



IX

**DROGI I BEZDROŻA
EDUKACJI
W OKRESIE PANDEMII**

**PATHWAYS AND ROADSLESS
OF EDUCATION DURING
THE COVID-19 PANDEMIC**

REDAKCJA NAUKOWA

**Ryszard Bera
Stanisława Byra
Nella Nyczkało**

DROGI I BEZDROŻA EDUKACJI W OKRESIE PANDEMII COVID-19

**PATHWAYS AND ROADSLESS
OF EDUCATION DURING
THE COVID-19 PANDEMIC**

ORGANIZATORZY



WSPÓLORGANIZATORZY



PATRONAT HONOROWY



PATRONAT MEDIALNY



PARTNER WYDARZENIA

lubelskie **L** *Smakuj życie!*

SPONSORZY



DROGI I BEZDROŻA EDUKACJI W OKRESIE PANDEMII COVID-19

**PATHWAYS AND ROADSLESS
OF EDUCATION DURING
THE COVID-19 PANDEMIC**

————— REDAKCJA NAUKOWA —————

**Ryszard Bera
Stanisława Byra
Nella Nyczkało**

Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin 2022

Recenzenci
prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
prof. dr hab. Wiktor Andruszczenko

Opracowanie redakcyjne w języku polskim
Teresa Dunin

Opracowanie redakcyjne w języku angielskim
Marta Mazur

Redakcja techniczna
Agnieszka Muchowska

Projekt okładki i stron tytułowych
Krzysztof Trojnar

Skład
Agnieszka Muchowska

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2022

ISBN 978-83-227-9625-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
ul. Idziego Radziszewskiego 11, 20-031 Lublin
tel. 81 537 53 04
www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy
tel./faks 81 537 53 02
Księgarnia internetowa: www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Druk i oprawa
„Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Bohaterom Ukrainy

SPIS TREŚCI

Wstęp	11
-------------	----

Część I

Naukowe, metodologiczne i edukacyjne wyzwania spowodowane pandemią

WASYL KREMIENŃ

The Scientific and Methodological Support for the Development of the Ukrainian Education under the COVID-19 Pandemic	17
---	----

TADEUSZ ALEKSANDER

Kryzys edukacyjny czasu pandemii i próby jego przełamania	33
---	----

OLECH TOPUZOW

Distance Education as an Effective Pedagogical Technology During the COVID-19 Pandemic	51
---	----

JERZY NIKITOROWICZ

Dylematy tożsamościowe w kontekście pandemii	67
--	----

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Alternatywne enklawy. Problemy prowadzenia badań naukowych	83
--	----

SWIĘŁANA SYSOJEWA

Pedagogical Aspects of Digitalization of Education.	97
--	----

NELLA NYCZKAŁO, WAŁENTYNA HORDIJENKO, NADIA TYMKIW

Blended Learning as a Creative Pedagogical Activity	111
---	-----

JAN ŁASZCZYK

Lekcja z powszechnej edukacji zdalnej.	139
---	-----

OLHA MATWIJENKO

The Pandemic and the Crash Course Immersion in E-Learning.	151
---	-----

NATALIA MURANOWA, NATALIA ANDRIJCZUK, NATALIA SEJKO

State and Tendencies of Institutional Support of Scientific and Technical Sphere and Educational Policy of Ukraine.	167
---	-----

Część II**Problemy funkcjonowania uczelni wyższych w warunkach pandemii**

ŁARYSA ŁUKIANOWA, LEILA SUŁTANOWA Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe i sposoby przewycięzania jej konsekwencji w krajowej i zagranicznej przestrzeni edukacyjnej	187
MYKOŁA KYRYCZENKO, NATALIA MURANOWA, OŁENA WOLARSKA Organizing Educational Process in Institutions of Higher and Postgraduate Education of Ukraine under Pandemic Conditions	203
SŁAWOMIR SOB CZAK, TAMARA ZACHARUK Preferowanie przez studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego po ich doświadczeniach w czasie pandemii.	219
NATALIA AWSZENIUK The Impact of Online Learning on the Quality of Training of University Students under the Conditions of the COVID-19 Pandemic.	237
EWA SKRZETUSKA, AGNIESZKA ROWICKA Edukacja zdalna w czasie pandemii w opinii studentów – przeżycia uczących się.	259
OLEKSANDR KUROK, WIRA KUROK, HAŁYNA KUZNECOWA Challenges and Prospects of Distance Education in Ukrainian Higher Pedagogical Institutions During the Pandemic Period	273
OKSANA DUBININA, TETIANA BURLAJENKO Wykorzystanie blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów w warunkach pandemii COVID-19	285
URSZULA OSTROWSKA Kwestia relacji interpersonalnych w edukacji akademickiej w czasie pandemi koronawirusa	305
IWAN HRYSZCZENKO, SWITŁANA BEBKO Joint Educational Programs of Ukraine and China: Problems of Implementation under Pandemic Conditions	321
OŁEKSANDRA BORODIJEŃKO Peculiarities of the Strategy of Vocational Education Institutions Development of Ukraine Under Pandemic Conditions	335
IRYNA REHEJŁO, NATALIA BAZELUK Research Performance Evaluation of Universities of Social Sciences and Humanities: International and National Dimension	351

Część III
**Edukacja zawodowa, pedagogiczna i edukacja dorosłych – możliwości
i ograniczenia spowodowane pandemią**

WAŁENTYNA RADKEWYCZ	
Professional and Professional Pre-Higher Education in Ukraine under the COVID-19 Pandemic Conditions	371
ELŻBIETA SAŁATA	
Kompetencje informatyczne nauczycieli a nauczanie zdalne	385
LILIA HRYNEWYCZ	
The Role of Modern Professional Standard in Teachers' Professional Development During the Pandemic	401
FRANCISZEK SZLOSEK	
Miejsce i rola kompetencji informatycznych w przygotowaniu nauczyciela do zawodu	419
MYROŚŁAWA WOWK, NATALIA FILIPCZUK	
Trends in the Development of Pedagogical Education in the Context of a Pandemic	427
ELŻBIETA STOKOWSKA-ZAGAN	
Funkcjonowanie uczelni zawodowej w warunkach pandemii	439
NADIA SKOTNA, HAŁYNA LIALIUK	
Personality-Oriented Approach to Professional Training of Future Teachers in the Face of Pandemic Restrictions: Psychological-Pedagogical Aspects	451
URSZULA JERUSZKA	
Możliwości i bariery edukacji dorosłych w systemie online	465
BEATA MYDŁOWSKA	
Bariery w zdalnym uczeniu się osób dorosłych	479
WIKTORIA SYDORENKO	
Trendwatching of the Labor Market in the Field of Vocational Education in the Conditions of the COVID-19 Pandemic: Trends, Skills of the Future, Forecasts	497
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA	
Youth Transition from Education to Working Life	525
OŁENA KOWAŁENKO	
The Need for Psychological Knowledge and Skills of Social Workers and Caregivers in Times of Pandemic	537

ANNA KANIOS

Utrudnienia funkcjonowania zawodowego pracowników sektora
pomocy społecznej w czasie pandemii – implikacje edukacyjne 551**Część IV****Dylematy edukacji dzieci i młodzieży w systemie online**

INETTA NOWOSAD

Zaufanie w rozwoju szkoły. Możliwości i ograniczenia w czasie pandemii ... 567

IRYNA HAWRYSZ, HEORHIJ DANYŁENKO, OŁENA SZCZERBAKOWA

Medical and Psychological Features of Education of Adolescents
under the COVID-19 Pandemic Conditions. 581

JOANNA M. ŁUKASIK, JOANNA JANAS

Doświadczenia zdalnej edukacji w percepcji nauczycieli szkół
muzycznych. 597

DAMIAN LABIAK

Nauczycielskie koncepcje doświadczeń edukacyjnych w kontekście
edukacji zdalnej w szkole muzycznej pierwszego stopnia.
Rekonstrukcja fenomenograficzna 613

TERESA JANICKA-PANEK

Oddziaływanie przestrzeni internetowej na aktywność uczniów
klas I–III edukacji wczesnoszkolnej 627

Informacja o Autorach. 643

WSTĘP

Współczesna edukacja ma wymiar zarówno krajowy, jak i międzynarodowy, służy bowiem nie tylko zdobywaniu wiedzy i umiejętności niezbędnych w efektywnym funkcjonowaniu społeczno-zawodowym w kraju, wszechstronnemu rozwojowi osobowości, ale uczy też otwartości na świat, na odmienne kultury, służy porozumieniu z innymi ludźmi oraz utrwalaniu pokoju. W tym duchu od wielu lat kontynuowana jest owocna współpraca pedagogów polskich i ukraińskich, przybierająca różne formy merytoryczne i organizacyjne. Działalność ta przyczynia się do kształtowaniu przyjaźni między naszymi narodami, doskonalenia procesów edukacyjnych poprzez wymianę doświadczeń – wspólne badania i staże naukowe, publikacje oraz konferencje. Trwałym elementem efektywnego współdziałania są odbywające się cyklicznie co dwa lata spotkania naukowe pedagogów, w czasie których podejmowane są aktualne problemy badawcze i edukacyjne w Polsce i w Ukrainie. Na tej kanwie kształtują się także więzi partnerskiej współpracy pomiędzy różnymi ośrodkami naukowymi w naszych krajach oraz trwałe przyjaźnie między naukowcami i młodzieżą akademicką. Jednocześnie spotkania te są inspiracją do podejmowania nowych wyzwań naukowych i edukacyjnych. Każdy bowiem kraj ma specyficzne osiągnięcia w zakresie kształcenia na różnych poziomach edukacji oraz w realizowanych badaniach, stąd wymiana doświadczeń i rezultatów dociekań naukowych znacznie wzbogaca obie współpracujące strony. Pozwala także na prowadzenie badań komparatystycznych, mających wysoki walor poznawczy i praktyczny.

Obecne, IX Forum Naukowe Pedagogów Polskich i Ukraińskich odbywa się w warunkach szczególnych – związanych z pandemią COVID-19 i z wojną w Ukrainie – które spowodowały głębokie zmiany zarówno w sposobie, jak

i w formach edukacji szkolnej oraz kształcenia akademickiego, a także w prowadzonych badaniach naukowych. Okazało się, jak ważna staje się wirtualizacja procesu edukacyjnego, wykorzystanie nowoczesnych technik i narzędzi kształcenia na odległość. Jednocześnie ujawnione zostały mocne strony pozwalające dostrzec różne możliwości komunikacji wirtualnej oraz słabości tego procesu, szczególnie dotyczące braku bezpośrednich interakcji społecznych, trudności w zapewnieniu aktywności uczących się i ich samodyscypliny, a także systematyczności. Te słabe strony kładą się cieniem na jakości kształcenia. Ponadto długa izolacja społeczna spowodowała też różne deficyty psychologiczne i społeczne dzieci oraz młodzieży.

Spotkanie pedagogów polskich i ukraińskich ma więc na celu wymianę doświadczeń i spopularyzowanie wyników badań naukowych oraz najbardziej efektywnych form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej prowadzonych w warunkach pandemii. Trwałym dorobkiem będą publikacje w czasopiśmie pedagogicznych oraz zbiori prac naukowych.

W nurt tych rozważań wpisuje się niniejsza publikacja, stanowiąca głos wielu wybitnych badaczy z obydwu krajów podejmujących się zdefiniowania aktualnych problemów edukacyjnych, ich uwarunkowań prawnych, organizacyjnych czy psychospołecznych, wskazania rozwiązań, które są trwałym osiągnięciem funkcjonowania szkoły i uczelni w tych ekstremalnych warunkach, oraz przedstawienia propozycji nowych rozwiązań w zakresie doskonalenia edukacji w przestrzeni wirtualnej. Dyskurs ten obejmuje także kwestie wychowawcze dotyczące dzieci i młodzieży, w tym w szczególności konsekwencje psychospołeczne pandemii.

Prezentowany zbiór artykułów składa się z czterech części. Rozpoczynają go ogólne rozważania dotyczące naukowych, metodologicznych i edukacyjnych wyzwań spowodowanych pandemią. Znajdują się tu analizy dotyczące naukowego i metodologicznego oraz instytucjonalnego wsparcia edukacji w warunkach pandemii, problemy związane z kształceniem na odległość w edukacji pedagogicznej, z tranzycją młodych na rynek pracy, prowadzeniem badań naukowych, dylematami tożsamościowymi w kontekście pandemii, kryzysem edukacyjnym i próbami jego przełamywania, ze swoistą lekcją z powszechnej edukacji zdalnej.

W części drugiej zamieszczone zostały wyniki badań dotyczące funkcjonowania uczelni wyższych w warunkach pandemii. Autorzy podejmują aktualne kwestie związane z organizacją procesu kształcenia na poziomie studiów wyższych, analizują wpływ pandemii na jakość edukacji i przedstawiają sposoby przezwyciężenia pojawiających się trudności, problemy te rozpatrywane są także w szerszym kontekście międzynarodowym. Wskazano przy tym na różne aspekty

funkcjonowania uczelni zawodowej w warunkach pandemii i możliwości wykorzystania Blendend Learning w kształceniu studentów. Dużo miejsca poświęcono również wyzwaniom i perspektywom nauczania na odległość, towarzyszącym tym procesom przeżyciom uczących się oraz relacjom interpersonalnym w edukacji akademickiej.

Część trzecia zbioru prac naukowych obejmuje zagadnienia związane z edukacją zawodową, pedagogiczną i edukacją dorosłych. Wskazano tu na możliwości i ograniczenia w tym zakresie. Scharakteryzowano więc strategię rozwoju instytucji kształcenia zawodowego w Ukrainie w warunkach pandemii, rolę współczesnych standardów w rozwoju zawodowym nauczycieli, psychologiczne i pedagogiczne aspekty kształcenia pedagogów oraz trendy rozwoju edukacji pedagogicznej w warunkach pandemii. Mocno zaakcentowano rolę kompetencji informatycznych nauczycieli w sytuacji edukacji na odległość i cyfryzacji kształcenia. Ważnym dopełnieniem tej części opracowania są analizy odnoszące się do możliwości i barier edukacji dorosłych w systemie online, a także wskazanie na zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności pracowników socjalnych, tak aby mogli efektywnie funkcjonować w warunkach pandemii.

Ostatnia część prezentowanych artykułów odnosi się do dylematów edukacji dzieci i młodzieży w warunkach pandemii. Rozpatrywany jest problem zaufania w rozwoju szkoły, medyczne i psychologiczne osobliwości kształcenia nastolatków w warunkach pandemii, doświadczenia z edukacji zdalnej w szkołach muzycznych oraz oddziaływanie przestrzeni internetowej na dzieci klas najmłodszych w szkole podstawowej.

Należy sądzić, że zbiór powyższych artykułów naukowych wybitnych pedagogów ukraińskich i polskich spotka się z zainteresowaniem wszystkich tych osób, którym leży na sercu jakość kształcenia zarówno zawodowego, jak i pedagogicznego oraz efektywne wychowanie dzieci i młodzieży. Złożoność podejmowanej problematyki powoduje, że nie jest możliwe, aby w jednym opracowaniu odnieść się do wszystkich kwestii nurtujących teoretyków i praktyków edukacji w zakresie omawianego zagadnienia. Podkreślić należy, że wiele analiz, uwag i konstatacji ma charakter nowatorski, odnosi się bowiem do niecodziennych warunków kształcenia i wychowania w warunkach pandemii. Kolejne publikacje, będące plonem IX Forum Naukowego Pedagogów Polskich i Ukraińskich, znacznie wzbogacą podjętą w tym opracowaniu problematykę badawczą.

*Ryszard Bera
Stanisława Byra
Nella Nyczkało*

CZĘŚĆ I

NAUKOWE, METODOLOGICZNE
I EDUKACYJNE WYZWANIA
SPOWODOWANE PANDEMIĄ

WASYL KREMIEŃ
ORCID ID: 0000-0001-5459-1318



THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN EDUCATION UNDER THE COVID-19 PANDEMIC

NAUKOWE I METODOLOGICZNE WSPARCIE ROZWOJU
UKRAIŃSKIEJ EDUKACJI W WARUNKACH PANDEMII COVID-19

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic has been the biggest shock to the 21st-century education system, transforming the established format of learning at all levels. According to UNESCO, as of July 2022, more than 1.5 billion students and youth are affected due to the pandemic (UNESCO, 2022). In order to mobilize and support the continuity of education, UNESCO has established the Global Education Coalition, which aims at developing an educational strategy and adapting education systems to new realities under the slogan “Education: from disruption to recovery”. Director-General of UNESCO, Audrey Azoulay notes that “we have never witnessed a failure in education of this magnitude. Partnership is the only way forward. It is a call for coordinated and innovative action to unlock solutions that not only support learners and teachers now, but through the recovery process and ahead of time, with a fundamental focus on inclusion and equity” (UNESCO, 2021). Today, the efforts of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Digital Transformation of Ukraine and the National Academy of Educational Sciences to develop education in the face of modern challenges are being consolidated.

In the modern scientific and educational discourse, the problems of education under pandemic are covered in the works of T. Zasekina, I. Ivanova, O. Ignatovych,

L. Lukyanova, O. Lokshyna, S. Litvinova, S. Maksymenko, L. Naidenova, O. Ovcharuk, V. Panok, E. Pomitkin, V. Rybalko, M. Slyusarevsky, O. Topuzov and others. The work of researchers summarizes: the challenges in the field of education caused by COVID-19; extrapolated recommendations of international organizations on the educational process in the new reality (UNESCO, OECD, EU, etc.); the experience of carrying out educational activity in the conditions of distance, blended, open education taking into account tendencies of digitalization and digitalization is characterized. The Ukrainian scholars emphasize that “radical changes in the organization of the education have affected not only the subjects of the educational process, but also parents, employees of enterprises and institutions that directly or indirectly ensure the functioning of the education sector” (Topuzov & Golovko, 2021, p. 5). At the same time, an in-depth study requires solving the problem of scientific, methodological, advisory, psychological support of all participants in the educational process by scientific and educational institutions during a pandemic. Accordingly, the need to innovate in order to ensure continuity of education and training under pandemic becomes relevant.

The aim of the paper is to analyze the innovative experience of scientific and methodological and scientific and psychological support of the Ukrainian education development, produced by scientific and educational institutions under lockdown restrictions. To achieve this goal, a range of methods was used: analysis of psychological, pedagogical literature and legislative and regulatory documents on the problem of scientific and methodological support of the development of education under pandemic; systematization in order to identify significant problems of education, taking into account lockdown restrictions.

PROBLEMS IN THE FIELD OF EDUCATION UNDER THE PANDEMIC

Today, the Ukrainian education is facing unexpected challenges related to the pandemic. To replace the confusion of the first period of the corona crisis, there was an awareness of the importance of changes in the organization of the educational process in general secondary, higher, vocational (technical) and adult education related to distance learning.

The Ministry of Education and Science of Ukraine reacted quickly to the situation that has developed since the beginning of the 2020/2021 school year and has taken a number of appropriate measures. In particular, the Concept of Digital Transformation of Education and Science for 2026 has been drafted; the Concept of STEM education development has been approved; amendments have

been made to the provision on distance learning to complete general secondary education in order to expand the possibilities of organizing distance learning; the national online platform “All-Ukrainian School Online” has been developed and launched; the SELFIE online tool in Ukraine has been developed and implemented; the approbation of free software for keeping school e-diaries and magazines in all regions of Ukraine has started; the Regulations on the Center for Professional Development of Teachers has been approved; a special online course for principals and teachers on distance and blended learning together with the EdEra studio with the support of Switzerland within the Swiss-Ukrainian project DECIDE “Decentralization for the development of democratic education” has been implemented (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020).

This made it possible, on the one hand, for educational institutions as a whole to establish the educational process in emergency conditions, to ensure the implementation of curricula and, in general, to complete and start the school year at a satisfactory level. On the other hand, the difficult situation caused by the pandemic has exacerbated a number of psychological, pedagogical and methodological problems in the field of education due to the introduction of lockdown.

First of all, it is worth emphasizing the digital inequality of the population, which is naturally deepening in extreme conditions and entails a decrease in the level of access to quality education for children and adults. This situation is due to insufficient provision of computer equipment, limited access to Internet services, which negatively affects the organization and effectiveness of distance learning, the formation of digital skills. This is confirmed by a comprehensive study “Action: Digital Education” conducted by the Ministry of Digital Transformation of Ukraine together with UNDP, Eastern Europe Foundation and EdEra educational platform in 2019. The results showed that 53% of the Ukrainians aged 17–70 according to the scale established by the European Commission, have digital skills at the level of “below average”, and 15% do not have such skills at all.

In the process of organizing online learning, the problem of psychological unpreparedness of all participants in the educational process, including teachers/educators to interact online in order to maintain control over learning, as it was in pre-pandemic times, became apparent. The psychological unpreparedness for the challenges of distance learning of parents of schoolchildren and preschoolers and their substitutes, who were forced to participate in the educational process beyond their usual limits, was especially noticeable. Under lockdown, they had to perform the full range of functions related to the establishment of appropriate training/leisure for children, quality control of educational tasks,

stress management (their own and the child's), etc. At the same time, parents received almost no psychological, pedagogical and methodological support from educational institutions.

The lockdown measures have had the most negative impact on preschool education, where emotional educational connections, regulation of the child's daily routine and play activities as the leading one at this age are of special importance. Signs of inconsistency and spontaneity in the education of schoolchildren have deepened. To some extent, the loss of the educational process could be compensated by out-of-school educational institutions, but their interaction with children on a systematic basis online has not been established. At the same time, the potential of psychologists in the education system, social educators, teacher assistants, who could remotely provide families with preschool and school children with the necessary psychological support, was not used properly.

Due to the lack of urgent training needs for distance learning, there is a lack of development of legal framework for its organization in the special conditions associated with emergencies. Laws and bylaws regulating the functioning and development of education in Ukraine do not provide for working hours and remuneration of teachers and lecturers, other teachers who provide distance learning in both normal and special conditions, performing a number of additional functions, uncharacteristic of traditional forms of pedagogical activity. There are no medical, psychological and didactic justified norms of workload for pupils/students, occupancy of classes and academic groups during online classes. The issue of resource (personnel and logistical) support of information and technological support of distance learning, participation in the educational process under emergency conditions of out-of-school educational institutions, parents of schoolchildren and preschoolers, organization of interaction of pedagogical teams of educational institutions with parents, providing them with mandatory psychological, pedagogical and methodological assistance has not been settled. There is a need to create common standards of distance learning, content and competence of educational courses in educational institutions of different levels, unity of requirements for the educational process by all its participants (education authorities, teachers and parents), guaranteeing the rights of educators to their financial security and social protection during lockdown and other emergency measures.

Despite some developments in the pandemic, the Ukrainian education is still showing a reluctance to make the abrupt transition to distance learning due to a lack of flexibility, efficiency and predictability in the response of

education authorities to lockdown challenges. We must pay tribute to the education authorities, which since the beginning of the lockdown measures have ensured the continuation of the educational process and its resumption at a distance. In our opinion, these efforts should be aimed at anticipating existing risks and organizing measures to neutralize or mitigate them. There are still urgent problems of raising the digital competence of many teachers, establishing effective quality control of distance learning, distance organization of examination sessions in higher education institutions with reliable identification of students, etc., which have not received a proper solution. A significant omission was the fact that, despite the urgent need and numerous requests from teachers, the education authorities did not ensure a systematic exchange of professional experience between them during the lockdown period. The positive experience of distance learning in pre-school, out-of-school and inclusive education should be discussed with great caution.

And the attitude to the distance education of teachers, other participants in the educational process and the general public remains quite polarized and contradictory. On the one hand, there is a reassessment of the potential of distance learning up to the expression of radical ideas about the almost complete transition of education to online. This reassessment is based on inaccurate information, deliberately distorted reports on the results of distance learning and representative public opinion polls, which usually cover only the most digitally literate and online citizens. In addition, the obvious fact is ignored that some educational tasks (physical or labor training, industrial practice) and certain educational areas (medical education) cannot be carried out remotely in principle. At the same time, a large part of the public opposes distance education. In particular, the petition on the official website of the President of Ukraine "To prohibit distance education in all educational institutions" has been signed by about 30,000 citizens for the required number of 25,000. This negativism about distance learning is difficult to justify, but it is understandable. Its source is the real negative experience that citizens gained during the introduction of distance learning in lockdown (limited access to the Internet, simulation of the educational process online, unregulated workloads, lack of information technology support, etc.). Obviously, both extreme positions are not acceptable in modern conditions. They should be perceived as symptoms of problems of the Ukrainian education.

The problem of non-formal education, especially adult education, is still relevant. The need to develop non-formal education, which has already gained great popularity in the world, is being actively implemented in Ukraine. However,

there are well-established tools for the implementation of this education at a distance. This had a negative impact on the level of digital and psychological and pedagogical awareness of the population and was one of the reasons for the unwillingness of families with preschool and school children to “overtime” for them to participate in the educational process under lockdown. The informal education of the elderly people requires attention. They are forced to solve remotely many issues that were previously resolved in person (payment of utilities and other services, orders, payment for food, medicine, etc.). Thus, the corona crisis has shown that distance learning of new, practically-oriented knowledge can and should become a key tool for non-formal adult education, but this is possible only with proper development of institutions and support channels and a certain starting level of competence of its potential actors, which provides for the organization of their purposeful training.

The selection of current problems in the field of education under pandemic enabled the intensification of scientific and practice-oriented activities of structural units of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine to overcome them, including the development of scientific and methodological and scientific and psychological support of the educational process under lockdown.

SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATION UNDER THE PANDEMIC

Today, the psychological science of Ukraine must respond to the new challenges posed by the COVID-19 pandemic. Particular attention should be paid to socio-psychological and individual-psychological consequences, namely stress, fear, panic, unmotivated aggression, restriction of social contacts, depression, mistrust, etc., which will have a long-term impact and affect not only psycho-emotional but also psychosocial and intellectual development of personality (Panok et al., 2020). Adolescents and young people are already suffering from study interruptions, uncertainty about the future and uncertainty about their future careers. Stress and conflict in families also cannot but affect the psychophysical and psycho-emotional development of children. From this point of view, the primary task of psychological science for educational institutions today was to study the socio-psychological consequences of the pandemic and related social phenomena to optimize the educational process (Panok et al., 2020).

To determine the priority measures in overcoming the negative effects of the pandemic, scientists of the Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine conducted an all-Ukrainian online survey in the framework of the scientific topic “Identification of socio-psychological problems caused by the pandemic COVID-19 in the activities of educational institutions” commissioned by the National Research Foundation of Ukraine. The purpose of the survey was to determine the impact of the pandemic and lockdown measures on the educational process in general and its participants in particular. The survey covered 3,209 teachers of general secondary education institutions from all regions of Ukraine, 45% – from cities, 55% – from rural areas, 92% of women, 8% of men (Panok, 2021).

The results of the monitoring became the scientific basis for the organization of effective socio-pedagogical and psychological assistance, the development of courses for the system of postgraduate pedagogical education, the creation of new methods and technologies of correctional and developmental work.

On March 25, 2020, the Open Project of Psychological Support and Assistance to the Population during the COVID-19 pandemic was launched on the basis of the Training and Practical Center for Psychological Innovations of the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. The project aims to preserve the psychological health and well-being of citizens, disseminate scientifically sound, reliable and useful information, recommendations and techniques for professional help and self-help during a pandemic. The support of social professionals (psychologists, teachers, social workers) to improve the skills in the field of crisis counseling, methodological support for working with the public during a pandemic, prevention of emotional burnout is a separate area of the project (Slyusarevsky, 2020).

The areas of psychological support for education psychologists, who currently actually perform the functions of mental health managers in the teams of educational institutions, include: thematic webinars and master classes on methods of psychological assistance to the population in crisis and emergencies; supervision of complex cases and situations in the work of a psychologist of the education system; support groups to prevent emotional burnout; individual consultations on request; development and dissemination of popular science content (infographics, videos, text materials) with recommendations for reducing risks (emotional, informational, behavioral, personal and interpersonal) during a pandemic. The project activities have already covered more than 25,000 people indicating the urgency of this problem (Slyusarevsky, 2020).

Considerable attention in the research of scholars is paid to the appropriate work with the elderly, due to the difficult conditions of lockdown, in particular, self-isolation, lack of communication, deterioration of their physical and psychological condition. Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine with the support of the National Research Foundation of Ukraine implements the project “Psychological support for the elderly in lockdown”, which aims to promote the elderly during lockdown.

The main research tasks of the project are: conducting activities for psychological support of the elderly in lockdown and overcoming life difficulties caused by forced isolation, in particular, making recommendations for the elderly, preparing a series of videos for them and their families, creating a page for them in social networks and YouTube channels; development of a program of workshops for people who professionally interact with the elderly, to acquaint them with the psychological characteristics of people of this age and training to interact with them during forced isolation; development of the content of workshops and their conducting; development of a textbook for those who professionally interact with the elderly in the psychology of people of this age; conducting a series of webinars and radio broadcasts for a wide range of people on the psychology and support of the elderly; conducting an online scientific-practical conference on psychological support for the elderly.

As part of the project, there was provided a set of tools for psychological support of learning for various categories of adults: recommendations, brochures, booklets: “How to cope with stress in the elderly during the pandemic COVID-19” and “How to help cope with stress to their elderly parents, relatives and friends during the COVID-19 pandemic”; 30 videos for the YouTube channel “Age of the Chosen”, pages on social networks Facebook and Instagram (Kovalenko, 2020).

The urgent needs of today are met by the activities of scientific institutions of psychological profile of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (G.S. Kostyuk Institute of Psychology, Institute of Social and Political Psychology, Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work, Psychological Counseling and Training Center of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education) on the systematic online provision of socio-pedagogical, psychological and counseling assistance to all participants in the educational process, maintaining their social well-being and mental health and ensuring the main tasks of education institutions.

DIGITAL PROGRESS IN EDUCATION UNDER THE PANDEMIC

Today, digitalization is a key factor in improving the education system in the crisis, which provides a fundamentally new format of educational environment, based on digital technologies that provide convenient and accessible services and platforms for distance learning, more effective interaction of all participants, increase transparency, increase the role of intellectual property, the development of digital skills. At the same time, it provides comfortable conditions for self-learning, effective self-development, formation of key competencies, development of digital skills (Martynenko & Rozgon, 2020).

During 2020–2021, in order to identify the readiness and need of teachers for the use of digital tools and ICT in lockdown, the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine conducted an online survey. The issues of self-assessment of teachers' own digital competence and determination of the needs of educators on the organization of distance and blended learning became relevant for the survey. For the first time in Ukraine the survey allowed to use tools for self-assessment of digital competence of teachers based on the Digital Competence Framework for Citizens (Dig Comp 2.0 and 2.1) and the Digital Competence Framework for Educators (Dig CompEdu) (Ovcharuk & Ivanyuk, 2020).

The obtained results became the basis for the preparation and publication of newsletters: “Electronic educational resources for teachers of various subjects on distance learning”, “Online tools for distance learning under lockdown” and “Challenges and responses of international organizations to overcome problems in education, caused by COVID-19”. In particular, the information bulletin “Electronic educational resources for teachers of various subjects on the organization of distance learning” offers teachers a selection of electronic educational resources that can help organize the educational process in distance form. There are links to lessons and methodological developments in the following subjects: algebra, biology, geography, geometry, foreign language (English and German), history of Ukraine, mathematics, basics of health, art, Ukrainian language, Ukrainian literature, physics, chemistry, preparation for external assessment (Ivanyuk & Ovcharuk, 2020a).

The “Online tools for distance learning under lockdown” informs teachers about online tools and recommendations for their use, which can help organize the distance learning process during lockdown. The newsletter contains a list and brief description of 28 services and online tools that can be used when organizing and conducting online lessons, offers a list of 6 online tools for online lessons

and meetings, provides links to online courses, webinars and recommendations for the organization of distance learning (Ivanyuk & Ovcharuk, 2020b).

The content of the newsletter “Challenges and responses of international organizations to overcome problems in education caused by COVID-19” highlights the publication by international organizations of statements and answers to questions about the organization of educational processes in the context of the COVID-19 pandemic, as well as relevant recommendations (Ivanyuk & Ovcharuk, 2020c).

In the new educational realities, the main attention is paid to the development of pedagogical software, SMART-complexes for students of higher and professional (vocational) education. In particular, scholars of the Institute of Vocational and Technical Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine have developed SMART-complexes of disciplines for training skilled workers in various fields to ensure a continuous, complete didactic cycle of learning based on the latest digital technologies to shape individual educational trajectory. In order to provide methodological assistance to pedagogical staff of vocational (technical) education institutions, a series of webinars on the course “Creating SMART-complexes of academic disciplines” has been introduced. This is designed for 30 hours (Radkevich & Humenny, 2020).

The analysis of the existing shortcomings and challenges in the implementation of distance learning of students of different ages under lockdown restrictions formed the basis of the analytical and methodological materials “Distance learning in lockdown: experience and prospects” developed by the scholars of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. The document provides guidelines for: development of content, methods and techniques of distance learning, formation of digital competence of teachers and students; selection of technologies for teaching, monitoring and evaluation of students’ academic achievements in the process of forming key competencies and cross-cutting skills; changes in approaches to the content and organization of raising the professional level of teachers (Topuzov & Golovko, 2021).

The All-Ukrainian Educational Internet Portal “Knowledge Island” has been created at the Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine to assist employees of educational institutions in organizing distance learning, promoting the development of students’ cognitive interests, their intellectual and creative abilities, self-determination, stimulation of personal self-development, preservation of psychological and physical health of students. To ensure the construction of an individual educational trajectory of each student, the scholars of the Institute have developed an online resource for diagnosing the level

of abilities, professional interests, aptitudes of students, personal characteristics. Together with the Minor Academy of Sciences of Ukraine, scholars provide scientific and methodological support for the activities of the virtual STEM-laboratory of the Academy. The resource offers distance and full-time professional methodological and technological assistance in organizing STEM-training of student youth of Ukraine specializing in research in the area of natural sciences: physics, chemistry, biology, geography, astronomy, ecology, mineralogy (Malynoshevska, 2021).

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

The establishment of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education (UOUPE) on the basis of State Higher Educational Institution “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in 2020 is an innovative practice of ensuring the continuity of personal skills, digital and other competencies of the adult working population in postgraduate education in the crisis. The Ukrainian Open University is the first in Ukraine virtual university of postgraduate education in which the principles of interaction of formal, non-formal and informal education are carried out. The University operates on a specially created web portal “Ukrainian Open University of Postgraduate Education” (<http://uvu.org.ua/>), which also includes an electronic educational environment (<http://uvupo.ues.net.ua/index.php/ua/>) (Sorochan, 2021). To organize formal and non-formal education, the University of Educational Management has also created a web platform “Learning Management System Adult Learning”, which is posted on the University of Educational Management web portal. Based on cloud technologies, an electronic document management system has been created, a virtual assistant Chatbot, which operates in the environment of cross-platform messenger Telegram (@CipoUmoBot) and other forms of digital organization of the educational process was launched.

According to the distance form of education, the educational process is carried out in accordance with the programs of short-term forms of professional development (individual training modules, flash courses, special courses, webinars, etc.). The educational and methodological support of the educational process includes 47 programs of special courses and 4 programs of flash courses, 46 multimedia presentations, more than 20 videos and about 80 other educational materials for all categories of students of advanced training courses developed by researchers and posted on the web library on the UOUPE website.

In the system of non-formal postgraduate education in the period of lockdown restrictions, innovative forms of professional development of teachers based on digital technologies have become widespread, namely: Internet conferences, online events, webinars, web quests, digital dialogues, digital hubs and more. Each of them has more than 200 participants, and the number of views of some events exceeds 3,000 people. For example, in 2020–2021, more than 8,000 participants were involved in scientific and methodological activities at the Central Institute of Postgraduate Education (Kyrychenko, 2021).

CONCLUSIONS

Thus, the COVID-19 pandemic significantly affected the educational process in Ukraine, which led to the transformation of the established format of education at all levels. In order to adapt education systems to new realities, the efforts of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Digital Transformation of Ukraine and the National Academy of Educational Sciences were consolidated, which made it possible to establish the educational process under the emergency conditions.

At the same time, the difficult situation caused by the pandemic has exacerbated a number of psychological, pedagogical and methodological problems in education: significant digital inequality, which is naturally deepening in emergencies and leads to reduced access to quality education for children and adults; psychological unpreparedness of all participants in the educational process for online learning; insufficient development of the legal and regulatory framework for distance learning, its organization in special conditions associated with emergencies; lack of flexibility, efficiency and predictability in the response of education authorities to lockdown challenges; partial development of the domestic sector of non-formal education, especially adult education; polarized and contradictory attitude to distance education of teachers, other participants in the educational process and the general public.

In the process of overcoming the crisis in education, the experience of institutions of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in the implementation of scientific and methodological and scientific and psychological support of education in a pandemic is valuable. In order to overcome the negative impacts of the pandemic, effective scientific and methodological and psychological and pedagogical support was provided to participants in the educational process, social professionals, and various categories of the

population. To support the implementation of distance learning, there were introduced electronic educational resources, online tools for the educational process in online format; recommendations of international organizations on overcoming problems in education caused by COVID-19 in the Ukrainian realities are designed; SMART-complex for applicants for higher and professional (vocational) education was developed; support for educational Internet portals, virtual laboratories was provided.

The establishment of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education (UOUPE) on the basis of State Higher Educational Institution “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine as well as the creation of a web portal, e-learning environment has become an innovative practice of ensuring the continuity of personal skills, digital and other competencies of the adult working population in postgraduate education in the crisis and an important resource for formal, informal and non-formal education.

At the same time, the problem of studying the best Ukrainian and world educational training practices, professional development of specialists in the context of digitalization of education needs further research attention; increasing the role of the psychological service of the education system in providing socio-pedagogical and psychological assistance to all categories of the population; development of mechanisms of psychological security in the conditions of mixed and distance learning, etc.

REFERENCES

- Ivaniuk, I., & Ovcharuk, O. (2020a). *Elektronni osvichni resursy dlia vchyteliv riznykh predmetiv zorhanizatsii dystantsiinoho navchannia*. Informatsiinyi biuleten, (1). Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/719807/>
- Ivaniuk, I., & Ovcharuk, O. (2020b). *Onlain instrumenty dlia orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v umovakh karantynu*. Informatsiinyi biuleten, (2). Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/719816/>
- Ivaniuk, I. & Ovcharuk, O. (2020c). *Vyklyky ta vidpovidi mizhnarodnykh orhanizatsii na podolannia problem v osviti, shcho vyklykani COVID-19*: informatsiinyi biuleten, (3). Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/720181/>
- Kovalenko, O.H. (2020). Projekt «Psiholohichna pidtrymka litnikh osib u period karantynu». *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-15-1>
- Kyrychenko, M.O. (2021). Naukovy`j i metody`chny`j suprovid – bazova umova modernizatsiyi osvity. *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy (Do 30-richchia nezalezhnosti Ukrainy)*. KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

- Malynoshevska, A.V. (2020). Pro dystantsiinu formu diialnosti Instytutu obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy v umovakh pandemii COVID-19. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-6>
- Martynenko, I.E., & Rozghon, O.V. (2020). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii dlia pobudovy osvithnoho protsesu u umovakh pandemichnoi kryzy. In T. Nestorenko & T. Pokusa (Eds.), *Education During a Pandemic Crisis: Problems and Prospects: Collective Monograph* (part 3.7, pp. 157–162). Opole: The Academy of Management and Administration.
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *MON pidbylo pidsumky u shkilnii osviti za 2020 rik*. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-pidbilo-pidsumki-zmin-u-shkilnij-osviti-za-2020-rik>
- OVcharuk, O.V., & Ivaniuk, I.V. (2020). *Rezultaty onlain opytuvannia «Potreby vchyteliv u pidvyschenni fakhovoho rivnia z pytan vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu»*: analitychni materialy. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719908>
- Panok, V.H. (2021). Rezultaty doslidzhennia psykholohichnoho stanu uchashchymykh osvithnoho protsesu v umovakh pandemii COVID-19. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 3(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-9-1>
- Panok, V.H., Marukhina, I.V., & Romanovska, D.D. (2020). Psykholohichni suprovid osvity v umovakh pandemii. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>
- Radkevych, V.A., Humennyi, A.D. (2016). SMART-kompleksy navchalnykh dystsyplin dlia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. *Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity*, 3(11), 11–19. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/706349/1/RadkevichGumennyj11.pdf>
- Sliusarevskiy, M.M. (2020). «ONLAIN-KOLO»: dosvid psykholohichnoi pidtrymky i dopomohy naselenniu pid chas pandemii COVID-19. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-8>
- Sorochan, T., Kartashova, L., & Sheremet, T. (2021). Ukrainskiyi vidkrytyi universytet pislidyplomnoi osvity: tsyfrove navchalne seredovyshe novoho pokolinnia. *Proceedings of Suchasni dosiahnennia v nauksi ta osviti: zbirnyk prats XVI Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, 1–8 lystopada 2021 r., m. Netaniia (Izrail)* (pp. 59–63). KhNU.
- Topuzov, O.M., & Holovko, M.V. (Eds.). (2021). *Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy. Analityko-metodychni materialy*. Kyiv: Pedahohichna dumka. <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
- UNESCO. (2021). *Global Education Coalition*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO. (2022). *Education: From School Closure to Recovery*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Streszczenie

Artykuł analizuje specyfikę naukowego i metodologicznego wsparcia rozwoju edukacji ukraińskiej w warunkach wywołanych pandemią COVID-19. Autor scharakteryzował działania Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, które umożliwiły uruchomienie procesu edukacyjnego

w Internecie. Stwierdzono, że jednocześnie nasilił się szereg wyzwań psychologicznych, pedagogicznych i metodologicznych w obszarze edukacji w związku z wprowadzeniem lockdownu, które objawiło się w kryzysie koronowym. Chodzi o znaczną nierówność cyfrową ludności, która naturalnie pogłębia się w sytuacjach kryzysowych i prowadzi do ograniczenia uczestników procesu edukacyjnego do uczenia się online, niedostatecznego rozwoju ram prawnych dla kształcenia na odległość, jego organizacji w szczególnych warunkach, związanych z sytuacjami kryzysowymi; brak elastyczności, wydajności i przewidywalności w odpowiedzi władz oświatowych na wyzwania związane z blokadą; częściowy rozwój krajowego sektora edukacji pozaformalnej, zwłaszcza edukacji dorosłych; spolaryzowane i sprzeczne podejście do kształcenia na odległość nauczycieli, innych uczestników procesu edukacyjnego oraz ogółu społeczeństwa.

Podsumowano doświadczenia instytucji naukowych Narodowej Akademii Nauk Edukacyjnych Ukrainy w pokonywaniu wyzwań, w szczególności opracowanie i wdrożenie naukowego i metodologicznego wsparcia edukacji w warunkach pandemii, tj. wsparcie socjopedagogiczne i psychologiczne uczestników procesu edukacyjnego, pracowników socjalnych, różne kategorie ludności; opracowywanie elektronicznych zasobów edukacyjnych, narzędzi online do nauczania na odległość; rozwój kompleksów SMART dla kandydatów na studia wyższe i zawodowe (zawodowe); obsługa edukacyjnych portali internetowych, wirtualnych laboratoriów; przeniesienie na ukraińskie realia rekomendacji organizacji międzynarodowych dotyczących przewyciężenia problemów edukacyjnych spowodowanych przez COVID-19; utworzenie Ukraińskiego Otwartego Uniwersytetu Kształcenia Podyplomowego, stworzenie portalu internetowego, elektronicznego środowiska edukacyjnego itp.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19; wsparcie naukowe i psychologiczne; wsparcie naukowe i metodologiczne; cyfryzacja edukacji; nauka na odległość; edukacja w Ukrainie.

Abstract

The paper analyzes the peculiar features of the scientific and methodological support for the development of the Ukrainian education in the conditions caused by the COVID-19 pandemic. The author characterized activities carried out by the Ministry of Education and Science of Ukraine that made it possible to establish the educational process online. It is stated that at the same time, a number of psychological, pedagogical and methodological challenges in the field of education have intensified due to the introduction of lockdown, which manifested itself in the corona crisis. It is about significant digital inequality of the population, which naturally deepens in emergencies and leads to reduced participants in the educational process to online learning, insufficient development of legal framework for distance learning, its organization under special conditions, related to emergencies; lack of flexibility, efficiency and predictability in the response of education authorities to lockdown challenges; partial development of the national sector of non-formal education, especially adult education; polarized and contradictory attitude to distance education of teachers, other participants in the educational process and of the general public.

The experience of the scientific institutions of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in overcoming the challenges is summarized, in particular the development and implementation of scientific and methodological support of education under pandemic, i.e. socio-pedagogical and psychological support of the participants of the educational process, social workers, various groups of population; development of electronic educational resources, online tools for distance learning; development of SMART-complexes for applicants for higher and professional (vocational) education; support for educational Internet portals, virtual laboratories; projecting recommendations of international organizations on overcoming the

problems in education caused by COVID-19 into the Ukrainian realities; establishment of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education, creation of a web portal, electronic educational environment, etc.

Keywords: COVID-19 pandemic; scientific and psychological support; scientific and methodological support; digitalization of education; distance learning; Ukrainian education.

Tadeusz ALEKSANDER

ORCID ID: 0000-0001-7808-7554

KRYZYS EDUKACYJNY CZASU PANDEMII I PRÓBY JEGO PRZEŁAMYWANIA

THE EDUCATIONAL CRISIS DURING PANDEMIC TIMES AND
ATTEMPTS TO OVERCOME IT

ISTOTA I ZAKRES KRYZYSU EDUKACYJNEGO

Pandemia COVID-19 i związane z nią komplikacje życia społecznego zmieniły funkcjonowanie szkół wszystkich szczebli i typów oraz pracę uczącego się w nich świata uczniowskiego. Zmiana pierwsza i podstawowa to odejście szkół wszystkich szczebli, także instytucji kształcenia dorosłych, od tradycyjnego, poprawianego przez wieki, nauczania bezpośredniego i przejście na kształcenie zdalne, realizowane za pomocą platform online. Zabieg ten, podyktowany niewątpliwie troską o wspólne bezpieczeństwo zdrowotne nauczycieli i uczących się, spowodował bardzo istotne ograniczenia edukacyjne i wychowawcze, stanowiące dużą wartość nauczania bezpośredniego. Pierwsze z ograniczeń to zminimalizowanie kontaktu uczących się z nauczycielami, profesorami, mentorami oraz innego typu specjalistami, których wiedza i doświadczenie intelektualne było znaczącym źródłem wiedzy oraz doświadczenia dla uczących się. Drugie to wyraźne zawieszenie kontaktu osobistego uczących się z kolegami, a przez to ograniczenie, ważnej dla osiągnięcia dobrych wyników nauczania, współpracy uczniowskiej, wymiany informacji między uczącymi się oraz wzajemnego motywowania się i wspierania w procesie nauczania. Izolacja ta szczególnie odbijała się na nauce języków obcych, w przypadku których metodyka (nauczania) zaleca wykorzystanie uczących się osób do aranżowania rozmów

koleżeńskich w niedużych grupach oraz korekty formułowanych wypowiedzi przez nauczyciela. Dotknęła ona także wiele form edukacji dorosłych, w której obowiązuje sprawdzona i skuteczna zasada wykorzystania w procesie kształcenia doświadczeń (np. poprzez dyskusje) dorosłego ucznia. Pandemia odcięła też większość uczących się w licznych szkołach zawodowych wszystkich poziomów kształcenia od miejsca odbywania praktyk w warsztatach szkolnych i na stanowiskach wykonawczych w przyszłych miejscach pracy, co było równoznaczne z ograniczeniem możliwości kształtowania umiejętności i nawyków potrzebnych absolwentom w pracy zawodowej.

Elementem pandemicznego kryzysu edukacyjnego stało się również zamknięcie wszelkich placówek zajęć pozaszkolnych, teatrów i instytucji muzycznych, bibliotek wszystkich typów (szkolnych, publicznych, naukowych, nauczycielskich, zakładowych, stowarzyszeń społecznych i in.), domów (i innych placówek) kultury, galerii wystawienniczych, wstrzymanie działalności wystawienniczej muzeów, biur i galerii sztuki, stadionów oraz innych obiektów sportowych (np. basenów, pływalń) i rekreacyjnych, jak również zawieszenie działalności – licznych w naszym kraju – biur turystycznych. Tym samym pandemia odcięła ludności, w tym i osobom uczącym się, dostęp do instytucji edukacyjnych i zgromadzonych tam zasobów (np. w bibliotekach książek i czasopism, zasobów sztuki w galeriach i muzeach), które odgrywają ważną rolę w edukacji: literackiej, estetycznej i artystycznej oraz sportowej i zdrowotnej społeczeństwa.

Niewątpliwie częścią omawianej sytuacji pandemicznej stało się obiektywne ograniczenie kontaktów międzyludzkich. W tym także prawie całkowity zanik możliwości bezpośredniego kontaktu uczących się z ich nauczycielami (wykładowcami) i ograniczenie do minimum kontaktu z uczącymi się kolegami. Ograniczenie pierwsze oznaczało brak możliwości uzyskania od wykładowców dodatkowych wyjaśnień zagadnień niezrozumiałych czy słabo zrozumiałych dla słuchaczy. Bariera druga to ograniczenie do koniecznego minimum współpracy uczących się w różnych formach uczenia się, a więc zanik koleżeńskej pomocy w procesie edukacji. Ograniczenie w przemieszczaniu się stało się też przyczyną zaniku wielu rodzajów nieformalnej aktywności edukacyjnej w środowisku życia i w miejscu pracy ludzi różnych zawodów.

Pandemiczne ograniczenia postawiły w wyjątkowo trudnej sytuacji rozwojowej także seniorów, zwłaszcza osamotnionych. Wskutek – o czym informuje nasze rozpoznanie badawcze – zawieszenia bezpośrednich wykładów w Uniwersytetach Trzeciego Wieku (UTW) i możliwości pobytu na imprezach w instytucjach kultury i sztuki, zamkniętych obiektach sportowych i rekreacyjnych zostali oni „zamknięci” we własnych mieszkaniach, co przy odczuwalnym

nadmiarze czasu wolnego stało się dla nich udręką, przez którą tylko niektórzy przeszli zwycięsko.

REAKCJA NA KRYZYS

W reakcji na zasygnalizowaną sytuację kryzysową szkoły i inne instytucje edukacyjne, po odpowiednim zaopatrzeniu się w konieczny sprzęt i pomoce dydaktyczne oraz intensywne, z reguły indywidualne, dokształcenia informatyczne nauczycieli i oświatowców, przeszły na nauczanie zdalne realizowane dzięki dostępowi do Internetu. Przeniosły więc proces kształcenia, pokonując niekiedy spore przeszkody techniczne i kwalifikacyjne (słabe umiejętności informatyczne części nauczycieli), na system nowy – zdalny, traktowany wcześniej jako pomocniczy. Tym samym nauczanie zdalne stało się główną i najważniejszą formą kształcenia w szkołach i instytucjach pozaszkolnych. Praktyka wnet wykazała, że ten pomocniczy dawniej środek edukacyjny – po pokonaniu początkowych trudności i usunięciu przyczyn początkowych potknięć – odsłonił kilka swoich zalet. W trakcie stosowania go znacznie się też on umocnił i uatrakcyjnił. Mówiąc inaczej – nauczanie z zastosowaniem technik informatycznych odsłoniło nie tylko swoją przydatność dla celów edukacji i wychowania, ale też dowiodło swojej oryginalności i w pewnym stopniu niepowtarzalności w skutecznej realizacji celów kształcenia oraz wychowania.

Rozpoznania badawcze¹, jakich dokonaliśmy w celu zebrania informacji do niniejszego opracowania wśród studentów zaocznych szkoły wyższej i słuchaczy UTW, wykazały, że początkowa reakcja uczących się na zmiany sposobu nauczania była zróżnicowana. Jedni – jak się wydaje mniej odporni psychicznie – nierzadko popadali w panikę i stres. Doznawali szoku i frustracji wskutek odmienności sytuacji, tracili czasowo motywację i zapał do nauki, dokonywali w niej czasowej przerwy, niekiedy zastanawiali się nawet nad jej zaniechaniem. Te niekorzystne nastroje były pogłębiane u uczących się przez: szokujący brak możliwości dotarcia do książek z powodu zamknięcia bibliotek, świadomość ograniczonego do minimum kontaktu z wykładowcami i niemożności kontaktu z kolegami, a także niezadowolający, w przypadku znacznej części osób, dostęp do Internetu jako środka uzyskiwania informacji i kontaktu z uczącymi się kolegami. Z czasem – nie mając innego wyjścia – wygospodarowywali w mieszkaniu stałe i spokojne

¹ Ankieta zebrana w październiku 2021 r. od 52 studentów zaocznych Wszechnicy Polskiej w Warszawie i 31 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku UTW w Oświęcimiu.

miejsce na zajęcia edukacyjne i wyposażali go w odpowiednie urządzenia (kupując komputer – niejednokrotnie najnowszej generacji) do nauki z wykorzystaniem techniki informatycznej. Znaczącym etapem przygotowania do nauki w nowym systemie było opanowanie – różnymi drogami, najczęściej przy pomocy przyjaciół i znajomych – techniki korzystania z różnych platform internetowych.

Bardziej odporni psychicznie i zdaje się „mocniejsi” wewnątrz, a nade wszystko „obcy” już z Internetem przyjęli spokojniej wprowadzenie nowego sposobu nauczania, zaś entuzjaści technologii informatycznej w uczeniu się od razu dostrzegli w nowym systemie szanse na pewne korzyści w postaci oszczędności czasu z powodu zaniechania dojazdu na zajęcia oraz „ułatwień” w dotarciu do wiedzy przekazanej przez nauczających drogą elektroniczną.

SPOSOBY UCZENIA SIĘ

Wspomniane rozpoznanie badawcze, którego dokonano z myślą o napisaniu niniejszego tekstu, wykazało, że przejście szkolnictwa na system nauczania zdalnego było równoznaczne z rozmontowaniem uczącym się wszystkich wypracowanych przez lata tradycyjnych form bezpośredniego uczenia się. Teraz formą uczenia się osób kontynuujących kształcenie online stała się samodzielna nauka w domu, i to głównie za pośrednictwem komputera. Ucząc się, słuchacze zdalnych wykładów przyswajali sobie strategię powtarzania wiedzy przekazywanej przez nauczycieli za pośrednictwem różnych platform online (tych, które wykorzystywane są przez daną uczelnię), sięgali po informacje do stron internetowych i portali społecznościowych. Korzystając z tych źródeł, nierzadko sporządzali notatki, robili „zrzuty” ekranu prezentacji wykorzystywane przy powtarzaniu treści i uczeniu się do egzaminów oraz zaliczeń. Sporadycznie nagrywali też całe wykłady, by je ponownie odsłuchać w porze bardziej sprzyjającej uczeniu się. Niektórzy korzystali również z materiałów przysyłanych im (drogą e-mailową) przez kolegów i wykładowców. Niemal powszechnym sposobem zdobywania wiedzy w czasie pandemii stało się korzystanie z bogatych zbiorów książek i materiałów zamieszczonych w Internecie (PDF). W okresie przedegzaminacyjnym i w czasie przygotowywania prac dyplomowych efektywną formą kształcenia się stało się pisanie zadanych tekstów oraz przygotowywanie prac dyplomowych. Zakres wykorzystywania wymienionych źródeł informacji oraz jakość (intensywność) korzystania z nich zależały od pracowitości, zainteresowań i pasji poznawczych uczących się słuchaczy instytucji, w których wykonano omawiane rozpoznanie.

Intensywność słuchania wykładów i sposób pisania zadanych prac zależały od sytuacji rodzinnej i bieżących zajęć domowych uczących się. Część z nich w czasie odbioru treści emitowanych w czasie nauczania zdalnego wykonywała różne prace domowe, takie jak: sprzątanie, gotowanie, prasowanie. Traktowała więc wykłady online jako „akompaniament” do tych czynności, co oczywiście nie pozostawało bez negatywnego wpływu na recepcję odbieranych treści, a więc i na wyniki nauczania zdalnego.

Ważną, wzmożoną w okresie nauki zdalnej formą kształcenia oraz samokształcenia stało się czytelnictwo książek naukowych, słuchanie audycji radiowych (zwłaszcza reportaży i słuchowisk), oglądanie stosownych programów telewizyjnych, wymiana informacji i doświadczeń z kolegami przez telefon, zapisywanie wyczytanych i zasłyszanych myśli oraz ocen. Sprawę tę sygnalizuje wypowiedź słuchaczki UTW: „[...] oprócz wykładów więcej niż zwykle czytałam, częściej i dłużej rozmawiałam ze znajomymi przez telefon. Były to m.in. rozmowy na temat wymiany doświadczeń. [...]”. Trzeba przyznać, że owo alternatywne zdalne nauczanie nie wszystkich uczestniczących w nim słuchaczy satysfakcjonowało w jednakowym stopniu. Wyrażana opinia o nim wskazuje na takie same zastrzeżenia, jakie przed wielu laty kierowano pod adresem jednolitego herbertowskiego systemu edukacyjnego w szkole, skazującego wszystkich uczących się na uczestnictwo w tym samym, jeśli idzie o treść, i w takim samym tempie, jeśli chodzi o czas przekazywania wiedzy, systemie kształcenia. Stąd jedni uczący się uważali, że realizowane w nim nauczanie jest mało treściwe, niekiedy powierzchowne i zbyt powolne (jeden z badanych słuchaczy z tego powodu zrezygnował ze studiów), a wymagania stawiane uczącym się przez nauczycieli przy zaliczeniach przedmiotu za niskie. By takie negatywne zjawiska skompensować, niektórzy respondenci usilnie poszukiwali dodatkowej wiedzy w innych źródłach informatycznych, a nawet poszerzali swoją wiedzę, pozyskując informacje z innych dziedzin nauki niż odbywane studia. Inni, narzekając na nadmiar czasu skazującego ich, jako uczących się, na długie siedzenie przed komputerem, zwracali uwagę na dużą ilość i niekiedy pośpiech w przekazywaniu treści i wskazywali na związane z tym przepracowanie uczących się.

Szczególnie dokuczliwie obiektywne „niedociągnięcia” edukacji zdalnej uczący się odbierali podczas sprawdzania wiadomości wymagającego wykonania określonego zadania egzaminacyjnego w wyznaczonym czasie. Sygnalizuje to następująca wypowiedź jednej z badanych: „[...] natrafiłam na trudności wykonania zadań, które miały być zrobione w czasie od 30 do 45 sekund. Przez te wymagania doświadczyłam dużej ilości stresu. Takie ograniczenie czasowe utrudnia wykonanie zadania, a później zniechęca do dalszej nauki [...]”.

TRUDNOŚCI I PRZESZKODY W NAUCE ORAZ ICH POKONYWANIE

Studenci szkoły wyższej i słuchacze UTW uczący się zdalnie w czasie pandemii napotykali często na rozmaite trudności i przeszkody w realizacji narzuconego im pośredniego sposobu kształcenia. Do pierwszych i do pewnego stopnia pospolitych, zwłaszcza na początku tego nauczania, należały bariery techniczne związane w przypadku jednych z brakiem komputera, w przypadku innych – z niesprawnością posiadanych urządzeń informatycznych, słabego i niesprawnego łącza internetowego, przeważnie zawodzącego w czasie dokuczliwej niepogody (silny wiatr, ulewne deszcze). Zresztą z podobnymi kłopotami natury technicznej – co wiemy także z innych źródeł – musiały się uporać, z chwilą przejścia na nauczanie online, niektóre szkoły poprzez poprawienie jakości urządzeń informatycznych wykorzystywanych w procesie nauczania zdalnego.

Poważną trudność dla uczących się zdalnie stanowił również brak umiejętności niezbędnych do uczestnictwa w nauczaniu na odległość, polegający na niesprawnym docieraniu do treści przekazywanych w toku tego nauczania oraz na ich nieporadnej recepcji. W tym zakresie jest pewna prawidłowość. Rzadziej i mniejsze trudności, i to znacznie, w tym obszarze mieli uczniowie i słuchacze młodszy, którzy w szkole przeszli już dobrą edukację informatyczną. Nieco słabiej wyglądało to u trochę „starszych” uczących się zdalnie. Najgorzej natomiast u znacznej części seniorów – słuchaczy UTW. Niezależnie od tej różnicy zarówno dla jednych, jak i drugich, a także trzecich (słuchaczy UTW) przejście na system nauczania zdalnego było, na jego początku, czasem intensywnego wdrażania się w to nauczanie poprzez przyspieszone teoretyczne i praktyczne kształcenie (początkujących w znajomości informatyki edukacyjnej) oraz doksztalcanie (tych, którzy sygnalizowaną technologię znali częściowo) informatyczne. W procesie tym znaczna część słuchaczy uciekała się do pomocy osób „oswojonych” z komputerem i wdrożonych do nauki zdalnej członków rodziny oraz kolegów. Inni radzili sobie z brakiem sprawności w takiej nauce, sięgając do drukowanych informatorów na temat komputerów osobistych i sposobu korzystania z Internetu. Porównując ten sposób nabywania umiejętności obsługi komputera i korzystania z Internetu słuchaczy studiów zaocznych i znacznie od nich starszych słuchaczy UTW, dostrzeżono wyraźną różnicę w nabywaniu tych umiejętności. Pierwsi, uzupełniając swoją wiedzę na temat nauczania za pomocą technik informatycznych, sięgali najczęściej do pomocy swoich rówieśników, zarówno w rodzinach, jak i studiujących kolegów. Natomiast drudzy, tj. słuchacze UTW, którzy w czasie nauki szkolnej (w młodości) w zasadzie nie uczyli się informatyki, a wiedzę i umiejętności z tym zakresie uzyskiwali dopiero w życiu dorosłym, z reguły przy

poznawaniu tajników korzystania z nauczania online uciekali się do pomocy ludzi młodych, zwłaszcza dzieci, a nawet wnuków. Jako przykład następujące wypowiedzi słuchaczek: „Miałem też trochę kłopotu w połączeniach internetowych, ale pomógł mi syn [...]”; „Początkowo miałam trudności w wysłuchaniu wykładów UTW w systemie online. Skorzystałam z pomocy »młodego pokolenia« [...]”; „Nie jestem biegła w Internecie, ale moi wnuczkowie byli mi pomocni. Ściągnęli mi programy dostosowane do moich potrzeb [...]”.

Sygnalizowane tutaj zjawisko uczenia się technologii informatycznych przez seniorów od osób młodych, mających już rozeznanie w świecie wirtualnym, jest dobrym potwierdzeniem w naszych polskich warunkach trafności starej teorii funkcjonowania tzw. kultury prefiguratywnej, opracowanej przez znaną amerykańską antropolog kultury Margaret Mead (1978), autorkę *Kultury i tożsamości*, w której młodzi – dzięki łatwiejszemu przyswajaniu sobie nowych wartości – podążają za zmianami społecznymi szybciej od swoich rodziców. Z tego też powodu rodzice muszą się uczyć wielu rzeczy od swoich dzieci. Nie jest trudno przewidzieć, iż jest to model kultury przyszłości i trafna prognoza przemian edukacyjnych nadchodzącej cywilizacji także w warunkach Europy.

Pewna część badanych przez nas słuchaczy, niezależnie od wieku, nie mogła się początkowo skupić na odbiorze treści na ekranie komputera, tak jak nie mogła się przyzwyczaić do usadowienia się w bezruchu na czas dłuższy przed ekranem komputera, co nie pozostawało bez negatywnego wpływu na recepcje treści „odbieranych” zajęć.

Sygnalizowane opanowywanie techniki obsługi komputera i wdrażanie się do korzystania z wykładów online to forma uczenia się uczestników omawianej edukacji, wymuszona przez sytuację pandemiczną. To także skuteczny sposób opanowania początkowego stresu i frustracji, w które popadało sporo osób w momencie przechodzenia na nauczanie zdalne.

Nie można też nie wspomnieć o trudnościach w zdobywaniu wiedzy w systemie online wynikłych z winy uczelni, która to nauczania realizuje. Analizując relacje pisemne wspomnianych słuchaczy korzystających z tego nauczania, doszukać się można niejednokrotnie błędów dydaktycznym w tym nauczania. Należą do nich niedostateczna pogłębioność omawianych zjawisk i procesów (a więc pospolity informatyczny werbalizm), wadliwa struktura i rozwlekłość treści emitowanych wykładów, niedokładność i niejasność w omawianiu niektórych zagadnień przez wykładających, wadliwa dykcja (skrępowanych „nową sytuacją”) wykładawców i in. W poprawie tych elementów widzieć należy sposób na doskonalenie nauczania strategiami informatycznymi w naszym szkolnictwie, i to nie tylko wyższym czy dla dorosłych.

Pospolitą barierą w recepcji treści przekazywanych drogą online, zwłaszcza u słuchaczy, którzy zostali skazani na taką edukację przez kilka godzin dziennie (np. w dni zajęć na studiach zaocznych), jest zmęczenie i znużenie. Rozpoznanie nasze wykazało, że doznają go głównie ci uczący się, którzy przez taką, a nie inną organizację kształcenia skazani zostali na słuchanie wykładów online przez kilka godzin w ciągu jednego dnia. Długie wpatrywanie się w z reguły nieduży ekran komputera i słuchanie płynących z niego słów po jakimś czasie męczy i nuży nawet najwytrwalszego słuchacza. U najbardziej „zawziętych” prowadzi to nawet – co dostrzeżliśmy w naszym rozpoznaniu badawczym – do zaburzeń wzroku i dolegliwości kręgosłupowych. Popadanie w zmęczenie i znużenie poważnie obniża recepcje treści odsłuchiwanego zajęcia, obniża zapał słuchaczy do nauki, zmusza ich do zajmowania się w czasie emitowanych zajęć innymi czynnościami. Sytuację tę dobrze ilustruje następująca wypowiedź jednej z doznających tego stanu: „Podczas wykładów zdalnych nie mogłam się skupić, początkowo często na nich zasypiałam. W tych warunkach moja motywacja do nauki »spadła«, a wiedza nie przychodzi łatwo [...]”. W miarę wdrażania się uczniów i słuchaczy w naukę zdalną doznania i trudności tego typu słabły, niemniej dla teoretyków i praktyków tego kształcenia pozostało ważne pytanie: jak zapobiegać oraz neutralizować zmęczenie i znużenie uczących się w systemie nauczania zdalnego? Analogicznie pytać można o profilaktykę i osłabianie tych zjawisk (a także wypalenia zawodowego) u nauczycieli akademickich i wykładowców UTW zaangażowanych w kształcenie z zastosowaniem technik informatycznych.

Niemają kłopot uczącym się w systemie online sprawiał dostęp do książek i fachowych czasopism z powodu zamkniętych bibliotek. Zmuszało ich to do dodatkowo żmudnego niekiedy i czasochłonnego poszukiwania informacji w publikacjach udostępnianych w sieci, a nawet poniesienia wydatków finansowych, by skorzystać z materiałów zamieszczonych na płatnych stronach internetowych.

Nie można wreszcie nie wspomnieć o trudności w nauczaniu zdalnym wynikającej z nieodpowiedniego środowiska do nauki. Mówiąc o środowisku nauki, mamy na myśli ciche i pozostawione do własnej dyspozycji uczących się miejsce odbioru treści przekazywanych w sieci, odpowiednie do sporządzenia koniecznych notatek i wykonywania zadań zleconych przez nauczycieli pracujących zdalnie. Takich warunków spora część uczących respondentów nie ma. Mieszkają oni w niewielkich mieszkaniach wraz z niekiedy kilkuosobową rodziną, której obecność nie sprzyja wykreowaniu optymalnie wygodnego miejsca nauki zdalnej i zapewnieniu potrzebnego spokoju do wykonania zadań dydaktycznych.

SPOSOBY PRZEŁAMYWANIA TRUDNOŚCI W NAUCE

Wymienione trudności w nauce zdalnej czasu pandemii były przez uczących się w sposób skuteczny, po pewnym czasie, osłabiane i neutralizowane. Działo się to niejednokrotnie dzięki ich samozaparciu, wytrwałości i innowacyjności. Rozmowy z nimi i zebrana od nich ankieta upoważniają do stwierdzenia, iż wypracowali oni przemyślane i sprawdzone strategie osłabienia oraz likwidacji poszczególnych barier w uczeniu się na odległość. Pierwszą i najwyraźniej rzucającą się w oczy było przygotowanie w miejscu zamieszkania korzystnego środowiska do zdalnej nauki. Polegało to na zakupie – w miarę możliwości finansowych – nowego komputera, zadbaniu o poprawne połączenie go z siecią internetową, rozszerzeniu zakresu dostępności do platformy e-learningowej, przygotowaniu zacisznego stanowiska odbioru treści z sieci informatycznej. Dowodem tego procesu jest następująca wypowiedź jednego z respondentów: „[...] nie jestem zwolennikiem techniki, ale musiałem polubić komputer, założyć Facebooka i Messengera, by korzystać z dobra cywilizacji [...]”. Do tego zakresu działań przygotowawczych zaliczyć także trzeba wyszukanie szansy wypożyczenia książek w sporadycznie działających (mimo pandemii) bibliotekach publicznych, a nawet przejście, przez pewną część uczących się osób, na strategię kupowania książek potrzebnych do nauki, powiększając tym samym biblioteki domowe. Takie, nawet drobne, zmiany w środowisku osób uczących się są sygnałem korzystnych zmian cywilizacyjnych, jakie rodzi edukacja zdalna, stymulowana zagrożeniem pandemicznym.

Kolejną strategią profilaktyki trudności nauki i likwidacji skutków dostrzeżonych „słabości” nauczania na odległość był wyraźny wzrost dyscypliny uczenia się i aktywności intelektualnej uczących się. Wyraziło się to w przeznaczaniu w domu większej ilości czasu na naukę, po wysłuchanych wykładach online, we wzroście systematyczności w realizacji tych zajęć, rozszerzeniu źródeł informacji o inne kanały informatyczne, intensywniejszym ilościowo i jakościowo czytaniu tekstów naukowych, starannym sporządzaniu streszczeń odsłuchanych zajęć i przeczytanych materiałów, częstym (coraz częściej o stałej porze) przeglądaniu tych notatek i wyuczaniu się ich (niejednokrotnie przez powtarzanie na głos), a następnie wielokrotnym odtwarzaniu zarejestrowanych na nich informacji i uogólnień. Mimo że takie zmiany w indywidualnym uczeniu się dokonują się tylko u części osób uczących się zdalnie – tych najbardziej pracowitych i ambitnych, nie można o nich zapomnieć przy poszukiwaniu zalet nauczania zdalnego kompensującego kryzys oświatowy czasów pandemii.

Godny uwagi „dorobek” mają uczący się w systemie zdalnym, zarówno studenci szkoły wyższej, jak i słuchacze UTW, w zakresie profilaktyki i tera-

pii sygnalizowanego już zmęczenia i znużenia spowodowanego nauką online. Elementami tej profilaktyki i terapii jest – w miarę możliwości – urozmaicenie i przemienność zajęć, np. po odsłuchaniu trudnego wykładu – czytanie popularnego tekstu naukowego z e-booka, słuchanie piosenek z YouToube czy obejrzenie filmu edukacyjnego wideo. Należą do nich także częste przerwy w nauce przeznaczone na krótkie spacerunki i drobne posiłki, a nadto kontakt ze sztuką (słuchanie muzyki, oglądanie filmu przygodowego). Te i im podobne pomysły mogą być również zaczątkiem opracowania pożądanej strategii przeciwdziałania i profilaktyki zmęczenia oraz znużenia słuchaczy, i to uczących się nie tylko w systemie edukacji zdalnej.

ENTUZJAZM Z RACJI POWROTU DO NORMALNOŚCI

Z początkiem roku szkolnego i roku akademickiego 2021/2022, po wyraźnym osłabieniu pandemii COVID-19, szkolnictwo w Polsce prawie po dwóch latach nauki zdalnej powróciło do nauczania stacjonarnego. Powrót ten wywołał u badanych przez nas studentów i słuchaczy UTW niespotykaną radość. Spowodowana została nie tylko powrotem do dawnego, „przyswojonego” przez lata i w związku z tym znanego oraz (na ogół) lubianego nauczania bezpośredniego, nauczania, do którego przywykli oni przez lata nauki. Radość wywołana została głównie możliwością bezpośredniego spotkania się z nauczycielami i kolegami, a tym samym nadzieją na zaspokojenie „tłamszonej” w okresie pandemii potrzeby spotkania z innymi i bycia z nimi razem. Powracających do dawnej nauki radowała myśl nawrotu do dawnej współpracy i zabawy z kolegami, możliwość odnowienia kontaktu z nauczycielami, bycia nie tylko w sali na wykładzie, ale także odwiedzenia biblioteki uczelnianej i innych agend dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej i UTW. Dała temu wyraz jedna ze słuchaczek UTW, mówiąc: „[...] »poluzowanie« pozwoliło na powrót do aktywności sprzed pandemii, ale postanowiłam też więcej korzystać z Internetu [...]”. Inni twierdzili, że odnowiona sytuacja, oprócz uczęszczania na zajęcia, umożliwiła im odwiedzanie biblioteki, wyjście do kina, powrót do utraconych kontaktów z kolegami, a nawet realizowanej przed pandemią aktywności fizycznej.

Następnym korzystnym elementem powrotu do nauki stacjonarnej u badanych przez nas studentów szkoły wyższej i słuchaczy UTW był wyraźny, u sporej części uczących się osób, wzrost motywacji i zapału do nauki. Do wznowionego bezpośredniego nauczania przystępowali oni z ochotą i entuzjazmem. W związku z tym poświęcali jej początkowo więcej czasu niż nauczaniu bezpośredniemu

sprzed pandemii i wygaszonej edukacji zdalnej. Niektórzy postawili sobie też wyraźnie wyższe wymagania, jeśli idzie o wyniki nauczania, niż miało to miejsce w przypadku edukacji zdalnej. Tak zmotywowani i zdopingowani wracali nie tylko do sal wykładowych i słuchania wykładów dawnych mentorów, ale też do poprzedniego rytmu i tradycyjnej systematyczności uczenia się. Wzmógł się u nich zapał do nauki, do ponownego uczęszczania na zajęcia i do kontaktu z kolegami. Stopniowo też wracali do dawnych sposobów uczenia się. Uważnie słuchali wykładów, z reguły sporządzając na nich notatki. Z radością potraktowali możliwość dyskusowania z kolegami na ćwiczeniach i dialogu naukowego między zajęciami. Powrócili do otwartych bibliotek (uczelnianej, publicznych, nauczycielskich i in.), wznawiając intensywny proces edukacji przez czytelnictwo literatury naukowej (niekiedy i konspektowania jej treści). Nierzadko poświęcali na uczenie się poza domem i w domu więcej czasu. Niektórzy podeszli do wznowionej nauki bezpośrednio z zapałem i z niesłabnącą pasją. Uczyli się, na ogół, systematycznie, intensywnie i w związku z tym efektywniej. Z reguły czynili to, stosując równocześnie poznane i wdrożone wcześniej strategie uczenia się zdalnego. Wprawdzie nie korzystali już z (zawieszonych) wykładów e-learningowych na uczelni, ale z dużą łatwością wspierali swoją bezpośrednią edukację innymi kanałami informatycznymi: poszukiwaniem dodatkowej wiedzy w Internecie, mediach społecznościowych, książkach opublikowanych w PDF-ie i in. Tym więc sposobem poszerzyli swoje tradycyjne uczenie się bezpośrednio o informatyczne techniki zdobywania wiedzy wypracowane i udoskonalone w czasie nauki zdalnej. Celnie proces tych zmian scharakteryzował jeden z respondentów, mówiąc: „U mnie następuje powolny powrót do zajęć stacjonarnych. Stwarzają one większe możliwości uczenia się wspólnego z innymi studentami. Łączę jednak to tradycyjne nauczanie ze sposobami uczenia się z okresu pandemii, tj. zdobywania wiedzy nowymi technologiami [...]”. Uogólniając tę sytuację, można uznać, iż czas pandemii nie okazał się – w przypadku naszych respondentów – dla procesu kształcenia stracony. Odbudowany proces tradycyjnego studiowania został uatrakcyjniony i wzbogacony o techniki nauczania wypracowane i zweryfikowane w czasie pandemii. Z tym, że niektóre z tych technik dzisiaj nawet „przerastają” strategie wypracowane w nauczaniu tradycyjnym. Sygnalizuje to następująca relacja jednego ze studiujących respondentów: „[...] częściej teraz korzystam z książek dostępnych w Internecie (PDF-ów) niż książek bezpośrednio z biblioteki. Przez to czytam więcej [...]”. Dowodzi to faktu, że inicjowana nawet w czasie pandemicznej traumy i wywołanego nią kryzysu twórczość i innowacyjność nauczycieli oraz uczniów może wyjść szkole i oświacie na korzyść.

Powrót do bezpośredniego nauczania odnowił także dawną praktykę nauczania języka obcego. Nauczyciele i uczący się tego języka z poczuciem ulgi powrócili do sprawdzonej metody konwersacji w małych grupach uczniowskich i dialogu uczniowskiego w poznawanym przez uczących się języku. Nauczyciele tego języka odnowili też praktykę pisania drobnych ćwiczeń językowych i ich niemal natychmiastowej korekty, a nawet bezpośrednich spotkań z cudzoziemcami w celach dydaktycznych. Ten powrót nie oznaczał również całkowitego odejścia od najrozmaitszych sposobów doskonalenia językowego za pomocą kanałów i technik informatycznych wypracowanych w czasie nauczania zdalnego. Oznacza to również znaczne poszerzenie źródeł kontaktu z językiem obcym przez uczących się w czasie po „wyciszeniu” pandemii.

Z chwilą powrotu do edukacji bezpośredniej identyczna zmiana zaszła u naszych respondentów w organizacji i metodach nauczania działań praktycznych (w tym także elementów pracy). Z reguły – jak przed pandemią – i zgodnie z metodyką nauczania pracy rozpoczynano je od pokazu na żywo przez nauczającego wzoru wykonania danej czynności (wraz z objaśnieniami), a następnie stosowano serię powtórzeń (ćwiczenia) wykonania danej czynności pod okiem nauczającego – powtórzeń, które doprowadzały do wykonawczej wprawy. Ten powrót uczynił nauczanie wykonywania czynności (także zawodowych) bardziej ożywionym, łatwiejszym, a zarazem znacznie efektywniejszym niż w przypadku nauczania zdalnego, umożliwiającego w zasadzie poznanie tylko instrukcji wykonania danej czynności, a nie wykształcenie umiejętności i nawyku jej wykonywania.

Odejście od ograniczeń społecznych spowodowanych nauczaniem zdalnym i powrót do normalnych kontaktów międzyludzkich umożliwiło w systemie nauczania także zwrot w stronę kształcenia (np. nauczycieli) przez praktykę, realizowanego na ogół w miejscu przyszłej pracy zawodowej. Ta, realizowana na konkretnych stanowiskach wykonawczych stopniowo uwalnianych od ograniczeń w kontaktach międzyludzkich, oznaczała całkowity powrót do normalności w edukacji. I temu kształceniu pozostały po czasie pandemicznej przebudowy edukacji wyraźne korzyści, tym razem w postaci poszukiwania z wykorzystaniem kanałów informatycznych sprawdzonych sposobów doskonalenia kształcenia praktycznego (inaczej: praktyki) w innych krajach.

KORZYŚCI WYNIESIONE Z NAUKI ZDALNEJ W CZASIE PANDEMII

Powstaje teraz pytanie o to, czy uczący się w czasie pandemii za pośrednictwem technik informatycznych wynieśli z tego nauczania jakieś większe korzy-

ści intelektualne niż samo przyswojenie określonych wiadomości (informacji) i umiejętności. Otóż okazuje się, że korzyści z tej zmiany są niewątpliwie rozległe i w związku z tym godne uwagi. Trzeba na wstępie, przy próbie odpowiedzi na to pytanie, zaznaczyć, iż nauka zdalna w przypadku sporej części naszych respondentów (oszacowanej na ponad 10% ogółu) przyczyniła się poprawy materialnego środowiska uczenia się. Jedni z nich uporządkowali swoje miejsce nauki, przygotowując go do wygodnego i spokojnego odbioru wykładów i innych zajęć online. Z myślą o efektywnym korzystaniu z nowej formy kontaktu z nauczycielami akademickimi zakupili także nowy i sprawniejszy (szybszy) komputer oraz zadbali o włączenie go do sieci zajęć uczelnianych („linki”). Drudzy – by uniknąć konieczności poszukiwania książek w zamkniętych bibliotekach oraz zminimalizować trud odnajdywania potrzebnych materiałów dydaktycznych w sieci – zaczęli kupować poszukiwane książki, powiększając tym samym swoje domowe biblioteki.

Poza tymi, być może drobnymi, zmianami cywilizacyjnymi w swoim środowisku życia i nauki respondenci nasi z nauki zdalnej odnieśli duże korzyści dydaktyczne. Zdecydowana większość z nich poznała i wydoskoniła swoje umiejętności zdobywania informacji i uczenia się za pośrednictwem technik informatycznych. Poznali narzędzia umożliwiające naukę zdalną (platformy i programy komputerowe) oraz wyćwiczyli się w obsłudze urządzeń umożliwiających taką naukę. Nauczyli się więc metodyki odbioru wykładów online, wyszukiwania i czytania książek oraz odnajdywania materiałów edukacyjnych w sieci. Stali się tym samym znacznie bardziej samodzielni w poszukiwaniu materiałów dydaktycznych oraz sprawniejsi w realizowaniu nauczania z zastosowaniem technik komputerowych. W następstwie tych osiągnięć dzisiaj częściej i efektywniej sięgają po treści oświatowe i kultury upowszechniane za pomocą Internetu. Ta wydoskonalona sprawność i wzmocniona motywacja do nauki nie pozostaje bez wpływu na poziom recepcji treści poznawanych drogą informatyczną.

Korzyść następną z realizacji nauczania zdalnego to znaczne poszerzenie sposobów tradycyjnego uczenia się o odwołanie się do szerokiego zakresu technik informatycznych, dostarczających treści oświatowe w postaci zawartości książek w sieci, muzyki, reprodukcji dzieł sztuki, sportu i rozrywki oraz in. Tak mówił o tej sprawie jeden z badanych: „Dziś zostały mi niektóre formy kształcenia z czasów pandemii: YouTube, wideo filmy, online i in. [...]”. Dzięki więc nauczaniu zdalnemu respondenci nasi docierali też do szerszego zakresu treści upowszechnianych przez zróżnicowane ich źródła. Można bez cienia przesady powiedzieć, iż dzięki uczestnictwu w nauczaniu zdalnym interesujący nas stu-

denci szkoły wyższej i słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku rozbudowali, urozmaicili i umocnili własny system uczenia się.

Nie można też nie wspomnieć i tego, że wskutek uczestnictwa w nauczaniu zdalnym wielu jego uczestników nieco udoskonaliło swój proces samokształcenia. Rygory nauki online w postaci stałej pory zajęć i narzucanych słuchaczom wymogów aktywności wdrożyło wielu uczących się do systematycznej pracy intelektualnej, realizowanej z reguły o stałej porze dnia. Korzystając z kilku źródeł zdobywania wiedzy, interesujący nas respondenci nie tylko poprawili swoją sprawność w poruszaniu się w środowisku informatycznym (np. w postaci biegłego poszukiwania informacji w Internecie), ale także nauczyli się selekcji płynących z niego treści, pomijania tego co drobiazgowo i nieistotne, a zatrzymywania w pamięci wiadomości ogólnych, a także przydatnych w zawodzie. Nauczyli się też sprawniej, „bardziej pomysłowo” i efektywniej docierać do treści (książki, informacje) przekazywanych za pośrednictwem kanałów informatycznych. Dzięki temu w wielu przypadkach nasi respondenci uzyskali większą samodzielność w zdobywaniu wiedzy, a także w radzeniu sobie z innymi problemami uczelnianymi. Ich nauka w wielu przypadkach uległa znacznemu przyspieszeniu, równocześnie wzrosły jej efekty. W sumie te racjonalne i sprawniejsze zabiegi po okresie pandemii związane ze zdobywaniem wiedzy i rozwojem osobowości doprowadziły uczących się do poprawy samodyscypliny umysłowej, tym samym do lepszej organizacji zajęć dnia codziennego, w tym także wygospodarowywania czasu wolnego przeznaczonego na zajęcia artystyczne, sportowe, a nawet zabawę i rozrywkę. Nic też dziwnego, że w sytuacji takiego wsparcia procesu kształcenia bezpośredniego przez praktykę nauczania z wykorzystaniem technik informatycznych spora część respondentów opowiadała się za przedłużeniem nauczania online poza czas pandemii.

W czasie pandemii zostały również wypracowane lub wzmocnione przez przedstawicieli obu pokoleń: ludzi młodych (studentów) i seniorów, nowe sposoby zachowania się. Młodzi bardziej zintegrowali rodzinę, stosując w niej różne formy gier i zabaw zbiorowych z uczestnictwem dzieci i rodziców, a nawet dziadków, wdrożyli zwyczaj czytania większej ilości książek, spacerów z rodziną i przejażdżek rowerowych po najbliższej okolicy. Seniorzy natomiast – w wielu przypadkach – powrócili do odtwarzania muzyki ze starych płyt winylowych, czytania „zaległych” książek. Wydłużyli też czas słuchania radia i oglądania telewizji, zwiększyli ilość spacerów po najbliższej okolicy, nadając im cele zdrowotne (nordic walking) i poznawcze (zwiedzanie pobliskich osobliwości przyrodniczych i obiektów dawnej architektury). Z większą też uwagą i pasją zaczęli obserwować różne zjawiska przyrody. Przez tę ostatnią

aktywność lepiej poznali swoją okolicę i jej walory, kompensując niejednokrotnie w tym zakresie dawne zaniedbania.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, przyznać trzeba, że nasi respondenci, zarówno słuchacze studiów zaocznych, jak i osoby uczące się w UTW, po niemal entuzjastycznym powrocie do nauki bezpośredniej (sprzed pandemii) poszerzyli i zwiększyli jednak swoją aktywność intelektualną o zachowania poznawcze wypracowane w czasach pandemii i realizacji nauczania online. Wyraża się to w intensywniejszym niż przed pandemią korzystaniu w celach poznawczych ze środków masowego przekazu oraz Internetu. Pozostały także w ich zachowaniach – rozwinięte w czasie nauczania online – nawyki, na ogół intensywnego samokształcenia przez czytelnictwo, obserwacje różnych zjawisk życia codziennego w czasie spacerów i wędrowek poznawczych po najbliższej okolicy. Odrębną korzyścią są pozostałe po czasie kształcenia w systemie online zmiany w środowisku rodzinnym uczących się osób polegające na wewnętrznym zintegrowaniu i umocnieniu wewnętrznej zwartości rodziny.

Wymienione korzyści zdają się wskazywać, że organizacja i techniki nauczania wypracowane i wydoskonalone w okresie pandemii przyczyniły się do ubogacenia, uatrakcyjnienia i urozmaicenia współczesnego procesu kształcenia w szkole wyższej i kształcenia ludzi w wieku podeszłym (UTW). Znaczy to, że edukacja w naszym kraju wyszła zwycięsko z kryzysu wywołanego pandemią.

OCENA SYSTEMU NAUCZANIA ZDALNEGO

Nauczanie zdalne w pełni wdrożone w naszym kraju w okresie pandemii jako alternatywny i zastępczy sposób nauczania zdobyło już niemało zwolenników, którzy zaakceptowali jego zalety i niekiedy z żalem przyjęli decyzje o jego zawieszeniu. Jego zalety widzieli przede wszystkim w zaoszczędzonym czasie na dojazdy na zajęcia do uczelni. Czasie, który mogli przeznaczyć na różne zajęcia, w tym na naukę w domu czy realizację własnego hobby. Tę wartość nauczania zdalnego najbardziej eksponują w swoich wypowiedziach osoby najbardziej obciążone obowiązkami zawodowymi i pracami w domu (oraz oczywiście uczące się). Studia online nie odrywają też słuchaczy zaocznych od życia rodzinnego w takim stopniu, jak w przypadku studiów bezpośrednich. Te drugie wymagają od słuchaczy co jakiś czas pozostawienia domu i rodziny z powodu wyjazdu na zajęcia.

Z tym wiąże się też taka zaleta nauczania zdalnego, jak profilaktyka zmęczenia spowodowanego dojazdami na zajęcia stacjonarne do szkoły wyższej lub

na UTW. Nietrudno się domyśleć, że dostrzegają ją głównie osoby mieszkające w miejscowościach odległych od uczelni, w której studiują, a przeznaczające na ten dojazd najwięcej czasu w dodatku w niedogodnych porach, tj. wcześnie rano i późno wiewiór. Warto dodatkowo zaznaczyć, że są to z reguły dni wolne od pracy, kiedy komunikacja publiczna funkcjonuje zazwyczaj gorzej. Z powodu uniknięcia tych trudności nauczanie zdalne jest łatwiejsze i wygodniejsze dla wielu uczących się. Na łatwość wpływa też niekiedy bardziej popularne niż na tradycyjnych zajęciach bezpośrednich wykładanie wielu treści przez nauczających. Tę samą zaletę dostrzegają studenci i słuchacze UTW w sposobie prezentowania treści z użyciem technik informatycznych.

Dla wielu uczących się zajęcia z wykorzystaniem technik informatycznych w czasie pandemii miały cechę sporej atrakcyjności, a w związku z tym były przyjemniejsze. O tej atrakcyjności decydowała wielość i różnorodność źródeł wiedzy zdobywanej przez uczących się oraz multimedialność (słowo, obraz, muzyka i in.) w przekazywaniu treści. Owa wielość źródeł tej wiedzy i możliwość jej polisensorycznej recepcji przez uczących się to obiektywna zaleta i wartość współczesnego nauczania zdalnego. Zaleta i wartość, które w wielu obszarach naszej edukacji coraz częściej równoważą ją – jeśli idzie o społeczną o niej opinię i akceptację – z edukacją bezpośrednią. W świetle tych konstatacji można bez cienia przesady prognozować, że nauczanie zdalne, po ewentualnym dopracowaniu jego podstaw technicznych (wyższa jakość urządzeń informatycznych) i lepszym przygotowaniu społeczeństwa do jego realizacji (z jednej strony dopracowanie metodyki kształcenia dla wykładowców, a z drugiej – metodyki zdalnego uczenia się dla słuchaczy), będzie zmniejszała, przynajmniej w zakresie przekazywania wiedzy (nie kształtowania umiejętności i nawyków), jakościowy dystans do sprawdzonego w przeszłości, a coraz częściej dzisiaj krytykowanego nauczania bezpośredniego.

BIBLIOGRAFIA

- Domagała-Zyśk E. (2020), *Zdalne uczenie się i nauczanie a społeczne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Duszyński J. (red.) (2020), *Człowiek w obliczu pandemii: psychologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań w warunkach kryzysu zdrowotnego*, Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Jaśko M. (2020), *Czas pandemii – czas nauki. Szkoła w okresie zmiany edukacyjnej*, „Hejnał Oświatowy” nr 6/7, s. 26–31.
- Kaleta W. (2020), *Innowacyjność w zdalnym nauczaniu*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11, s. 82–84.
- Łączek T. (red.) (2021), *Sukces życiowy w warunkach dystansu społecznego*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Murawiec S., Gondek T.M. (red.) (2020), *Człowiek w obliczu nieznanego: psychiatrizy i pacjenci w okresie COVID-19*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Pożarski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, bezpłatny e-book.
- Taraszkiewicz M., Nalepa Z. (2020), *Jak wspierać dzieci w kryzysie? Poradnik dla rodziców nie tylko na czas globalnej pandemii*, Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Woźniak J. i in. (2020), *Jak uczyć się zdalnie? Podręcznik dla nauczycieli, uczniów i przedsiębiorców...*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

Streszczenie

Opracowanie ma charakter komunikatu z badań przeprowadzonych jesienią 2021 r. wśród studentów studiów zaocznych jednej ze szkół wyższych w Warszawie i słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Oświęcimiu. Celem rozpoznania badawczego było poznanie reakcji uczących się na pandemiczne zmiany edukacyjne (przejście z nauczania bezpośredniego na naukę zdalną), jak radzili sobie oni z tą zmianą, a następnie jaki miała ona wpływ na zachowania uczących się po powrocie do tradycyjnych bezpośrednich zajęć.

Istotą pandemicznego kryzysu edukacyjnego było totalne zawieszenie nauki tradycyjnej i przejście uczelni na kształcenie zdalne. Zmiana ta wywołała u większości uczących się, zwłaszcza „nieobytych” z Internetem i niedostatecznie przygotowanych technicznie do nauki zdalnej, wyraźny szok. Przymus uczestniczenia w takiej nauce spowodował – po początkowym zakłopotaniu – spory ruch zaopatrywania się uczących się w sprzęt potrzebny do takiej nauki i urządzania w domu odpowiedniego miejsca do jej realizacji. Wywołał też intensywny proces edukacyjny, zwłaszcza w kręgach rodzinnych i koleżeńskich, zmierzający do opanowania przez słuchaczy uczelni dla dorosłych umiejętności odbioru treści przekazywanych zdalnie. Po opanowaniu techniki uczenia się zdalnego (uważna i racjonalna recepcja treści zajęć, poszukiwanie informacji przekazywanych za pomocą „innych” mediów) uczący się przekonywali się stopniowo do nauczania zdalnego i wyraźnie zaczęli dostrzegać jego zalety (np. „otrzymywanie” wiedzy w domu, oszczędność czasu zabieranego przez dojazd na zajęcia tradycyjne, unikanie zmęczenia związanego z tym dojazdem), a nawet – w niektórych przypadkach – jego niezbędność.

Powrót do nauki tradycyjnej (jesienią 2021 r.) słuchacze przyjęli z entuzjazmem podsyconym radością ponownego spotkania się z kolegami i nauczycielami. Ucząc się ponownie tradycyjnie, proces ten jednak ubogacali śmielszym, częstszym i zakresowo szerszym – niż przed pandemią – sięganiem po nową wiedzę do Internetu i środków masowych. Przez to ubogacili i umocnili własne kształcenie, realizowane po pandemii. Sytuacja ta dowodzi faktu, że przy sporej innowacyjności nauczycieli (oświatowców) i uczących się nawet z kryzysu edukacyjnego można wyjść zwycięsko.

Słowa kluczowe: kryzys pandemiczny w oświacie; nauczanie zdalne; edukacja informatyczna; techniki nauczania zdalnego; środki masowe w edukacji; samokształcenie.

Abstract

This article is a report from research conducted in autumn 2021 among extramural students of one of the universities in Warsaw and students of the University of the Third Age in Oświęcim.

The purpose of the research diagnosis was learning the reactions of learners to pandemic educational changes (the shift from direct to remote teaching), coping with this change and its following impact on the behaviour of learners after returning to traditional face-to-face classes.

The essence of the pandemic educational crisis was the complete suspension of traditional education and the transition of universities to remote education. This change caused a clear shock to the majority of learners, especially those who are “not accustomed” to the Internet and who are not sufficiently technically prepared to remote learning. Following the initial anxiety, the compulsion to participate in distance learning triggered the need to obtain the equipment needed for such learning and to arrange a suitable place at home for its implementation. It also triggered an intensive educational process, especially in family and friends’ circles, aimed at mastering the skills of receiving remotely transmitted content by students of universities for adults. Having mastered the technique of remote learning (careful and rational reception of the content of classes, searching for information conveyed through “other” media), the learners became gradually convinced to this form of learning and clearly began to notice its advantages (e.g. acquiring knowledge at home, saving time needed for commuting to traditional classes, avoiding fatigue associated with such traveling, etc.) and in some cases even its necessity.

The return to traditional education (in autumn 2021) was greeted with enthusiasm fuelled by the joy of meeting colleagues and teachers again. After the pandemic, however, they have enriched this process with bolder, more frequent and wider using the Internet and mass media to gain new knowledge. In doing so, they enriched and strengthened their own post-pandemic education. This situation proves the fact that with considerable innovation of teachers (educators) and learners, one can emerge successfully from the educational crisis.

Keywords: pandemic crisis in education; remote teaching; IT education; remote teaching techniques; mass media in education; self-education.

OLECH TOPUZOW
ORCID ID: 0000-0001-7690-1663



DISTANCE EDUCATION AS AN EFFECTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ JAKO SKUTECZNA TECHNOLOGIA
PEDAGOGICZNA W CZASIE PANDEMII COVID-19

INTRODUCTION

Education has become one of the industries that have experienced the most global impacts under strict quarantine restrictions aimed at reducing the spread of coronavirus infection. According to UNESCO, in almost 200 countries, over 1.5 billion pupils and students had to stay at home. As of May 2020, when some countries were gradually ending total quarantine, 67.7% of the world's children and youth stayed away from schools (UNESCO, 2021b).

Drastic changes in the organization of the learning process have affected not only its subjects, but also parents, employees of enterprises and institutions that directly or indirectly provide the functioning of the educational field. The society faced new challenges arising from the necessity to improve the functioning of the education sector in a new environment (Topuzov, 2015). The introduction of quarantine caused by the global COVID-19 pandemic induced the education systems of numerous countries around the world to switch to distance learning, which turned out to be a complex issue for participants of the educational process around the world, including Ukraine.

Thus, one of the most effective means to overcome the challenges in the educational sphere caused by the pandemic is distance learning. In the last two years, it has

established itself as a pedagogical technology that gives an opportunity to support accessible and quality education under quarantine restrictions (Topuzov, 2021).

RESPONSE OF THE GLOBAL EDUCATION COMMUNITY TO THE CHALLENGES POSED BY THE PANDEMIC

The functions of regular monitoring, analysis of information, development of recommendations and coordination of actions to address the challenges caused by the pandemic were assumed by international organizations at the global level (UNESCO, OECD). The OECD defines the provision of distance teaching and learning based on the engagement of various forms of Internet education and training resources, and the increase of the potential of digital learning as one of the essential means to ensure full functioning under quarantine restrictions (OECD, 2020).

For the effective implementation of distance learning, UNESCO recommends to identify infrastructure capabilities, explore various options for online learning tools, train teachers how to engage all the students in online training through distance learning tools, apply combined approaches to the provision of education, use tools compatible with smartphones, since they are more accessible to a large number of pupils, etc. (D'Angelo, 2007). In the context of distance learning, academic support for participants in the educational process is considered promising, namely, maintaining motivation and professional development of teachers, promoting motivation, quality, equality and engagement of every pupil in study, creating virtual communities of teachers and learners to share good practice and experience, and jointly consider educational issues, etc.

Among the challenges of distance learning and collaboration in an online environment, international organizations focus on balancing digital and non-digital instruction, maintaining pupils' emotional health, equal access to digital devices or alternative resources, and well-coordinated management of the IT infrastructure.

Despite numerous developments and research in the field of innovative, notably digital, technologies, the vast majority of education systems faced the crisis and were unprepared for their introduction. Teachers had to adjust to new pedagogical concepts and modes of instruction that were rare to them. International practices of establishing the educational process in distance learning mode confirm the conclusions of UNESCO and the OECD emphasizing that while transiting to distance learning mode, countries faced serious challenges due to the underdevelopment of the legislative and regulatory framework for switching the educational process to online platforms; inflexibility or slow re-

sponse of authorities regarding the adjustment of the education content for online teaching; lack/insufficiency of quality and advanced educational and methodological support; complicity of transforming practice-oriented academic subjects/types of work to online format; reluctance to deliver instruction online for the reason of poor ICT skills and insufficient knowledge of online teaching methods; lack of technical facilities in certain families; endangering pupils' health due to prolonged work with devices; inefficiencies in the regulation system of this process, etc. (Lokshyna, 2020).

To ensure continuity in learning and in educational activities, a wide range of educational materials has been developed for today and it is available on the Internet: digital learning management systems; systems specifically designed for mobile phones; systems with advanced offline functionality; massive open online courses (MOOCs); mobile reading apps; collaboration platforms that support real-time video communication; tools for creating digital educational content; resources for providing psychological support (UNESCO, 2021a).

Meanwhile, innovative approaches to solving urging problems at various levels of management and finding efficient means to provide the educational process have become a positive trend. During the pandemic, almost every European country created its own strategy for teaching schoolchildren, using various approaches depending on the dynamics and spread of the virus. Most countries have turned to information and communication technologies, encouraging teachers to switch to online lessons. Direct governmental financial support to low-income families and cooperation with parents has become an important component of distance learning in the context of COVID-19.

The international experience suggests that effective delivery of distance learning involves the prompt response to emerging realities, adjustment of the education content (national/regional curricula, educational programs, manuals and textbooks) to the new context, additional funding, financial support for learners from low-income families and children with special needs, cooperation with parents and private structures, primarily with Internet service providers and media.

DISTANCE LEARNING AS AN EFFECTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY UNDER QUARANTINE RESTRICTIONS

Distance education is construed as education that is provided at a distance, using information and communication technologies: radio, television, telephone,

correspondence, e-mail, video conferences, audio conferences, CDs or the Internet (UNESCO Thesaurus, 2020).

Before the common use of advanced digital communication facilities, distance learning was mainly interpreted as part-time education (provision of the educational process for physically remote learners). Nowadays, distance learning is generally referred to online learning of pupils and students.

However, distance education is not always online, since in the means thereof might be offline multimedia (stored on electronic media) or printed materials, although online instruction implies sessions with the online network presence of the participants of the educational process and real-time performance of learning activities on the Internet.

Distance learning can be provided in two modes: synchronous and asynchronous. In synchronous mode, all the participants of the educational process are simultaneously present online in the network via chat, audio, video conference, social networks, etc. In asynchronous mode, the training is delivered according to a schedule that is convenient both for teachers and students via e-mail, forums, social networking, blogs, questionnaires, etc. The synchronous mode allows real-time collaboration. The advantage of the synchronous mode is that the participants can be instantly involved to the activities at a predetermined time. The asynchronous mode might include the use of a variety of media, audio and video tutorials (but not be limited to). In the asynchronous learning mode, students can work at their own pace, at a convenient time and from different geographical locations.

Consequently, distance education can be regarded as a complex of educational services provided to the general public both in the country and abroad through a specialized information educational environment based on the means of exchanging learning information at a distance (satellite television, radio, computer communication, etc.).

Whereas there is an anticipatory temporal uncertainty in case of distance learning during quarantine, developed didactic resources should be coherent, organized in courses and topics, so that learning could be started at any time of the academic year. The list of subjects or topics of educational programs, types of classes and tutorials delivered via distance learning technologies, are specified by educational institutions. Advanced distance education proceeds mainly in the virtual educational space, which requires the design of the educational environment basing on the state-of-the-art computer technologies. The major matters to be considered while establishing the educational environment at institutions of general secondary education in the context of distance learning is the issue of scientific, methodological, educational and methodical support

of the educational process, effective pedagogical interaction of its participants and administrative problems (Trubacheva & Muchka, 2020).

Scientific and methodological support of distance education comprises methodological (theoretical and practical) recommendations regarding the development and use of pedagogical-and-psychological as well as information-and-communication technologies in distance learning; criteria, tools and quality control systems for distance learning; content, didactic and methodological scope of web resources.

The core requirements for effective implementation of distance learning are as following:

- creating a qualitatively new informational educational environment;
- transformation and adaptation of pedagogical teaching technologies to information interaction between subjects of the educational process (teacher and students);
- renewal and updating of the educational and methodological support for the educational process;
- providing quality monitoring of the progress of each student (concerning the acquisition of the educational program in a distance mode);
- constant improvement of the information competence of both pupils and teachers.

In the context of distance learning, cooperation between teachers, students and parents assumes a new significance. Distance learning for children of different ages constitutes grounds for varying extent of involvement of parents in this process. Traditionally, such involvement is limited to parent encouragement of their children to learn, and control over the assignments, but very rarely parents are offered to become the participants of the process. Among the forms of cooperation between students, teachers and parents, the following ones should be distinguished:

- time management, educational tools and teaching aids, and synchronization of efforts;
- passive participation of parents during the interaction between a pupil and a teacher by agreement (for those learners who need help or individual training); non-participation during the interaction of a pupil with a class (group);
- availability of individual (or with the participation of parents) video consultations, if necessary;
- interaction schedule: homerooms once a week, virtual consultations, discussions with the participation of parents (the teacher holds the meeting

- online, pupils and parents are allowed to speak on key issues, if such need arises, basic communication proceeds in the chat);
- communication between parents and teachers concerning learners' progress is by agreement;
 - establishing regular cooperation between pupils in the context of distance learning, assignments for every learner, projects and creative tasks (working in a shared document, group chat), presenting the results of such cooperation to teachers and parents at a video conference;
 - creating learner individual learning and educational path with the involvement of parents, regular communication;
 - feedback: a live chat for highlighting urgent issues and discussing them.

A large number of practicing teachers have developed their own forms of communication with parents, including those adjusted to quarantine conditions. Such interaction is specified in the revised documents on distance education, but they are lacking methodological recommendations on the aforementioned form of interaction.

Distance learning has features that favourably distinguish it from other forms of education. Among them noteworthy are such characteristics as flexibility – learning takes place at a convenient time and place for the pupil; modularity – from a set of separate modular courses, a curriculum is formed that meets individual or group needs and necessities; reaching a wider audience – simultaneous access to numerous sources of educational information for a large number of learners and their communication with each other and with teachers through telecommunications; cost-effectiveness – efficient exploitation of educational space and technical means, concentrated and unified presentation of information, the use and development of computer modelling; technological effectiveness – application of the advancements of information technologies in the educational process that contribute to the integration of a person into the global information space; social equality – equal access to education regardless of place of residence, state of health and social status; internationality – the opportunity to get education in academic institutions of foreign countries and provide educational services to foreign citizens and compatriots living abroad; the new role of the teacher – the teacher becomes a mentor-consultant, who should coordinate the learning process, regularly improve the courses taught, increase creative activities and qualifications in accordance with novelties and innovations; influence positively the listener; quality – for the development of instructional facilities and resources, highly-qualified teaching staff is engaged, and advanced educational and methodological materials are used (Bykov, 2005).

The advantages of distance education also include the following: minimizing the risk of being infected and increasing opportunities to protect the child's health; reducing physical loading (children can get up, exercise, etc.); increasing the level of digital literacy; the option to postpone the deadline for required types of work (tests and unsupervised tasks); advanced instruments for regular monitoring of the quality of the educational process and the adjustment thereof; new opportunities for visual presentation of the education content, processes and phenomena; parents are timely informed about learning, progress and difficulties of their child, see the achievements, they can refer to instructions for completing tasks at different stages of the learning process, etc. (Topuzov, 2021, pp. 13–16).

Distance education envisages giving access to the Internet, technical support (computers, tablets, smartphones, etc.) for all the participants of the educational process, as well as teachers' mastery of distance learning technologies. The Internet is constantly expanding its services, providing information that is significant from the perspective of education. Internet-based education, as the basis for continuing education, is aimed at developing self-education skills in pupils. The significance of issues related to the provision of education to different age groups of pupils, the choice of Internet platforms to manage learners' educational activities, and the combination of traditional teaching methods with those specific to distance education is increasing. Distance learning provides an unsurpassed speed of restoring the knowledge acquired from global information resources; allows unlimited expanding of the teacher's audience, it also meets specific education needs of people with disabilities, becomes particularly relevant under long-term quarantine restrictions arising from epidemics and pandemics (Lototska & Pasichnyk, 2020).

Meanwhile, the experience of wider introduction of distance learning has also mainstreamed the following issues: impairment of vision caused by long-term use of a computer; deficient means of ensuring accomplishment of tasks and assignments by learners autonomously; most successful are not always hard working learners, since the final result significantly depends on the ability to use specific technical devices and software; not in all cases the teacher can ensure impartial assessment of the work accomplished; shifting from theory to application-based tasks is slower than in the context of the actual educational process; low rates of knowledge acquisition and lack of practice gives a major advantage to highly motivated pupils who can learn independently and have good progress; lack of direct communication between the subjects of the educational process, which hinders the formation of social skills; focusing on short-term results (when an assignment is completed, a grade or a mark

is received immediately), but it is more difficult for pupils to perform tasks that require long-term efforts; the dominance of the learning component of the educational process at the expense of the educational one; the increased complexity of monitoring the level development of practical skills; insufficient level of digital competence of teachers; insufficient material and technical support for distance education (educational institutions do not always provide teachers with suitable gadgets); the lack of multifunctional and open-source software, diverse educational content and educational resources.

The guiding principles of designing an environment for distance learning are: variable mobility, which involves creating a web environment, web resources that enable the pupil to adjust to or supplement one's own educational program in the required direction; availability of educational material for active independent learning activities; provision of visual training material; development of pedagogical collaboration basing on the introduction of interactive educational technologies; providing feedback for evaluation of academic achievements; establishment of an effective combination of full-time and distance forms of learning activities (Trubacheva & Zamaskina, 2020).

Web-resources for educational and methodological support, which are necessary to provide distance learning, may contain: methodological recommendations for their use, the sequencing of tasks, monitoring and control features; planning documents for the provision of the educational process; video and audio recordings of lectures, seminars, workshops, etc.; multimedia lecture materials; terminological dictionaries; tutorials; virtual laboratory work with methodological recommendations for its completing; virtual simulators; packages of test tasks for evaluation and assessment, testing with automated verification of results, testing with verification by a teacher; business games with methodological recommendations; electronic libraries or their links; bibliographies; distance courses.

Consideration should be given to the establishment of pedagogical interaction between the participants of the educational process in the context of distance learning. The potential of the Internet and advanced information technologies determine the development of an indirect form of the communication process. The traditional paradigm of education "teacher – textbook (information) – learner" in the context of distance learning is supplemented with a new scheme: "learner – telecommunication technologies – teacher", which can be considered as a trend towards the emergence of indirect forms of establishment of pedagogical interaction. The essential characteristics of the concept of "interaction" underlie pedagogical interaction and enable distinguishing its features, namely mutual

influence, interaction between the subjects of the pedagogical process, a common goal as a conscious and planned result, allocation of functional responsibilities among the teacher and learners, communication. Pedagogical interaction is always a specially organized process aimed at solving educational tasks. The establishment of distance interaction of remote subjects of the education process should be aimed at creating opportunities for their productive activities, solving problems of mutual understanding, gradual development of the necessary communication skills, and an adequate assessment of learning outcomes.

To provide pedagogical interaction, it is necessary to design an enabling environment that contributes to active engagement of all the participants of the educational process in the discussion and implementation of actions when making decisions at different stages of interaction; establishment of a research position of all the subjects of the educational process; objectification of their behaviour, which requires receiving regular feedback; creation of partnership, which involves recognition and appreciation of values of each person, as well as one's thoughts, interests, characteristics, desires, prospects for personal growth (Trubacheva, 2020).

DISTANCE LEARNING AS A DYNAMIC COMPLEX OF ADVANCED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Distance education provides conditions for interaction and complementarity between various teaching and learning technologies and the transformation thereof in accordance with new challenges. One of the most effective technologies is considered to be blended learning and its variety – flipped classroom.

Blended learning is an education technology that involves combining information and communication teaching methods with traditional and independent learning methods, integrating place-based classroom forms of learning with virtual network ones. This means not just the implementation of advanced interactive technologies in addition to traditional ones, but a qualitatively new approach to learning that transforms, and sometimes “flips” the classroom (Prokhorenko & Liulkova, 2020).

The mixed nature of instruction and learning involves a combination of various forms and systems of learning. Models of blended learning include: 1. Rotation – provision of a course or a subject so that pupils (students) could cycle through a fixed schedule of independent online study and face-to-face classroom time. 2. Flex – a course or subject in which the online component is

the basis for instruction, even if a certain activity takes place in the classroom. Learners study on an individual flexible schedule. The teacher is available for any consultations, classes are delivered mainly in the school premises and individual home assignments should be done. 3. Self-blend – self-study online is mixed with attending educational events or sessions at a school or training centre. The teacher in this model is an online teacher. 4. Online driver – a course or subject in which learners are required to complete part of the studies with their teacher, and then complete individual tasks independently.

According to the technology of flipped classroom, learners acquire the learning material at home, and classroom activities involve doing tasks, exercises, conducting laboratory works and practical research, and delivery of individual educational counselling. The advantages of the method are the following: 1) pupils work on the learning content at their own pace, at a convenient time and form (a video uploaded to a smartphone or tablet, an audio lecture uploaded to a player); 2) individual educational counselling with the teacher provides feedback, improves confidence and involvement of learners; 3) during in-class activities time is not spent on introducing new material, which allows acquisition of application-based knowledge; 4) the methodology does not require special expensive technical devices. To deliver instruction within the “flipped classroom”, a sound recording device might be needed (voice recorder, microphone), a camera or a webcam, a computer with the standard software; 5) students can use more additional sources for self-study at home: the Internet, home books and dictionaries.

The efficient use of this method depends on a number of factors. For instance, it is more expedient to apply this method working on topics that are more suitable for independent work. Educational and methodological support is mandatory (availability of textbooks, replication of developed materials and presentations [preferably with audio commentary], videos, video tutorials, etc.). It is desirable to cooperate with fellow-enthusiasts, since collaboration with a good colleague makes work easier (it becomes possible to discuss ideas, create learning resources, and assign responsibilities for preparing materials for training sessions). It is mandatory to explain to students and their parents how the “flipped classroom” method works, what students’ responsibilities are, and what to expect from such classes.

To implement distance education, such means as blogs and microblogs, social networks and social presentation systems, wiki projects, multimedia information exchange systems, joint editorial office systems, etc. are used. The advanced technological facilities require the respective development of

new educational and methodological approaches, which are based on such psychologically-oriented construction principles as redundancy, accessibility to observation, cognitive experience of the subject, coherence of the educational environment, its flexibility, non-subject spatial localization and autonomy of existence, synchronicity of the environment, directionality, integrity, immersion, interactivity, etc.

Communication tools and means of distance learning provision can also include e-mails, forums, chats, video conferences, blogs, twitting and Skype communication. The Google Classroom platform offers new opportunities for pedagogical interaction. This platform allows teachers to save time, start online classes easily and quickly, and communicate effectively with pupils. Classroom is a new Google Apps service for education that allows teachers to quickly create and arrange tasks, check them and give grades, leave comments, and communicate with learners. Furthermore, pupils can save assignments to Google Drive, as well as pass completed tasks in the classroom and communicate directly with each other and with teachers. The Classroom enables working with Google Docs, Google Drive, and Gmail. Thus, teachers can give tasks and collect completed assignments avoiding stacks of copybooks.

Having placed a certain educational product, notably information, in the information base, the teacher creates an authorized web page that contains methodological materials for a specific educational process. In the process of completing a task, the pupil creates one's own product and places it in the same information base, creating an authorized page. Analysis of teaching practice indicated that to structure learners' educational activities, experienced teachers create Google spreadsheets, where each pupils has access to comments. Tasks are divided into mandatory, for which deadlines are set, and optional ones, designed to create an individual learning path and enable getting extra points. Communication occurs in a Telegram chat with almost no time limits. Communication can also proceed in Zoom, and for those having no possibility to join, a learning session is recorded.

The school administration should organize the educational institution's activities in the context of distance learning, manage the web environment of distance learning and co-ordinate the rules and schedule of interaction of all the participants of the learning process for the implementation of educational programs of the institution. The task of the head of the educational institution is to discuss changes in forms of education with the teaching staff, choose an online platform, provide and implement the learning process using distance technologies.

The key points to be considered in the process of designing an educational environment of a general secondary education institution in the context of distance learning are scientific and methodological, educational and methodological support for the educational process, issues of effective pedagogical interaction of the participants thereof and administrative matters. Distance education requires a powerful information base for preserving and adjusting educational materials to the web environment and allocating them on web resources; special equipment for its full functioning; provides for specialized arrangement of students' activities using this educational technology; requires consideration of the specifics of developing, structuring and presentation of materials in a virtual environment, etc.

CONCLUSIONS

Distance learning is a promising pedagogical technology and, under quarantine restrictions, the implementation thereof provides the accessibility and quality of the educational process. One of the important challenges determining the effectiveness of the education process is the provision of the participants thereof with the necessary technical facilities. The lack of computer equipment in the pupils' and teacher's family or technical non-compliance with the up-to-date requirements, as well as the unavailability of the Internet access or slow Internet (mobile connection) is one of the most significant obstacles.

In view of this, one of the priority tasks is to provide state support to students and teachers of general secondary education institutions with computer equipment for the implementation of distance learning.

It is relevant to create an accessible nationwide licensed platform to support distance education, which would accumulate training materials, trainings and webinars for teachers, pupils and parents for the period of distance learning, online learning software compatible with mobile phones and smartphones. It should also be integrated into a global computer network and serve as a communication centre. It is also important to conduct a broad information campaign among the participants of the educational process regarding the potential of the educational platform for providing distance learning.

One of the priority tasks is to further improve the legal support of distance learning, notably regulatory control of distance education; standardization of requirements for providing distance education in institutions of general secondary education at the state level; a clear definition of the rights and responsibilities

of the subjects of the educational process in the context of distance learning. In order to reduce the learning load on pupils and improve the system of accounting teaching load during distance education, new time standards for performing various educational and professional tasks by the participants in the educational process need to be defined and approved, as well as sanitary and hygienic requirements for delivering and duration of learning sessions for pupils of different age categories in an online mode should be developed.

The conceptual foundations of distance education need to be substantiated, namely development and approbation of the concept of distance education; designing a framework of distance education to ensure its effectiveness (electronic version of the point-rating system; use of practical video manuals when delivering online classes, etc.); the definition of specific requirements for distance education provision for all learners; formulating detailed methodological recommendations for all subjects during distance learning; elaboration and introduction of criteria for assessing the academic performance of students in all subjects during distance learning; establishment, piloting and introduction of an innovative system for testing and monitoring the quality of distance learning; introduction of blended learning for pupils of general secondary education institutions on a regular basis. There is also a need to strengthen the school-wide approach to respond to the challenges that arise in the process of establishment and provision of distance learning, and ensure the uniformity of pedagogical requirements.

One of the important factors for the effective implementation of distance education is expanding the system for training teachers to work under quarantine, introducing special programs instructing teachers how to manage and deliver distance learning, design and implement the respective educational programs.

Particular importance should be given to the substantive content of distance education, notably creation of methodological manuals, electronic textbooks, thematic sites and libraries with methodological materials; development of methodical guidelines for teachers on delivering online classes, virtual tours of memorable sites, museums of Ukraine, Europe, and the world.

Successful implementation of distance education under quarantine restrictions and other unforeseen circumstances requires careful preliminary preparatory work, namely: establishment of a single bank of equivalent (equal level of complexity, single-type) tasks to ensure equality of conditions, relevance of the content of education and equity of the assessment of learners' academic achievements; setting up centres (servers) to connect to a single educational platform for delivering distance learning on the basis of educational institutions; providing children with less competitive advantage, notably from low-income

and multi-children families, families living in remote mountainous regions, and internally displaced persons with technical equipment (laptops, web cameras) to learn in distance mode, even during the period without quarantine restrictions; setting of preferential rates for mobile Internet connection for schoolchildren, especially for the period of distance learning.

It therefore follows that wider introduction of distance education requires the consolidation of intellectual, managerial, material and technical resources and concentration of efforts of education management bodies at various levels, subjects of the educational process, scientific and methodological institutions, local authorities and united territorial communities.

REFERENCES

- Bykov, V.Yu. (2005). Dystantsiina osvita: aktualnist, osoblyvosti i pryntsypy pobudovy, shliakhy rozvytku ta sfera zastosuvannia. In V.Iu. Bykov, O.O. Hrytsenchuk, & Yu.O. Zhuk (Eds.), *Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnologii: Kolektyvna monohrafiia* (pp. 77–92). Kyiv: Atika.
- D'Angelo, G. (2007). *From Didactics to e-Didactics*. Napoli: Liguori. Retrieved from: <http://www.liguori.it/download/volume/4065/4065.pdf>
- Lokshyna, O.I. (red.) (2020). *Vidpovid svitovoi spilnoty na vyklyky COVID-19 v osviti (liutyi–cherven 2020 r.): ohliadove vydannia*. Kyiv: NAPN Ukrainy.
- Lototska, A., & Pasichnyk, O. (ukl.) (2020). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: MON Ukrainy.
- OECD. (2020). *Education Responses to Covid-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration*. Retrieved from: <https://bit.ly/3qiu7V8>
- Prokhorenko, O., & Liulkova, Yu. (2020). Osoblyvosti navchalno-metodychnoho zabezpechennia osvitnoho protsesu v umovakh karantynu. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats*, 25, 112–121.
- Topuzov, O.M. (2015). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeiskyykh standartiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 16–27.
- Topuzov, O.M. (Ed.) (2021). *Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy. Analityko-metodychni materialy*. Kyiv: Pedahohichna dumka.
- Trubacheva, S.E. (2020). Mozhlyvosti pidruchnyka v zabezpechenni pedahohichnoi vzaємomodii v umovakh dystantsiinoho navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats*, 25, 192–200.
- Trubacheva, S.E., & Mushka, O.V. (2020). Orhanizatsiino-pedahohichni osoblyvosti proiektuvannia dystantsiinoi osvity v umovakh karantynu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 58–65.
- Trubacheva, S.E., & Zamaskina, P. (2020). Proiektuvannia osvitnoho seredovyscha himnazii z urakhuvanniam osoblyvosti dystantsiinoho navchannia. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 2(47), 195–199.

- UNESCO. (2021a). *Distance Learning Solutions*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- UNESCO. (2021b). *Education: From Disruption to Recovery*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO Thesaurus. (2020). *Distance education*. Retrieved from: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept8237>

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na problem uzasadnienia warunków organizacyjnych i pedagogicznych kształcenia na odległość jako skutecznego narzędzia pokonywania wyzwań edukacyjnych wywołanych pandemią, technologii pedagogicznej, pozwalającej na utrzymanie dostępnej i jakościowej edukacji w warunkach kwarantanny. Analizowane są międzynarodowe doświadczenia i tendencje rozwoju systemów edukacyjnych w zakresie poszukiwania efektywnych narzędzi organizacji procesu edukacyjnego w nowych realiach. Podkreślono, że organizacja nauczania na odległość wiąże się z koniecznością dostosowania treści edukacyjnych i technologii pedagogicznych, wprowadzeniem dodatkowego finansowania, wsparciem dla uczniów z rodzin o niskich dochodach i dzieci ze specjalnymi potrzebami, wzmocnieniem partnerstwa między subjektami procesu edukacyjnego, rodzicami i środowiskiem. Zidentyfikowano główne wymagania i czynniki zapewniające efektywną realizację nauczania na odległość, jego główne zalety i trudności w realizacji, podejścia do projektowania środowiska nauczania na odległość.

Słowa kluczowe: edukacja w czasie pandemii; kształcenie na odległość jako technologia pedagogiczna; zapewnienie wysokiej jakości i dostępnej edukacji.

Abstract

The article highlights the issue of substantiating the organizational and pedagogical conditions for the implementation of distance learning as an effective means for overcoming the challenges in the education field caused by the pandemic, a pedagogical technology that enables to maintain accessible and quality education under quarantine restrictions. The article reviews the international experience and trends in the development of educational systems with regard to the search for effective means to establish the educational process in emerging realities. It is emphasised that the introduction of distance learning requires adjustment of the content of education and pedagogical technologies, provision of additional funding, support for pupils from low-income families and children with special needs, strengthening of partnership cooperation between the subjects of the educational process, parents and the society. The fundamental requirements and factors that ensure the effective implementation of distance learning, its major advantages and constraints, approaches to designing a distance education environment are specified.

Keywords: education in the context of the pandemic; distance learning as a pedagogical technology; providing quality and accessible education.

JERZY NIKITOROWICZ

ORCID ID: 0000-0003-4371-8322



DYLEMATY TOŻSAMOŚCIOWE W KONTEKŚCIE PANDEMII

IDENTITY DILEMMAS IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Teza, która spowodowała namysł nad podjęciem niniejszej problematyki, związana jest z pytaniami o tożsamość, pojawiającymi się i nasilającymi szczególnie w sytuacjach konfliktowych, w sytuacjach zagrożenia wolności wyboru, w warunkach, które mogą powodować utratę tego, kim ktoś się czuje i na czym mu zależy. Świadomość takiego stanu jest wynikiem naturalnej czujności człowieka, jego lęków związanych z obawą zawłaszczania tożsamościowego, obaw o utratę samostanowienia i samorealizacji. Jak wskazywała Barbara Skarga (2009, s. 232), „Tożsamość jest problemem, nie mamy pewności, czy nie stanowi ona w ogóle iluzji. Nie wiemy także dobrze, jak należy ją rozumieć, co to właściwie znaczy, to bycie sobą, dlaczego owej sobości szukamy, czy jest ona dla nas jakąś wartością, a jeżeli tak, to dlaczego”.

Te pytania, jak sądzę, stawiane od wieków, ciągle są ważne i nieprzerwanie zadawane w kontekście zmieniających się warunków, okoliczności, nowych sytuacji społeczno-politycznych. Zakładam, że specyfika, nasilenie i waga pytań o tożsamość wynika z przygotowania świadomościowego na odbiór pojawiających się problemów i nabywanych kompetencji w zakresie radzenia sobie z nimi. W przypadku pandemii COVID-19 gatunek ludzki nie był przygotowany świadomościowo, nie mieliśmy kompetencji w tym zakresie, wiedzy i umiejętności radzenia z nią. Stąd pandemia, jako zjawisko nieprzewidziane i nieprzewidywalne w skutkach, stała się nowym, istotnym czynnikiem blokującym rozwój tożsa-

mości otwartej, ukierunkowanej na porozumienie i współpracę międzyludzką, międzypokoleniową i międzykulturową, na wzajemne wspieranie się wobec uświadomienia skutków transmisji choroby, szybkiego rozprzestrzeniania się wirusa na całym globie ziemskim. Poza tym czynnikiem, który zaskoczył ludzkość i spowodował silną presję na ujawnienie danych dotyczących patogena (skąd, dlaczego, jak się rozprzestrzenia, jakie powoduje objawy, skutki itp.), było to, że ustawicznie w ostatnich latach narastała bezradność społeczeństw wobec toczących się licznych wojen lokalnych, działalności terrorystycznej, globalnego ocieplenia, radzenia sobie z odpadami, z zanieczyszczeniem ziemi, dostępem do wody, czystego powietrza itp. (Harari, 2018). Te wszystkie zjawiska podnosiły, podnoszą i rozbudowują ustawicznie poziom lęku tożsamościowego (jak być, żyć i realizować się). W celu zrozumienia trudnej sytuacji i okoliczności pandemii, określenia działań przewyżających ją, formułowane są więc liczne pytania:

- Jak czuje się obywatel, który odbiera sprzeczne dane o groźnej chorobie zakaźnej, jej ignorowaniu przez władze, informacje o braku zasobów medycznych, niemożności kontrolowania rozprzestrzeniania się epidemii, jej dynamice, zmienności objawów, wielorakich mutacjach, nakazach i zakazach w tym zakresie?
- Jak interpretować dane i informacje płynące od władz i świata nauki, wskazujące na potrzebę i możliwości korzystania z wiedzy i doświadczeń specjalistów, ich zdolności, talentu, osiągnięć w danej dziedzinie?
- Jak wytłumaczyć problem ignorowania międzynarodowych przepisów – wskazań zdrowotnych i w efekcie lekceważenie bezpieczeństwa i zdrowia obywateli?
- Jak można odwoływać się do poczucia wolności, godności, praw człowieka, ignorując diagnozy i prognozy specjalistów, możliwość szczepień, narażając obywateli na utratę zdrowia i śmierć?
- Jak kształtować politykę edukacyjną, aby niwelować narastające lęki zagrażające rozwojowi człowieka, przeciwstawiać się ignorancji, bezradności, beczynności, kłamstwu mającym wyciszyć niepokoje społeczne?
- Z jakimi dylematami musi zmierzyć się „sobość”, jak uruchomić „sobość”, która potrafi prowadzić dialog wewnętrzny i zewnętrzny w ramach rodziny, grup wiekowych, zawodowych, samorządowych, lokalnych, dialog między państwami i kontynentami, dialog, który doprowadzi do niwelowania narastających lęków zagrażających rozwojowi człowieka i jego kultury, dialog, który nie pozwoli na utratę człowieczeństwa?

Z wyróżnionych przez Skargę ujęć tożsamości (ejdetyczna, teleologiczna, egzystencjalna) chciałbym skupić się na egzystencjalnych doświadczeniach

związanych z przeżywaniem samostanowienia o sobie, pozbawienia godności ludzkiej, samotności, cierpienia, braku zrozumienia, bezradności, ale i oporu czy walki związanej z odtrąceniem czy marginalizacją. Tę „sobość” łączę ze świadomością egzystencji jako najwyższym poziomem rozwoju psychicznego charakteryzującego człowieka. Traktuję ją jako zdolność zdawania sobie sprawy z tego, co czynimy przedmiotem naszego postrzegania i doznawania, inaczej, zdolność umysłu człowieka do odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości uwarunkowanej licznymi formami życia kształtowanymi w toku historycznego oraz społecznego rozwoju człowieka i jego kultury (Szymczak, red. nauk., 1989, s. 459).

Przyjmuję za Piotrem Sztompką (2002, s. 28–29), że wszelkie zjawiska życia społecznego mają aspekt świadomościowy. Świadomość społeczna jest zbiorem pojęć, wyobrażeń, przekonań, ocen, typowych dla ludzi w pewnym środowisku. Ulegają one wzmocnieniu dzięki temu, że są postrzegane jako wspólne z innymi wobec narastających zagrożeń zdrowia i życia. Nasuwają się więc pytania o zbiorową samoświadomość, o kształtowanie się kultury życia w pandemii, która dzieli i różnicuje, apeluje do wyobrażeń, mitów, haseł, opowieści i wielu innych elementów zbiorowego dyskursu tożsamościowego. W efekcie powoduje zagubienie tożsamościowe, liczne dylematy określania się w świecie informacji pełnych sprzeczności, konkurencyjnych zasad i wartości.

DYLEMATY TOŻSAMOŚCIOWE WYNIKAJĄCE Z BRAKÓW KOMPETENCYJNYCH

Etymologicznie słowo „kompetencje” wywodzi się od łacińskiego czasownika *competere* – ‘nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję’. Podstawowe znaczenie nadaje się zasobom, potencjałowi podmiotu i wskazuje się na jego zdolności i możliwości do podejmowania, a także wykonywania określonych zadań (Męczykowska, 2003, s. 693). Problemem jest interpretacja kompetencji w perspektywie statycznej, adaptacyjnej, behawioralnej, związanej z dyspozycjami do instrumentalnego działania i w perspektywie dynamicznej, związanej z autokreacją, twórczością, transgresją. Właśnie słabość występowania i realizacji tego drugiego ujęcia w obecnej rzeczywistości jest moim zdaniem powodem powstawania licznych dylematów tożsamościowych. Nastąpiło bowiem **zderzenie silnych emocji z rozumową interpretacją licznych danych płynących z różnych źródeł**. Wytwarzany i podtrzymywany lęk, wynikający z konfliktu rozumu i uczuć (nauki i życia, rozumu i wiary), wysokiego pozio-

mu afektu wobec obniżającego się poziomu wiary w możliwości opanowania pandemii, staje się bardzo niebezpieczny dla zdrowia psychicznego człowieka, integracji tożsamości w wymiarze biologicznym, społecznym czy kulturowym. Przeżywamy i odczuwamy wyraźnie oczywisty **paradoks racjonalności i irracjonalności**. Zauważmy jednak, że nie może istnieć jedno bez drugiego; wspierają się i walczą ze sobą, gdyż rozum może dokonywać operacji tylko na tym co irracjonalne (Unamuno, 1984).

Edukacja staje więc przed poważnym wyzwaniem kształtowania kompetencji w zakresie uświadomienia funkcji porządkującej rozumu w celu zminimalizowania lęków i zapewnienia poczucia bezpieczeństwa. Pozwoli to na kształtowanie kultury autokreacji w przezwyciężaniu problemów pandemii, odwoływanie się i uznawanie autorytetów. Erich Fromm (1997, s. 83) zwrócił uwagę, że „Autorytet racjonalny opiera się na kompetencji i sprzyja rozwojowi zależnej od niego osoby. Autorytet irracjonalny ufundowany jest we władzy, jego zaś celem jest eksploatacja podporządkowanych osób”.

Kompetencje traktuję jako umiejętności wyższego rzędu, które osiąga się poprzez ćwiczenie, twórcze doświadczanie i dokonywane refleksje. Uważam, że człowiek w społeczeństwie przestrzegającym zasad demokracji świadomie określa i realizuje cele, potrafi antycypować skutki swojej działalności oraz ponosić konsekwencje wynikające z podjęcia lub niepodjęcia określonej aktywności, co szczególnie okazało się istotne w przeżywanym obecnie okresie pandemii. Stąd kompetencje rozpatrywane jako kategoria podmiotowa i rozwojowa człowieka stają się także kategorią społeczno-kulturową. Zauważam immanentny związek predyspozycji jednostki z warunkami i możliwościami działania w życiu społecznym, z pełnieniem ról i zajmowaniem określonych pozycji, nawiązywaniem relacji, podejmowaniem inicjatyw itp. Maria Dudzikowa (1994, s. 204) podkreśliła, że jest to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami. Zbudowana jest na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji danej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami. Można wskazywać na kompetencje indywidualne, zwracając uwagę na cechy osobowe, można także wskazywać na kompetencje instytucjonalne, organizacyjne, koncentrujące się na profesji, oczekiwaniach i wymaganiach z niej wynikających, kompetencje związane z codziennością i życiem rodzinnym, ale także z wykonywaną pracą, z określonymi dziedzinami życia społecznego, ekonomicznego, politycznego, religijnego, kulturalnego itp. Maria Czerepaniak-Walczak (1995) wskazała na trzy elementy kompetencji: umiejętność adekwatnego zachowania

się, świadomość potrzeby (celów) i skutków zachowania oraz przyjęcie odpowiedzialności za skutki zachowania. Chciałbym zauważyć, że w tym nurcie psychologiczno-pedagogicznego rozumienia kompetencji szczególną uwagę zwraca się na świadomość celu działania, odpowiedzialność, samoświadomość, dyspozycje osobowościowe.

Uważam, że pandemia światowa stała się zjawiskiem niemożliwym do kontrolowania, szczególnie silnie oddziałującym na zakresy i wymiary tożsamości, elementem zaburzającym poczucie bezpieczeństwa i konstruowanie stabilnej tożsamości. Zjawisko to pozwoliło zauważyć, jak współczesny człowiek funkcjonuje w sytuacji zagrożenia utratą zdrowia i życia w kontekście odbioru i stosowania się do zakazów i nakazów wynikających z diagnoz specjalistów, a jak w stosunku do odbioru informacji i wskazań władz rządzących. Podnosząc w nas poziom lęku o zdrowie własne, najbliższych, społeczeństwa i gatunku ludzkiego, wyzwolono jednocześnie liczne podziały, poczucie marginalizacji, segregacji, a nawet wrogości, agresji i nienawiści. Od początku pojawienia się wirusa towarzyszyło mu bowiem kłamstwo w ujawnianiu zasięgu choroby, transmisji, rozprzestrzeniania się, jego przyczyn, skutków itd. Powstały lęk i negatywne doświadczenia związane z opanowaniem pandemii uruchomiły „ciemną stronę człowieka” (Ghiglieri, 2001), przejawiającą się w agresji słownej, groźbach i życzeniach śmierci dla tych, którzy przeciwstawiają się „antyszczepionkowcom”, propagują szczepienia, chcąc ratować ludzkie życie. Część maszyny informacyjnej przekazu medialnego nie dopowiada i manipuluje faktami, wskazuje, oskarża, bazuje na złej pamięci, uprzedzeniach, ustawicznym poszukiwaniu winnych, rewitalizując znaną koncepcję „kozła ofiarnego” (Girard, 1987).

Sądzę, że pandemia uświadomiła każdemu z nas brak kompetencji z tego zakresu w zasobach osobowościowych i potrzebę ich nabywania oraz rozpatrywania w kontekście nabywania nowej wiedzy, nowych doświadczeń, analizy prowadzonych wyników badań itp. Powstawał więc w tym procesie zasób kompetencji ulegający ciągłym modyfikacjom i uzupełnieniom. W literaturze anglojęzycznej częściej używane jest określenie – „zasoby”. Wiąże się je z uprawnieniami do działania i odpowiedzialności w trakcie realizacji zadań. Analizuje się jako proces przygotowania do realizacji określonych zadań, przygotowania do pełnienia funkcji, świadomego i twórczego podejmowania działań na bazie wiedzy, doświadczeń, nabytych umiejętności, ukształtowanych postaw itp. Wskazuje się, że kompetencje to określone dyspozycje do podejmowania i realizacji działań ze świadomością zdążania do uzyskania określonego efektu przy uwzględnieniu warunków i sytuacji społeczno-kulturowych. Niemożliwością jest rozpatrywanie kompetencji w liczbie pojedynczej, w oderwaniu od innych,

stanowią one bowiem pewien system powiązanych i współzależnych od siebie elementów (wiedzy: wiem i znam się, umiejętności: potrafię, jestem w stanie, postaw: mogę, chcę i odpowiedzialnie zrealizuję). Traktuję więc je jako strukturę, w skład której wchodzi: wiedza, emocje, umiejętności, motywacja, predyspozycje osobowościowe, wartości i cała gama dyspozycji i zdolności niezbędnych do skutecznego pełnienia funkcji i efektywnej realizacji zadań.

DYLEMATY TOŻSAMOŚCIOWE SPOWODOWANE KONFLIKTEM ZAKRESÓW I WYMIARÓW TOŻSAMOŚCI

Nie ulega wątpliwości, że mieliśmy i mamy do czynienia z brakami kompetencyjnymi wobec zjawiska pandemii światowej. Wywołały one i wyzwoliły liczne problemy w dialogu wewnętrznym i zewnętrznym zakresów i wymiarów tożsamościowych. Uważam, że kontekst pandemii spowodował poważny dylemat godzenia konstruktu powinnościowego tożsamości w zakresie dziedzicznym w ramach socjalizacji rodzinno-lokalnej oraz społecznie i politycznie warunkowanego i kształtowanego w wyniku pełnionych ról. Mieliśmy i obecnie także mamy do czynienia z ideologią niekiedy skrajnie normatywną, zniewalającą, podporządkowującą, ujawniającą się zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w programach partii, polityce oświatowej, edukacyjnej itp. Jej celem było uzyskanie tożsamości jako ideologicznego konstruktu powinnościowego, najczęściej zamkniętego, wzmacnianego lękami, sankcjami, odpowiednimi wzorcami, nakazami, wskazywaniem wroga, zagrożenia. Stąd niejednokrotnie zwracałem uwagę na interpretację tożsamości jako umiejętności i zdolności godzenia tych dwóch zakresów (dziedzicznego i społecznie kształtowanego) z licznymi wymiarami (między innymi: rodzinnym, lokalnym, regionalnym, wyznaniowym, etnicznym, narodowym, państwowym, europejskim) przez trzeci zakres – tożsamości indywidualnie kształtowanej, z takimi wymiarami tego zakresu, jak: wymiar biologiczny, psychiczny, intelektualny, społeczny, kulturowy, socjalno-bytowy, ekonomiczny czy gospodarczy, egzystencjalny. Teorię Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości (TWiWT) mojego autorstwa traktuję jako matrycę interpretacyjną trzech zakresów i wielu wymiarów tożsamości. Stanowi ona podstawę metodologiczną, na bazie której można dokonywać interpretacji problemów tożsamościowych w kontekście różnych uwarunkowań społeczno-kulturowych (Nikitorowicz, 2017).

Kontekst pandemii uświadomił wyraźnie, że tożsamość należy traktować w podejmowanych działaniach edukacyjnych jako twórczy wysiłek podmiotu, łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi – odziedzi-

czonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi – wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i w strukturach społecznych, w przyswajanych w nich normach i wartościach w wyniku pełnienia ról społecznych i zajmowania określonych pozycji (Nikitorowicz, 2017; 2020).

We wskazanej wyżej interpretacji tożsamości, wyróżnionych trzech zakresach i licznych wymiarach, chciałbym zwrócić uwagę na zakres indywidualnie kształtowany z wieloma wymiarami. Jego istotą jest właśnie potrzeba i konieczność nabycia umiejętności mediacji z dwoma innymi zakresami tożsamości, zakresem dziedziczonym w wyniku naturalnej socjalizacji i społecznie warunkowanym w kontekście pełnionych ról w społeczeństwie. W zakresie dziedziczonym mamy do czynienia z konstruktem powinnościowym, ukształtowanym w rodzinie, parafii, społeczności lokalnej, w podwórkowych grupach rówieśniczych. Można w nim wskazać na istotne elementy kształtujące i określające tożsamość (między innymi: język, wyznanie, religia, przestrzenne usytuowanie, tradycje, obyczaje, zwyczaje, rytuały, historia i losy rodziny). Z kolei zakres społecznie warunkowany najczęściej stanowi odgórnie narzuconą narrację związaną z polityką państwa, z instytucjonalną polityką edukacyjną, stowarzyszeniową, medialną, narodową i ponadnarodową. Stąd dylematem i wyzwaniem edukacyjnym jest uświadomienie wagi i znaczenia, zgodności i sprzeczności, uznania i odrzucenia, ideologicznego konstruktów powinnościowego przejętego nieświadomie jako dziedzictwo kulturowe oraz uczestniczenia w państwowej i narodowej narracji, oddziałującej na kształtującą się tożsamość każdego z członków społeczeństwa. Mamy bowiem do czynienia niejednokrotnie z odmiennymi ideologiami, oddziałującymi z różną siłą i w efekcie powodującymi różne skutki ujawniające się w postawach ludzkich. Nie ma potrzeby wskazywania i przedstawiania skutków ideologii faszyzmu czy komunizmu, są one dobrze znane. Mamy świadomość, jak może być tragiczne tożsamościowo zniewolenie przez władzę rodzicielską i zawłaszczenie, zniewolenie etniczne, narodowe czy religijne. Stąd uważam za konieczne ukazywanie w procesie edukacji przykładów dialogowania w kontekście wskazanych wyżej trzech zakresów tożsamości, aby nie następowało poddawanie się manipulacji czy usypianiu czujności, aby podmiot wolny i odpowiedzialny w tym procesie nie utracił czujności, nie pozbył się wolności i odpowiedzialności, zasad, wartości i wrażliwości przypisanych człowiekowi w jego naturalnym rozwoju. Stąd w przezwyciężaniu tych dylematów dobrze byłoby odwoływać się do platońskiej „sztuki mądrych rozmów” czy Heideggerowskiego „zapytywania” o wartość i sens, namysłu i myślenia personalistycznego i interakcjonistycznego.

DYLEMATY TOŻSAMOŚCIOWE W KONTEKŚCIE INTERPRETACJI WOLNOŚCI I INTERESÓW WSPÓLNOTY

W twórczym wysiłku kreującym tożsamość istotą jest poczucie wolności, wolności rozumianej jako możliwość dokonywania wyboru. Inaczej można określić jako odczuwanie braku przymusu i nakazu, co moim zdaniem wyzwala i motywuje do podejmowania twórczego wysiłku negocyjacyjnego między zasadami i wartościami rodzinno-familijnymi a usytuowaniem i licznymi warunkowaniami społeczno-politycznymi. Wolność traktuję jako wartość niezbywalną, podmiotowość wyrażającą pragnienia, dążenia, realizację szczęścia. Demokracja i liberalizm związały wolność z naturą człowieka jako wolność przypisaną człowiekowi. Nie ma potrzeby udowadniać, jaką rolę w powyższym odegrał J.J. Rousseau (1712–1778), czołowy myśliciel oświecenia, twórca koncepcji swobodnego, naturalnego wychowania. W jego antropologii pedagogicznej dominowała zasada: człowiek z natury jest dobry i posiada nieograniczone możliwości rozwojowe. W rozprawie *O umowie społecznej* wskazał: „Człowiek rodzi się wolnym, ale nie z własnej winy, lecz innych, wolności tej nie doświadcza, bowiem wszędzie jest w okowach” (Rousseau, 1927, s. 3). Bycie w okowach – wszędzie – to znaczy, że jest zniewalany, poczynając od rodziny, a kończąc na globalnych zakazach i nakazach. Rozwiązać powyższy problem miała **umowa społeczna**, w której to wolność dziecka, następnie dorosłego i dojrzałego człowieka była przekazywana władzy rodzicielskiej czy władzy reprezentującej Kościół, władzę lokalną, państwową, samorządową itp. **W wyniku tej umowy przejmowano wolność obywateli i zwracano ją jako członkom społeczności tworzących wspólnoty.** Tym samym kształtowano więzi i odpowiedzialność za rozwój, poczucie bezpieczeństwa, wzajemne uznanie, szacunek itp. Wspólnota, ograniczając wolność, pozwalała cieszyć się poczuciem bezpieczeństwa zapewnianym przez opiekę i wsparcie rodzicielskie, wspólnot lokalnych, religijnych, samorządowych, państwowych, narodowych. Mogła jednak, przejmując wolność, nie zapewniać wsparcia w rozwoju, rozbudowywać sankcje, karać, wytwarzać poczucie zagrożenia i tym jednoczyć wspólnotę, ukierunkowując ją ku wolności negatywnej (zamykającej się).

Czy obecnie, w dobie pandemii, nie uczestniczymy w procesie nieprzestrzegania zasad umowy społecznej, czy nie doświadczamy jej zerwania?

Uważam, że już małe dziecko zdaje sobie sprawę z funkcjonowania różnych wspólnot, z życia w nich i rozumienia ich odmiennych ideologii – od otwierających tożsamościowo do zawłaszczających tożsamość. Izaak Berlin (2000) zwrócił uwagę na dwie koncepcje wolności. Jedną nazwał **wolnością negatywną** od in-

nych, pasywną, która ogranicza się do wskazania braku przymusu. To uwolnienie się od przymusu może jednak uspić czujność, rozumową interpretację, czego doświadczamy obecnie, w czasie trwającej już dwa lata pandemii. Nie ulega wątpliwości, że wybierając bierność, zwalniamy się z odpowiedzialności, potrzeby działania, co nie jest zgodne z naturą człowieka, a szczególnie dziecka, z jego naturalnej aktywności i ciekowości poznawczej, wolności pozytywnej ukierunkowanej ku samorealizacji. Druga to **wolność pozytywna**, wolność aktywna, która określa realną możliwość dokonywania wyborów, wyzwala motywację do działania, wyzwala przejawianie inicjatyw, stwarza warunki, nie usypia, a pobudza. Dobrze to oddaje wskazanie Charlesa Taylora (1989, s. 27): „Moja tożsamość jest określona przez zobowiązania i identyfikacje, które zapewniają ramy i horyzont, w obrębie którego mogę próbować ustalić w każdym konkretnym przypadku, co jest dobre lub cenne, co powinno zostać zrobione, co apróbuję lub czemu się sprzeciwiam. Jest to więc horyzont, w ramach którego zajmuję określone stanowisko”. Tak rozumianą wolność pozytywną wiążę z indeterminizmem, który absolutyzuje wolną wolę działania, w odróżnieniu od determinizmu, który kwestionuje istnienie dobrej woli, ogranicza działanie, zaangażowanie. Akceptuje i utrwała pasywność, oczekiwanie i tym samym rozbudowuje roszczeniowość w różnych wymiarach tożsamościowych.

Czy nie powinniśmy w działalności edukacyjnej zwrócić szczególnej uwagi na motywowanie do namysłu nad powyższym problemem wolności negatywnej i pozytywnej, nad funkcjonowaniem umowy społecznej, przejawami dobrej woli. Na powyższe zwracała uwagę Barbara Skarga (2009, s. 13), pisząc o „sobości”, świadomości, sumieniu, godności i odpowiedzialności. „Brak własnej tożsamości to przeistoczenie się w przedmiot dla innych, łatwy w manipulacji, niestawiający oporu i nieraz poddający się innej silnej ręce, gdy tylko ta ręka nadaje mu jakiś kształt bycia. We władczej ręce innego rysuje się możliwość odnalezienia własnego Ja, czy jest to ręka mistrza, czy tyrana. Istnieje bowiem w nas lęk przed utratą tożsamości, lęk naturalny i obecny nie tylko w jednostkach, lecz także w grupach społecznych”.

W kontekście powyższego problem postrzegam, jak wskazywałem wyżej, w braku kompetencji do prowadzenia dialogu tożsamościowego, jednostkowego i grupowego, dialogu prowadzonego we wskazanych wyżej trzech zakresach i wielu wymiarach. Wolność od myślenia, od odpowiedzialności, wobec braku własnej tożsamości, ulegania manipulacji, przejawia się w zachowaniach agresywnych, groźbach, wyzwiskach, aktach rasizmu itp. W Polsce odnotowano je wielokrotnie, poczynając od wybuchu pandemii w Chinach. W mediach często pojawiały się oskarżenia Chin za brak ujawnienia wybuchu pandemii, ukrywanie

jej skutków, za kłamstwa, brak informacji. W przestrzeni publicznej zaczęto o nią obwiniać przebywające w Polsce osoby pochodzenia azjatyckiego. W styczniu 2020 r. w Gdańsku, na korytarzu Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu, grupa polskich studentów zarzuciła uczącym się tam chińskim studentom transmisję wirusa. Nie reagowano na ich odpowiedzi, że są zdrowi i nie mają z tym nic wspólnego. Zostali „obdarowani” wyzwiskami i wulgarnym słownictwem. Zaatakowana i obwiniona za rozprzestrzenianie wirusa chińska studentka wyraziła rozczarowanie postawą Polaków: „Nigdy w życiu nie przydarzyło mi się coś podobnego [...] Kocham Polskę, kocham Gdańsk i swoją uczelnię. Ludzie są tu bardzo mili, dlatego ta sytuacja złamała mi serce. Atak jest tym bardziej niezrozumiały, że po raz ostatni byłam w Chinach w ubiegłym roku, więc nie mogłam zarazić się koronawirusem” (Grzybowska, 2020). W Internecie publikowane były różne zdarzenia, które nosiły znamiona zachowań agresywnych i rasistowskich. W Łukowie w marcu 2020 r. trzech chłopców w wieku od 10 do 14 lat „wyzwoliło” agresję słowną i fizyczną wobec 59-letniej kobiety pochodzącej z Wietnamu, mieszkającej od kilku lat w tym mieście. Chłopcy rzucali w nią kamieniami, gałęziami, krzyczeli obelżywe słowa, których nie będę przytaczać (Każmierczak, 2020).

Można przywoływać i analizować w kontekście powyższego liczne teorie dotyczące zachowań agresywnych (Lorenz, Dollard, Berkowitz, Bandura i inni), jednak jestem przekonany, jak wskazywał Erich Fromm, że „stosowanie przemocy wynika najczęściej z niemożności rozwiązania przez ludzi podstawowych problemów swojego życia, z niemożności kochania innych, nieumiejętności zrealizowania własnych możliwości. Nie mogąc kochać, człowiek zaczyna poniżać innych ludzi i sprawiać im ból. Nie mając poczucia własnej wartości, zaczyna traktować innych jak własność, nie mogąc uniknąć poczucia własnej niemocy, chce wpłynąć na bieg wydarzeń, zdobywając władzę nad innymi” (Pankiewicz, 1994, s. 7–8). Można przytaczać liczne wypowiedzi obcokrajowców związane z karaniem ich, obelżywymi wyzwiskami za nieprzestrzeganie nakazu zakrywania ust i nosa, niestosownego odnoszenia się policji, komentarzy podczas zatrzymania itp. Noszenie maseczek, narzucone reżimem sanitarnym, spowodowało wiele ataków na cudzoziemców. Faktem jest, że liczne wydarzenia tego typu wyraźnie wskazują na to, że odżyła teoria „kozła ofiarnego” przedstawiona przez René Girarda (1987) w różnych okresach historii ludzkości. Girard twierdził, że w trakcie wyjątkowo groźnego konfliktu wyzwala się typowy dla człowieka mechanizm nieświadomionej skłonności do obciążania winą za doznane przykrości i nieszczęścia. Może być to ktokolwiek, aby odrzucić poczucie winy od siebie, aby spowodować wyciszenie lęku we własnej wspólnoty. Wspólnoty nie

ukierunkowuje się ku poszukiwaniu przyczyn zjawiska, ale ku nabyciu przekonania, że problemem są inni, że to oni ponoszą odpowiedzialność za taki stan rzeczy. Ten mechanizm działa obecnie bardzo wyraźnie i rozszerzył się na różne wspólnoty, oczywiście w zmienionych formach, ale jego skutek jest identyczny – wzrastająca podejrzliwość, nieufność, posługiwanie się kłamstwem, aby zapewnić spokój własnego sumienia i bezpieczeństwo własnej grupy.

Analizując wypowiedzi dotyczące problemów tożsamościowych w warunkach pandemii, chciałbym jedynie zwrócić uwagę na niebezpiecznie rozbudowującą się formę „kozła ofiarnego”. Wiązałbym ją obecnie głównie z utrzymaniem i umacnianiem władzy poprzez stosowanie kłamstw, które usprawiedliwane są potrzebą i interesem grupy, narodu. Ks. Józef Tischner wskazywał w ostatnich latach swojego życia, że są kłamstwa uprzywilejowane, godne jedynie uprzywilejowanych. Zwrócił uwagę, że warunkiem usprawiedliwienia kłamstwa jest wspólnota lęków. Mamy z nią z pewnością do czynienia w kontekście panującej pandemii. Jednak doszliśmy do absurdu. Kłamstwo i obwinianie innych „staje się w pewnym momencie tak jaskrawe, że zamiast protestu budzi bezgraniczne zdumienie” (Tischner, 2019, s. 15). Na kłamstwie, które jest usprawiedliwione lękiem, niewiele można zbudować. Kształtuje się tożsamość rozszczępiona, następuje dezorganizacja licznych wymiarów tożsamości, utrwalają się wewnętrzne i zewnętrzne podziały, dochodzi do całkowitego braku zaufania, do tworzenia iluzji. W efekcie człowiek ponosi klęskę wewnętrzną, a jego wyobraźnia osacza go zewsząd tyłoma wrogami, że uniemożliwia już przeciwstawianie się i wszelki bunt. Nie dopuszcza jednak do świadomości myśli, że to on sam winien jest klęski. To inni zawinili. Broniąc się przed prawdą, żyje i funkcjonuje w sprzeczności, bólu i cierpieniu (Tischner, 1998).

WYZWANIA EDUKACYJNE W PROCESIE PRZEZWYCIĘŻANIA DYLEMATÓW TOŻSAMOŚCIOWYCH

Uważam, że współczesna edukacja staje przed poważnymi wyzwaniami związanymi z wdrożeniem do uczenia mediacji we wskazanych zakresach i wymiarach tożsamości. Winna określać potencjał, wspierać złożony proces kształtującej się tożsamości, wdrażać do refleksji, wyzwalać myślenie i odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Myślenie przecież nie jest dane a zadane, tak jak tożsamość. Jest to szczególnie zadanie edukacyjne związane z koniecznością ćwiczenia i doświadczania odmiennych poglądów, aby poszukiwać i odkrywać człowieczeństwo w człowieku i kształtować je. Jasne jest, że przed myśleniem

niezbędne jest poznanie. Na jego bazie dopiero można kształtować umiejętność myślenia (poszukiwać znaczenie – sens, zrozumieć stan, określić, co jest prawdą, co fałszem, co istotą).

W społeczeństwach liberalno-demokratycznych niezbędne jest wdrażanie do „myślenia pogranicznego”, ukierunkowanego ku otwarciu, refleksyjności i kontemplacji. Stąd Harari (2018) zachęca do myślenia od nowa, wietrzenia naszych pojęć i nawyków myślowych, aby „rozbić” monolityczną tożsamość. Odpowiedzialność za podmiotowość, autonomię, potencjał pozwalający wyzwolić twórczość, samodzielność, a w efekcie odpowiedzialność za rozwój gatunku ludzkiego, za jedną wspólną cywilizację ziemską, za utrzymanie i kształtowanie pokoju na globie ziemskim, staje się szczególną wartością i zadaniem edukacyjnym. Stąd myślenie jest koniecznością; chroni przed manipulacją, przed ukrytymi przesłaniami różnych ideologii, przed głupotą (Rembierz, 2021).

Funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie, coraz bardziej skomplikowanym, wymaga coraz większego zaangażowania, mądrości i czujności. Im bardziej nasze funkcjonowanie i rozwój zależne są od struktur społecznych i politycznych, tym bardziej winniśmy być czujni, aby zachować człowieczeństwo. Edukacja winna więc zadbać o to, aby nie zagubić się w dopasowywaniu wobec licznych i dynamicznych zmian, uczyć i kształtować potrzebę myślenia pytajnego, aby nie dopuścić do ukształtowania się wokół nas sieci pajęczyn, z których nie będziemy mogli się wyzwolić. Może powinniśmy uświadamiać i przypominać warunki i sytuacje, które znamy na przykład z Orwella (1998). W przedstawianym przez niego społeczeństwie było między innymi ministerstwo prawdy, pokoju, miłości, obfitości i panowała nowomowa z hasłami Partii (WOJNA TO POKÓJ, WOLNOŚĆ TO NIEWOLA, IGNORANCJA TO SIŁA), minuty i tygodnie nienawiści, myślozbrodnie, policja myśli, wspierana przez organizację „Kapusie” itp. „Nic nie było twoje oprócz kilku centymetrów sześciennych zamkniętych pod czaszką” (Orwell, 1998, s. 31). „[...] dzieci systematycznie obracano przeciwko rodzicom; uczono je, aby szpiegowały i donosiły, jeśli tylko zauważą coś odbiegającego od normy. Tak więc rodzina stała się jakby przedłużeniem Policji Myśli; każdy, kto miał dzieci, przez cały czas przebywał w towarzystwie doskonale Go znających kapusiów” (Orwell, 1998, s. 140).

W procesie kształtującej się tożsamości istotą jest ustawiczne poszukiwanie i odkrywanie siebie w wielu zakresach i wymiarach, podejmowanie prób radzenia sobie z wieloma trudnymi wyborami. Tożsamość współcześnie to indywidualna kwestia starań, ustawicznej pracy, rozterek i wyrzeczeń. Nie ulega wątpliwości, że współczesny świat powoduje coraz częściej i coraz liczniejsze sytuacje uwikłania tożsamościowego: z jednej strony potrzebę funkcjonowa-

nia i zachowania granic tożsamościowych, z drugiej zaś potrzebę, częstokroć konieczność ich przekraczania. Edukacja jest zobowiązana do przedstawiania dowodów w tym zakresie, przykładów związanych z kreowaniem harmonii tożsamościowej, mediacją wewnętrzną, do uczenia umiejętności prowadzenia dialogu wewnętrznego, refleksyjności w zakresie samowiedzy. Przeciwwstawie się płytkiej tożsamości, moim zdaniem, może tylko indywidualna świadoma „sobość” w połączeniu z godnym postrzeganiem siebie i odpowiedzialnością za innych. Piotr Pankiewicz w *Przedmowie* do pracy Fromma zwrócił uwagę: „Tylko poprzez współpracę i ściśle związki emocjonalne z innym ludźmi, oparte na prawdziwej miłości, tylko poprzez rozwój osobowości, tożsamości dążenia do spełnienia społecznie akceptowanych celów człowiek może uwolnić się od nieznośnego poczucia samotności, bezsily, beznadziejności, lęku i zagubienia” (Pankiewicz, 1994, s. 8). Może należałoby podjąć namysł za Antonim Kępińskim (Rożnowska, 2018), który analizując postępującą schizofrenizację społeczeństwa spowodowaną postawą autystyczną, wskazywał, jak przezwyciężać postawy i myślenie niepoznawcze, oderwane od rzeczywistości, uzależnione od chwilowych, sytuacyjnych potrzeb jednostki, jej lęków, skłonności, nastrojów. Aby nie powodować dezorganizacji tożsamości, konieczna jest twórcza aktywność i wysiłek w równoważeniu emocji. Jestem przekonany, że proponowana przez Kępińskiego filozofia dialogu z pacjentem jest w stanie leczyć doznane urazy wynikające z doświadczeń pandemii. Ważne jest, jak wskazuje Fromm (1991), aby energia człowieka była używana nie na obronę życia przed atakami powodującymi lęki, obawy o zdrowie i życie, nieszczęścia, niesprawiedliwość, groźby i agresję, a na realizowanie się w wolności. Inaczej nie przezwyciężymy destrukcyjności w ludzkiej postawie do życia i nastawień i mentalności nekrofilnej, funkcjonowania w niepewności, zastraszeniu, schematyczności, ogłupiającej nadmiernej biurokracji itp. Warunkom społecznym, które są źródłem cierpienia i które generują negatywne nastawienie do życia – nekrofilie, przeciwstawia Fromm warunki sprzyjające biofilii: ciepły kontakt z innymi, atmosferę wolności, brak groźb, twórczy, innowacyjny rozwój.

W kontekście powyższego Zdzisław Cackowski (1997, s. 89) pisze o dwóch składowych aktywności ludzkiej: działaniu realizującym pozytywne wartości – obszar biofilii, i przeciwdziałaniu rozgrywającym się w obszarze zagrożeń poprzez odpychanie – obszar nekrofilii. Problemem staje się więc to, jak i gdzie spożytkowujemy życiową energię – czy przyczynia się ona do realizacji działań w obszarze programu rozwoju, czy skupia się na przeciwdziałaniu zastraszaniu i gnębieniu, na walce z zakazami i nakazami, z narzucanymi, nielogicznymi zasadami i wartościami, irracjonalnymi poglądami. Stąd Cackowski zwraca uwagę

na dwie przeciwstawne cechy cierpienia: załamanie – niemoc, i bunt, który traktuje jako wołanie o pomoc, nadzieję na zrozumienie i otrzymanie wsparcia. Z edukacyjnego punktu widzenia szczególnie istotnym wyzwaniem jest zjawisko ciszy – obojętności, próżni społecznej, odwracania się, unikania czy odpychania problemu od siebie. Przewyciężenie powyższego jest obecnie, moim zdaniem, szczególnym zadaniem edukacji. Jak zauważył Cackowski (1997, s. 69): „W świecie ludzkim natomiast każda granica, każde ograniczenie jest wyzwaniem, jest koniecznością i obowiązkiem ich przewyciężania. Człowiek jest więc istotą ciągle przekraczającą swoje granice, istotą ciągle transcendującą je i dlatego właśnie tylko człowiek tak dramatycznie odczuwa wszelkie swoje ograniczenia”.

UWAGI KOŃCOWE

Wskazując na liczne dylematy tożsamościowe w dobie pandemii, ich przyczyny i skutki, uważam, że pilnym zadaniem edukacji jest potrzeba wypracowania zrównoważonego modelu tożsamości. Dostrzegając potrzebę pracy nad zrównoważonym modelem tożsamości, uważam, że należy uwzględnić trzy siły oddziałujące na kształtującą się tożsamość współczesnego człowieka: narastający lęk, upokorzenie i nadzieję. Rolą edukacji jest minimalizowanie lęku, przeciwstawianie się upokorzeniu i marginalizacji poprzez budowanie mostów dialogicznych (wewnętrznych i zewnętrznych), ukierunkowanych na odzyskiwanie nadziei umożliwiającej rozwój, wolność wyboru i poczucie bezpieczeństwa. W moim przekonaniu hasło „Działaj lokalnie – myśl globalnie” w kontekście tych trzech sił powinno brzmieć – „Myśl i działaj lokalnie i globalnie”. Tylko równoległe, jednoczesne myślenie i działanie jest w stanie ochronić naszą globalną cywilizację, utrzymać pokój i realizować się w wolności i odpowiedzialności. Stąd teza: żyjemy w jednej ludzkiej cywilizacji globu ziemskiego, w której będą miały miejsce ustawicznie takie czy inne pandemie. Aby zachować człowieczeństwo oraz kształtować pokój, konieczne jest ukierunkowanie edukacji ku kształtowaniu zrównoważonego modelu tożsamości.

Odwołując się do tez Alberta Schweitzera, chciałbym zwrócić uwagę, że w sytuacji gdy człowiek nie jest w stanie operować kulturą odpowiednią do poziomu cywilizacji, powstaje niebezpieczeństwo neoprymitywizmu, co przejawia się brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych, brakiem wrażliwości i zachowaniami ignorującymi podstawowe normy i wartości życia społecznego. Winniśmy więc uruchomić prawo wzajemnej serdeczności, aby przełamać dystans i nieufność między ludźmi. „Etyka poszanowania życia

wymaga, abyśmy wszyscy w jakiś sposób i w czymkolwiek byli dla ludzi ludźmi [...] Bezmyślność sprawia, że zbyt mało jest miejsca w naszym życiu dla uczucia wdzięczności. Przeciwdziałaj się tej bezmyślności. Naucz się w naturalny sposób odczuwać i wypowiadać wdzięczność” (Schweitzer, 1971, s. 49–50, 53).

BIBLIOGRAFIA

- Berlin I. (2000), *Cztery eseje o wolności*, przeł. D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński, Warszawa: PWN.
- Cackowski Z. (1997), *Ból, lęk, cierpienie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa: PWN.
- Fromm E. (1997), *Mieć czy być?*, przeł. J. Karłowski, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fromm E. (1994), *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, przeł. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgrodzka, Wstęp, komentarz i redakcja naukowa P. Pankiewicz, Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Ghiglieri M.P. (2001), *Ciemna strona człowieka; w poszukiwaniu męskiej agresji*, przeł. A. Tanalska Duleba, Warszawa: Wydawnictwo Cis W.A.B.,
- Girard R. (1987), *Kozioł ofiarny*, przeł. M. Goszczyńska, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Grzybowska N. (2020), *Chińscy studenci AWFis obrażani przez Polaków. Zostali zwyzywani i posądzeni o roznoszenie koronawirusa* (dostęp: 7.04.2020 r.).
- Harari Y.N. (2018), *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kaźmierczak A. (2020), *Młodociani chuligani w rasistowski sposób zaatakowali Wietnamkę. Dla takiego zachowania nie ma usprawiedliwienia*. Pobrane z: <https://lukow.naszemiasto.pl/mlodociani-chuligani-w-rasistowski-sposob-zaatakowali/ar/c15-7610237> (dostęp: 5.04.2020 r.).
- Męczykowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz J. (2017), *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków: „Impuls”.
- Nikitorowicz J. (2020), *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok: Wydawnictwo UB.
- Orwell G. (1998), *Rok 1984*, przeł. T. Mirkiewicz, Kraków: Wydawnictwo DaCapo.
- Pankiewicz P. (1994), *Przedmowa*, [w:] E. Fromm, *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, przeł. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgrodzka, Wstęp, komentarz i redakcja naukowa P. Pankiewicz, Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Rembierz M. (2021), *Bezgraniczność głupoty i granice mądrości*, „Ethos” 34, nr 1.
- Rousseau J.J. (1927), *O umowie społecznej*, Kraków.
- Rożnowska K. (2018), *Antoni Kępiński. Gra z czasem. Portret genialnego psychiatry*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Schweitzer A. (1971), *Życie*, przeł. J. Pieluchowski, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Skarga B. (2009), *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Szymczak M. (red.) (1989), *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Taylor Ch. (1989), *Sources of the Self*, Cambridge: Harvard University Press.
- Tischner J. (2019), *Kot pilnujący myszy, Nieznane teksty*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner J. (1998), *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Unamuno M. (1984), *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*, przeł. H. Woźniakowski, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Woźniak M. (2001), *Między antropologią a historią: mechanizm kozła ofiarnego w narracji historycznej*, „Kultura i Historia”, nr 1, s. 100.

Streszczenie

Autor wychodzi z założenia, że zarówno podmioty, jak i społeczeństwa nie były świadomościowo i kompetencyjnie przygotowane do zjawiska pandemii. Sytuacja ta wywołała liczne dylematy tożsamościowe, związane ze zderzeniem się silnych emocji z rozumową interpretacją zjawiska, oraz zachowania i działania irracjonalne.

Autor skupia się na dylematach tożsamościowych spowodowanych konfliktem zakresów i wymiarów tożsamości, odwołując się do opracowanej przez siebie Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości. Wskazuje także na dylematy w kontekście interpretacji wolności i interesów wspólnoty, zwraca uwagę na problem zerwania umowy społecznej, interpretację wolności pozytywnej i negatywnej. W zakończeniu ukazuje wyzwania edukacji w procesie przezwyciężania przedstawionych dylematów tożsamościowych.

Słowa kluczowe: pandemia; świadomość; kompetencje; tożsamość; dylematy tożsamościowe.

Abstract

The author assumes that both individuals and societies were not consciously and competently prepared for the pandemic. This situation caused numerous identity dilemmas related to the clash of strong emotions with the rational interpretation of the phenomenon as well as irrational behavior and actions.

The author focuses on identity dilemmas caused by the conflict of ranges and dimensions of identity, referring to the Theory of the Multi-Range Multi-Dimensional Identity he developed. He also points to dilemmas in the context of the interpretation of the freedom and interests of the community, and pays attention to the problem of breaking the social contract, and the interpretation of positive and negative freedom. Finally, he draws attention to the challenges of education in the process of overcoming the presented identity dilemmas.

Keywords: pandemic; awareness; competences; identity; identity dilemmas.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

ORCID ID: 0000-0002-3875-8154



ALTERNATYWNE ENKLAWY PROBLEMY PROWADZENIA BADAŃ NAUKOWYCH

ALTERNATIVE ENCLAVES.
PROBLEMS OF CONDUCTING SCIENTIFIC RESEARCH

WSTĘP

Niezwykle trudno jest prowadzić w Polsce badania w szkolnictwie alternatywnym, które powstaje i (ro-)zwija się w przestrzeni niepublicznych inicjatyw oświatowych. Nie jest to światowa tendencja, bowiem jedyną przeszkodą, która może pojawić się w innych krajach dla osób zamierzających zajrzeć za kulisy innej edukacji, jest troska prowadzących je podmiotów o to, by nie naruszyło to naturalnego rytmu pracy odszkolnionych „szkół” i poczucia prywatności ich uczestników. Każda szkoła prywatna, niezależnie od tego, kto jest jej założycielem czy podmiotem prowadzącym, jest niezwykle intymną przestrzenią codziennego życia uczniów, ich rodziców (choć nie w każdym przypadku), nauczycieli (opiekunów) i pracowników administracyjno-technicznych (por. Kwieciński, 2000; Kaščák, 2002; Nalaskowski, 2002).

Wejście do niepublicznej szkoły, którą prowadzi zakon np. salezjan, pijarów, jezuitów, wymaga opuszczenia strefy profanum, gdyż wkracza się do strefy sacrum, transcendencji. Nie można tego nie dostrzegać, traktując tego typu niepubliczne szkoły jak jakąś świecką instytucję, którą można badać tymi samymi narzędziami jak dla szkół publicznych. Szkoły niepubliczne powoływane są do życia na podstawie aksjologicznego spoiwa, fundamentalnego dla nich świata wartości, których doświadczanie powinno być czymś naturalnym, oczywistym

dla jej wspólnoty kształcących i uczących się, ale już niekoniecznie dla badacza pozbawionego wiedzy na ich temat. Podobnie jest z niepublicznymi szkołami, które prowadzą osoby prywatne, podmioty gospodarcze, jak szkoły wyższe, związki zawodowe (np. szkoły Związku Nauczycielstwa Polskiego). Równie ortodoksyjne bywają szkoły prowadzone przez stowarzyszenia np. montessoriańskie, steinerowskie, planu daltońskiego, które muszą dbać o granice określonej pedagogii wraz z konsekwencjami jej stosowania w praktyce. Nieco inne są już szkoły prowadzone przez różnego rodzaju fundacje, których rolę postrzegają założyciele przede wszystkim w kategoriach zgodnej z prawem możliwości pozyskiwania środków finansowych. Tak jest w przypadku szkół demokratycznych, placówek prowadzonych przez fundacje.

Kiedy zastanawiam się nad rolą możliwego prowadzenia badań naukowych w tych miejscach i edukacyjnej przestrzeni szkół alternatywnych, to pojawiają się pytania, które są ważne właśnie z badawczego punktu widzenia, a mianowicie: jaki jest poziom ich otwartości, dostępności dla zainteresowanych nimi naukowców? Co rzutuje na ten stan rzeczy? Czy jest to miejsce, jej lokalizacja i przestrzeń konieczne dla edukacji? Czy może są to jej główni aktorzy – nauczyciele i uczniowie, rodzice i administracja, sponsorzy i oświatowi urzędnicy? Może stanowi o tym odmienność modelu kształcenia i wychowania, organizacji i zarządzania procesami edukacyjnymi? Czy nie zawsze otwarta postawa wobec badaczy nie wynika z faktu ochrony przed wyciekiem danych osobowych, ekonomicznych tajemnic usługowych, gospodarczych czy też problemów personalnych? A może jest tak, że zupełnie naturalne dla każdej placówki oświatowej porażki, niepowodzenia, straty kadrowe lub w gronie uczniów są powodem tworzenia barier dla dociekliwych badaczy, by nie zaszkodzili oni swoim odkryciem dalszej działalności edukacyjnego interesu? Nie jest zatem bez znaczenia to, w jakiej sytuacji staje naukowiec, który bez wyobrażenia sobie możliwych skutków jego obecności w danym środowisku, może w sposób niezamierzony, nieintencjonalny pobudzić wśród podmiotów szkolnych czy w otoczeniu krytyczną refleksję.

Z perspektywy założyciela szkoły alternatywnej nie jest obojętne to, co dostrzeże badacz, na co zwróci szczególną uwagę, jak to opíše i zinterpretuje, a następnie gdzie i w jakiej formie nada swojej diagnozie publiczny charakter. Z jednej strony każdy właściciel (dyrektor szkoły) chciałby, żeby o jego alternatywnej szkole mówiono i pisano w samych superlatywach, dostrzegając jedynie jej wyjątkowość, oryginalność, gdyż przyciąga to zainteresowane nią osoby. Z drugiej jednak strony obawia się odsłony tego, co i być może dla niego także było dotychczas niewidoczne, a najlepiej świadczy w gronie pracowników o czy-

jejś trosce, profesjonalnym zaangażowaniu, czyli sprostaniu zakładanym celom, misji i wizji alternatywnej w szkole edukacji. Nie każdy jest w stanie zaakceptować, że podejmowane w dobrej wierze próby rozwiązań konkretnych problemów czy zgodnych z planem działań mogą zakończyć się także czyjąś i jakąś porażką, być może cząstkową, w niewielkim zakresie, ale sprzeczną z naukową wiedzą o pożądanym stanie rzeczy.

Nikt nie powołuje szkoły dla realizacji niegodnych celów czy interesów. Jeśli pojawiały się w dziejach niektórych szkół alternatywnych jakieś patologie, rażące odstępstwa od prawa, to było to wynikiem nieprzewidywalnych zdarzeń i zatrudnienia nieodpowiedzialnej osoby czy niewłaściwych kadr z zupełnie innych powodów, np. pośpiechu, kosztów utrzymania, niedostrzeżenia u nich zaburzeń osobowościowych (Oelkers, 2011; Śliwerski, 2010).

SYTUACJA BADACZA SZKÓŁ ALTERNATYWNYCH

Naukowiec zawsze wchodzi do każdego środowiska z własnymi założeniami badawczymi, a więc czy tego chcą czy nie chcą prowadzący powyższe szkoły, muszą liczyć się z tym, że na ich terenie będzie OBCY, wiedziony metodologicznymi przesłankami reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej. Nie można z góry zakładać, że badacz ma złe, niegodziwe intencje, bo za takie można by uznać jedynie potoczne zaciekawienie, dążenie do odkrycia jakiejś sensacyjnej, nietypowej dla niego sytuacji, czyichś reakcji, procesów, urządzeń, wyposażenia przestrzeni itp. Takie podejście jest typowe dla publicystów, reportażyistów, którzy chcą odsłonić czegoś dla nich samego nietypowego, niezrozumiałego zachwycić czytelników swoich artykułów czy książek z kategorii literatura faktów. Poziom współczesnego dziennikarstwa – bardziej ze względu na potrzebę kreowania świata aniżeli jego autentycznego i szczerego odczytywania – jest przedmiotem kontrowersji i sporów, w których kluczowe stają się kwestie (nie-)uczciwości, (nie-)rzetelności, (nie-)etyczności przekazu informacji i wiedzy o poznawanym fragmencie jakiejś rzeczywistości, by wpisywać się w zamówienia politycznego mainstreamu.

Prowadzony pod moim kierunkiem eksperyment pedagogiczny na początku transformacji ustrojowej stał się nie tylko zaczynem do kreowania nowej praktyki dydaktycznej w szkolnictwie państwowym (od 1993 r. – szkolnictwie publicznym), ale także powodem ogromnego zainteresowania pracowników mediów, którzy chcieli wesprzeć ruch oddolnych przemian w polskiej oświacie, realizując specjalne programy w studiu telewizyjnym, rejestrując dla potrzeb reportażu

wydarzenia w tej placówce czy aranżując w rozgłośni radiowej wywiady, dyskusje z nauczycielami, uczniami i ich rodzicami o tym, jak postrzegają odmiennosc procesu kształcenia (Śliwerski, 1993; 1996). Media mają zatem zupełnie inne cele do zrealizowania niż naukowcy.

Inaczej musi postępować uczony, który kieruje się troską o maksymalnie obiektywne dociekanie prawdy o istocie zachodzących procesów, obserwowanych zdarzeń, faktów w pozyskiwaniu opinii, poglądów czy nawet doznań osób uczestniczących w edukacji. Badacz nie może kierować się czymś interesem, zamówieniem, oczekiwaniem włączenia się w wojnę kulturową, światopoglądową, religijną lub społeczno-polityczną. Nie powinien też zastanawiać się nad tym, co w założeniach projektu badawczego może sprzyjać uzyskaniu środków finansowych, by od tego uzależnić ich merytoryczne uzasadnienie, ani też wprowadzać w błąd organizatora edukacji alternatywnej, jeśli jest proszony o uzasadnienie potrzeby przeprowadzenia badań.

Miejsce, teren badań nie jest zatem czymś zupełnie obojętnym w procesie konstruowania projektu badawczego, ale może być powodem zarówno ukrywania lub nieświadomości intencji badacza, jak i ograniczania swobody poruszania się w obcej mu przestrzeni. Nie jest możliwy dostęp do wszystkiego, co składa się na proces kształcenia, jego organizacji i efekty. Te ostatnie są odroczone nie tylko w czasie, ale także w przestrzeni codziennego życia absolwentów badanej szkoły. Najkorzystniejsze zatem byłoby podejście etnopedagogiczne, ale to redukuje obecność naukowca do jednego tylko środowiska, miejsca kształcenia uczniów i ich nauczycieli oraz pozostałych osób z nim powiązanych. Jak zatem oddać istotę funkcjonowania alternatywnej szkoły, której podmiot prowadzący ma prawo kierować się w kontakcie z badaczem własnymi obawami i warunkami pracy?

Sfera niepublicznej edukacji jest zarazem przestrzenią wolnorynkowego biznesu. Tego typu przedszkola, szkoły czy placówki wolnoczasowej, pozaszkolnej edukacji, wychowania i/lub opieki muszą utrzymywać się przede wszystkim z chętnego, wpłat darczyńców, a ci też nie zawsze chcą być jawni dla opinii publicznej. Proces zarządzania tymi podmiotami usługowymi – bo tak przecież są identyfikowane i afirmowane na wolnym rynku usług publicznych – nie jest w pełni jawny, a zatem także nie jest w pełni dostępny dla naukowców. Inna kultura organizacji placówki rzutuje jednak na uwarunkowania podejmowanych w niej procesów edukacyjnych, które z powodów ekonomicznych są korzystniejsze dla uczniów, bogatsze programowo lub, z racji mniejszej zasobności środków finansowych, zredukowane do tego, co jest możliwe a konieczne do urzeczywistnienia założonych funkcji pedagogicznych.

Niektórzy właściciele takich szkół ryzykują i otwierają je na zasadzie „jakoś to będzie”, „to się zobaczy”, nie spełniając wszystkich wymogów administracyjno-prawnych, uwzględniających warunki spożywania przez dzieci posiłków, bezpieczeństwo w zaspokojeniu ich podstawowych potrzeb w zakresie sanitarno-epidemiologicznym, przeciwpożarowym, funkcjonalność i bezpieczeństwo urządzeń do zajęć (np. technicznych, sportowych). Wejście badacza na teren szkoły staje się w takiej sytuacji zagrożeniem dla jej dalszego funkcjonowania, jeśli rozpoznane nieprawidłowości zostaną opublikowane w raporcie badawczym (publikacji), gdyż może to uruchomić kontrole odpowiednich instytucji państwowych i pozbawić jej prawa do dalszego funkcjonowania. Nie można jednak pomijać ekonomiczno-infrastrukturalnych uwarunkowań działalności alternatywnych enklaw w polskiej edukacji, gdyż one w niewidocznym dla out- i insidera zakresie rzutują na jakość ofert programowych i możliwości ich realizacji?

SZKOŁY DEMOKRATYCZNE W POLSCE JAKO MIEJSCA DWOISTOŚCI ODMIENNIE POJMOWANEGO UBÓSTWA I BOGACTWA

Materialny, infrastrukturalny i ekonomiczny aspekt szkół demokratycznych jest przykładem dwoistego w swych uwarunkowaniach procesu kształcenia i wychowania dzieci. Uczą się one bowiem i wzrastają w niezwykle oszczędnie zagospodarowanych miejscach i w odległej od blichtru i bogactwa przestrzeni, ale za to oferującej zupełnie inne dominanty celów (wy-)kształcenia i (samo-)wychowania w stosunku do tego, co ma miejsce w niepublicznych, elitarnych pod względem ekonomicznym szkołach prywatnych czy finansowanych z budżetu państwa i samorządów w masowych szkołach publicznych, także tych elitarnych z tzw. szczytu rankingowego. Szkoły dla elit są bez względu na organ prowadzący miejscem i przestrzenią wyjątkowego wsparcia finansowego, gdyż są przysłowiowym „oczkiem w głowie” samorządowych władz miast i powiatów albo podmiotów prywatnych. To są szkoły nie tylko dla dzieci i młodzieży klasy elit społecznych, wyznaniowych, ale także dla bogatych przedsiębiorców, dzieci z rodzin pracujących w zagranicznych podmiotach gospodarczych i usługowych.

Szkoły demokratyczne są adresowane do dzieci z środowisk tzw. nisz ekonomicznego ubóstwa, do którego zalicza się klasę średnią, gdyż jej przedstawiciele nie są w stanie zapłacić co miesiąc kilka, a nawet kilkanaście tysięcy złotych za edukację własnego dziecka w elitarniej szkole, np. anglojęzycznej, międzynarodowej. Jednak rodziny te reprezentują oświeconą, wysoko wykształconą klasę

średnią z wielkich ośrodków miejskich, która w swej niewielkiej części poszukuje zupełnie innych warunków do uczenia się i rozwoju własnych dzieci. Mimo, że stać ją na skierowanie dziecka do względnie wysoko płatnej szkoły prywatnej czy do placówki publicznej z tzw. górnej półki sukcesów szkolnych, by włączyć je do rywalizacji o ich osiągnięcie w sferze intelektualnego rozwoju, to jednak woli mieć absolwenta tzw. psychospołecznie zdrowego środowiska uczenia się i osobistego rozwoju. W przypadku zatem szkół „demokratycznych” obowiązuje motto Aleksandra Sutherlanda Neilla: „Szczęście i pomyślność dzieci zależą od tego, ile okazujemy im miłości i akceptacji. Musimy być po stronie dziecka” (Neill, 1991, s. 83).

Zarówno relacje osobiste między rodzicami, jak i globalna komunikacja internetowa są najlepszym źródłem dotarcia do takich rodziców jako potencjalnych „klientów”. Jest to zupełnie niszowy sposób pozyskiwania akceptacji dla nowego projektu edukacji szkolnej, szczególnie wówczas, kiedy nie jest ona ani powszechnie znana, ani odpowiednio obudowana rodzimą literaturą popularnonaukową czy stricte naukową. Potencjalnie nawet zainteresowani inną szkołą rodzice nie mają wiedzy na temat tego, czym ona jest tak naprawdę, co oferuje, a przede wszystkim jakie stworzy gwarancje dla właściwego rozwoju ich dziecka. Szkoły demokratyczne w Polsce nie mają jeszcze swojej historii, kapitału kulturowego, szeroko dostępnej pamięci społecznej jej absolwentów, gdyż pojawiające się z rzadka jakieś reportaże z jednej z nich w nawet ogólnopolskiej prasie nie są w stanie dotrzeć do pożądanых klientów. Tymi zaś powinni stać się ci rodzice, którzy przede wszystkim chcą poznać, znają, akceptują założenia pedagogiczne oraz społeczno-ekonomiczne i są gotowi oddać własne dziecko pod opiekę założyciela takiej placówki.

SZKOŁA DEMOKRATYCZNA JAKO PEDAGOGICZNIE NIEOZNAKOWANE MIEJSCE UCZENIA SIĘ

Czym jest miejsce uczenia się? Dlaczego właśnie ono decyduje o dostępie i możliwości rozwoju alternatywnej edukacji dla dzieci i młodzieży, zaś w pierwszym rzędzie z perspektywy oczekiwań ich rodziców? To bowiem dorośli, naturalni lub zastępczy wychowawcy, dokonują wyboru szkoły lub akceptują dziecięce aspiracje w tym zakresie, które są wyrażane wprost, świadomie bądź pośrednio z racji ich cech osobowościowych. To one najczęściej stają się dla rodziców powodem poszukania miejsca do realizacji powszechnego obowiązku szkolnego, by było ono na miarę własnego dziecka (zob.: Achermann, 1992;

Amonašvili, 1990; Freinet, C. i E., 1996; Hielscher, Schwab, 1986; Lucas, 2013; Montessori, 1995; Petlák, Fenyvesiová, 2012; Śliwerski, 2007). W pedagogice szkolnej rozwija się od przeszło stu lat nurt nowego wychowania, który jest określany mianem pajdocentrycznego czy zorientowanego na dziecko (Kinderzentrierte Pädagogik). Nie bez powodu powstają alternatywy edukacyjne w różnych krajach Europy Zachodniej jako „szkoły dla dziecka” (Schulen für das Kind), zaś w Polsce powstało w 1991 r. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Szkoła dla Dziecka z siedzibą w Łodzi (Śliwerska, Śliwerski, 1990; Śliwerski, Paluch, 2021), gdzie realizowany był z udziałem naukowców ruch szkół i klas autorskich (zob.: Dumowska, 2003; Figiel, 2001; Kędra, 2021; Gnitecki, 2004; Nakoneczna, 1993; Śliwerski, 1993; 1996) w przestrzeni szkolnictwa publicznego, a nie prywatnego czy społecznego.

Nie jest zatem bez znaczenia to, gdzie powstają takie inicjatywy, jaki jest ich zasięg oraz możliwości własne do zaistnienia i rozwoju. Z miejscem szkoły wiąże się przecież dostęp do niej dla ewentualnych jej przyszłych klientów, tak uczniów, jak i nauczycieli. Ulokowanie jej w wielkim mieście powoduje, że istotną kwestią staje się to, czy jest to dzielnica miasta, czy jego obrzeża. Czy dojazd do szkoły jest względnie łatwy i tani? Prowadząca badania w szkołach waldorfskich w Polsce tak pisze o ich lokalizacji z punktu widzenia oczekiwań rodziców: „Geograficzna bliskość szkoły waldorfskiej była o tyle ważna, że rodzice zazwyczaj szukają placówek, które nie są położone zbyt daleko od miejsca zamieszkania, co potencjalnie stwarzało największe szanse, że część dzieci szkół waldorfskich i ogólnodostępnych będzie miała podobne pozaszkolne środowisko wychowawcze” (Ostolska, 2020, s. 245).

Mamy w literaturze naukowej dowody na to, że rodzice zainteresowani skierowaniem dziecka do elitarnej, ale podstawowej szkoły publicznej, która objęta jest pierwszeństwem przyjęć dzieci z rejonu, są w stanie zmienić miejsce zameldowania dziecka, byle tylko zapewnić mu bezproblemowe przyjęcie do szkoły (Gromkowska-Melosik, 2015). W przypadku szkół demokratycznych odległość do nich staje się już istotną barierą. Tymczasem ich „niszowy” charakter w sensie koncepcyjnym pedagogicznym wymaga ulokowania ich poza silnie zabudowanym terenem, a w bliskości pól, łąk i lasów. Nie bez znaczenia są też koszty utrzymania budynku, które są zdecydowanie niższe poza granicami miasta lub na jego obrzeżach aniżeli w centrum. W świetle doświadczeń twórców takich szkół, a niewątpliwie można do nich zaliczyć nie tylko szkoły demokratyczne (Gawlicz, 2020), ale przede wszystkim przedszkola i szkoły leśne czy opartą na ekofilozofii humanistycznej Wrocławską Szkołę Przyszłości (Łukaszewicz, 1978; 1989), bezpośredni kontakt z naturą jest priorytetowy dla zrozumienia, a także

doświadczenia przez dzieci zdrowej, holistycznej edukacji. Jej istotą jest bowiem nabywanie przez uczniów innych kompetencji kulturowych i egzystencjalnych, niż gdyby mieli oni uczęszczać do szkoły zorientowanej głównie na ich rozwój intelektualny. Ten ostatni musi być właśnie w budynku znajdującym się w ciasnej zabudowie miejskiej, w której jest dostęp do placówek kulturowych, naukowo-badawczych, do usług administracyjno-urzędniczych czy firm o działalności gospodarczej, aby przygotowywać uczniów do życia w warunkach ostrej (g-)rywalizacji na globalnym już rynku pracy (Śliwerski, 2022).

Architektura szkolnictwa alternatywnego jest jednak w innych krajach odmienna od polskiej, gdyż zbyt krótki okres transformacji ustrojowej i zdobywania środków finansowych na zakupienie terenu oraz postawienie na nim budynku odpowiadającego psychopedagogicznym założeniom edukacji odmiennej od szkolnictwa publicznego nie sprzyja tworzeniu takiej placówki także od jej architektonicznych fundamentów. „Z architektonicznego punktu widzenia należy przyjąć każdy program, czy to pedagogiczny, czy społeczny, jako wielkość dynamiczną, zmienną w czasie, gdyż takie są przyczyny obiektywne. Kształcenie młodego pokolenia dla przyszłości – to przecież dostosowywanie się do wymagań, jakie stawia burzliwie rozwijający się świat, cała nauka i technika. Podnoszenie się ogólnego poziomu cywilizacyjnego – powoduje stały wzrost potrzeb społecznych i coraz wyższy poziom ich zaspokajania. Budynek szkolny jako rozwiązanie techniczne natomiast jest stabilny, i to przez cały okres jego użytkowania” (Izbicki, 1978, s. 127). Niestety, twórcy Wrocławskiej Szkoły Przyszłości nie powiodło się zbudowanie własnej szkoły, która uwzględniłaby projekt architektoniczny ze względów ekonomicznych. Placówka zatem została wkomponowana w strukturę budynku powszechnej szkoły publicznej, a więc zupełnie niedostosowanej do realizacji takich zadań, jak:

- „a) dydaktyka intensywna o dużym stopniu koncentracji uwagi i o bogatym wyposażeniu technicznym,
- b) dydaktyka ekstensywna o mniejszym stopniu koncentracji,
- c) dydaktyka o zróżnicowanym zakresie działania,
- d) kultura fizyczna (rozwój ogólny i zadania korekcyjne),
- e) rekreacja i wypoczynek czynny i bierny,
- f) działalność opiekuńcza – socjalna, kulturalna, społeczna,
- g) działalność szkoły otwartej na rzecz środowiska,
- h) centrum informacji,
- i) centrum pomocy dydaktycznych,
- j) centrum organizacji dydaktyki,
- k) sektor żywienia,

- l) sektor administracji,
m) zaplecze techniczno-gospodarcze i warsztatowe” (*ibidem*, s. 131–132).

Prowadzący szkoły alternatywne zdani są zatem w większości na dzierżawienie budynków i przestrzeni publicznej, co może w którymś momencie doprowadzić do likwidacji lub konieczności przeniesienia placówki w inne miejsce. Tak stało się z Wrocławską Szkołą Przyszłości, której samorząd gminy Wrocław-Kalisz odmówił po ponad dwudziestoletniej działalności jej kontynuowania na miejskim terytorium, odcinając nie tylko lokalne środowisko od wyjątkowej oferty edukacji przedszkolnej i pozaszkolnej, ale także pozbawiając jej twórcę możliwości wspomagania nauczycieli i naukowców w doskonaleniu ich warsztatu dydaktycznego, wychowawczego i badawczego. Dolnoślązacy zostali tym samym odcięci od przyszłości, by zgodnie z polityką władz resortu edukacji powrotu do przeszłości usunąć z pola widzenia autonomię szkół i nauczycieli (Łukaszewicz, 2021). Z podobnym losem musiały sobie radzić niektóre szkoły demokratyczne, którym właściciele dzierżawionego budynku podwyższali opłaty. Przeniesienie szkoły w inne miejsce staje się powodem rezygnacji niektórych rodziców z posyłania do nich dziecka, by uczyło się ono bliżej domu.

Z architektonicznego punktu widzenia niewielu podmiotom polskiej edukacji alternatywnej udało się stworzenie własnej infrastruktury i przestrzeni edukacyjnej. Tymczasem model kształcenia steinerowskiego/waldorfskiego wymaga radykalnie odmiennej struktury budynku szkolnego, jego wyposażenia, kolorystyki i terenu przyrodniczego. Prowadząca badania tych szkół Magda Ostolska zarejestrowała, że zajmowały one część budynków szkoły publicznej (Warszawa, Kraków), piętra w starej kamienicy (Warszawa, Poznań, Kraków, Wieliczka), stary budynek (Olsztyn), modernistyczną willę (Bielsko-Biała) lub pofabryczne baraki (Kraków). Jedna z tych szkół musiała aż sześciokrotnie przeprowadzać się z różnych powodów, ale zawsze będących w gestii najemcy budynku (Ostolska, 2020). To oznaczało, że nie można w nich realizować w pełni założeń antropozoficznej pedagogiki. Takie rozwiązania są niedopuszczalne w Niemczech czy Szwajcarii, gdzie założyciele tego typu szkół przez kilka lat gromadzą środki na zakup terenu pod właściwą pedagogicznie własną zabudowę. Równie odmienną architektonicznie przestrzeń szkolną mają niektóre szkoły prowadzone przez zakony. Wówczas „[s]akralność szkoły ma charakter podwójny. Sam gmach szkoły jest skonstruowany niemal »na planie« świątyni. Są w niej miejsca dla kapłanów, są i dla wiernych. Jest miejsce »święte świętych«, gdzie w zasadzie bywa tylko najwyższy kapłan. Jest lud wierny, ministranci, kościelni, dzwonnicy. Są tam przedmioty kultu, elementy totemiczne. Odbywają się rytuały i obrzędy (Nalaskowski, 2002, s. 7).

WNIOSKI

Badacz szkolnictwa alternatywnego musi znać nie tylko założenia pedagogiki szkoły funkcjonującej jako teatr, miejsce spotkań, rodzina, plac gry i zabaw, ale w przypadku integralnych pedagogicznie szkół formacyjnych, które są prowadzone przez zakony, musi znać istotę pedagogiki chrześcijańskiej (zob.: Kostkiewicz, 2011; 2012; 2013; Cichosz, 1997; Dziekoński, 2013; Rynio, 1999; Słotwińska, 2019) oraz swoisty charakter pedagogiki danego zakonu – np. pedagogiki salezjańskiej (Niewęglowski, 2011; Weinschenk, 2000), ignacjańskiej (Dybowska, 2013; Kochanowicz, 2007; Marek, 2005; 2017; Pasierbek, 2008), szkół prowadzonych przez zakon pijarów (Tarnawski, 2000) itp. Konieczna jest w tym przypadku znajomość kultury i duchowej misji zakonu prowadzącego szkołę, by nie porównywać realizowanego w niej procesu edukacji z kształceniem w szkołach niezwiązanych z posługą apostołską. W zdecydowanej większości szkoły alternatywne są w architektonicznym znaczeniu przede wszystkim zamkniętymi budynkami szkolnymi, a więc przyzwalającymi na spersonalizowane relacje „fabrykami”, strukturami wpasowanymi w zastaną materię budowlaną, w których ma być wytwarzany pożądany przez rodziców „produkt” o bardziej życzliwym, wspomagającym rozwój podejściu do każdego dziecka (Nalaskowski, 2002, s. 8). Tego typu struktury budowlane znacznie utrudniają możliwość odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego, a tym samym zredukowania w toku zajęć lekcyjnych dydaktyki frontально-podającej, nawet z elementami problemowego nauczania, do edukacji konstruktywistycznej, która jest kluczowa dla tego typu szkół. Powinna bowiem być oparta na modelu kształcenia otwartego, ze zróżnicowanymi wiekowo grupami i w otwartych przestrzeniach wewnątrzszkolnych.

Wciąż będące rzadkością szkoły leśne stanowią ofertę dla edukacji przedszkolnej, natomiast jako szkoły są odmianą modelu tzw. szkół bez murów (*schools without walls*), bowiem proces kształcenia i wychowania toczy się w środowisku naturalnym i otwartej przestrzeni pozainstytucjonalnej (Ramseger, 1992). Szkoły nowego wychowania, które powstawały na świecie z początkiem XX w., przyjmując nazwę od ich założyciela i autora koncepcji kształcenia, znajdują w Polsce swoich naśladowców oraz dysponują bogatą literaturą popularnonaukową i naukową na ich temat. Ich prowadzenie pod szyldem patrona wymaga przestrzegania ich fundamentalnych założeń pedagogicznych z możliwością aktualizowania jedynie środków, metod i form kształcenia, by uwzględniały postęp naukowy i technologiczny w tym zakresie. Powstają też szkoły autorskie, których polscy nauczyciele, nawiązujący do niektórych elementów powyższych szkół alternatywnych na świecie, tworzą własną koncepcję kształcenia w archi-

tektonicznej strukturze, jaką posiadają publiczne szkoły (Śliwerski, Rozmus, 2018; Śliwerski, 2009). Niestety, prowadzone badania ukrytego programu szkół, w tym m.in. przestrzeni wewnątrzszkolnej, a więc miejsc szkolnego panoptikonu, w których toczy się ukryty dla nauczycieli i części uczniów proces socjalizacji o różnym charakterze i skutkach, np. infantyilizacja, relacyjna intymność, przemoc, aktywność przestępcza, usługiwa (Bauman, 1993; Bilińska-Suchanek, 2000; Bury, 2000; Jacyna, Szulżycka, 1999; Janowski, 1995; Karkowska, Czarnecka, 1993; Nalaskowski, 2002; Nowotniak, 2002; 2006), nie dotyczyły, jak dotychczas, szkolnictwa niepublicznego, alternatywnego, co prawdopodobnie wynika z zasygnalizowanych w artykule różnego rodzaju ograniczeń dostępu do nich.

BIBLIOGRAFIA

- Achermann E. (1992), *Mit Kindern Schule machen*, Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Amonašvili Š.A. (1990), *Vitajte v škole deti!*, transl. Z. Guldanová, Bratislava: SPN.
- Bauman T. (1993), *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bilińska-Suchanek E. (2000), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna.
- Bury B. (2000), *Ukryta przemoc a doświadczenia szkolne w świetle wypowiedzi biograficznych*, [w:] T. Aleksander (red.), *Andragogiczne problemy współczesności*, Zeszyty Naukowe UJ, MC-CXXXV, Prace Pedagogiczne, z. 27, Kraków: Wydawnictwa UJ.
- Cichosz M. (1997), *Działalność społeczno-wychowawcza Kościoła katolickiego w środowisku lokalnym. Na przykładzie miasta Bydgoszczy*, Bydgoszcz: Instytut Wydawniczy Świadectwo.
- Dumowska B. (2003), *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dybowska E. (2013), *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dziekoński S. (2013), *Wychowanie we współczesnej szkole katolickiej*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Figiel M. (2001), *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Freinet C., Freinet E. (1996), *Befreiende Volksbildung. Frühe Texte*, Hrsg. u. transl. von R. Kock, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt.
- Gawlicz K. (2020), *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gnitecki J. (2004) (red.), *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*, Poznań: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Oddział w Poznaniu.
- Gromkowska-Melosik A. (2015), *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: WN UAM.

- Hielscher H., Schwab M. (1986) (Hrsg.), *Schulkinder achten und fördern*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Izbicki T. (1978), *Architektura Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Karkowska M., Czarnecka M. (1993), *Przemoc w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaścik O. (2010), *Škola ako rituálny priestor*, Trnava: Veda.
- Kędra M. (2021), *Cogito – szkoła z własnym obliczem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kochanowicz J. (2007), *Pedagogia ignacjańska – założenia teoretyczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Kostkiewicz J. (2011) (red.), *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kostkiewicz J. (2012) (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kostkiewicz J. (2013), *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. (2000) (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Lucas H. (2013), *Ugdymo revolucijos vaikai. Iš liberaliausios anglijos mopkyklos*, Leidykla: Euroknyga LT.
- Łukaszewicz R. (1978) (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław: Wydawnictwa UWr.
- Łukaszewicz R. (1989) (red.), *Inne szanse edukacji. Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwa UWr.
- Łukaszewicz R. (2021), *Opowieści drogi 1972–1989/1990–2020*, Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Marek Z. (2005), *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2017), *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia „Ignatianum”.
- Montessori M. (1995), *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*, Hrsg. von P. Oswald u. G. Schulz-Benesch, Freiburg–Basel–Wien: Herder.
- Nakonieczna D. (1993), *Klasy autorskie w Szkołach Twórczych*, Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neill A.S. (1991), *Summerhill*, przeł. B. Białecka, Katowice: Almaprint.
- Niewęglowski J. (2011), *Wychowawczo-społeczna działalność salezjanów w Polsce w latach 1989–1989*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Nowotniak J. (2002), *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”.
- Nowotniak J. (2006), *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oelkers J. (2011), *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Ostolska M. (2020), *Szkoły waldorfskie w Polsce. Konteksty, źródła, współczesność*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Pasierbek W. (2008) (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Petlák E., Fenyvesiová L. (2012), *Przyjazna szkoła*, Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Ramseger J. (1992), *Szkoły oporu. Radykalne szkoły reform w praktyce*, przeł. B. Śliwerski, [w:] *Edukacja w wolności*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 39–59.
- Rynio A. (1999) (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola: Wydawnictwo KUL.
- Śliwerska W., Śliwerski B. (1990), *Edukacja w wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1993; wyd. II – 2008), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1996; wyd. II – 2008), *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2000) (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium z pądocentryzmu*, Gdańsk: GWP.
- Śliwerski B. (2010), *Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków Odenwaldschule*, [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 643–646.
- Śliwerski B. (2022), *Kultura (g)rywalizacji i współdziałania w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Śliwerski B., Pałuch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., Rozmus A. (2018), *Alternatywy w edukacji*, Kraków–Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie.
- Słotwińska H. (2019), *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarnawski J. (2000) (red.), *Św. Józef Kalasancjusz i Szkoły Pobożne. Informator o Zakonie Pijarów w Polsce*, Kraków: Polska Prowincja Zakonu Pijarów.
- Weinschenk R. (2000), *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Streszczenie

Autor artykułu podejmuje nieporuszony przez naukowców problem prowadzenia badań naukowych w szkołach alternatywnych. Szczególnie specyfika szkół o fundamentalnych, ortodoksyjnych założeniach pedagogicznych, filozoficznych, a nawet teologicznych utrudnia wejście na ich teren badacza spoza tego środowiska. Powstaje ważny problem: w jakim stopniu publikacje twórców szkół alternatywnych mają nie tylko subiektywny, autobiograficzny, ale i interesowny charakter.

Słowa kluczowe: szkoły alternatywne; badania naukowe; ortodoksja; miejsce szkoły; przestrzeń szkoły.

Abstract

The author of the article addresses the problem of conducting scientific research in alternative schools, which is not discussed by scientists. The specificity of schools with fundamental, orthodox pedagogical, philosophical and even theological assumptions makes it difficult for a researcher from outside this environment to enter them. An important problem arises to what extent the publications of alternative schools' creators are not only subjective, autobiographical, but also self-interested in nature.

Keywords: alternative schools; research; orthodoxy; school location; school space.

SWIŁANA SYSOJEWĄ

ORCID ID: 0000-003-2499-732X



PEDAGOGICAL ASPECTS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

PEDAGOGICZNE ASPEKTY CYFRYZACJI KSZTAŁCENIA

INTRODUCTION

The processes of globalization and informatization of the society have significantly affected the technology of scientific activity, education system, organization, and technology of the educational process. The concept of “informatization of education” has been understood as a set of measures for the transformation of pedagogical processes based on the introduction of information products, tools, technologies into teaching and education (Nikulina & Starichenko, 2018, p. 108). Many Ukrainian scholars have contributed to the research into the issues of introduction of information technologies in the educational process, in particular: R.S. Gurevych, O.M. Spirin, N.V. Morse, V.Yu. Bykov, B.B. Lapinsky, V.I. Kovalchuk, and others (Kovalchuk & Podolskaya, 2018, p. 523).

Informatization of education has caused the emergence of such concerns in educational practice as ensuring academic integrity, autonomy of universities, the organization of international project activities, etc. In pedagogical science, considerable attention was given to the issues of the informatization of education, the use of information and communication technologies, developing information, information and communication competency of educators and other professionals.

Educational researchers and practitioners seem to be readjusting and adapting to the new realities of civilization. At the same time, the problems facing education

during the COVID-19 pandemic, a phenomenon that no one could have predicted, came as a shock to educators and forced the teaching community to act quickly and creatively within this uncertainty. The situation with COVID-19 can be considered the “black swan situation, with the logic that makes the unknown event much more important than the one you know about. Black swans came into the world and shocked it just because no one expected them” (Taleb, 2019, p. 16).

The events of the pandemic have clearly shown that in the modern world there is a change of civilizations, the transition to a new level of civilizational development, which is caused by a technological breakthrough – digitalization, big data, and technologies based on them. Today it is argued that it is appropriate not to talk about different approaches to informatization and digitalization, but about a single end-to-end process of transforming society, based on evolving technologies, and the change of their generations determines the stages of human development, which included informatization stage that is currently changing to digitalization.

Gradually, the generally accepted terms “globalization” and “informatization” began to be used with the term “digitalization” or replaced by it. Society began to talk about the digital economy, digitalization of production, agriculture, education, social sphere and others. The complexity and systematization of attention to digitalization at all levels of society allows us to draw conclusions about the extent of the impact of this process on all spheres of social relations. In the field of education, these changes occur at the level of space and time, the ontology of the education system itself is changing. Digitalization is becoming a mainstream in the development of education (Zenkov, 2020, p. 54), because the education system, according to many scholars, should ensure a rapid transition for the society and every citizen to a digital age that is focused on different tools, living environment and prepare not only young people but also middle-aged and older people for new types and kinds of work.

Therefore, the attention of scientists and practitioners today is focused on the problems of digitalization of education, the educational process, the organization of professional training in the digital environment.

DIGITALIZATION IN EDUCATION: A NEW PARADIGM OF THINKING, COMMUNICATION AND INTERACTION

The ideas of digitalization of education were considered by scientists and practitioners before the crisis caused by the COVID-19 pandemic.

The essence of this term and its role in the civilizational development of society is interpreted by scientists in different ways, in particular, as “the era of big data and technologies based on them; a new paradigm of thinking, communication, interaction with each other; a new stage of development of society aimed at improving the quality of life; a tool for improving business processes and comprehensive solutions to problems of infrastructural, managerial, behavioural and cultural nature” (Strekalova, 2019, p. 86).

The digitalization of education contributes to the development of the individual trajectory of students, management of their own learning outcomes, overcoming the psychological barriers of traditional learning.

The process of digitalization of education involves “transformation into digital format all teaching materials and creation of public knowledge bases based on them, maximum transformation of the educational process into a global network and use for learning mobile and cloud technologies, application of intelligent systems for educational process management, wide implementation of open training courses” (Strekalova, 2019, p. 86).

However, the problem of digital transformation of education and the educational process, in our opinion, is much deeper and unpredictable in terms of its consequences and is exacerbated by the fact that, objectively, we cannot influence the civilizational development of humanity, technological progress and further technology. Nor can we deny the fact that the modern child “is born with a smartphone in hand”, and that teachers, and educators are generally less competent in digital processes than students.

One of the most important problems of digitalization of education is that innovations in the digital educational environment are not only technical and technological innovations, but also changes in the content and organization of educational content, in the structure and organizational principles of educational institutions. This requires a revision of the conceptual provisions, the content of categories and concepts of established pedagogical science, their adaptation (or development of new content) to the digital educational space.

That is why the formation of digital competence of teachers, educators, students of all levels, as

the readiness of educational institutions for training digital society requires not only further technical and technological modernization of education, but also training (retraining) teachers, in particular in terms of developing digital literacy, the developing the ability to digitize teaching materials, use them in pedagogical practice, develop electronic textbooks with elements of interactive technology

and programmed learning, create massive open educational courses and teach online and/or in a blended format, including effective communication skills. (Strekalova, 2019, p. 87)

The process of digitalization of education and any other spheres of human life involves the formation of each person's digital (information) culture for the competent use of created opportunities, and integral integration into the digital (information) society.

When working in the digital educational environment, the following risks of digitalization of the educational process cannot be ignored:

- loss of basic cognitive skills (ability to read, count, write), reduced quality of education;
- “public” model of the educators and teachers, high requirements to their psychological qualities, conflicts growth;
- reduction of personal contacts, talented youth and teachers outflow abroad, reduction of the general level of training, problems with quality assurance;
- changes of the training content requirements, further change of the training tools;
- changing the requirements for the qualification of specialists, reducing the need for “intellectual” specialists and “attraction” to its technological image, reducing the contingent of higher education;
- moving towards “educational services”, departure from the fundamental approaches, change/redistribution of the functions of the higher education institutions administration and educators, growth of conflicts, reduction of the quality of education;
- loss of the status of the domestic higher education, reduction of the student body (Strekalova, 2019, p. 87).

A significant disadvantage of online education is also its focus on meeting short-term or, at best, medium-term goals.

A specialist who has mastered a limited amount of knowledge and has not received a basic fundamental training, can only count on intellectual “superstructures”, the stability of which is illusory (Zenkov, 2020, p. 54).

In the digital transformation of the educational process, in our opinion, it is important to preserve the fundamentality of the classical education system, because creative productive human activity requires not only digital skills, but also fundamental knowledge, critical thinking, developed creativity (Sysoieva, 2014).

It can be agreed that ensuring the quality of education, in particular higher education, and preventing possible negative changes requires pedagogical

research, in particular, in the following areas (Strekalova, 2019): the model of digital education teacher/educator, the content of their training; techniques for developing digital educational content, assessment methodology and its quality and application in the educational process, taking into account ergonomic, valeological, psychological and pedagogical requirements; effective methods, forms, tools for teaching in the open educational environment and their methodological grounds, in particular the ratio of traditional and e-learning, contact and independent students' work, methodology for student's progress monitoring and achieving learning outcomes in terms of transferring the learning process to the global network; means for ensuring the quality of education, prevention of possible risks in the context of digitalization of education, etc. (Strekalova, 2019, p. 88).

One of the most significant positive features of digitalization of education is the expansion of educational and research scope, the ability to diversify teaching forms and methods, aimed at the students' needs taking into account the requirements and demands of the labour market. At large enterprises, the practices of creating corporate universities, their own professional development centres and training programmes are an increasingly common thing (Zenkov, 2020, p. 53). Thus, formulated in the 20th century, the concept of lifelong learning in the context of globalization is becoming important for everyone.

The development of digital educational technologies contributes to the transformation of the model of the educational process organization (from the education for all to the education for everyone approach), allows to develop individual educational trajectories for students, take into account their pace, interests, and characteristics.

Modern human interaction in the digital space is different from the interaction of the past. This is directly related to targeted innovations at the technological level: expanding the scope of digital solutions and services, the availability of gadgets, the intensive development of social media. Naturally, all this affects the change of style of interpersonal and communicative interaction of people of any age. There is an unequivocal opinion that the presence of modern competence of modern man is a prerequisite for a comfortable existence in society, and its formation is one of the most important tasks of the education system.

Thus, in the context of digitalization of education, we consider it urgent to address the following important issues that determine the pedagogical priorities of digitalization of education: 1) Why is it important today to unite the efforts of scientists and practitioners to solve pedagogical problems of digitalization of education? 2) How does the essence of the conceptual provisions and the content

of the basic pedagogical concepts that create the foundation of pedagogical science change? In other words, what is digital pedagogy? 3) How to solve the problem of raising children and youth in the digital space?

ADVISORY COUNCIL ON DIGITAL EDUCATION AND PEDAGOGY

Exploring the issues of digitalization of education requires engaging scientists into the interdisciplinary activities. In order to join the efforts of scientists and practitioners in solving pedagogical problems of digitalization of education, the Advisory Council on Digital Education and Pedagogy at the Department of General Pedagogy and Philosophy of Education of the National Academy of Educational Sciences (NAES) of Ukraine was created and is a collegial association of members of the Department, all interested scientists and practitioners.

The purpose of the Council is to unite the efforts of scientists and practitioners to study current issues (philosophical, theoretical, methodological, practical) of development the digital education and pedagogy in Ukraine in accordance with state policy objectives, including the National Economic Strategy 2030, as well as in-depth research with a broad public discussion of the benefits and threats of digitalization of educational and scientific activities, developing analytical conclusions and recommendations for the management of education.

The main activities of the Council include:

- studying domestic and foreign experience of digitalization of education in response to modern challenges, innovative technologies of digital education development;
- exploring the basic principles of development of the modern information world, that is featured by the digitization, visualization, virtualization of all aspects of life;
- identification of systemic factors in the development of digital education and pedagogy in Ukraine;
- exploring students' attitudes towards introduction of remote and blended learning technologies;
- research into the transformation of essence and content of the didactic and pedagogical principles of the educational process organization in the conditions of digitalization of education;
- contributing to the creation of a common digital platform for preschool education;

- remote advisory to parents and educators on the education of children of early and preschool age;
- designing conceptual framework and methodology of education for children and youth in the digital environment;
- exploring project management processes of transformation of domestic higher education institutions into digital universities;
- developing a strategy for the development of digital competence of research, research and pedagogical, pedagogical staff;
- promoting introduction of training courses (seminars, webinars) on digital education and pedagogy for research, research and pedagogical, pedagogical staff of educational institutions;
- collecting independent sources of statistical information on digitalization of education and preparing analytical conclusions;
- conducting other research that contributes to the study of issues of digital education and pedagogy in Ukraine.

To ensure collegiality, the balance and scientific credibility in decision-making and preparation of analytical materials, an expert commission of the Council is created, which includes (by consent) well-known scientists, research and pedagogical staff, employees of the NAES of Ukraine, teachers who have equal voting rights. The experts' recommendations are subject to the collegial decisions of the Council.

It should be noted that the Council in its activities interacts with educational institutions of all levels and types, research institutions and structural units of the NAES of Ukraine, public authorities and local governments, and NGOs.

DIGITAL PEDAGOGY: A COMPONENT OF PEDAGOGY OR A SEPARATE BRANCH OF PEDAGOGICAL SCIENCE?

Modern society is evolving in the direction of digitalization, and therefore there is an urgent need to change the pedagogical paradigm, rethink the essence of pedagogical technology, forms and methods of teaching, education and development of children and youth and older people to adapt to the digital world. To organize the educational process in the digital space, such concepts as: "pedagogical skills", "pedagogical creativity", "pedagogical interaction", "pedagogical communication", "subject-subject interaction", etc. need to be clarified.

One of the leading tasks is to create a modern theory of education in the context of digitalization of education, which will be able to overcome the

limitations of traditional pedagogy. Digital technologies in the modern world are not only a tool, but also an environment that opens new opportunities for learning at a convenient time, lifelong education, designing an individual educational trajectory, transforming users of electronic resources to the creators of those, etc. Digitalization is aimed at training professionals who are guaranteed to be in demand in the labour market, will easily and freely use mobile and Internet technologies, as well as will be focused on lifelong learning (training) by means of digital technology.

It should be noted that informatization of education has created the ground for the transition to a new level – the level of digitalization. However, the digital environment requires from teachers a different mentality, a different perception of the world, completely different approaches and forms of work with their learners. Educators become not only knowledge carriers that they share with their learners, but also a leader in the digital world (Nikulina & Starichenko, 2018, p. 107).

Therefore, the system of professional training of teachers and educators requires modernization. It is necessary to bring educational programs in line with the needs of the digital society, widely implement digital tools of educational activities and fully integrate them into the educational and information environment of educational institutions, provide with the opportunities of lifelong learning for middle-aged and older generation at a convenient time and place. Digital literacy of educators and scientists as the ability to create and apply content using digital technologies, including computer programming skills, skills for information search and exchange, communication (Nikulina & Starichenko, 2018, p. 111), is, to date, one of the most important issues.

Today there is no unambiguous interpretation of the concept of “digital pedagogy”. Digital pedagogy is understood as the use of electronic elements in the educational process in order to enhance and change the educational experience (Kovalchuk & Podolskaya, 2018, p. 523). V. Bykov and M. Leshchenko define digital pedagogy as a science of patterns transmission and perception of educational experience that occurs in physical and virtual realities through the use of information and communication technologies. According to L. Khutorska, the nature of information pedagogy is complex and belongs to different sciences, and information pedagogy itself should be considered as a theory of obtaining, transforming, transmitting and assimilating information in the educational process (Kovalchuk & Podolskaya, 2018, p. 524). Scientists unanimously support the need for further development of pedagogical science itself, as digital technologies in the modern world should be considered not only as a learning

tool, but also a new tool for creating a new educational environment with new opportunities and applications.

The modern child discovers the world not only directly through knowledge of the surrounding reality or through education in an educational institution and family influence, but also indirectly through information and communication tools, including a smartphone. This situation determines the features and specifics of education, upbringing and development of the child in the digital space, requires rethinking the content of key pedagogical categories, established educational technologies, forms and methods of teaching, changes in educational policy and established methodological practices both at school and educational system levels, and family as the primary institution of education.

The development of the content of digital pedagogy as a component of pedagogical science requires the joint and rapid work of scientists and practitioners.

In this paper, we formulated problematic issues that, in our opinion, are of primary attention and the development of which is based on the studied and generalized global trends in civilization in the context of digitalization processes, as the problems of digitalization of society, including education, are global and common to all countries.

Firstly, it is necessary to reveal the challenges of the digital society to the education system, which necessitate the following: complementing traditional pedagogy with digital pedagogy as a response to the global crisis; understanding what is the digitalization of education – a need or a temporary compulsory measure; elaboration of a strategy for the formation of content selectivity in children and youth in the conditions of intensive digital education; counteraction to the means of technological and marketing destruction of basic values; developing a critical attitude to the media of digital influences; determining the specifics of the activities and activities of the subjects of the pedagogical process as a trend of digitalization of education.

Secondly, digital transformations that take place in didactics need to be understood. In particular, this applies to the didactic foundations of the learning process in the context of digitalization of education; didactic features of the digital learning process; the process of learning using digital technologies; specifying the determinants of the education content and the principles of its structuring for the digital educational process; methods and means of digital learning; forms of organization and modern technologies of digital learning; measuring students' learning achievements through digital technologies. In the context of digitalization of education, there is a growing interest in blended learning,

issues of risks associated with the use of digital technologies in the educational process, organization of the digital educational process, establishing a list of important for society and education digital technologies (cloud, cognitive, big data technologies, etc.)

Thirdly, considerable attention needs to be paid to defining the conceptual foundations and technologies of educating children and youth in the digital space. In solving this complex problem, it is necessary, in our opinion, to pay attention to the following aspects: determining the educational potential of the digital space; picture of the world and offline primacy of attitudes to life; positivity of prospects of technological development and technology of educational action; methods of education in the digital space; digital educational environment; ways to recognize and protect a child from cyber-bullying; digital world and physical preservation of mental, social, and spiritual health of children and youth; partnership of parents and educators to prevent the negative effects of the digital environment on children and youth; inclusive education in the context of digitalization of education.

Fourthly, it is defining the essence and features of pedagogical activity in the conditions of digital education. In particular, we need to develop the following issues: the framework and content of pedagogical activity; digital pedagogical competence of the educator; e-analysis and self-analysis of pedagogical activity in the digital environment; educator's self-development and self-improvement through digital technologies; pedagogical interaction and pedagogical communication in digital education.

These issues systematically cover the most acute problems of organizing the educational process in the digital environment and ensuring its quality.

The answers to them actually constitute the content of digital pedagogy, which should be considered as a component of pedagogical science, which takes into account and is a response to the technological development of society.

NEW DIMENSION OF EDUCATION IS THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

The staff of the Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine together with the Advisory Council on Digital Education and Pedagogy developed and discussed with educators the Concept of education of children and youth in the digital environment, which is a worldview of the modern idea of the process of education in the digital

world and is represented by a system of scientifically substantiated provisions that identify societal challenges and strategic goals of education of children and youth in the conditions of digital reality.

The purpose of the Concept is to identify the leading ideas and principles of educating children and youth in the digital environment. The social significance of the Concept lies in the coherence of educational influences on children and youth in the digital environment; consolidating the efforts of the state, education and the family, the real sector of the economy to create a safe and conducive to the personal development of the child digital space.

It should be emphasized that the Concept is based on the main provisions of the Laws of Ukraine “On Education”, “On Complete General Secondary Education”, “On Child Protection”, Council of Europe Recommendations on Cooperation between Law Enforcement Bodies and Internet Service Providers in Combating Cybercrime, Guidelines Human Rights for Internet Service Providers (Council of Europe and EuroISPA) and the Guiding Principles on Human Rights for Online Game Providers (Council of Europe and ISFE), Concept for Implementing Public Policy in General Secondary Education Reform “New Ukrainian School” until 2029.

The Concept outlines the problems of raising children and youth in the digital space. The need to protect the child from cyberbullying is emphasized; counteraction to the means of technological and marketing destruction of basic values; development of digital competence of pedagogical staff; developing children and youth’s values and content selectivity skills; preservation of physical, mental, social, spiritual health of children and youth; use of health-preserving potential of family media education; fostering a culture of behaviour of children and youth in the digital educational space; partnership of parents and educators to prevent the negative effects of the digital environment on children and youth; scientific and methodological support for the education of children and youth in the digital space. The risks associated with the implementation of the Concept are described.

The structure of the Concept contains three main sections. The first section – “A new dimension of education – taking into account digital reality” – examines the educational potential of digital environment, the principles of education of children and youth under its conditions, developing the world and offline primacy in attitudes to life, the relationship of positive prospects for technological development and educational action.

The second section – “Children and youth in the digital environment: educational challenges” – highlights the problems of children and youth they

face, namely the preschool child in the digital space: objective reality or necessity; digital environment in primary school students life; educational impact of digital environment on adolescents and high school students; digital internationalization in the education of students; cyberbullying: ways to recognize and protect a child; counteraction to the means of technological and marketing destruction of basic values, etc.

The third section – “Strategic directions of education of children and youth in the digital environment” – considers the following problems: digital educational environment of the educational institution; digital competence of educators; communication in the conditions of digital intensity: developing children and youth’s content selectivity; digital world and preservation of physical, mental, social and spiritual health of children and youth; fostering the culture of behaviour of children and youth in the digital educational environment; virtual art education; educational potential of out-of-school educational institutions in the conditions of digitalization; interaction of social institutions in the education of children and youth in the digital educational environment; healthy family media education: media digital diet and positive development; partnership of parents and educators to prevent the negative effects of the digital environment on children and youth; scientific and methodological support for the education of children and youth in the digital space; educational criteria and monitoring the quality of education in the digital educational environment.

The Concept also presents the risks associated with its implementation, the legal and managerial prerequisites for implementation, funding and expected results.

The development of the Concept allowed not only to identify problems in the education of children and youth in the digital space, but also to outline fundamentally new forms, methods and technologies of education in the digital environment.

CONCLUSIONS

Thus, we can say that the digital world has become the reality where happens the life of the modern human. The need for people of all ages to adapt to new technologies of the digital environment activates the educational paradigm of lifelong learning as a form of improving their digital competence, self-development, professional and life self-realization. The mission of modern education is to help everyone feel comfortable in the digital society.

Digitalization of education requires the definition of pedagogical priorities in the transformation of the essential positions of pedagogical science, revision of forms, methods, tools and technologies of teaching, education and development of the learner.

The content of fundamental provisions, categories and concepts of traditional pedagogy regarding the organization of the educational process in the digital space needs to be reconsidered. It is time to develop the conceptual provisions of digital pedagogy, and digital didactics in particular. The conceptual vision of the problems of the organization of educational influence on children and youth in the digital environment and the means of their solution acquires importance.

The digitalization of education requires the collaboration of scientists and practitioners of pedagogical and psychological sciences, digital technology specialists to find interdisciplinary solutions to modern problems of organization of the digital educational process.

REFERENCES

- Kovalchuk, V.I., & Podolska, I.S. (2018). Zastosuvannia tsyfrovoyi pedahohiky v pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv sfery pidpriemnytstva. *Molodyy vchenyy*, 5(57), 523–526.
- Nikulina, T.V., & Starichenko, E.B. (2018). Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie. *Pedahohichna osvita v Rosiyi*, 2018(8), 107–113.
- Strekalova, N.B. (2019). Riski vnedreniya tsifrovyykh tekhnologiy v obrazovanii. *Visnyk Samar'skoho universytetu. Istoriya, pedahohika, filolohiya*, 25(2), 84–88.
- Sysoieva, S.O. (2014). *Tvorchij rozvitok fakhivciv v umovakh magistratur*. Kyiv: Vydavnytstvo VP Edelveys.
- Taleb, N.N. (2019). *Chernyy lebed': Pod znakom nepredskazuemosti*. Moskva: Kolibri, Azbuka-Attikus.
- Zenkov, A.R. (2020). Tsifrovizatsiya obrazovaniya: napravleniya, vozmozhnosti, riski. *Zbirnyk naukovykh prats Voronez'koho derzhavnoho universytetu. Seriya: Problemy vyshchoyi osvity*, 1, 52–55.

Streszczenie

Artykuł analizuje wpływ globalizacji i rozwoju technologicznego społeczeństwa na działalność naukową, system edukacji, organizację i technologie procesu edukacyjnego; identyfikowane są pedagogiczne priorytety cyfryzacji edukacji: połączenie wysiłków naukowców i praktyków na rzecz kompleksowej analizy i interdyscyplinarnych rozwiązań współczesnych problemów cyfrowego środowiska edukacyjnego, pedagogicznych zasad cyfryzacji edukacji; sformułowanie zapisów pojęciowych pedagogiki cyfrowej i zdefiniowanie podstawowych koncepcji pedagogicznych edukacji cyfrowej, rozwój dydaktyki cyfrowej, rewizja form, metod, środków i technolo-

gii nauczania, edukacji i rozwoju ucznia w przestrzeni cyfrowej; rozpoznanie cech i kierunków edukacji dzieci i młodzieży w środowisku cyfrowym, nowych form i podejść do organizowania oddziaływania edukacyjnego na dzieci i młodzież w środowisku cyfrowym, wskazanie zagrożeń związanych z cyfryzacją edukacji i sposobów ich przewyciężania; pokazano, że misją nowoczesnej edukacji jest zapewnienie społeczeństwu i każdemu obywatelowi przejścia do ery cyfrowej, skupiając się na różnych narzędziach, innym środowisku życia i szkoleniu nie tylko młodych ludzi, ale także osób w średnim i starszym wieku w zakresie nowych typów i rodzajów pracy.

Słowa kluczowe: cyfryzacja edukacji; priorytety pedagogiczne; pedagogika cyfrowa; dydaktyka cyfrowa; edukacja w środowisku cyfrowym; zagrożenia związane z cyfryzacją edukacji.

Abstract

The article analyzes the impact of globalization and technological development of society on scientific activity, education system, organization and technologies of the educational process; pedagogical priorities of digitalization of education are identified: joining the efforts of scientists and practitioners for a comprehensive analysis and interdisciplinary solutions to modern problems of digital educational environment, pedagogical principles of digitalization of education; formulation of conceptual provisions of digital pedagogy and definition of the basic pedagogical concepts of digital education, development of digital didactics, revision of forms, methods, means and technologies of teaching, education and development of the learner in digital space; identification of features and directions of education of children and youth in the digital environment, new forms and approaches to organizing the educational impact on children and youth in the digital environment, outlining the risks of digitalization of education and means of overcoming them. It is shown that the mission of modern education is to provide society and every citizen with a transition to a digital age focusing on different tools, different living environment and training not only young people but also middle-aged and older people for new types and kinds of work.

Keywords: digitalization of education; pedagogical priorities; digital pedagogy; digital didactics; education in digital environment; risks of digitalization of education.

NELLA NYCZKAŁO
ORCID ID: 0000-0002-5989-5684

WAŁENTYNA HORDIJENKO
ORCID ID: 0000-0003-4939-9027

NADIA TYMKIW
ORCID ID: 0000-0002-5598-7717



BLENDED LEARNING AS A CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

**KSZTAŁCENIE MIESZANE JAKO KREATYWNE DZIAŁANIE
PEDAGOGICZNE**

INTRODUCTION

In the context of the COVID-19 pandemic in Ukraine, the need for new approaches to teaching with a limited number of classes remains a problem for a large part of the educational community. The introduction of digital technologies, creating informational and educational environment the use of active learning methods, design and distance learning technologies open new perspectives for improving the efficiency of the educational process and contribute to a quality solution to this problem.

At the same time, the shortcomings that appear during the application of these and other technologies reduce the quality of education, which is mostly caused by the unprofessionalism of lecturers of educational establishments. Face-to-face communication, emotional contact of participants during the educational process, the use of modern material objects and devices of the new generation are important prerequisites for training future professionals.

These and other shortcomings can be overcome and the quality of training future specialists can be improved by introducing blended learning. This approach allows you to combine the benefits of traditional (full-time) and distance learning, rational use of study time, improve practical and technical training based on the optimal ratio of online and offline classes.

Under such conditions, the organization of the educational process requires interdisciplinary approaches and, accordingly, innovative, advanced areas of activity. According to the research, the following trends have been developed since the beginning of the COVID-19 pandemic:

- e-learning has become much more widespread and important than distance learning and at the same time has become less focused on listening to lectures and more concentrated on mastering knowledge of practical importance;
- distance learning has moved to the workplace;
- blended learning has become widely used;
- e-learning has become more adaptive to different levels of learning;
- traditional technologies have receded into the background.

The aim of the article is to study the current trends of blended learning and its features in the context of the COVID-19 pandemic.

ANALYSIS OF RECENT RESEARCH AND PUBLICATIONS

The scientific substantiation of combined education at higher educational institutions has largely developed on the basis and under the influence of scientific works of V. Bykov, T. Bodnenko, A. Gurzhiy, R. Hurevych, S. Semerikov, O. Spirin, Yu. Tryus, V. Kukhareno, Ye. Smyrnova-Trybulska, A. Striuk, N. Morze, N. Rashevska. A significant number of scientific and methodological approaches to the design of blended learning are embodied in the works of foreign scientists, in particular C. Bonk, C. Graham, C. Gruber, M. Gruber, C. Dziuban, K. Christensen, G. Mayer, A. Norberg, K. Spring, H. Staker, B. Khan, M. Horn and others. At the same time, the didactic features of blended learning during a pandemic need further research.

STATEMENT OF BASIC MATERIALS

Relevance of the article. Nowadays there are such urgent issues as: accessibility and inclusiveness; flexibility for certain categories of students who work and have children of different ages, etc.; individual trajectory of education of the applicant;

introduction of dual education. The solution of these issues is impossible without large-scale implementation at all levels (national, regional, sectoral, and most importantly – at the levels of educational establishments of various types and forms of ownership) of online technologies, fundamental changes in approaches to education at educational institutions and within the framework of each discipline, in particular the role of classes and the effectiveness of their delivering.

It obviously requires a scientifically sound application of online technologies with the latest didactic approaches that provide an effective combination of direct and indirect forms of interaction between students and teachers, teachers and students, and teachers-andragogues during the process of blended learning.

The advantages and disadvantages of blended learning of student youth are widely analyzed by V. Baryshnikova and O. Avlasenko-Kanarovych. To the main advantages of distance learning scientists refer the following:

- free access to education from any place where there is Internet access; quite a few online platforms and even universities have recently offered free access to their courses, libraries, video lectures; a student can study in any place convenient for him;
- flexibility and adaptability, the course can be adjusted, changed, adapted to the requirements of students and the labour market, and also the latest information and scientific achievements are added to it;
- large audience (breadth of coverage) – if a group of students in a lecture hall makes up from 10 to 30 people, then at lectures – up to 300–500 people, but in distance learning the audience can range from one student to several thousands;
- the opportunity for a student to study at a convenient time, in a comfortable environment: a student has access to the course 24/7, much of the material can be used offline;
- the possibility of combining training with work, training in another specialty, online courses can be used not only by students but also by employees who want to improve their skills, as well as housewives;
- the possibility of teaching students with special educational needs, i.e. distance learning can be effectively used for the development of inclusive education;
- individual pace of study, which is chosen by students: in most courses students have an opportunity to plan their terms of study and study at a pace convenient for them;
- reduction of total training costs (the need to maintain appropriate facilities, utilities, a significant number of support staff [security, cleaning workers], etc.);

- individual approach to each student; modern methods and forms of distance learning allow a student to directly contact a teacher with a variety of distance education tools, which is not always possible in traditional education, when a teacher during a lecture in a large lecture hall (which can house 100 or more students), physically unable to pay attention to each of them; under the conditions of distance learning, a teacher can use different types of feedback with each student;
- convenience for teachers: teachers can spend more time directly on the educational process, filling the distance content, conducting research activities due to the fact that they do not need to spend time to get to work, in addition to work in a familiar home environment is much more comfortable, moreover, teachers can take part in the distance learning process even being on a business trip or at a conference (Baryshnikova & Avlasenko-Kanarovych, 2020, pp. 13–14).

The problematic aspects of blended learning also include:

- lack of direct contact between a teacher and a student: in distance learning some forms do not involve direct contact between a teacher and a student, for instance, some online courses use video lectures or text material, and to ensure the quality of testing – test control, which can create for students psychological discomfort and feeling of interaction only with the information system, and not with a human being;
- the necessary internal motivation for learning and strict self-discipline; teachers or “tutors” are assigned to students helping and motivating them to study, controlling important deadlines for solving the above-mentioned problem in the process of distance learning;
- authentication and identification of a user is quite difficult, as it is not always possible to determine whether a student performed a task or took a test, especially in asynchronous learning;
- insufficient level of practical skills of both teachers and students in working with modern distance learning platforms;
- there is no “emotional colouring” of the process of knowledge transfer, which in terms of traditional learning plays an extremely significant role;
- there is no development of communication skills, which are significantly developed in personal contacts, as well as insufficient social interaction, learning becomes more individualized.

Visiting audiences according to a clearly established schedule. In order to comply with quarantine measures, students study according to a schedule that takes into account the format of classes (lecture or group practical) and

the frequency of their conduct. Lectures for different streams take place in the “online” format. As for practical classes, students participate in them in a traditional classroom setting securing a safe distance. There is also the practice of alternating “online” and “offline” formats, when students study at the institution during a week and at home.

Use of online platforms for blended learning. In addition to using visual aids within a lecture hall (tables, diagrams, presentations, video demonstrations), pedagogues also conduct training on the online platforms, for instance, “Zoom” and “Google Meet” in real time or teach videos on YouTube. Using presentations and video recordings allows students to repeat material they did not have time to master during classes.

Cooperation with the dean’s office of the university in the “24/7”. Only highly-skilled moderators, whom the majority of teaching methodology experts have really become, can unite students scattered all over Ukraine and encourage them to productive learning. Blended learning in quarantine involves the constant coordination of all students, carried out via mobile communication, as well as communication messengers such as Viber, Telegram, WhatsApp.

Combination of synchronous and asynchronous learning. As it is widely known, online platforms are limited in their resources, both in terms of time and health. Therefore, the tasks are performed synchronously and asynchronously. In addition to face-to-face meetings with a teacher, students receive assignments in Google Class, where they can also send answers.

BLENDING LEARNING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

The traditional approach to learning involves the transfer of knowledge and skills from a teacher to a student. Under the conditions of blended learning, a student/listener independently acquires knowledge and skills, and a teacher acts as an assistant and consultant. Under such conditions, students develop skills of self-study, organization and planning their own study time, determining the individual trajectory of study in accordance with the recommendations of an educator and the deadline set for each discipline. Thus, blended learning is a qualitatively new approach that transforms the structure and content of learning, changing the traditional role of a teacher and a student in order to achieve high results.

Like any phenomenon in the educational process, the format of blended learning has its advantages and disadvantages. Some of them are obvious and visible at once, and some of them are hidden. Let’s consider them in greater detail:

- *flexibility of training* – the ability to independently choose and plan training regardless of the time and amount of study hours;
- *modularity of training* – planning an individual educational trajectory according to educational needs of students;
- *accessibility and mobility of education* – the implementation of the educational process regardless of the geographical and temporal conditions of students;
- *manufacturability* – the use of new advances in information technology in the educational process;
- *mass* – teaching an unlimited number of students in the presence of one teacher;
- *creativity* – comfortable conditions for creative self-expression of higher education seekers;
- *interactivity* – the ability to organize active learning activities of a student in the information and educational environment without the participation of a pedagogue;
- *social equality* – equal opportunities for education regardless of the place of residence, status, health status, etc.

Flexible training schedule. Everyone's dream, combined with many other things, is a schedule due to which learners will be able to manage everything. Do sports? Read books and watch movies? Have time for cleaning an apartment? Blending learning will help students organize everything, because they do not have to go to lectures every day and spend time on the road.

Possibility of independent conscious processing of materials. The use of online learning platforms provides an opportunity to master the content of academic disciplines according to an individual schedule. Students are free from being "bound" to a teacher, who is obliged to write them back and monitor their performance on a daily basis. Tasks are presented on the Google Class platform (materials are also added – lecture notes, presentations, guidelines, videos, etc.) in the appropriate section, and can be processed at any time, if the deadline for taking a test or an exam allows.

Scheduled consultations with teachers. The combined model of learning, in contrast to distance learning, provides a face-to-face meeting with teachers, when students can analyse and demonstrate the possibilities of solving all not properly understood and tricky tasks. Students have direct communication, which greatly increases the level and speed of mastering the material. After all, to make explanations during personal contact is much more effective than via the Internet communication.

Interactive practical classes. Competence model of training is focused on the formation of practical skills and abilities. Blended learning allows trainees

to implement one of the most progressive teaching methods – teamwork, when within a certain group is a collective search for solutions. Let's note that such a method cannot be used when members of the "team" are in different places. Thus, during exclusively distance learning, teamwork practically does not take place, but is possible only in a traditional classroom setting.

Communication with colleagues. Student life is not only learning, but also active socialization. While visiting an educational institution, students communicate with each other, arrange various events, and acquire professional and informal experience. Blended learning under quarantine conditions requires a creative approach and allows learners to maintain this unique friendly collective atmosphere, from which business partnership relations later start.

Risk. However, the risk of COVID-19 infection remains a negative aspect of classroom learning. Although each educational institution works in compliance with quarantine measures – keeps antiseptics in each room, provides ventilation on schedule, adheres to the rules of the placement of participants in the educational process at a distance, and requires the use of personal protective equipment – masks for students and plastic shields for pedagogues.

Practical training and job-related internship. Organizing the practical training of students and learners during quarantine is one of the most problematic tasks. Practical training is a mandatory part of the educational process of students of higher educational institutions and students of professional (vocational), professional higher education of educational institutions, it is specified in the Laws of Ukraine (Art. 29 of the Law "On Vocational Education" of 10 February 1998 No. 103/98-BP and Art. 51 of the Law "On Higher Education" of 1 July 2014 No. 1556-VII). As is well known, on March 12, 2020, educational institutions of Ukraine stopped working as usual and were put in quarantine (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On prevention of the spread of acute respiratory disease COVID-19 caused by coronavirus SARS-CoV-2" of 11 March 2020 No. 211). On March 16, 2020, the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES of Ukraine) instructed the educational institution administration to organize the educational process using distance learning technologies, which does not involve visiting educational institutions by its seekers (order of the MES of Ukraine "On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19" of 16 March 2020 No. 406). Thus, it is the educational institution administration that must make a decision and organize (if possible) remote support of the practice tasks. If remote performance of practical tasks was not possible, the educational institution administration had the right to postpone practical training to the period after the end of quarantine. If the

option “distance practical training” was chosen, the heads of practical training from the faculties of educational institutions established remote communication with the supervisors of practice bases at enterprises, discussed and approved the list of tasks that can be performed remotely by students/trainees.

At first glance, blended learning, combining the advantages of other forms of learning, has virtually no disadvantages. In fact, they occur when there is a marked increase in attention to the introduction of one learning technology compared to others. For example, with the predominance of distance learning, the medium of real communication is lost, because it is carried out either in an electronic information and educational environment by means of messaging, or via a system of web conferencing, webinars, and video communication. Therefore, it is advisable to find the optimal ratio of bringing together different learning technologies. It is the mixture of different forms and methods of learning that is the essence of blended learning technology.

NEW DIDACTIC APPROACHES TO THE SELECTION AND STRUCTURING OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL MATERIAL

It is important to find the most rational models and content to achieve the expected learning outcomes. In our opinion, the unskilled use of technology has a negative impact on the quality of the educational process. That is why it is necessary to thoroughly study the theoretical and methodological principles of teaching. To ensure quality of blended learning of a particular discipline, it is useful to define which types of activities are more appropriate in online learning (synchronous or asynchronous), and which are effective in direct contact, to what extent and in what sequence. Distance (or online) technologies are the basis of the educational process subjects interaction both under the conditions of blended and distance learning.

We should emphasize that ensuring quality of blended learning requires determining the structure, content, scope of educational material for training future professionals. Surely, the content of higher education, its organization and methods are in the process of constant renewal and upgrading, focus on the prospects predicted by science and practice. The main task of university education is the development of creative qualities of an individual, the ability to perceive and process new scientific ideas, analyse and apply them in professional activities. The decisive significant feature in mastering the content of education by students/trainees is the implementation of modern principles of blended

learning organization which only belongs to the educational process, that is, interconnected and interdependent activities of all its participants at different stages of training future professionals.

The indirect interaction of subjects via online technology is essential in distance learning. This type of education is defined as a separate form of education – distance by the Law of Ukraine “On Education”. Blended learning is an approach, pedagogical and technological model, and at the same time, a modern methodology, which, along with online technologies, is also based on direct interaction between students/trainees and teachers in a classroom setting. The understanding of blended learning as its model providing certain elements of control over the study of material and the ability to personalize learning opens up much broader prospects. The basis of effective use of blended learning is the technological readiness of teachers, students and educational institutions, as well as thorough methodological support of each discipline, choosing the most rational model of the educational process, designing a learning scenario as a sequence of didactic activities and experience gained during the course, detailed preparation and arrangement of not only classes, but primarily independent work of students.

Qualitative implementation of blended learning significantly improves the educational process. Realistic, viable, scientifically-based technological solutions affect the availability of educational materials, the possibility of constant support of students, the convenience of monitoring the learning process, automation of part of the pedagogue’s work. Methodical approaches enable students/trainees to be immersed in the learning process, mastering the material, effective interaction between the subjects of the educational process, personalization of learning. In terms of blended learning, students study partially online and have elements of control over the educational process – when, where and how to study the material. Gadgets and devices are used to try to personalize the work of a separate student. Classroom learning is used to provide students with a comprehensive learning experience.

METHODICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING

Methods of blended learning are one of the most important structural components of the educational process. They take in the methods of organizing and carrying out educational activities; methods of stimulation and motivation;

methods of control, analysis and evaluation of learning outcomes. This is the link between the goal and the expected final result of future professionals training.

Didactic principles of blended learning are considered by us as the main initial requirements to the organization of educational process in the conditions of blended learning. To our mind, they also cover the principles of traditional learning, in particular: the principle of unity of educational, developmental and upbringing functions of learning, the principle of scientific content and teaching methods, the principle of systematic and consistency, the principle of knowledge, the principle of accessibility, the principle of consciousness and activity, the principle of association of learning with practical training, the principle of individualization. We also underline the importance of taking into account the principles of open education: the principles of trainees/participants mobility in the educational process; equal access to educational systems; formation of the structure and provision of innovative approaches in the implementation of running educational services. The leading principles are the following: didactic specification of the training purpose; personalization of training; differentiation of education considering the level of participants' insight into the educational process; effective learning strategy – in a specific time.

Blended learning tools are any learning tools, technical or software, used to transfer and assimilate learning material. Such tools are divided according to the degree of synchronicity and asynchrony, in line with the form of training organization (traditional, distance), in accord with the method of combining forms of training organization, means of messaging, means of presenting educational materials, means of processing skills and competences, means of organizing collaborative work, means of learning outcomes appraisal, organization and management of the learning process.

An important condition for the successful implementation of blended learning in educational institutions is compliance with a number of psychological conditions that require the readiness of teachers and students/trainees for blended learning. Therefore, it may be reasonable to design training taking into account the psychological and pedagogical features of this process. Psychological conditions are closely related to the design of the activities of the subjects of the educational process – pedagogues and students/trainees.

It may be expedient to design technical and software means of blended learning in the context of these activities, because the activity of a teacher is modelled in view of the laws of educational activity of students/trainees. That is why in the implementation of blended learning the focus should be given to the psychological characteristics of the participants in the educational process.

For this aim it is essential for academic teaching staff to use opportunities and create the necessary conditions for professional skills enhancement in the area of blended learning, the effective use of innovative technologies, introducing online learning, organization of seminars-discussions, etc. Of no less significance is the creation of a system of incentives and motivation for educational activities of teachers, assessment of innovative activities of pedagogues and creating a situation of success. For students it is necessary to develop a positive attitude to applying new technologies for organizing and designing the educational process, the ability to use modern gadgets not only for entertainment but also for learning, self-study and work individually with electronic educational resources.

Defining the methodological principles of blended learning, it is advisable to consider the following teaching facilities:

- traditional teaching tools: textbooks, manuals, workbooks, handouts, laboratory equipment, technical teaching aids, etc.;
- computer-based teaching tools: electronic textbooks, manuals and workbooks, audio and video materials, CDs, software for monitoring and measuring the level of knowledge, information search and reference systems, animations and simulations, etc.

There are different models of blended learning: simple, complex, more or less popular, and others. We also take into account the models of blended learning that are assessed as unproductive for a traditional class. They do not provide traditional training in its full form, although they offer new and more reliable benefits.

Most blended learning programs resemble one of four models: Rotation, Flex, A La Carte, and Enriched Virtual (DreamBox Learning, 2013). The Rotation Model includes four sub-models: rotation by work zones, rotation of laboratories, inverted class and individual rotation. The Flex Model provides for distance learning as the main component with some face-to-face meetings. Students/learners work on an individual schedule using different teaching methods. La Carte residence model: one semester is held traditionally (usually in summer), and the rest of it – completely online; one week or on weekends traditional sessions for practical and laboratory works are planned, and during other sessions training is carried out online; sometimes classes are reduced from three “credit” hours per week to one or two hours, giving students more time to study online. Enriched virtual model – students divide their time between attending classes and distance learning via online content delivery.

Foreign researchers distinguish six models of blended learning: Face-to-Face Driver, Rotation, Flex, Online Lab, Self-Blend, Online Driver (Quigley, 2019).

Face-to-Face Driver. A teacher personally provides the full scope of the training course, using online training as an auxiliary one if necessary. This model usually involves classroom work connected with operating computers.

Rotation Model. It provides the alternation of traditional learning in the classroom using different activities and self-study online in an individual mode. There is an organization of educational activities within the whole group, project group, small group or individual work of each student under the guidance of a teacher. There is a rotation of the schedule of the traditional educational process in the classroom and independent online learning in individual mode (according to the links provided by a teacher on a special site of the educational institution).

According to the place and schedule of training, the rotation model covers four sub-models: station rotation model, lab rotation model, flipped model and individual rotation model.

Station Rotation Model. The use of this model is appropriate if it is available to organize different activities in separate groups for covering a topic. Then the activities follow one another not simultaneously for the whole group, but for individual mini-groups at a certain pace. The content of the activity is determined by a teacher, who arranges the audience in such a way as to guarantee the work of study groups at large. This model is effective for laboratory work with various equipment, design and research activities.

Researchers identify the following features of this model: students/trainees work and change training “stations” in one classroom over a period of time; for one group (for example, if there are 16 people in a group, one group should consist of four students) it is necessary to provide at least one task that is performed online, other groups are involved in the discussion or perform a project task; students attend all “stations” during one lesson.

Lab Rotation Model. This model assumes a constant schedule of sessions in classrooms and equipped laboratories, including computer classes. At first students work under the guidance of a teacher in a traditional classroom setting, then they move to a computer class, where they work individually to recapitulate and deepen knowledge. This model is similar to Station Rotation Model, as students need to have at least one station in their learning activities where they have access to online materials and educational resources. The only difference is that in the first case, students move within one laboratory, in another – within several. Lab Rotation Model can be implemented simultaneously in the study of several disciplines. Then the problem of coordinating the work schedule of computer classes and laboratories arises.

It may be reasonable to single out the following features of this model: the presence of a permanent schedule of classes in lecture halls; students/trainees move within different laboratories, one of which necessarily involves online learning; the number of free laboratories for other types of classes is increasing due to online learning in a computer room.

Flipped Model. The idea of getting acquainted with the theoretical material takes place independently online outside an educational institution: students themselves choose the time and pace of study, independently manage their own educational activities. In the classroom there is a recapitulation of educational material by using the methods of active learning, practical tasks and organization of productive work of students. In the course of this activity, a teacher only directs the students' learning and helps trainees clarify incomprehensible and obscure issues.

The main idea of flipped learning is to involve students in real activities during a lesson to avoid passive perception of educational material and mechanical performance of the teacher's instructions. To achieve this goal, the content of homework and work in the classroom has changed. Resources for acquaintance mainly have the format of short video clips on the topic, which are developed by a teacher or selected by him from a wide range on the Internet. During a lesson, a teacher needs to organize joint activities of students to consolidate this topic, for instance, solving problems, creating mini-projects, creating algorithms, conducting experiments, etc. (Quigley, 2019).

The features of this model include: detailed planning of extracurricular activities of students (selection of resources, creation of video clips, additional resources, etc.); acquaintance with the theoretical material takes place at an individual pace and at a convenient time for a student; work in the classroom is based on the use of active learning methods, student interaction in solving common problems (group work); the activity concept of conducting classes prevails; there is a change in the role of a teacher in the process of educational activities of students/trainees (a teacher acts as a coach or consultant, directs the work of the whole group or an individual student).

Individual Rotation Model. The model is implemented within the framework of traditional education, provided that appropriate curricula are developed for different students, taking into account their learning abilities, needs and cognitive interests, level and stage of study. Each student has an individual study schedule set by a teacher or adaptive software. Unlike other blended learning models, a student does not have to complete tasks at each "station", he/she only works at the "station" whose tasks are planned in his/her individual curriculum. In general,

personalization is in accordance with the cognitive needs and capabilities of each subject, so the advantage of such training is to provide students with personalized learning materials and the opportunity to study them on an individual schedule, using only those tools that will allow him/her to better master the content. For example, if one student learns better using online materials, but another one, in addition to online learning, needs face-to-face meetings and small group work.

The following features of this model can be singled out: designing an individual curriculum for each student depending on the level of his/her academic achievements, ability to study, work, etc.; a student passes only those “stations” which are provided by the personalized program of his/her preparation; during the training a teacher provides support and can clarify or expand the boundaries of knowledge of a student/trainee (Quigley, 2019).

Flex Model. The main part of the curriculum is studied online by students/trainees. A teacher is the coordinator of the learning activity, tracking difficult for understanding learning material, which can then be discussed during face-to-face classes in a group or individually. Online learning is mainly used, a teacher supports students when necessary, from time to time a teacher works with small groups, or with one student individually.

Each student/trainee has an individual study schedule, independently studies disciplines and uses the acquired knowledge and skills in the electronic information and educational environment. At the same time, he or she is in the classroom and has the opportunity to visit classrooms to work in small groups or receive help from a teacher in the form of advice. This model also assumes the presence of a socialization zone in which students sit on sofas, chairs and continue their process of study.

The features of this model comprise online activity of students being the main one, during which each of learners has its own device and can work in different classrooms; maximum mobility of students and the focus on personal needs in the study of the discipline (a student decides which classes and at what time to attend); individual flexible training schedule, which varies depending on the need; at least two persons work with students/trainees – a teacher and an assistant (there may be even more of them); the assistant remotely accompanies a student and answers any questions during work; a teacher organizes group activities with students who have questions or cannot complete a task.

Online Lab. This is usually an online platform used to teach the entire course during in-class learning. Such training takes place under the supervision of a teacher. His program can be combined with traditional training within the framework of class schedule.

Self-Blend Model. Students/trainees decide themselves which of the subjects offered by the higher educational institution should be supplemented with classes using modern innovative online learning technologies. The model is based on the student independent choice of means and forms of education. Learning takes place completely remotely in an individual mode, at home or on the basis of a computer class of the educational institution. Thus, students can independently design their own curriculum.

Online Driver Model. This model offers online learning using a platform or remote contact with a teacher. However, traditional classes, seminars or colloquia with a teacher (mentor) are possible on request (DreamBox Learning, 2013).

LESSON STRUCTURE IN BLENDED LEARNING

Forms of organization of blended learning include defining the method of organizing the educational process, which determines the time and organizational modes of learning, its location, the composition of participants in the educational process, the nature of external identification of teacher and student roles, features of their communication (synchronous or asynchronous; direct or indirect). Depending on the choice of a particular model of blended learning is restructuring forms of educational activities organization. Thus, when using the model “Flipped learning”, theoretical material is studied independently at home, different forms of educational activities organization, such as group or team work, project activities, discussion and debate, are introduced in a lecture hall. When applying the “Station Rotation Model”, learning activities take place in small groups, which move from one work area (“station”) to another within the classroom, performing different activities using different tools.

The versatility of blended learning enables educators to use various forms of learning, in particular: the traditional form of learning organization (lectures, laboratory, practical classes, etc.); distance form of learning organization (synchronous: virtual classes, webinars, coaching, instant messaging, etc.; asynchronous: joint creation of documents, e-mail, fora, etc.).

Traditional learning reflects the mode of the interaction of the subjects of the educational process, which occurs at a certain time and in a certain place. Such training can be synchronous (frontal work), synchronous-asynchronous (group activity), asynchronous (individual work). We emphasize that asynchrony/synchronicity depends on the proportion of independent work of a student.

It is worth mentioning that distance learning technologies expand the asynchronous forms of organization of the subjects of the educational process, as they involve increasing attention to independent work. In general, such forms of training apply to students/trainees who study by correspondence and students who study due to an individual schedule.

Subsequently, the choice of educational process organization depends on: the specifics of the arrangement and implementation of the participants interaction in the educational process; spatial location of participants in the educational process; training schedule; scope of independent work within the training plan.

In arranging blended learning, the requirements for a teacher should also be taken into account. In contrast to traditional learning, where a teacher acts as a translator of knowledge, blended learning involves changing the role of a teacher and involving students in the independent acquisition of knowledge, their creation and dissemination. A teacher acts as an assistant (the term “facilitator” is also used that means to make an action or process easier). His competence is to simplify the learning process of students, to create appropriate conditions for this, to encourage and stimulate learning activities, to explain and assist in solving complex problems.

Communication between blended learning subjects during distance learning sessions is provided by the transmission of video, audio, graphic and textual information in synchronous or asynchronous mode. Practical classes, which involve the implementation of practical (control) work, take place remotely in asynchronous mode. Some practical tasks can be performed in a synchronous mode, which is determined by the curriculum of a discipline. Laboratory classes are conducted face-to-face in specially equipped training laboratories or remotely using appropriate virtual simulators and laboratories.

COMPETENCES OF A TEACHER OF BLENDED LEARNING

The list of competencies teachers have to possess for carrying out and organizing the effective blended learning is the following:

1. Outlook of a teacher: focus on the development of a student’s thinking, on learning outcomes, awareness of the need to individualize educational activities, rethinking their role in the educational process.
2. The qualities of a teacher are fuelled by his personal traits and behaviour, which allow the transition to new models of learning. Among such qualities there are purposefulness, persistence, flexibility, openness to new experience.

3. Adaptive skills of a teacher contribute to forming the ability to respond quickly to changes and problems that arise in the process of implementing innovations. Among the adaptive skills the most important are: goal setting, willingness to cooperate and creativity in solving problems.
4. Technical skills: the assessment of learning outcomes; learning management not only of the whole group, but also of each student; organization of individual forms of education with a combination of work in small and large groups; ability to apply various teaching tools, methods, online and offline resources; ability to dynamically combine teaching and administration facilities. When designing the educational process under the conditions of blended learning, a teacher has to independently choose the way of combining classroom studies/sessions and classes in the electronic information educational environment, as well as the scope and content of tasks to be performed by a student/trainee. It is reasonable to pay attention to the separation of educational material studied in the classroom with that which will be studied in the electronic educational environment. It is also necessary to clearly define the types of activities that will be performed by a student/trainee, and teaching methods in various forms of educational work organization, the system of monitoring, control and self-control.

As you can see, blended learning combines two important components – talent, knowledge and skills of a teacher and technological tools that enable educators to organize training at a high level. Effective use of technological tools makes it possible to create digital electronic resources, which are an integral and important component of blended learning.

Digital electronic resources, in contrast to paper, have certain features that define the benefits of their use in educational activities:

1. The scope of educational materials. A variety of resources from full-text encyclopaedias to guidelines can be placed on one device.
2. variety of forms of material presentation. Educational material is best perceived and comprehended by a learner, if it is presented on the basis of a combination of different visuals, such as text, graphics, video, etc.
3. Hypertext technologies of material presentation make it possible to integrate the content of educational material of different disciplines and present it using a hypertext structure that provides easy access to resources.
4. Interactive technologies of the relationship in the information-educational environment enable fast search of educational resources, interactive modelling of phenomena and processes, automatic assessment of completed tasks, creation of tools and services for educational process organization

(electronic register, monitoring learning process, preservation of assessment results, etc.), aiming services at the organization of communication between all participants in the educational process (fora, chats, video conferences, webinars, etc.).

Thus, along with traditional parameters (scientific, systematic, visual, structured, etc.), digital resources allow identifying new features of educational material: diversity of forms of theoretical content of a discipline presentation, multimedia, diversity, variability, interactivity, flexibility and adaptability.

As a result, digital educational resources acquire certain didactic functions that cannot be implemented using traditional teaching materials:

1. Different forms of presentation of educational resources and multimedia. This approach makes it possible to consider the individual characteristics of the educational material perception by a student, to develop skills of knowledge transformation from one form to another, to increase the level of clarity, provide representation of objects and phenomena in a realistic way.
2. Interactivity allows nonlinear study of educational material, manipulation of objects, changes in their parameters and modelling.
3. Diversity and variability involves the provision of educational material taking into account the requests of the subject of the educational process, the implementation of individual trajectory, the use of various interconnected fragments of text, graphic, video data for a comprehensive study of the discipline, ensuring level differentiation according to the principle of variability.

Blended learning enables educators to combine the use of digital educational resources and a variety of online services in educational activities. Let's draw attention to the tools aimed at ensuring the following combination: learning management systems (Moodle, aTutor, ILIAS, etc.); online training courses (Prometheus, Coursera, edX, Udacity, Duolingo, etc.); tools for creating educational resources and objects (designers of tests, forms, questionnaires, interactive tasks); means of communication and feedback; means of organizing joint activities (mostly based on cloud technologies); tools for creating communities (social networks, fora, blogs); learning planning tools (electronic registers, calendars, etc.). The availability of intuitive tools allows not only to use ready-made digital educational resources, but also to create your own. It is advisable to take into account the advantages of comprehensive tools that allow pedagogues to create educational resources, various educational facilities and tools for managing educational activities.

GENERAL FEATURES OF BLENDED LEARNING

New learning technologies “E-Learning is learning through the Internet and multimedia” (UNESCO definition). BYOD (“bring your own device”) – a policy of using personal devices: computers, smartphones or tablets, for work needs, including at the place of work.

Adaptive learning is a technology that uses computers as interactive learning tools, and also gives the opportunity to organize the distribution of human and other resources according to the individual needs of each student.

Virtual Learning Environment is an educational web platform for e-learning. Virtual classroom is a type of virtual learning environment – an online learning environment that simulates a virtual classroom or meeting through the simultaneous use of multiple communication technologies.

Differentiated learning is the organization of the educational process, which accounts for the personal psychological characteristics of the individual, forming groups of students with different content of education, teaching methods.

Gamification means the transfer of game techniques and methodologies in the training process.

Individualized learning is a method of learning in which the content, learning technologies (e.g. materials) and pace of learning are based on the abilities and interests of each individual student.

Mobile learning is an opportunity to receive learning materials on personal devices – PDAs, smartphones and mobile phones. Special applications for mobile devices with links to educational sites make available any educational material.

“Cloud” training allows a group of computers connected to a network (usually via the Internet) to work as one.

Lifelong learning is a concept according to which lifelong learning continues after the completion of formal education.

Online-storytelling is the use of electronic tools to tell interesting stories for educational purposes, such as telling a story or revealing a sequence of arguments.

The model “Flipped Classroom” is very interesting and extraordinary. This is a pedagogical model in which the typical presentation of lectures and homework are presented in reverse. Students watch short video lectures at home, and in the lecture hall they spend time doing exercises, discussing projects and debates. Video lectures are often regarded as a key component in the inverted approach; such lectures are now either created by a teacher and posted on the Internet, or stored in some online file sharing.

Personalized learning envisages focusing on the interests of a student and building an educational trajectory around them. Materials, pace, structure, and learning objectives may vary depending on the student's educational needs.

Self-study is a process of acquiring knowledge in which a student makes decisions without assistance, formulates goals he wants to achieve, identifies human and material sources of knowledge, selects and implements educational strategy and evaluates the acquired knowledge.

Learning management system is used to plan, implement and evaluate a specific learning process. The educational process management system usually gives a teacher the opportunity to create and present educational materials to students, monitor their participation in the educational process and evaluate this participation. The educational process management system also allows students to participate in interactive processes, such as video conferences and discussion fora.

Blended learning is an educational technology that combines face-to-face learning with online learning, involving elements of student self-monitoring of the way, time, place and pace of learning, as well as the integration of learning experience with a teacher and online. How can blended learning be defined? After all, there is a wide range of educational terms, including the project method, blended learning, personalized learning and online learning. Therefore, it is difficult to distinguish between what blended learning is and what blended learning is not. Without a universal definition of blended learning, it becomes impossible to have a common language through which the educational field could describe this phenomenon or consider its opportunities and challenges.

Along with this, blended learning is a kind of hybrid method that allows a combination of online learning, traditional and independent learning. The definition of blended learning consists of three parts:

1. Partially-online learning. Online learning means the transition from face-to-face learning to online learning, which involves the use of educational materials posted on the Internet. A student himself controls the time when learning, place, method and pace.
2. Partially-controlled education in an educational institution. A student physically attends an educational institution for face-to-face classes with teachers. Blended learning means that students have to complete at least a part of the curriculum not at home, but in an educational institution according to the schedule.
3. Comprehensive learning experience. Online and personal components are combined to provide a comprehensive training course. Blended learning

involves the actual “combination” of any formats and methods in the learning process.

We can identify *general features of blended learning* based on the analysis of its most common models.

Organizational features. The organization of educational activities in the conditions of combined learning is characterized by the gradual abandonment of traditional frontal forms of work and focus on the individual characteristics of the subjects of educational activities – students/trainees. Traditional learning provides a clear location of teaching and student workplaces for conducting classes in the form of a monologue, when one participant tells and the others listen passively. In addition, the disadvantage is the time limits of classes, which determine the amount of educational material offered to students, the ability to practice and perform practical tasks. Under such conditions, there is almost no time left for the organization of productive activities using the methods of active learning. Thus, an important organizational feature is the restructuring of the learning space: the distribution of work areas (rotation models of blended learning); “Overturning” the rigid organization of learning in the classroom and independent work at home (model of inverted learning); focus on the personal needs of the student (self-mixing model, flipped model, individual rotation model).

Technical features. The use of computer technology is one of the main conditions for the implementation of blended learning. The availability of computer classes in the free economic zone, mobile devices of subjects of educational activity, computer network, and wireless access to the network in educational establishments – all this affects the organization of blended learning. Although the organization of blended learning can be done using the “1:1” model (one student – one device), there is no urgent need for the simultaneous availability of each subject of computer training. This means that the work can be divided into time and specify what activities and when a student should perform.

Information features. An important stage in the implementation of blended learning is the organization of the information and educational environment of the educational institution. The latter is considered as an effective educational system that enables educators to organize educational, informational, methodological, communication, technical, educational, management functions of learning. Digital educational resources intended for the organization of blended learning should be sufficient to master the content of the discipline, developed in the required number and presented in various forms (texts, graphics, multimedia, etc.). This approach will ensure the selection

of educational resources in accordance with the individual characteristics of each student/trainee. In addition, it is necessary to provide tasks that allow learners to use various forms of work with educational resources (data analysis, mini-studies, projects, discussions, etc.).

Methodical features. Changing and at the same time combining different teaching methods are one of the main features of the introduction of blended learning. All methodological techniques are aimed at the organization and effective use of information and educational environment in the process of frontal and independent work. Above all, teaching facilities are actively used, aimed at the development of thinking, life skills, professional skills, problem-solving skills and cooperation of participants in the educational process, their self-education and joint learning. The practice of developing and exchanging electronic educational resources is becoming important. Having regard to all the features of blended learning will enable pedagogues to effectively implement and optimally combine in the educational process forms, methods and tools of traditional, computer-oriented, distance and mobile-oriented learning. Analysis of different models of blended learning and features of their implementation helps to identify their potential in the organization of future professionals training.

CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING

The introduction of modern technologies and innovative models of blended learning should be preceded by analysis and identification of the main prerequisites for their implementation. Blended learning as an innovative pattern of educational activity is a complex dynamic formation that is shaped and developed under the influence of external and internal medium. The effectiveness of its operation largely depends on a combination of factors. First of all, it is about being able to determine the direction of blended learning development and ensure its success. Let's analyse some of them:

Institutional. The institutional aspect concerns the administrative and academic components of educational activities, as well as the services that can be rendered by students. Institutional conditions should be provided by the educational institution administration.

Pedagogical. They envisage the development, supplementation and implementation of educational resources considering the needs of students and the purpose of their study. This aspect also applies to the method of delivery of

educational material and the compatibility of the information and educational environment to achieve the goals of the subjects.

Technological. Concerning the educational environment its creation and provision of appropriate tools necessary to provide training. This factor also applies to the requirements for equipment and software, as well as the design of the infrastructure of the educational institution. The technical requirements for the server, access to the information environment of the participants of the educational process, network bandwidth, security and other issues of the organization of the infrastructure of the educational institution must also be taken into account.

Interface design. An important condition for ensuring this factor is the productive and convenient use of software pedagogical tools, mixed training courses and more. The interface should combine different learning materials, such as texts, graphics, audios and videos, multimedia, interactive tools, etc.

Assessment. An important stage in the successful implementation of blended learning is to evaluate its effectiveness. This includes the assessment of its content, developers; and learning at the program and institutional levels.

Management. It means study of data protection and security, planning and budgeting for maintenance, and updating of technologies and equipment to support data storage.

Resource provision. This factor involves the use of both technical and human resources needed to provide blended learning.

Ethical. This factor defines the ethical issues that are necessary to solve in the development and implementation of courses, new initiatives and curricula. These can be the problems of social and political influence; diversity; bias; digital divide; data availability; etiquette; legal issues (confidentiality, plagiarism, copyright, etc.).

We have stressed out the main factors for the successful implementation of blended learning:

- institutional factors include the organization, sufficient technical resources, motivated and professionally-trained heads of departments, the availability of communication and feedback channels with students;
- forming teachers' readiness for innovative activity necessitates professional development of teachers, their professional development and growth;
- readiness of students/trainees foresees their preparation for blended learning, increasing attention to independent work, education of social responsibility for the results of their activities, the formation of skills to manage their own time, etc.;

- pedagogical factors: understanding the advantages and disadvantages of different learning technologies, as well as the ability to optimally combine them; study of innovative experience in the implementation of blended learning; close integration of different learning environments; systematic study and analysis of the role of a teacher in the implementation of blended learning.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT

The development of combined and other forms of education under the conditions of the COVID-19 pandemic largely depends on the creativity and willingness of pedagogues of educational institutions with different types and forms of ownership to innovate activity, implementation of research results and interdisciplinary cooperation. National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine) and its structural subdivisions (Institute of Digitalization, Institute of Vocational Education) pay considerable attention to scientific and methodological support for the development of digital transformation and digitalization of education. Particular importance is given to carrying out advanced psychological and pedagogical researches based on the concept of cloud computing, the principles of open science and education, digital humanities pedagogy and digital didactics, the use of open information and digital resources, networks and systems (*National Report on the State and Prospects of Education in Ukraine, 2021*).

The *National Report on the State and Prospects of Education in Ukraine*, prepared by the scientists of our academy for the 30th anniversary of Independence of Ukraine and published by the President of the NAES of Ukraine, V. Kremen, is focused on such urgent problems as: using digital technologies to assess the effectiveness of pedagogical research and educational achievements, analysis of the effectiveness of educational systems; use of cloud-based systems of open science in educational institutions; designing a learning environment using augmented and virtual reality tools, especially in general secondary education institutions; design and technological support for the operation of the open Internet platform “Ukrainian electronic encyclopaedia of education”; design and development of methodological systems for the use of digital technologies in the training of education digitalization and training and retraining of educators, methods of subject teaching and use of digital technologies of students, including students of secondary schools and gifted children studying at the National Centre “Small Academy Sciences of Ukraine”.

It should be emphasized that the results of completed research, as well as promising research on these and other issues play an important role in the development of blended learning of different categories of students under the conditions of the COVID-19 pandemic. In this scientific and pedagogical search, it is extremely important to creatively combine different approaches (traditional and modern innovative), which will help to ensure advancement and predictability in solving fundamentally new tasks (*National Report on the State...*, 2021).

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

Thus, the use of blended learning provides an opportunity to creatively use the effective elements of traditional learning, which have accumulated through the scientific research of scientists and innovative educators and it is advisable to supplement it with modern learning tools (distance, cloud, mobile). Blended learning fuels the analytical abilities of students and develops critical thinking due to the fact that they have the opportunity to receive educational material not only from a teacher during a lecture, but also in the process of independent work, have the opportunity to select and process necessary materials. The use of new methods, means and modern tools in blended learning allows pedagogues to make fuller use of the educational content potential. Therefore, modern innovative technologies in the course of blended learning give unlimited opportunities for independent work of students/trainees, act as an effective factor influencing the development of creative activity, motivate them to obtain and recapitulate new knowledge. All this makes it possible to prepare a high-level specialist who has the necessary competencies for successful professional growth in a highly competitive modern European and world labour market. In a digital society, the need for theoretical and methodological substantiation of the new didactics as an important sub-discipline of pedagogical sciences is objective.

REFERENCES

- Baryshnikova, V.V., & Avlasenko-Kanarovich, O.O. (2020). The Main Advantages and Disadvantages of Distance Education. In N.P. Muranova (Sci. ed.), *Distance Education in Ukraine: Innovative, Legal, Pedagogical Aspects*. Collection of scientific proceedings of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. June 16, 2020, (pp. 13–14). Kyiv: National Aviation University.

- DreamBox Learning. (2013). 6 Models of Blended Learning. Retrieved from: <http://www.dream-box.com/blog/6-models-blended-learning>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Recommendations for the introduction of blended learning in institutions of professional higher and higher education*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzheniya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>
- Murashchenko, T.V. (2017). Blended and Distance Learning as a Way to Access to Qualitative Education. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, 3. Retrieved from: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/93>
- National Report on the State and Prospects of Education in Ukraine*. (2021). A monograph after general edition of V.H. Kremen. Kyiv: KONVI PRINT.
- Quigley, E. (2019). What is blended learning? *Learnupon*, Jan. 17. Retrieved from: <https://www.learnupon.com/blog/what-is-blended-learning/>
- Tkachuk, H.V. (2018). Features of Mobile Learning Implementation: Prospects, Advantages and Disadvantages. *Information Technologies and Teaching Tools*, 64(2), 13–22.

Streszczenie

Uwzględniono specyfikę wykorzystania blended learningu w procesie edukacyjnym, w szczególności jego zalety, wady i problematyczne aspekty. Celem artykułu jest zbadanie aktualnych trendów blended learningu i jego cech w kontekście pandemii COVID-19. Blended learning jako innowacyjna forma działalności edukacyjnej jest złożoną formacją dynamiczną, która powstaje i rozwija się pod wpływem warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Blended learning to jakościowo nowe podejście, które przekształca strukturę i treść nauczania, zmieniając tradycyjną rolę wykładowcy i ucznia w celu osiągnięcia wysokich wyników. Zapewnienie wysokiej jakości blended learningu wymaga zmiany podejścia w celu określenia struktury, treści, zakresu dydaktycznego materiału szkoleniowego do szkolenia przyszłych profesjonalistów. Podstawą efektywnego wykorzystania blended learningu jest gotowość metodologiczno-technologiczna wykładowców, studentów i instytucji edukacyjnych, a także gruntowne wsparcie naukowe i metodyczne każdej dyscypliny, dobór optymalnego modelu procesu edukacyjnego, celowe przygotowanie i organizacja nie tylko zajęć offline, ale także samodzielna praca studentów. Formy organizacji blended learningu polegają na ustaleniu sposobu organizacji procesu edukacyjnego, który określa czas i sposoby organizacyjne uczenia się, jego lokalizację, skład uczestników procesu edukacyjnego, charakter zewnętrznej funkcji identyfikacyjnej i rolę wykładowców, studentów, ich komunikację. W społeczeństwie cyfrowym obiektywna jest potrzeba teoretycznego i metodologicznego uzasadnienia nowej dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki.

Słowa kluczowe: blended learning; nauczanie online; nauczanie na odległość; nauczanie synchroniczne i asynchroniczne; interaktywność; modele blended learningu.

Abstract

In the paper, the peculiarities of using blended learning in the educational process, in particular its advantages, disadvantages and problematic aspects are considered. The aim of the article is to study the current trends of blended learning and its features in terms of the COVID-19

pandemic. Blended learning as an innovative form of educational activity is a complex dynamic formation that is created and developed under the influence of external and internal conditions. Blended learning is a qualitatively new approach that transforms the structure and content of learning, changing the traditional role of lecturer and student in order to achieve high results. Ensuring high-quality blended learning requires a change in approaches to determine the structure, content, scope of didactic training material for training future professionals. The basis of effective use of blended learning is methodological and technological readiness of lecturers, students and educational institutions, as well as thorough scientific and methodological support of each discipline, selection of the optimal model of educational process, purposeful preparation and organization of not only offline classes, but also independent work of students. Forms of blended learning organization involve determining the method of arranging the educational process, which determines the time and organizational modes of learning, its location, the composition of participants in the educational process, the nature of external identifying function and the role of lecturers, students, and their communication. In a digital society the need for theoretical and methodological justification of the new didactics as a subdiscipline of pedagogical science is objective.

Keywords: blended learning; online learning; distance learning; synchronous and asynchronous learning; interactivity; blended learning models.

JAN ŁASZCZYK
ORCID ID: 0000-0002-5040-8296



LEKCJA Z POWSZECHNEJ EDUKACJI ZDALNEJ

GLOBAL DISTANCE EDUCATION: LESSONS LEARNED

Nic już nie będzie takie samo – takie twierdzenie głośzono niemal powszechnie na początku pandemii 2020 r. Ciągłe nie jesteśmy w stanie ocenić słuszności tej konstatacji, bowiem pandemia trwa i nie dostrzegamy przesłanek pozwalających wiarogodnie prognozować, kiedy się z nią uporamy. Niezależnie od ustosunkowania się do przywołanej opinii zaistniała sytuacja nakłania do poważnego namysłu nad organizacją życia społecznego w różnych obszarach. Dla pedagoga – co oczywiste – obszarem tym jest edukacja.

Coraz powszechniejsze jest przekonanie co do tego, że przyszłość i kształt cywilizacji zależy od miejsca i roli, jakie procesy edukacyjne zajmować będą w organizacji poszczególnych społeczeństw, a także w wymiarze globalnym. Tadeusz Pilch swoją książkę rozpoczyna od sformułowania następującej tezy wyjściowej: „Przyszłą cywilizację bezpośrednio lub pośrednio ukształtuje szkoła. Wobec nieodwracalnych procesów kształcenia powszechnego przy każdym rozumieniu pojęcia cywilizacji, jej treści duchowe i kształt materialny zależał będzie od właściwości emocjonalnych, intelektualnych i twórczych człowieka, w jakie wyposaży go dowolna postać systemu edukacji” (Pilch, 1999, s. 7).

Pandemia COVID-19 spowodowała radykalną zmianę w organizacji procesów kształceniowych realizowanych w szkołach. Dodatkową okolicznością towarzyszącą tej zmianie było jej ekspresowe tempo. Można spotkać się ze stwierdzeniami, w których autorzy nazywają ten stan wielkim eksperymentem społecznym. Jednakże nie o eksperyment tu chodzi, bo zaistniała sytuacja nie spełnia kilku nakładanych na tę metodę warunków, a w szczególności:

- istotą badania eksperymentalnego jest weryfikacja jakiejś hipotezy nieobecnej przecież w trakcie dokonującej się zmiany,
- jest konieczność kontrolowania zmiennych nie do uzyskania w zaistniałych warunkach pandemii,
- istnieje możliwość odniesienia rezultatów do sytuacji odniesienia (najczęściej grupy kontrolnej).

Nie jest to więc – niestety – eksperyment, lecz zmiana wprowadzona z konieczności do klasycznie realizowanych dotychczas procesów kształceniowych, a badanie tych realizowanych podczas pandemii COVID-19 procesów edukacyjnych przyjmuje postać obserwacji prowadzącej do opisu stanu rzeczy. Rezultaty tego badania, tak jak każdy opis, nie pozwalają jednak w pełni odpowiedzieć na pytanie: dlaczego jest tak, jak na to wskazują fakty? Jednocześnie wiadomo, że opis rzeczywistości może prowadzić, i często prowadzi, do zmiany jej obrazu. Realizację tej możliwości szczególnie dobrze widać w obszarze opisów przebiegu i rezultatów edukacji online, której doświadczamy w okresie izolacji bądź zamknięcia szkół. Publikowane oceny procesów kształceniowych prezentowane przez autorów różnych badań empirycznych potwierdzają sformułowaną przez Kazimierza Ajdukiewicza definicję obserwacji, mówiącą, że obserwacja jest to spostrzeżenie kierowane zadaniem (Ajdukiewicz, 1975). To lakoniczne określenie uwyrażnia fundamentalne właściwości metody, pokazujące, że strumień spostrzeżeń, jaki dociera do różnych obserwatorów, zawiera potencjalnie ten sam ogół informacji o świecie, natomiast to, co obserwator w nim dostrzeżę, jest zależne od podjętego zadania oraz od sposobu, w jaki zadanie to powoduje obserwatorem. Tym zapewne należy tłumaczyć fakt rozmiągających się w swych wymowach analiz i sposobów argumentowania widocznych zarówno w raportach z badań empirycznych, jak i w rozważaniach konceptualnych dotyczących kształcenia zdalnego. Część autorów tych opracowań przyjmuje postawy w pełni afirmujące kształcenie na odległość, ograniczając swoje uwagi krytyczne wobec realizowanej praktyki do drugorzędnych w istocie niedociągnięć związanych głównie z trudnościami technicznymi. Autorzy ci podkreślają m.in. fakt, że kształcenie zdalne znane jest od dawna, a na poziomie wyższym stanowi nieodłączną ofertę edukacyjną większości uniwersytetów europejskich. Inni – ci są w mniejszości – podnoszą fakt obniżenia poziomu kształcenia w trybie zdalnym, wiążąc jednak ten fakt z brakiem odpowiedniego przygotowania nauczycieli i szerzej – środowiska szkolnego do nowych wymogów edukacji zdalnej, wyrażanego niekiedy terminem „wykluczenie cyfrowe”. Sceptycy uzyskali nieoczekiwane wsparcie ze strony władz oświatowych. Oto minister edukacji i nauki wyasygnował na początku roku akademickiego 2021/2022 dodatkowe

środki na opłacenie zajęć „wyrównawczych” dla nowo przyjętych studentów – uczestników zdalnej nauki w szkołach średnich. Uznajmy ten fakt za wyrazisty wskaźnik oceny jakości przygotowania do studiów ubiegłorocznych maturzystów kształconych na odległość.

Coraz częściej spotykamy się z przekonaniem, że kształcenie zdalne pozostanie z nami na zawsze. Zapewne tak będzie. Miejmy jednak nadzieję, że ten rodzaj kształcenia pozostanie jako możliwość, a nie jako konieczność. Warto zatem nabyte podczas pandemii doświadczenie poddać pogłębionym analizom po to, by dostrzec to, jakie korzyści można wiązać z edukacją zdalną, ale też to, czego uzyskać się na da, choćbyśmy dokładali szczególnych starań. Dodajmy, że namysł nasz nie powinien ograniczać się do radosnych konstatacji związanych z możliwością użycia atrakcyjnego filmiku, spektakularnego przeprowadzenia zajęć, zetknięcia uczniów z wycinkiem wirtualnego świata itp. Pedagogom potrzebna jest odpowiedź na pytanie o to, na ile dostępne dziś środki kształcenia na odległość, niezależnie od ich „smartwłaściwości”, wspomagają fundamentalne zadania edukacji. Taką optykę przyjmuję w prezentowanym artykule, mając świadomość niepełności dokonanych tu analiz, bo opracowanie kompletnego studium nauczania zdalnego wymaga wielu pogłębionych badań.

W połowie lat 70. w pedagogice polskiej propagowano nowatorski projekt, zrodzony w warunkach amerykańskich, pod nazwą nauczania programowanego. Przywołuję tę koncepcję kształcenia, gdyż można ją bezpośrednio łączyć z edukacją zdalną, bowiem łączy je wyraźna wspólnota ideowa, podejście technologiczne, a także wartości, które można wiązać z praktyczną realizacją wskazanych projektów. Nauczanie programowane odeszło w niebyt, choć pozostawiło po sobie pewne trwałe ślady, choćby w postaci ugruntowania przekonania o potrzebie i możliwości zmiany funkcji nauczyciela w procesie kształcenia czy uwidocznienia wartości, jakie płyną z analizy i selekcji treści kształcenia (Łaszczyk, 2020).

Ideę nauczania programowanego zrodził z jednej strony amerykański pragmatyzm, z drugiej zaś – ugruntowana wówczas psychologia behawiorystyczna, zwłaszcza w jej skrajnym, skinnerowskim wydaniu, stanowiąca źródło przesłanek dla organizowania procesów uczenia się. Ukształtowane w drugiej połowie ubiegłego stulecia na kontynencie amerykańskim koncepcje pedagogiczne skierowały edukację w stronę realizacji wartości, które A. Grzegorzycy nazywa wartościami witalnymi (Grzegorzycy, 1993), kształcenia zorientowanego na zaspokajanie potrzeb płynących z gospodarki kraju, nastawionego na wyposażenie uczniów przede wszystkim w umiejętności rozwiązywania zadań praktyczno-życiowych. Takie nastawienie szczególnie wyraziste stało się w okresie szybkiego rozwoju nauki i techniki, kiedy przyrost wiedzy i oparty na niej rozwój technologii

wytwórczej wymuszał wręcz specjalizację kształcenia i podporządkowanie go bieżącym potrzebom praktyki gospodarczego rozwoju państw i narodów. Edukacja zaczęła zapominać o sferze ducha, formowaniu indywidualności podmiotowej, przygotowywaniu człowieka do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jak żyć?, a dokładniej: jak żyć godnie? Jej główną powinnością stał się przekaz wiedzy i umiejętności, często umiejętności instrumentalnych. Ten trend nasilił się z nastaniem XX w., kiedy to przeniesione na grunt europejski idee pragmatyzmu amerykańskiego zaczęły odgrywać znaczącą rolę (Łaszczuk, 2020). Nie ominęły one także Polski, choć ich oddziaływanie na naszą pedagogikę miało ograniczony wpływ. Przykładem może być przyswojona polskiemu czytelnikowi w 1983 r. praca zespołu amerykańskich autorów *Konstruowanie systemu kształcenia* (Dawis, Alexander i Yelon, 1983). Autorzy proponują tam niezawodny w ich przekonaniu sposób osiągnięcia założonych celów dydaktycznych, wyrażający się w zastosowaniu zalecanej procedury postępowania, którą to procedurę można sprowadzić ostatecznie do następującego zestawu operacji:

- należy określić cele kształcenia w kategoriach behawioralnych (poprzez wyróżnienie pożądanych zachowań uczącego się),
- należy określić sytuacje, w których poza szkołą takie sytuacje mogą uczącemu się przydarzyć,
- należy dobrać treści kształcenia adekwatne do tych możliwych sytuacji, unikając przy tym treści, które nie są istotne dla funkcjonowania uczącego się w tych przewidywanych sytuacjach.

Nietrudno dostrzec, że zasady te ściśle korespondują z założeniami przywołanego na początku nauczania programowanego.

Oceniając takie podejście, K. Kruszewski, broniąc ukształtowanej w polskiej pedagogice perspektywy formułowania celów kształcenia, twierdzi: „Gdzieś głęboko, u samego źródła intelektualnego [...] tkwi przekonanie, iż szewcowi światopogląd czy gust estetyczny potrzebny jest o tyle, o ile wpływa na jakość butów” (Kruszewski, 1983, s. 12).

Przytoczona wypowiedź jest świadectwem niezgody na uznanie, że wyrazem społecznej przydatności człowieka jest wytrenowany i dosyć wąski repertuar jego zachowań. Pochodną tej krytyki jest ugruntowane w polskiej pedagogii przekonanie, że edukacja nie może zaniechać takich powinności, jak: kształtowanie u uczniów umiejętności odbierania świata, swojego ustosunkowania do zdarzeń społecznych i drugiego człowieka, formowanie harmonijnie rozwiniętej indywidualności i orientacji rozwojowej. W takim podejściu do formułowania, ale też realizacji zadań kształcenia, pedagogów polskich wspierają rodzimi psychologowie, czego egzemplifikacją może być choćby koncepcja transgresji

autorstwa J. Koziroleckiego (1987). Równoległe daje się zauważyć dosyć silną tendencję do podporządkowania procesów edukacyjnych realizacji celów związanych z zaspokajaniem zadań służących wypełnianiu przez jednostki funkcji praktyczno-życiowych, w tym przygotowania kształconych do potrzeb rynku pracy. Objawów takiego nastawienia znajdziemy niemało: wyeliminowanie – na pewien czas – obowiązku składania egzaminu maturalnego z matematyki, ograniczanie przedmiotów „humanizujących” proces kształcenia, wdrożenie studiów o profilu praktycznym – to tylko najbardziej jaskrawe przykłady wskazanej tendencji. Inny wymiar takiego podejścia do zadań kształcenia znajduje swoje ujście w krytyce szkoły za jej oderwanie od praktyki, a nawet w zarzucie, że polskie szkoły, w tym zwłaszcza szkoły wyższe, „produkują” bezrobotnych. Skrajne stanowisko wyraża skierowana do młodzieży wypowiedź jednego z polityków, w której zawarte zostało przekonanie, iż szkoła zabiera uczniom najpiękniejsze lata ich życia. Zarysowana perspektywa podejścia do formułowania zadań edukacji w sposób niejako naturalny preferuje rozwijanie tej sfery osobowościowej, która obejmuje umiejętności i sprawności instrumentalne. Są one potrzebne, a nawet niezbywalne, z punktu widzenia zaspokajania potrzeb gospodarki, bo umożliwiają inteligentne przystosowanie się do zewnętrznego świata. Technologicznie pojmowanie zadań edukacji ignoruje kategorię podmiotowości i ogranicza się do wiedzy, wyspecyfikowanych praktyk oraz wybranych cech osobowości. Taka edukacja realizowana jest w trakcie procesów powtarzalnych, przygotowujących do wykonywania działań stereotypowych. Kompetencje, które mają być jej rezultatem, wyrażane są w terminach ustalonej wiedzy i umiejętności wyznaczanych przez aktualne potrzeby. Dobry przykład takiego redukowania zadań przygotowania profesjonalnego stanowi formułowana z perspektywy technologicznej lista praktycznych kompetencji nauczycielskich obejmująca: kompetencje merytoryczne, diagnostyczne, organizacyjne, komunikacyjne, badawcze, informatyczne... . U podstaw takiego podejścia leży założenie, że każdego kandydata można należycie przygotować do zawodu nauczycielskiego (i każdego innego zawodu) poprzez wyposażenie go w wiedzę specjalistyczną uzupełnioną o określone umiejętności użyteczne w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stąd tendencja do poszukiwania katalogów umiejętności i sprawności specyficznych dla danego zawodu.

Nietrudno zauważyć, że taka redukcjonistyczna wizja kształcenia szkolnego otwarta jest na postulaty rozszerzenia zakresu wykorzystania metod kształcenia na odległość. Już kilkadziesiąt lat wcześniej zapowiadano przechodzenie na standard pracy zdalnej. Świat nowych technologii tworzy przestrzeń do wdrażania ich także na gruncie edukacji. Dodajmy, że możliwości te są kuszące również dla

sporej części środowiska związanego z organizowaniem i realizacją procesów kształceniowych. Pandemia ujawniła po części wyczuwany efekt, który w swej wymowie jest dramatyczny: oto uczniowie, a także studenci oraz nauczyciele i spora część kadry akademickiej najchętniej nie przychodziliby do szkół i uniwersytetów. Powstaje fundamentalne pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. Ich ujawnienie wymaga pogłębionych badań, jeśli nie chcemy zadowolić się potocznie używanymi argumentami mówiącymi, że kształcenie zdalne – jeśli tylko dobrze je zorganizujemy – jest w stanie zrealizować ogół stawianych przed edukacją zadań. Na potwierdzenie sformułowanej tezy przywoływane są fakty istnienia renomowanych uniwersytetów, które oferują wyłącznie kursy prowadzone w systemie Distance Learning. Takie stanowiska nie są odosobnione. Autorka eseju, podejmując zagadnienie dydaktyki akademickiej w czasie lockdownu, twierdzi: „Pandemia pokazała, że można uczyć inaczej i diabeł nie taki straszny” (Piwowska, 2020, s. 117). Jakkolwiek główna teza autorki mówiącej, że wywołana epidemią refleksja nad sposobami uprawiania dydaktyki akademickiej może przynieść korzyści środowisku nie jest kwestionowana, to już wyprowadzane sugestie są mocno dyskusyjne. Oto twierdzi autorka, nie bez racji, że obecni studenci przynależą do pokolenia internetowych tubylców i to, czego najbardziej oczekują, to szybkiego dostępu do dużej ilości potrzebnych informacji oraz wysokiej jakości materiałów dydaktycznych. Być może tak jest, ale na tle tej przesłanki znamienne wybrzmiewa dalsza konstatacja: „Szczególnie dobrze postrzegane są przykładowe rozwiązania problemów, projektów, studia przypadków (*case studies*)” (Piwowska, 2020, s. 118). Aż trudno tu zdobyć się na sformułowanie śmiałych pytań o przygotowanie tych studentów do myślenia abstrakcyjnego, o poziom ich ideacyjności oraz zdolność „przekraczania samego siebie”.

Edukacja zdalna stała się faktem, przynajmniej w warstwie deklaratywnej. Na jej kształt, zasięg i sposoby realizacji wpłynęło to, że została wymuszona w wymiarze masowym. Teraz rozpoczyna się czas namysłu nad jej wartościami edukacyjnymi, wyzwaniem, którym jest w stanie sprostać, ale też zagrożeniami wynikającymi z bezrefleksyjnego użycia tego coraz bardziej upowszechniającego się projektu. Kontynuujmy tę drogę, rozpatrując okoliczności, które warto uwzględnić, implementując ten nowoczesny z nazwy sposób do realizacji zadań stawianych przed wartościowo urzeczywistnianymi procesami kształcenia i wychowania. Traktujemy te rozważania jako głos w dyskusji nad rozwiązaniem, które zastosowane zostało z konieczności w wymiarze powszechnym.

Rozpoczynamy od zagadnień dla pedagogiki fundamentalnych, to jest od celów kształcenia. Narzucająca się odpowiedź na pytanie o to, ku czemu powinna zmierzać edukacja, kierowana jest niemal wyłącznie wskazaniem na

potrzeby społeczne, wyrażające się w szczególności wykształceniem odpowiednich kadr przygotowanych do aktywności produkcyjnej oraz funkcjonowania obywatelskiego. Taka perspektywa kieruje uwagę przede wszystkim na osiągnięcie zawodowej sprawności w jej różnych wymiarach, a więc ostatecznie prowadzi do koncentrowania się na aspektach kształcenia kierowanego potrzebami praktyki. Swoją krytykę dotyczącą tendencji ograniczania zadań edukacji do takiej właśnie perspektywy wypowiedziałem podczas ubiegłorocznej konferencji przeprowadzonej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, konstatując: „To nie są nurty wyznaczające ukształtowaną w Europie filozofię edukacji opartej na przekonaniu, że technika i gospodarka są co najwyżej narzędziami, a więc są służebne wobec osiągania celów o zasadniczo odmiennym charakterze. Owe zasadnicze cele związane są z jakością życia człowieka, przede wszystkim w jego wymiarze duchowym. W naszej cywilizacji odpowiedzi o pożądany kierunek oddziaływań wychowawczych kierowane były pytaniami o to, jak sterować własnym życiem. Jak czynić je wartościowym i bogatym? Godnym i szczęśliwym? Jak wiązać je z uczestnictwem w kulturze i współpracą z innymi ludźmi? Właściwym miejscem poszukiwania odpowiedzi na postawione pytanie »jak żyć?«, były mury uniwersytetu, w których rodziła się filozofia wychowania. Dzisiaj, w formułowaniu odpowiedzi na te fundamentalne dla człowieka pytania egzystencjonalne, filozofów zastępują politycy, a niekiedy nawet urzędnicy oświatowi” (Łaszczyk, 2021). Nie trzeba uzasadniać, że oczekiwanie od edukacji zdalnej wypełnienia zarysowanych zadań byłoby co najmniej nierealne. Podobnie jak mało realne byłoby oczekiwanie, że kształcenie na odległość dobrze przysłuży się realizacji kolejnej ważnej powinności nakładanej na kształcenie szkolne, którą jest formowanie postaw twórczych czy nawet, jak chcą niektórzy, osobowości twórczej. Jest to zadanie, które przynależy do celów bezdyskusyjnych. Ważę przysposobiania do twórczości w repertuarze zadań współczesnej szkoły podkreśla wybitny polski pedagog Bogdan Suchodolski, pisząc w przygotowanym dla Międzynarodowego Biura Wychowania studium: „To twórczość daje ludziom maksymalną wolność, jaka jest im dostępna. To dzięki elementom twórczości praca przestaje być ciężkim trudem zdobywania środków do życia [...]. To dzięki twórczości zabawa przestaje być standaryzowaną rozrywką [...]. To dzięki twórczości przekraczamy granice świata rzeczy, które produkujemy i które konsumujemy, wstępując w wyobrażony świat możliwości [...]. To dzięki twórczości przestajemy potwierdzać się wciąż takimi samymi w rzeczywistości zastanej i powtarzanej, stając się w jakichś zakresach ludźmi, którzy w nowościach swego odnajdują swe nowe oblicza” (Suchodolski, 1987, s. 272–320).

Zapytajmy jeszcze o możliwość realizowania na drodze e-learningu innej edukacyjnej powinności, a nawet marzenia pedagogicznego, które światli Europejczycy ujmują następująco: „Trzeba więc stworzyć zarówno dzieciom, jak i młodzieży wszelkie możliwe warunki odkrywania i doświadczania przeżyć estetycznych, artystycznych, sportowych, naukowych, kulturalnych i społecznych [...]” (Delors, 1998, s. 97). I jeszcze: „[...] chodzi tutaj również o stwierdzenie występowania odwiecznego konfliktu między duchowością a materialnością. Ludzie, często nie uświadamiając sobie lub nie wyrażając tego, są spragnieni ideałów i wartości, które [...] nazwiemy moralnymi. Jakże to szlachetne zadanie dla edukacji wyzwalać u każdego, zgodnie z tradycją i przekonaniem oraz pełnym poszanowaniem pluralizmu, tę wzniosłość myśli i ducha, aż do uniwersalności i częściowego przekraczania samego siebie” (Delors, 1998, s. 14). Jest to pytanie – jak sądzę – retoryczne, ale warte uświadomienia i namysłu. Chyba, że odstąpimy od przypisanej odwiecznie szkole funkcji strażnika wartości. Zapewne to zadanie towarzyszyć będzie edukacji szkolnej, toteż w dalszym ciągu wypracowanie skutecznych sposobów formowania świata wartości młodzieży nadal pozostanie troską nauczycieli. Wiadomo, że do przyjęcia wartości niezbędne jest jej indywidualne przeżycie. Nawet najbardziej barwny opis Ścieżki nad Regłami nie jest w stanie uformować zamiłowania do turystyki górskiej, oglądanie albumu malarskiego nie zastąpi wizyty w muzeum, a wysłuchanie nagrania utworu muzycznego stanowi jedynie namiastkę uczestnictwa w koncercie. Aby zilustrować tę tezę, sięgnę do często przywoływanego przeze mnie przykładu pokazującego skuteczną drogę oddziaływania na świat wartości człowieka a zaprezentowanego przez M.K. Stasiaka. Autor opisuje sytuację, w której artysta Zbigniew Warpechowski przeprowadził performance z udziałem kolegów oraz postronnych widzów (Łaszczyk, 2004). Wydarzenie rozpoczęło się wejściem na salę rozebranego do pasa artysty, który położył się na podłodze. Współuczestniczka tej akcji zaczęła go bić grubym biczem po obnażonych plecach. „Nikt z sali nie reagował. Czekaliśmy jak widzowie na dalszy ciąg przedstawienia artystycznego, mimo że plecy Z. Warpechowskiego nabiegły krwią. Dopiero po około 40 minutach jakaś kobieta głosem pełnym bólu zawołała »Przestańcie go bić«. Był to autentyczny sprzeciw, stał się też sygnałem do zakończenia akcji” (Stasiak, 1993, s. 104).

Dla uwyrażenia efektu przeprowadzonego wydarzenia artystycznego przytaczam autorefleksję autora, gdyż ona jest kluczem do zrozumienia znaczenia przywołanego przykładu. „Dopiero w kilka dni później zdałem sobie sprawę, że Z. Warpechowski wystawił nas, widzów jego akcji, na próbę. Zapytał nas o wrażliwość na jego cierpienie, o właściwe wyważenie wartości znajdujących się pomiędzy dostojnością akcji artystycznej a zwykłym ludzkim cierpieniem.

Od tamtego doświadczenia reaguję na ludzkie cierpienie o wiele szybciej” (Stasiak, 1993, s. 104). Zapytajmy ponownie: czy taki lub choćby podobny mu efekt daje się uzyskać w kształceniu na odległość ?

Przedstawiona analiza nie jest kierowana niechęcią do realizowania kształcenia na drodze edukacji zdalnej. Podjąłem to zagadnienie kierowany sprzeciwem wobec dosyć powszechnych i dobrze widocznych tendencji do zastępowania społecznego charakteru nabywania wiedzy – naturalnego dla uczących się (niezależnie od ich wieku) pozostających w bezpośrednich relacjach – ułomnymi pod tym względem warunkami typowymi dla nauki zdalnej, w trakcie której nie dochodzi do powstania wspólnoty dydaktycznej, niezbędnej do efektywnego konstruowania przez ucznia systemu wiedzy.

Nieoczekiwanie sformułowane wyżej przestrogi zyskały potwierdzenie we wnioskach wywiedzionych z niezależnego oglądu praktyki edukacyjnej. W trakcie kończenia mojej wypowiedzi opublikowany został raport NIK o wynikach kontroli funkcjonowania szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19. Zawarta w syntezie wyników kontroli ocena tego kształcenia jest druzgocąca. Kluczowy w tej ocenie wniosek kontrolerów został sformułowany następująco: „Model funkcjonowania szkoły w formie tzw. nauczania zdalnego miał niekorzystny wpływ na proces kształcenia, wychowania i opieki, przyczyniając się do obniżenia jakości kształcenia, pogłębienia nierówności edukacyjnych oraz do pogorszenia kondycji psychofizycznej uczniów i nauczycieli (NIK, 2022, s. 10).

Kończąc, sięgnę jeszcze raz do opinii uznanego polskiego dydaktyka, który w jednej ze swych wypowiedzi na temat uniwersalnych wartości edukacji zdalnej powiedział: „Jak wiadomo słowik i wróbel – jeden i drugi – otrzymały dyplom klasy śpiewu konserwatorium, tyle że wróbel studiował w systemie kursów internetowych” (Kruszewski, 2004, s. 16).

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz K. (1975), *Logika pragmatyczna*, Warszawa: PWN.
- Dawis R., Alexander L., Yelon S. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa: PWN.
- Delors J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (s. 97), Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Grzegorzczak A. (1993), *Życie jako wyzwanie*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa: PWN.
- Kruszewski K. (1983), *Przedślowie*, [w:] R. Davis, L. Alexander, S. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia* (s. 12), Warszawa: PWN.
- Kruszewski K. (2004), *Słowiki i wróble*, [w:] M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków: „Impuls”.

- Łaszczuk J. (2020), *Edukacja zdalna – szansa czy konieczność*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (s. 65–72), Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietrycha.
- Łaszczuk J. (2021), „Odpowiedzialność pedagoga zdolności”, referat wygłoszony podczas konferencji „Zdolności i twórczość. Nowe perspektywy badawcze i rozwojowe”, Warszawa, 16–17 września 2021, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Łaszczuk J. (2004), *Zadania kształcenia i edukacja zdalna*, [w:] M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków: „Impuls”.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piwowska E. (2020), *Nauczanie po pandemii: szansa na wprowadzenie ważnych zmian w dydaktyce akademickiej*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (s. 117–123), Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietrycha.
- Stasiak M.K. (1993), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka* (s. 103–104), Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Suchodolski B. (1987), *Problematyka celów wychowania w skali świata*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania* (s. 272–320), Warszawa: PWN.
- NIK (2022), *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19* (s. 10). Raport. Pobrane z: www.nik.gov.pl/kontrolne/wyniki-kontroli-nik/ (dostęp: 8.02.2022 r.).

Streszczenie

Znany od dawna sposób kształcenia na odległość (Distance Learning) stosunkowo wolno torował sobie drogę do praktyki edukacji uniwersyteckiej, omijając w zasadzie szkołę podstawową i średnią. Pandemia COVID-19 wymusiła wykorzystanie tej metody na skalę społeczną niezależnie od wieku kształconych i dziedziny nauki w dodatku w tempie ekspresowym. Dokonywane oceny powszechnej edukacji zdalnej, dostrzegane słabości tej metody związane są głównie z brakami w zakresie infrastruktury i sprzętu informatycznego, niedoskonałościami metodycznymi, ogólnym nieprzygotowaniem gruntu do implementacji systemu. Niemal nieobecna jest refleksja związana z pytaniem o to, czy i w jakim zakresie narzędzia i formy wirtualne służą przygotowaniu uczących się do działania na rzecz dobrostanu świata, ich rozwoju i przygotowania do realizacji tych wartości, które ukształtowały cywilizację europejską, a ujętych w tradycyjną triadę: prawdy, dobra i piękna. Pytanie to stanowi oś przewodnią niniejszego opracowania.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna; DL; indywidualność; pandemia; wartości; zadania kształcenia.

Abstract

The long-known method of distance learning has been slowly paving its way into academic practice, essentially steering clear of primary and secondary education. The COVID-19 pandemic has necessitated the rapid use of the method on a large scale, regardless of the age of the educated or the academic discipline taught. The evaluation of the widespread distance learning method has revealed weaknesses associated mainly with inadequate IT infrastructure,

lack of IT equipment, methodological shortcomings, and a general lack of a solid base for the implementation of the new system. The question of whether and to what extent the virtual forms and tools can serve to prepare learners to act for the world's common good, or to promote their development and readiness to enact the values that have shaped the European civilization and that are encapsulated within the traditional triad of truth, beauty, and goodness, has hardly been asked. This question is the driving force of the current work.

Keywords: distance learning; DL; individuality; pandemic; values; educational goals.

OLHA MATWIJENKO
ORCID ID: 0000-0002-7306-7594



THE PANDEMIC AND THE CRASH COURSE IMMERSION IN E-LEARNING

PANDEMIA I PRZYSPIESZONE OPANOWANIE E-LEARNINGU

INTRODUCTION

According to the OECD report from July 26, 2021, *The COVID-19 Crisis in Ukraine*, the pandemic accelerated the “digitalization of public services” in Ukraine. The changes happened rapidly and created the governmental digital portals and applications that significantly contributed to the advances in digital literacy of the Ukrainian population and the country’s adequate responses to the pandemic challenges (OECD, 2021, p. 6). To comprehend the effort and scope of the work done during the pandemic, one should look at the survey results presented by the Ministry of Digital Transformation team in 2019. The survey analysts reported that 53.5% of the Ukrainian population were below the average level in digital literacy, 15.1% of Ukrainians did not seem to have any digital skills at all, 37.9% of citizens admitted their digital skills were low (Governmental Portal, 2019).

The COVID-19 pandemic imposed a tremendous challenge on educational services and “generated new qualities corresponding to the new situation” (Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 210). Furthermore, the educational services became subject to a trial (SPHERE [Support and Promotion for Higher Education Reform Experts], n.d.; UNICEF Ukraine, n.d.). The educational process was under the threat of disruption nationwide since the regular work mode was no longer in place (Matvienko et al., 2020, p. 465; UNICEF, 2021; SPHERE, n.d.).

The emergence of distance learning in Ukrainian education goes back to the year 2000. It was marked with creating the Ukrainian Distance Learning Center and providing Internet access in educational institutions, resulting in establishing the “pedagogical experiment in distance learning” in 2002, and in 2004 distance learning practices were “formalized” (Powell et al., 2014, p. 34). The issue of distance learning and educational technology integration got more weight after Ukraine joined the European Bologna Process in 2005 (Towards the European Higher Education Area, 2004). Becoming part of the Bologna Process catalyzed essential changes in Ukrainian education. The Bologna Process strongly advised the implementation of technology utilization and online learning to comply with the European educational orientations (Powell et al., 2015, p. 379). In 2013, the Ministry of Education adopted the law “On Approval of the Provisions for Distance Learning” (Ministry of Education and Science of Ukraine [MESU], 2013). However, according to Yaryzko (2013), many higher educational institutions did not embark on a recommended instruction format but continued face-to-face practices due to financial, social challenges and adherence to habit. To strengthen the interest in and help institutions to improve technology and web literacy, the European Educational Initiatives Project was launched in 2017. It was meant to train Ukrainian Instructional Technology (IT) specialists and develop collaborative programs with higher educational institutions in Europe. The project facilitated the establishment of IT training centers for IT state certification. Moreover, its final goal was to exchange and disseminate successful technology integration and support practical application within Ukrainian universities (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019b). The increased interest in distance learning and attention to this teaching format from the Ministry of Education yielded the outcomes: some university faculty members engaged in pioneering research in distance learning. The study resulted in practical effects implemented to practice (Antonova et al., 2018, p. 9; Blayone et al., 2018, p. 3; Blayone et al., 2017, p. 7; Mykhailenko et al., 2019, p. 5; Kovaliuk et al., 2019, p. 4; Powell et al., 2014, p. 40).

Although the question of technology integration was constantly under the supervision of the Ministry of Education and Science of Ukraine, and there were apparent advances in technology integration and distance learning (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019a; 2019b; Governmental Portal, 2019), many educational institutions failed to develop the online university infrastructure, LMS, technical support desks for students and teachers, and, consequently, they lacked experience of web-based teaching methodologies and e-learning. Thus, when the pandemic disabled the traditional learning mode, almost all educational establishments had to face the crash course immersion

in e-learning. By some estimates, only about 20 universities were ready to teach distantly. Besides, the technology literacy level was low (Sakalo, 2020; Volkov, 2020). Universities had to adjust to a new reality “in one day” or “overnight” (Bakhov et al., 2021, p. 2; Matvienko et al., 2021a, p. 19). The lack of online university infrastructure questioned the viability of the educational process. The terms: “the new normal”, “emergency learning”, “adaptability struggle”, “learning losses”, “obsolescence”, “increases in inequality”, “anxiety”, “lack of personal interaction”, “forced isolation”, “caught off-guard”, “testing survival skills” applied to Ukrainian education at the beginning of the pandemic reflected uncertainty and fears regarding Ukrainian education sustainability under the pressure of the pandemic (Egbert, 2020, p. 314; Lisnychenko et al., 2020, p. 6684; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 209; Matvienko et al., 2020, p. 464; 2021a, p. 16; 2021b, p. 137; Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 82; Shevchenko et al., 2021, p. 1; UNICEF, 2021). It is evident that the pandemic outbreak delineated the vulnerable areas of Ukrainian education and, similarly, urged to update educational practices.

LITERATURE REVIEW

The literature provides a flashback on the first steps in distance learning and the causes of vulnerability of Ukrainian education in the face of the pandemic (Council of Europe, 2021; Powell et al., 2014 p. 34; Powell et al., 2015, p. 379; Matvienko et al., 2021a, p. 15; MESU, 2019a; 2019b; Governmental Portal, 2019). The literature includes research papers, governmental documents, non-governmental organizations, and university surveys that reflect the pandemic experience. The research papers outline the risks and stress Ukrainian education struggled through (Matvienko et al., 2020, p. 464; 2021a, p. 17; 2021b, p. 137; MESU, 2019b; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; Nenko et al., 2020, p. 16; Shevchenko et al., 2021, p. 2; Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 82; UNICEF, 2021). Nevertheless, Ukrainian scholars voice for more optimism and faith in the adaptability potential of Ukrainian academia despite the challenges they faced. They consider the opportunities arising from these unprecedented circumstances to be used for improvement. The current situation is believed to serve as a source for the multidimensional research, modernization, and optimization of Ukrainian education. Some authors stick to the opinion that the pandemic has given an impetus to enhance and diversify educational services. It is making Ukrainian education better prepared for similar challenges (Bakhov et al., 2021; Falfushynska et al., 2020, p. 270; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 215; Matvienko et al., 2021b,

p. 139; 2020, p. 473; Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation, 2020; Volkov, 2020).

The governmental documents reveal a timely and adequate response of the Ministry of Education and Science of Ukraine to the global challenge (MESU, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d): initiating distance and online services; developing the strategies to withstand adversity; recommending the measures to prevent the spread of COVID-19; advising how to organize the educational process during the pandemic. More autonomy was given to institutions, albeit the instruction and governance were prescribed to ensure the school year (MESU, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d).

The surveys contain feedback on the involuntary and forced transfer to a new learning model. The feedback reveals that the pandemic has been affecting all levels of schooling. It was perceived as “adversity, challenge, and trial” that negatively impacted all spheres of school life: the quality of learning, financial sustainability, the processes of enrollment, accreditation, the psychological condition of both students and teachers, inequality and gender issues, peer-to-peer live interaction and collaboration, teacher-student and parent-teacher communication (Donnelly et al., 2021; Council of Europe, 2021; Kapustian et al., 2021, p. 340; Lisnychenko et al., 2020, p. 6685; Stukalo & Dluhopolskyi, 2020, p. 168; UNICEF, n.d.; Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 82; Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation, 2021).

METHODOLOGY

The research aims to study the responses of Ukrainian education to the COVID-19 shutdown. The research was guided by the following questions: 1. How was Ukrainian education prepared for the pandemic challenge, and what were the first responses to the pandemic? 2. What did the COVID-19 pandemic reveal about Ukrainian educators’ flexibility, capacity to respond to the rapid transformation, and reach beyond the standard mode? 3. What lessons do we learn for the future?

Since almost all Ukrainian educational institutions found themselves in the same “boat” after the contagious disease outbreak, similar measures were undertaken to collect the data. The experiences learned from the lockdown seemed to have much in common. Interestingly, some issues prompted by the pandemic are identified as important due to their exerted impact but expressed in other terms by different scholars. They are mostly related to technology, organization,

and interaction online. Furthermore, they are judged as capable of mitigating, if addressed timely, or contributing to the pandemic damage in case they are underestimated (Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 224; Falfushynska et al., 2020, p. 266; Shevchenko et al., 2021, p. 11).

The empirical nature of the study is evident. The mixed methods are applied to effectively address the targeted questions: the descriptive method with the elements of the qualitative and quantitative approaches. The study is based on the analysis of literature, the Internet resources, and the feedback of teachers and students majoring in different fields (pedagogy, business, medicine, management, law, technology, English language education, environmental engineering, trade, etc.) from the universities located in different cities of Ukraine. The procedures comprise the analysis of the opinions about the lockdown that has put the existing educational system to the test and of the attitudes towards the changes happening to Ukrainian academic culture. The data were collected and processed by the researchers through voluntary, anonymous university surveys, incorporating SWOT analysis, Principal Component Analysis, Distance Learning Questionnaires, Standardized STAI, Likert scale, online forms in Office 365 (Microsoft), Google Forms, FLCAS, the statistical method, social investigation, telephone interviews, and personal interviews (Bakhov et al., 2021; Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation, 2021; Falfushynska et al., 2020, p. 265; Lisnichenko et al., 2020, p. 6687; Nenko et al., 2020, p. 6; Soroka & Zasluzhena, 2021, pp. 83–84; Shevchenko et al., 2021, p. 10).

RESULTS

Concluded from the findings, the responses to, advantages, disadvantages, and opportunities from the pandemic are almost identical in different Ukrainian universities. The respondents are unanimous that the COVID-19 pandemic has affected people's lives at all levels creating new "stressors"; and, regrettably, the domain of education is no exception (Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 82). The lockdown also underscored the significance of orienting teachers to building subject knowledge underpinned with technology literacy (Miritte et al., 2020, p. 1). Judging by the scholars' opinions about the beginning of the e-learning immersion at the universities located in Kyiv, Dnipro, Ternopil, Vinnytsia, Chernihiv, Kharkiv, Cherkasy, and using the Internet sources, such an orientation had not become a priority in Ukrainian education before the pandemic. Accordingly, the first responses to the lockdown were stressful and chaotic,

resulting in learning losses, anxiety, frustration, and depression in students and teachers. However, the other countries faced such issues too (Donnelly et al., 2021; Lisnichenko et al., 2020, p. 6686; Matvienko et al., 2021, p. 14; Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 85; Sakalo, 2020; Volkov, 2020). The facts provided by the researchers reveal insight into different levels and features of education in Ukraine. Despite the location and fields of specialization, the highlighted issues are alike. “Digital alienation and positive attitudes towards e-learning” are found challenging both by teachers and students (Falfushynska et al., 2020, p. 269). Experienced teachers are aware that the student dissatisfaction or satisfaction, the increase or decrease in stress in the classroom are directly related to the quality of instruction, the quality of obtained knowledge, interaction with peers, and the student-teacher relationship. Undoubtedly, things mentioned above became twice as significant when the new methodologies of instruction and learning strategies had to be adopted promptly (Matvienko et al., 2020, p. 465). The transition was not smooth at all due to the state of emergency. Along with learning losses, psychological and inequality issues, the institutions faced enrollment problems and, eventually, financial losses (Ilko Kucheruk Democratic Initiatives Foundation, 2021; Kapustian, 2021, pp. 340–341; Nenko et al., 2020, p. 16; Shevchenko et al., 2021, p. 9; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 219).

Ultimately, through multiple surveys and questionnaires, the first responses to the crash course immersion to e-learning of an average teacher may be identified as follows:

- bewilderment and anxiety;
- exploring the accessibility/affordability of educational platforms;
- opening the accounts and signing up;
- studying the features of chosen platforms or tools to make learning conducive to student engagement;
- reaching out to students to establish contacts and instruct them how to get access to a virtual classroom;
- testing synchronous and asynchronous ways of communication and work;
- dealing with issues of deadlines and academic honesty;
- aligning the curriculum, skills, and working habits to e-learning;
- identifying the channels of communication with peers and administration;
- improving technology competence and web-literacy.

Initially, the responses to e-learning were impacted by prior knowledge and habits, contextual factors, and teacher expertise and knowledge (Figure 1). However, they affected further progress and resulted in preparedness for learning online in the future.

Advancing in responding to the e-learning immersion, many universities invested in creating their online infrastructure or moving the practices to MOODLE, Collaborator, Teams, Canvas (Bakhov et al., 2021; Matvienko et al., 2021b, p. 142; Nenko et al., 2020, p. 18; Shevchenko et al., 2021, p. 14).

Considering the unprecedentedness of the circumstances, the researchers could not but notice the disadvantages students and teachers faced. Regarding students, firstly, several “lacks” appeared to be prominent: lack of self-motivation, self-organization, self-assessment, lack of attention, lack of time-management skills, lack of experience to learn remotely, lack of live communication with peers.

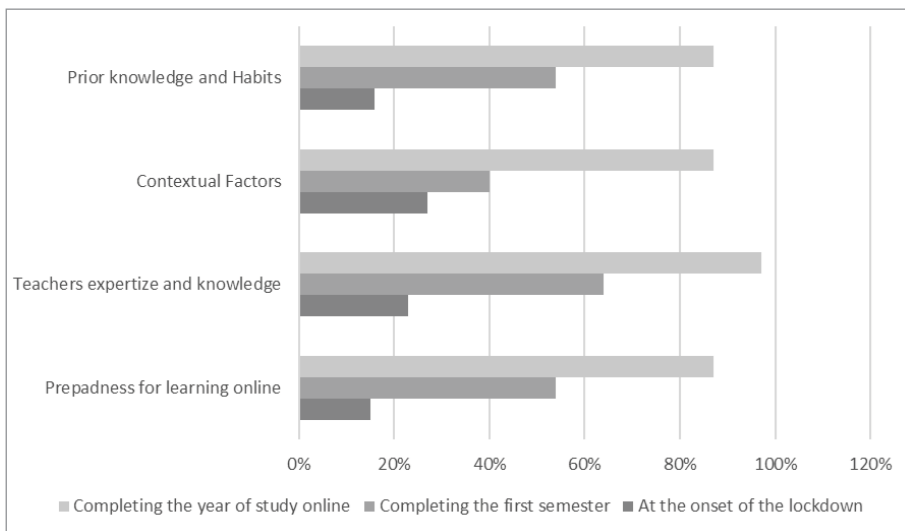


Figure 1. The factors that impacted the responses to e-learning

Source: Author's own study.

Secondly, adaptability issues are on top of the problem list because of isolation, anxiety, and uncertainty about the future. Respondents complained about eyesight impairment and physical fatigue due to long hours before the computer.

Thirdly, technological insufficiency and weak or unstable access to the Internet served as a significant barrier. Besides, students felt unhappy about being overloaded with written tasks they had to submit electronically and delayed feedback from teachers. Consequently, because the load was equally heavy for the latter to assess the assignments timely.

As the most frequent challenges, teachers admitted technology awareness, alignment with a new mode of work, insufficient knowledge of online teaching

methodologies, student assessment strategies, student engagement, and encouragement policies. 85% of the instructors miss f2f collaboration with peers and work in the physical classroom. They also think that distance teaching is more demanding in preparation, time management, and student involvement. About 55% of full-time professors have a daily workload that makes it difficult to conduct all the scheduled classes on the computer. 30% – encounter technical problems. Besides, the development of trust and student control reducing policy become an issue for some instructors. The pre-pandemic academic Ukrainian culture used to be authoritative with ongoing supervision of student performance. Moreover, the pandemic made social disparities more prominent, and some teachers are hesitant about how to respond to their manifestations correctly (UNICEF, 2021; Council of Europe, 2021; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 208; Matvienko et al., 2021, p. 140; SPHERE, n.d.).

Addressing the advantages of e-learning, students and teachers showed more unanimity. Finding out combining work and study convenient, 56% of respondents gave positive feedback about learning online. 28.6% of students do not mind transforming their home to the classroom, feeling more secure and comfortable there. Approximately 27.3% of students agree their technical skills are improving. 97.6% say they enjoy the accessibility and affordability of learning resources and like the e-copies of handouts. Videos, live or recorded conferences, presidents, outstanding scientists, actors, men's-of-art speeches, and interviews are available at the click of a mouse. Instant access to the resources enriches content literacy and enlivens the classes. The cultivation of self-control, self-motivation is transformational – 15% of the surveyed students are prone to think so, experiencing benefits from such changes. 90% of the teachers consider the pandemic situation and the forced immersion in e-learning as motivating to self-educate, to foster leadership and lifelong learning skills. 72% – attribute the increase in creativity and development of university LMS to the COVID-19 lockdown (Bakhov et al., 2021; Matvienko et al., 2020, p. 467; 2021b, p. 142; Shevchenko et al., 2021, p. 15).

Free educational platforms compensated for the absence of university LMS and successfully substituted for the physical auditorium. Comparing the use of Zoom, Google Meet, Skype, Teams, Google Classroom, Collaborator, G-Suite, Moodle, Canvas before and after the pandemic, one can state that their application has grown significantly. The breakthrough in technology awareness in both students and teachers is evident (Bakhov et al., 2021, pp. 11–12; Lokshyna & Topuzov, 2021, pp. 216–217; Matvienko et al., 2021b, p. 141; Shevchenko et al., 2021, p. 17).

DISCUSSION

Looking back at the first days of the lockdown caused by the COVID-19 outbreak, it is essential to comprehend that Ukrainian education faced challenges due to adherence to traditional instruction, lack of online university infrastructure, and technology literacy (Sakalo, 2020; Volkov, 2020; Lisnichenko et al., 2020, p. 6690; Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 86). However, rather than procrastinating and waiting for help from outside, Ukrainian teachers driven by a sense of responsibility resumed teaching remotely on the first day of the lockdown (Bakhov et al., 2021; Matvienko et al., 2021a, p. 15; 2021b, p. 142). On the one hand, university leadership provided support, on the other hand – autonomy, freedom of choice of tools for instruction, reacting to the initiatives positively. Most likely, many respondents were not satisfied with their first online experience in 2020, which was too speedy and unpredictable (Council of Europe, 2021; UNICEF Ukraine, n.d.; UNICEF, 2021; Nenko et al., 2021, p. 11; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 223; SPHERE, n.d.). Nevertheless, running into many problems, urged to look for solutions rigorously (Donnelly et al., 2021; Matvienko et al., 2021b, p. 140; Shevchenko et al., p. 13). In partnership with international and non-profit organizations-initiated campaigns such as “School, We Are Ready,” the Ministry of Education and Science undertook measures to endorse e-learning broadcasting online classes on Ukrainian TV. The arranged online professional training was helpful for experience exchange (Donnelly et al., 2021; IFS, 2020; UNICEF, 2021). All-Ukrainian Online School Platform was developed under the auspices of President Volodymyr Zelensky – “Quarantine: Online Services for Teachers” course was worked out concerning the state of emergency. Five thousand educators were reported to have signed up in a day to get instruction concerning online methodologies (President of Ukraine, 2020). The international organizations gave a helping hand to master e-learning principles, tailoring the webinars and online workshops. For example, the IEF project engaged more than 70 universities across Ukraine. Educators were provided with a peer-to-peer virtual exchange regularly to understand it is important to share about achievements and failures (IFES, 2020; UNICEF, 2021, OECD, 2021; SPHERE, n.d.).

The seriousness of attitudes of the Ukrainian scholars and government towards the pandemic-related challenges is obvious. The organizational, security measures, advantages, and disadvantages of emergency e-learning at the psychological, technological, financial, and social levels are under scrutiny (Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 87; Bakhov et al., 2021, p. 21; Nenko et al., p. 12; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 222). The priority questions in all surveys

concerned the focal segments in the educational processes, e.g. the quality of teaching, student satisfaction with learning, and the created conditions for learning. The student was addressed as the pivotal figure of the educational process complying with the student-centered approach. The teacher – as the agent of change. Students and teachers provided feedback on the quality and organization, benefits, and drawbacks. Precisely, among the benefits of e-learning, the flexibility of schedules, convenient working conditions, development of leadership, self-education, and life-long learning skills are viewed as important for the further improvement of Ukrainian education (Matvienko et al., 2020, p. 466). Concerning the vulnerabilities in the time of the pandemic, these are the following issues impairing the quality of life and education: fears about the effectiveness of learning, fear to get the virus, fear to lose relatives, disruption of the routine life, sleep disorders, eating disorders, absence of live communication, working long hours on the computer (Nenko et al., 2020, p. 1; Soroka & Zasluzhena, 2021, p. 86).

Despite the crash course immersion in e-learning, many students (about 75–78%) say they are satisfied with the quality of the received services (Shevchenko et al., 2021, p. 13; Bakhov et al., p. 12;). However, some students did not like e-learning (about 13–15%). They wanted to get back to the traditional classroom and live communication with peers and teachers (Matvienko et al., 2021b, p. 140). There is always a certain percentage of evasive answers, which is alarming. Such students are likely to struggle with adjusting to a new academic environment and, probably, are not provided either with tools or appropriate attention from teachers (Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation, 2021; Matvienko et al., 2021b, p. 140; Nenko et al., 2020, p. 13). The lack of online teaching methodologies expertise, academic load, academic integrity issues observed in students, gender, and age inequality, learning, and working habits, time management, self-motivation was distinguished by teachers as a negative experience acquiring an acute meaning under the pandemic (Falfushynska et al., 2020, p. 269; Bakhov, et al., 2021, p. 18; Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 221, pp. 215–217).

According to the Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation survey, the condition of e-learning in secondary education leaves much to be desired. Compared to 2020, the number of negative responses about secondary education increased by 9% in 2021. It made 45% of the Ukrainian population. As a result, 65% of parents are against e-learning. The decrease in child performance level is witnessed by 72% of parents. 51% are critical about the lack of attention to kids during online classes, 50% of parents – blame teachers for a very formal approach to teaching remotely. 50% of parents complain about the lack of technology and

devices, 60% – weak Internet signal disabling the kid to join the class resulting in 30% of school-leavers in 2021 having failed the external independent test in Math. They could not enter higher educational institutions, therefore. Higher education workers find this statistic apprehensive (Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 219, 221). Undoubtedly, if secondary education achieves such frustrating outcomes in the future, in the long run, this will negatively impact the university enrollment and budget.

Along with identifying strengths, weaknesses, and opportunities, educators emphasize the importance of the research for the future based on the findings. Since schools experienced immaturity in online curricula and methodologies, teachers should pay more attention to consistency in teacher professional development. Encouragement for self-education and life-long learning from school administration is regarded as mandatory for proficiency in work.

Lastly, to reimburse the learning losses and secure the university budget and enrollment, initiating “recovery programs” development is considered efficient. What makes it effective is the intense focus on regulations development for distance education and further work on the “resilience and flexibility” of educational services (Bakhov et al., 2021; Donnelly et al., 2021; UNICEF, 2021). School-university partnerships are supposed to strengthen and update teacher preparation programs (Falfushynska et al., 2020, p. 269).

CONCLUSIONS

According to Jeffrey A. Tucker, Founder and President of Brownstone Institute, the USA (2021), “to beat this virus into oblivion” is a “millenarian fantasy”. Therefore, the situation requires permanent and further investigation to develop the national strategy for enabling Ukrainian education to provide services corresponding to European standards in pursuit of qualitative Ukrainian education (Lokshyna & Topuzov, 2021, p. 207). The COVID-19 pandemic forced educators to reconsider the traditional instruction pattern and interaction with peers and students. Although the pandemic exposed technological, organizational, financial, and social issues that impaired the quality of life and education, it revealed the potential of Ukrainian students and teachers for adaptability, life-long learning, leadership, and embracing novelty. In the background of the general technological progress, an enormous personal and collective effort was taken to withstand the pandemic despite the lack of experience and funding (Council of Europe, 2021; Donnelly et al., 2021; Matvienko et al., 2021b, p. 143; UNICEF Ukraine, n.d.). Many

have concluded that distance education is the education of the future (Bakhov, 2021 p. 10; Falfushynska et al., 2020, p. 264). There is a conspicuous growth in the formalization of e-learning (Serdyukov, 2021, p. 1).

Alarmingly, the pandemic has made the problems that existed before the outbreak of the disease more pressing. Academic integrity, self-motivation, self-organization, and self-discipline were spotted as increasingly acute. Thus, they require addressing and looking for the approaches to deal with them.

Nevertheless, the pandemic is engaging scholars from different countries in research and collaboration. It has become traditional to conduct online workshops, webinars, virtual scientific conferences to exchange and learn from one another (Falfushynska et al., 2020, p. 270; UNICEF, 2021).

Importantly, the given research has accomplished its aim to study the responses of Ukrainian educators to COVID-19 in 2020–2021 and, alternatively, has dwelt on the advantages, disadvantages, and opportunities generated by the pandemic. In other words, the research has reconsidered one more time the lessons the pandemic has been teaching the whole world since 2019. Regardless of how many times we revise the lessons learned, we arrive at the same conclusions. The most important inference is that we as educators must be always developing professionally, keeping abreast of modernization, and innovative European educational experience to be prepared for probable challenges in the future.

REFERENCES

- Antonova, D., Kunev, S., Hristov, T., & Marinov M. (2018). Concept of Online Distance Learning System on Sustainable Development in the Cross-Border Region. Higher Education Effects Upon Ukrainian Students' Epistemological Beliefs. *TEM Journal*, 7(1), 915–923. <http://dx.doi.org/10.18421/TEM74-32>. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/329759168_Concept_of_online_distance_learning_system_on_sustainable_development_in_the_cross-border_region
- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V., & Biryukova, Y. (2021). Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities. *Education Science*, 11(7), 364. <https://doi.org/10.3390/educsci11070364>. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/7/364/htm>
- Blayone, T., Mykhailenko, O., Kavtaradze, M., Roland van Oostveen, & Barber, W. (2018). Profiling the Digital Readiness of Higher Education Students for Transformative Online Learning in the Post-Soviet Nations of Georgia and Ukraine. *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 15(37). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0119-9>. Retrieved from <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0119-9>
- Blayone, T., van Oostveen, R., Barber, W., DiGiuseppe, M., & Childs, E. (2017). Democratizing digital learning: Theorizing the fully online learning community model. *International Jour-*

- nal of Educational Technology in Higher Education*, 14(13), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0051-4>.
- Council of Europe. Education. (2021). *Responses from Schools in Ukraine*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/education/responses-from-schools-in-ukraine#>
- Donnelly, H., Patrinos, H.A., & Gresham, J. (2021). *The Impact of COVID-19 on Education – Recommendations and Opportunities for Ukraine*. The World Bank. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine>
- Egbert, J. (2020). The New Normal? A Pandemic of Task Engagement in Language Learning. *Foreign Language Annals*, 53(2), 314–319. <https://doi.org/10.1111/flan.12452>. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12452>
- Falfushynska, H., Buyak, B., Tereshchuk, H., Torbin, G., & Kasianchuk, M. (2020). Strengthening of e-learning at the leading Ukrainian pedagogical universities in the time of COVID-19 pandemic. CTE 2020: 8th Workshop on Cloud Technologies in Education. *CEUR Workshop Proceedings*, 2879, 261–273. Retrieved from <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4442/1/paper13.pdf>
- Governmental Portal. (2019). *Oleksiy Honcharuk: National Digital Literacy Platform “Diiia Digital Education” will be launched on January 21*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/en/news/oleksij-goncharuk-nacionalna-osvitnya-platforma-z-cifrovoyi-gramotnosti-diyacifrova-osvita-startuye-vzhe-21-sichnya>
- IFES. (2020). *Ukrainian Educators E-Learning During COVID-19*. Retrieved from <https://www.ifes.org/news/ukrainian-educators-e-learning-during-covid-19>
- Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation. (2021). *Poyasniti 30%: yak ukraintsi otsinyuyut osvitu ta vstup v umovakh pandemii?*. Retrieved from <https://dif.org.ua/en/article/poyasniti-30-yak-ukraintsi-otsinyuyut-osvitu-ta-vstup-v-umovakh-pandemii>
- Kapustian, O., Petlenko, Y., Ryzhov, A., & Kharlamova, G. (2021). Financial Sustainability of a Ukrainian University Due to the COVID-19 Pandemic: A Calculative Approach. *Investment Management and Financial Innovations*, 18(4), 340–354. [http://dx.doi.org/10.21511/imfi.18\(4\).2021.28](http://dx.doi.org/10.21511/imfi.18(4).2021.28)
- Kovaliuk, T., Kobets, N., & Grinchenko, B. (2019). Integration of IT Education in Ukraine into the European Education Space. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-2387/20190385.pdf>
- Lisnichenko, A., Dovhaliuk, T., Khamska, N., & Glazunova, T. (2020). Foreign language anxiety: Classroom vs distance learning. *Universal Journal of Education Research*, 8(12), 6684–6691. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.081233>
- Lokshyna, O., & Topuzov, O. (2021). Covid-19 and Education in Ukraine: Responses of the Authorities and The Opinions of Educators. *Perspectives in Education*, 39(1), 207–230 <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- Matvienko, O., Kuzmina, S., Yamchynska, T., & Glazunova, T. (2020). Ukrainian Universities under the Pressure of Pandemic: The Effect of a Pandemic on Teacher Leadership, Self-Education, and Lifelong Learning. *Proceedings of the 6th ICLEL Conference 2020*, 463–473. Retrieved from https://faf348ef-5904-4b299cf998b675786628.filesusr.com/ugd/d546b1_7384fbc4f9a4c6981f56c0d6431fff2.pdf
- Matvienko, O., Kuzmina, S., Glazunova, T., Yamchynska, T., Starlin, C., & Foo, S. (2021a). The Legacy of a Pandemic: Lessons Learned and ... Being Learned. *Journal of Interdisciplinary*

- Education*, 17(1), 14–29. Retrieved from https://d2f86f9c-f8f6-443a-b7e9-50de5e30a368.filesusr.com/ugd/2ea8ac_f4015466bf4d4668a080c2085c3e5421.pdf
- Matvienko, O., Kuzmina, S., Yamchynska, T., Kuzmin, Y., & Glazunova, T. (2021b). New Challenges Imposed by the Pandemic on a Ukrainian University. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid-19 Challenges*, 1, 136–146. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.10>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2013). On approval of the provisions for distance learning. (Order No. 466. 25.04.2013). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019a). Distance education. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019b). Modern IT education in Ukraine. European Educational Initiatives Project. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/suchasna-it-osvita-v-ukrayini>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020a). Distance and online services in education. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/distancijni-ta-onlajn-servisi-v-osviti>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020b). Letter of the MES No. 1/9-154 of March 11, 2020. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/03/11/1_9-154.pdf
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020c). Order of the MES No. 406 of March 16, 2020 “On organizational measures to prevent the expansion of COVID-19”. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020d). Letter of the MES No. 1/9-176 of March 25, 2020 “On the features of the organization of the educational process during quarantine”. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-osoblivostej-organizaciyi-osvitnogo-procesu-pid-chas-karantynu>
- Mirete, A., Maquilon, J., Mirete, L., & Rodriguez, R. (2020). Digital Competence and University Teachers’ Conceptions about Teaching. A Structural Causal Model. *Sustainability* 2020, 12, 4842. <https://dx.doi.org/10.3390/su12124842>
- Mykhailenko, O., Zogla, I., Blayone, T., & Lubkina, V. (2019). Using Activity Theory for Modeling Transformative Digital Learning. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332071133_Using_activity_theory_for_modelling_transformative_digital_learning
- Nenko, Y., Kybalna, N., & Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *The Brazilian Scientific Journal of Rural Education*, 5(e8925). <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8925>
- OECD: Tackling Coronavirus (COVID-19). Contributing to a Global Report. (2021). *The COVID-19 Crisis in Ukraine*. Retrieved from <https://www.oecd.org/eurasia/competitiveness-programme/eastern-partners/COVID-19-CRISIS-IN-UKRAINE.pdf>
- Powell, D., Kuzmina, S., Kuzmin, Y., Yamchynska, T., & Shestopalyuk, O. (2014). Using Web-Blended Learning in Ukraine to Facilitate Engagement and Globalize Horizons: A Pilot Study *TOJDEL: The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 2(2), 44–51. Retrieved from http://docshare.tips/tojdel-volume02-i02_5850b313b6d87fd2bb8b56f9.html

- Powell, D., Kuzmina, S., Yamchynska, T., Shestopalyuk, O., & Kuzmin, Y. (2015). Educational Technologies for Maturing Democratic Approaches to Educational Practices in Ukraine. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176(2015), 378–385. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.485>
- President of Ukraine Volodymyr Zelensky. Official Website. (2020). *Almost 5 Thousand Educators Completed the “Quarantine: Online Services for Teachers” Course in 24 Hours*. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/en/news/majzhe-pyat-tisyach-pedagogiv-projshli-kurs-karantin-onlajn-60289>
- Sakalo, Y. (2020). *Vyzov kotoryy nelzya ne prinyat*. Retrieved from https://zn.ua/EDUCATION/vyzov-kotoryy-nelzya-ne-prinyat-354446_.html
- Serdyukov, P. (2021). A Growing Formalization of Contemporary Online Education. *Academia Letters*, Article 2601. <https://doi.org/10.20935/AL2601>
- Shevchenko, V., Malysh, N., & Tkachuk-Myroshnychenko, O. (2021). Distance Learning in Ukraine in COVID-19 Emergency. *Open Learning: The Journal of Open, Distance, and E-learning*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1967115>
- Soroka, I., & Zasluzhena, A. (2021). SWOT Analysis of Teaching Process at Universities During COVID-19 Pandemic. *Psychological Journal*, 7(8(52)), 82–90. <https://doi.org/10.31108/2018vol12iss2>
- SPHERE (Support and Promotion for Higher Education Reform Experts). (n.d.). *Ukrainian Higher Education Responds to the COVID-19 Challenges*. Retrieved from <https://supporthere.org/news/ukrainian-higher-education-responds>
- Stukalo, N., & Dluhopolskyi, O. (2020). Educational Programs Accreditation in Pandemic Time: Challenges for NAQA (Ukraine). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup2), 167–172. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/260>
- Towards the European Higher Education Area. Bologna Process. (2004). Retrieved from http://eha.info/Upload/document/members/ukraine/National_Report_Ukraine_2005_572281.pdf
- Tucker, J. (2021). *Slouching Towards Endemicity*. Brownstone Institute Articles. Retrieved from <https://brownstone.org/articles/slouching-toward-endemicity/>
- UNICEF News & Press Release. (2021). *Schools in Ukraine Should Stay Open and Safe in the New School Year*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/ukraine/unicef-schools-ukraine-should-stay-open-and-safe-new-school-year>
- UNICEF Ukraine. (n.d.). *Schools in COVID-19 Conditions: Preparedness for Adversities – Interactive Guide*. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/en/education-programme/schools-covid-19-conditions-preparedness-adversities-interactive-guide>
- Volkov, I. (2020). *Universitet v smartfone*. Retrieved from https://zn.ua/EDUCATION/universitet-v-smartfone-358367_.html
- Yaryzhko, V. (2013). Gde i pochem v Ukraine poluchit obrazovanie distancionno. *Segodnya*. Retrieved from <https://www.segodnya.ua/lifestyle/psychology/Gde-i-pochem-v-Ukraine-poluchit-obrazovanie-distancionno-445315.html>

Streszczenie

Artykuł ma na celu rozważenie reakcji ukraińskiej edukacji na pandemię COVID-19. Przedmiotem badań jest wpływ pandemii na przejście od nauczania tradycyjnego do e-learningu. Badanie ma charakter empiryczny i wykorzystuje głównie metodę opisową, chociaż stosowane są również podejścia jakościowe i ilościowe. W ten sposób autor zamierza odpowiedzieć na pytania dotyczące trwałości integracji technologii i przygotowania ukraińskich nauczycieli do kształcenia na odległość, a także elastyczności i możliwości aktualizacji i modernizacji algorytmów metodologicznych i organizacyjnych odpowiadających na wybuch pandemii. W obliczu pandemii za drzwiami całkowite przejście od tradycyjnego nauczania twarzą w twarz do nauczania online musiało nastąpić szybko. Dlatego wiele ukraińskich instytucji edukacyjnych napotkało wiele trudności, zwłaszcza na samym początku pandemii. Jednak pandemia znacząco zmieniła nastawienie ukraińskich pedagogów i uczniów do e-learningu. Wyniki tych badań dowodzą, że edukacja ukraińska wytrzymuje pandemię. Co więcej, wyzwania i możliwości, jakie COVID-19 przyniósł w życiu Ukraińców, są skrupulatnie badane pod kątem dalszych ulepszeń usług edukacyjnych.

Słowa kluczowe: COVID-19; e-learning; wyzwanie pandemiczne; edukacja tradycyjna; przyspieszony kurs immersyjny; edukacja w Ukrainie.

Abstract

The paper aims to consider the responses of Ukrainian education to the COVID 19 pandemic. The research subject is the impact of the pandemic on shifting from traditional to e-learning. The study is empirical and engages the descriptive method predominantly, although the qualitative and quantitative approaches are applied as well. Thus, the author intends to answer the questions about technology integration sustainability and preparedness of Ukrainian teachers for distance education before the pandemic outbreak; the flexibility and capacity to update and modernize the methodological and organizational algorithms responding to the pandemic challenges; the effect of the pandemic on the future of Ukrainian education. With the lockdown at the door, a complete transition from traditional face-to-face to online teaching had to happen quickly. Therefore, many Ukrainian educational institutions faced many difficulties, especially at the very onset of the pandemic. The pandemic has significantly changed the attitudes of Ukrainian educators and students towards e-learning. The findings of this research prove that Ukrainian education withstands the pandemic challenges. Moreover, the challenges and opportunities COVID-19 has brought to the life of Ukrainians are studied carefully for further improvements in educational services.

Keywords: COVID-19; e-learning; the pandemic challenge; traditional education; crash course immersion; Ukrainian education.

NATALIA MURANOWA
ORCID ID: 0000-0003-1527-0989

NATALIA ANDRIJCZUK
ORCID ID: 0000-0001-8194-541

NATALIA SEJKO
ORCID ID: 0000-0002-6197-9553



**STATE AND TENDENCIES OF INSTITUTIONAL
SUPPORT OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL SPHERE
AND EDUCATIONAL POLICY OF UKRAINE**

STAN I TENDENCJE WSPARCIA INSTYTUCJONALNEGO SFERY
NAUKOWEJ I TECHNICZNEJ ORAZ POLITYKI EDUKACYJNEJ
UKRAINY

During the years of independence, the scientific, technical and educational sphere of Ukraine has undergone radical changes at all levels: international, national, sectoral and regional. Today, the Ukrainian state is faced with the question of creating a basis for the development of higher education which over time would allow the country to fully integrate into the world scientific space and the educational community.

Achieving stable economic and social growth remains one of the most acute modern problems of Ukraine. One of the main factors that directly affect the development of the socio-economic sphere of the state is the investment sphere in which the processes of economic renewal and growth are determined by the structure of investments, the size and speed of their implementation in various spheres of society.

The main tendencies in the development of the world confirm that their economic growth is possible only with the introduction of innovations in various spheres of society. Modern theory of innovation management pays special attention to institutional methods and mechanisms of innovation reproduction. Institutional mechanisms and institutional frameworks created in highly developed countries for the dissemination and use of knowledge within national innovation systems ensure a high quality of life.

During the existence of independent Ukraine, more than 80 normative legal acts regulating activities in the field of scientific, technical and innovation policy were approved. Despite this, the state of these areas remains critical.

The National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (Kremen, 2021) states that during 1991–2021, the sphere of education was a key feature of state formation. Today, Ukraine needs to create innovative (economic, educational, scientific and technical, etc.) systems which would ensure in the long run real economic growth of the country, based on the existing potential. The paradox of the situation in the scientific and educational space of our country is that having a strong educational potential, Ukraine cannot fully realize it due to underdeveloped economic sphere.

The relevance of the chosen topic is due to the fact that the development of the country is impossible without the comprehensive and constant use of innovations and the introduction of scientific developments in science and education is an integral part of the country's development. The formation of institutional mechanisms of innovative development of Ukraine is extremely relevant for our country. These mechanisms require the development of appropriate scientific and methodological, regulatory and information as well as analytical framework for effective regulation of the processes for the formation of high-tech economy. All the facts mentioned above determine the timeliness of our research.

The issues of institutional support of scientific and technical, innovation and investment policy in recent years have been developed by both Ukrainian and foreign researchers, namely V. Bakumenko, V. Gusev, D. North, and others. Therefore, Gusev notes that “the implementation of priority areas for the development of science and technology (...) should be carried out accordingly through mutually agreed complex systems, namely – through the implementation of state scientific and technical programs, state orders for scientific and technical products, as well as – relevant targeted national, sectoral and regional innovation programs” (Gusev, 2011, p. 241).

The issues of organization and management of the education system are covered in the scientific works of V. Kremen, K. Korsak, G. Dmitrenko, V. Lugovoi,

N. Nychkalo. The analysis of the publications of Ukrainian scientists shows that despite the rather significant system of knowledge in the study, currently there is a lack of a unified approach to the study of innovative priorities of the scientific and educational space, which should be supported by the state through their institutional and resource provision.

The purpose of the article is to analyse the current state of institutional support of the scientific and technical sphere and educational policy of the country, to find out the main tendencies that hinder the development of innovations in the state and substantiate proposals for improving the institutional support of the state scientific and technical sphere and educational policy in Ukraine.

The research used the methods of comparative, structural and functional analysis and theoretical modelling to develop proposals for ways and means of optimizing the institutional support of state scientific, technical and educational policy in Ukraine. The methods of mathematical statistics were used to process the results of empirical research: method of mass observations (collection of primary statistics characterizing each study indicator), grouping method (collection of data subject to primary processing, aggregation and grouping of information), method of generalizing indicators (the obtained summary data were analysed by us in the form of generalizing indicators relative and average values, index systems), tabular and graphical methods.

Systematic, comparative and institutional approaches are chosen by methodological approaches in the research. The fundamental justification for the fact that economic growth is the result of reforms in the institutional environment of the country is contained in the research of Nobel Laureate, D. North. The scientist claims that institutions are a determining factor in the long-term development of a country, and effective organization of the economy is the key to economic growth (North, 1997).

By the institute in our study we will mean a stable system of formal and informal norms and rules as well as mechanisms for their support which provides coordination of interaction of institutions, organizations, enterprises, authorities with stakeholders in the process of their mutually beneficial cooperation on the way to an innovative economy. This description of the institutions allows us to conclude that for the formation of innovative scientific, technical and educational spheres it is necessary to form an institutional environment, which will determine the directions of development, forms, relationships and interactions of scientific and educational agents, which will establish specific "rules of the game". Thus, the institutional environment of innovative scientific and technical sphere as well as educational policy is the conditions of existence and activity of the scientific and

educational system as a whole and its institutes which influence the formation of public relations for innovation.

The institutional system can be represented in the form of a pyramid, which is based on value relations. The middle and upper levels are respectively economic skills and habits, informal and formal social institutions. For example, informal institutions should include rites, rituals, customs, traditions, roles, unwritten rules of conduct. The complex of formal institutes includes legislative acts, special branch, regional, departmental, internal, instructive-methodical, administrative documents. Basic institutions form the basis of the dominant institutional matrix. Complementary institutions contribute to the action of basic institutions and ensure the stability of the social system.

The value bases of management are the basis of the institutional system. Value can be defined as a stable, object-oriented, subjective-psychological regulatory internal relationship of the individual, which determines the worldview, focus and nature of its economic activity. Values represent a holistic hierarchical system which includes arch-values as the basis of ethnic values, individual aesthetic, individual-collective moral, group legal, political and religious, integrative existential and artistic values. The value system of the individual is integrative, complementary, and dynamic.

A key element of the analysis is the understanding that institutions form the basic structure based on which people have created order throughout history. Institutions connect the past with the present and the future, so that history becomes a process of mostly incremental (continuous) institutional development and the functioning of economic systems over long historical periods becomes clear only as part of the unfolding institutional process. Dependence on the trajectory of previous development means that history is of great importance. It is impossible to understand the alternatives that appear at the present time and determine their content without tracing the path of incremental development of institutions, which are characterized by the overflow (usually quite complete), the content of old institutions in new ones.

The stability of institutions in no way contradicts the fact that they are changing, the development of all institutions is going on. Institutional change shows how society develops over time, and, thus, it is the key to understanding historical change.

One of the key elements of the institutional system in the modern economy is the national innovation system (NIS). In the economic and institutional aspect, NIS is a complex of institutions involved in the production, transfer and use of new knowledge (elements of economic, technological and innovation

infrastructure), as well as elements that directly and indirectly affect the innovation process (state economic policy, labour market, education system, competitive markets, financial and information and telecommunications systems, etc.). Organizational, functional and economic infrastructure of NIS should coordinate all components of innovation activity promoting the adaptation of industry, science and education to market conditions, ensure self-development of scientific, technical and industrial spheres.

During the formation of NIS, state support for joint research and application projects, increasing academic mobility, forming networks and clusters of enterprises and organizations, etc. becomes important. The process of globalization of research and development must be monitored in terms of threats to national security.

One of the main principles underlying the concept of a national innovation system is that an economy that accumulates human capital and continues to develop science has better growth rates in the long run than an economy devoid of these benefits.

On the basis of the NIS concept development, we can conclude that the previous understanding of the national innovation system in economics was simplified: by NIS the institutes of science and education were meant. With the development of the concept, the success of innovations and the level of their diffusion became dependent not only on the institutes of science. NIS is formed under the influence of many conditions that act as long-term determinants of the speed and direction of innovation activity evolution.

The key in the state's position on science as a field which creates new knowledge and technologies in the current conditions should be the optimal distribution of budgetary resources, the amount of which is limited. In most developing countries, the state remains the main source of funding for basic research because private firms that turn scientific discoveries and innovations into a market product tend to support financially only those technologies that are close to entering the market, hoping for future profits.

Thus, it is extremely important to find ways to attract private capital in the implementation of basic research. The role of financial infrastructure is to diversify the financial resources of NIS in accordance with the requirements of demand and strategic goals of innovation policy.

In view of the above, *it is reasonable to define the national innovation system as a set of subjects and institutions*, which, within the state, ensure the emergence of innovations that, contribute to the growth of the nation's welfare and increase its potential.

The comparative analysis of the types of world national innovation systems should be conducted on the basis of comparing their institutional features (criteria), including in particular: the main subjects, the type of contractual relations, resources, financial planning and control, interaction with society, the separation of pros and cons (Table 1). It has been found that most of the differences are due to the fact that the basis of communication in countries is different: for example, if in the United States it is a neoclassical contract, then in Japan the “agent-agent” relationship is based on an implicit contract, which is characterized by a relationship of subordination and delegation of authority.

The meso-corporate type of NIS is characterized by an economy lagging behind the world’s leading countries at the initial level of scientific and technological development but, at the same time, the one that seeks to ensure high rates of economic growth. The key players in this system are large diversified corporations consisting of many diverse manufacturing, financial, trading companies, and research organizations. This type of NIS allows you to quickly concentrate resources on key areas, and reduce the average cost of research and development (R&D) due to the effect of scale economies.

The generalized analysis of foreign national innovation systems allows drawing a conclusion that the characteristics of any foreign NIS almost entirely depend on the basic features of the economic and political system (institutional conditions) in which it was formed.

The results of investment and innovation development of Ukraine in recent years show an increase in the role of targeted public policy aimed at maintaining the integrity of the innovation process – from research and development to mass production investment. In Ukraine, nominally, there are almost all types of institutions of innovative development similar to Western ones, but the transition to an innovative economy is extremely slow, which indicates the need to introduce a “culture of innovation” among scientists and educators.

Let’s analyse the innovative activity of Ukraine according to international indices.

The improvement of Ukraine’s place in terms of investment and innovation development is evidenced, first of all, by some sub-indices of such international indices as the Global Innovation Index (GII) and the Global Competitiveness Index (GCI). The Global Competitiveness Index (GCI) is currently the most comprehensive measure of countries’ competitiveness. It summarizes the expert assessments of more than 1,300 independent experts from different countries and fields of activity as well as the data from official statistics of countries (European Innovation Scoreboard, 2018). Thus, in 2020, Ukraine entered the Top

Table 1. Comparison of types of national innovation systems of the world's leading countries

Type of NIS	The USA	Germany, France, Italy	Sweden, Finland, Denmark	Japan, Korea, Singapore
Criteria	1	2	3	4
Main subjects	Institutions of higher education, technology parks, incubators, venture companies, the state	Companies, corporations, public administration bodies. Venture funds play a subordinate role	Small innovative enterprises, large companies, institutions of higher education uniting around branch and territorial clusters, the state	Government, multispectral corporations affiliated with banks
Communications (type of contractual relationship)	Neoclassical (in case of unforeseen conditions allows the parties not to comply with its terms)	Neoclassical (in case of unforeseen conditions allows the parties not to comply with its terms)	Classic (clearly defines the conditions of interaction between the parties)	Implicit (there is no clear definition of the terms of interaction, the parties specify them during the implementation of the contract)
Resource	Industry – 60%, the state – 35%, institutions of higher education – 5%	Industry carries out 70% of R&D. The state funds 90% of basic research	The state funds basic research and early stages of R&D – 70%. On the basis of public-private partnership, private companies use the obtained developments	The share of public spending on R&D – 20%, the share of the private sector – 80%
High-risk financing entities	Mostly pension and venture funds, the activity of business angels is growing	Banks	Corporate structures	Insurance companies
Financial planning and control	An extensive network of funds with the participation of the state. Competitive selection and independent examination of projects. Restricting lobbying, providing regulatory functions to professional associations	The state/corporations initiate projects within the state private partnership	The functions of financing and control are distributed by industry clusters with the participation of the state, large and small companies	The “main” bank performs the function of financial flows distribution between entities and the centre of meso-corporations management

Interaction with society	Flexible labour market, availability of professional managers, developed system of institutional investors	Insufficient number of research staff. Population aging	High level of basic scientific education and human capital development	High quality labour at relative cheapness
Minuses	Commitment to fluctuating innovation within the economic cycle, the ability to increase the amplitude of the business cycle	Weak connection between science and industry. High inertia – difficult diffusion of new technological solutions from one field to another	High labour cost, the model is adequate for small economies with a set of industries that are highly competitive in world markets	Dependence on foreign technologies, relative independence of market institutions
Pluses	Simple conditions for creating start-ups, flexible labour market, willingness to take risks from financial markets, a clear definition of property rights	The financing system is not very prone to financial risks, a strong system of state export policy that stimulates business	Focusing basic research on the specific needs of business structures, stable partnerships between industry corporations	Rapid concentration of resources in key areas, cost reduction due to economies of scale

Source: Author's own study.

30 countries in the global ranking of start-ups – StartupBlink which evaluates the ecosystem start-up among 100 countries and 1,000 cities around the world and ranked 29th in the ranking.

The need for innovation and development of scientific and technical activities is an extremely important tool for the development of technological society. This is especially important for the recovery of Ukraine's economy. After all, the introduction of innovative technologies and their transfer can significantly change human life.

Carrying out a systematic analysis of the innovative activity of scientific institutions, departments, enterprises, organizations, educational institutions, of course, will help: transfer of innovative technologies not only within the state; search for further innovative ideas; search for the newest directions and ways of innovative and scientific and technical activity; development of effective scientific and innovation policy of the state; approval of development strategies for areas of innovation, science and technology (The state of innovation and..., 2019). This will help to understand the further directions of innovation, which will determine the ways and speed of change in the technological development of society, as well as areas of future scientific and technical research and innovation, and the development of effective scientific and innovation policy of the country.

For example, in 2018, according to the sub-index "Human capital and research", Ukraine fell by 2 points lower than in 2017, which was made possible by a significant reduction in public spending on education and research. A comparison of the sub-index "Human capital and research" of different countries is given in Figure 1.

At the same time, for the sub-index "Knowledge and results of scientific research" Ukraine ranks 27th level among 126 countries. The strengths of this sub-index are: 1st place – "the ratio of utility models by origin to GDP at purchasing power parity"; 15th place – "export of ICT services in % of total trade"; 15th place – "knowledge creation" and 17th place – "computer software costs in % of GDP" (The state of innovation and..., 2019).

The GII index has a sub-index of "Institutions". Thus, in 2018, Ukraine ranks 107th, which is 6 steps higher than in 2017. In comparison with 2016 and 2017, we can observe the growth of such sub-indices as: "Institutions" (by 6 positions); "Human capital and research" (by 1/2 position); "Market indicators" (by 14/8). All other indicators of sub-indices decreased slightly, except "business experience" – it decreased significantly (by 27/5 positions) (The state of innovation and..., 2019).

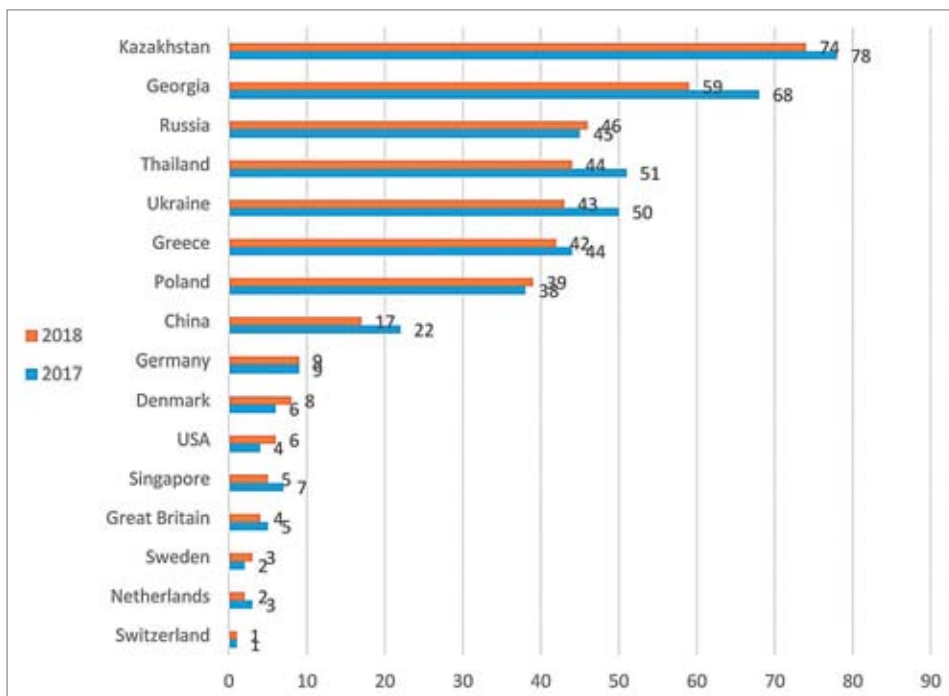


Figure 1. Dynamics of GII by country for 2017–2018

Source: (The Global Innovation Index, 2018; The Global Talent Competitiveness Index, 2019).

Thus, the strengths of Ukraine are: knowledge creation and research results, the ratio of patents by origin to gross domestic product (GDP) at purchasing power parity, the ratio of utility models by origin to GDP at purchasing power parity, computer software costs as a percentage of GDP, export of information and communication services as a percentage of total trade.

According to the International Index of Innovative Efficiency (IIE), in 2018, Ukraine rose by 6 positions compared to 2017 and took 5th place. Since 2010, Ukraine has seen effective growth in this indicator, namely in 2010 – 54; 2012 – 14; 2014 – 14; 2015 – 15; 2016 – 12; 2017 – 11, which indicates the creation of favourable conditions for innovation in the country (The Global Innovation Index, 2018).

According to the Bloomberg Innovation Index, Ukraine dropped from 46th place to 53rd place in 2019 among 60 countries, which, of course, weakened its position. The components of this index are: “research intensity” (2018 – 47, 2019 – 54); “productivity” (2018 – 50, 2019 – 60); “penetration of high technologies” (2018 – 32, 2019 – 37); “concentration of researchers” (2018 – 46, 2019 – 46);

“value-added production” (2018 – 48, 2019 – 58); “efficiency of higher education” (2018 – 21, 2019 – 28); “patent activity” (2018 – 27, 2019 – 35) (The Global Innovation Index, 2018; The Global Talent Competitiveness Index, 2019).

Thus, Ukraine is the worst in terms of labour productivity, which indicates a low level of technology and production of low value-added goods; it was among the top three outsiders in: technological capabilities; the level of research and development expenditures in GDP. However, our country maintains a high position in the efficiency of higher education and patent activity, i.e. has the potential for the development.

Thus, the Global Competitiveness Index (GCI) is currently the most comprehensive measure of countries’ competitiveness, summarizing the expert assessments of more than 1,300 independent experts from different countries and fields of activity and official statistics from around the world.

Ukraine’s ranking under the sub-index “innovation capacity” in the report for 2018 corresponds to 58th place, and according to the sub-index “ICT implementation” – 77. The sub-index “innovation capacity” can be improved under the condition of further development and improvement of the situation in Ukraine of such indicators as: trademark application (60), customer demand (74), quality of research institutions (44), research and development costs (56), patent applications (62), scientific publications of the *H* index (50), cooperation with many stakeholders (56), international joint inventions (56), the state of development of clusters (106), the diversity of the workforce (62) (European Innovation Scoreboard 2018; The Global Competitiveness Report 2018; The Global Innovation Index 2018).

The ICT implementation sub-index can be improved by raising the ranks of such indicators per 100 people: Internet users (%) – 83, subscription to fibre optic Internet – 38, subscription to broadband Internet – 66, mobile broadband subscriptions 105, mobile-cellular phones 33 (The Global Competitiveness Report 2018; The Global Innovation Index 2018).

According to the latest World Economic Forum in the Global Competitiveness Report 2017–2018, Ukraine ranked 81st level among 137 countries surveyed, rising to 8th place against 2012–2013 (73 – out of 144 countries). Thus, due to economic and political turmoil, Ukraine lost 16 positions in 2009–2010. But since 2011, the state of the country’s economy has improved, which allowed it to rise in the ranking by 16 positions.

Highly educated population, significant market capacity is a good basis for further economic growth. But on the other hand, despite the partial reforms, both macroeconomic stability and the system of institutions remain weak and the

commodity market is inefficient. Stabilization of the financial sector of Ukraine and increase of the level of business development should also become the priority of the state.

Among the factors that will contribute to the development of Ukraine's economy, in our opinion, the size of the available market and education are positive; innovations are mediocre and the relationship between Institutions of Higher Education and industry in terms of joint development and research is low, so is technological readiness and foreign investment and technology transfer.

European Innovation Scoreboard (IUS). According to this index, the leaders are such countries as Sweden, Denmark, Finland, Germany, and the Netherlands. Ukraine's position has declined significantly and is now among such outsiders as Romania and Bulgaria. The total indicators of the IIEIT of Ukraine in 2017 fell by 1.1% compared to 2016 and it lags behind almost all indicators, except for "human resources" and "employment impact". According to the IIEIT, the country is recommended to improve the following indicators: "overall innovation index", "attractiveness of research systems", "financing and support", company investment, "communications and enterprise", "intellectual assets", "innovators", "sales impact". The report also notes that the growth rate of GDP per capita in Ukraine is negative, as per capita in 2017 there are 6,600 dollars, and in the EU – 28,600 dollars (European Innovation Scoreboard, 2018).

Thus, the analysis shows that Ukraine has significant unrealized opportunities in innovation development, especially in the commercialization of innovations and in the field of protection of intellectual property rights. The main advantages of Ukraine are a favourable geographical location, a capacious market, the presence of a deep and comprehensive free trade area between Ukraine and the EU and a relatively high level of human development.

A comparative analysis of the state of Ukraine's innovation system relative to the world level on the basis of international indices shows that for the characterized period of 2018–2019, the efficiency of innovation activity decreased by 4 out of 6 analysed ratings. In the period of 2018–2019, indicators on innovation efficiency, knowledge creation, obtaining patents, obtaining utility models, and software costs improved. There is also innovative activity of enterprises.

Ukraine has a high educational and scientific potential, capable of producing various innovations in the form of ideas, scientific developments, patents. Among the competitive advantages of Ukraine are the following: high market capacity, quality of higher, secondary and vocational education (GCI); the basis of Ukrainian innovative competitiveness is human capital, i.e. the knowledge and skills possessed by people that enable them to create value in the world

economic system (GII). Its effective implementation is the main competitive advantage of our country.

The development of innovations in the state is hindered by existing trends such as: imperfection of institutions (political, regulatory and business environment); poorly developed infrastructure (including innovative, as the indicators of gross capital accumulation remain low), indicators of environmental sustainability, accessibility and quality of e-Government (use of information and communication technologies in combination with organizational changes and application of new skills in public administration for the implementation of public services and democratic processes).

Thus, Ukraine's transition to an innovative model of development is constrained by a number of negative trends, including: 1) lack of funding, including the public sector; 2) significant reduction of GDR researchers; 3) reducing the share of companies, research institutions, organizations involved in innovation; 4) institutions, protection of intellectual property rights, the state of development of clusters, innovative environment, development of broadband Internet; 5) insufficient development of a competitive environment that restrains the demand for innovation; 6) lack of institutional support for innovation which is manifested, in particular, in the incompleteness and inconsistency of the formation of the relevant regulatory framework governing innovation; 7) incomplete formation and incomplete infrastructure of innovative development, which is the basis for the country's entry into the global process of transfer of innovative technologies; 8) lack of purposeful and consistent state policy of innovative development of scientific and technical sphere and educational policy; 9) unsatisfactory level of protection of intellectual property, which deprives incentives of potential subjects of innovation; 10) lack and imperfection of both state and non-state financial mechanisms for the development of all parts of innovative scientific, technical and educational activities; 11) the slow pace of reforms in the economic and administrative spheres, which causes a significant gap between the existing scientific and technical level of human resources and its productivity.

This raises the issue of innovation, which is a prerequisite for building an efficient economy, competitive in world markets. Thus, the need for Ukraine's transition to an innovative model of development is undeniable.

As stated in the Strategy for the Development of Innovation for the period up to 2030:

In Ukraine there have been created and now function: 40 industrial parks (of which 31 are available in the Register of industrial parks), 26 science parks, 16 technology

parks, 24 centres of innovation and technology transfer, 22 innovation centres, 38 commercialization centres, 24 innovative business incubators, one investment and technology cluster, more than 30 clusters, one innovation and production association, other start-up schools (business entities that provide theoretical knowledge and practical skills in the field of creation and operation of start-ups), incubation programs (programs for start-ups aimed at developing a start-up), intellectual property centres (business entities that ensure the implementation of educational-professional, educational-scientific and scientific programs, as well as advanced training of employees in the field of intellectual property), venture and investment funds, centres of scientific, technical and economic activities, etc. (On approval of the Strategy...)

Thus, we can conclude that such a small number of innovative enterprises, imperfection of management, underfunding of research cannot ensure effective innovative development of the state. It should also be noted that the implementation of innovations, the implementation of research by enterprises depends on its size, the level of innovation, staff qualifications and more.

Thus, in the conditions of underdeveloped market environment in Ukraine, the structural and functional incompleteness of the innovation infrastructure is formed. Its full development is possible only in the general context of stimulating the market environment, creating favourable conditions for the development of market institutions, the introduction of competitive principles in the domestic economy. It is the strategic vision and consistency of the state policy on the development of innovation and scientific and technical activities with the use of financial and other resources that can bring Ukraine to innovative development and increase international ratings in the context of the problem. It is necessary to form a single interconnected regulatory framework that would give a synergistic effect in terms of implementing the results of scientific research and development and scientific and technical (experimental) development of scientists and researchers.

If these conditions are met, Ukraine will undoubtedly be able to embark on the path of innovative development, while maintaining the main resource needed for such an exit – educational level of society, which from the point of view of innovative economy is more important than natural resources.

According to the National Report on the Status and Prospects of Education Development in Ukraine, this was initiated by the National Academy of Sciences of Ukraine, today the world's leading universities are rapidly transforming into an institutional format of "entrepreneurial university" (Kremen, 2021).

Such universities have become powerful academic centres that produce new knowledge and applied technological developments and have the right to enter the market and receive profits that are directed to their development. The leading part of university activity is the transfer of technology and commercialization of research results, which is performed in close cooperation with enterprises, organizations, institutions and government agencies as customers of these developments.

Let's outline proposals for improving the institutional support of the state scientific and technical sphere and educational policy in Ukraine.

Eliminating the above obstacles to increasing innovation activity requires two things: the formation of favourable conditions for supporting innovation at the state level and at the level of economic entities and the development and implementation of a set of legal and organizational and economic measures (including tax, depreciation, antitrust, customs and foreign economic policy, etc.). These measures should be aimed at stimulating the innovative activity of producers of high-tech products and services, the wider introduction of knowledge-intensive technologies in production.

To solve the above-mentioned problems we need:

- 1) to develop amendments to the Tax Code of Ukraine in terms of stimulating scientific and technical activities and the implementation of priority innovation projects, namely the introduction of progressive taxation of business entities that start innovative businesses;
- 2) to provide financing of the state target programs of activation of economy and development of the internal market in the part concerning modernization of existing and introduction of new high-tech manufactures;
- 3) to create a state venture fund for innovative development;
- 4) to introduce mechanisms of public-private partnership in the field of innovation, namely co-financing the creation of enterprises V–VI technological systems;
- 5) optimize the distribution of costs from the state budget for the implementation of basic and applied research;
- 6) to introduce financing of applied developments mainly on condition of participation in projects of private investors who are interested in the further introduction of results in production;
- 7) to introduce systematic prognostic-analytical and strategic marketing research on scientific-technological and innovative development;
- 8) to establish proper communication between teams of scientists (researchers), educators and enterprises and business representatives;

- 9) to prepare managers, financial consultants and experts in the field of innovation;
- 10) to introduce a mechanism of interest of higher education institutions in conducting scientific and research innovation activities;
- 11) to strengthen cooperation with countries of high scientific and technological development in areas where Ukrainian science is able to obtain world-class results, in order to realize the potential of Ukrainian scientific schools in the world system of division of labour in the field of science;
- 12) to provide better conditions for scientists, inventors and researchers on the possibilities of implementing innovative activities in Ukraine (high quality of life, material and technical base for scientific research, etc.);
- 13) to involve applicants for higher education from the first year of study in the implementation of innovative projects, the development of skills to work with objects of intellectual property rights. The first stage of formation of young entrepreneurs-innovators can become joint performance by students of course diploma projects in the format “inventor-entrepreneur”;
- 14) to ensure the development of a national technology transfer network in the direction of increasing the innovative culture of society;
- 15) to promote the joint efforts of government agencies at all levels, organizations of the scientific and technical sphere and the business sector in the interests of using the achievements of science, the introduction of new technologies and expanding information exchange in the field of technology transfer;
- 16) to modernize the system of scientific, technical and economic information (STI), which has been operating in Ukraine since Soviet times. The revival of full-fledged activities of these institutions in the field of science and innovation will contribute to the dissemination of information about the mechanisms of technology transfer and the successful experience of commercialization.

As a result of the analysis it is determined that in the conditions of underdevelopment of the market environment in Ukraine there is a structural and functional incompleteness of the innovation infrastructure. Its development is possible only in the general context of stimulating the market environment, creating favourable conditions for the development of market institutions, the introduction of competitive principles in the domestic economy. It is the strategic vision and consistency of the state policy on the development of innovation and scientific and technical activities with the use of financial and other resources that can bring Ukraine to innovative development and increase international ratings in the context of the problem. There is a need to form a single interconnected regulatory framework, which would lead to a synergistic effect in the context

of implementing the results of research and development of scientists and educators.

Under favourable conditions, Ukraine will undoubtedly be able to embark on the path of innovative development, while maintaining the main resource – the educational level of society. At the same time, Ukrainian science and education face the task of introducing innovative forms, methods and technologies that will ensure the achievement of quality results in the formation of a modern competitive personality.

In the future, we see the need to consider reforming the system of science and education in order to comply with modern world educational and scientific trends.

REFERENCES

- European Innovation Scoreboard. (2018). Retrieved from <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/30705>
- Gusev, V. (2011). *Derzhavna innovacijna polityka: metodologiya formuvannya ta vprovadzhennya*. Donec`k: Yugo-Vostok.
- Kremen, V. (ed.) (2021). *Nacional`na dopovid` pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukrayini*. Kyiv: KONVI PRINT.
- North, D. (1997). Instytucjonal`nye izmeneniya: ramki analiza: doklad na konferencii po problemam ekonomicheskikh reform v Rossii. *Voprosy ekonomiki*, 3, 6–17.
- On approval of the Strategy for the development of innovation for the period up to 2030 (decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 10, 2019, No. 526 Kyiv). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80>
- The state of innovation and technology transfer activities in Ukraine in 2018. (2019). Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/innovatsii-transfer-tehnologiy/2019/07/03/stan-innov-diyaln-2018f.pdf>
- The Global Competitiveness Report. (2018). Retrieved from <http://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf>
- The Global Innovation Index. (2018). Retrieved from <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2018-Report>
- The Global Talent Competitiveness Index. (2019). Retrieved from <https://gtcistudy.com/wp-content/uploads/2019/01/GTCI-2019-Report.pdf>

Streszczenie

Artykuł jest poświęcony analizie aktualnego stanu wsparcia instytucjonalnej sfery naukowo-technicznej i polityki edukacyjnej kraju, wyjaśnia główne trendy hamujące rozwój innowacyjności w kraju oraz uzasadnia propozycje poprawy instytucjonalnego wsparcia sfery naukowo-

-technicznej i polityki edukacyjnej w Ukrainie. Metody badawcze obejmują metody analizy porównawczej, strukturalnej i funkcjonalnej oraz modelowania teoretycznego. Podejścia metodologiczne, systemowe, porównawcze i instytucjonalne są wybierane przez podejścia metodologiczne. Ustalono, że innowacyjna działalność naukowa, techniczna i edukacyjna jest warunkiem budowy konkurencyjności Ukrainy na rynkach światowych. Uzasadniona jest konieczność stworzenia jednej, wzajemnie powiązanej podstawy normatywno-prawnej, która dawałaby efekt synergii w aspekcie wdrażania wyników opracowań naukowych i badań naukowców i pedagogów. Przeprowadzana jest analiza porównawcza typów narodowych systemów innowacji krajów świata na podstawie porównania ich cech instytucjonalnych (kryteriów). Zwrócono uwagę na tendencje utrudniające przejście Ukrainy do innowacyjnego modelu rozwoju. Proponuje się wzmocnienie współpracy z krajami o wysokim rozwoju naukowym i technologicznym w dziedzinach, w których nauka ukraińska jest w stanie uzyskiwać wyniki na światowym poziomie w celu realizacji potencjału ukraińskich szkół naukowych w globalnym systemie podziału pracy w nauce i ustanowienia właściwej komunikacji między zespołami naukowców (badaczy), pedagogów oraz z przedsiębiorstwami i przedstawicielami biznesu.

Słowa kluczowe: wsparcie instytucjonalne; sfera naukowo-techniczna; krajowy system innowacji; edukacja; tendencje.

Abstract

The article analyzes the current state of institutional support of science and technology and educational policy of the country. The main tendencies that hinder the development of innovations in the state are clarified. Besides, the authors substantiate the proposals for improving the institutional support of the state scientific and technical sphere and educational policy in Ukraine. The research methods include methods of comparative, structural and functional analysis and theoretical modeling. Systematic, comparative and institutional approaches are chosen by methodological approaches. It is established that innovative scientific, technical and educational activities are a prerequisite for building a competitive Ukraine in world markets. The necessity of forming a single interconnected regulatory framework is substantiated. Such a framework would give a synergistic effect in terms of implementing the results of research and development of scientists and educators. The authors made a comparative analysis of the types of world national innovation systems based on a comparison of their institutional features (criteria). The tendencies that hinder the transition of Ukraine to an innovative model of development are highlighted. It is proposed to strengthen cooperation with countries of high scientific and technological development in areas where Ukrainian science is able to obtain world-class results in order to realize the potential of Ukrainian scientific schools in the world system of division of labour in the field of science and to establish proper communication between teams of scientists (researchers), educators and enterprises as well as business representatives.

Keywords: institutional support; scientific and technical sphere; national innovation system; education; tendencies.

CZĘŚĆ II

PROBLEMY FUNKCJONOWANIA
UCZELNI WYŻSZYCH
W WARUNKACH PANDEMII

ŁARYSA ŁUKIANOWA

ORCID ID: 0000-0002-0982-6162

LEILA SUŁTANOWA

ORCID ID: 0000-0002-3324-6926



**WPŁYW PANDEMII COVID-19 NA SZKOLNICTWO
WYŻSZE I SPOSOBY PRZEZWYCIĘŻANIA JEJ
KONSEKWENCJI W KRAJOWEJ I ZAGRANICZNEJ
PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ**

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON HIGHER EDUCATION
AND WAYS TO OVERCOME ITS CONSEQUENCES IN THE NATIONAL
AND INTERNATIONAL EDUCATION SPACE

WSTĘP

Pandemia COVID-19 w znaczący sposób wpłynęła na zdecydowaną większość form interakcji i współpracy ludzi, istotnie zmieniła obraz świata, wymusiła konieczność adaptacji do nowych warunków, spowodowała destabilizację społeczną i gospodarczą, zniszczyła poczucie bezpieczeństwa ludzkiego życia. Do branż, które ucierpiały najbardziej, niewątpliwie należy edukacja, a w szczególności jej ogniwo – szkolnictwo wyższe.

Przez stosunkowo krótki czas różne organizacje edukacyjne przeprowadziły badania, które pozwalają na przeanalizowanie wpływu pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe.

W badaniach tych wizualizuje się kilka obszarów, wśród których najważniejsze, naszym zdaniem, to:

- wpływ pandemii COVID-19 na naukę i szkolnictwo wyższe (Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education, 2020; Aksoy, Eichengreen i Saka, 2020; „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Hochschulen und Studium”. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2020; Studie: „Lernen unter COVID-19 Bedingungen”, 2020; Marinoni, Land i Jensen, 2020; Schmermund, 2021; Altbach, red., 2020; Bai-Yun, 2020; COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations, 2020; Sultanova, Milto i Zheludenko, 2021);
- konsekwencje pandemii COVID-19 dla uczelni (How Universities are Addressing the Coronavirus. Crisis and Moving Forward, 2020; Corona-Folgen für die internationale Hochschulwelt. DAAD, 2020; Jump, 2020; Баранников i in., 2020);
- wpływ pandemii COVID-19 na studentów i wykładowców (Global Learner Survey, 2020; COVID-19 Social Science Lab, 2020; So sehen die Lehrkräfte die Corona-Krise in der Bildung, 2020; Як живе молодь України у час COVID-19?, 2020).

W szczególności w latach 2019–2020 Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów (The International Association of Universities) zainicjowało przeprowadzenie globalnego badania w celu analizy sytuacji w szkolnictwie wyższym na poziomie regionalnym i krajowym w Azji, Europie i Ameryce Północnej (Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education, 2020), w oparciu o wyniki którego opublikowano dwa raporty:

1. Raport z pierwszego globalnego sondażu przeprowadzonego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów na temat wpływu COVID-19 na szkolnictwo wyższe na całym świecie (The IAU First Global Survey Report on the impact of COVID-19 on Higher Education around the World).
2. Raport na temat regionalnych i krajowych perspektyw dotyczących wpływu COVID-19 na szkolnictwo wyższe (Regional and National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education).

Oba raporty skupiają się na analizie krótkoterminowych następstw pandemii dla szkolnictwa wyższego w wymiarze globalnym. Unikalność badania przeprowadzonego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów jest próbą odzwierciedlenia wpływu COVID-19 na szkolnictwo wyższe na poziomie globalnym, przy czym bada się działalność uczelni na całym świecie. Sondaż ten nie jest kompletnym ani wyczerpującym studium wpływu COVID-19 na szkolnictwo wyższe. Jest to jednak pierwsza analiza zjawiska zarówno na poziomie globalnym, jak i regionalnym. W wyniku sondażu przeanalizowano 424 pełne

odpowiedzi otrzymane z instytucji szkolnictwa wyższego w 109 krajach (cztery regiony świata: Afryka, Ameryka, Azja i Pacyfik, Europa oraz dwa specjalne regiony administracyjne Chin – Hongkong i Makao).

Na podstawie analizowanych raportów i badań europejskich oraz ukraińskich organizacji edukacyjnych dotyczących wpływu pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe zidentyfikowano, usystematyzowano i opisano przyczyny negatywnych skutków.

WPŁYW PANDEMII COVID-19 NA NAUKĘ I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Wpływ pandemii COVID-19 na naukę i szkolnictwo wyższe wynika z: szybkiego przejścia do uczenia się i nauczania na odległość; problemów związanych z umiędzynarodowieniem i mobilnością akademicką; nieufności do wyników badań naukowych; zaprzestania współpracy uczelni z różnymi organizacjami.

Alarmowe przejście do uczenia się i nauczania na odległość. Badanie pokazuje, że COVID-19 negatywnie wpłynął na prawie wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego. Ponad połowa z nich zaprzestała działalności lub została całkowicie zamknięta. Inne przeszły na kształcenie na odległość, mimo problemów z infrastrukturą techniczną, kompetencjami i problemami związanymi ze specyfiką poszczególnych kierunków kształcenia. Niektóre instytucje edukacyjne z powodzeniem praktykowały edukację na odległość jeszcze przed ogłoszeniem kwarantanny. Jednak większość z nich wykonywała swoją główną działalność w ramach studiów stacjonarnych i/lub zaocznych.

Problemy związane z umiędzynarodowieniem i mobilnością akademicką. Zamknięcie granic doprowadziło do gwałtownego spadku mobilności akademickiej i finansowania projektów międzynarodowych. Najczęstszą konsekwencją COVID-19 było odwołanie podróży międzynarodowych oraz odwołanie lub przełożenie konferencji naukowych. Jednocześnie wymuszone przejście na uczenie się na odległość otworzyło nowe, bardziej elastyczne możliwości kształcenia (uczenie mieszane lub hybrydowe, połączenie uczenia się synchronicznego z uczeniem się asynchronicznym). COVID-19 zwiększył mobilność wirtualną i/lub wspólną naukę w Internecie jako alternatywę dla fizycznej mobilności studentów.

Trudności pojawiły się również w przypadku studentów zagranicznych, którzy zostali zmuszeni do zawieszenia studiów lub pozostania w obcym kraju na okres kwarantanny.

Nieufność do badań naukowych. Wraz z rozprzestrzenianiem się COVID-19 wzrosła nieufność opinii publicznej do badań naukowych. Autorzy publikacji

Revenge of the Experts: Will COVID-19 Renew or Diminish Public Trust in Science? (Aksoy, Eichengreen i Saka, 2020) zauważają, że pandemia COVID-19 zakwestionowała wartość badań naukowych. Autorzy zbadali wpływ poprzednich epidemii na zaufanie ludzi do nauki oraz naukowców i odkryli, że epidemie nie wpływają na poglądy ludzi na naukę, a także na działalność naukową. Oznacza to, że konieczne jest zaangażowanie się w naukę, pomimo epidemii, a także w badania nad chorobami, jako ważny element nauki. Spada jednak zaufanie do naukowców i wyników ich pracy. Jednym ze sposobów rozwiązania tej sytuacji jest zapewnienie otwartego dostępu do badań naukowych.

Powstrzymanie współpracy uczelni z różnymi organizacjami. Znaczenie współpracy z różnymi organizacjami dostrzegają edukatorzy ze wszystkich analizowanych krajów. Są przecież dyscypliny, które wymagają pracy laboratoryjnej, doświadczenia praktycznego i współpracy zewnętrznej. Dlatego kształcenie na odległość nie może zapewnić skutecznego opanowania wszystkich dyscyplin bez wyjątku. W czasie pandemii COVID-19 niektóre uczelnie zostały zmuszone do zawieszenia współpracy ze względu na niemożność fizycznej obecności oraz w związku z pogarszającą się sytuacją ekonomiczną organizacji. W rezultacie część z nich zaprzestała swojej działalności. Jednak wielu uczelniom udało się utrzymać ten kierunek pracy, aby zapewnić opanowanie przez studentów praktycznych umiejętności zawodowych.

NEGATYWNE KONSEKWENCJE PANDEMII COVID-19 DLA UCZELNI

Negatywne konsekwencje pandemii COVID-19 dla uczelni wynikają z ograniczenia wysokości finansowania dziedziny edukacji i utraty aktualności kształcenia długoterminowego.

Zmniejszenie wysokości finansowania dziedziny edukacji. Ekonomiczny wymiar zagadnienia polega na tym, że edukacja funkcjonuje kosztem finansowania ze strony państwa, studentów zagranicznych, studentów kształcących się na zasadzie odpłatności oraz własnych źródeł uczelni. Ponadto placówki edukacyjne otrzymują pieniądze, które studenci płacą za akademiki, wyżywienie, wpływy z dzierżawy kawiarni, stołówek studenckich, sklepów z pamiątkami i księgarni. Pandemia COVID-19 radykalnie zmieniła ten obraz. Udział studentów zagranicznych znacznie spada na całym świecie, wszystkie inne pozycje dochodów też się kurczą. Spada również poziom możliwości materialnych studentów ze względu na obiektywne uwarunkowania społeczne i sytuację na rynku pracy.

W Ukrainie liczba studentów zagranicznych, będących potencjalnym zasobem finansowym w roku akademickim 2019/2020, wyniosła ponad 63 tys. W wyniku

COVID-19 udział studentów zagranicznych spada na całym świecie, w tym też w Ukrainie, co oznacza ograniczenie przepływów finansowych. Praktyka czołowych światowych uniwersytetów pokazuje straty finansowe na dużą skalę (Українські національні новини, 2019). Należy rozumieć, że edukacja jest biznesem, który znacząco wpływa na poziom rozwoju gospodarczego państwa na obecnym etapie i zakłada fundamenty dla stabilności finansowej państwa w przyszłości.

Utrata aktualności kształcenia długoterminowego. Obecnie czas trwania studiów wyższych waha się od 4 do 5,5–6 lat. Biorąc pod uwagę szybkie tempo rozwoju społeczeństwa, ten okres kształcenia wkrótce straci na znaczeniu. Przecież edukacja powinna koncentrować się na zawodach, na które będzie zapotrzebowanie za 10 lat. Zamiast tego dzisiejszy system edukacji koncentruje się na zawodach, które są popularne dziś, a specjalizacje zdobywane przez długi okres studiów często tracą na znaczeniu jeszcze przed otrzymaniem dyplomu. Z raportu Dell Technologies wynika, że 85% specjalności, które w 2030 r. będą opanowywać generacje Z i Alfa, nie zostało jeszcze wynalezionych (Профспілка працівників освіти і науки України, 2020). Ponadto szkolnictwo wyższe staje się coraz mniej dostępne dla przeciętnego człowieka, ponieważ wymaga znacznych nakładów finansowych. W tym kontekście warto podkreślić ogromny potencjał firm, które organizują bezpłatne kursy, seminaria, szkolenia i dzięki temu mają szansę zapewnić sobie wykwalifikowaną kadre.

Uczelnie mają teraz przewagę konkurencyjną nad innymi rodzajami kształcenia, ponieważ wiele firm wciąż wymaga dyplomu ukończenia studiów wyższych. Jednak są już wszystkie przesłanki, że ta ważna zaleta może wkrótce zniknąć (Пристай, 2020).

WPLYW PANDEMII COVID-19 NA STUDENTÓW I WYKŁADOWCÓW

Wpływ pandemii COVID-19 na studentów i wykładowców wynika z: braku gotowości wykładowców i studentów do nauczania na odległość; zakłóceń w organizacji procesu edukacyjnego; braku interaktywnej relacji między studentem a wykładowcą; braku odpowiednich form kontroli i obiektywnej oceny; nienałytego zaopatrzenia materialno-technicznego.

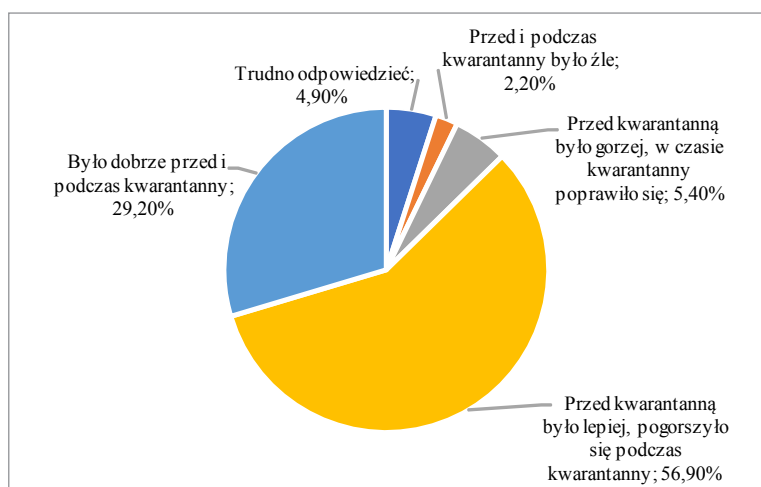
Analizując wpływ pandemii COVID-19 na studentów i wykładowców, warto zwrócić uwagę na badanie „Jak żyje młodzież Ukrainy podczas COVID-19?” („Як живе молодь України у час COVID-19?”, 2020).

Autorzy dostrzegają uwarunkowanie negatywnego wpływu COVID-19 na studentów i wykładowców z wielu powodów. Wśród nich są:

Brak gotowości wykładowców i studentów do nauczania na odległość. Wraz z początkiem kwarantanny znaczna liczba wykładowców praktycznie zaprzestała swojej działalności. Nauczanie sprowadzało się do tego, że studentom wysyłało zadania do samodzielnej nauki bez żadnego wyjaśnienia materiału. W niektórych przypadkach tłumaczono tylko najważniejsze tematy (znaczna część materiału ulegała pominięciu).

Uważamy, że taka sytuacja wynika przede wszystkim z braku przygotowania metodycznego wykładowców właśnie do nauczania na odległość, ponieważ taki rodzaj kształcenia wymaga specjalnego przeszkolenia. Metody nauczania, które są odpowiednie dla studiów stacjonarnych, nie nadają się do nauczania na odległość. Dlatego często wszystkie zajęcia odbywają się w formie monologu ze strony wykładowcy i samodzielnej pracy ze strony studenta.

Zakłócenia w organizacji procesu edukacyjnego. Zdecydowana większość instytucji edukacyjnych na początku kwarantanny była zdezorientowana. Doszło do zakłóceń w organizacji procesu edukacyjnego. Ponad połowa respondentów (57%) zauważyła pojawienie się problemów z terminowością, dostępnością i zrozumiałością wymagań dla kadry dydaktycznej (rys. 1). Jako przyczynę zakłóceń w organizacji procesu edukacyjnego badacze wskazują brak w wielu placówkach oświatowych ujednoliconej platformy do pracy z uczestnikami procesu edukacyjnego. Studenci zostali zmuszeni do dostosowania się do wygodnych dla wykładowcy kanałów komunikacji.



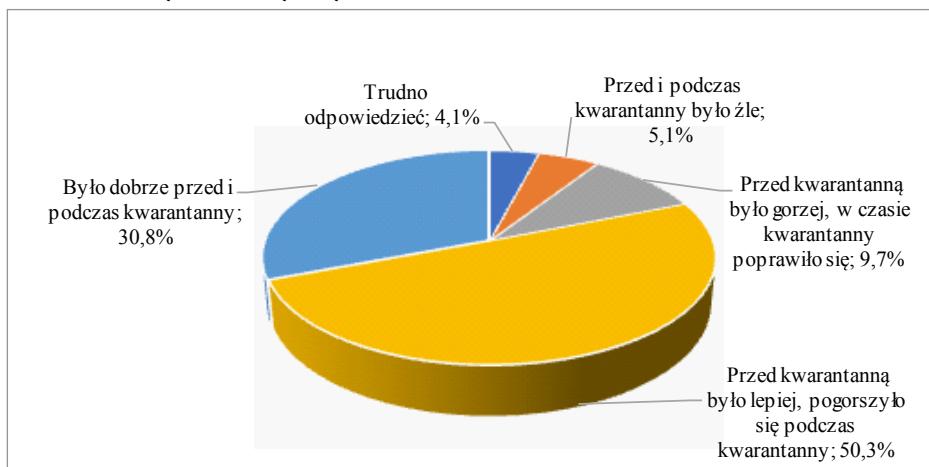
Rys. 1. Organizacja procesu edukacyjnego („Як живе молодь України у час COVID-19?”, 2020)

Należy zauważyć, że niektóre instytucje edukacyjne pracowały na ujednoczonej platformie. Większość z nich korzystała z bezpłatnego serwisu internetowego do nauczania na odległość Google Classroom, który łączy usługi Google Disc, Google Docs, Gmail, Calender i inne. Google Classroom jest jednym z bardziej skutecznych sposobów rozwiązywania problemów edukacyjnych, ponieważ funkcjonuje jako środowisko metodyczne, programowe, techniczne, informacyjne i organizacyjne.

Aktywne korzystanie z Google Classroom, który istnieje od 2014 r., rozpoczęło się w czasie, gdy instytucje edukacyjne w skali krajowej i światowej zostały zmuszone do zaprzestania procesu uczenia się twarzą w twarz. Statystyki wykorzystania Google Classroom w okresie koronawirusa są dość przekonujące. Według BBC News na dzień 30 marca 2020 r. liczba pobrań wynosiła ponad 50 mln, ale do marca 2020 r. Google Classroom nie znajdował się nawet w pierwszej setce aplikacji edukacyjnych (Sultanova i in., 2021).

Inną przyczyną zakłóceń w organizacji procesu edukacyjnego było nieuregulowane obciążenie wykładowców i studentów. Odnotowuje to 48,1% studentów szkół wyższych. Sytuacja była spowodowana koniecznością realizacji planu w krótkim terminie ze względu na fakt, że proces edukacyjny został zawieszony i wznowiony dopiero po dwóch lub czterech tygodniach od ogłoszenia kwarantanny („Як живе молодь України у час COVID-19?”, 2020, s. 19–20).

Brak interakcji między studentem a wykładowcą. Komplikacje występują w odbiorze materiału z powodu braku interaktywności (opóźniona informacja zwrotna od wykładowcy) (rys. 2).

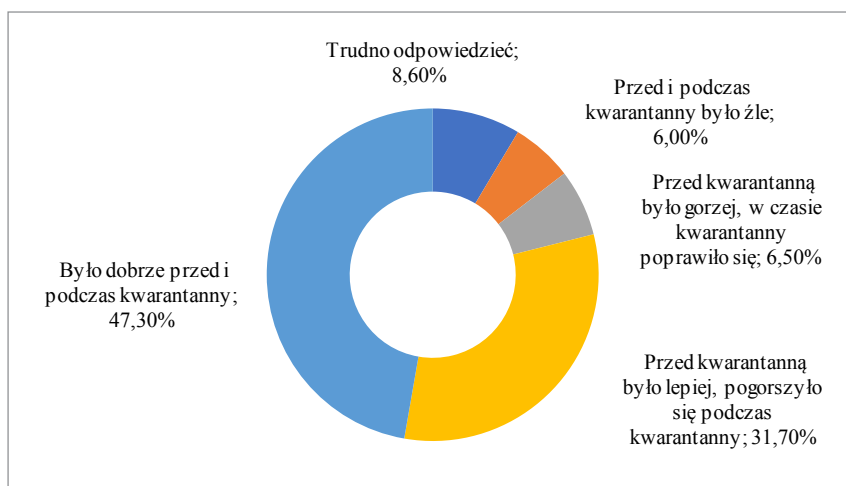


Rys. 2. Informacje zwrotne od kadry nauczycielskiej („Як живе молодь України у час COVID-19?”, 2020)

Zgadając się z tym poglądem, dodamy, że problem braku łączności ma też wymiar psychologiczny. W warunkach społeczeństwa cyfrowego studenci mają ograniczony dostęp do infrastruktury cyfrowej i Internetu, automatycznie znajdują się w izolacji społecznej, co powoduje nierówności społeczne, problemy emocjonalne i psychologiczne. Największym wyzwaniem dla wykładowców było opanowanie w bardzo krótkim czasie umiejętności korzystania z platform cyfrowych i technologii chmurowych. Ponadto nadmierne napięcie w społeczeństwie, brak wiarygodnych informacji, nowe zadania robocze, nieprzygotowanie kadry dydaktycznej i studentów do nowej rzeczywistości, komunikacji w trybie 24/7, brak kultury komunikacji cyfrowej – to tylko niektóre stresory dla wykładowców i studentów.

W warunkach pandemii wykładowcy i studenci zmuszeni są do pracy w godzinach nadliczbowych, normalny tryb pracy został zakłócony, nie są przestrzegane normy sanitarne dla czasu, który osoba może spędzać w Internecie. Dlatego psycholodzy i lekarze mówią o „dziecie cyfrowej” jako sposobie utrzymania stabilności psychicznej i emocjonalnej, a także zdrowia fizycznego.

Brak odpowiednich form kontroli i obiektywnej oceny. Nieobiektywną ocenę wyników pracy studentów odnotowało 31,7% studiujących. Jednocześnie 51,8% respondentów przyznaje się do spadku uczciwości podczas pisania testów/prac modułowych (rys. 3).



Rys. 3. Sprawiedliwość oceniania wiedzy przez nauczycieli/wykładowców („Як живе молодь України у час COVID-19?”, 2020)

Należy zauważyć, że środki kontrolne są obiektywnym wskaźnikiem i indykatorem sukcesu całego procesu edukacyjnego. Obejmują one nie tylko formy

kontroli, ale także tzw. etap wstępny, do którego zaliczamy również formy zadań, prezentację materiału edukacyjnego, objętość, czas na jego opracowanie, z uwzględnieniem grupy docelowej itd.

Oczywiście formy kontroli muszą się zmienić w celu zapewnienia większej obiektywności. Szczególnej uwagi wymaga obiektywność przeprowadzenia środków kontrolnych (egzaminów, zaliczeń, obrony prac dyplomowych itp.). Dlatego też udane doświadczenia uczelni w krajach europejskich powinny być wykorzystywane przez krajowy (ukraiński) system edukacji. Przecież opracowanie form kontroli jest zjawiskiem złożonym, które opiera się na wielu elementach, w tym na stosunku studentów uczelni wyższych zarówno do form kształcenia, jak i form kontroli.

Brak zaopatrzenia materialno-technicznego. Chodzi o brak zaopatrzenia materialno-technicznego dla zorganizowania procesu edukacyjnego dobrej jakości (mowa o dostępności sieci i szybkości Internetu, dostępności laptopów czy smartfonów; dotyczy to nie tylko obszarów wiejskich, ale także miast).

W warunkach społeczeństwa cyfrowego osoby z ograniczonym dostępem do infrastruktury cyfrowej automatycznie znajdują się w izolacji społecznej, co jest przyczyną nierówności społecznych. W Raporcie Stowarzyszenia Socjologicznego stwierdza się, że „cyfrowa nierówność ogranicza wszystkie znaczące szanse życiowe dla ludzi oderwanych od wirtualnej rzeczywistości, masywów i przepływów informacji, które pozwalają na korzystanie z wielu dóbr współczesnej cywilizacji” (Соціологічна асоціація України, 2018). Ponadto sukces w społeczeństwie związany jest z Internetem w szerokim rozumieniu oraz z gadżetami w wąskim znaczeniu jako narzędziami pracy, źródłami informacji i sposobem samorealizacji. Oznacza to, że państwo na poziomie ustawodawcy musi zapewnić dostęp do infrastruktury cyfrowej wszystkim warstwom społeczeństwa, niezależnie od pochodzenia społecznego, poziomu intelektualnego, możliwości finansowych. Ale dostęp do infrastruktury cyfrowej nie ogranicza się automatycznie do dostępu do Internetu. Powinno to być kompleksowe podejście do wypełniania platform, optymalnego zestawu narzędzi do pracy z platformami, opracowywanie metod określania kryteriów wydajności i tak dalej.

I na temat szkolnictwa wyższego. Pandemia w rzeczywistości zaostrzyła problem równego dostępu do edukacji. Brak lub niewłaściwy stan techniki komputerowej, Internetu (np. na terenach wiejskich) uniemożliwia korzystanie z edukacji na odległość, co jest bezpośrednim przejawem „przepaści cyfrowej” lub „nierówności cyfrowej”. Generalnie problem nierówności w dostępie do informacji występuje we wszystkich krajach, a pandemia COVID-19 tylko go zaostrzyła. Nierówność informacyjna jest bezpośrednio związana z aktualizacją zagrożeń i problemów adaptacji społeczeństwa do dynamiki procesów informa-

cyjnych zarówno na poziomie zbiorowym, jak i indywidualnym – od państw i regionów, do poszczególnych ludzi, którzy ze względu na różne czynniki (związane z wiekiem, fizjologiczne, społeczne) doznają nierówności w opanowaniu zasobów informacyjnych i możliwości ich wykorzystania.

Według oficjalnych danych Narodowej Komisji ds. Regulacji Państwowej w zakresie Komunikacji i Informatyzacji w Ukrainie 1,4 mln z 5 mln, czyli 27% abonentów stacjonarnego szerokopasmowego dostępu do Internetu, jest skoncentrowanych w Kijowie, a razem z obwodem kijowskim jest ich ponad 30%, choć w regionie stołecznym mieszka tylko 11% ludności kraju. Taki stan rzeczy znacznie pogłębia nierówność praw i szans ludności oraz prowadzi do niesprawiedliwości społecznej i dysproporcji gospodarczej (Шелест, 2017). Sytuacja nie uległa dużym zmianom w 2020 r. Według badania Ministerstwa Cyfrowej Transformacji Ukrainy 65% wsi nie ma szerokopasmowego dostępu do Internetu (Економічна правда, 2020). Obserwowana jest jednak pozytywna tendencja. Wiceminister transformacji cyfrowej ds. rozwoju infrastruktury cyfrowej Ołeksandr Szefest oświadczył, że w planach Ministerstwa na 2021 r. jest zapewnienie stacjonarnego dostępu do Internetu dla 3 tys. wsi (Шелест, 2021).

Drugim problemem jest oprogramowanie. Nawet przy występowaniu niezbędnego sprzętu instalowanie oprogramowania do nauczania na odległość powoduje trudności po stronie użytkowników. Przejście na kształcenie na odległość okazało się jedynym sposobem kontynuowania nauki. W okresie kwarantanny wielu wykładowców i studentów po raz pierwszy zaczęło wykorzystywać technologie cyfrowe do uczenia się i nauczania w pełnym zakresie. W badaniu „Rethinking Education in the Digital Age”, przeprowadzonym na zlecenie Parlamentu Europejskiego w 2020 r., stwierdzono, że centralnym zagadnieniem nowoczesnej polityki powinno być ponowne przemyślenie edukacji w epoce technologii cyfrowych, a mianowicie: tylko edukacja może kształcić wykwalifikowanych specjalistów w warunkach powstawania nowych zawodów i transformacji na rynku pracy; edukacja tworzy przesłanki do integracji społecznej i równego udziału obywateli w warunkach demokracji cyfrowej (Europarlament, 2020).

Zatem w Ukrainie, podobnie jak w innych krajach, szkolnictwo wyższe doznało negatywnego wpływu pandemii COVID-19. Jednak organizacje edukacyjne i środowisko pedagogiczne skumulowały wysiłki, aby zapewnić efektywne funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w sytuacji pandemii.

Tym samym w celu ochrony praw do edukacji w tym okresie UNESCO powołało Globalną Koalicję Edukacji (Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Zoom, KPMG, Coursera), której celem jest zapewnienie odpowiedniego poziomu edukacji poprzez partnerstwo i wzajemną wymianę (UNESCO, 2020).

Do głównych zadań koalicji należy także: rozwiązywanie problemów dotyczących Internetu i treści, dostarczanie cyfrowych narzędzi do edukacji, ochrona prywatności i przestrzeganie standardów etycznych, poszerzanie wiedzy technicznej, zarządzanie cyfrowym uczeniem się, mobilizowanie zasobów i wdrażanie innowacyjnych rozwiązań w zakresie nauczania zdalnego.

Na poziomie krajowym opracowano dokumenty normatywne, które umożliwiły przejście na zdalny tryb pracy. Zajęcia edukacyjne prowadzone są w trzech formatach: asynchronicznym lub zaocznym (studenci uczą się w dogodnym dla nich czasie zgodnie z terminami określonymi w programie); synchronicznym – format ten zakłada równoczesny udział w kształceniu wykładowców i studentów; hybrydowym – połączenie synchronicznego i asynchronicznego formatu kształcenia w zależności od potrzeb.

Wsparcie i udział państwa, a także administracji publicznej na wszystkich szczeblach zapewniono poprzez wdrożenie zasad edukacji cyfrowej.

W instytucjach szkolnictwa wyższego organizowane jest wsparcie informacyjne dla wykładowców i studentów, zapewnione są możliwości rozwoju cyfrowych umiejętności i kompetencji wykładowców. Poszczególne problemy kompetencji cyfrowych rozwiązywano poprzez wprowadzenie krótkoterminowych form doskonalenia zawodowego wykładowców.

Nadal aktualne pozostają kwestie opracowywania nowych modeli i form uczenia się, transformacji i elastyczności przestrzeni edukacyjnej, poszerzania granic edukacyjnych, zwiększania liczby zasobów do zasięgania informacji, uwalniania nowego potencjału edukacji, wykładowców i studentów, obniżania kosztów otrzymania wykształcenia itp.

Wyjątkowa sytuacja, która zaistniała w obecnych czasach, ma potencjalne szanse, by wyprowadzić edukację ze strefy komfortu. Właściwa autodiagnoza i autoanaliza pozwolą instytucjom edukacyjnym na przetestowanie skuteczności istniejących rozwiązań cyfrowych, zdefiniowanie swoich potrzeb w zakresie modernizacji technologicznej, zapewnienie przekwalifikowania wykładowców, określenie strategii dalszego rozwoju, ustabilizowanie sfery edukacyjnej i przeniesienie jej na nowy poziom jakości.

PERSPEKTYWY BADANIA

Za najważniejsze i wymagające szczególnej uwagi zarówno naukowców, jak i praktyków uważamy kwestie związane z psychologicznym, technologicznym, metodologicznym brakiem gotowości wykładowcy do nauczania online na uczel-

niach wyższych; różne podejścia do eliminowania nierówności informacyjnych; opanowanie i usprawnianie umiejętności pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; uzasadnienie teoretycznych podejść do organizacji nauczania hybrydowego; identyfikację i charakterystykę zasobów nauczania hybrydowego; mobilizację zasobów psychologicznych, technologicznych i metodologicznych w celu praktycznego wdrażania nauczania hybrydowego na uczelniach wyższych.

BIBLIOGRAFIA

- Aksoy C.G., Eichengreen B., Saka O. (2020), *Revenge of the Experts: Will COVID-19 Renew or Diminish Public Trust in Science?* Pobrane z: https://www.systemicrisk.ac.uk/sites/default/files/downloads/publications/dp-96_0.pdf (dostęp: 2020 r.).
- Altbach Ph.G. (Ed.) (2020), *International Higher Education (2020). Number 102. SPECIAL ISSUE 2020*. Pobrane z: <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2922/productID/29/filename/article-id-2922.pdf> (dostęp: 2020 r.).
- Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Hochschulen und Studium (2020), *Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst*. Pobrane z: <https://wissenschaft.hessen.de/presse/corona-centerpage/auswirkungen-der-corona-pandemie-auf-hochschulen-und-studium> (dostęp: 2020 r.).
- Bai-Yun C. (2020), *The Effects of COVID-19 on International Secondary Assessment*. Pobrane z: <https://www.naric.org.uk/downloads/The%20Effects%20of%20COVID-19%20on%20International%20Secondary%20Assessment%20-%20UK%20NARIC.pdf> (dostęp: 2020 r.).
- Corona-Folgen für die internationale Hochschulwelt: Studien & Prognosen (2020), *Deutscher Akademischer Austauschdienst*. Pobrane z: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/kompetenzzentrum/corona-folgen-fuer-die-internationale-hochschulwelt-studien-prognosen/> (dostęp: 2020 r.).
- COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. April 9, (2020), *UNESCO*. Pobrane z: <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf> (dostęp: 2020 r.).
- COVID-19 Social Science Lab. (2020), <http://www.covidsoclab.org/> (dostęp: 2020 r.).
- Europarlament (2020), *Rethinking Education in the Digital Age*. Pobrane z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641528/EPRS_STU\(2020\)641528_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641528/EPRS_STU(2020)641528_EN.pdf) (dostęp: 2020 r.).
- Global Learner Survey. August (2020), 56 p. Pobrane z: https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/gls/Pearson_Global-Learners-Survey_2020_FINAL.pdf (dostęp: 2020 r.).
- How Universities are Addressing the Coronavirus Crisis and Moving Forward. 14 July (2020). Pobrane z: <http://www.tsu.ru/upload/iblock/0r4et/0r4et%20QS.pdf> (dostęp: 2020 r.).
- Jump P. (2020), *The Leaders Survey: Will Covid-19 leave universities in intensive care?* Pobrane z: <https://www.timeshighereducation.com/features/leaders-survey-will-covid-19-leave-universities-intensive-care#survey-answer> (dostęp: 2020 r.).

- Marinoni G., Land H. Van't, Jensen T. (2020) *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. Pobrane z: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (dostęp: 2020 r.).
- Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education (2020). *International Association of Universities*. Pobrane z: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf (dostęp: 2020 r.).
- Schmermund K. Wenn das digitale Studium zur Belastung wird. *Forschung & Lehre*.
- So sehen Lehrkräfte die Corona-Krise in der Bildung (2020), *FOBIZZ*. (*Ein digitales Fortbildungszentrum für Lehrkräfte rund um IT, Medien und Digitalisierung*). Pobrane z: <https://fobizz.com/umfrage-ergebnisse-so-sehen-lehrkraefte-die-corona-krise-in-der-bildung/> (dostęp: 2020 r.).
- Studie zur Gesundheit von Studierenden in Zeiten der Corona-Pandemie (2020).
- Studie: «Lernen unter COVID-19 Bedingungen» (2020). *Universität Wien*. Pobrane z: <https://lernencovid19.univie.ac.at/> (dostęp: 2020 r.).
- Sultanova L., Milto L. and Zheludenko M. (2021), *The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Development of Higher Education*, "Acta Paedagogica Vilnensia" 2021, 46, s. 132–147. Pobrane z: <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/24720/23983> (dostęp: 2021 r.).
- DOI: 10.15388/ActPaed.46.2021.9.
- Sultanova L., Tsiuniak O., Milto L., Zheludenko M., Lyktei L., Petrenko L. and Uchitel A. (2021), *The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions*, "Proceedings of the 8th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2020) at CEUR Workshop Proceeding", vol. 2879, s. 346–365. Pobrane z: <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper19.pdf> (dostęp: 2021 r.).
- UNESCO (2020) Global Coalition for Education. Pobrane z: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf (dostęp: 2020 r.).
- Баранников К., Лешуков О., Назайкинская О., Суханова Е., Фруммин И. (2020), *Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после неё: аналитический доклад: Доклад разработан по инициативе Минобрнауки России, июнь 2020*. Pobrane z: https://drive.google.com/file/d/1GMcBIoP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (dostęp: 2020 r.).
- Економічна правда (2020) Більше 65% сіл не покриті широкосмуговим доступом до інтернету – Мінцифри. Pobrane z: <https://www.epravda.com.ua/news/2020/07/30/663522/> (dostęp: 2020 r.).
- Пристай Д. (2020), У чому проблема вищої освіти та в якому напрямку їй варто рухатися. *Суспільне*, 19 вересня 2020 р. Pobrane z: <https://susplyne.media/80090-kudi-zvertatisa-hovorim-na-covid-19-u-akih-nemae-simejnogo-likara-poasnie-golova-moz/> (dostęp: 2020 r.).
- Профспілка працівників освіти і науки України (2020), Як COVID-19 може змінити освіту майбутніх поколінь. Pobrane z: <https://pon.org.ua/novyny/7840-yak-covid-19-mozhezmniti-osvtu-maybutnh-pokoln.html> (dostęp: 2020 r.).
- Соціологічна асоціація України (2018), Соціальні нерівності: сприйняття українським суспільством. Pobrane z: http://sau.in.ua/app/uploads/2019/07/ZVIT_SOCZIALNI-NERIVNOSTI_2018.pdf (dostęp: 2018 r.).
- Українські національні новини. Інформаційне агентство (2019), Стало відомо скільки іноземних студентів навчається в Україні. Pobrane z: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1834227-stalo-vidomo-skilki-inozemnikh-studentiv-navchayetsya-v-ukrayini> (dostęp: 2019 r.).

- Шелест О. (2017), Чому Україна відстає від світу за забезпеченістю населення Інтернетом. Pobrane z: <https://delo.ua/business/ukrajina-vidstaje-vid-svitu-za-zabezpechunistju-naselenja-inter-331808/> (dostęp: 2017 r.).
- Шелест О. (2021), У 2021 Мінцифра планує забезпечити доступом до фіксованого інтернету 3 тис. сіл. *Міністерство на Комітет цифрової трансформації України*. Pobrane z: <https://thedigital.gov.ua/news/holeksandr-shelest-u-2021-mintsifra-planue-zabezpechiti-dostupom-do-fiksovanogo-internetu-3-tis-sil> (dostęp: 2021 r.).
- Як живе молодь України у час COVID-19? (2020), Pobrane z: https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/COVID-19-impact-on-youth-in-Ukraine.html (dostęp: 2020 r.).

Streszczenie

W artykule przeanalizowano badania europejskich i ukraińskich organizacji edukacyjnych poświęcone kwestii wpływu pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe w celu zidentyfikowania negatywnych i pozytywnych konsekwencji oraz potencjalnych możliwości systemu szkolnictwa wyższego. Przedmiotem badania jest funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego w warunkach pandemii. Zagadnienia badawcze obejmowały: wpływ pandemii COVID-19 na naukę i szkolnictwo wyższe na poziomie globalnym i regionalnym; ekonomiczne konsekwencje pandemii COVID-19 dla uczelni; wpływ pandemii COVID-19 na interakcję studentów i wykładowców. Do wyznaczenia głównych kierunków badań wykorzystano następujące metody badawcze: analiza wtórna i interpretacja wyników sondaży socjologicznych; usystematyzowanie i klasyfikacja wykorzystanego materiału teoretycznego i faktologicznego; analiza doświadczeń funkcjonowania szkolnictwa wyższego w warunkach alarmowego przejścia do kształcenia zdalnego; analiza porównawcza z doświadczeniem zagranicznym; analiza prognostyczna w celu określenia perspektyw dalszych badań.

Na podstawie przeanalizowanych raportów i badań europejskich, a także ukraińskich organizacji edukacyjnych dotyczących wpływu pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe zidentyfikowano następujące przyczyny negatywnych konsekwencji: nagłe przejście do uczenia się i nauczania na odległość; problemy związane z umiędzynarodowieniem i mobilnością akademicką; nieufność do wyników badań naukowych; zawieszenie współpracy uczelni z różnymi organizacjami; zmniejszenie wysokości finansowania edukacji; utrata aktualności kształcenia długoterminowego; brak gotowości wykładowców i studentów do nauczania na odległość; zakłócenia w organizacji procesu edukacyjnego; brak interaktywnej współpracy między studentem a wykładowcą; brak odpowiednich form kontroli i obiektywnej oceny; nieodpowiednie zaopatrzenie materialno-techniczne. Jednak edukacja narodowa ma potencjalne możliwości odnowy. Dla efektywnego funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego konieczne jest przeprowadzenie autoanalizy, która pozwoli instytucjom edukacyjnym przetestować skuteczność istniejących rozwiązań cyfrowych, określić ich potrzeby w zakresie modernizacji technologicznej, zapewnić przekwalifikowanie wykładowców, zidentyfikować strategie dalszego rozwoju, ustabilizować edukację i wprowadzić ją na nowy poziom jakości.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19; szkolnictwo wyższe; uczelnie wyższe; wykładowca; student.

Abstract

The present article analyses research by European and Ukrainian educational organizations on the issue of the impact of the COVID-19 pandemic on higher education in order to identify negative and positive consequences and potential opportunities for the higher education system. The subject of the study is the functioning of the higher education system under pandemic conditions. The research issues included: the impact of the COVID-19 pandemic on science and higher education at global and regional levels; the economic consequences of the COVID-19 pandemic for universities; the impact of the COVID-19 pandemic on student and lecturer interaction. The following research methods were used to determine the main directions of the research: secondary analysis and interpretation of the results of sociological surveys; systematization and classification of the theoretical and factual material used; analysis of the experience of higher education functioning under the conditions of the alert transition to distance learning; comparative analysis with foreign experience; predictive analysis to determine the prospects for further research.

Based on the analyzed reports and studies of European and Ukrainian educational organizations on the impact of the COVID-19 pandemic on higher education, the following causes of negative consequences were identified: sudden shift to distance learning and teaching; problems related to internationalization and academic mobility; distrust of scientific research results; suspension of university cooperation with various organizations; reduction of the amount of education funding; loss of validity of long-term education; lack of readiness of lecturers and students for distance learning; disruptions in the organization of the educational process; lack of interactive cooperation between the student and the lecturer; lack of appropriate forms of control and objective assessment; inadequate material and technical supplies. However, national education has potential for renewal. For the effective functioning of the higher education system, it is necessary to conduct a self-analysis that will allow educational institutions to test the effectiveness of existing digital solutions, identify their needs for technological modernization, provide retraining of lecturers, identify strategies for further development, stabilize education and bring it to a new level of quality.

Keywords: COVID-19 pandemic; higher education; universities; lecturer; student.

MYKOŁA KYRYCZENKO

ORCID ID: 0000-0003-1756-9140

NATALIA MURANOWA

ORCID ID: 0000-0003-1527-0989

OŁENA WOLARSKA

ORCID ID: 0000-0002-6812-115



**ORGANIZING EDUCATIONAL PROCESS
IN INSTITUTIONS OF HIGHER AND POSTGRADUATE
EDUCATION OF UKRAINE UNDER PANDEMIC
CONDITIONS**

**ORGANIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA W INSTYTUCJACH
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I PODYPLOMOWEGO UKRAINY
W WARUNKACH PANDEMII**

INTRODUCTION

Quarantine measures limiting educational process in higher and postgraduate education due to the spread of COVID-19 coronavirus disease have exacerbated the challenges the education system worldwide faces. Educational community feels the urgency to address issues related to the introduction of new approaches to organizing educational process in terms of reducing the number of classroom training sessions. The solution of these issues is not possible without large-scale introduction of online technologies, fundamental changes in the process of organizing education in higher and postgraduate institutions, in particular the role

of classroom training sessions and their effectiveness; competent introduction of online technologies with appropriate methodological approaches that will ensure an effective combination of direct and indirect forms of interaction between students and professors in the format of blended learning (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2021).

Analysis of recent research papers on various aspects of renewal of educational activities in educational institutions (Bykov & Kremen, 2013; Carretero et al., 2017) and forecasting the development of education in the world (Anishchenko, 2020; Ivanyuk & Ovcharuk, 2021; Nychkalo et al., 2020; Saukh, 2020) showed that the introduction of digital innovations in higher and postgraduate education in order to increase its effectiveness is complicated by the contradiction between the perceived need of research and teaching staff for comprehensive professional development and insufficient educational and methodological support of this process in the format of formal, non-formal and informal postgraduate education.

The aim of this research is to analyze the experience of organizing educational process in institutions of higher and postgraduate education in the conditions of COVID-19. Research objectives are: to process the results of a survey of students and research and teaching staff to assess the quality of organizing educational process by distance learning; to highlight the experience of State Institution of Higher Education “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine on organizing educational process; to provide proposals and recommendations for organizing educational process in higher and postgraduate education due to the spread of COVID-19. Research methods: theoretical: analysis, synthesis, comparison, generalization to determine the conceptual foundations of research, studying psychological and pedagogical literature on status and prospects of this research and substantiating specifications of students’ training and certification training of research and teaching staff in the conditions of implementing blended learning; empirical: surveys, conversations; mathematical statistics to process the data received and establish quantitative relationships on research phenomena.

Research concept of the analysis of experience of organizing educational process in institutions of higher and postgraduate education in the conditions of COVID-19 on the examples of State Institution of Higher Education “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and Kyiv National Linguistic University is based on philosophy, psychology and sociology on personality development of an education applicant and a research and teaching worker and improving the processes of training

and retraining. Concept development was aimed at improving the practical training of research and teaching staff of higher and postgraduate education by introducing blended learning and is based on three concepts (methodological, theoretical and practical), which are interdependent. The research is based on subjective, activity and competency-based approaches.

RESULTS OF THE SURVEY AMONG EDUCATION APPLICANTS AND RESEARCH AND TEACHING STAFF

Educational process at Kyiv National Linguistic University, State Institution of Higher Education “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (hereinafter SIHE “UEM”) and advanced training of specialists at SIHE “UEM” focus, first of all, to fulfill strategic objectives on developing system of higher and postgraduate pedagogical education, taking into account the Laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”, the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19”, Development Strategy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2016–2022 and other laws and regulations of Ukraine.

Mastering of modern digital technologies by professors and students became a priority for educational institutions under research promoting higher efficiency of educational process and modernizing their educational, research and scientific-methodical activities.

We will analyze the results of a survey of key stakeholders on “Assessing the quality of organizing educational process by distance learning” at SIHE “UEM”. The survey in 2021 covered applicants for higher education (957 respondents) and research and teaching staff (184 respondents). Distribution in the respondents’ sample is as follows: 109 (11.4%) applicants for higher education at Bachelor’s and Master’s levels; 828 (86.5%) students of advanced training courses; 20 (2.0%) postgraduate and doctoral students; 184 (61.0%) research and teaching staff.

Questions asked during the survey: 1) How satisfied are you with the distance learning at SIHE “UEM” in the conditions of quarantine?; 2) What benefits of distance learning, in your opinion, are the most significant?; 3) How often do you use digital tools: ZOOM, Moodle, Google classroom, Google meet, Facebook, BigBlueButton?; 4) How often are communication tools used (video chat, correspondence on social networks, Viber, Telegram, WhatsApp, Facebook)?; 5) How often are recorded video lectures/seminars used?; 6) What factors, in

your opinion, hinder the quality of distance learning process for applicants at SIHE “UEM”?; 7) What, in your opinion, is the effectiveness of distance learning for applicants?; 8) Your recommendations for improving distance learning of applicants at SIHE “UEM”. The respondents’ answers to questions 2, 3, 5, 7 are of special interest for our research.

To the question “What benefits of distance learning, in your opinion, are the most significant?”, the majority of respondents identified the possibility of learning regardless of time and place (88.3%) and multiple use of educational material (48.3%). It is noteworthy that the mass training and personal control of the educational process are not significant benefits of distance learning for both education applicants and research and teaching staff: only 11.4% and 21.9% of respondents, respectively.

So, to the question “How often do you use digital tools: ZOOM, Moodle, Google Classroom, Google Meet, Facebook, BigBlueButton, etc. (1 – not used at all, 5 – often used)?”, the majority of research and teaching staff (65.4%) and the majority of education applicants (66.7%) said they often use the above-mentioned digital tools in educational process.

To the question “How often are recorded video lectures/seminars used (1 – not used at all, 5 – constantly used)?”, we see contradictions: the majority of applicants (37.1%) constantly use recorded video lectures/seminars, but only 15.9% of research and teaching staff constantly use them in their professional activities. According to 22.4% of professors, they do not use such digital tools at all, only 24.4% use them.

The obtained results indicate the need to create training courses for improving the skills of research and teaching staff to develop competence of using recorded video lectures/seminars in their professional activities.

To the question “What, in your opinion, is the effectiveness of distance learning for applicants?”, the answers were distributed as follows: for applicants of higher education the efficiency of distance learning is higher than average (37.6%) and average (34.0%); for research and teaching staff – above average (37.5%) and average (34.2%). Thus, these categories of respondents equally determined the effectiveness of distance learning.

Considering the results of the survey, we have summarized proposals for improving the internal system of quality assurance of educational activities and higher education of SIHE “UEM” in the part “Organizing educational process by distance learning”:

- 1) develop the Surveys Schedule for key stakeholders of SIHE “UEM” for each academic year;

- 2) expand the range of software for implementing educational process by distance learning;
- 3) systematically train research and training staff of SIHE “UEM” on the use of software products and tools to improve the quality of educational services for distance learning;
- 4) audit educational and methodological support of educational components in order to improve them based on experience of distance education;
- 5) revise Regulations on organizing educational process by distance learning;
- 6) include questions on improving educational process by distance learning to Perspective plans of development of institutes (structural subdivisions of SIHE “UEM”).

As an example of implementing the above-mentioned recommendations, we propose to consider the activities of the structural unit of SIHE “UEM” – Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education (hereinafter – BICPE), which is a state institution of higher education with the status of “relocated from the area of anti-terrorist operation”.

Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education is a leading institution of higher education in Ukraine that has been operating since 1979. It is a basis for training specialists of educational level – “Bachelor” and “Master” – and for advanced training of professors of institutions of vocational (vocational and technical) and specialized pre-higher education. BICPE process of training professors by means of formal and non-formal education is maximally competency-based. Traditional arsenal of tools, principles, technologies is revised with preference given to the trainee’s subjective activity and creativity who independently models and implements individual educational trajectory, determines the parameters of one’s own learning process (content, duration, forms, methods, programs, tools, etc.), sets one’s goals and practises constructive correction in fundamentally new conditions, variably predicts the results of one’s professional and pedagogical activities, etc.

BICPE has created a unified educational and digital ecosystem for organizing educational process that combines intellectual, scientific, professional, educational, technological potential of the subjects of networked educational digital environment and provides for using digital, andragogy, acmeological and interactive technologies in cyberspace. During its development theoretical achievements were generalized and systematized and the latest trends in the creation of distance and blended learning platforms were considered. The proposed structure provides mastery of theoretical and practical aspects of training courses for trainees of different fields and specialties (Sydorenko & Denysova, 2020).

The unified educational digital ecosystem includes: LMS “Profosvita” (learning management system; <https://profosvita.org>), information and analytical resource “Methodical Treasury”, Microsoft Teams cloud service on the Office 365 platform, Virtual School of Pedagogical Coaching, “Latest Production Technologies” online consultation point, Consulting Center, digital educational courses, digital software and methodological complexes, professors’ personal web resources, etc. (Sydorenko & Denysova, 2020).

The professional significance of using LMS “Profosvita” (<https://profosvita.org>, more than 7,500 registered participants) as an educational digital environment is to transform it from a linear to network (cluster) model of developing key, subject and interdisciplinary competencies, forming European values and improving external communications between educational service providers, its beneficiaries and key stakeholders, developing skills in using digital tools, increasing the amount of information, creating their own digital products.

The methodology of using LMS “Profosvita” for the continuous development of specialists is divided into several parts: general recommendations, using tools of this educational digital resource, contriving competencies in the course and monitoring its learning outcomes. All tasks of the software are built on competency-based approach with contriving competencies after passing and forming a general indicator of competencies. Learning outcomes are reflected in the assessment journal and provide statistical indicators serving as a basis for professors to adjust the supply and content of training course.

Theoretical information is presented in the form of text, multimedia presentations, video content, practice is supported by interactive tasks and training test simulators, etc. Training material is grouped by modules. There are tasks in each module that ensure the development of competencies necessary for mastering the material. The modules are also supported by tests and interactive tasks. LMS “Profosvita” contains a wide range of tools for providing educational content and feedback, such as chats, forums, questionnaires. Thematic and didactic content of the educational course can be adjusted by professor depending on the needs of trainees, students. These needs are determined by monitoring the assessments and statistics of course data gathered by software.

At the stage of entering software the user gets to the main page, then enters one’s login and password and goes to training courses. With the help of navigation and control panels it is possible for a listener to perform tasks in a user-friendly sequence and for a professor – to make changes to the educational content.

The representative location of LSM “Profosvita” contains permanent educational sections for informal education of specialists, their self-learning

and self-development throughout life. For example, the educational section “Educational Trends” is devoted to the analysis and presenting current trends in education, discussion of forecasts of social and scientific transformations. The educational section “International Internship” contains programs of academic mobility for applicants of higher education, programs and materials of scientific internships for research and teaching staff. Another educational section – “Digital Storytelling” – contains interesting digital stories used by teachers, psychologists, marketers, politicians, journalists, doctors and other professionals in their work. Digital storytelling in education is based on the interaction of three components: pedagogy, the latest digital technologies and content. “Professional development of a New Ukrainian School teacher” is an educational section containing materials (event streams, videos, presentations, text materials) related to the substantiation of philosophical and educational foundations of the New Ukrainian School; organizing effective and safe educational environment on based on competence approach, on pedagogy of partnership, on positive psychology and child-centered philosophy; specific features of teaching and learning, etc. (Sydorenko & Denysova, 2020).

Educational sections are intended for public access of unregistered users. They are dynamic. Content moderators can change its names and content.

It is important that LMS “Profosvita” can be used in the system of:

- 1) formal postgraduate education – in the educational process of advanced training courses on various models and forms of education (specialization, internship, retraining) in postgraduate educational institutions, at all stages of the intercourse period, as well as in the system of scientific and methodological work with teachers at the local level (in the system of scientific and methodical work of district (city) methodical offices (centers), united territorial communities);
- 2) non-formal education – during various forms of work implemented in the context of educational initiatives, including NGOs, educational centers, foundations, other entities, as well as during individual classes led by andragogues, coaches, supervisors, etc., and is aimed at developing additional skills and abilities, acquiring competencies;
- 3) informal education – in the process of self-organized education, self-education of customers of educational services and key stakeholders to transform the educational potential of the knowledge society into effective factors of their own self-development and acquiring new competencies.

In 2021, BICPE opened the “Latest Pedagogical and Production Technologies” Consulting Center (<http://stehology@ukr.net>). The activities of

the Center provided scientific and methodological support for the continuous professional development of specialists in non-formal and informal education and providing advisory, consulting and facilitative assistance, dissemination of best educational practices. The mission of the Center was to promote the professional development of educators through life. In the created educational and digital network educators can get competent answers to urgent questions.

The Consulting Center strategy was implemented in the following areas: advanced training of educators who want to grow professionally through non-formal and informal education; promoting the latest pedagogical and production technologies, best educational practices in educational institutions; creating conditions for professional and personal development of specialists. During 2021, the Center served about 500 customers of educational services.

The educational location of the Microsoft Office 365 platform (more than 2,600 participants registered) accommodates such categories as: trainees (research and teaching staff, teachers, methodological services of all levels, etc.), professors and tutors of training groups. During 2021, 81 web resources were created for its students. A total of 69 web resources have been created for the applicants trained by state order: professors – 24, masters – 43, senior masters – 2.

On Microsoft Teams cloud service of the Office 365 platform, the administrator has created web resources for each group of listeners in the Files tab, namely – the folder “Training materials” represented by the following sections: 1) instruction materials that include information on registration of students’ credentials, distribution of graduation topics, contact information of tutors and group lecturers, schedules, topics of graduation papers in the directions proposed by Institute departments, stages of educational process, etc.; 2) training modules according to the curriculum (information is provided by group lecturers according to schedules, contains materials for self-study by listeners, questions for self-control, questionnaires, additional materials on the subject, etc.); feedback elements (thematic forums, chats, etc.).

In 2021, BICPE specialists prepared and placed 7 catalogs on the information-analytical resource “Methodical Treasury” in such areas: law, manicure, educational work, flour cooker, office worker (accounting), social worker, administrator. During 2021, based on the results of visiting 8 specialized exhibitions, systematic materials, presentations and catalogs were added to “Methodical Treasury”. In particular: Agro Spring, Grain technologies, Fruits, Vegetables logistics, Productive beekeeping, KYIV FASHION 2021, Catalog of participants of the 26th tourist exhibition UITT “Ukraine – Travel and Tourism”,

Kyiv International Furniture Forum 2021, XVII International Specialized Exhibition “Weapons and Security – 2021, XX International Industrial Forum – 2021” (Sydorenko & Denysova, 2020).

As a result, the main purpose of using digital technologies in the educational process of BICPE is to develop digital competence of listeners through advanced training by improving and acquiring skills and abilities of confident, critical and responsible use and interaction with digital technologies for education, work and participation in modern information society; construction and implementation of individual trajectory of development of digital competence of pedagogical workers of institutions of vocational (vocational and professional) education and presenting basic digital trends to listeners (Sydorenko, 2021; Sydorenko & Denysova, 2020).

GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF SIHE “UEM”

At SIHE “UEM” in the conditions of restrictive measures related to the COVID-19 pandemic, the educational process for higher education applicants and advanced training courses is provided in accordance with curricula based on resources for video conferencing, BigBlueButton webinars, JitSi, Google Meet and ZOOM. As part of implementation of Digitalization Concept, all departments and divisions were connected to Google Workspace for Education services. New corporate accounts of professors and trainees have also been created to organize educational process in the context of blended learning. Google Classroom learning management system is widely used. To organize continuous information of potential consumers of educational services of formal and non-formal education, research and teaching staff also use the capabilities of social networks and messengers (Facebook, Instagram, Viber, WhatsApp, Telegram, etc.). For example, more than 50,000 people were reached by informing educators on social networks and messengers.

Among the digital technologies used in the educational process of SIHE “UEM”, the most common are: digital technologies of collective communication; Google cloud technology; academic integrity testing tools; cybersecurity technologies and educational content visualization; methods of digital testing and analytics in the educational process; social networks; own YouTube channel; creating profiles of research and training workers in scientific and scientometric databases. If the Flipped Learning Model or the Flipped Classroom is common for organizing training of higher education students, Self-Blend

Model is preferred for participants of advanced training courses. The use of this model is based on the complementarity of traditional, digital, distance and mobile learning technologies and technical tools, is a mix of online learning with periodic access to the professor for consultations, supervision, mobile learning, coaching within the course and intercourse periods. We highlight it as a model that combines formal, non-formal and informal learning of customers of educational services. The Self-Blend Model of blended learning involves the use in the educational process of up to 70% of distance learning technologies, while network technologies are used not only for storage and transmission of educational material, but also for tasks, control measures, collaboration, learning interaction (consultations, discussions, coaching, supervision) of all entities of educational process, key stakeholders, business representatives. At the same time, there is trainee's self-control over time, place, individual trajectory and pace of learning.

It is worth noting the introduction of blended learning at BICPE by creating a unified educational digital ecosystem that combines intellectual, scientific, professional, educational, technological potential of subjects in the networked educational digital environment and provides use of digital, andragogy, acmeological and interactive technologies in virtual space. Such an educational digital ecosystem includes: LSM "Profosvita" (over 7,500 users); Office 365 platform Microsoft Teams cloud service (2,600 registered); School of Pedagogical Coaching and its digital counterpart – Virtual School of Pedagogical Coaching; Consulting Center; Online Consulting Center "Latest Production Technologies"; information and analytical resource "Methodical Treasury"; digital training courses; personal web resources of professors; digital program-methodical complexes; BICPE website; BICPE YouTube channel, etc. (Sydorenko & Denysova, 2020).

Scientific and methodological support for the activities of institutions of higher and postgraduate education has been developed and implemented:

1. Digital Program and Methodological Complex "School of Pedagogical Coaching as a Competency Model of Professional Development of a Modern Specialist" that includes educational and professional program "Development of Coaching Competence of Pedagogical Workers of IV (VT) E" and working curricula of specialized courses "Self-Coaching (Self-Tutoring) as Technology of Self-Leadership and Management of Professional Change", "Fundamentals of Pedagogical Coaching", "Pedagogical Coaching in the System of Training a Competitive V (VT) E Educator", "Developing Conflict-Solving Competence of IV (VT) E Educators: Coaching Approach". On November 22, 2020, Digital Program and Methodological Complex was awarded the Golden Medal

- of the XIII International Specialized Exhibition “Education and Career – 2021” in the nomination “Implementation of modern teaching aids, projects, programs and technologies to improve and increase the efficiency of educational process”.
2. Collection of Working Curricula of Specialized Courses “Developing Scientific and Methodological Competence of Educators in the context of Reforming the System of Vocational (Vocational and Technical) Education” that includes working curricula of specialized courses developed within the training modules “Didactics of Vocational Education” and “Educational Innovations in the Professional Activity of a Specialist in Vocational (Vocational and Technical) Education”.
 3. Collection of Specialized Courses “Development of Digital Competence of Pedagogical Workers of Vocational (Vocational and Technical) Educational Institutions by means of Information and Communication Technologies” that includes programs of specialized courses “Technology of Presenting Webinars”, “Distance Learning Technologies in Vocational (Vocational and Technical) Education”, “Cloud Technologies in Education”, “Automated Workplace”, “Creation of Educational Content in the context of Digitalization of Education” (Sydorenko & Denisova, 2020; Sydorenko, 2021).

It is worth noting that in the context of restrictive measures related to the COVID-19 pandemic, the educational process of higher education students and advanced training courses was provided with such resources: BigBlueButton, JitSi, Google Meet, ZOOM, Teams, etc. SIHE “UEM” also uses free Google Workspace for Education services. New corporate accounts for professors and students have been created and the use of the Google Classroom learning management system has been launched.

Network technologies and educational platforms are used not only for the delivery of educational material, but also for tasks, cooperation and other interaction. For the organization of continuous informing potential consumers of educational services of formal and non-formal education, the possibilities of social networks and messengers are widely used, including: Facebook, Instagram, Viber, WhatsApp, Telegram and others. Informing stakeholders in social networks and messengers reached a virtual audience of more than 50,000 people. The sites of the educational institution have also been created to meet modern requirements for content and user interface, which contributes to the growth of its image among stakeholders.

When organizing blended learning, it is worth noting the importance and effectiveness of digital tools that are actively used by our professors for:

organizing lectures, webinars, video conferences BigBlueButton, JitSi, Google Meet, corporate ZOOM; managing educational group work via Microsoft Teams, Google Classroom, BigBlueButton, Adult Learning Management System; attracting and conducting surveys via Viber, Mentimeter, Virtualex, Google Forms, Kahoot, BigBlueButton options; organizing collaboration via Google Docs documents, Google Drive, BigBlueButton option; creation of PowerPoint presentations, Canva, Google Presentations; chronology of events in Google-calendar, Adult Learning Management System (LMS AdL); SPSS Statistics – an integrated set of IBM products; working with virtual digital board Padlet, Miro, Jam Board, Google Jamboard, as well as capabilities of BigBlueButton, Google Meet, ZOOM, Learning Management System Adult Learning; creation of interactive materials based on LearningApps, Kahoot, Wordwall templates; checking papers on plagiarism on Advego Plagiatus, Etxt Antiplagiat, Antiplagiat, Content-Watch, Text.Ru, Unicheck, StrikePlagiarism; creating collages, video services and mobile applications: InShot, Quik, CapCut.

Thus, the introduction of blended learning models in such a symbiosis allows to ensure: accessibility and inclusiveness; flexibility of training for certain categories of trainees, in particular, those who work full-time; introduction of dual education; training of customers of educational services on an individual trajectory; coordination of the content of all educational programs; constant monitoring of the quality of education and the quality of educational services; changing the motivational readiness and ability of educators to learn throughout life; possible commercialization of educational content.

We will focus on the use of the following effective digital technologies in the educational process:

1. Digital technologies of collective communication – technologies of video meetings (for example, myownmeeting.net, myownconference.com.ua, Zoom.us, Skype, jitsi.org, youtube.com) for conducting online events in video and audio formats.
2. Google cloud technologies for working with documents, developing calendars to visualize the timing and stages of project implementation, analytics and feedback.
3. Social networks – Facebook, Instagram for the exchange of personal profiles, as well as news (scientific, legislative, regulatory and public in the field of education).
4. Own YouTube channel – for conducting scientific and educational online events, saving videos for the possibility of further viewing.

5. Cybersecurity technologies – include the use of software to ensure the information security of the institution and personal computers of employees.
6. Digital technologies for the analysis of academic integrity using text matching programs to detect plagiarism.
7. Technologies for visualization of educational content: multimedia presentations, infographics, video infographics, intelligence maps, timelines, QR codes, word clouds, scribing, gamification, 3D modeling, augmented (AR) and virtual reality (VR), video.
8. Digital testing technologies and analytics in the educational process, including the use of digital tests, the introduction of Plickers as a cloud technology for frontal survey, digital tests on Google Forms, Master Test, Quizlet, Online Test Pad, Theory.
9. Creating profiles of research and teaching workers in scientific and scientometric databases – ORCID, Web of Science, Google Scholar, Electronic Library of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

An important indicator of activity is that advanced training in the system of formal postgraduate education covers all regions of Ukraine and the city of Kyiv. SIHE “UEM” successfully implemented the System of Non-Formal Postgraduate Education “Ukrainian Open University of Postgraduate Education” on the eponymous web portal with a special web platform “Adult Learning Management System”. Based on cloud technologies, an electronic document management system has been implemented, and a virtual assistant, Chatbot, has been introduced.

We emphasize that the educational and methodological support of the educational process in the system of non-formal education includes: 47 programs of specialized courses and 4 programs of flash courses; 46 multimedia presentations; more than 20 videos; about 80 other training materials for all categories of advanced training applicants. Together with the introduction of the Adult Learning Management System (LMS AdL) web platform, distance learning was organized for 3,592 applicants from 478 educational institutions. To ensure distance learning of trainees, 51 electronic classrooms for professors have been created, and 199 educational and methodical materials have been placed in the web library. 1,844 people received certificates of professional development; 1,748 people – certificates of participation in webinars.

Successful implementation of organizing training and retraining of specialists in a mixed format depends primarily on the readiness of the teaching staff. The transition to a blended learning format at SIHE “UEM” is aimed at developing the key competencies needed for professors to work in blended learning and is based

on a list of technological skills and aptitudes. Virtually all professors have been trained to work with interactive equipment, using Google Workspace for Education, BigBlueButton platforms, Microsoft Teams and have the appropriate certificates.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

In summary, we note that in the context of limited educational process in higher and postgraduate education due to the spread of COVID-19, there is a clear need to: improve organization of educational process of training and retraining of specialists; study the best global educational practices on the development and implementation of digital training courses on new technologies; promote the development of a unified digital environment; expand and clarify the list of competencies required for working in distance and blended learning, in professional standards of research and teaching staff; organize systematic (for example, quarterly) measures to improve the skills of research and teaching staff in the field of distance and blended learning methods, development of their digital skills; form mobile-oriented environment for users and their access to electronic data; regularly conduct monitoring studies of the quality of professional development of research and teaching staff in the field of mastering digital instruments; conduct scientific research on the problems of improving scientific-methodical and psychological-pedagogical support of professional training and advanced training of specialists in the conditions of pandemic.

This research does not cover all aspects of organizing the educational process in higher and postgraduate education in the conditions of COVID-19 and allows to identify areas for further research: study of methodological principles of blended learning in the process of professional development; development of mass open online courses for organizing continuing education of research and teaching staff of higher educational institutions.

REFERENCES

- Anishchenko, O.V. (2020). Rozvytok tsyfrovyykh kompetentsiy pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh – aktualitet pedahohichnoyi nauky i praktyky. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi*, 55, 206–214. [https://doi.org/10.35387/od.1\(17\).2020.116-122](https://doi.org/10.35387/od.1(17).2020.116-122)
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. *Publications Office of*

- the European Union*. Luxembourg. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> doi:10.2760/38842
- Ivanyuk, I.V., & Ovcharuk, O.V. (2021). Problems and Needs of Teachers in the Organization of Distance Learning in Ukraine During Quarantine Caused by the Covid-19 Pandemic: 2021 Research Results. *Information Technologies and Learning Tools*, 85(5), 29–41. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4669>
- Kremen, V., & Bykov, V. (2013). Katehoriyi «prostir» i «seredovyshche»: osoblyvosti model'noho podannya ta osvith'oho zastosuvannya. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy: filozofiya, psykholohiya, pedahohika, sotsiolohiya*, 2, 3–6.
- Nychkalo, N.H., Muranova, N.P., Pazyura, N.V., & Voliarska, O.S. (2020). Prognostic Aspect of Educational Communications in Digital Society. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 113–126. doi:10.33407/itlt.v80i6.4063
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). *Rekomendatsiyi shchodo vprovadzhennya zmishanoho navchannya u zakladakh fakhovoyi peredvyshchoyi ta vyshchoyi osvity*. Retrieved from <https://www.dnmczkmo.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/zmishanenavchannia-booklet-spreads-2.pdf>
- Saukh, P.YU. (2020). Stratehichne bachennya novoyi modeli vyshchoyi osvity: rukh do stvorennya universytetiv svitovoho klasu. Shlyakhy i mekhanizmy pidvyshchennya konkurentospromozhnosti universytetiv Ukrainy. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi*, 2(2). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/108/139>
- Sydorenko, V.V. (2021). *Pidhotovka i pidvyshchennya kvalifikatsiyi fakhivtsiv v umovakh zmishanoho navchannya*. Bila Tserkva: BINPO.
- Sydorenko, V.V., & Denisova, A.V. (2020). Stvorennya yedynoyi informatsiyno-komunikatsiynoyi ekosystemy dlya profesiynoho rozvytku fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoyi transformatsiyi. In Ye.V. Khlobystov (Ed.), *Stalyy rozvytok – 21 stolittya. Dyskusiyi 2020* (pp. 454–469). Kyiv: Nats. un-t «Kyyevo-Mohylyans'ka akademiya».

Streszczenie

Artykuł analizuje doświadczenie organizacji procesu edukacyjnego w szkołach wyższych i podyplomowych w warunkach COVID-19. Przedstawiono wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów i kadry naukowo-dydaktycznej w celu oceny jakości procesu kształcenia poprzez kształcenie na odległość. Opisano doświadczenie Państwowej Wyższej Szkoły „Uniwersytet Zarządzania Oświatą” przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy na temat organizacji procesu edukacyjnego. Udowodniono konieczność wykorzystania technologii cyfrowych w procesie kształcenia na uczelniach wyższych i podyplomowych oraz ukierunkowanie szkoleń na rozwój kompetencji cyfrowych poprzez doskonalenie i nabywanie umiejętności krytycznego i odpowiedzialnego korzystania oraz interakcji z technologiami cyfrowymi na rzecz edukacji. Uzasadniona jest konieczność wprowadzenia modeli blended learningu, które pozwolą zapewnić dostępność i inkluzywność świadczenia usług edukacyjnych aplikantom; elastyczność uczenia się dla niektórych kategorii studentów; wprowadzenie edukacji dualnej; szkolenie klientów usług edukacyjnych na indywidualnej trajektorii; koordynację treści wszystkich programów edukacyjnych; stałe monitorowanie jakości kształcenia i jakości usług edukacyjnych. Przedstawiono sugestie i propozycje dotyczące usprawnienia procesu

edukacyjnego w szkolnictwie wyższym i podyplomowym w związku z rozprzestrzenianiem się COVID-19.

Słowa kluczowe: uczenie się na odległość; choroba koronawirusowa COVID-19; modele blended learningu; proces edukacyjny; technologie cyfrowe.

Abstract

The article analyzes the experience of organizing educational process in institutions of higher and postgraduate education in the conditions of COVID-19. The survey results of students and research and teaching staff assessment of the quality of organization of distance learning educational process have been processed. The experience of State Institution of Higher Education "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in organizing educational process is highlighted. The necessity of using digital technologies in the educational process of higher and postgraduate education institutions as well as directing training courses to developing digital competence by improving and acquiring skills and abilities of confident, critical and responsible use and interaction with digital technologies for education are proved. The necessity of introducing models of blended learning providing access and inclusiveness for applicants of educational services is substantiated. Learning flexibility for certain categories of students; introducing dual education; training beneficiaries of educational services according to their individual trajectories; coordinating content of all educational programs; constant monitoring of the quality of education and the quality of educational services is described. Proposals and recommendations for improving the educational process in higher and postgraduate education due to the spread of COVID-19 are provided.

Keywords: distance learning; COVID-19 coronavirus disease; models of blended learning; educational process; digital technologies.

SŁAWOMIR SOBCZAK
ORCID ID: 0000-0001-5215-0607

TAMARA ZACHARUK
ORCID ID: 0000-0001-7306-5436



**PREFEROWANIE PRZEZ STUDENÓW
TRYBU KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO
PO ICH DOŚWIADCZENIACH
W CZASIE PANDEMII**

STUDENTS' PREFERENCES FOR THE MODE OF UNIVERSITY
EDUCATION AFTER THEIR EXPERIENCES DURING A PANDEMIC

WSTĘP

Z badań przeprowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej wynika, że studenci widzą zalety i wady edukacji na odległość. Badano je między innymi w aspektach: organizacji czasu i sposobu realizacji procesu uczenia się, oszczędności czasu, wygody i komfortu pracy zdalnej oraz dydaktyki.

Po pierwszym semestrze nauki online zdecydowanie najczęściej badanych (48,39%) jako zaletę edukacji online wskazało oszczędność czasu związaną z dojazdem na uczelnię (Romaniuk, Łukasiewicz, 2021). Badani studenci zwrócili uwagę na to, że niewątpliwą korzyścią wynikającą z edukacji zdalnej jest między innymi większa mobilność, lepsza organizacja czasu, lepsze warunki skupienia się, mniejszy stres, możliwość uczenia się pomimo choroby, możliwość uczenia się we własnym tempie jak też większa samodzielność. Ponadto studenci podkreślali ogólną wygodę podczas zdalnej edukacji, dostęp

do różnych materiałów, możliwość zarządzania czasem i materiałami przez Internet, możliwość dłuższego spania, większą ilość czasu dla siebie, regularność posiłków, komfort psychiczny, a także brak konieczności pokazywania twarzy. Natomiast jeśli idzie o wady edukacji online (wskazane po pierwszym semestrze nauki online), to studenci APS-u wskazali w przeważającej grupie na problem bezpośredniego kontaktu interpersonalnego (69,15%), w tym przypadku chodziło przede wszystkim o brak kontaktu z wykładowcami, kolegami i brak integracji. Badane osoby wskazały ponadto na wady edukacji online związane z utrudnieniami technicznymi. Studenci zwrócili uwagę na obniżenie motywacji, trudności w koncentracji podczas nauki, mniejsze zaangażowanie, a także trudności związane z łączeniem nauki z życiem domowym. Jedna czwarta studentów wskazała na trudności związane z dydaktyką i kompetencjami wykładowców (Romaniuk, Łukasiewicz, 2021).

Badania zostały powtórzone po drugim semestrze po wprowadzeniu zajęć synchronicznych i wykorzystaniu doświadczeń z pierwszego semestru. Jak podkreślono w raporcie: „Znacząco zmniejszył się odsetek osób, które dostrzegają wady edukacji zdalnej powiązane z dydaktyką oraz poziomem kompetencji wykładowców oraz komunikacją z nauczycielami i ich postawami, a także poczuciem chaosu informacyjnego” (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021, s. 43). Natomiast zwiększył się odsetek osób, dla których dotkliwy był brak kontaktów z innymi ludźmi: wykładowcami, studentami, zasygnalizowano też, że pojawiły się problemy zdrowotne związane z długotrwałym siedzeniem przed komputerem (Agrawal, Krishna, 2021). Widoczne jest także zwiększenie odsetka osób, które w kategoriach wad umieszczają pojawiające się (być może częściej niż wcześniej) problemy techniczne (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Niniejsze badania dotyczą preferowania trybu kształcenia uniwersyteckiego przez studentów. Porównując wady i zalety edukacji zdalnej, nasuwa się pytanie, czy studenci, pomimo dostrzeganych wad edukacji, byłiby zdecydowani na tryb kształcenia online (Lubacz, 2020). Wyniki poniższych badań przedstawiono w zależności od uwarunkowań socjodemograficznych.

ZASTOSOWANA METODOLOGIA I PROCEDURA BADAŃ

Kwestionariusze do prezentowanych badań zostały wypełnione pod koniec roku kalendarzowego 2021 w listopadzie i grudniu, czyli w drugiej połowie semestru zimowego, za pomocą narzędzia Microsoft Office Forms. Link do

kwestionariusza był zamieszczony na kilku platformach cyfrowych, do których mieli dostęp m.in. studenci będący jedynymi dedykowanymi respondentami. W kwestionariuszu zamieszczona została notatka, że badania są dobrowolne oraz informacja, że indywidualne wyniki są anonimowe i posłużą po ich zebraniu wyłącznie do opracowania naukowego. Dobór próby odbywał się w sposób losowy.

W badaniach pilotażowych wzięło udział 173 studentów. Dane socjodemograficzne przedstawiały się następująco, ze względu na płeć: kobiet biorących udział w ankietyzacji było $n = 155$ (89,6%), zaś mężczyzn $n = 18$ (10,4%); ze względu na poziom studiowania: studentów studiów licencjackich było $n = 41$ (23,7%) i studiów II stopnia, magisterskich $n = 132$ (76,3%); ze względu na formę studiów: studentów studiujących na studiach dziennych (stacjonarnych) było $n = 74$ (42,8%) i studiach niestacjonarnych $n = 99$ (57,2%); ze względu na podjęcie pracy: studentów pracujących był $n = 114$ (65,9%) i niepracujących $n = 59$ (34,1%); ze względu na lata studiowania: studentów z II roku było $n = 25$ (14,45%), III roku $n = 16$ (9,25%), IV roku $n = 101$ (58,38%) i V roku $n = 31$ (17,92%); ze względu na przedział wiekowy: studentów w wieku 20–22 lata było $n = 73$ (42,2%), 23–25 lat $n = 53$ (30,6%), 26–30 lat $n = 18$ (10,4%) i 31–53 lata $n = 29$ (16,8%).

Przedmiotem badań jest opinia studentów dotycząca wskazania wyboru trybu kształcenia na poziomie wyższym oraz uwarunkowania socjodemograficzne badanych respondentów.

Celem badań jest określenie korelacji pomiędzy wyborem trzech typów kształcenie uniwersyteckiego (stacjonarny, zdalny, mieszany) a danymi socjodemograficznymi studenta.

Problemy badawcze

- Jaki tryb kształcenia uniwersyteckiego jest preferowany przez studentów, którzy doświadczyli nauczania online podczas pandemii?
- Czy zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na frakcje (płeć, poziom i forma kształcenia, zatrudnienie, lata studiowania, przedział wiekowy studenta)?
- Czy zachodzą istotne statystycznie różnice pomiędzy wyborem preferowanego trybu kształcenia uniwersyteckiego a wiekiem studenta?

Hipotezy badawcze

- Zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego a płcią badanych.
- Zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego a poziomem studiowania.

- Zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego a formą studiowania.
- Zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego a ilością lat studiowania.
- Zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego a zatrudnieniem, które podejmuje student podczas studiowania.
- Zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia uniwersyteckiego a przedziałem wiekowym studenta.
- Wiek studenta nie różnicuje istotnie statystycznie jego preferencji trybu kształcenia uniwersyteckiego.

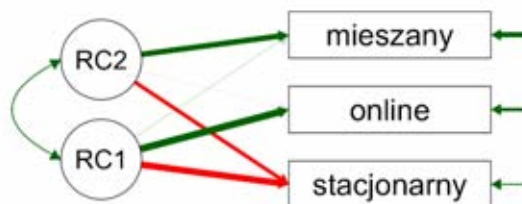
W analizach wystąpiły trzy zmienne zależne, są to: preferencje trybu kształcenia uniwersyteckiego (zdalnego, mieszanego i stacjonarnego) oraz zmienne niezależne, którymi są dane socjodemograficzne studenta. Narzędzie do badań było układu własnego i składało się z trzech pytań diagnostycznych oraz metryczki grupującej dane socjodemograficzne.

Respondent miał oszacować na skali 10-stopniowej od 1 (całkowicie się zgadzam) do 10 (całkowicie się zgadzam), w jakim stopniu preferuje dany tryb nauczania. Następnie wyniki za pomocą testu analizy skupień metodą k-średnich podzielono zgodnie z wartością binarną. Niskie rezultaty zaliczono do grupy odrzucającej dane wskazanie, a wysokie wskaźniki do grupy deklarującej akceptację określonego trybu kształcenia. W ten sposób utworzono zmienne wynikowe dychotomiczne dotyczące preferencji trybu nauczania na poziomie wyższym. W analizach wykorzystano rezultaty zmiennych zależnych, jak również ich wynik przekształcony. Zmienne niezależne to dane socjodemograficzne, które pozyskano na podstawie metryczki zamieszczonej w kwestionariuszu. Do analiz wzięto po uwagę siedem cech: płeć, poziom i formę kształcenia, zatrudnienie studenta, rok studiowania, wiek badanych. Na podstawie ostatniej zmiennej – wiek badanych, po jej przekształceniu, utworzono skalę porządkową, przedział wiekowy respondenta.

W procedurze badawczej sprawdzono moc testu, która wyniosła 0,95, oraz na tej podstawie określono liczebność próbki, która dla mocy testu 0,90 powinna wynieść 71 osób. Niniejszy raport spełnia te wymogi. Na podstawie testu α -Cronbacha rzetelność dla trzech analizowanych pytań wyniosła $\alpha = 0,78$. W pracy posłużono się metodą sondażu diagnostycznego i techniką ankiety.

W analizie statystycznej zastosowano program statystyczny Statistica. Wykorzystano test analizy skupień metodą k-średnich oraz testy chi-kwadrat niezależności Pearsona i zgodności, analizę częstości oraz test Anova i PCA.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ



Wykres 1. Macierz korelacji głównych składowych

Źródło: opracowanie własne.

Test korelacji parami Pearsona wykazał, że pomiędzy preferencją trybu kształcenia stacjonarnego a online zachodzi ujemna prostoliniowa korelacja dwustronna, istotna statystycznie, $r = -0,553$, $p < 0,001$, siła związku jest przeciętna. Pomiedzy preferencją trybu kształcenia stacjonarnego a mieszanego $r = -0,340$, $p < 0,001$, korelacja ta jest ujemna, istotna statystycznie dwustronnie, siła związku ze względu na połączenia jest słaba. Natomiast pomiędzy preferencją trybu online i mieszanego korelacja jest nieistotna statystycznie, $r = 0,032$, $p = 0,673$.

Wynik testu Bartletta $\chi^2(3) = 89,992$, $p < 0,001$ pozwolił na przeprowadzenie eksploracji analizy czynnikowej (PCA), na podstawie której wyodrębniono dwie grupy czynników (RC1, RC2) powiązanych pomiędzy sobą w sposób słaby (0,228).

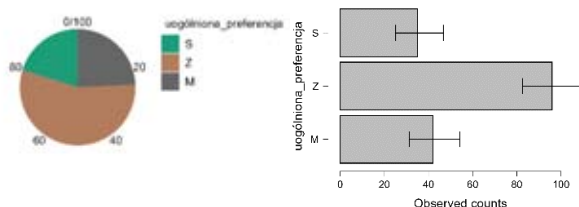
W skład grupy RC1 po rotacji varimax weszły dwie zmienne: preferowanie kształcenia w systemie stacjonarnym (-0,728) oraz preferowanie nauczania uniwersyteckiego w trybie zdalnym (online) (0,772). Czynniki nauczanie zdalne koreluje z RC1 dodatnio, natomiast czynnik tryb stacjonarny koreluje ujemnie. Proporcja wspólnej wariancji niezwiązanej z RC1 dla zmiennej wybór kształcenia: stacjonarnego to 0,247 oraz online to 0,404. Wartość własna RC1 wynosi 1,129, proporcja wartość to 0,376 i łącznie 0,376.

Do składowych grupy RC2 można zaliczyć zmienną preferowanie nauczania w systemie mieszanym (0,633) oraz preferowanie kształcenia w trybie stacjonarnym (-0,473). Czynniki tryb mieszany koreluje z RC2 dodatnio, natomiast czynnik tryb stacjonarny koreluje ujemnie. Proporcja wspólnej wariancji niezwiązanej z czynnikiem dla zmiennej wybór kształcenia w trybie: mieszanym wynosi 0,596 i stacjonarnym to 0,247. Wartość własna RC2 wynosi 0,624, proporcja wartość to 0,208 i łącznie 0,584.

Z danych wynika, że na podstawie tych zmiennych nie można utworzyć modelu, gdyż liczba swobody jest na minusie i wynosi $df = -2$. Zatem korelacja

Pearsona przedstawiona na wykresie 1 prezentuje tożsamy wynik z obecną analizą. Interpretacja zarówno korelacji Pearsona, jak i PCA jest taka sama. Czynniki, które przedstawiają wartość diagnostyczną, to tryb kształcenia stacjonarny i zdalny, natomiast tryb mieszany słabo koreluje z wyborem trybu stacjonarnego i nie jest powiązany liniowo z preferowaniem kształcenia zdalnego. Ta sytuacja może wynikać z faktu, że cechą charakterystyczną nauczania mieszanego jest to, że zgodnie z tym systemem część zajęć prowadzi się online, a część stacjonarnie. Pozostawienie analiz w aspekcie binarnej polaryzacji wyboru trybu kształcenia stacjonarnego i zdalnego w tym przypadku nie byłoby wskazane, gdyż nie obejmowałoby wszystkich aspektów możliwości kształcenia uniwersyteckiego. Analiza pokazuje, że w tym przypadku nie powinno się zadać jednego pytania z odpowiedzią jednokrotnego wskazania co do wyboru trybu kształcenia uniwersyteckiego, typu: wskaż na jeden z trybów kształcenia, który preferujesz. Można przypuszczać, że powinny znaleźć się dwa pytania diagnostyczne z kafeterią jednokrotnego wyboru w kwestionariuszu: pierwsze dotyczące wyboru pomiędzy preferencją trybu kształcenia zdalnego i stacjonarnego, a drugie wyboru pomiędzy preferencją trybu kształcenia stacjonarnego i mieszanego. Tylko w taki sposób można będzie uzyskać możliwość dokładniejszej analizy danych.

Poniżej na wykresie 2 przedstawiono analizę częstości wyborów studentów związanych z preferencją trybu nauczania na poziomie szkoły wyższej.



Wykres 2. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego

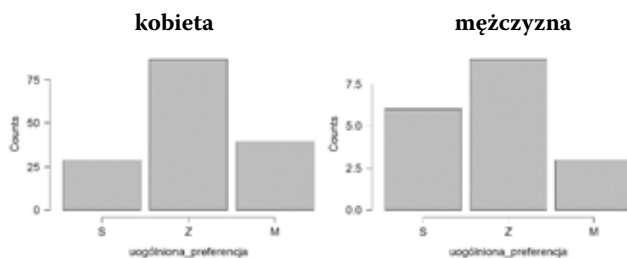
Legenda: S – tryb stacjonarny; Z – tryb zdalny; M – tryb mieszany.

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo prawie rocznego uczestniczenia w zajęciach online studenci w większości wybrali kształcenie zdalne (Z) $n = 96$, 55,491% badanej próby. Gdyby uwzględnić wskazania trybu mieszanego (M) $n = 42$, czyli 24,277%, to niemalże 80% respondentów odrzuca w swoich wyborach kształcenie w formie tradycyjnej. Jedynie $n = 35$, 20,231% studentów opowiedziało się za kształce-

niem w trybie stacjonarnym. Opinia studentów nie jest podzielona, test chi-kwadrat zgodności wskazał na różnice w licznosci wybieranych kategorii $\chi^2(2) = 38,647$, $p < 0,001$. Dlatego z pewnością możemy powiedzieć, że istotna większość ankietowanych chce kształcić się w trybie online (55%), następną część badanej próby, czyli pozostałe 45%, skłania się do wyboru trybu kształcenia mieszanego, które jest częściowo zdalne i częściowo stacjonarne (25%), a tylko 20% studentów uważa, że szkoły wyższe powinny pozostać przy tradycyjnej formie kształcenia stacjonarnego.

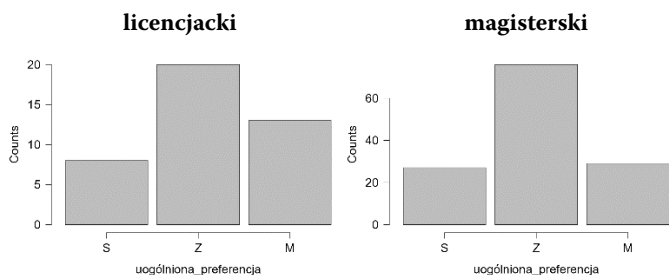
Kolejne wykresy od 3 do 8 opisują wyniki badań preferencji ze względu na dane socjodemograficzne.



Wykres 3. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na płeć badanych

Źródło: opracowanie własne.

Wybór przez studentów preferencji kształcenia ze względu na płeć był niemalże symetryczny, z tym że kobiety wskazały na tryb kształcenia zdalnego w 56,129%, a mężczyźni w 50,000% przypadków. Jeżeli chodzi o wybór kształcenia mieszanego, to studentki wskazały na tę formę kształcenia w 25,161%, a studenci płci męskiej w 16,667% przypadków. Oszacowanie preferowania w trybie stacjonarnym rozkłada się następująco: dla frakcji kobieta odnajdujemy 18,710% wskazań, a dla frakcji mężczyzna 33,333% wyborów. Ze względu na odsetek wskazań kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały na kształcenie zdalne i tryb mieszany, zaś mężczyźni w większym odsetku niż kobiety preferowali kształcenie stacjonarne. Niemniej jednak test chi-kwadrat niezależności Pearsona rozwiął zasadność tych porównań. Wynik testu ujawnił, że wskazania kobiet i mężczyzn są niezależne, czyli nie różnią się od siebie istotnie statystycznie $\chi^2(2) = 2,293$, $p = 0,318$. Wybór poszczególnych preferencji jest niezależny od płci. Kobiety i mężczyźni dokonują takich samych wyborów odnośnie do trybu kształcenia uniwersyteckiego. Płeć nie ma znaczenie przy określaniu wyboru trybu kształcenia.

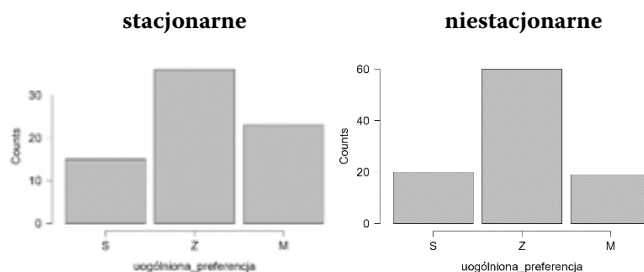


Wykres 4. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na poziom kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Osoby na poziomie kształcenia licencjackiego w 48,780% wskazały na preferencję trybu zdalnego, zaś studenci ze studiów magisterskich w 57,576% przypadków. Studenci z pierwszego poziomu nauczania wyższego w 31,707% dokonali wyboru trybu kształcenia mieszanego, a studenci z drugiego stopnia kształcenia na poziomie wyższym na wybór trybu mieszanym w 21,970%. Forma nauczania stacjonarnego była deklarowana przez 19,512% respondentów z tego pierwszego poziomu oraz przez 20,455% studentów z drugiego poziomu kształcenia wyższego. Ze względu na odsetek badanych można zaobserwować, że studenci ze studiów magisterskich wyżej o 8,8% niż respondenci ze studiów licencjackich zadeklarowali kształcenie online, zaś studenci ze studiów licencjackich wyżej o prawie 10% dokonali wskazań na studia prowadzone w trybie mieszanym niż ich starsi koledzy. Wybór wskazań na studia prowadzone w trybie stacjonarnym w obydwu grupach był niemal identyczny.

Test chi-kwadrat niezależności Pearsona ujawnił, że wskazania osób ze studiów licencjackich i magisterskich są niezależne, czyli nie różnią się od siebie istotnie statystycznie $\chi^2(2) = 1,672$, $p = 0,434$. Wybór poszczególnych preferencji trybu nauczania jest niezależny od poziomu kształcenia. Studenci niezależnie od tego, czy są na pierwszym, czy na drugim poziomie kształcenia uniwersyteckiego, dokonują takich samych wyborów odnośnie do preferencji trybu prowadzenia zajęć. Poziom kształcenia nie ma znaczenia przy preferowaniu poszczególnych wyborów sposobu nauczania w uniwersytecie.



Wykres 5. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na formę studiów

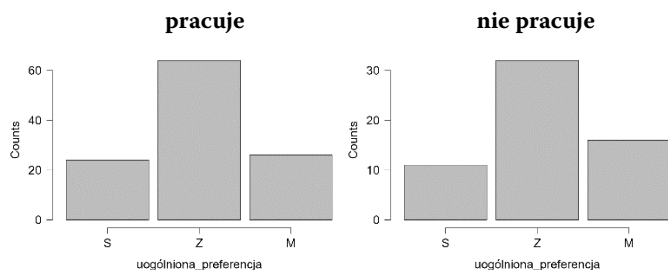
Źródło: opracowanie własne.

Badane osoby, które studiują stacjonarnie, dokonały następującego wyboru: preferencja trybu zdalnego kształcenia była wskazana przez 48,649% studentów, tryb mieszany był wybrany przez 31,081% respondentów z tej grupy, zaś na tryb stacjonarnego kształcenia wskazało 20,270% badanych.

Respondenci, którzy podjęli studia w formie niestacjonarnej, wskazali na poniższe wybory: preferencja trybu zdalnego kształcenia była wybrana przez nich w 60,606% przypadków, tryb mieszany był wskazany przez 19,192% studentów studiów niestacjonarnych, zaś tryb kształcenia stacjonarny zadeklarowało 20,202% badanych z tej grupy.

Wskazanie przez studentów, ze względu na formę studiów, trybu kształcenia stacjonarnego było identyczne, różniło się zaledwie setnymi procenta. Większych różnic ze względu na porównywany odsetek można się dopatrzeć w wyborze trybu kształcenia online, różnica wynosiła prawie 12%. Można stwierdzić, że studenci studiów niestacjonarnych wskazali na wyższy odsetek wyboru prowadzenia studiów w trybie zdalnym niż ich koledzy ze studiów stacjonarnych. Natomiast osoby studiujące stacjonarnie bardziej preferowały studia w trybie mieszanym, niż ci, którzy biorą udział w formie kształcenia niestacjonarnego, różnica wyniosła prawie 12%.

Na podstawie testu chi-kwadrat niezależności Pearsona można było rozstrzygnąć istotność podanej powyżej proporcji porównań. Wynik testu ujawnił, że wskazania studentów ze względu na formę studiowania są niezależne, czyli nie różnią się od siebie istotnie statystycznie $\chi^2(2) = 3,557$, $p = 0,169$. Wybór poszczególnych preferencji jest niezależny od formy studiowania. Studenci, którzy kształcą się stacjonarnie i niestacjonarnie, dokonują takich samych wyborów odnośnie do trybu kształcenia uniwersyteckiego. Forma kształcenia nie ma znaczenia przy określaniu wyboru trybu nauczania.



Wykres 6. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na podjęcie zatrudnienia

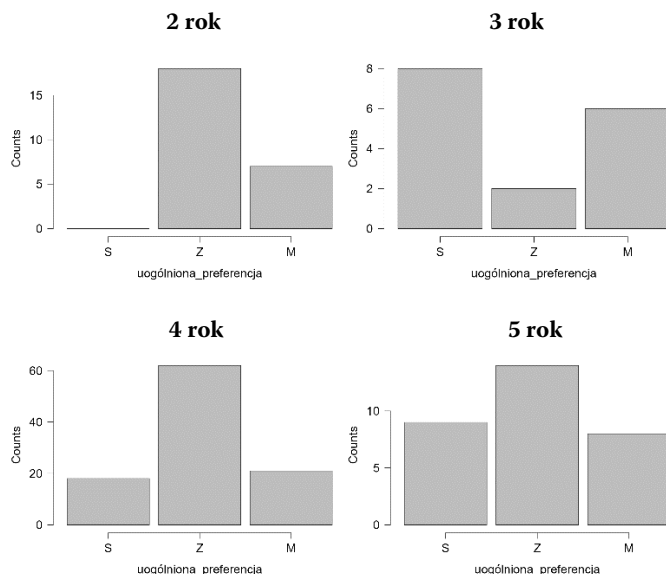
Źródło: opracowanie własne.

Osoby pracujące wybrały nauczanie zdalne w 56,140% przypadków, zaś studenci, którzy zadeklarowali, że nie posiadają formy zatrudnienia, wskazali na tryb kształcenia online w 54,237% przypadków. Różnica odsetka wyniosła niecałe 2%. Tym samym forma zatrudnienia nie różnicuje wyboru trybu nauczania zdalnego.

Studenci pracujący w 22,807% wskazali na wybór trybu kształcenia mieszanego. Natomiast osoby, które nie podjęły pracy, na kształcenie w trybie mieszanym wskazały w 27,119% przypadków. Różnica odsetka wyniosła ponad 4%, zatem można stwierdzić, że różnice ze względu na procent wskazań trybu mieszanego są niewielkie.

Na tryb stacjonarnego nauczania na poziomie wyższym wskazało 21,053% studentów deklarujących, że oprócz studiowania podjęli się pracy zawodowej, oraz 18,644% studentów, którzy wyłącznie studiują bez dodatkowego zaangażowania w pracę zawodową. Różnica odsetka dla porównywanych prób wyniosła 2,4%. Jest interesujące, że studiowanie w trybie stacjonarnym w większym, choć niewiele, odsetku preferują osoby pracujące niż ci studenci, którzy nie podjęli zatrudnienia.

Przy tak małych różnicach w procencie wskazań test chi-kwadrat niezależności Pearsona także wykazał, że podejmowana przez studenta praca jest niezależna od jego preferencji trybu kształcenia na poziomie wyższym $\chi^2(2) = 0,435$, $p = 0,805$. Wskazania poszczególnych preferencji trybu kształcenia są niezależne od faktu, czy student podjął dodatkowe zobowiązanie w formie zatrudnienia. Osoby studiujące, które pracują, dokonują takich samych wyborów odnośnie do trybu kształcenia uniwersyteckiego co studenci, którzy nie podjęli się pracy podczas studiowania. Kategoria zatrudnienie studenta, jako jego dodatkowe obciążenie w wykonywaniu zadań podczas kształcenia uniwersyteckiego, nie ma znaczenia przy preferencji wyboru trybu nauczania na poziomie wyższym.



Wykres 7. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na rok studiów

Źródło: opracowanie własne.

Studenci studiów II roku w 100% odrzucili kształcenie w trybie stacjonarnym. Należy podkreślić, że obecny II rok studiów jest ich pierwszym rokiem studiowania w formie klasycznej, stacjonarnej. Tryb online wybrało 72% respondentów z tego rocznika, zaś formę mieszaną (częściowo stacjonarną, a częściowo online) zadeklarowało 28% respondentów.

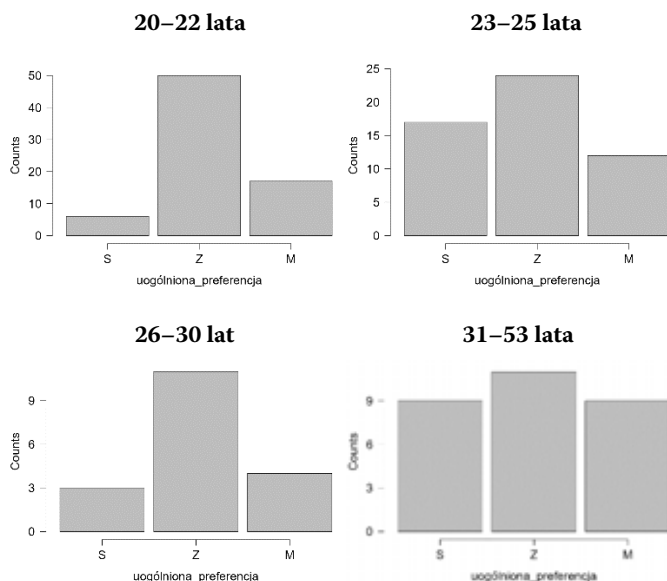
Nieco inną tendencję można dostrzec u studentów z III roku. W bardzo niskim procencie zadeklarowali oni chęć studiowania w trybie zdalnym – 12,50% badanych. Natomiast 50,00% z nich wyraziło chęć studiowania w trybie stacjonarnym. Jest to najwyższy odsetek ze wszystkich opisywanych grup. Tryb mieszany zaopiniowało pozytywnie 37,50% studentów z III roku.

Tryb studiowania zdalny wybrało 61,386% studentów IV roku. Wyrazili oni opinię, że ich zdaniem w 20,792% studia na uniwersytecie powinny być prowadzone w trybie mieszanym. Tryb stacjonarny wybrało 17,822% studentów będących w sumie (I rok drugiego stopnia) na czwartym roku kształcenia.

Osoby studiujące pięć lat na uniwersytecie przede wszystkim preferowały tryb kształcenia zdalny, wskaźnik wyniósł 45,161%. Na drugim miejscu w hierarchii wyborów znalazł się tryb studiowania stacjonarny 29,032% wskazań.

Tryb kształcenia mieszany był wskazany przez 25,806% studentów będących na ostatnim roku nauki na poziomie wyższym.

Wynik testu chi-kwadrat niezależności Pearsona $\chi^2(6) = 23,159$, $p < 0,001$, $V_{\text{Cramer}} = 0,259$ wskazał, że preferencja trybu studiowania ze względu na rok studiów nie jest niezależna, czyli, że preferowany tryb kształcenia uniwersyteckiego będzie zależał od roku, na którym znajduje się student. Wybór poszczególnych preferencji nie jest niezależny od lat studiowania. Rok studiowania ma znaczenie przy określaniu wyboru trybu nauczania. Niemniej jednak ten wniosek należy potraktować ostrożnie ze względu na liczebności w badanych próbach, które nie są równoliczne.



Wykres 8. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na przedział wiekowy respondenta

Źródło: opracowanie własne.

Wyodrębniono cztery przedziały wiekowe badanych studentów. Kryterium podziału wynikało z liczebności danej kategorii.

W grupie wiekowej 20–22 lata w pierwszej kolejności wskazano na tryb kształcenia zdalny – 68,493% wyborów. Następnie w 23,288% oszacowano wybór trybu kształcenia zdalnego oraz w 8,219% preferowano tryb stacjonarny kształcenia uniwersyteckiego.

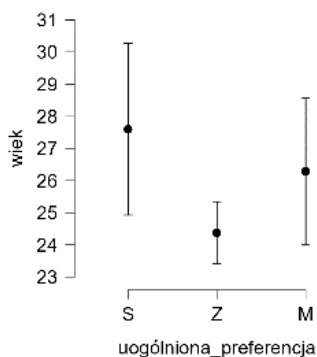
Wyniki dla grupy wiekowej 23–25 lat były następujące: tryb kształcenia zdalny preferowało 45,283% osób, tryb mieszany kształcenia był wybrany w 22,642% przypadków, na tryb kształcenia stacjonarny wskazało 32,075% badanych z tej grupy wiekowej.

W grupie wiekowej 26–30 lat wyniki w 61,111% wskazywały na preferencję trybu kształcenia online, w 22,222% na wybór kształcenia mieszane, a 16,667% respondentów z tej grupy wskazało na tryb kształcenia stacjonarny.

Rezultaty osób najstarszych, w przedziale 31–53 lata, były następujące: dla preferencji tryb kształcenia zdalny odnotowano 37,931% zakreśleń, dla wyboru kształcenie w trybie mieszanym wynik to 31,034%, na tryb kształcenia stacjonarny wskazało 31,034% badanych z tej grupy wiekowej. Wyniki rozłożyły się równolicznie i, jak można przypuszczać, opinie w tej grupie wiekowej są podzielone, gdyż około 1/3 respondentów preferuje kształcenie online, 1/3 wybrałaby nauczanie mieszane i 1/3 wskazała na kształcenie stacjonarne.

Chi-kwadrat niezależności Pearsona $\chi^2(6) = 16,265$, $p = 0,012$, $V_{\text{Cramer}} = 0,217$ wskazał na zależność preferencji kształcenia od grupy wiekowej. Preferencja trybu studiowania ze względu na przedział wiekowy studenta nie jest niezależna. Wybór trybu kształcenia uniwersyteckiego będzie zależał od przedziału wiekowego, w jakim znajduje się student. Wskazywanie na poszczególnego rodzaju preferencje kształcenia uniwersyteckiego nie są niezależne od przedziału wiekowego studenta.

W celu dokładniejszego określenia istotnych różnic postanowiono przeprowadzić analizę parametryczną. W ten sposób określono poszczególne preferencje trybu kształcenia ze względu na wiek respondenta. Wyniki prezentuje wykres 9.



Wykres 9. Preferencje studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego ze względu na wiek badanych

Źródło: opracowanie własne.

Średni wiek respondentów preferujących tryb kształcenia zdalnego to 24,375 lat, zaś przedział wiekowy osób wybierających ten rodzaj nauczania był od 20 lat do 42 lat. Średni wiek studentów wybierających tryb kształcenia mieszanego to 26,286 lat. Przedział wiekowy osób wybierających ten rodzaj nauczania był od 20 lat do 47 lat. Średni wiek badanych osób wskazujących na tryb kształcenia stacjonarny to 27,600 lat. Przedział wiekowy studentów preferujących ten rodzaj nauczania był od 20 lat do 53 lat.

Test Anova wskazał na istotne różnice w preferowaniu trybu kształcenia ze względu na wiek badanych studentów $F(2, 170) = 3,767$, $p = 0,025$, $\eta^2 = 0,042$. Przeprowadzono dodatkowe testy post-hoc w celu wykrycia najmniejszych różnic. Test Tukeya wskazał na jedną istotną różnicę pomiędzy preferowaniem trybu kształcenia stacjonarnego i zdalnego ze względu na wiek studentów, średnia różnica wieku wynosi 3,225, $SE = 1,250$, $t = 2,581$, $p_{\text{Tukey}} = 0,029$, $d_{\text{Cohen}} = 0,549$. W pozostałych przypadkach różnice wiekowe ze względu na preferowany tryb kształcenia uniwersyteckiego są statystycznie nieistotne pomiędzy: preferowaniem trybu kształcenia stacjonarnego i mieszanego ze względu na wiek studentów, średnia różnica wieku wynosi 1,314, $SE = 1,449$, $t = 0,907$, $p_{\text{Tukey}} = 0,636$, $d_{\text{Cohen}} = 0,168$; preferowaniem trybu kształcenia mieszanego i zdalnego ze względu na wiek studentów, średnia różnica wieku wynosi 1,911, $SE = 1,171$, $t = 1,632$, $p_{\text{Tukey}} = 0,235$, $d_{\text{Cohen}} = 0,329$.

Studenci młodszy, średnio w wieku 24,3 lat, w przedziale (20–42 lata) istotnie częściej niż studenci starsi, średnio w wieku 27,6 lat, w przedziale (20–53 lata) preferują tryb kształcenia zdalny, a nie tryb kształcenia stacjonarny, który jest istotnie częściej wybierany przez ich starszych kolegów ze studiów.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Większość studentów, którzy doświadczyli edukacji zdalnej podczas pandemii, chce kształcić się online. Pandemia przyczyniła się zatem do uświadomienia studentom nowych możliwości i wynikających z nauczania zdalnego korzyści. W domniemaniu pozostaną przyczyny podejmowanych decyzji. Czy chodzi o dojazdy na uczelnię (przyjazdy z uczelni), gdyż tak zaoszczędzony czas można by wykorzystać do innych celów, np. odpoczynku po zajęciach? Czy chodzi o zmęczenie związane z ilością zajęć, które odbywane w domu za pośrednictwem mediów są łatwiejsze do realizacji, gdyż nie wymagają aż tak dużego skupienia uwagi i koncentracji, dodatkowej aktywności wywoływanej przez wykładowcę? Bez odpowiedzi pozostają też przyczyny preferencji osób, które radykalnie wybierają tryb kształcenia stacjonarny. W aspekcie prowadzonych badań autorzy

sądzą, że być może kierują się one innego typu potrzebami, raczej tymi ze sfery interakcyjno-psychologicznej, skoro uwarunkowania o charakterze utylitarnym odrzucają. Powyższe wnioski należałoby dokładniej zbadać.

W tym kontekście wybór kształcenia w trybie mieszanym jawi się jako kompromis pomiędzy nauczaniem online a stacjonarnym. W analizie korelacji liniowej nie odnotowano związku pomiędzy wyborem trybu zdalnego i mieszanego. Pomędzy wyborem trybu stacjonarnego i mieszanego zachodzi istotna statystycznie prostoliniowa korelacja ujemna, ale związek ten jest słaby. Nie można więc sądzić, że osoby wybierające kształcenie w trybie mieszanym jednocześnie będą odrzucać preferowanie nauczania w trybie stacjonarnym lub akceptować tryb kształcenia online.

Wyniki dla analiz zmiennych socjodemograficznych o charakterze jakościowym (płeć, poziom i forma studiów, zatrudnienie studenta) okazały się nieistotne statystycznie. Zatem należy stwierdzić, że cechy te są niezależne i nie oddziałują na związek pomiędzy nimi a preferowanym trybem kształcenia. Niezależnie od płci, poziomu i formy studiów oraz zatrudnienia studenci dokonują wyboru preferowanego trybu kształcenia uniwersyteckiego.

Znaczenie odegrał wiek badanych, bez wątpienia jest on związany także ze zmienną przedział wiekowy oraz z latami studiowania. Wyniki wykazują, że osoby studiujące w najmłodszym wieku preferują istotnie częściej nauczanie w trybie online niż studenci, którzy są starsi. Na powtórzenie i uwagę zasługuje przedział wiekowy respondentów dokonujących wyboru trybu kształcenia. Studenci preferujący nauczanie zdalne znajdowali się w przedziale wiekowym 20-42 lata. Kształcenie w trybie mieszanym wybierane było przez osoby w przedziale wiekowym 20–47 lat, natomiast tryb stacjonarny nauczania na uniwersytecie był rekomendowany przez studentów w przedziale wiekowym 20–53 lata. Studenci, których średnia wieku była wyższa, preferowali kształcenie stacjonarne. Powodu tego typu wyboru na obecnym etapie badań nie sposób jest wskazać, można jedynie przypuszczać, że być może chodzi o posługiwanie się nowymi technologiami ICT, co wiązałoby się z dostępem i umiejętnościami w zakresie technologii teleinformatycznych lub z innymi czynnikami natury psychologicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Agrawal S., Krishna S.M. (2021), *Communication Apprehension and Psychological Well-Being of Students in Online Learning*, „Behavioral Sciences” 11 (145), s. 1–19, <https://doi.org/10.3390/bs11110145>
- Lubacz J. (2020), *Zamiast wprowadzenia*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania* (s. 5–7), Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, LXXII, Warszawa: SGGW.
- Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J. (2021), *Raport z badania: Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*, Warszawa: APS.

Streszczenie

W badaniach uwzględniono dane socjodemograficzne studentów i skorelowano je z trzema rodzajami kształcenia uniwersyteckiego: online, mieszanym i stacjonarnym. Celem badań było określenie korelacji pomiędzy wyborem trzech typów kształcenia uniwersyteckiego a danymi socjodemograficznymi studenta. Postanowiono sprawdzić, czy doświadczenie przez studentów zdalnego nauczania spowoduje niechęć do trybu kształcenia uniwersyteckiego w systemie online, czy też ich doświadczenie studiowania online będzie sprzyjało preferowaniu przez nich tego typu kształcenia oraz czy zachodzi korelacja pomiędzy preferowaniem przez studentów trybu kształcenia uniwersyteckiego a ich danymi biograficznymi. W badaniach pilotażowych przebadano 173 studentów w sposób losowy. Badania przeprowadzono za pomocą platformy internetowej Microsoft Forms. Wynik badań ujawnił, że 55% respondentów preferuje kształcenie online, 25% studentów opowiedziało się za kształceniem mieszanym, a 20% badanych osób pozostałoby przy trybie kształcenia stacjonarnego. Doświadczenie studentów nauczania zdalnego podczas pandemii nie spowodowało odrzucenia przez nich trybu nauczania online, wręcz przeciwnie – większość z badanych studentów (ok. 80%) preferuje naukę online lub w trybie mieszanym, a tylko 1/5 studentów chciałaby studiować wyłącznie w trybie stacjonarnym. Dane socjodemograficzne studenta nie korelowały istotnie statystycznie z jego wyborem trybu kształcenia uniwersyteckiego. Wybór trybu kształcenia prawdopodobnie zależy od czynników psychologicznych, a nie od uwarunkowań socjodemograficznych. W tym aspekcie należy poszerzyć badania. Jedynie istotne znaczenie miał wiek badanych. Studenci, którzy są młodsi, istotnie częściej niż ich starsi koledzy ze studiów preferowali tryb kształcenia online.

Słowa kluczowe: kształcenie uniwersyteckie; zdalne nauczanie; doświadczenie po pandemii; student.

Abstract

The study took the socio-demographic data of the students and correlated it with the three types of education: online, blended, and residential. The purpose of this study was to determine the correlation between the choice of three types of university education and student socio-demographic data. It was decided to test: whether the students' experience of remote learning will cause aversion to the online mode of university education, whether the experience of studying online will promote the preference for this type of education, whether there is a correlation between the students' preference for the mode of university education and their

socio-demographical data. In the pilot study, 173 students were surveyed randomly. The study was conducted using Microsoft Forms online platform. The result of the study revealed that 55% of the respondents preferred online education, 25% of the students opted for blended learning, and 20% of the respondents would remain in the residential mode of education. The experience of distance learning students during the pandemic did not result in their rejection of the online learning mode, on the contrary, most of the students surveyed (about 80%) prefer online or blended learning, and only 1/5 of the students would like to study exclusively in the full-time mode. The socio-demographic data of the student did not correlate statistically significantly with their choice of the mode of university education. The choice of educational mode probably depends on psychological factors rather than on socio-demographic conditions. The study should be expanded in this aspect. Only the age of the respondents was significant. Students who are younger were significantly more likely to prefer the online mode of education than their older college counterparts.

Keywords: university education; remote learning; post-pandemic experience; student.

NATALIA AWSZENIUK

ORCID ID: 0000-0003-1012-005X



THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ON THE QUALITY OF TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC

WPŁYW KSZTAŁCENIA ONLINE NA JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA
STUDENTÓW UCZELNI WYŻSZYCH W WARUNKACH PANDEMII
WIRUSA COVID-19

INTRODUCTION

In order to prevent the spread of the COVID-19 pandemic, most higher education institutions worldwide abruptly stopped in-class study at the end of March 2020 (UNESCO, 2020a). As a result of these closures, universities have been forced to use online training tools irrespective of the level of students' and teachers' competences in using technological resources (World Bank, 2020). Although online education is not a new pedagogical methodology and has been used in different fields for many years, there is still a lack of competence in integrating online learning platforms in higher education institutions (UNESCO, 2016). UNESCO Director General, Audrey Azoulay said: "Never before have we witnessed educational disruption on such a large scale". The worldwide academic calendar was plunged into a state of disarray by the coronavirus pandemic. Many teachers and students have gone home and self-quarantined at the same time. As a solution to this problem, several academic leaders are now supporting online education (UNESCO, 2020a; 2020b). It is necessary to acknowledge the fact that online education is not a satisfactory substitute for face-to-face

delivery. In Ukraine, all the students of higher education institutions were asked to stay home and continue their studies online. All lectures and seminars were completely transferred to online learning.

With the ongoing technology development in distance learning and with the introduction of digital teaching technologies, it is crucial to analyse what supports the level of students' satisfaction in online learning and offers professional training. These issues are of great concern to teachers and administrators of the vast majority of universities around the world, as students are recognized as the most important stakeholders in higher education. All efforts are made to meet their educational needs and to ensure the quality of teaching and learning.

Evidence of this is the statistical research conducted in the UK and in the USA. They, in particular, show that the percentage of students' dissatisfaction with the educational process is growing rapidly. This is indicated in a survey by the British Office for National Statistics. In a January survey by the UK's National Statistics Office (ONS), 37% of students said they were "dissatisfied" or "very dissatisfied" with higher education. This is 8% more than in November last year. The biggest problems, according to British students, are the teaching methods, offered teaching materials and the quality of knowledge. In the UK, this is explained by the transition of most subjects to the online environment through the third lockdown, which was introduced in early January (ONS, 2021).

In Ukraine, as in most countries across the world, studies on students' perception of online learning are also being conducted. The State Quality Service of Education of Ukraine conducted an online survey among teachers and students to analyse their satisfaction and assess the quality of online learning in the 2020/2021 academic year. The survey found various critical challenges in online learning that are considered to influence quality and efficient study. Such challenges include lack of transparency in assessment of students, lack of or poor Internet connection, insufficient control over students' acquisition of knowledge, a lot of individual learning, and lack of professional competence for teaching online (SQE, 2020).

The network of Higher Education Reform Experts reports on the Ukrainian situation with online learning at higher education institutions. According to findings, Ukrainian universities are working to help their students meet their educational targets in these unprecedented times. The flexibility with which online learning is adopted across Ukraine, however, differs greatly. The higher education institutions experienced with Erasmus+ projects have successfully used the findings of the projects on creative teaching, learning approaches and instruments of online learning. However, most Ukrainian universities are

facing similar problems: there is a shortage of institutional policies and tools to coordinate online learning, the introduction of high-quality multimedia facilities and content is still recent and there is a need to manage the multitude of such services, and teaching personnel have limited knowledge and competence and/or a lack of digital skills (HERE, 2020).

The task now is to incorporate new online tools into ordinary teaching activities and to determine the subject areas in which they are already best used and where further progress is needed. As can be seen from the statistics obtained in different countries, further challenges are linked to the teachers' adaptability to tailor lectures for online learning, to learn to track synchronous or asynchronous interaction between students, and to build authentic online appraisal resources that complement the shift from face-to-face courses to online platforms (Watts, 2016).

In order to boost student performance, more efforts are required by all online educators to combine pedagogy with technology. Learner-to-instructor engagement strategies seemed to be most valued among the three categories of student engagement. Icebreaker/introduction discussions and working collaboratively in groups by using online communication tools were rated the most effective engagement strategies in the learner-to-learner category. Sending regular announcements or reminders and providing an assessment scale for all assignments were rated most valuable in the learner-to-instructor category. In addition, online dialogue as a networking activity was found to be very motivational for students in the new online learning environment. Thus, student engagement increases student satisfaction, enhances student motivation to learn, and improves student performance in the online learning environment. As a result, teachers need a deeper understanding of how students perceive and react to elements of online learning (because student expectations and attitudes are vital to motivation and learning) along with how these methods can be more successfully implemented to improve learning (Koochang & Durante, 2003).

Students' roles and responsibilities in collaborative groups are clearly established and emphasized, and teachers' roles are changed from information providers to facilitators of knowledge in online learning. It is better to involve and inspire students by setting challenges to the students and implement into the curriculum. Such students' involvement increases students' satisfaction (Amena, 2020).

This survey-based research study examined the students' perception of various engagement strategies used in English for specific purpose (ESP) online courses

(Avsheniuk et al., 2021). Teaching ESP aims to develop students' skills of professional communication in English depending on the proficient area. Such teaching should be connected to students' particular specialization. Accordingly, the ESP includes specialized programs that are designed to develop the communicative use of English in a specialized field of work or technology (Bolitho & West, 2017). ESP is a mode to language teaching which aims to meet the needs of particular learners. Much of the work done by ESP practitioners deals with designing appropriate courses for various groups of learners (Hutchinson & Waters, 1996).

In its turn, T. Dudley-Evans and M.J. St John (1998) introduced the extended definition of ESP. It provides the absolute and the variable characteristics. The absolute characteristics denote that ESP is defined:

- to meet the specific needs of the learners;
- makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves;
- is centred on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse, and genre.

The variable characteristics represent that ESP

- may be related to or designed for particular disciplines;
- may use a different methodology from that of General English;
- is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level or in a professional work situation;
- is generally designed for intermediate or advanced students;
- the most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems.

Reforms in the education system of Ukraine in the framework of its participation in the Bologna Process set new requirements for the study of foreign languages. This contributed to the development of the "Concept of Teaching Foreign Languages" (2009) in the universities of Ukraine. The purpose of the Concept is to create the system of teaching foreign languages to meet the international standards and modern needs as well as providing students with access to practical language skills (The Concept, 2009). Thus, the one more purpose of our study is to identify the main challenges faced by Ukrainian teachers of ESP in their daily online teaching and outline ways to overcome them at the organizational, semantic and methodological levels (Avsheniuk & Seminikhyna, 2020).

LITERATURE REVIEW AND THEORETICAL FRAMEWORK

The review of literature reveals that most of the studies are undertaken to identify students' perception and attitude towards online learning and studies

related to students' perception of online learning at the time of COVID-19 pandemic are found to be few and far between. There are different terms presented for online education in literature. Some of them are: virtual education, Internet-based education, web-based education, and education via computer-mediated communication. We choose the definition of online education that is based on D. Keegan's (1988) definition of distance education. Keegan (1996) analysed definitions of distance education and incorporated the following form of education into four characteristics:

- separation of teacher and learner throughout the length of the learning process;
- the influence of an educational organization both in the planning and preparation of learning materials and in the provision of student support services;
- the use of technical media – print, audio, video, or computer – to unite teacher and learner and carry the content of the course;
- the provision of two-way communication so that the student may benefit from this type of communication or even initiate it (Keegan, 1996).

Online learning is a huge difference in how students learn and, in addition, how students are taught. Therefore, the point is that there is a growing need to consider what leads to student satisfaction with online learning (Sinclair, 2011).

The content analysis of the related literature showed that ESP online teaching is based on six elements that are significantly important constituents for a successful and effective teaching process. Needs analysis is the first and the most essential element to be focused on education in ESP contexts as it offers excellent help for the teacher to identify the skills, the competencies that need to be developed, and the objectives to attain.

One more critical element in online teaching ESP is a methodology that represents the essential things, which are the course material and syllabus. Correct syllabus design should have a link between the real-world needs needed and the student's ability to the effective use of language. They are considered to be the necessary components that constitute the successful syllabus design.

The next important element in online teaching ESP is the course design. According to the recent studies in the field of ESP (Belcher, 2012; Bocanegra-Valle, 2010; Hyland, 2006), the ESP practitioner should remember the three types of course design, namely: language-centred course design, skills-centred course design and learning-centred approach, and that the only notion that determines the type used in a particular ESP course is learners' needs and course objectives.

Material selection is another element that should be chosen very carefully for the ESP course to meet the needs of the learners and facilitate and accomplish the teaching/learning process. Authenticity and modernity in textbooks give tremendous input and sufficient output for teachers and learners. The evaluation is a continuous process in online teaching the ESP and useful for the teaching process.

In creating a successful online program, J. Sener and J. Humbert (2003) claimed that satisfaction is a vital component. Satisfaction can be characterized as “a definition that reflects results and reciprocity between students and an instructor” (Thurmond et al., 2002). Learner satisfaction of a course is one of the significant pillars for evaluating the success and efficacy of the course. In evaluating student satisfaction with online courses, K. Swan (2003) concentrated on the relationship of teacher social presence in online learning that influenced students’ satisfaction. They discovered a strong connection between the perceptions of students’ social involvement and their perceptions of online learning. D. Bollinger and T. Martindale found three constructs to be important: interactivity, teacher variables and technology problems (Bollinger & Martindale 2004).

Yet, developing an online environment that promotes student satisfaction requires methods that go beyond facilitating interaction with components of the course. Interaction with each other, that is, between student and teacher and between students in the course, often includes creating culture, among other elements. A. Sher (2009) discovered that interactions between student and teacher and between students are important factors in student satisfaction. The concept of “communication” differs from one specialty to another, depending on the kind of human activity, and this idea is maintained in C. Kennedy and R. Bolitho’s (1991). According to Dudley-Evans and St John (1998), ESP is defined to fit the specific needs of the student and makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves. ESP is focused on the language activities regarding grammar, vocabulary, register, study skills, discourse and genre (Dudley-Evans & St John, 1998). It has also been highlighted that ESP can use, in a specific teaching environment, a different methodology from that of General English. Numerous studies have demonstrated that a student’s active involvement in the learning process enhances learning, a process often referred to as active learning (Sarason & Banbury, 2004). Interactive instruction or “learning by doing” has been found to result in positive learning outcomes (Picciano, 2002).

Because many new technologies and web-based activities are interactive, online learning can build environments where students engage with material and learn by doing, improving their understanding as they build new skills (Johnston et al., 2005).

Some pedagogical methods can be more easily converted into online learning and distance learning environments than others. Teaching activities that rely heavily on instructor lectures or the teacher assigning self-study materials are more readily transferable to online learning environments than more advanced pedagogical approaches such as those usually discovered where students are involved in activities that are more learner-centred or project-based (Anderson & Dron, 2010). The surveys include a range of explanations why, with online studies, students are able to learn successfully. Students have more influence over their research, according to the findings, and have more choices available for reflection at their hands. Even in the field of language education, teachers have taken interest in modelling student-oriented courses using the latest web tools for courses which have been largely instructor-oriented.

On the basis of the main functions and features of language learning, online tools are grouped into twelve categories (Son, 2011) but for this study we chose the tools that are frequently used during ESP classes at the university such as: content management, communication, live and virtual worlds, social networking and bookmarking, resource sharing, Web exercise creation, and Web search engines.

ESP courses have similar challenges and we decided to conduct research to find out what affects students' satisfaction in learning ESP online and what learning tools lead to student performance improvement in the ongoing pandemic (Avsheniuk et al., 2021).

RESEARCH METHODS

The data for this study are based on students' experiences taking an online ESP course during lockdown. This study aims to determine the level of satisfaction of the students at Ukrainian national university with ESP online learning channels and learning environments during lockdown caused by the COVID-19 pandemic. Data collected were analysed using the Statistical Package JASP. Appropriate statistical procedures for description (frequencies, percent, means, and standard deviations) were used. As research tools the authors also chose observation, literature analysis, a questionnaire provision, and descriptive data analysis.

Students answered the 23 survey questions in a Google questionnaire. On the basis of literature review, a questionnaire was developed to collect the necessary data. The questionnaire covered four areas and consisted of a list of questions

in each section: effectiveness of online ESP learning experience, availability of learning material used by ESP teachers, assessment of ESP teachers' performance, efficiency of online testing, and students' challenges with ESP distance learning. The questions were sorted into four dimensions:

1. *How would you assess your ESP online course experience?*

- 1) How would you assess your ESP online course experience?
- 2) What tools did you find most useful?
- 3) Would you like to go on studying ESP this way?
- 4) Did you have enough opportunities to reflect on what you have learned in online ESP classes?
- 5) Has your online experience increased your opportunity to access and use information?
- 6) Are you motivated in ESP classes?
- 7) Do you meet deadlines?
- 8) Did online learning increase the attendance of ESP classes?

2. *How would you assess the efficiency of ESP learning materials used in ESP classes?*

- 1) What platforms were used for your online ESP course?
- 2) Were you able to work with the ESP teachers guides on your own?
- 3) Did you find video-based ESP classes effective?
- 4) Do you think that the online resources chosen by the ESP teachers were useful to study the ESP course?
- 5) Did your ESP course online increase your understanding of requirements in an online course?

3. *How would you assess your ESP teacher's performance in virtual classes?*

- 1) How would you assess teachers' performance in virtual classes?
- 2) Do you think that your and ESP teachers' cooperation was effective?
- 3) Did you have any opportunities to collaborate with other students during online ESP classes?
- 4) Was response time from ESP teachers quick in online classes?

4. *How would you assess ESP online testing?*

- 1) What online platforms did the ESP teacher used for testing?
- 2) How would you assess the level of difficulty of the Midterm exam?
- 3) How would you assess the level of difficulty of the tasks?
- 4) Were the exam instructions clear and transparent in the assessment?

- 5) Was assessment of your academic progress accurate in online ESP classes?
- 6) Was it easy to monitor your academic performance in online ESP classes?

The population for the study was ESP students of three faculties of Ukrainian national university of the first and second years of study who are having ESP courses and participate in online learning. The sampled group is made up of 167 students who were targeted for the survey. The participants' ages range from 17 to 19. The survey was conducted in English, and no translation was necessary to be added.

Respondents who are participating in the ESP online learning programs of three different faculties were invited to complete the questionnaire. Responses to each question in the survey were imported into a JASP statistical package from Google forms, and complete data of respondents for each question was put in the JASP interface. Anonymous completed questionnaires and the received results were analysed. The ESP students' answers were collected and saved in the Google forms. Data were collected over two months from October to December 2020. The survey took the participants about 8 minutes to complete. The 167 forms and the accompanying comments samples formed the data set for subsequent analysis.

FINDINGS

The questionnaire was divided into four sections where the first section highlighted the ESP students' satisfaction of their ESP learning experience online. In the second section of the questionnaire, the students' satisfaction level with the ESP learning materials offered and used by their ESP teacher was assessed. In the third section the level of students' satisfaction with their teacher's competence and performance online was evaluated. The fourth section of the survey represented the student's satisfaction with the transparency of online assessment.

How would you assess your ESP online course experience?

Regarding answering the questions in the first section: How would you assess your ESP online course experience? Students reported that they were satisfied with the selected method, facilitating their learning outcomes of the course's objectives. Quantitative data was obtained by asking students to

indicate if they are satisfied or dissatisfied with a series of statements about their experiences and preferences regarding the use of online learning tools on a 5-point Likert scale (1 – Fair and 5 – Excellent). The results from the survey suggest that the students view online learning experience as satisfying. Table 1 provides a summary of the results obtained. As indicated in Table 1, the respondents rated 2 items as being of “high importance” and 6 items as being of “average importance”. The two highest rated items were “Willingness to continue studying ESP online” and “Ability to meet the deadlines”.

Analysis shows that the students are mostly satisfied with the offered ESP online learning experience during the COVID-19 pandemic. Furthermore, it was determined that course delivery methods and tools (4.396), were effective during a rapid shift to online teaching during COVID-19. As a first-time experience, the results showed a highly satisfactory achievement of learning outcomes. Participants were satisfied with course engagement activities levels (4.317), ability to meet the deadlines where the mean is (4.617) and the results obtained represent an increased ability to manage time while studying online. Students reported a high level of motivation to learn ESP online (4.377), willingness to continue study ESP online showed more than good (4.377) results, increased opportunity to access and use information showed (4.120) that have a positive attitude to online ESP experience, and shift to online ESP learning increased attendance of ESP courses (4.333).

Table 1. Students' perceptions of their ESP online course experience

	Course engagement activities	Ability to meet the deadlines	Student's motivation to learn ESP online	Willingness to continue studying ESP online	Opportunity to access and use information.	Satisfaction with ESP content online	Delivery methods and tools used	Attendance of ESP course online
Valid	167	167	167	167	167	167	144	144
Missing	0	0	0	0	0	0	23	23
Mean	4.317	4.617	4.377	4.743	4.120	4.377	4.396	4.333
Std. Deviation	0.737	0.500	0.691	0.439	0.775	0.522	0.692	0.626
Min	3.000	4.000	3.000	2.000	3.000	3.000	3.000	3.000
Max	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

Source: (Avsheniuk et al., 2021).

How would you assess ESP learning materials used in ESP classes?

The answers given in the second section about students' satisfaction with chosen learning materials used in their online ESP course show that the most effective and convenient platforms for ESP classes were ZOOM, Google Classroom, and Google Hangouts. The students' perceptions of the most effective online learning methods and platforms are varied. Quantitative data was obtained by asking students to indicate if they have a positive perception of learning materials – 1 or have a negative attitude – 0 to their experiences and preferences regarding the use of online learning tools.

Overall, the results from the survey suggest that the students view online learning materials as effective. Concerning the ability to work with the ESP teachers guides on their own, students reported that they could do it themselves (0.720). Students understand ESP course requirements better in an ESP online course than in an in-class (0.738). They show high satisfaction with online resources chosen by the ESP teachers (0.707). Overall, the students are highly satisfied with the online classes and the tools used for class deliveries (Table 2).

Table 2. Efficiency of ESP learning materials used in ESP classes

	I can work with the ESP teachers guides on my own	I can understand ESP course requirements better in an online course than in an in-class course	I am satisfied with online resources chosen by the ESP	I find video-based ESP classes an effective way of learning
Valid	167	167	167	148
Missing	0	0	0	19
Mean	0.720	0.738	0.707	0.716
Std. Deviation	0.451	0.441	0.456	0.452
Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
Maximum	1.000	1.000	1.000	1.000

Source: (Avsheniuk et al., 2021).

How would you assess your ESP teacher's performance in virtual classes?

Regarding the questions in section three rating teacher's competence and performance, students assessed teachers in online class overall as (Good) and

were almost satisfied with teachers' performance in virtual classes. The results from the survey suggest that the teachers' performance in virtual classes is favourable for achieving learning outcomes. Table 3 provides a summary of the results obtained. As indicated in Table 3, the respondents rated 1 item as being of "high importance" and 5 items as being of "average importance". The highest rated item was "teacher's presence in virtual classes" which represents an important role of a teacher and facilitator in online learning. The second highest ranked item was opportunities to collaborate with other students during online ESP classes, group work and interactivity of classes (4.598) which indicates the necessity of group work during ESP classes.

Moreover, it was identified that teacher's communication was adequately effective and participants are satisfied with means of communication chosen by their ESP teacher (4.317). Surprisingly the time response from the ESP teachers and feedback from them was not as quick as students expected and answers to this research question gave less than (4.287) satisfied students and consequently it influenced the final result of students' satisfaction with their teachers' performance.

Table 3. Assessment of ESP teacher's performance in virtual class

	Means of communication chosen by their ESP teacher	Collaboration with other students	Time response from the ESP teacher	Teacher's presence in the virtual classes	Cooperation with the ESP teacher
Valid	167	167	167	167	167
Missing	0	0	0	0	0
Mean	4.317	4.598	4.287	4.701	4.372
Std. Deviation	0.741	0.504	0.820	0.459	0.702
Minimum	2.000	3.000	1.000	4.000	3.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

Source: (Avsheniuk et al., 2021).

How would you assess ESP online testing?

In answering the fourth section on transparency and accuracy of ESP online testing, students reported that they were satisfied with the selected online exam platforms, namely Exam.net and Socrative which were highly rated by

Table 4. Assessment of ESP online testing

	How would you assess the level of difficulty of the Midterm exam?	How would you assess the level of difficulty of the tasks during a semester?	Were the exam instructions clear and transparent in the assessment?	Was assessment of your academic progress accurate in online ESP classes?	Was it easy to monitor your academic performance in online ESP classes?
Valid	167	167	167	160	167
Missing	1	1	1	7	0
Mean	4.373	4.741	4.337	4.506	4.377
Std. Deviation	0.700	0.439	0.638	0.644	0.556
Minimum	3.000	3.000	3.000	3.000	2.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

Source: (Avsheniuk et al., 2021).

the respondents. As indicated in Table 4, the respondents rated 2 items as being “highly rated” and 4 items as being “lower rated”. The results from the survey suggest that online performance testing was assessed transparently and accurately. It was identified that in spite of the high level of difficulty of the exam tasks (4.741) it did not influence the final result for the course. Monitoring academic performance in online ESP classes in its turn was rated as higher than moderate (4.377), instructions were clear and easy to follow.

Interactive instruction or “learning by doing” has been found to result in positive learning outcomes (Picciano, 2002; Watkins, 2005). The results from the survey show that a level of course engagement activities lead to students’ motivation and having an opportunity to assess and use information with delivery methods and tools used by their ESP teacher increases the student’s satisfaction with ESP online learning. Richardson and Swan (2003) concentrated on the relationship of teacher social presence in online learning and students’ satisfaction. They discovered a strong connection between the perceptions of students’ social involvement and their perceptions of online learning. Our study showed that the four highest rated advantages of online learning were “teachers’ presence in the virtual classes”, “flexibility in time and place”, “quick sharing of learning materials for students” and “collaboration with other students”.

In parallel with the study of students’ satisfaction with online learning the author conducted a survey of 22 ESP teachers at the same Ukrainian national university. The main idea of the research was to gather from respondents as much data as possible

to define the challenges that teachers come across in the online courses teaching and come up with the solutions how to assure quality of online ESP learning. The ESP practitioners were sent out a questionnaire in Google forms with the questions and with suggested answers. Anonymous completed questionnaires and the received results were analysed.

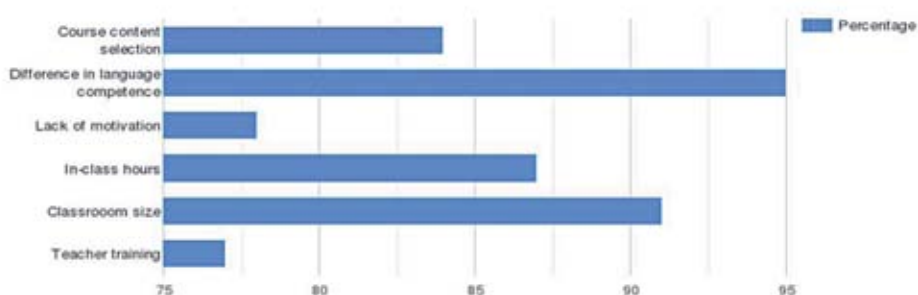


Figure 1. ESP practitioners answer about ESP teaching challenges

Source: (Avsheniuk & Seminikhyna, 2020).

Figure 1 demonstrates that almost all ESP practitioners face differences in students' language competence (95%). The students' level of language knowledge is essential as teachers nowadays face the challenge of working with multilevel classrooms or "mixed-ability" classes. In the ESP course, the students should have intermediate levels of general English. Teachers have to deal with mixed-ability groups in terms of level language competence. Some students have an intermediate level of English; others – have an elementary level of English. The first group needs to improve their general English and is upset by drilling complex theoretical content of ESP. The group who feels confident has a much more powerful motivation for studying ESP. Though, if some of them do not have a good command of general English, they will spend time studying grammar, revising tenses (Davis, 1993).

How can an ESP teacher deal with the group of students of different language levels? Having students with different language levels from A2 and level C1 is impossible to reach the expected level of Business English at the final exam? These controversial issues cannot be resolved only by teachers of the department. Should the students of level A1–A2 be enrolled at the university? The target level of English language proficiency among school graduates according to the current foreign language curricula is not lower than B1, still in reality, a significant number of school graduates, especially from rural areas, do not reach this level. Accordingly,

students with different levels of English proficiency enter universities. To our mind, language intensity is needed to overcome “language inequality” after secondary education, particularly between urban and rural entrants, and to provide access to higher education to academically able young people who have not had the opportunity to obtain language education at the appropriate level. According to research, the required number of hours of training to move to one language level is 150–180 hours (6 ECTS credits). Accordingly, entrants of level A2 need language intensity for 1 month, and level A1 – for two months. It is proposed to create two-level courses of language intensives: for full-time study and distance learning at the choice of the entrant. Language intensives are provided by higher education institutions funded from the state budget.

91% of ESP practitioners claimed to have issues with classroom management of large classes. There are several reasons like lack of funds, saving time, lack of teaching faculty that force the administrators to combine several classes into one large group. The effects it brings, other than ineffective teaching, are lack of proper student evaluation, teacher’s inability to conduct activities in the class properly and a lack of students’ motivation. ESP practitioners have developed different strategies to deal with the issue of large-sized classes like asking for an extension in time duration, dividing large classes into smaller sections and arranging separate classes for them, taking help from the more intelligent students of the courses in evaluation and group work activities, taking work home, giving feedback by grouping similar issues together and assigning pair or group work activities.

It was satisfying to know that only 78% of teachers have problems with students’ motivation. One of the reasons stated is a class with mixed abilities levels of general English; large sizes of groups, inappropriate syllabus designs, attendance systems, misdirected objectives of the students, lack of teachers’ feedback, and some other reasons like students’ unwillingness to speak and communicate because of different students’ language level. B.G. Davis (1993) describes the subject-specific approach as something which motivates students to learn as it is based on students’ specific needs for the future career. There are several solutions given by the Ukrainian teachers to eliminate this issue and they are: good lesson planning, bringing about a variety in classroom activities, negotiating, and describing the importance of the English language, giving individual consultation to the students and conducting pair work activities instead of group work activities. Such activities as arranging small group discussions before getting down to the real exchange of ideas could be helpful, for it will provide the students with more confidence and security.

Nevertheless, 87% have significant difficulties with a lack of contact hours that can lead to a challenging situation for both teachers and students in the classroom and influence the final result in acquiring a decent language level. Distribution of classroom hours is an essential factor in developing professional foreign language competence at a decent level. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2020), each student has to achieve level B2 language proficiency. To reach the educational qualification of “Bachelor”, a student needs 7.5 ECTS credits and 270 classroom hours without individual work. Consequently, to get B2+, C1 level of language proficiency for the educational qualification of “Master”, students need 200–250 academic hours (CEFR, 2020).

In Ukrainian universities, the situation with the distribution of classroom hours for mastering ESP is not perfect. Integrating the European standards of the ESP teaching in universities, we deal with obstacles like a lack of classroom hours to reach the B2 level of language proficiency. English language courses must be compulsory in each year of the program. At least 10% of the total number of hours/credits for students must be allocated to English language courses. At the bachelor’s level, regular English courses will focus on the ESP rather than on General English. English language courses for bachelors will allow them to reach level B2 after graduation. The steps that could help to improve the situation with a lack of hours could be the following: every student should have the same amount of English classes devoted to ESP course to develop English communication skills and competences as well as to reach the target level B2. Develop and improve useful tools for evaluation and certification of results under the CEFR requirements.

Only 77% of the respondents answered that they need teacher training. This can be explained by the fact that most of the practitioners had already attended the courses for ESP teachers provided by the British Council in Ukraine. It can be seen from Figure 1 that 84% of the respondents have a lack of cooperation with subject teachers in designing course content. As practitioners teach ESP of different majors and can be effectively solved by consulting the subject specialists of the faculty.

CONCLUDING OBSERVATIONS

The unprecedented situation with COVID-19 had a significant impact on university education in Ukraine. It is crucial to tailor and adjust teaching methods and tools and create a favourable environment for teaching and learning

online in universities. It was the quarantine that gave such a push to rapid and effective transformations in the higher education system of Ukraine. If online learning is to have a significant role in higher education, it is important for universities to focus on students' perception and their expectations towards the role of online learning within their higher education experiences. This study concludes that the students are satisfied with the ESP teachers who created a comfortable ESP online environment in times of COVID-19 where they agreed on specific teaching rules to use, assessment choices, training workshops, and online technical support. Students are also satisfied with the facilities provided by the ESP teachers. Regarding their most effective online learning platforms, it is concluded that ZOOM is the most effective tool for lecture delivery after Google Classroom. Overall, all the students are highly satisfied with online teaching during COVID-19.

The study revealed that the students are content with the assessment types. The assessment plans used by teachers are perceived as favourable for gaining course knowledge and skills, as seen in their responses. An efficiently tailored ESP online course uses a variety of teaching tools and services to increase students' performance. ESP online in the university offers more accessibility and freedom. The effectiveness and success of ESP online courses at the university rely largely on the nature of the course content, the outline of the course content, the contact between the student and the teacher, as well as the availability of learning materials. The study found that teachers' presence and support play an important role in acquiring knowledge online. In both individual and group work, teachers initiate interaction. ESP teachers respond to the learners' questions, design projects, and evaluate the students' learning because student expectations and attitudes are vital to motivation and learning. It is important to remember that technology may not be capable of replacing a teacher.

Our study showed that teachers' communication was effective enough and participants are satisfied with the means of communication chosen by their ESP teachers. If that is the case, research needs to be done on a wide scale to promote the refinement of ESP teaching and learning processes. The study presented here focused on students' satisfaction with ESP online learning among students with mostly limited prior online learning experience. The findings provide important insight about students' satisfaction with online learning and raise practical considerations for its implementation.

On the other hand, a detailed study of related literature, personal observations, data collected provides us with some challenge ESP teachers face in the context of COVID-19 pandemic, and we have offered possible solutions to overcome

the barriers in online ESP teaching. The first thing that needs to be considered is the need analysis. By having precise need analysis, the course designer will be able to design a suitable course intended for the special learners' needs. The second is by improving the teaching methodology and providing general English courses first before taking ESP. Finally, it is suggested that ESP teachers should have closer cooperation with the subject lecturer, perhaps developing a team-teaching program. It sets a requirement for English at level B1 for admission to the bachelor's program in the universities. There is a need of compulsory "screening" to identify the level of language proficiency for all applicants. Language intensity is needed to overcome "language inequality" after secondary education, particularly between urban and rural entrants, and to provide access to higher education to academically able young people who have not had the opportunity to obtain language education at the appropriate level.

This study is thus just an initial attempt at providing insightful analysis to the policy makers of Ukraine. Additional studies are recommended to extend research on both teachers' and students' satisfaction to their overall perception, such as willingness to use online learning, their need for educational technology, as well as technical assistance and training support. A gap actually remains that needs to be filled. Future studies should perhaps be specifically concerned with carrying out an in-depth study of the activities to be implemented, such as online training practices, ESP online teaching, development process and more detailed course design guidance. Collecting data on the benefits and challenges of online teaching and learning during the unprecedented COVID-19 pandemic would also be appropriate for teachers and administrators who are to design strategies for future crises.

REFERENCES

- Amena, M. (2020). The Role of Problem Based Learning in Engaging and Empowering Omani EAP Learners: An Exploratory Study. *Arab World English Journal (AWEJ). Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference 2020*, 184–196. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/MEC2.13>
- Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
- Avsheniuk, N., & Seminikhyna, N. (2020). Challenges of Teaching and Learning Business English in Ukrainian Universities. *Arab World English Journal: Special Issue on English in Ukrainian Context*, 68–78. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/e1t3.6>
- Avsheniuk, N., Seminikhyna, N., Svyrydiuk, T., & Lutsenko, O. (2021). ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on Covid-19 Challenges*, 1, 222–234. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.17>

- Belcher, D.D. (2012). What ESP is and can be: An introduction. In D.D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1–20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bocanegra-Valle, A. (2010). Evaluating and designing materials for ESP classroom. In M. Ruiz-Garrido, J. Palmer-Silveira, I. Fortanet-Gomez (Eds.), *English for Professional and Academic Purposes* (pp. 141–165). Amsterdam: Rodopi.
- Bolitho, R., & West, R. (2017). *The Internationalization of Ukrainian Universities: The English Language Dimension*. Kyiv: British Council Ukraine. Retrieved from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_en.pdf
- Bollinger, D.U., & Martindale, T. (2004). Key Factors for Determining Student Satisfaction in Online Courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61–67.
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Davis, B.G. (1993). *Motivating Students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- HERE. (2020). *Ukrainian Higher Education Responds to the COVID-19 challenges*. Retrieved from <https://supporthere.org/news/ukrainian-higher-education-responds>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1996). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- Johnston, J., Killion J., & Oomen, J. (2005). Student Satisfaction in the Virtual Classroom. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3(2),1–7.
- Keegan, D. (1988). *The Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Keegan, D. (Ed.) (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kennedy, C., & Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Hong Kong: Macmillan Publisher Ltd.
- Koohang, A. Durante, A. (2003). Learners' Perceptions Toward the Web-Based Distance Learning Activities/Assignments Portion of an Undergraduate Hybrid Instructional Model. *Journal of Informational Technology Education*, 2, 105–113.
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the Continuation of Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic*. OECD Publishing.
- Office for National Statistics. (2021). *Student Covid Insights Survey Experimental Statistics, England*. Retrieved from <https://ons.gov.uk>
- Picciano, A. (2002). Beyond Student Perceptions: Issue Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6, 20–41.
- Sarason, Y., & Banbury, C. (2003). Active Learning Facilitated by Using a Game-Show Format or Who Doesn't Want to Be a Millionaire? *Computer Science. Journal of Management Education*, 4, 509–518.
- Sener, J., Humbert, J. (2003). Student Satisfaction with Online Learning: An Expanding Universe. *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*. Needham: Sloan Center for Online Education, 245–260.

- Sher, A. (2009). Assessing the Relationship of Student-Instructor and Student-Student Interaction to Student Learning And Satisfaction in Web-Based Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8, 102–120.
- Sinclair, J.K. (2011). Student Satisfaction with Online Learning: Lessons from Organizational Behavior. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1–20.
- Son, J.-B. (2011). Online tools for language teaching. *TESL-EJ*, 15(1). Retrieved from <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57int/>
- Swan, K. (2003). Learning Effectiveness: What the Research Tells Us. In J. Bourne & J.C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction*. Needham: Sloan Center for Online Education, 13–45.
- The Concept of Teaching Foreign Languages at Taras Shevchenko National University of Kyiv. (2009). Retrieved from http://www.geol.univ.kiev.ua/docs/edu/concept_lang.pdf
- The State Quality Service of Education of Ukraine (SQE). (2020). *Information and Analytical Reference about the Results of the Survey on the Use of Technologies During Distance Learning in Higher Education Institutions of Ukraine*. Retrieved from <http://www.sqe.gov.ua/>
- Thurmond, V.A., Wambach, K.A., Conners, H., & Frey, B. (2002). Evaluation of Student Satisfaction: Determining the Impact of a Web-Based Environment by Controlling for Student Characteristics. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 169–189.
- UNESCO. (2016). *Open Educational Resources: Policy, Costs and Transformation*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244365>
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNESCO. (2020b). *Crisis-Sensitive Educational Planning*. Retrieved from <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-Education-Issue-Note-2.4-Planning.pdf>
- Watts, L. (2016). Synchronous and Asynchronous Communication in Distance Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23–32.
- World Bank. (2020). *Guidance Note: Remote Learning & COVID-19*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>

Streszczenie

Niniejsze badanie ma na celu określenie poziomu satysfakcji studentów z nauki online na narodowym uniwersytecie ukraińskim, gdzie kursy ESP są prowadzone dla studentów pierwszego i drugiego roku studiów. Próba 167 studentów została wykorzystana do przeprowadzenia analizy ilościowej w celu zidentyfikowania wyzwań i zalet narzędzi do nauki online oraz środowisk uczenia się, które doprowadziły do zadowolenia studentów podczas lockdownu pandemii koronawirusa COVID-19. Do walidacji badania zastosowano metodę statystyki opisowej. Jako narzędzia badawcze autorka wybrała obserwację, analizę literatury, kwestionariusz ankiety oraz analizę danych opisowych. Wyniki badania pokazują, że studenci są w większości zadowoleni z kursów ESP prowadzonych online, studenci osiągają oczekiwane postępy w nauce i są zadowoleni z nauczycieli, którzy zdecydowali się korzystać z określonych narzędzi online do zarządzania kursem i jego oceny, jak również z systemów oceny, sesji szkoleniowych, profesjonalnej

pomocy online itp. Okazuje się, że główne problemy, które wpływają na naukę online podczas COVID-19, są związane z wyzwaniami technicznymi, akademickimi i komunikacyjnymi. Badania satysfakcji studentów mogą prowadzić do zmian w działaniach edukacyjnych online, które z kolei mogą poprawić wyniki studentów. W celu promowania nowych strategii nauczania w nauczaniu online oraz alternatywnych planów oceny dla nauczycieli i studentów niniejsze opracowanie wzywa do dalszych badań nad włączeniem seminariów rozwoju kariery i warsztatów edukacyjnych do uczenia się i nauczania online.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19; blokada; wyzwania i zalety ESP uczenia się online; uczenie się online; satysfakcja studentów z uczenia się online; Ukraina.

Abstract

This study aims to determine the level of students' satisfaction with online learning at the national Ukrainian university where courses are taught for students of the first and second years of study. A sample of 167 students was used to conduct quantitative analysis to identify challenges and advantages of online learning tools and learning environments that led to students' satisfaction during the COVID-19 pandemic lockdown. A descriptive statistical method was used to validate the study. As research tools, the author chose observation, literature analysis, a questionnaire provision, and descriptive data analysis. The study results show that students are mostly pleased with ESP courses taught online, students fulfil the expected progress in learning performance, and they are satisfied with teachers who have chosen to use specific online tools for course management and evaluation as well as assessment schemes, training sessions, professional assistance online, etc. It is revealed that the main problems that influence and impact online learning during COVID-19 are related to technical, academic, and communication challenges. Student satisfaction surveys may lead to changes in online learning activities that may, in turn, boost students' outcomes. In order to promote new teaching strategies for online learning and alternative evaluation plans for teachers and students, this study calls for more research about incorporating career development seminars and educational workshops for online learning and teaching.

Keywords: COVID-19 pandemic; lockdown; challenges and advantages of ESP learning; online learning, students' satisfaction of online learning; Ukraine.

EWA SKRZETUSKA
ORCID ID: 0000-0003-2035-6082

AGNIESZKA ROWICKA
ORCID ID: 0000-0002-0643-2213



EDUKACJA ZDALNA W CZASIE PANDEMII W OPINII STUDENTÓW – PRZEŻYCIA UCZĄCYCH SIĘ

REMOTE EDUCATION DURING A PANDEMIC IN THE OPINION
OF STUDENTS – EXPERIENCES OF LEARNERS

WSTĘP

Sytuacja pandemiczna wymusiła nagłe przejście na edukację zdalną w Polsce. Od marca 2020 r. wszyscy uczniowie musieli zasiąść przed komputerem i podjąć nowy sposób uczenia się. Wielu z nich nie miało doświadczeń związanych z taką formą edukacji, chociaż zdecydowana większość już wcześniej korzystała z technologii informacyjnej i dość sprawnie posługiwała się mediami elektronicznymi. Jednak zastosowanie tych technologii do systematycznej nauki było całkowitą nowością. Dodatkowo obowiązujący lockdown wymusił konieczność przebywania w domu, nastąpiło zdecydowane ograniczenie kontaktów osobistych z nauczycielami i rówieśnikami. Spowodowało to inny sposób organizowania sobie życia codziennego, narzuciło inne formy przygotowania się do zajęć szkolnych i inne sposoby uczestniczenia w nich. Uczniowie wprawdzie mogli poszerzyć korespondencję e-mailową i spotykać się na forach społecznościowych, jednakże w tym wieku to kontakty osobiste odgrywają ważną rolę, także w procesie uczenia się. Opinie absolwentów szkół rozpoczynających studia pedagogiczne mogą przybliżyć problemy wiążące się z tą sytuacją, obserwowane i opisywane

z punktu widzenia uczniów, którzy sami ją przeżywali i zastanawiają się nad nią, przygotowując się do zawodu pedagoga. Zapytano więc studentów, jak widzą rolę ucznia w edukacji zdalnej.

ZDALNA EDUKACJA – PRZEGLĄD LITERATURY, WYJAŚNIENIE POJĘĆ

Pojęcie zdalnej edukacji ma swoją dość długą historię. Już w okresie międzywojennym powstały pierwsze zdalne kursy, które odbywały się drogą korespondencyjną. We współczesnym świecie z drogi zdalnej czy online nadal korzysta wiele osób uczących się. W Polsce dotyczy to przede wszystkim kursów zawodowych lub językowych, głównie jednak na poziomie szkół wyższych. W odniesieniu do dzieci i młodzieży tego typu edukacja dotychczas była traktowana jako uzupełniająca. Jako podstawowa forma takiego uczenia się szkolnego w większym stopniu obejmowała uczniów w krajach, gdzie dostęp do edukacji był utrudniony ze względu na odległości (Australia) lub ograniczony z uwagi na słabo rozwinięte szkolnictwo (kraje azjatyckie, afrykańskie, bliskiego wschodu) (por. Tomczyk, 2020, s. 94).

Jednak upowszechnienie zdalnej edukacji przy pomocy mediów elektronicznych ma swoje ograniczenia, w literaturze znajdujemy opisy utrudnień wynikających ze słabego dostępu do Internetu, braków sprzętowych oraz odpowiednio przygotowanych projektów prowadzenia takiego kształcenia (Beaudouin, Kurtz i Eden, 2009, s. 284). W obliczu rozszerzającej się pandemii obszar podejmowanych działań dotyczących tej edukacji znacznie się poszerzył, duża część krajów, dotychczas w niewielkim stopniu korzystających z tej formy kształcenia, w sposób nagły musiała się przestawić na „zdalne nauczanie”. O organizacji, efektach i ograniczeniach tego typu nauczania było już wiele opracowań (Ververde-Berrocoso i in., 2020, s. 11 i n.). Znacznie zwiększyła się ich liczba, także w języku polskim, po wymuszonym przejściu na tę formę pracy szkół powszechnych i wyższych uczelni. O problemach związanych z jej realizacją, ale też o skutkach ubocznych, takich jak: zachwianie więzi koleżeńskich, brak poczucia bezpieczeństwa, niepewność, mówili studenci Uniwersytetu Pedagogicznego (Długosz, 2020, s. 38). Zauważali oni również pozytywne aspekty takiej organizacji uczenia się, np.: ograniczenie dojazdów do szkół, przebywanie w domu i swobodny dobór czasu pracy.

Pojawienie się powszechnego organizowania takiej formy uczenia się wymaga doprecyzowania samego pojęcia określającego tę formę aktywności. Określenie „zdalne nauczanie”, używane powszechnie w mediach, nie oddaje jej istoty.

Znacznie bardziej poprawne jest określenie „zdalna edukacja”, gdyż zawiera w sobie aktywność obu podmiotów kształcenia – zarówno organizujących uczenie się, czyli nauczycieli, jak i uczestniczących w nim, czyli uczniów. Termin ten określa taką formę kształcenia, która wykorzystuje wszystkie formy kontaktu nauczyciela z uczniem w sytuacji braku bezpośredniej możliwości spotkania się obu podmiotów uczenia się w placówce edukacyjnej. W tym artykule przyjęto termin w tej formie, niekiedy zamiennie korzystając z określenia „uczenie się online”, „nauczanie i uczenie się zdalne”, dotyczy to formy kontaktu nauczyciela i ucznia przy pomocy mediów elektronicznych. Natomiast w wypowiedziach respondentów pozostawiono oryginalny język wypowiadającego się.

SYTUACJA EMOCJONALNA UCZNIÓW W OKRESIE PANDEMII WIRUSA SARS-COV-2

Sytuacja ucznia w okresie pandemii stała się palącym obszarem, w ramach którego specjaliści z zakresu edukacji prowadzą wnikliwe badania oraz analizy empiryczne. Troska o dobrostan młodego pokolenia stanowi ich priorytetowy cel, co odzwierciedlają nieustanne i usilne próby tworzenia praktycznych strategii i rozwiązań, jakie współczesna szkoła może zaoferować wszystkim podmiotom edukacji, w tym szczególnie dziecku, jego rodzinie i nauczycielom. Znaczący problematyki (Pyżalski, Poleszak, 2020a, s. 7) nie mają wątpliwości, że nagły, zaskakujący i szybki rozwój pandemii dezorganizował codzienne uczniowskie życie, wzbudził silne reakcje, zwłaszcza lękowe, a tym samym uruchomił różnorodne mechanizmy obronne. Symptomy te stanowią typowe wskaźniki psychologicznego kryzysu sytuacyjnego, zdefiniowanego przez Richarda K. Jamesa oraz Bura E. Gilliland jako reakcja na „przeszkodę, która w tym czasie jest nie do pokonania za pomocą zwyczajowych metod rozwiązywania problemów” (2010, s. 25). W covidowej rzeczywistości eksperci zdiagnozowali grupę czynników istotnie świadczących o tym, że uczeń jest w głębokim kryzysie, a mianowicie: koncentracja (fiksacja) na zagrożeniach, objawy lękowe, obniżenie nastroju, zmiana w okazywaniu i przeżywaniu emocji, zachowanie i postrzeganie świata nieadekwatnie do sytuacji, zaburzenia snu, regres w rozwoju (Bilicki, 2020, s. 18).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że istota kryzysu leży w subiektywnej reakcji jednostki wyrażającej się specyficznym dla niej spostrzeganiem (aspekt poznawczy), a także emocjonalnym (aspekt afektywny) oraz behawioralnym reagowaniem na daną sytuację. Jest to podejście z pozycji psychologii poznawczej, traktujące kryzys w kategoriach stresu oraz sposobach radzenia sobie

z tym zjawiskiem. W ramach tegoż paradygmatu na gruncie praktyki klinicznej została ukuta przez Richarda S. Lazarusa transakcyjna teoria, zgodnie z którą stres rozumiany jest jako „szczególny rodzaj relacji między jednostką i otoczeniem, który jest przez jednostkę oceniany jako nadwyrężający lub przekraczający jej możliwości i zagrażający jej dobru” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19), a także, w nieco zmodyfikowanym po latach brzmieniu, jako „określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez jednostkę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby” (Lazarus, 1986, s. 8).

Z przytoczonych definicji wynika, że pierwszorzędne znaczenie dla pojawienia się kryzysowego załamania oraz efektywnego radzenia sobie ze stresem ma ocena poznawcza ucznia, a doświadczany przez niego stres jest wynikiem wzajemnego oddziaływania na siebie osoby i otoczenia. Tak więc uczeń posiadający osobiste przekonanie o zastanej sytuacji interpretuje ją w kategorii straty, zagrożenia lub wyzwania, przeżywając w ten sposób stan stresu psychologicznego, który w skrajnej postaci przybiera symptomy kryzysu.

Marek Kaczmarzyk (neurodydaktyk, biolog, autor podręczników i programów szkolnych) podkreśla, że poczucie zagrożenia jest silnym stresorem negatywnie związanym ze skutecznością uczenia się, nie sprzyja aktywności poznawczej, motywacji, zainteresowaniu wiedzą i zdobywaniu nowych umiejętności. Dodatkowym źródłem stresu może okazać się sama technologia z uwagi na jej niekorzystne działanie przeciążające ośrodkowy układ nerwowy (2020, s. 20–24).

Należy wyeksponować, że kluczowe znaczenie dla powstania kryzysu ma ocena własnych zasobów i umiejętności, które mają fundamentalny wpływ na proces radzenia sobie, a także odporność psychiczną i stan zdrowia ucznia. Lazarus radzenie sobie ze stresem ujmuje jako „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141). Kryzys jest zatem rodzajem stresu, którego źródło tkwi w sposobie spostrzegania sytuacji jako wyczerpującej lub przekraczającej dostępne jednostce zasoby. Niestety, jak wskazują specjaliści (Bilicki, 2020, s. 17), dzieci i młodzież mają słabiej rozwinięte mechanizmy przepracowywania sytuacji kryzysowej oraz należą do grona osób szczególnie narażonych na to zjawisko.

Eksperti, analizując obecną sytuację ucznia, zwrócili szczególną uwagę na niepokojącą zmianę w sferze kontaktów rówieśniczych, której podłożem jest fakt, że „uczniowie generalnie są skazani na jeden typ kontaktu – komunikację zapośredniczoną, i zależnie od swoich kompetencji, w różnym zakresie potrafią wykorzystać ją dla podtrzymania relacji rówieśniczych” (Poleszak, Pyżalski,

2020b, s. 32). Wiesław Poleszak oraz Jacek Pyżalski silnie zaakcentowali, że nauka w czasach koronawirusa „modyfikuje, ogranicza i utrudnia podtrzymywanie więzi i komunikację w grupie rówieśniczej oraz stanowi zagrożenie dla relacji i poczucia wspólnoty w klasie” (s. 32). Co więcej – zmianie uległ także sposób komunikacji ucznia z nauczycielem, co przekłada się na jakość wzajemnych relacji. Na zakłócającą rolę technologii w tym obszarze zwrócono uwagę jeszcze przed pandemią. Jungjoo Kim wskazał, że „edukacja online może skutkować utratą kontaktów międzyludzkich, brakiem interakcji twarzą w twarz i fizycznym dystansem wynikającym z tych czynników” (2011, s. 763; por. też Poleszak, Pyżalski, 2020b, s. 28).

Ponadto w dobie koronawirusa wysoce niesprzyjającą okolicznością generującą liczne trudności w szkolnym funkcjonowaniu jest doświadczanie przez młodych ludzi różnorodnych zaburzeń psychicznych. Co ciekawe, wiele z nich z olbrzymim nasileniem występowało przed pojawieniem się tegoż wirusa, na co wskazuje Tomasz Bilicki (interwent kryzysowy, terapeuta, pedagog), pisząc: „Widzieliśmy to już przed pandemią COVID-19 – samouszkodzenia, myśli samobójcze, objawy depresyjne i lękowe u małoletnich od lat przypominają falę tsunami” (2020, s. 17). Ekspertcy prognozują, że te niepokojące objawy będą nasilać się, zwłaszcza w okresie kwarantanny domowej. To właśnie izolacja, brak wsparcia rówieśniczego, monotonia, samodzielna nauka, a nawet długotrwałe przebywanie wśród domowników są decydującymi czynnikami wywołującymi kryzys. Należy zaznaczyć, że problem ten odnosi się do wszystkich uczniów, niezależnie od wieku i stanu zdrowia. Kryzysom ulegają dzieci i młodzież, zarówno zdrowi, jak i chorzy psychicznie czy też posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (Bilicki, 2020, s. 17).

Warto pamiętać, że reakcje uczniów na sytuacje wywołane pandemią są unikatowe i niepowtarzalne dla każdego z nich oraz zależą od wielu czynników, m.in. reaktywności emocjonalnej, dotychczasowych doświadczeń, posiadanych zasobów w postaci wiedzy, umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, sieci wsparcia w osobach bliskich, jak: rodzina, przyjaciele, nauczyciele. W. Poleszak oraz J. Pyżalski (2020, s. 9–12) wymieniają trzy kluczowe elementy, od których zależy dynamika obciążenia emocjonalnego dzieci i młodzieży oraz sposoby przeżywania sytuacji kryzysowej. Pierwszym z nich jest kontekst społeczny, na który składa się zmiana ich codziennego życia, ograniczenia w poruszaniu się, zachowania rówieśników, informacje o sytuacji w kraju i za granicą itp. Drugi obejmuje kontekst rodzinny, a więc właściwości systemu rodzinnego, w tym dysfunkcje i patologie w rodzinie. Trzeci natomiast związany jest z cechami osobowościowymi uczniów, jak temperament, dojrzałość mechanizmów obron-

nych. Na tej podstawie autorzy wyodrębnili cztery grupy uczniów ze względu na posiadane przez nich zasoby konieczne do poradzenia sobie w dobie pandemii. Pierwszą grupę stanowią uczniowie z dużymi zasobami do dawania sobie rady w kryzysie. Do drugiej grupy zaliczyli uczniów z silnym oparciem w rodzinie, jednakże z osobistymi i społecznymi deficytami. Są to osoby ambitne, budujące poczucie własnej wartości na samoocenie szkolnej, a jednocześnie przeżywające niepokój, krytycznie patrzące na siebie, skłonne do porównywania się z innymi w zakresie nauki szkolnej oraz mające płytkie relacje z rówieśnikami. Kolejna grupa to uczniowie z ograniczonym wsparciem rodziny, zaspokajający swoje potrzeby głównie wśród rówieśników z powodu problemów i trudnych relacji rodzinnych. Ostatnią grupą są uczniowie z silnymi zasobami osobistymi, doświadczający negatywnych skutków przynajmniej dwóch kryzysów – pandemii i rodzinnego, jak: choroba lub śmierć bliskiej osoby, utrata pracy, obciążenie opieką nad rodzeństwem, dysfunkcje w rodzinie, takie jak: kłótnie, przemoc, uzależnienia.

PRZEBIEG BADAŃ, POSTAWIONE PROBLEMY, ZEBRANY MATERIAŁ BADAWCZY

Celem badania było określenie, jak studenci widzą swoją rolę ucznia w zdalnej edukacji, jak ją przeżywają. Postawiono w związku z tym następujące pytania badawcze:

- Jakie aspekty zachowania się jako ucznia w zdalnej edukacji akcentują studenci?
- Jakie emocje im towarzyszą w trakcie zdalnego uczenia się w czasach pandemii?
- Jak sobie organizują naukę szkolną, co im pomaga, a co przeszkadza w uczeniu się?
- Czy studenci pedagogiki zauważają zmianę swojej roli, jaka dokonuje się przy przejściu na ten sposób uczenia się?

Badania przeprowadzono w grupie 80 osób uczestniczących w zajęciach online, rozpoczynających studia pedagogiczne. Są więc grupą osób, która może reprezentować środowisko uczniów uczących się zdalnie. Postawione pytanie o rolę ucznia w edukacji zdalnej miało charakter ogólny, by nie sugerować odpowiedzi. Zebrano też podstawowe dane dotyczące respondentów (wiek, płeć, miejsce zamieszkania). Studenci przesłali swoje wypowiedzi na adres prowadzącego zajęcia. Następnie anonimowe teksty surowe poddano analizie jakości-

ciowej, która pozwoliła na pogrupowanie ich ze względu na poruszane problemy, zakodowanie ich, przeanalizowanie, stworzenie sieci powiązań oraz teorii ugruntowanej w danych, poszukując regularności i znaczeń przypisywanych przeżyciom (Flick, 2010, s. 13) oraz próbując stworzyć model funkcjonowania ucznia w edukacji zdalnej wyrażonego przez studentów (Rubacha, 2008, s. 260, 280; Urbaniak-Zajac, Kos, 2013).

Poniżej przedstawiono dane o grupie badanych.

Tab. 1. Miejsce zamieszkania badanych

Miejsce zamieszkania	Liczba (N)	Procent (%)
Duże miasto (pow. 100 tys.)	24	30,0
Małe miasto	20	25,0
Wieś	36	45,0
Razem	80	100,0

Pewnym ograniczeniem było to, że studenci pierwszego roku pedagogiki to głównie kobiety, jak to zazwyczaj obserwujemy na uczelniach wyższych w Polsce. Badani byli w wieku od 19 do 21 lat, to 78 kobiet (97,5%), wśród badanych znalazło się tylko dwóch mężczyzn.

PRZEŻYCIA ZWIĄZANE Z UCZENIEM SIĘ ZDALNYM WYRAŻANE PRZEZ BADANYCH

Wyniki badań poświęconych poznaniu opinii studentów pedagogiki na temat emocji, jakie towarzyszą uczniom w trakcie zdalnego uczenia się w czasach pandemii, zostały przyporządkowane do trzech kategorii stresu, tj.: zagrożenia, straty oraz wyzwania, stanowiących integralne składniki transakcyjnej teorii Richarda S. Lazarusa.

Zgodnie z koncepcją zagrożenie dotyczy sytuacji, która jeszcze nie wystąpiła, jednakże jest przez jednostkę antycypowana i wyzwała takie emocje, jak: strach, lęk, niepewność, martwienie się. Analiza odpowiedzi respondentów wskazuje, że w okresie pandemii edukacja zdalna wzbudza szereg obaw oraz odbierana jest jako doświadczenie trudne i stresujące. Obrazuje to jedna z wielu podobnych wypowiedzi: „*Czasy, które nastąpiły, są dla wszystkich ciężkie i myślę, że wszyscy chcieliby powrócić do nauki stacjonarnej [...] Sytuacja ta jest ciężka tak samo dla uczniów podstawówki, szkół średnich oraz wyższych*”.

Niepokój wśród uczniów generują techniczne trudności związane z posiadaniem odpowiedniego sprzętu komputerowego, opanowaniem programów i obsługi urządzeń elektronicznych, a także z jakością transmisji danych internetowych, co potwierdzają następujące opinie: *„Problemy ze sprzętem lub Internetem – bardzo utrudniają i są stresujące, ponieważ często nie można dołączyć się do spotkania lub spotkanie zaczyna się, co skutkuje lukami w notatkach”*; *„Nie każdy ma odpowiedni sprzęt, by uczestniczyć w zajęciach, a zakup nowego nie zawsze jest możliwy finansowo”*; *„Często uczniowie nie mogą wejść na zajęcia, są wyrzucani ze spotkania, bądź mają słabą jakość połączenia internetowego. Takie problemy pokazują, jak stresujące i kosztowne jest wzięcie udziału w zajęciach”*.

Ponadto młodzi ludzie doświadczają stresu wynikającego z obaw o jakość nauczania zdalnego, co przejawia się troską o stan aktualnego i przyszłego poziomu własnej edukacji. Wskazują na to stwierdzenia: *„Część młodzieży bardzo przeżywa tę sytuację, obawia się o swoją przyszłość, wyniki egzaminów, a także martwi się, że to, czego próbują się nauczyć sami w domu, nie jest odpowiadające temu, czego nauczyliby się w szkole”*; *„Mam dwie młodsze siostry, które również uczą się w sposób zdalny. Pomagam im w nauce, ponieważ nie wszystko rozumieją po zdalnych lekcjach i strasznie się nimi stresują”*.

Badania wykazały, że w ocenie studentów obecna sytuacja odbierana jest również w kategorii straty, która w teorii Lazarusa odnosi się do powstałej szkody i utraty wartościowych obiektów, jak: zdrowie, pozycja społeczna, bliska osoba, czemu towarzyszą zazwyczaj takie emocje, jak: smutek, żal, złość. Tego rodzaju stres został wielokrotnie zobrazowany w postaci bliskoznacznych wypowiedzi: *„Każdy wie, że dla młodego pokolenia jest to trudna sytuacja, ponieważ z dnia na dzień uczniowie zostali pozbawieni życia szkolnego, a ponadto stracili swoich szkolnych znajomych”*.

Strata w głównej mierze generuje poczucie osamotnienia, które jest efektem pozbawienia uczniów możliwości bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami, wychowawcą, nauczycielami oraz szkolnymi specjalistami. Warto podkreślić, że samotność jest subiektywnym, emocjonalnym stanem odczuwania izolacji społecznej, braku więzi uczuciowej, któremu towarzyszy bolesne poczucie pustki. Bez wątplenia jest to trudne i nieprzyjemne doznanie psychiczne, którego doświadczają młodzi ludzie w dobie pandemii. Oto przykłady: *„Brak spotkań »twarzą w twarz« powoduje uczucie samotności, a także nie pozwala zawierać nowych znajomości”*; *„Edukacja tylko i wyłącznie w formie zdalnej wiąże się z poczuciem swoistego osamotnienia”*; *„Obecna sytuacja (np. w moim przypadku) ogranicza kontakty międzyludzkie, przez co zaczynam odczuwać*

osamotnienie”; „Praca zdalna w domu ma swoje wady, np. ogranicza kontakty międzyludzkie”; „Pandemia uniemożliwia znalezienie przyjaciół”.

Wyznacznikiem straty jest także spadek motywacji do nauki, objawiający się stanem zubożenia, brakiem chęci, utratą inicjatywy i angażowania się w proces edukacji zdalnej. Obrazują to wypowiedzi: „Uczniowie tracą już chęć do nauki, nie są zainteresowani nauką, [...] nie potrafią się zdyscyplinować i wykonywać powierzone im zadania”; „Przejdźcie na tryb zdalny cechuje się brakiem motywacji do nauki, brakiem chęci spędzania wielu godzin przed komputerem, jak i zmęczeniem”; „Uczniowie lekceważą swój obowiązek szkolny”.

SZANSE I OGRANICZENIA ZWIĄZANE ZE ZDALNYM UCZENIEM SIĘ

Zaistniała sytuacja pociąga za sobą konsekwencje w postaci innych istotnych strat, a mianowicie: poczucia niskiej efektywności nauczania zdalnego, obniżenia sprawności procesów poznawczych, takich jak koncentracja, uwaga, pamięć, a także problemów zdrowotnych objawiających się m.in. bólem kręgosłupa, głowy, osłabieniem wzroku. Należy zaznaczyć, że stres emocjonalny i związane z nim emocje odgrywają istotną rolę w doświadczaniu objawów fizycznych tegoż zjawiska i jest jego integralną częścią. Ponadto bóle somatyczne mogą być związane ze skumulowanymi emocjami, takimi jak: gniew, złość, smutek. Oto jak postrzegają ten problem respondenci: „Problemem jest trudność z zapamiętywaniem, uczeniem się do sprawdzianów, ponieważ przekazana internetowo przez nauczyciela wiedza nie dociera do ucznia tak samo, jak przekazana na żywo podczas lekcji w szkole”; „Ze swojego doświadczenia oraz patrząc na rówieśników i swoją młodszą siostrę (która chodzi do pierwszej klasy liceum), widzę, jak trudne jest skupienie się na tych zajęciach”; „Podczas zajęć pojawia się wiele rozpraszaczy i trudno skupić się na tym, co mówi nauczyciel, co skutkuje gorszą wiedzą i wynikami”; „Dużo osób, kiedy uczy się w domu, nie jest w stanie się skupić i nic nie wynosi z lekcji”; „Obecna sytuacja przyczynia się do problemów z postawą oraz z nadwagą z uwagi na brak ruchu”; „Dużo uczniów skarży się na ból pleców oraz ból oczu”.

Analiza odpowiedzi wskazuje, że w okresie pandemii studenci sytuację edukacyjną postrzegają również w kategorii wyzwania, co zgodnie z teorią stresu Lazarusa oznacza, że antycypują ją zarówno w kategorii zagrożenia, jak i korzyści. W takim przypadku mogą doświadczać emocji negatywnych, jak: strach, lęk, niepewność, troska, ale też pozytywne, jak: nadzieja, zapał, podekscytowanie, rozweselenie. Oto przykładowe opinie: „Należy przyznać, że zdalne nauczanie

jest ogromnym wyzwaniem dla każdego, biorąc pod uwagę fakt, że nikt takiej sytuacji nie przewidział”; „Duże wyzwanie wymaga od uczniów dużej samodyscypliny, organizacji czasu i nauki”.

Nauczanie zdalne w kategorii wyzwania postrzegane jest ponadto w aspekcie możliwości rozwoju, zdobycia nowego doświadczenia i kompetencji, o czym świadczą stwierdzenia: *„Forma e-learningu może być też bardzo ciekawa dla ucznia poprzez wykorzystanie nowoczesnych metod przekazywania wiedzy, np. prezentacje multimedialne”; „Uczy uczniów podejmowania decyzji, ale również wspólnej pracy nad racjonalnym rozwiązaniem problemów”; „Sprzyja rozwijaniu pasji i zainteresowań”; „Samodzielna praca ucznia pozwala rozwijać samego siebie, a także kreatywność, jak i sięganie do swoich pasji i zainteresowań”.*

Do wypowiedzi nacechowanych pozytywnymi emocjami zaliczają się również takie, które budzą nadzieję i motywację do stawiania czoła pandemii. Oto niektóre przykłady: *„Mieć nadzieję, że jeszcze będzie normalnie i pięknie”; „Uczeń musi pamiętać, że uczy się dla siebie i że sytuacja taka, a nie inna nie może wpłynąć na jego osiągnięcia”; „Uczeń powinien być chętny i gotowy do nauki”; „Czas pandemii jest ogromnym sprawdzianem dla całego środowiska edukacyjnego, [...] uczniowie muszą codziennie mobilizować się do ciężkiej pracy oraz doskonalić w sposób specyficzny swoje umiejętności”.*

Zaprezentowane opinie wskazują na optymistyczne podejście młodych ludzi do przeciwdziałania dezintegracji życia, w jakim przyszło im funkcjonować w dobie pandemii.

WARUNKI ZEWNĘTRZNE A ZDALNE UCZENIE SIĘ

Zagrożenie epidemiczne wymagało pozostania w domu. Respondenci stwierdzają, że *„brak wychodzenia z domu, ciągłe siedzenie przed komputerem bardzo męczy kręgosłup i wzrok, co bardzo utrudnia dalszą naukę”.* Pokazują, że ważna jest sama organizacja uczenia się, zastanawiają się, jak organizować sobie przestrzeń: *„Ważne jest, abym miała przede wszystkim zamknięte drzwi do pokoju, odpowiednią temperaturę, oświetlenie, żeby dookoła mnie nie było żadnego hałasu i zawsze muszę mieć wyłączone wszelkie portale społecznościowe, żebym się nie rozpraszała [...]”.* Niekiedy uważają pozostanie w domu za wygodniejsze: *„Dla niektórych ta opcja jest lepsza [...] ponieważ lepiej organizują się w domu, mogą dłużej pospać, co wpływa na ich lepsze skupienie i samopoczucie”.* Również organizacja czasu po zajęciach ma znaczenie dla skutecznego uczenia się: *„Doznałam też takiej ciągłej potrzeby spacerowania codziennie wieczorem po*

zajęciach, ponieważ cały dzień siedzimy przy biurkach [...]”; „Osobiście staram się w ciągu dnia wychodzić na świeże powietrze”. Niekiedy problemem jest brak sprzętu i konieczność dzielenia się z rodzeństwem: „Wiąże się to z dużymi kosztami, [...] a z doświadczenia wiem, że na trójkę dzieci w domu, które się uczą, to jeden laptop to za mało [...]”; „Uczniowie zmuszeni są do korzystania z telefonów”: Problemem mogą być obowiązki domowe: „Niektórzy rodzice wykorzystują naukę zdalną i nakładają na dzieci dodatkowe obowiązki”. Obserwują niekiedy trudności swojego rodzeństwa: „Mój czternastoletni brat [...] stracił zapał do nauki oraz zdemobilizował się [...] Trudniej zainteresować ich wiedzą, skoro po szkole mają mnóstwo gier komputerowych, gadżetów”.

Badani zauważają, że w trakcie zdalnego uczenia się ważne są warunki, w jakich się ono odbywa, ale też to, że trzeba samemu dobrze je zorganizować. Należy liczyć się z sytuacją rodzinną i problemami domowymi, niekiedy należy pomóc rodzeństwu.

PODSUMOWANIE

Badani sami przeżyli gwałtowne przestawienie się na zdalny sposób uczenia się, zauważyli związane z tym niedogodności, ale też pozytywne strony tej formy pracy. Opisali wiele zjawisk w swoim zachowaniu i w zachowaniu swoich rówieśników, zastanawiali się nad skutecznością podejmowanych działań. Praktycznie wszyscy podkreślali przeżycia emocjonalne spowodowane gwałtownym odejściem od dotychczasowego sposobu kształcenia oraz sytuacją pandemiczną. Zaburzyło ono ich codzienność i wymusiło zmianę rutynowych zachowań. Zwiększyło wyczulenie na niedogodności związane z taką organizacją kształcenia, ale też pozwoliło im lepiej zauważyć swoją rolę w uczeniu się. W wielu wypowiedziach widzimy refleksję dotyczącą konieczności skupienia się na pracy, mobilizowanie się do podejmowania działań, chociaż też oczekują od nauczyciela nowoczesnych, interesujących sposobów przekazywania wiedzy. Zaczynają lepiej rozumieć, że ważna jest samodzielność i odpowiedzialność, by uzyskiwać określone efekty, że uczą się „dla siebie”. Spostrzegają konieczność dobrej organizacji swojej pracy, unikania „rozpraszcaczy”, a niekiedy widzą potrzebę wsparcia młodszego rodzeństwa.

Z ich wypowiedzi wynika, że dostrzegają zmianę roli osoby uczącej się z otrzymującej wiedzę niejako z zewnątrz, pod kontrolą nauczyciela, na organizującą sobie sposób odbioru oraz przyswajania wiedzy i umiejętności pomimo wielu ograniczeń komunikacji. Muszą niekiedy wybierać ważne informacje, porządkować je, prosić

o dodatkowe wyjaśnienia lub samodzielnie pokonywać trudności, polegając na własnych przemyśleniach. Odpowiadają za sposób organizowania swojej nauki, wykorzystując istniejące możliwości. Mogą też poszerzać swoje zainteresowania. Niemniej jednak uważają to za znacznie trudniejszy sposób uczenia się niż w szkole. Ponadto badania wykazały, że w opinii studentów w zaistniałej sytuacji uczniowie, doświadczając różnorodnych emocji, muszą sprostać pandemicznym wyzwaniom edukacyjnym, a co za tym idzie – uruchomić uczniowskie zasoby i zaradcze strategie służące adaptacji do niecodziennej rzeczywistości. Na ogół jednak oczekują powrotu do dawnego sposobu uczenia się, do którego byli wdrożeni. W większości uważają go za łatwiejszy i bardziej przyjazny uczeniu się, a zwłaszcza pozwalający na lepszy kontakt z nauczycielami i rówieśnikami. Tylko nieliczni wyrażają chęć kontynuowania takiej formy pracy, wskazując na dogodność związaną z organizowaniem sobie czasu i przejęciem kontroli nad całością swojej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bilicki T. (2020), *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja. Pobrane z: https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (dostęp: 2.11.2021 r.).
- Beaudouin M.F., Kurtz G., Eden S. (2009), *Experiences and Opinions of E-learners: What Works, What are Challenges, and What Competencies Ensure Successful Online Learning*, "Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects", vol. 5 (s. 276–289). Pobrane z: <https://www.semanticscholar.org/paper/> (dostęp: 27.12.2021 r.).
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: WN PWN.
- James R.K., Gilliland B.E. (2010), *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*, Warszawa: PARPA. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kaczmarzyk M. (2020), *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja. Pobrane z: https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (dostęp: 2.11.2021 r.).
- Kim J. (2011), *Developing an instrument to measure social presence in distance higher education*, „British Journal of Educational Technology”, 42 (5), s. 763–777.
- Lazarus R.S. (1986), *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, 40–41 (3–4), s. 2–39.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress. Appraisal, and Coping*, New York: Springer.
- Tomczyk Ł. (2020), *Czego możemy się nauczyć od innych, którzy prowadzą zdalną edukację od dawna*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, Warszawa: EduAkcja.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020a), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co*

- robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja. Pobrano z: https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (dostęp: 2.11.2021 r.).
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020b), *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja. Pobrane z: https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (dostęp: 2.11.2021 r.).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Literackie.
- Urbaniak-Zajęc D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: WN PWN.
- Valverde-Berrocoso J., Garrido-Arrojo M.C., Burgos-Videla C., Morales-Cevallos M.B. (2020), *Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review* (2009–2018), [11of 23] *Sustainability*, 12, 5153, MDPI <https://ideas.repec.org/a/gam/jsusta/v12y-2020i12p5153-d375697.html> (dostęp: 27.12.2021 r.).

Streszczenie

Przedmiotem badań były przeżycia uczniów związane z koniecznością zdalnego uczenia się w sytuacji pandemii COVID-19, zaś celem określenie, jak studenci widzą rolę ucznia w zdalnej edukacji. Postawiono następujące pytania badawcze: jakie aspekty zachowania się jako ucznia w zdalnej edukacji akcentują studenci? Jakie emocje towarzyszą w trakcie zdalnego uczenia się? Co pomaga, a co przeszkadza w uczeniu się? Czy studenci pedagogiki zauważają zmianę roli, jaka dokonuje się przy przejściu na ten sposób uczenia się? Badania przeprowadzono na pierwszym roku pedagogiki w 2020 r., po ponad półrocznym uczeniu się zdalnym lub hybrydowym w szkole wyższej. Zebrano 80 wypowiedzi pisemnych. W trakcie analizy jakościowej wyodrębniono określone grupy sformułowań. Przytoczono dosłowne określenia zastosowane przez respondentów, charakterystyczne dla wyodrębnionych grup. Znamienne jest, że zdecydowana większość badanych uznała ten sposób uczenia się za znacznie bardziej wymagający i trudniejszy dla ucznia. Dodatkowo pojawiły się emocje związane z obawami o efekt tego uczenia się oraz dotyczące braku kontaktu z rówieśnikami i obawami o zdrowie.

Słowa kluczowe: zdalna edukacja; studenci; emocje.

Abstract

The subject of the research was students' experiences related to the necessity of remote learning in the situation of the COVID-19 pandemic. In turn, the aim of the research was to determine how students perceive their role in remote education. The following research questions were posed: What aspects of behavior as a student in remote education should be emphasized? What emotions go with remote learning? What helps and what disturbs learning? Do students of pedagogy notice the change in their role that takes place when switching to this way of learning? The research was carried out among the first-year students of pedagogy in 2020, after more than six months of remote or hybrid learning at a university. Eighty written submissions were collected. During the qualitative analysis, specific groups of phrases were distinguished. The terms used by the respondents, characteristic for the selected groups, were

mentioned. It is significant that the vast majority of respondents found this way of learning much more demanding and more difficult for the student. Additionally, there were emotions related to concerns about the effect of this learning, as well as lack of contact with peers and concerns about health.

Keywords: remote education; students; emotions.

OLEKSANDR KUROK
ORCID ID: 0000-0001-5161-6938

WIRA KUROK
ORCID ID: 0000-0003-1474-3879

HAŁYNA KUZNECOWA
ORCID ID: 0000-0002-3863-1911



CHALLENGES AND PROSPECTS OF DISTANCE EDUCATION IN UKRAINIAN HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTIONS DURING THE PANDEMIC PERIOD

WYZWANIA I PERSPEKTYWY NAUCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ
NA UNIWERSYTECIE UKRAIŃSKIM W CZASIE PANDEMII

The COVID-19 pandemic has directed the global educational community to solve the problem of organizing the educational process under quarantine conditions. This led to an urgent transformation of forms, methods, means of training, the use of digital educational technologies, synchronous and asynchronous settings of online teaching and learning, which is now covered in a number of scientific foreign publications (Fabriz et al., 2021; Bozkurt, 2020).

The urgent need for the introduction of distance learning technologies also faced the educational system of Ukraine, in particular pedagogical educational institutions. For the domestic educational community, the concept of “distance learning / distance education” was not new. In accordance with the Regulations on distance learning, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on April 25, 2013 under No. 466 and registered with the Ministry of Justice of Ukraine on April 30, 2013 under No. 703/23235, it operated

in the context of expanding access to education, modernizing the educational process, increasing the level of competitiveness in the modern labor market in the sense of an individualized process of acquiring knowledge, skills and ways of knowing human activity, which occurs mainly with the indirect interaction of distant participants in the educational process in a specialized environment that operates on the basis of modern psychological, pedagogical and information and communication technologies.

However, since 2020, the concept of “distance learning / distance education” has acquired a new meaning – this is the only opportunity to get an education, since March 12, traditional (full-time) education has become impossible. Taking into account the epidemic situation in the world, the Cabinet of Ministers of Ukraine adopts Resolution No. 211 of March 11, 2020 “On preventing the spread of covid-19 coronavirus on the territory of Ukraine”. As a result, the Ministry of Education and Science approves a number of administrative documents in order to organize the educational process during quarantine in educational institutions.

In view of this, commissions for the control and implementation of measures to prevent the spread of coronavirus disease have been established in pedagogical institutions of higher education, a number of orders to ensure the quality of higher education during the pandemic, and the protection of all participants in the educational process from the disease have been developed.

Organizational issues of the educational process have become relevant through all educational industries and pedagogical in particular, which is reflected in a number of published methodical, scientific, experimental works. Thus, the procedures for emergency planning and implementation of the educational process in the context of the spread of COVID-19 are reflected in the monograph edited by Volodymyr Bondarenko and Volodymyr Kukharenko, which involved 67 teachers of different higher education and Sumy in particular. Problems of development of academic mobility of university students during the pandemic are considered in the works of N. Batechko, L. Klymenko, M. Pisotska and others. The role of information and communication technologies in the training of students with disabilities during the COVID-19 rage is disclosed in the scientific work of M. Berehove, O. Bilyuk, N. Savinova. The studies conducted by O. Akimova, T. Zenchenko, I. Koreneva, G. Kuznetsova, V. Lytvyn reflected the ratio of synchronous and asynchronous teaching methods in pedagogical education in the context of COVID-19, their impact on ensuring the quality of education. However, generalized analytical information on the organization of the educational process in pedagogical institutions of higher education is not currently traced.

The purpose of the publication is to describe the experience of introducing distance learning technologies into the educational process of pedagogical educational institutions of higher education.

Research objectives:

- to characterize the organization of the educational process by distance learning technologies at the university;
- to highlight the results of a sociological survey of applicants for education on satisfaction with the quality of the organization of distance learning;
- to summarize the challenges and prospects of distance education on the example of the pedagogical universities in Ukraine.

Research methods: systematic analysis of current regulatory documents on the organization of the educational process under quarantine conditions, monitoring the organization of the educational process, questionnaires of education applicants to find out the level of satisfaction with the introduction of distance learning technologies.

Content of the study. The Declaration on a set of global priority actions to protect, finance and strengthen the education system from the consequences caused by the COVID-19 pandemic adopted in 2020 at an extraordinary session of the UNESCO Global Conference on Education (Extraordinary Session on Education Post-COVID-19: 2020 Global Education Meeting) has become one of the significant steps that proves the urgent need to preserve the education system, ensure its effective functioning in quarantine.

According to the Declaration, the priority measures are:

- support for national and international financing of education;
- creating a safe educational environment and, if possible, the renewal of traditional (full-time) training to adjust the schedule and curriculum;
- inclusion, equality and gender equality, which will allow all participants to join the educational process;
- support and professional development of educators, in particular in the field of information and communication technologies;
- reducing digital inequality in education and introducing digital educational technologies together with eye learning technologies (Declaration, 2020).

In response to the announcement of the pandemic and the introduction of quarantine caused by the spread of the coronavirus SARS-Covid-2, higher pedagogical establishments made every effort to continue educational activities in accordance with the directions approved by the Declaration. The primary task was to create a safe educational environment in the conditions of lockdown, and therefore, the continuation of the educational process with the help of distance learning technologies.

Despite the fact that modern information technologies provide unlimited opportunities in the placement, storage, processing and dissemination of any volume and content of information at any distance, and each of us today does not imagine his own life without gadgets, knows how to quickly navigate in the virtual world, such a rapid and absolute transition to a remote format of the educational process has become a challenge for the university staff and students. Participants in the educational process needed time to adapt to digital educational realities, but delaying the transformation of education was impossible.

The first solution in the conditions of such an emergency introduction of distance learning technologies was to initiate the creation of corporate e-mail at faculties, educational and scientific institutes of pedagogical educational institutions. The teacher sent educational materials with thematic modules to corporate mail; the dean's office employee sent the received materials to education applicants. In this way, the educational chain worked in the opposite direction: students sent the completed tasks to corporate e-mail, and the dean's office employee sent them to the teacher. Informing about the assessment of educational achievements of applicants for education took place according to an identical mechanism.

Such asynchronous communication made it possible to ensure equality in the attachment of all participants in the educational process to learning (after all, everyone could use e-mail) and control the implementation of the educational process, that is, to ensure the third direction of activity approved by the Declaration (Declaration, 2020). At the same time, indirect educational asynchronous communication had a number of drawbacks. In addition to the technical inconvenience and time uneconomicity of such media ability, it was confirmed that round-the-clock access to educational materials could not compete with the teaching word. Applicants were unable to plan their own educational activities, their desire for self-education in the process of implementation required motivational guidance, urgent consultative explanations and clear time guidelines. Consequently, communication within the educational process by means of corporate e-mail turned out to be imperfect.

At the same time, with the introduction of such an asynchronous interaction between participants of distance learning with a delay in time, the educational regime by means of electronic correspondence in accordance with the international Declaration on the educators' professional development according to the information and communication technologies, online training in the field of professional development of educators involved the teaching staff of the most Ukrainian higher pedagogical institutions. Among them: "The use of free online

resources for the organization of educational process using remote technologies”, “Google’s digital tools for higher education institutions, professional pre-higher education”, “Using interactive sheets and posters in educational activities (digital component)”, “Using Google Meet in educational activities”, “Effective Google solutions to optimize the educational process online”, etc. Such measures made it possible to improve the level of teachers’ ability to solve basic educational problems using Google services.

Improving the digital competencies of teachers made it possible to take the next step in organizing the educational process on remote technologies. In particular, we introduced Google’s digital tools, for example: created an educational environment by Google Classroom, filled it with electronic resources, video interviews, introduced synchronous learning (interaction of participants in the educational process with simultaneous stay in the web environment) using Zoom and Google Meet software.

The main regulatory documents according to which the educational process is carried out in Ukrainian pedagogical high school during the quarantine period are: the Law of Ukraine “On ensuring sanitary and epidemic well-being of the population”, the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On the establishment of quarantine and the introduction of restrictive anti-epidemic measures to prevent the spread of acute respiratory disease COVID-19 caused by the coronavirus SARS-CoV-2” dated 9 December 2020 under No. 1236 (as amended), “Some issues of the formation and use of a certificate confirming vaccination against acute respiratory disease COVID-19 caused by the coronavirus SARS-CoV-2, a negative result of testing or recovery of a person from this disease” dated 29 June 2021 under No. 677, Resolution of the Ministry of Health of Ukraine “On Approval of Anti-Epidemic Measures in Educational Institutions for the Period of Quarantine due to the Spread of Coronavirus Disease (COVID-19)” dated 6 September 2021 under No. 10, Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of Ukraine “On Approval of Anti-Epidemic Measures during Mass Events (Except Sports) for the Quarantine Period due to the Spread of Coronavirus Disease (COVID-19)” dated 19 October 2021 under No. 18, Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On the organization of the educational process in educational institutions during epidemic danger” dated 21 October 2021 under No. 1/9-558.

Taking into account the regulatory documents of state importance, pedagogical institutions developed their own, on the basis of which the educational process for higher education students of full-time, part-time and dual forms of education for the ED “Bachelor”, ED “Master”, ESD “Doctor of Philosophy” was carried out in

synchronous communication using distance learning technologies, in particular online communication of Zoom, Google Meet, Skype, social messengers Viber, Instagram, Telegram, etc., and asynchronous communication using Google Classroom, e-mail, social networks, forums and other cloud technologies.

We conduct training sessions using videoconferencing on distance learning platforms in accordance with the approved schedules of the educational process. Links must be displayed in the electronic schedule on the official website of the university. Work programs, syllabuses of all educational components, educational materials (lectures, presentations, plans for practical, seminar, laboratory classes, methodical recommendations for independent work) are posted in Google Classroom. All learning outcomes of higher education students (current assessments, modular control, intermediate control, etc.) are recorded on Google Drive.

In order to regulate the course of the educational process using the distance learning technologies, communication of higher education students and teachers was organized through informing the student asset, group leaders, headteachers of academic groups by sending messages to viber-groups, to electronic personal offices, etc.

According to the rules and norms of four levels of epidemic danger (green, yellow, orange and red), it is possible to conduct physical education classes outdoor in compliance with anti-epidemic requirements. Given this, the schedule of training sessions provides for the release of a related lesson in order to provide opportunities for students to prepare for the previous/next lesson.

A mandatory review of the content of pedagogical practice programs, the implementation of which begins or continues during the quarantine period, regarding the possibility of fulfilling the envisaged tasks according to the established restrictions, has been organized. In case of impossible to perform tasks of a certain type of practice using distance learning technologies, it is envisaged to change the terms of practice, transfer of practice taking into account the place and role of practice in the structural and logical scheme of components of the educational and professional program.

The organization and holding of conferences, intermediate controls and protections of pedagogical practices is regulated by directives and orders of higher educational institutions, and pedagogical ones in particular, and occurs using distance learning technologies, primarily videoconferencing using Google Meet and Zoom software. Heads of departments, guarantors of educational and professional programs, head of practice carry out the intermediate control over the implementation of the goal and tasks of all types of practice through

involvement in scoring classes by links. Links must be displayed in the electronic schedule.

Analysis of all used distance learning technologies within the structural department is carried out by those responsible for supporting distance learning at faculties and educational and scientific institutions, systematized information is submitted to the educational department or other departments responsible for the quality of training of intending teachers and provide methodological assistance in organizing the educational process in a pandemic. In addition, teachers of most pedagogical universities report monthly to the heads of departments or their deputies about the implementation of the training load with the addition of screenshots of classes. The administration of the university, guarantors of educational and professional programs are also involved in monitoring the quality of organization and conducting training sessions in synchronous communication through links in electronic schedule and asynchronous communication through joining Google Classroom.

It should be noted that according to the provisions of the Global Education Meeting Declaration (Declaration, 2020) on the resumption of education with the creation of a safe educational environment and taking into account the epidemic situation in the region, at certain periods, students received education in a blended form or returned to the traditional (full-time) form of education.

With the beginning of quarantine and to this day, pedagogical higher educational establishment systematically monitors the level of satisfaction of higher education students with the introduction of distance learning technologies. The main page of the official website of the university contains Google Forms – an anonymous survey about the organization of distance learning. During 2020/2021, the survey covered 1,016 full-time students. Analysis of respondents' answers makes it possible to outline the advantages and disadvantages of modeling the educational space using distance learning technologies.

100% of the respondents gave an affirmative answer to the question about the sufficient content of educational materials of distance learning platforms, which are dominant among Google Classroom. Among the most convenient information resources for synchronous communication, students identified Google Meet and Zoom. Many educational institutions use the Moodle platform. To the question "Would you like the elements of distance learning to be used in the future, after the quarantine?" the answers of the respondents were distributed as follows: 52% – "yes"; 35% – "partly as a blended learning", 13% – "no". Such indicators show a generally positive perception of online learning by higher education students.

Among the advantages of studying using distance learning technologies, students noted: freedom to choose the place and time of tasks; the ability to combine study and work; convenience, safety, stay at home; education of independence, self-discipline and self-development; increasing time for self-education; mastering distance learning technologies that can be used in future professional activities. Instead, among the disadvantages of online education, higher education students identified: an increase of educational materials for self-study; slow Internet, instability of the connection due to network congestion; you don't have access to your computer; restriction of familiar communication. These factors are objective due to quarantine restrictions and technical factors caused by regional and family factors.

Such answers correlate with the respondents' statements of problems that arose during distance learning and outline ways of solution to this problem, for example:

- lack of constant access to the network – improving the quality of Internet connections in remote settlements;
- information of software skills – digital self-education;
- lack of the necessary computer equipment at home (one computer, but several students in the family) – buy a laptop or a new phone.

Such objective reasons are solved individually through the involvement of students in asynchronous learning and do not significantly affect the overall organization of the educational process.

These positive and negative aspects of synchronous and asynchronous teaching methods are confirmed by sociological research, which states that

the advantages of synchronous teaching and learning have been determined, namely: easy interaction; real-time mode; questioning, instant answers, motivation, and help, immediate feedback from the teacher, group classes, high concentration. The disadvantages of synchronous teaching and learning have been identified, namely: physical compliance with the schedule, poor implementation of individualization, appropriate training, poor content of the digital learning platform, poor organization of various communication channels, and low level of digital alternative. The list of benefits of asynchronous learning has been revealed as follows: flexibility, antilocalization, economy, time mobility, one's own working pace, the schedule convenience, point definition of the purposes. It has been found that the drawbacks of asynchronous learning are as follows: a decrease in an academic discipline, a decrease in socialization, feedback difficulty, limited contact, isolation, the need for self-discipline. (Lytvyn et al., 2021, p. 550)

According to the survey, the quality of traditional (full-time) form of education is maintained during distance learning. The synchronous communication makes the virtual education process closer to the conditions of live communication, and carries out individual consultations. Implementation of synchronous distance learning technologies promotes self-organization, provides unlimited access to education; allows to qualitatively and fully assess the level of students' mastery of the necessary abilities and to attestation of higher education students.

In addition to educational activities, pedagogical higher educational establishments made every effort to continue scientific activities, received international funding for educational and scientific activities, in particular for the implementation of grants to support Jean Monnet's activities within the ERASMUS program. According to the analyzed needs of students and taking into account the peculiarities of the pedagogical specialties of higher education institutions, a professionally-oriented training course of the module "European Political Integration: Historical Retrospective and Nowadays", a selective training course "Introduction to European Political Integration" are offered. In addition, on the Europe Day, many educational establishments organized and held an all-Ukrainian meeting with international participation on the topics "The European Union as a Global Actor", "We will defeat the pandemic together". The events were held in a blended format using the Zoom platform. Statistics show that more than 100 participants each time joined such events, including representatives of higher education institutions of Ukraine and other countries. In order to promote the professional development of students and teachers, in particular on European integration and deepening awareness of European security, many higher education institutions organized an all-Ukrainian scientific and practical online seminar "The European Union's Experience in Responding to Security Challenges".

During the international internship at Austro-Ukrainian Institute for Science and Technology students took part at the international symposium "Future Directions in Chemistry: From Biology to Advanced Materials" in Vienna (Austria).

CONCLUSIONS

In general, we can talk about the positive experience of introducing distance learning technologies in pedagogical higher educational establishments to preserve the priority directions in organizing the educational process during the pandemic approved by the Global Education Meeting Declaration.

Initiated advanced training of teaching staff and applicants for education made it possible to successfully master digital technologies and means of learning. The online educational process has changed the social role of the teacher and the processes of cooperation with students. The social role of the lecturer has been changed to coordinator and mentor.

The introduction of distance learning technologies requires additional efforts from teachers aimed at creating online courses, filling them with detailed educational materials, concluding a detailed description and step-by-step instructions for completing tasks, checking the compliance of students with the principles of academic integrity (identifying the level of uniqueness of the texts sent; the use of inverse tasks, the development of additional tasks aimed at and updating critical thinking, etc.). The higher education students have to master professional knowledge and skills in conditions of close cooperation with the teacher with the help of blended teaching and learning methods – a complex of synchronous and asynchronous distance learning technologies that ensure successful professional development.

Thus, it is obvious that the COVID-19 pandemic has intensified and accelerated the digitalization of education, and the transition of the educational process to the distance forms motivated teachers to professional self-improvement, and higher education students to self-organization and self-development.

REFERENCES

- Bozkurt, A.A. (2020). Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Tie of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 1, 1–126. <https://dx.doi.org/10.1017/S0033291703001624>. Retrieved from https://docs.autismresearchcentre.com/papers/2004_Lawrence_etal_MeasuringEmpathy.pdf
- Declaration GEM. (2020). *Extraordinary Session on Education post-COVID-19: 2020 Global Education Meeting*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-19-extraordinary-session-global-education-meeting-2020-gem>
- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J., & Stehle, S. (2020). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-2019. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>; Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8542673/>
- Lytvyn, V., Akimova, O., Kuznetsova, H., Zenchenko, T., Stepanenko, O., & Koreneva, I. (2021). *The Use of Synchronous and Asynchronous Teaching Methods in Pedagogical Education in COVID-19 Terms*. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2681>; Retrieved from <https://sciencescholar.us/journal/index.php/ijhs/issue/view/55>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2013). Regulations on distance learning, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on 25.04.2013 No.

466 and registered with the Ministry of Justice of Ukraine on 30.04.2013 by No. 703/23235. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

Streszczenie

Publikacja porusza problem organizacji procesu edukacyjnego w szkołach wyższych w warunkach pandemii w związku z rozprzestrzenianiem się ostrej choroby układu oddechowego COVID-19 wywołanej przez wirusa SARS-CoV-2. Scharakteryzowano wprowadzenie technologii nauczania na odległość (synchronicznego i asynchronicznego) w warunkach ograniczeń kwarantannowych z uwzględnieniem priorytetowych kierunków w organizacji procesu edukacyjnego zatwierdzonych na sesji Światowej Konferencji UNESCO nt. Edukacji. Nacisk kładziony jest na aspekty spostrzegania przez uczniów cyfrowej transformacji procesu edukacyjnego. Opracowana jest anonimowa ankieta za pomocą Google Forms, przeprowadzona w roku akademickim 2020–2021/2021–2022, obejmuje studentów studiów stacjonarnych, którzy studiują na studiach licencjackich i magisterskich w zakresie edukacji i pracy zawodowej na uczelni. Podsumowanie odpowiedzi respondentów pozwoliło poznać zalety i wady asynchronicznych i synchronicznych metod i technologii procesu edukacyjnego. Stwierdzono, że uczenie się asynchroniczne wymaga znacznej samodyscypliny uczniów. Wyjaśniono zalety synchronicznych technologii zdalnych: wygoda, samodyscyplina, samorozwój, samokształcenie; i ich wady: zwiększenie ilości materiałów edukacyjnych do samodzielnej nauki; niestabilność połączenia spowodowana przeciążeniem sieci; brak dostępu do komputera; niewystarczający poziom alternatywy cyfrowej, ograniczenie zwyczajowej komunikacji. Udowodniono, że pandemia COVID-19 nasiliła i przyspieszyła cyfryzację edukacji, a przeniesienie procesu edukacyjnego na płaszczyznę dystansową motywowało nauczycieli do samodoskonalenia zawodowego, uczniów do samoorganizacji i samorozwoju.

Słowa kluczowe: edukacja; pandemia; technologie nauczania na odległość; komunikacja asynchroniczna; komunikacja synchroniczna.

Abstract

The publication raised the problem of organizing the educational process in pedagogical higher education institutions in the context of the pandemic due to the spread of acute respiratory disease COVID-19 caused by the coronavirus SARS-CoV-2. The introduction of distance learning technologies (synchronous and asynchronous) in the conditions of quarantine restrictions, taking into account the priority directions in the organization of the educational process approved at the session of the UNESCO Global Conference on Education, was characterized. Aspects of students' perception of the digital transformation of the educational process focused our attention. Developed by an anonymous survey using Google Forms conducted during 2020–2021/2021–2022 academic year, full-time students who receive education in bachelor's and master's educational and professional programs at the university are covered. Generalization of respondents' answers made it possible to find out the advantages and disadvantages of asynchronous and synchronous methods and technologies of the educational process. It is determined that asynchronous training requires significant self-discipline of applicants for education. The advantages of synchronous remotes are clarified: convenience, self-discipline, self-development, self-education; and their disadvantages: increasing the amount of educational material for self-study; connection instability due to network congestion; lack of the

computer access; insufficient level of digital alternative, restriction of habitual communication. The survey proved that the COVID-19 pandemic intensified and accelerated the digitalization of education and the transfer of the educational process to the distance plane motivated teachers to professional self-improvement, education applicants to self-organization and self-development.

Keywords: education; COVID-19 pandemic; distance learning technologies; asynchronous communication; synchronous communication.

OKSANA DUBININA
ORCID ID: 0000-0002-5405-8502

TETIANA BURŁAJENKO
ORCID ID: 0000-0001-5734-4611



WYKORZYSTANIE BLENDED LEARNINGU W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH MENEDŻERÓW W WARUNKACH PANDEMII COVID-19

BLENDED LEARNING IN FUTURE MANAGERS' TRAINING UNDER
THE COVID-19 PANDEMIC

WSTĘP

Sformułowanie problemu. Analiza rozwoju nowoczesnej edukacji pozwala zidentyfikować szereg trendów, w tym: procesy modernizacji edukacji; skupienie się systemów edukacyjnych na kształtowaniu osobowości, która różni się zdolnością dostrzegania różnych zmian w ciągu życia; potrzeba wykształcenia osoby zdolnej do zastosowania nabytej wiedzy w praktyce. Efektem rozwoju tych trendów jest wprowadzenie do praktyki edukacyjnej wielu innowacji (Burlaienko, Dubinina, 2020). Z kolei rozwój pedagogiki współpracy, w szczególności na poziomie międzynarodowym, intensyfikacja i indywidualizacja procesu edukacyjnego, wykorzystanie kreatywnych technologii uczenia się zmieniły rolę i miejsce nauczyciela.

Dziś lektor występuje w roli facylitatora, mentora. Według S. Pavlenko, O. Pavlenkova, A. Sidorova, L. Amosova, I. Tkachenko „nauczyciel musi porzucić pozycję »jedynego źródła informacji«. Studenci chcą widzieć wykładowcę szkoły wyższej jako zdolnego do dialogu ze studentem; osoba doświadczona,

która nie uczy zgodnie z konspektami i opiera się na doświadczeniu; ten, który nie »bierze za gardło«, ale przekonująco argumentuje swoją pozycję naukową w każdej kwestii, podawanie i analizowanie przykładów z praktyki; kimś, kto nie tylko zajmuje stanowisko kontrolera w odniesieniu do przyswajania materiału edukacyjnego, ale także pełni ważną rolę mentora dla młodych ludzi; kimś, kto jest zorientowany w przestrzeni Internetu i potrafi doradzić, jaki materiał »wziąć i przestudiować, a na który nie należy tracić czasu [...]« (Pavlenko i in., 2017).

Rozwój technologii komputerowych stał się jedną z obiecujących platform dla rozwoju nowoczesnego systemu kształcenia na odległość: e-learningu (e-learning), mobile learningu (m-learning), które są efektywnie wykorzystywane do różnych form uczenia się.

Rozwój e-learningu zdefiniował nową formę uczenia się – blended learning, który ma swoje własne cechy, jest wykorzystywany w różnych modelach, formach i metodach.

W kontekście pandemii COVID-19 kraje stały się uzależnione od pracy wykonywanej przez Internet, instytucje edukacyjne musiały aktywnie wdrażać kształcenie na odległość i mieszane formy edukacji.

Podczas pandemii COVID-19 kształcenie na odległość zaczęło przybierać nowy format, w którym tradycyjne technologie znalazły się na drugim planie, a nauczanie mieszane zaczęło być powszechnie stosowane. E-learning stał się mniej skoncentrowany na przebiegu wykładów, a bardziej nastawiony na zdobywanie konkretnej wiedzy i bardziej dostosowany do różnych poziomów uczenia się.

W związku z tym zarówno naukowcy, jak i praktycy zaczęli interesować się osobliwościami wprowadzenia blended learningu do procesu edukacyjnego, a zwłaszcza w szkoleniu przyszłych specjalistów, w tym menedżerów.

Analiza najnowszych badań i publikacji. Nowoczesne technologie uczenia się badali tacy naukowcy, jak V. Bezpalko, G. Selevko, O. Padałka i in. Na znaczenie aktywnych metod nauczania w doskonaleniu zawodowym specjalistów zwracali uwagę: A. Aylamazyan, T. Burłajenko, O. Dubinina, G. Kowalczyk, W. Rybalsky, O. Smolkin i in. Teoretyczne i metodologiczne zasady kształcenia zawodowego przyszłych specjalistów od zarządzania ujawniają się w pracach naukowych: V. Berezhny, T. Burlaenko, E. Vorobyovej, N. Zinchuk, Z. Ryabova, O. Klochko, T. Koval, V. Petrenko, O. Pshenichna, O. Romanovsky i in.

Zagadnieniom komputeryzacji edukacji i tworzenia oprogramowania oraz metodom wykorzystania poświęcone są prace naukowców: A. Baranowskiego, B. Gershunskiego, M. Golovanego, M. Zhaldaka, I. Markhela, E. Mashbytsa, N. Morze. Problematykę blended learningu i metodyki e-learningu przedstawiono w pracach A. Andreeva, V. Bykova, N. Korsunskiej, O. Tikhomirova, E. Tofflera i in.

Pomimo szerokiego zakresu badań w tym obszarze naszym zdaniem problem wdrożenia blended learningu w szkoleniu przyszłych menedżerów, w szczególności praktycznego zastosowania modeli blended learningu, różnych aplikacji mobilnych jako odrębnego oprogramowania do motywowania uczniów do nauki, wymaga szczegółowego przestudiowania.

CEL I ZADANIA

Celem artykułu jest teoretyczna analiza stanu problemu badawczego oraz określenie osobliwości wprowadzenia blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów. Zgodnie z nim określone są następujące zadania artykułu: przeanalizować teoretyczne aspekty problemu badawczego; wyjaśnić znaczenie pojęcia „blended learning” w kontekście nakreślonego problemu; zidentyfikować zalety i wady stosowania modeli blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów.

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

Nowoczesny system edukacji powinien koncentrować się na technologiach kształtujących zdolność studentów do uczenia się, obsługiwanie informacji i zarządzania informacją, podejmowania szybkich decyzji, przy dostosowaniu się do potrzeb rynku pracy.

Jak pokazuje praktyka, w tradycyjnych formach i metodach nauczania studenci, którzy otrzymują informację pasywnie, nie wiedzą, jak zdobywać ją samodzielnie, a także jak zastosować ją praktycznie. Dziś jednym z priorytetowych zadań państwa, zapisanych w Ustawie Ukrainy o Narodowym Programie Informatyzacji, jest rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych we wszystkich sferach życia publicznego w celu zwiększenia wydajności produkcji, tworzenie systemu krajowych zasobów informacyjnych, integracja Ukrainy w światową przestrzeń informacyjną (Dubinina, 2020). Dlatego edukacja powinna koncentrować się na perspektywach społeczeństwa, w szczególności na wykorzystaniu najnowszych technologii informatycznych, zwłaszcza w kontekście pandemii COVID-19.

Jak stwierdzono w rekomendacjach Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w sprawie wprowadzenia nauczania mieszanego w uczelniach zawodowych i szkołach wyższych, „ograniczenia kwarantannowe zaostrzyły wyzwania stojące

przed instytucjami edukacji Ukrainy. Potrzeba nowego podejścia do nauczania z ograniczoną liczbą godzin audytoryjnych pozostaje problemem dla dużej części społeczności edukacyjnej. Jednocześnie pozostają niezwykle istotne takie wymagania, dotyczące szkolnictwa wyższego, jak: dostępność i inkluzja w edukacji; elastyczność dla niektórych kategorii studentów, którzy pracują, mają dzieci itp.; indywidualna trajektoria uczenia się każdego studenta; wprowadzenie edukacji dualnej. Tych problemów nie da się rozwiązać bez wprowadzenia na szeroką skalę technologii internetowych, fundamentalnej zmiany w podejściu do organizacji kształcenia w placówkach oświatowych i w każdej dyscyplinie. Szczególna jest tu rola zajęć offline i skuteczność ich prowadzenia” (Ministerstwo Osvity i Nauky Ukrainy, 2020).

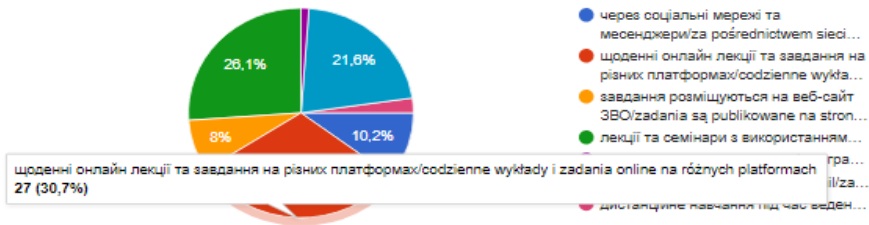
W celu monitorowania jakości usług edukacyjnych w czasie pandemii COVID-19 oraz eksperymentalnego wdrażania wyników badań pt. „Zarządzanie konkurencyjnością kadr, pracą i usługami: teoria, metodologia, praktyka” (RK 0116U003480) przeprowadziliśmy badania ankietowe w skali międzynarodowej co do identyfikacji zalet i wad uczenia się online 2020. W badaniu wzięło udział 88 respondentów z różnych części Ukrainy i Polski, 28 różnych specjalności i 15 szkół wyższych. Zgodnie z wynikami ankiety stwierdzono, że podczas uczenia się online w placówkach edukacyjnych kształcenie na odległość realizowane było w następujących formach (rys. 1):

- za pośrednictwem sieci społecznościowych i messengerów (10,2%),
- codzienne wykłady i zadania online na różnych platformach (30,7%),
- zadania są publikowane na stronie internetowej uczelni (8%),
- wykłady i seminaria znajdują się na jednej platformie (26,1%),
- zadania są wysyłane jako zdjęcie za pośrednictwem sieci społecznościowych i messengerów (1,1%),
- zadania są wysyłane e-mailem (21,6%),
- kształcenie na odległość podczas działań zabezpieczających przed pandemią w kraju w celu zapobiegania COVID-19 nie jest zorganizowane (2,3%).

Stwierdzono również, że najczęściej nauczanie na odległość realizowano za pośrednictwem platformy Zoom (rys. 2) – 61,4%, drugie miejsce zajęły takie platformy, jak Skype (10,2%) i Google Classroom (10,2%), trzecie miejsce zajęła platforma Moodle (6,8%).

12. За якою формою у ЗВО було організовано дистанційне навчання під час ведення протиепідемічних заходів у країні з метою попередження COVID 19?/W jakiej formie zorganizowano kształcenie na odległość podczas działań antyepidemicznych w kraju, aby zapobiec COVID 19?

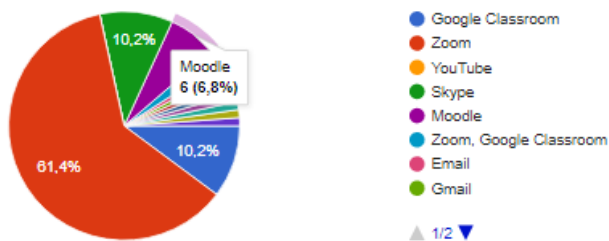
88 відповідей



Rys. 1. Wyniki monitorowania jakości usług edukacyjnych podczas pandemii COVID-19

13. Які платформи для дистанційного навчання використовувалися у ЗВО, де Ви навчаєтеся ?/Jakie platformy nauczania na odległość były używane w Twojej Uczelni, gdzie studiujesz?

88 відповідей



Rys. 2. Wyniki monitorowania jakości usług edukacyjnych podczas pandemii COVID-19

W celu komunikowania się wykładowcy instytucji edukacyjnych najczęściej korzystali z takich portali społecznościowych, jak Viber (59,1%) i Telegram (35,2%). Interesowało nas również, jakie metody sprawdzania zadań wykonywanych przez studentów stosowali wykładowcy placówek edukacyjnych (rys. 3). Wyniki zostały podzielone w następujący sposób:

- Komunikacja online z wykładowcami (6,8%);
- Zadania wysłane e-mailem, Viber itp. (79,5%);
- Relacja wyników zadań rozmieszczona na własnej stronie internetowej lektora (6,8%);
- Brak oceny (0%);
- Testy na stronie internetowej uczelni (1,1%).

15. Вкажіть способи перевірки виконаних Вами завдань?/Jakie są sposoby sprawdzenia wykonanych zadań?

88 відповідей



Рис. 3. Wyniki monitorowania jakości usług edukacyjnych podczas pandemii COVID-19

Interesował nas również poziom motywacji do studiowania (ryc. 4), poziom wsparcia technicznego w nauczaniu na odległość (ryc. 5) oraz poziom własnych kompetencji IT (ryc. 6) podczas wprowadzania przeciwepidemicznych działań w kraju, aby zapobiec COVID-19.

18. Визначте рівень Вашої мотивації до навчання під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID 19?/Określić poziom swojej motywacji do nauki podczas wprowadzania w kraju środków anty epidemicznych w celu zapobiegania COVID 19?

88 відповідей

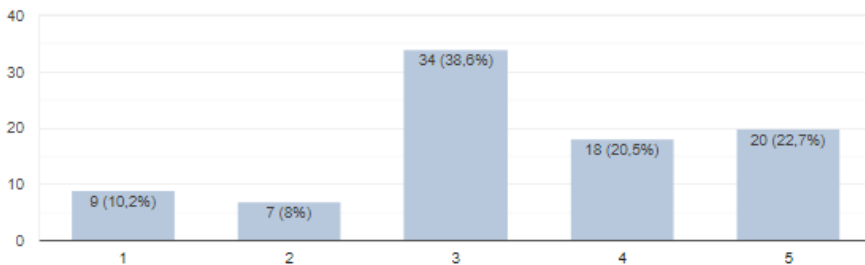
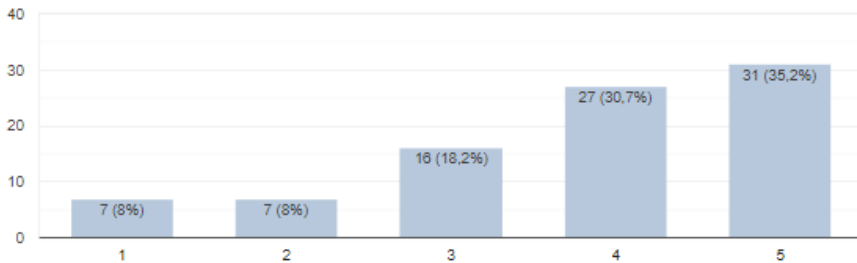


Рис. 4. Wyniki monitorowania jakości usług edukacyjnych podczas pandemii COVID-19 (określenie poziomu motywacji do nauki)

20. Визначте рівень Вашого технічного забезпечення для здійснення дистанційного навчання під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID 19?/Określ poziom wsparcia technicznego dla uczenia się na odległość podczas wprowadzania w kraju środków anty epidemicznych w celu zapobiegania COVID 19?

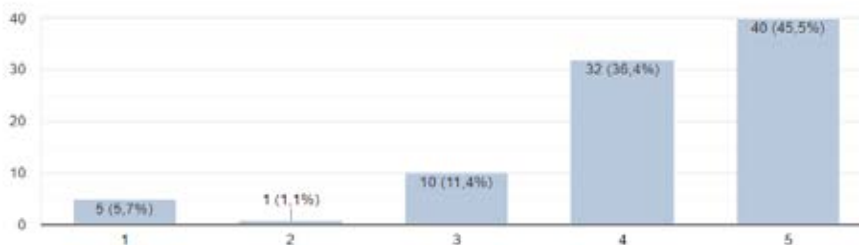
88 відповідей



Rys. 5. Wyniki monitoringu jakości usług edukacyjnych podczas pandemii COVID-19 (poziom wsparcia technicznego dla wdrożenia nauczania na odległość)

22. Визначити рівень власної ІКТ-компетентності (вміння використовувати у навчанні програмне забезпечення, комп'ютерну техніку, вміння опрацювати отриману від викладача інформацію тощо)при дистанційному навчанні під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID 19? / Określ poziom własnych kompetencji w zakresie IKT (umiejętność korzystania z oprogramowania, sprzętu komputerowego, zdolność przetwarzania informacji od nauczycieli itp.) w kształceniu na odległość podczas wprowadzania w kraju środków zapobiegających epidemii w celu zapobiegania COVID 19?

88 відповідей



Rys. 6. Wyniki monitoringu jakości usług edukacyjnych w czasie pandemii COVID-19 (poziom własnych kompetencji IKT)

Одноśnie до проблем, якіє появились під час наування на одгелюсть, найбільшй одсетек респондентів (76,1%) ствердзіл, же виступілы улруднюваня в доступе до опрограмованя.

Wśród głównych propozycji lepszej organizacji nauczania na odległość w placówkach edukacyjnych znalazły się:

- stworzenie jednej platformy w placówce edukacyjnej do realizacji nauczania na odległość (62,3%);
- stworzenie stron internetowych, materiałów wykładowych dostosowanych do korzystania z nauki online, a także literatury pomocniczej, która pomoże lepiej zrozumieć materiał samodzielnie (26,1%);
- wprowadzenie modeli blended learningu (35,2%);
- stały feedback z nauczycielami (18,1%).

W związku z tym w naszej ankiecie stwierdzono, że wśród form uczenia się online studenci preferują nauczanie mieszane.

Blended learning, jako narzędzie modernizacji nowoczesnej edukacji, w praktyce jest reprezentowany przez tworzenie nowych metod pedagogicznych, opartych na integracji tradycyjnych podejść do organizacji procesu edukacyjnego, w którym odbywa się transfer wiedzy oraz technologii e-learningowych.

Według K. Kuhna celem blended learningu jest połączenie korzyści płynących z uczenia się w pełnym wymiarze godzin i e-zasobów (Kun, 2006).

Darling Painter definiuje blended learning jako kombinację tradycyjnych narzędzi formalnego uczenia się: praca w audytorium, studiowanie materiału teoretycznego – z uczeniem nieformalnym, np. z dyskusją przez e-mail lub konferencje internetowe. Roger Schank rozumie blended learning jako wykorzystanie e-learningu i uczenia się w klasie (Zhelnova, 2020). Moebs i Weibelzahl definiują blended learning jako „połączenie komunikacji na odległość i tradycyjnej komunikacji w zintegrowanych działaniach edukacyjnych” (Moebs & Weibelzahl, 2006). Według Grahama blended learning to podejście, które integruje tradycyjne uczenie się z uczeniem za pośrednictwem komputera w środowisku pedagogicznym (Graham, 2005).

Według ukraińskich autorów A. Stryuka, Y. Triusa, V. Kukharenki blended learning to celowy proces nabywania wiedzy, umiejętności i zdolności w kontekście integracji zajęć i pozalekcyjnych podmiotów procesu edukacyjnego opartego na wykorzystaniu i komplementarności tradycyjnych digital-technologii, zdalnego i mobilnego uczenia się w obecności samokontroli ucznia nad czasem, miejscem, drogą i tempem uczenia się (Kukharenko).

W swoich badaniach G. Tkachuk zauważa, że „blended learning obejmuje racjonalne wykorzystanie czasu nauki, adaptację procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb studenta, dywersyfikacji źródeł wiedzy, wykorzystania elastycznych narzędzi diagnozy i monitorowania osiągnięć w nauce, organizacji

informacji zwrotnej, a w konsekwencji zwiększenia produktywności działań edukacyjnych studentów” (Tkachuk, 2019).

Zatem blended learning to integracja nauki online z tradycyjnym uczeniem się, jest ona ustrukturyzowana w koncepcji edukacyjnej, w której uczeń zdobywa wiedzę samodzielnie (online) i z pomocą nauczyciela, działającego jako facylitator (offline) (rys. 7).



Rys. 7. Istota pojęcia „blended learning”

Zatem blended learning to zasadniczo integracja tradycyjnej i nowoczesnej edukacji cyfrowej. Głównymi elementami modelu nauczania mieszanego (blended learning) są wykłady i zajęcia praktyczne, seminaria, materiały szkoleniowe (podręczniki, metodyczne rekomendacje), komunikacja online (czat, forum, e-mail), indywidualne i grupowe projekty online, wirtualna sala, wykłady audio i wideo, animacje i symulacje itp.

W szkoleniu przyszłych menedżerów w formacie blended learningu istnieje możliwość wykorzystania takiej formy, jak Microlearning.

Microlearning (lub mikronauczanie) odnosi się do nauki pojedynczych, małych rozdziałów lub szkolenia krótkoterminowego, szkolenia kadry. Termin ten jest najczęściej używany w dziedzinie e-learningu jako zasadniczo nowy paradygmat procesów uczenia się w różnych środowiskach na poziomie mikro (Wikipedia).

Microlearning stał się bezwarunkowym trendem w nauczaniu na odległość. Microlearning to informacja w pigułce, kiedy treści edukacyjne są rozbijane na małe porcje, które przez analogię z zasadą małych posiłków są lepiej przyswajalne. Każdy blok zajmuje 5–8 minut, podczas których trzeba mieć czas

na przekazanie idei, pomysłu, wiedzy. Przygotowanie kursu w microlearningu to dość długi i pracochłonny proces. Treść kursu powinna być prezentowana w różnych formach (na przykład połączenie prezentacji, zadań, gier, dyskusji podczas webinarów, filmów, testów, konkursów, piktogramu, tekstu itp.).

Zalety mikrolearningu to:

1. *Czas.* Ludziom łatwiej jest zapisać się na kurs, jeśli wiedzą, że prawdopodobnie będą mogli poświęcić mu czas.
2. *Szybki wynik.* Jeśli po każdej lekcji masz się czym pochwalić – to świetna motywacja do dalszej nauki.
3. *Zaangażowanie.* Ponieważ uczeń może szybko uzyskać wynik i nagrodę (jeśli dodasz do kursu elementy grywalizacji), prowadzi to do wysokiego poziomu zaangażowania ucznia.
4. *Elastyczność.* Jeśli firma stosująca to podejście często się zmienia, możesz łatwo wymienić bloki informacyjne bez konieczności przebudowy całego kursu.
5. *Niskie koszty.* Możesz zastosować treść, która została już stworzona. Na przykład nagranie z webinaru lub notatki z wykładów.

Dla kogo przeznaczony jest microlearning?

Dla firm: adaptacja i szkolenie nowych pracowników, studiowanie programów, zamiast instruowania, żeby pokazać procesy i procedury biznesowe, doskonalenie umiejętności.

Dla nauczycieli i uczniów: urozmaicić proces nauki, jako zajęcia w czasie wakacji, po trudnym module, żeby przyciągnąć nowych uczniów, nauczyć się języków obcych, powtórzyć materiał.

W kontekście naszego badania przeanalizujemy istniejące modele blended learningu i podkreślimy ich zalety i wady.

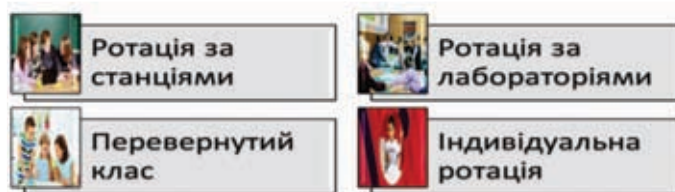
Wśród głównych modeli blended learningu wyróżniamy (rys. 8): model rotacyjny, face to face, self-blended, wirtualne wzbogacanie, elastyczny model.

Zgodnie z modelem rotacyjnym występuje zamiana jednej po drugiej części online i offline zgodnie z określonym harmonogramem lub instrukcjami nauczyciela. Części te mogą obejmować: pracę w małych grupach lub w całej grupie, projekty grupowe, pracę indywidualną z nauczycielem oraz realizację zadań pisemnych (rys. 9).

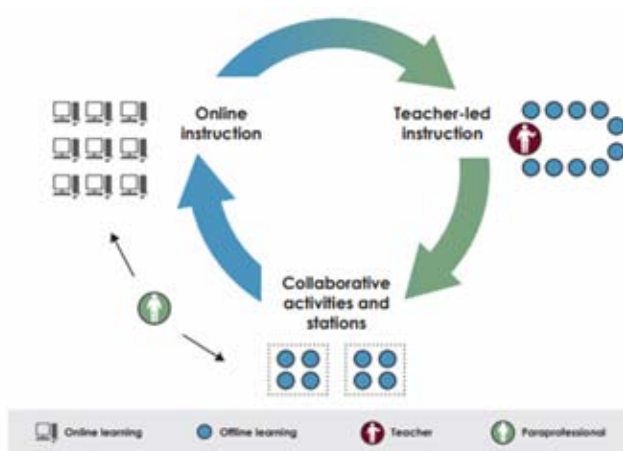
Rotacja według stacji. Zgodnie z tym modelem uczniowie pracują w grupie klasowej i według określonego harmonogramu przechodzą na inne stacje, zmieniając różne rodzaje zajęć: praca w grupie, praca nad projektami i praca z nauczycielem. Uczniowie muszą wykonać niektóre zadania online. Stacje mogą obejmować zarówno pracę indywidualną, jak i grupową, może też pracować cała klasa (rys. 10).



Rys. 8. Modele blended learningu



Rys. 9. Структура modelu rotacyjnego blended learningu (Staker, Horn, 2012)

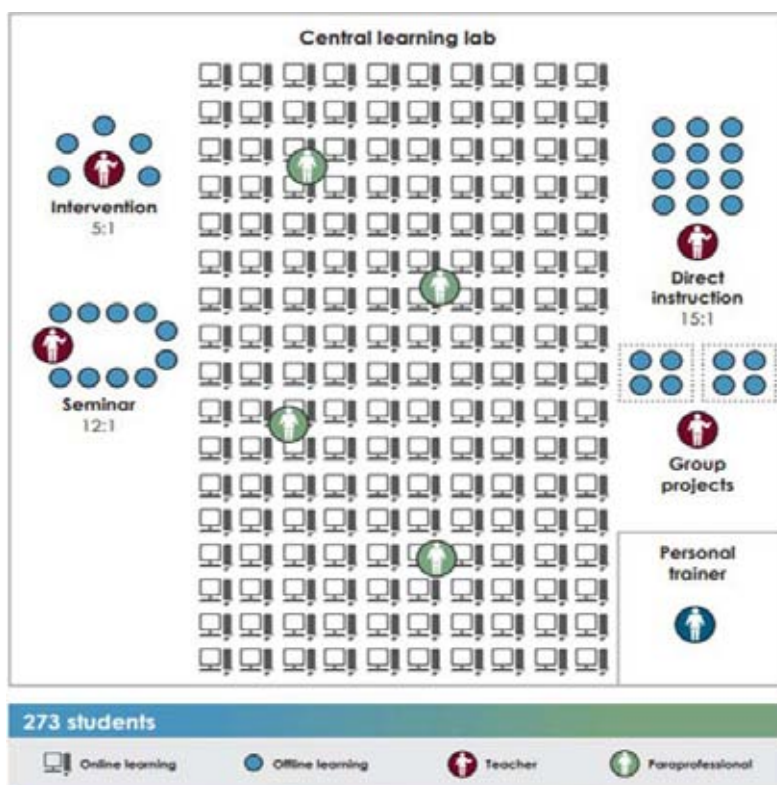


Rys. 10. Model rotacji stacji (Staker, Horn, 2012)

Rotacja przez laboratoria. Model jest podobny do modelu rotacji według stacji, jednak w nim uczniowie zmieniają się nie w ramach grupy, ale wewnątrz instytucji edukacyjnej. Jedna ze stacji działa nie tylko online, ale działa w oddzielnym pomieszczeniu – laboratorium.

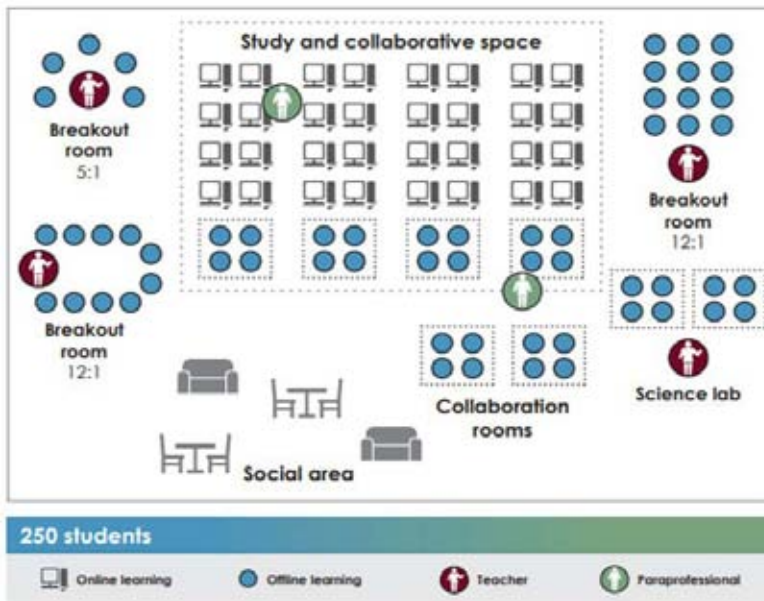
Odwrócona klasa. W tym modelu uczniowie kształcą się zgodnie z definicją, harmonogram zmienia część online w domu na część offline w instytucji Edukacja. Oznacza to, że w domu uczą się materiału teoretycznego i oglądają wykłady. W klasach pracują z nauczycielem lub w grupach nad praktycznymi zadaniami i projektami.

Rotacja indywidualna. W tym modelu studenci pracują w placówkach oświatowych i są stacjami indywidualnymi na indywidualnie ustalonych zasadach harmonogramu. Różnica między tym modelem a „rotacją stacji” polega na tym, że uczniowie nie muszą przejść przez wszystkie stacje (rys. 11).



Rys. 11. Model blended learningu „rotacja indywidualna” (Staker, Horn, 2012)

Elastyczny model. Zgodnie z tym modelem uczniowie otrzymują osobiste instrukcje głównie przez Internet. Kandydaci pracują według elastycznego harmonogramu, różniącego się w zależności od ich potrzeb edukacyjnych na konkretny temat, który studiujemy. Rola nauczyciela w tego typu pracy może być różna: od pracy grupowej i dyskusji z uczniami do głównie pracy indywidualnej online lub doradztwa w razie potrzeby (rys. 12).

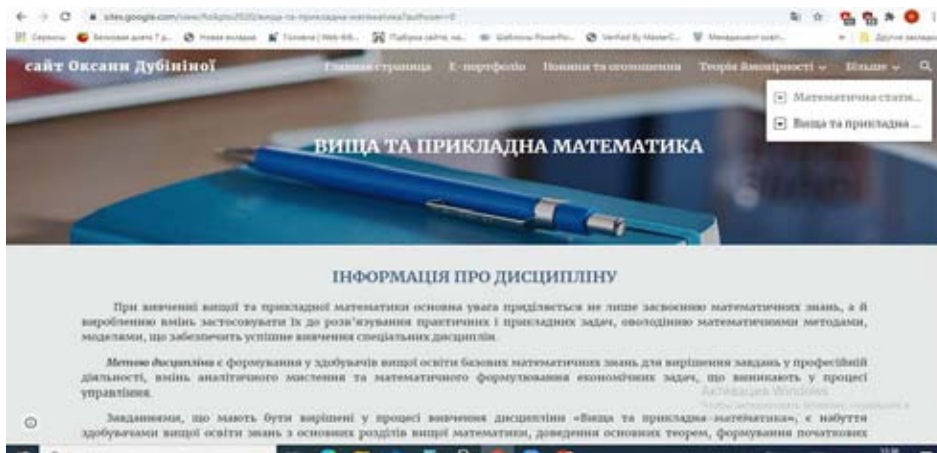


Rys. 12. Elastyczny model nauczania mieszanego (Staker, Horn, 2012)

Model self-blended. W ramach tego modelu studenci mogą studiować kurs online i słuchać go w razie potrzeby w domu lub w instytucji edukacyjnej, aby skonsolidować podstawowy materiał z badanego kursu. W takich warunkach nauczyciel pracuje z uczniami online. Ten model różni się od nauki online tym, że tylko jeden przedmiot jest studiowany online. Zamiast tego inne przedmioty są studiowane w instytucjach edukacyjnych.

W procesie wdrażania takiego modelu blended learningu radzimy stale przekazywać informację zwrotną (feedback) uczestnikom procesu edukacyjnego. Wśród głównych form informacji zwrotnej oferujemy:

- korzystanie z własnej strony internetowej lektora (rys. 13);
- korzystanie z aplikacji mobilnych (Trello, Planiro, MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify);



Rys. 13. Przykład wykorzystania własnej strony internetowej nauczyciela w celu wdrożenia modelu self-blend

- korzystanie z różnych programów i platform telefonii oraz wideo: Zoom, Skype, Big blue button (BBB), Discord;
- korzystanie z usług internetowych, takich jak: Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime.

Model wirtualnego wzbogacania. Zgodnie z tym modelem studenci samodzielnie dzielą kursy na online i offline. Studenci mogą słuchać części online zarówno w placówce edukacyjnej, jak i poza nią. Model wirtualnego wzbogacania różni się od modelu self-blend tym, że obejmuje wszystkie kursy, a od odwróconej klasy – tym, że uczniowie nie odwiedzają placówki edukacyjnej codziennie.

Wdrażając model wirtualnego wzbogacania w kształceniu przyszłych menedżerów, zalecamy korzystanie z różnych platform internetowych (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) oraz różnych innowacyjnych praktyk, np. korzystanie z technik takich, jak Web-surfing lub coaching filmowy.

Metoda coachingu filmowego jest ekscytującą i bardzo owocną metodą nauczania, polega na efektywnej pracy uczniów z informacją.

Główne etapy coachingu filmowego to:

- a. Najpierw uczestnicy procesu edukacyjnego oglądają film, wykonując określone zadanie. Następnie moderator (nauczyciel) komentuje film i udziela informacji zwrotnej oraz odpowiada na pytania.
- b. Klasyczny coaching filmowy odbywa się indywidualnie lub w grupie pod opieką moderatora (nauczyciela). Czasem nie da się obejrzeć filmu w całości w czasie zajęć, dlatego zapoznajemy się z kilkoma fragmentami.

Główne zasady coachingu filmowego to:

1. Oglądaj film (lub jego odcinki) zabrany na trening filmowy najlepiej sam. Jeśli robisz to w firmie, nie omawiaj głośno swoich wrażeń przed przejściem przez coaching filmowy.
2. Twoim zadaniem jest odpowiadanie na specjalne pytania równoległe z oglądaniem filmu (lub jego odcinka). Rób notatki podczas oglądania, a nie po obejrzeniu go. W razie potrzeby zatrzymaj nagrywanie.
3. W razie potrzeby przejrzyj kluczowe fragmenty filmu.
4. Ważne jest, aby odpowiedzi zapisywać na papierze, a nie zapamiętywać je.
5. Oglądaj film bez zanurzania się w nim „z boku”.
6. Jeśli jakieś epizody wywołują reakcję emocjonalną, zapisz je.
7. Jeśli identyfikujesz się z jakąś postacią, zapisz to.
8. Zapisz wszystkie myśli, które masz podczas oglądania.
9. Jeśli obejrzałeś już film przygotowany do coachingu filmowego, obejrzyj go, odpowiadając na pytania.
10. Nie przystępuj do analizy filmu (odcinka) dopóty, dopóki nie wykonasz zadania.

Główną zaletą tej metody jest to, że studenci szybciej i lepiej rozumieją temat. Metoda ta pomaga lektorowi zjednoczyć grupę w zespół, a uczniowie rozumieją, jak bardzo chcą pracować w zespole jako przyszli menedżerowie.

Rozważając zatem główne modele blended learningu, przeanalizujemy ich zalety i wady (tab. 1).

Tab. 1. Zalety i wady wdrażania modeli blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów

Model	Zalety	Wady
Model rotacyjny (rotacja po stacjach, rotacja po laboratoriach)	Studenci zdecydowanie muszą mieć dostęp do sieci Internet. Jeśli studenci pracują w grupach, w uczelniach może być tylko liczba urządzeń potrzebnych do pracy grupowej. Nauczyciel może prowadzić całą grupę razem, jeśli występuje rotacja.	Wymagana jest oddzielna sala wyposażona w komputery lub inne urządzenia elektroniczne dla wszystkich lub części studentów.
Rotacja indywidualna	Studenci mają indywidualny plan pracy, który jest opracowywany z myślą o indywidualnych cechach każdego studenta.	Dla niektórych uczniów praca w ściśle określonym czasie nie jest wygodna i daje niskie wyniki.
Odwrócona klasa	Możliwość pracy w audytorium. Uczniowie lepiej przyswajają materiał teoretyczny, oglądając materiały w dogodnym dla nich formacie poza salą lekcyjną.	Wszyscy uczniowie potrzebują dostępu do sprzętu i Internetu poza salą lekcyjną.

Flex-model (Elastyczny model)	Wysoki poziom autonomii studenta i elastyczny harmonogram pracy, który w pełni odpowiada indywidualnym cechom każdego studenta.	Wymaga od studenta umiejętności samoorganizacji i dyscypliny.
Model self-blend	Placówka edukacyjna nie potrzebuje dodatkowych pomieszczeń.	Wymaga od studenta umiejętności samoorganizacji i dyscypliny.
Wirtualne wzbogacenie	Wysoki poziom autonomii studenta i elastyczny harmonogram pracy, który w pełni odpowiada indywidualnym cechom każdego studenta.	Wszyscy uczniowie potrzebują dostępu do sprzętu i Internetu poza salą lekcyjną.

Do głównych zalet wdrażania modeli blended learningu w procesie edukacyjnym instytucji oświatowych należy więc: możliwość zbierania danych i adaptacji do wdrożenia zaznaczonego modelu, jednoczesne szkolenie grupy studentów, redystrybucja zasobów informacji edukacyjnych pomiędzy studentami, rozwój umiejętności samokształcenia i samokontroli, zwiększanie ich zainteresowania zdobywaniem wiedzy oraz jakości komunikacji między rówieśnikami a nauczycielem. Ponadto badanie przeprowadzone przez Alexandra McKenzie'ego w 1998 r. wykazało, że studentom łatwiej było ocenić zrozumienie materiału za pomocą komputerowych modułów oceny. Nauczanie mieszane jest bardziej aktywne ze strony studentów, daje im bardziej interesujące i pouczające możliwości uczenia się.

METODY BADAWCZE

W badaniu oparliśmy się na postulatach podejścia systemowego, aktywnościowego i organizacyjnego, wykorzystaliśmy ogólne zasady naukowe do uzasadnienia pojęcia „blended learning” i „microlearning”. W trakcie badań wykorzystano metody ogólnonaukowe i specjalne, z których główne to: metody analizy i syntezy, porównawcza metoda, analiza terminologiczna, uogólnianie.

WYNIKI BADANIA

Analizując wszystkie korzyści płynące z blended learningu, należy zauważyć, że uczy on samodzielnego organizowania i planowania pracy, samodzielnego pozyskiwania i analizowania wiedzy, wyszukiwania i selekcji informacji, podejmowania decyzji, rozwijania umiejętności prezentacji projektów, samokształcenia.

Pomimo oczywistych zalet wdrożenie modelu blended learningu w szkoleniu przyszłych menedżerów ma szereg wad, do których zaliczyć można: niechęć wielu nauczycieli do korzystania z e-learningu, brak umiejętności informatycznych wśród wykładowców i studentów, uzależnienie od technologii oraz Internetu, ścisłe terminy wykonywania zadań oraz nieograniczony dostęp do Internetu.

Należy również zauważyć, że wprowadzenie blended learningu wymaga dużego wysiłku ze strony pedagoga. Gotowość nauczyciela do wykorzystania technologii komputerowej w procesie kształcenia jest warunkiem koniecznym informatyzacji kształcenia. To właśnie wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacyjnym placówek oświatowych uczyni edukację dostępną i efektywną oraz przygotuje przyszłych specjalistów do aktywności zawodowej i życia w społeczeństwie informacyjnym.

Jak zauważa V. Bykov, „w działalności placówek oświatowych wszystkich typów i poziomów akredytacji priorytetem powinny być problemy informatyzacji” (Bykov, 2010). Dzisiejsze realia wymagają od każdego nauczyciela umiejętności wykorzystywania technologii komputerowej we własnej działalności zawodowej, umiejętność stosowania technologii informatycznych na wysokim poziomie stanowi IT kompetencję nauczyciela jako odrębny składnik jego kompetencji zawodowych. W swoich badaniach O. Spirin uważa, że IT kompetencja to „udowodniona zdolność jednostek do wykorzystywania w praktyce technologii informacyjno-komunikacyjnych do zaspokajania własnych indywidualnych potrzeb i rozwiązywania społecznie istotnych, w tym zawodowych, problemów w określonej dziedzinie tematycznej” (Spirin, 2009).

Wprowadzenie modeli blended learningu w procesie edukacyjnym oraz rozwój kompetencji IT zarówno nauczycieli, jak i uczniów pozwoli tym ostatnim na rozwijanie takich umiejętności, jak:

- stosowanie IT w edukacji i życiu codziennym;
- nieograniczone poruszanie się w przestrzeni informacyjnej;
- otrzymywanie informacji i obsługiwanie ich zgodnie z własnymi potrzebami;
- racjonalne wykorzystanie komputerów i narzędzi komputerowych w rozwiązywaniu różnych zadań;
- budowanie modeli informacyjnych i badanie ich za pomocą narzędzi IT.

Ponadto w trakcie naszych badań stwierdzono, że edukacja Ergo ma ogromne znaczenie jako innowacyjny model, a być może model następnym po modelu blended learningu. Edukację Ergo należy rozpocząć od nauczania psychologii jako historii ludzkiej świadomości i historii świadomości społecznej. Fizyka, chemia, matematyka – to nauki obowiązkowe, ale nie wystarczają one do kształtowania świadomości współczesnego człowieka (specjalisty), rozwoju kultury informa-

cyjnej, kompetencji cyfrowych, które w dzisiejszych warunkach są niezbędne do istnienia ładu społecznego.

WNIOSKI I PERSPEKTYWY DAŁSZYCH BADAŃ

Przeprowadzone badanie daje powód do stwierdzenia, że wprowadzenie blended learningu do procesu edukacyjnego jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel i student posiadają wysoki poziom kompetencji informatycznych, co w zakresie informatyzacji przestrzeni edukacyjnej daje nauczycielom możliwość wykorzystania informatyki w nauczaniu, wychowaniu, metodyce i badaniach oraz własnej działalności zawodowej, na podstawie analizy sytuacji pedagogicznych pozwala dostrzegać i formułować zadania pedagogiczne, znaleźć optymalne sposoby ich decyzji przy maksymalnym wykorzystaniu możliwości informatyki.

Perspektywy dalszych badań nad wprowadzeniem blended learningu do procesu edukacyjnego to edukacja Ergo, jako konsekwencja blended learningu i wdrażania innowacyjnych praktyk uczenia się oraz uzasadnienie kryteriów efektywności blended learningu w szkolnictwie wyższym.

BIBLIOGRAFIA

- Burlaienko T., Dubinina O. (2020), *Realizatsiia metodu "Kryteriinyi kaleidoskop" u roboti z obdarovanoi moloddiu, yak osoblyvist innovatsiinoi osvity, Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*: zb. nauk. prats. Serii „Pedahohika”, 2 (25), s. 51–60. URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2020_2/51-60.pdf
- Bykov V. (2010), *Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity, Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*: elektronne nauk. fakhove vyd., 1 (15). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/25>
- Dubinina O.V. (2020), *Model formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh Project menedzheriv, Upravlinnia konkurentospromozhnistiu personalu, robit ta posluh: teoriia, metodolohiia, praktyka*: kol. monohrafiia, red. V.V. Ivanovoi. Sumy: Vyd-vo „Universytetska knyha”, s. 189–210.
- Graham C. R. (2005), *Blended learning system: Definition, current trends and future direction, Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, [w:] C.J. Bonk, C.R. Graham (Eds.), San Francisco: San Francisco, s. 3–21.
- Kukharenko V.M., *Zmishane navchannia. Vebinar*. URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>
- Kun K. (2006), *E-Learning – elektronnoe obuchenie*, Informatika i obrazovanie, 10, s. 16–18.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2020). Rekomendatsii MON Ukrainy shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity. URL: osvita/2020/zmyshane%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf

- Moebis S. & Weibelzahl S. (2006), *Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study*, Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning, Crete, Greece, s. 1–6.
- Pavlenko S.A., Pavlenkova O.V., Sydorova A.I., Amosova L.I., Tkachenko I.M. (2017), *Rol vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu v orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv, Innovatsiini tekhnologii v orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv medychnykh osvitynykh zakladiv: materialy. navch.-nauk. konf. (m. Poltava, 23 bereznia 2017 r.)*, s. 115–117. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/1910/1/Rol.pdf>
- Spirin O.M. (2009), *Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnosti vchytelia informatyky, Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183>
- Staker H. & Horn M.B. (2012), *Classifying K–12 Blended Learning*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Tkachuk H.V. (2019), *Teoretychni i metodychni zasady praktychno-tekhnichnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannia: avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk. Kyiv*. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.19/Tkachyk.pdf
- Wikipediia: vilna entsyklopediia*. Microlearning. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%BA%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F>
- Zhelnova E.V. (2020), *8 etapov smeshannoho obuchenya (obzor staty "Missed Steps" Darlyn Painter), Training & Development*. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.

Streszczenie

Artykuł analizuje teoretyczne aspekty cech wprowadzenia blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów; doprecyzowano znaczenie pojęć „nauczanie mieszane” w kontekście narzuczonego problemu; zidentyfikowano zalety i wady stosowania modeli blended learning w szkoleniu przyszłych menedżerów. Ustalono, że blended learning to integracja nauki online z tradycyjnym nauczaniem. Jest ona ustrukturyzowana w koncepcji edukacyjnej, w ramach której uczący się zdobywa wiedzę samodzielnie (online) i przy pomocy nauczyciela, pełniącego rolę facylitatora (offline). Stwierdzono, że w ramach kształcenia przyszłych menedżerów w mieszanej formie szkolenia mogą korzystać z takiej formy, jak Microlearning. Udowodniono, że Microlearning (microlearning lub mikronauczenie) odnosi się do pojedynczych, małych lub krótkoterminowych szkoleń, edukacji i szkoleń kadry. Najczęściej termin ten jest używany w dziedzinie e-learningu i w dziedzinach pokrewnych, jako zasadniczo nowy paradygmat procesów uczenia się w środowiskach pośrednich na poziomie mikro. Zaznacza się, że wśród głównych modeli nauczania mieszane wyróżnia się: model rotacyjny, twarzą do twarzy (*face to face, self-blended*), wzbogacanie wirtualne, model elastyczny. Ustalono, że w procesie wdrażania blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów powinno być ustalone z uczestnikami procesu edukacyjnego otrzymanie informacji zwrotnej (*feedback*). Wśród głównych form informacji zwrotnej wyróżniliśmy następujące: korzystanie z własnej strony internetowej nauczyciela; zastosowanie aplikacji mobilnych (Trello, Planiro,

MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify); korzystanie z różnych programów i platform (Zoom, Skype, Big blue button – BBB), Discord); korzystanie z usług WebSerwisów, na przykład Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime. Argumentuje się, że podczas wdrażania modelu wirtualnego wzbogacenia w kształceniu przyszłych menedżerów należy: stosować różne WebSerwisy (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) oraz innowacyjne praktyki nauczania, takie jak Web-surfing lub coaching filmowy. Stwierdzono, że wśród głównych zalet wdrażania modeli blended learningu w procesie edukacyjnym jest możliwość zbierania danych, redystrybucja zasobów informacji edukacyjnej pomiędzy studentami, rozwój umiejętności w zakresie samokształcenia i samokontroli. Wśród głównych wad implementacji blended learningu w kształceniu przyszłych menedżerów zauważamy niechęć nauczycieli do korzystania z e-learningu, niewystarczający poziom umiejętności w sferze IT-technologii nauczycieli i studentów, uzależnienie od technologii oraz Internetu, przestrzeganie timingu realizacji zadań i nieograniczony dostęp do Internetu. Ustalono, że edukacja Ergo ma ogromne znaczenie jako innowacyjny model, który może być wykorzystany w przyszłości zamiast blended learningu.

Słowa kluczowe: blended learning; kształcenie na odległość; mieszane modele uczenia się; aplikacje mobilne; edukacja Ergo.

Abstract

The article analyzes the concept of blended learning, the theoretical aspects of blended learning in future managers' training, as well as the advantages and disadvantages of blended learning models in future managers' training. Blended learning is the combination of online learning and traditional learning, within which the learner acquires knowledge independently (online) and with the help of a teacher who acts as a facilitator (offline). Blended learning in future managers' training can be used in a form of Microlearning, which is a study of separate small sections, or short-turn learning, education or training. Most often, this Microlearning is used in e-learning and related fields, as a new paradigm of learning in mediated environments at the micro level. The main blended learning models include: the rotational, face-to-face, self-blending, virtual enrichment, and flexible models. Blended learning in future managers' training should be based on a regular feedback from students. The feedback can be provided by means of teacher's own sites, mobile applications (such as Trello, Planiro, MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify), various programs and video telephony platforms (Zoom, Skype, Big blue button [BBB], Discord), and Web-services (such as Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, and Classtime). It is argued that the use of virtual enrichment model in future managers' training should be based on various Web-services (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) and innovative practices, such as Web-surfing and/or film-coaching. The main advantages of blended learning models include the possibility of data collection and adaptation to the model, group training, redistribution of educational information resources among students, students' development of independent learning and self-control skills. Among the main shortcomings of blended learning in future managers' training are teachers' reluctance to use e-learning, low level of teachers and students' IT skills, dependence on the equipment and the Internet, strict timing of tasks and the need for unlimited Internet access. The authors note that Ergo learning, which is gaining importance as an innovative model, may be a continuation of blended learning.

Keywords: blended learning; distance education; blended learning models; mobile applications; Ergo learning.

URSZULA OSTROWSKA

ORCID 0000-0003-2280-706x



**KWESTIA RELACJI INTERPERSONALNYCH
W EDUKACJI AKADEMICKIEJ
W CZASIE PANDEMI KORONAWIRUSA**

THE ISSUE OF INTERPERSONAL RELATIONS IN ACADEMIC
EDUCATION DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC

WSTĘP

Czas zdominowany przez pandemię COVID-19 doprowadził w skali światowej do drastycznych zmian we wszystkich sferach codziennej egzystencji ludzi funkcjonujących w trudno przewidywalnych realiach przepełnionych niepewnością oraz niepokojem dotyczącym zwłaszcza zdrowia i życia. Niemniej edukacja – obok ochrony zdrowia – jest tą sferą życia społecznego, która z perspektywy aktualnej, ale też trudno przewidywalnych następstw zaistniałego stanu rzeczy, najbardziej dotkliwie doświadcza skutków pandemii. W edukacji wszystkich szczebli – w zależności od dynamicznie zmieniających się uwarunkowań pandemicznych – naprzemiennie wdrażany jest tryb zdalny, z wykorzystaniem technik na odległość, lub tryb hybrydowy, nazywany mieszanym albo półzdalnym, w toku którego część zajęć odbywa się w szkole/na uczelni, a część realizowana jest w domu, bądź w sprzyjających okolicznościach tryb niezdalny, zwany bezpośrednim, a także stacjonarnym. Obowiązujące wymogi bezpieczeństwa i zasady reżimu sanitarnego z jednej strony pomagają powstrzymać rozprzestrzenianie się pandemii, z drugiej strony radykalnie ingerują w tryb funkcjonowania nie tylko instytucji oświatowych. Owe ograniczenia i zalecany tryb funkcjonowania we wszystkich sferach życia doświadczany jest szczególnie dotkliwie przez ludzi przede wszystkim z racji zaburzania ich naturalnej

skłonności do realizacji potrzeby nawiązywania bezpośrednich bliskich kontaktów z innymi oraz urzeczywistniania potrzeby przynależności i bycia członkiem różnych zbiorowości społecznych, w tym aktywnego w nich uczestnictwa.

Spośród licznych problemów i wyzwań koncentrujących się wokół trybu edukacji na odległość wnikliwego rozważenia i rozstrzygnięcia wymaga kwestia relacji interpersonalnych stanowiących fundamentalny element konstruujący procesy edukacyjne od ich zarania (Ostrowska, 2002).¹ Tymczasem pandemia spowodowała drastyczne zubożenie jakości relacji interpersonalnych w edukacji, sprowadzając w trybie zdalnym sztukę kontaktów międzyludzkich za pośrednictwem mediów niemal do „ram minimum” i pozbawiając podmioty edukacyjne autentycznej satysfakcji z możliwości międzyosobowego bezpośredniego kontaktowania się „na żywo”, w tym zwłaszcza niezapośredniczonego wzajemnego inspirującego poznawania się, wspólnego wzbogacania wiedzy i doświadczeń, autentycznego wspierania się w rozwijaniu zdolności i uzdolnień oraz talentów, a także motywującego doświadczenia poczucia łączności na drodze wiodącej do realizacji wytyczonych edukacyjnych celów. Oczywiście w intensywnie zmieniających się uwarunkowaniach, w przepełnionym niepewnością oraz niepokojem o zdrowie i życie czasie pandemicznym bardzo ważną rolę w funkcjonowaniu ludzi w niezwykle trudnej i skomplikowanej oraz nieprzewidywalnej z wielu względów rzeczywistości o narastającej złożoności pełnią – obok relacji interpersonalnych – również relacje intrapersonalne. Niemniej współcześni ludzie nie zawsze należycie uświadamiają sobie, że edukacja zdominowana przez tryb zdalny może sprzyjać, a nawet pogłębiać proces uzależniania się podmiotów edukacyjnych od nowych technologii i prowadzić ich do niemal całkowitego zatracania się w cyberprzestrzeni kosztem aktywności człowieka w najbardziej mu przyjaznym od wieków *a natura regnum homini* – w ludzkim świecie realnym.

ISTOTA RELACJI INTERPERSONALNYCH W EDUKACJI – KWESTIE TERMINOLOGICZNE

Problematyka relacji interpersonalnych, stanowiących konstytutywny element jakości życia człowieka, jest wyzwaniem dla przedstawicieli nauk społecz-

¹ Zagadnienie relacji interpersonalnych w edukacji w różnej perspektywie problemowej podejmowałam między innymi w pracy zbiorowej, gdzie na początku stulecia uznałam, że właśnie owe relacje, stanowiące priorytetowy problem edukacyjny, pretendują do zajmowania centralnego miejsca we współczesnych procesach edukacyjnych, choć nie zawsze ich rola i znaczenie są należycie postrzegane i doceniane (zob. Ostrowska, 2002).

nych i humanistycznych z tej zwłaszcza racji, że pomimo wzbogacającego się piśmiennictwa przedmiotu współczesna wiedza na ten temat jest niewystarczająca i fragmentaryczna, toteż skłania do intensywnych przedsięwzięć epistemologiczno-eksploracyjnych z tego zakresu. Tymczasem relacje interpersonalne od zarania ludzkości są zjawiskiem powszechnie konstruującym życie człowieka z natury rzeczy charakteryzującego się silną potrzebą głęboko zakorzenionego poczucia afiliacji (Schächter, 1959) i nawiązującego różnorodne stosunki społeczne z innymi ludźmi w różnych zbiorowościach społecznych, w toku których kształtuje on samego siebie za sprawą nabywania doświadczeń z innymi i wśród innych. Niemniej zagadnienie relacji interpersonalnych sytuuje się w szerokim spektrum niezwykle złożonych i trudno poddających się rozstrzygającemu osądowi problemów, jako że będąc fundamentalnym aktem ludzkiej egzystencji, owe relacje są z natury rzeczy unikalne i dynamiczne, nieustannie zmieniające się podczas swego istnienia oraz charakteryzują się wielorako skomplikowanymi powiązaniem uobecniającymi się w różnorodnych sytuacjach, a także kontekstach i wymiarach, takich jak na przykład rodzinny, przyjacielski, instytucjonalny, rówieśniczy, sąsiedzki, kulturowy.

Termin „relacja” wywodzi się z języka łacińskiego: łacińskie *relatio* – ‘doniesienie z przebiegu czegoś, stosunek zależności, związek’. Jednakże w kompendiach wiedzy wyjaśnienie pojęcia „relacje interpersonalne” należy do absolutnych wyjątków i na dodatek bywa objaśniane za pomocą innych pokrewnych znaczeniowo kategorii, co w żaden sposób nie wychodzi naprzeciw rozwojowi wiedzy na ten temat. I tak w *Encyklopedii PWN* zamieszczono następującą treść pod hasłem „relacja interpersonalna”: „**komunikacja interpersonalna**, psychol., socjol. podejmowanie w określonym kontekście wymiany werbalnych i pozawerbalnych sygnałów w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania lub pogłębiania więzi międzyludzkich; **miłość**, psychol. zespół aktów psychicznych, głównie uczuć i emocji, związanych z dążeniem do stworzenia stałej relacji interpersonalnej między 2 osobami; **atrakcyjność społeczna**, atrakcyjność interpersonalna, psychol. cechy danej osoby wywołujące u innych osób pozytywną postawę wobec niej”² (*Encyklopedia PWN*, dostęp: 21.01.2021 r.).

Natomiast w *Słowniku języka polskiego PWN* nie zawarto terminu „relacja interpersonalna”, lecz jedynie zamieszczono objaśnienie hasła „relacja”, które ujęto w postaci kilku punktów. Spośród nich zaledwie jeden punkt (trzeci) odnosi się do relacji między ludźmi, czyli dotyczy relacji interpersonalnych, a mianowicie:

² Wyróżnienia źródłowe.

- „1. »opowiadanie naocznego świadka o przebiegu jakiegoś zdarzenia«
2. »stosunek lub zależność między przedmiotami, pojęciami, wielkościami itp.«
3. »związek zachodzący między ludźmi lub grupami społecznymi«
4. »trasa przejazdu pociągu od stacji początkowej do końcowej«” (*Słownik języka polskiego PWN*, dostęp: 21.01.2021 r.).

Z przeglądu interdyscyplinarnej literatury przedmiotu wynika, że znacznie więcej miejsca poświęcono w niej problematyce takich kwestii, jak komunikacja interpersonalna, tudzież umiejętności społeczne albo umiejętności interpersonalne czy kompetencja interpersonalna, a także interakcja społeczna bądź stosunki społeczne, jak również inteligencja interpersonalna (zob. np. Stewart, 2010; Gracz, Słupińska, 2018; Morreale, Spitzberg i Barge, 2008; Dobek-Ostrowska, 2002; Silberman, Hansburg, 2012; Smółka, 2012; Sztompka 2012; Kwiatkowski, Walczak, 2017; Mika, 1998; Stolarczyk, Marzec i Szymczyk, 2019; Argyle, 1991), a nie *sensu stricte* zagadnieniu relacji interpersonalnych.

Zagadnienie relacji interpersonalnych nie ma długiej tradycji badań w skali światowej (por. Adler, Proctor II i Rosenfeld, 2018; Stojanowska, 2018; Uchnast, 2008; DuBrin, 2009; Ciuły-Urbaneł i in., 2015). Tymczasem termin „relacja” jest pojęciem o wielowiekowej historii i sięga swymi korzeniami czasów antycznych. Zostało ono na przykład wymienione przez Platona, który między innymi rozważał relację pozorów do prawdy oraz związku pomiędzy ideami poznawalnymi rozumem a dostępnymi zmysłowo przedmiotami (Platon, 1999). Posłużył się nim także Arystoteles, objaśniający znaczące do czasów współczesnych koncepcje etyki cnót, w tym relacje pomiędzy cnotami dianoetycznymi (intelektualnymi) oraz cnotami etycznymi (moralnymi) (Arystoteles, 2008). Z czasów antycznych wywodzi się również konstytutywny element relacji interpersonalnych, zwłaszcza w procesach edukacyjnych, a mianowicie dialog (z gr. *dia* – ‘przez’ + *logos* – ‘słowo’), to w procesach edukacyjnych umiejętność dialogowania – sztuki rozmawiania jest *conditio sine qua non*.³ Za prekursora dialogu uznaje się nauczyciela Platona – Sokratesa, który niezwykle znacząco głosił pochwałę słowa żywego zgodnie z antycznym przekonaniem, iż *viva vox docet* [żywe słowo uczy]. Wyniósł on dialog niemal do potęgi. W toku dziejów, doskonalał się do czasów współczesnych, zaowocował on między innymi w postaci nurtu określanego filozofią dialogu, tudzież filozofią spotkania, jak również filozofią wspólnotową, co do dziś stanowi rdzeń relacji interpersonalnych w edukacji, której rezultatów nikt nie jest w stanie nikogo pozbawić, ponieważ na stałe wpisuje się w skarbiec życia człowieka. Uznał, iż człowiek z natury rzeczy jest istotą

³ Pisałam na ten temat szerzej w monografii, zob. Ostrowska, 2000.

dialogiczną z tej zwłaszcza racji, że od początku swego rozumnego istnienia aż po sam kres życia, uczestnicząc w relacjach interpersonalnych, kontaktuje się z innymi głównie za pośrednictwem słów, za sprawą których dialogując, poznaje, eksploruje, wyjaśnia, interpretuje, ewaluuje i rozumie otaczającą rzeczywistość, a podejmując dialog wewnętrzny, skłania się także ku samemu sobie, *summa summarum* – kreuje rozległy dialogiczny horyzont problemowy uobecniający się we wszystkich sferach życia. Ów żywy kontakt jest wszakże niezwykle istotny z wielu względów, także i z tej zwłaszcza racji, że – jak mawiali starożytni – *Littera docet, littera nocet* [Litera (słowo) uczy, litera (słowo) szkodzi, niszczy]. Toteż nieodzowne jest właśnie najlepiej „na żywo”, w toku edukacji w relacjach interpersonalnych, w taki sposób realizować wytyczone cele oraz rozstrzygać problemy, aby nikomu i niczemu nie szkodzić nie tylko tu i teraz, lecz także z perspektywy przewidywanych przyszłych zdarzeń. Takiej sposobności w całej swej rozciągłości niestety nie w pełni stwarza zapośredniczona przez Internet edukacja realizowana wyłącznie w trybie zdalnym.

Tymczasem z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że kwestie dotyczące relacji interpersonalnych w edukacji – w porównaniu z piśmiennictwem na temat, najogólniej rzecz ujmując, relacji interpersonalnych – zajmują znacznie mniej uwagi reprezentantów dyscyplin naukowych tę problematykę podejmujących, zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej (por. Ostrowska, 2006; Wołoszyn, 1997; Paśko, 2017; Boszczyk, 2020; Grzybczyk, 2021; Zandvliet i in., 2014). Ponadto zacieranie różnic znaczeniowych terminów odnoszących się do szeroko pojmowanych rozmaitych społecznych kontaktów międzyludzkich i w sposób nieuprawniony posługiwanie się nimi zamiennie nie wychodzi naprzeciw wnikliwemu poznawaniu tej złożonej problematyki oraz nie sprzyja rozwojowi wiedzy na ten temat. Oto bowiem wyrażenie „interakcja społeczna”, oznaczające komunikowanie się dwóch lub więcej osób, stanowiące określoną z reguły nietrwałą reakcję, nie jest tożsame znaczeniowo z wyrażeniem „relacja interpersonalna”⁴, którą konstruuje związek osób o bardziej trwałym i szerszym wymiarze oraz zakresie wykraczającym poza styczność akcyjną owych „epizodów interakcyjnych”. Poniekąd zwraca uwagę na tę dystynkcję znaczeniową socjolog Piotr Sztompka, stwierdzając, że relacje międzyludzkie to „normatywnie określony schemat oczekiwanych interakcji między partnerami zajmującymi pewne pozycje społeczne i pełniącymi związane z nimi role” (Sztompka, 2012, s. 124).

Zawarte w niniejszym tekście rozważania mogą – jak sądzę – stanowić podstawę do podjęcia próby wprowadzenia autorskiego określenia terminu „relacje

⁴ Szerzej rozważałam to zagadnienie w innym miejscu (zob. Ostrowska, 2002, s. 115 i n.).

interpersonalne” w edukacji, a mianowicie następująco: relacje interpersonalne w edukacji to sytuujący się w przestrzeni edukacyjnej i konstruujący ją oraz mający kluczowe znaczenie dla przebiegu i jakości, a także rezultatów procesu edukacji związek osobowy pomiędzy jego uczestnikami. Spośród wszystkich rodzajów relacji interpersonalnych uobecniających się w przestrzeni edukacyjnej najważniejszą rolę spełnia konstytutywny związek osobowy między edukacyjnymi podmiotami: nauczyciel – uczeń / nauczyciel akademicki – student. Istotą relacji interpersonalnej w edukacji jest koncentrowanie się podmiotów ją konstruujących na wzajemnych powinnościach na drodze do wytyczonych celów.

Różnorodne sposoby wspólnego przez podmioty relacji interpersonalnych w edukacji pomnażania wiedzy i wzbogacania umiejętności oraz doświadczeń, a także wyrażania stosunku do obowiązków, postaw, stanowisk, preferencji wartości oraz uczuć mogą przyjmować wymiar pozytywny za sprawą preferowania takich zwłaszcza zachowań, jak wzajemny szacunek, zaangażowanie, koncentracja uwagi, admiracja, rzetelność, kreatywność, sumienność, pracowitość, zdyscyplinowanie, wrażliwość, asertywność, odpowiedzialność i współodpowiedzialność, bądź też sytuować się na przeciwległym biegunie wartościującym z powodu zaświadczenia na przykład arogancji, lenistwa, nieufności, obojętności, podejrzliwości, manipulacji, a nawet wrogości, nienawiści, agresji czy przemocy.

RELACJE INTERPERSONALNE W EDUKACJI AKADEMICKIEJ W TRYBIE ZDALNYM

Problematyka relacji interpersonalnych w edukacji, stanowiących *conditio sine qua non*, rdzeń wszelkich procesów edukacyjnych, jest tym obszarem wiedzy, który pozostaje daleki od satysfakcjonującego rozpoznania. A tymczasem wyłania się nowy, prawie zupełnie nierozpoznany obszar problemowy, dotyczący funkcjonowania relacji interpersonalnych w edukacji, w tym zwłaszcza odnoszący się do ich roli i znaczenia w realizowanej w trybie zdalnym edukacji wszystkich poziomów w czasie trwającej trzeci rok pandemii, której piątą falę w skali globalnej ludzkość doświadcza w roku bieżącym. Z jednej strony edukacja zdalna w czasie pandemii spełnia niezwykle istotną rolę z tej zwłaszcza racji, że – rzecz oczywista – stwarza możliwości zachowania ciągłości procesów edukacyjnych, pomimo konieczności zachowania obowiązujących wymogów bezpieczeństwa i przestrzegania zasad reżimu sanitarnego. Z drugiej strony podmioty edukacyjne konstruujące relacje interpersonalne w edukacji realizowanej wyłącznie w trybie zdalnym pozbawione są bezpośredniego kontaktu *face to face*, a tym

samym nie dają szansy na doświadczanie przez nauczycieli i uczniów/studentów „na żywo” satysfakcji z czynionych postępów w zakresie pomnażania wiedzy i wzbogacania umiejętności oraz dzielenia się doświadczeniami, tudzież z wymiany ważnych informacji, jak również dotyczących wyrażania myśli, ważnych poglądów i idei, a także przekonywania się o wzajemnej empatii w toku budowania autentycznej „żywej więzi” emocjonalnej między ludźmi. Taki stan rzeczy niewątpliwie zaburza proces edukacji, zubażając jego potencjalne walory oraz wpływa zniekształcająco na doświadczanie w jego toku „mocy żywego słowa”, które – jak od czasów antycznych wiadomo – ma największą moc edukacyjną i co między innymi wyrażone zostało w postaci znanej sentencji: *Viva vox alit plenius* [Żywa mowa odżywia się/żywi się obficie].

Tymczasem współczesnych studentów charakteryzuje styl życia coraz bardziej oddalający ich od owej „żywej mowy” i zgodnie z przyjmowanymi założeniami teorii pokoleń⁵ zaliczani są oni w skali globalnej do pokolenia Z (ang. *generation Z*). Dość powszechnie funkcjonują również inne określenia charakteryzujące tę generację, takie jak postmillenials, zoomerzy, generacja Z, pokolenie internetowe czy pokolenie C (zob. np. Seemiller, Grace, 2018; Tapscott, 2010; Bębas i in., 2017; Twenge, 2019; Palfrey, Gasser, 2008; Arum, Roksa, 2011; Combi, 2015), którego nazwa wywodzi się od przymiotnika *connected* (ang. połączony) i odnosi się do osób stale podpiętych do Internetu oraz wykorzystujących codziennie media społecznościowe, zarówno do komunikacji prywatnej, jak i edukacyjnej oraz zawodowej. Najogólniej rzecz ujmując, wszystkie te nazwy określają osoby wkraczające aktualnie w dorosłość i sytuujące się w niej, jako że według większości źródeł obejmują swym zakresem ludzi urodzonych od roku 1995/1997 do roku 2010. Szczególnie wyróżnia tę generację od jej poprzedników fakt dorastania w pełni scyfrzowanym społeczeństwie i przede wszystkim to, że nie zna ona świata bez Internetu.

⁵ Pokolenie (z łac. *generatio* – ‘rodzenie, tworzenie’; ang. *generation* – ‘generacja’) to termin posiadający kilka konotacji związanych z urodzeniem, tworzeniem i prokreacją. Podstawę zaliczenia ludzi do jednej pokoleniowej zbiorowości stanowią charakteryzujące ich – pomimo występujących w różnym stopniu i zakresie pewnych różnic – uwyrażniające się w zbieżności normy, wartości, postawy, motywacje, interesy, a także realizowane wzorce zachowań. W ujęciu socjologicznym na przykład pokolenie to suma „wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji nastawień i systemów wartości” (zob. Griese, 1996, s. 80). Najczęściej zagadnienia związane z koncepcją pokolenia koncentrują się wokół takich kwestii, jak relacje interpersonalne, w tym międzypokoleniowe, polityka mieszkaniowa, polityka rodzinna, cykl życia, cechy demograficzne, cechy osobowości, preferowane wartości (por. Szukalski, 2012).

Dla rozważenia podjętej w niniejszym tekście problematyki relacji interpersonalnych w edukacji akademickiej realizowanej w trybie zdalnym zasygnalizowane tu kwestie są z wielu względów niezwykle istotne. Przede wszystkim z tej zwłaszcza racji, że w ów obowiązujący w czasie pandemii koronawirusa tryb edukacji zdalnej wkroczyli płynnie studenci bardzo aktywnie funkcjonujący w szerokim zakresie w Internecie, osoby wręcz identyfikujące się z cyberprzestrzenią w każdym aspekcie swojego codziennego życia. Z tego względu – poza nielicznymi wyjątkami – edukacja zdalna od początku jej wdrażania nie stanowiła dla nich absolutnie żadnej bariery i nie sprawiała im najmniejszych trudności, albowiem nie tylko w szerokim zakresie konsumują oni treści w sieci, ale także je tworzą i dość często biegle korzystają z różnych urządzeń elektronicznych nawet równocześnie.

Natomiast jeśli chodzi o nauczycieli akademickich, to nie w każdym przypadku owa zmiana trybu edukacji okazała się bezproblemowa i niekiedy wymagała większego zaangażowania się oraz wsparcia profesjonalistów, w tym uczestnictwa w organizowanych przez uczelnię szkoleniach informatycznych z zakresu obsługi kompleksowej platformy online do nauczania zdalnego Microsoft Teams for Education. Znaczącym wsparciem dla nauczycieli akademickich była również możliwość korzystania przez nich z uruchomionej na uczelni pomocy technicznej dla pracowników dydaktycznych. Jakkolwiek bowiem nauczyciele akademicy nie spełniają kryterium demograficznego przynależności do pokolenia Z, to jednak w zdecydowanej większości charakteryzują się cechami przypisywanymi pokoleniu C, które obejmuje swym zakresem tych wszystkich, którzy są aktywnymi konsumentami w sieci bez ograniczeń związanych z wiekiem życia. Inaczej rzecz ujmując, osoby te łączą nie cechy demograficzne (rok urodzenia, przedział wiekowy, zamożność, położenie geograficzne, pochodzenie etniczne), lecz wspólne wartości oraz zainteresowania, a także cechy osobowości i postawy oraz styl życia (zob. Solis, dostęp: 21.01.2021 r.). Otóż okazuje się, że niezależnie od wieku życia znaczna część owych „cyfrowych tubylców” dość dużo czasu przeznaczają na kreowanie swojego wizerunku nie tylko zawodowego w mediach społecznościowych, toteż charakteryzuje się określoną biegłością informatyczną.

Zważywszy na złożoność uwarunkowań procesu edukacji w uczelni wyższej w czasie pandemii koronawirusa, w tym dotyczących funkcjonowania relacji interpersonalnej nauczyciel akademicki – student w trybie zdalnym, a przy tym mając na uwadze, że jeszcze nigdy dotąd nie mierzono się z tak trudno przewidywalnym w przebiegu i następstwach wyzwaniem edukacyjnym w światowej skali, przystąpiłam do zaprojektowania i realizowania badań sondażowych owych kwestii dotyczących. Przedmiotem badań uczyniłam opinie studentów na temat

ich uczestnictwa w edukacji w trybie zdalnym. Zamierzałam wzbogacić wiedzę na temat lepszego poznania i rozumienia istoty edukacji akademickiej w czasie pandemii w trybie zdalnym, w tym zwłaszcza w odniesieniu do kwestii relacji interpersonalnych nauczyciel akademicki – student. Z dokonanego przeglądu literatury przedmiotu wynika, że ta właśnie kwestia w dotychczasowym, sukcesywnie wzbogacanym piśmiennictwie dotyczącym edukacji w czasie pandemii jest niestety ewidentnie marginalizowana (zob. np. Czapiewska, 2021; Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021; Chodkowska i in., 2021). Przyjęłam założenie, że aktualne problemy edukacyjne nie mogą być efektywnie poznane i badane oraz rozumiane i rozwiązywane bez uwzględnienia perspektywy osób, których owa edukacja badana dotyczy, której są uczestnikami, współkreatorami i podmiotami. Czyli inaczej rzecz ujmując, chodziło mi o stwarzanie studentom uczestniczącym w procesie edukacji w trybie zdalnym autentycznej szansy na możliwość wypowiedzenia się własnym głosem i we własnym imieniu na ten temat. Przede wszystkim zamierzałam dowiedzieć się więcej o studentach uczestniczących w tego typu zajęciach i o tym, jak postrzegają oni sytuację, w której się znaleźli w związku z pandemicznymi zaleceniami i ograniczeniami, a także na jakie napotykają trudności na swej edukacyjnej drodze, czego szczególnie oczekują, a czego najbardziej obawiają się, jak również co może być według nich pomocne w edukacji, a co należałoby zmienić i w jaki sposób.

Jakkolwiek bowiem e-learning w szkolnictwie wyższym nie jest absolutną nowością, to jednak zobligowanie społeczności akademickich do edukacji w formie zdalnej realizowanej w uwarunkowaniach pandemicznych okazało się zjawiskiem dość trudnym, zwłaszcza z racji braku jakichkolwiek wcześniejszych tego typu doświadczeń. Stąd też zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i dla studentów edukacja zdalna w czasie pandemii, przede wszystkim w początkowym okresie jej obligatoryjnego wprowadzania, stanowiła wielkie wyzwanie wymagające szczególnej uwagi i troski oraz ustawicznego monitorowania.

Badania zostały rozpoczęte w marcu 2020 r., tj. od początku wprowadzenia, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki, obowiązku realizowania zajęć dydaktycznych w trybie zdalnym. Badaniami objęci są studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych kierunku pedagogika Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, których mam możliwość bliższego poznania w toku realizacji dydaktycznych zajęć programowych, takich jak seminaria dyplomowe oraz wykłady monograficzne. Oprócz obserwacji uczestniczącej w toku realizowanych zajęć programowych po każdym z nich sporządzam zapis ważniejszych spostrzeżeń związanych z ich realizacją, ponadto prowadzę wywiady grupowe zogniskowane i wywiady indywidualne na ten temat online

oraz telefonicznie. W przyjętych założeniach epistemologiczno-eksploracyjnych staram się łączyć sferę dydaktyczną i badawczą edukacji akademickiej realizowanej w trybie zdalnym po to zwłaszcza, aby mając na uwadze nie tylko względy praktyczne, lecz także pozyskiwaną wiedzę z badań naukowych, weryfikować i rozwijać oraz doskonalić i usprawniać wzajemnie przenikające się sfery – dydaktyczną i naukową.

Z dotychczasowych, będących w toku badań, można wyprowadzić ważne przesłanki umożliwiające lepsze poznanie i usprawnienie realizowanych w trybie zdalnym zajęć w szkole wyższej. Najogólniej rzecz ujmując, z dotychczasowych badań wynikają następujące wnioski:

1. Relację interpersonalną nauczyciel akademicki – student badani postrzegają przede wszystkim instrumentalnie – bez wszakże przypisywania jej znaczenia pejoratywnego, jako że postrzegają ową relację głównie przez pryzmat obustronnych powinności oraz praw i obowiązków na drodze wiodącej do realizacji wspólnych celów edukacyjnych na poziomie wyższym.
2. Relacja interpersonalna wirtualna jest traktowana przez studentów jako znamię czasów współczesnych, w które wpisują się oni sami niejako w sposób naturalny. Z jednej strony ów tryb spełnia rolę niezwykle istotną zwłaszcza w czasie pandemii, kiedy nie ma możliwości nawiązywania bezpośredniego kontaktu między ludźmi „na żywo” w związku z zachowaniem obowiązujących wymogów bezpieczeństwa i reżimu sanitarnego, z drugiej strony nie jest wolna od wad i bywa doświadczana dyskomfortowo wówczas, kiedy przedłuża się „w nieskończoność” (np. przez cały semestr).
3. Niemniej studenci mają świadomość, że nawet najbardziej nowoczesna technika nie jest w stanie w pełni zastąpić relacji *face to face* oraz wszystkich towarzyszących jej elementów sfery poznawczej, wolicjonalnej i emocjonalnej rzeczywistości, a w konsekwencji doprowadza do upraszczania, niekiedy nawet zatracania najbardziej istotnych walorów edukacji akademickiej relacji interpersonalnej, toteż ich zdaniem zajęcia realizowane w trybie zdalnym powinny być „wzmocnione” kilka razy w semestrze zajęciami w trybie niezdalnym/stacjonarnym – jeśli tylko uwarunkowania pandemiczne na to pozwolą.
4. Pośród różnorodnych sposobów wspólnego przez podmioty relacji interpersonalnych w edukacji pomnażania wiedzy i wzbogacania umiejętności oraz nabywania doświadczeń, a także wyrażania stosunku do obowiązków, postaw, stanowisk, preferencji wartości oraz uczuć zdaniem studentów zdecydowanie dominuje wymiar pozytywny dzięki preferowaniu takich zwłaszcza zachowań w ich toku, jak wzajemny szacunek, zaangażowanie, koncentrowanie uwagi na priorytetach, rzetelność, kreatywność, sumien-

- ność, pracowitość, zdyscyplinowanie, wrażliwość, asertywność, współodpowiedzialność.
5. Badani studenci wyrażają przekonanie, że czas pandemii nie osłabił ich zdolności do utrzymywania relacji interpersonalnych i nie wpłynął zdecydowanie negatywnie na ich kondycję psychiczną oraz nie pogłębił problemu uzależniania się od nowych technologii, przyznają natomiast, że doprowadził do zmniejszenia aktywności fizycznej oraz osłabienia narządu wzroku.
 6. Studenci twierdzą, że zajęcia realizowane zdalnie przyczyniły się do zwiększenia ich własnych kompetencji cyfrowych, a także umożliwiły zaoszczędzić czas i budżet, jako że nie musieli oni pokonywać odległości z miejsca zamieszkania do uczelni, jak również uiszczać opłaty za stancje.
 7. Badani studenci przyznają, że coraz więcej czasu spędzają, wykorzystując w różnorodny sposób urządzenia elektroniczne, a coraz mniej czasu przeznaczają na czytanie książek oraz na przebywanie z przyjaciółmi. Jednak bagatelizują następstwa wynikające z tego stanu rzeczy, przede wszystkim nie dostrzegają związków pomiędzy tego typu zjawiskami, w tym takich, jak ubożenie się zasobów ich słownictwa, ograniczanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, a także dotyczących trudności w zakresie koncentrowania się na konkretnej czynności.

UWAGI NA ZAKOŃCZENIE

Zważywszy na to, iż jeszcze nigdy dotąd ludzkość nie mierzyła się z tak trudno przewidywalnym w przebiegu i następstwach wyzwaniem edukacyjnym w światowej skali w związku z zagrożeniami koronawirusem SARS-CoV-2, należy przyznać, że trzeci rok funkcjonowania ludzi w ekstremalnych warunkach pandemicznych z jednej strony w różnorodny sposób dotkliwie doświadcza każdego człowieka, z drugiej natomiast strony wzbogaca jego wiedzę oraz doświadczenie stanowiące bazę do podejmowania przedsięwzięć w zakresie stopniowego powrotu do tzw. normalności. Czas pandemii zmusił do poszukiwania innowacji i strategii umożliwiających zachowanie ciągłości funkcjonowania ludzi we wszystkich sferach życia, a w edukacji doprowadził do wdrożenia na szeroką skalę trybu zdalnego, na odległość, czasem w sprzyjających okolicznościach także realizowanej w trybie hybrydowym.

Człowiek jako istota społeczna, permanentnie uczestnicząca w różnorodnych relacjach interpersonalnych wywierających znamienny wpływ na jego życie, uczy się w ich toku, rozwija i doskonali oraz czerpie rozmaite wzorce.

Istotna rola przypisywana kwestiom związanym z problematyką relacji interpersonalnych w edukacji, zwłaszcza jeśli uwzględnimy niezadowolający stan wiedzy na ten temat, bez wątpienia zobowiązuje do intensywnych przedsięwzięć epistemologiczno-eksploracyjnych z tego zakresu. Podmiotowe relacje interpersonalne wypełniające przestrzeń edukacyjną są podstawowym fundamentem edukacji wszystkich poziomów. Właśnie w owych relacjach tkwi najbardziej żywotne podstawowe źródło uczenia się i wzbogacania wiedzy oraz zdobywania nowych doświadczeń, tudzież rozwijania zdolności, uzdolnień, talentów, a także doświadczania poczucia łączności i wspólnoty. Owo źródło jest wszakże nie tylko początkiem tychże procesów, lecz nieustannie, najlepiej „na żywo” będąc sukcesywnie zasilane, nadaje dalszy bieg i wytycza kierunek podążania na drodze do realizacji edukacyjnych celów, których rezultaty przekładają się na funkcjonowanie człowieka we wszystkich sferach jego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Proctor R. II, Rosenfeld L. (2018), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Warszawa: Wydawnictwo Rebis.
- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN.
- Arum R., Roksa J. (2011), *Academically Adrift – Limited Learning on College Campuses*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Arystoteles (2008), *Etyka nikomachejska*, Warszawa: PWN.
- Bębas S., Jędrzejko M., Kasprzak K., Szwedzik A., Taper A. (red.) (2017), *Cyfrowe dzieci – zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Berscheid E. (April 1999), *The greening of relationship science*, „The American Psychologist”, 4, 54 (4), s. 260–266.
- Boszczyk N. (2020), *Dobre relacje w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Ciuły-Urbanek K., Jabłoński M., Koperski B., Piotrowski B. (red.) (2015), *Człowiek i relacyjność. Ujęcie socjologiczno-filozoficzne*, Krosno: Wydawnictwo Novum.
- Combi Ch. (2015), *Generation Z: Their Voices, Their Lives*, London: Hutchinson.
- Chodkowska M., Kazanowski Z., Parchomiuk M., Szabała B. (2021), *Konsekwencje edukacji zdalnej w ocenie studentów kierunków społecznych i humanistycznych. Raport z badań*, Lublin: Instytut Pedagogiki UMCS.
- Czapiewska G. (2021), *Zmiany w jakości kształcenia akademickiego w dobie pandemii COVID-19*, „Kultura i Edukacja” nr 3 (133), s. 50–63.
- Dobek-Ostrowska B. (2002), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- DuBrin A.J. (2009), *Interpersonal Relations & Professional Development Paperback*, Pearson Learning Solutions.
- Encyklopedia PWN*. Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/komunikacja-interpersonalna;3924681.html> (dostęp: 21.01.2021 r.).

- Gracz L., Słupińska K. (red.) (2018), *Negocjacje i komunikacja. Wybrane aspekty*, Kraków–Legionowo: edu-Libri s.c.
- Griese H.M. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybczyk K. (red.) (2021), *Kultura akademicka i relacje uniwersyteckie w XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Kwiatkowski S.T., Walczak D. (2017), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2008), *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostrowska U. (red.) (2002), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska U. (2006), *Relacje interpersonalne w edukacji*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5: E–St, (s. 179–193), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palfrey J., Gasser U. (2008), *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York: Basic Books.
- Paśko J.R. (red.) (2017), *Relacje uczeń – nauczyciel we współczesnej szkole*, Tarnów: Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.
- Platon (1999), *Dialogi*, t. 1–2, Warszawa: Wydawnictwo Antyk.
- Przybylski H. (red.) (2002), *Public relations – sztuka efektywnego komunikowania*, Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J. (2021), *Raport z badań Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Schächter S. (1959), *The Psychology of Affiliation Experimental Studies of the Sources of Gregariousness*, Stanford: Stanford University Press.
- Seemiller C., Grace M. (2018), *Generation Z. A Century in the Making*, London: Publisher Routledge.
- Silberman M., Hansburg F. (2012), *Inteligencja interpersonalna. Jak utrzymywać mądre relacje z innymi*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/relacja%20.html> (dostęp: 21.01.2021 r.).
- Smółka P. (2016), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Solis B. (2012), *Meet Generation C: The Connected Customer*<https://www.briansolis.com/2012/04/meet-generation-c-the-connected-customer> (dostęp: 21.01.2021 r.).
- Stewart J. (2010), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stojanowska E. (2018), *Percepcja Ja w relacjach interpersonalnych. O metapercepcji i poczuciu transparentności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stolarczyk M., Marzec H., Szymczyk K. (2019), *Doskonalenie umiejętności interpersonalnych w pracy wychowawczej. Metody i techniki pracy z dziećmi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy.
- Szukalski P. (2012), *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Twenge J.M. (2019), *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Uchnast Z. (red.) (2008), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wołoszyn W.M. (red.) (1997), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zandvliet D., Brok P. den, Mainhard T., Tartwijk W.F. von (eds.) (2014), *Interpersonal relationships in education: from theory to practice*, Rotterdam: Sense Publisher.

Streszczenie

Pandemia COVID-19 doprowadziła w skali światowej do głębokich zmian we wszystkich sferach funkcjonowania ludzi w trudno przewidywalnych realiach przepełnionych niepewnością oraz niepokojem dotyczącym zwłaszcza zdrowia i życia. W edukacji naprzemiennie realizowany jest tryb zdalny lub tryb hybrydowy bądź w sprzyjających okolicznościach sporadycznie tryb niezdalny, zwany także stacjonarnym. Podmiotowe relacje interpersonalne wypełniające przestrzeń edukacyjną stanowią podstawowy fundament edukacji wszystkich poziomów. Tymczasem zagadnienie relacji interpersonalnych w edukacji nie ma długiej tradycji badań w skali światowej. W związku z obowiązującymi ograniczeniami sanitarnymi w czasie pandemii nie ma możliwości nawiązywania bezpośrednich, „na żywo” relacji interpersonalnych nauczyciel akademicki – student. W niniejszym tekście dokonuję przeglądu literatury przedmiotu oraz prezentuję autorską definicję relacji interpersonalnych w edukacji. Przedstawiam również wstępne wyniki badań sondażowych studentów na ten temat, realizowanych od marca 2020 r. w Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Z dotychczasowych badań wypływają konstruktywne wnioski skłaniające do dalszych eksploracji z tego zakresu.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19; studenci; tryb zdalny; relacje interpersonalne w edukacji akademickiej.

Abstract

The COVID-19 pandemic has led to profound changes in all spheres of human functioning in difficult to predict realities, filled with uncertainty and anxiety, especially regarding health and life. In education, the remote or hybrid mode is implemented alternately, or in favorable circumstances, sporadically non-residential mode, also called stationary mode. The subjective interpersonal relations that fill the educational space constitute the basic foundation of education at all levels. Meanwhile, the issue of interpersonal relations in education does not have a long research tradition on a global scale. Due to the sanitary restrictions in force, during

the pandemic, it is not possible to establish direct “live” interpersonal relations between the academic teacher and the student. In this text, I review the literature on the subject and present my original definition of “interpersonal relations in education”. I also present the preliminary results of a student survey on this topic, carried out from March 2020 at the Jacob of Paradies University in Gorzów Wielkopolski. Constructive conclusions can be drawn from the research to date, prompting further exploration in this field.

Keywords: COVID-19 pandemic; students; remote mode; interpersonal relations in academic education.

IWAN HRYSZCZENKO

ORCID ID: 0000-0001-7572-4757

SWIŁANA BEBKO

ORCID ID: 0000-0002-0687-3801



JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS OF UKRAINE AND CHINA: PROBLEMS OF IMPLEMENTATION UNDER PANDEMIC CONDITIONS

WSPÓLNE PROGRAMY EDUKACYJNE UKRAINY I CHIN:
PROBLEMY REALIZACJI W WARUNKACH PANDEMII

STATEMENT OF THE PROBLEM

In 2021, we celebrated 30 years of Ukraine's independence and 10 years of strategic partnership with China. As a longtime friend and an active participant of Belt and Road Initiative, Ukraine greatly appreciates its strategic partnership, at the same time Ukraine is highly interested in raising it to new heights. The coronavirus pandemic has significantly affected various sectors of the world economy, including the market of educational services.

The consequences of COVID-19 have become a major challenge for education both at the global level and for the process of internationalization of higher education for individual institutions in particular – according to experts, the number of students in different parts of the world may be reduced from 15 to 25%. However, this situation allows reconsidering approaches to educational activity, to reshape the relations of internationalization and cooperation in the conditions of a new reality.

The pandemic, caused by COVID-19, reaffirmed the importance of the role of universities and demonstrated to the world that the experience of higher

education institutions in international cooperation is an important condition for solving topical global problems.

Despite the negative impact of the pandemic and the objective difficulties, cooperation between Ukraine and China has grown significantly. This is evidenced by the results of economic, international and humanitarian cooperation (Sianzhun, 2021).

Due to the emergence of the coronavirus, very significant changes are taking place in the entire education system in both Ukraine and China. It is now possible to discuss the preliminary results of the forced transition to ubiquitous online learning in the system of higher education. The transition to online learning is a trend that is gaining momentum in different countries around the world, including in universities of Ukraine and China.

It should be noted that mass open online courses in the West began to be actively implemented in 2012, but three years later, European and American higher education institutions began to be disappointed in them and went on to reduce their importance in education (Ivanova & Muruhova, 2020). According to international experience, in recent years before the crisis, online learning has grown steadily in Europe, the United States and China (Mullane, 2020).

China's online education market grew by 35.5% in 2020 to CNY 257.3 billion (compared to 2019). The share of online education in the total was 25% (previously 13–15%) (iResearch Consulting Group, 2021). According to the Ministry of Education of the People's Republic of China, there are more than 10 online platforms, which unite about 460 universities and offer more than 3,200 online courses. The number of students is more than 55 million people (Xinhua News Agency, 2018).

Significant advance in online education has been recognized and supported by students, academic staff and employers. Currently, the key challenge for the education sector has been an attempt to adapt to the new standards and requirements of the COVID-19 pandemic, which will allow higher education institutions to continue to provide educational services and protect applicants from the risk of infection and to contain the spread of the disease. Among the consequences of the pandemic that have affected the education sector, we can distinguish the following ones:

- the transition to mixed forms of education (both online and offline);
- transformation of the educational landscape due to the reduction of face-to-face communication;
- slowdown of the internationalization processes of education and science; increase of competition in world markets of educational services, which are featured by monopolistic competition;

– reductions of the financial capacity of higher education institutions.

This also had an impact on education as an institution in general, its place among other (social, political, economic) institutions of society, mechanisms for managing the education sector, internal management of institutions.

In most countries around the world, in response to the growing coronavirus outbreak and subsequent lockdown, universities have been forced to move to distance learning (Selivanova et al., 2020). Quarantine measures have also become a challenge for Ukrainian higher education institutions. After the introduction of lockdown, the higher education sector was not fully prepared for the transition to online teaching.

ANALYSIS OF RECENT RESEARCH AND PUBLICATIONS

The decisive role in the economic and social development of society is played by education, the importance of which is constantly growing and outpacing the importance of natural resources and means of production.

In the knowledge society, the content and nature of labor are undergoing radical changes: workforce is becoming highly skilled, based on mental activity that requires higher education. These conditions determine new trends in the development of higher education that meet the modern needs of Ukrainian society. With the emergence of the global pandemic, the role of e-learning (distance education, the use of public depositories of educational content, etc.) is of particular importance (Dozhdikov, 2020).

Distance education has its own history of development, causes, consequences, problems, experience of different countries and universities, but still has no certainty about the use of various programs and electronic textbooks, there are no established rules for organizing classes outside the classroom. Distance education continues to be positioned in society as education of relatively low quality.

Differences in the work of the university in the conditions of distance learning from traditional forms of higher education are determined by the specifics associated, firstly, with the factor of extraterritoriality and, secondly, with educational strategy: the basic principle of educational services is changing – from the principle of delivering learners to knowledge, to the principle of delivering knowledge to learners. The use of information technology in higher education allows us to move away from the traditional concepts of “a classroom” and “a class”. They will be, as a rule, online work of a student with virtual

environments of the university with the participation of a teacher (Mikhailov & Denisova, 2020).

IDENTIFICATION OF PREVIOUSLY UNRESOLVED PARTS OF A COMMON PROBLEM

Taking into consideration the particular relevance of the pandemic impact on higher education, there is a need to study the implementation of joint educational programs in the conditions of the coronavirus pandemic.

PURPOSE OF THE RESEARCH

The article considers different views on online education during a pandemic: students, teachers on the example of Kyiv National University of Technologies and Design (KNUTD), which 2 years ago (in September 2019) together with Qilu University of Technology (Shandong Province) opened Ukrainian-Chinese education institution – Kyiv Institute of the Qilu University of Technology. It is the first cooperative Chinese-foreign higher education institution of Ukraine with China. Thus, Ukraine began to export Ukrainian education to China (Koval, 2019, p. 70).

In Ukraine, online learning is a popular modern educational trend, which is increasingly discussed at the highest level, and which is promoted by central higher education institutions, which seek to cover the entire education space with their digital courses.

THE MAIN BODY

Internationalization is a key tool for training highly qualified personnel in national and international universities. The response to the challenges of economic, social and political globalization was the process of internationalization of higher education, which is characterized by processes of educational migration, exchange of information, knowledge and technology.

Internationalization in higher education is, in essence, a process of integrating international change into the traditional functions of universities, which allows to increase the global competitiveness of graduates by acquiring new global

competencies, skills necessary for professional realization in international and multicultural environment. In other words, internationalization has a transformative potential both for the production of knowledge and for society in general, which is expressed in training specialists who are able to work in international teams, solve world issues and have a global understanding of regional issues.

The internationalization of higher education not only meets the needs of its development, but also the needs of international economic, social, political and cultural integration that arises in the conditions of globalization (Gryshchenko, 2021c).

Internationalization in higher education is considered as a multifaceted process of integration of educational, research, administrative activities of a higher education institution or research institution with an international component:

- individual mobility (students, scientists, teachers, administrative staff);
- creation of joint international educational and research programs;
- formation of international educational standards in order to ensure quality;
- institutional partnership, creation of educational and research consortia, associations (Gryshchenko, 2021a).

Due to internationalization, many students have gained international knowledge and experience for living in a globalized world and found their place in the global labor market. The internationalization of higher education institutions is a constant, dynamic process even in the conditions of a pandemic and existing constraints. Currently, there is a transformation of external internationalization, which has so far intensified the flow of staff and students in both directions, the work of strategic alliances, joint research with foreign education institutions, and internal internationalization by transforming forms of learning (online education), improving educational programs, further implementation of European practices to achieve the quality of education and research, the opportunity to study on global educational online platforms.

An important condition for internationalization and cooperation is the formation of both international and national institutional environment and purposeful entry into this environment of higher education institutions of Ukraine and other countries. The Ukrainian higher education sector is gradually integrating into the global education space, but the globalization process was halted in 2020 for the reason of the global negative impact of the pandemic, which brought new problems as well as increased existing ones and had an institutional character for many higher education institutions.

Internationalization and cooperation in higher education, international learning, including joint online learning, internships, academic mobility as tools of interaction possess significant potential to involve a significant number of people in intercultural learning globally.

Academic international cooperation, as a display of the internationalization of educational activities, is considered in the world as one of the main indicators of quality in the field of higher education and science and, at the same time, one of the main tools to provide and improve it. Therefore, leading universities in all countries of the world are involved in international activities and seek to expand it. Academic international cooperation contributes to the formation of future professionals in modern global thinking, responsibility and professional competence (Gryshchenko, 2021a).

Internationalization of educational activities of a university is an important element in shaping the international image and strengthening the competitiveness of the university in the global market of educational services, its attractiveness both by foreign entrants and foreign university partners.

Deepening international cooperation in education and science and forming an effective system of international relations of KNUTD, in particular with the People's Republic of China, contributes to Ukraine's strategic objectives and popularization of Ukrainian education and culture abroad.

One of the features of an internationalized university is the number of foreign students (Donetskaia & Li, 2020). Today KNUTD has created conditions for socio-cultural adaptation of foreign students. These are the following common elements:

- reflection of the direction of export of educational services and internationalization of education and science in the University Development Strategy;
- creation of the necessary elements of infrastructure in the university environment: organized special units and staff of specialists to support foreign students (Institute for Internationalization of Higher Education and Science; Project Office; Office for International Cooperation and European Integration, International Education Programs Sector);
- representation of the tasks and special activities in the programs of educational work with student youth aimed at attracting foreign students in cultural, creative, social activities (Gryshchenko, 2021b, pp. 4–50).

However, the internationalization of the university's educational activities should result not only in a significant number of foreign students, international agreements and the reputation of higher education institutions in the global

education space, but also in training competitive graduates in the global labor market.

Academic performance of students is the final indicator that characterizes the multidisciplinary activities of the university to train highly qualified competitive professionals for the needs of the economy not only of their own country, but also the world labor market. The quality of training of foreign students who shape the image of the university far beyond Ukraine is extremely important. The cooperation of KNUTD with the Qilu University of Technology provided not only a significant inflow of foreign students to study at the university, but also motivation to improve the quality of the educational process (Gryshchenko, 2021b, pp. 4–5).

A study of the performance of full-time bachelors in the 2019–2020 and 2020–2021 academic years was carried out on the basis of KNUTD and Kyiv Institute of the Qilu University of Technology. The specialties “Design (by type)”, “Biotechnology and Bioengineering”, “Chemical Technology and Engineering” were taken for the study. While in the first semester of the 2019–2020 academic year, students studied full-time, in 2020–2021 they were forced to study remotely, namely through the online platforms Moodle, Zoom and YouKu.

For each academic group of studied specialties, grade point average for the first semester of 2020 was calculated. Analyzing the educational activities of students and their success, there can be mentioned such factors as:

- level of basic training in fundamental disciplines;
- level of attendance;
- provision of disciplines with English-language educational literature;
- motivation to obtain higher education;
- level of absolute and qualitative success.

Thus, the absolute academic performance of Chinese students studying for double degree programs at Kyiv Institute of the Qilu University of Technology is 98%, and the quality of education is 83%, which is an average of 20 percentage points and 30 percentage points respectively higher than the performance and quality of education of other university students. A total of 14 students out of 473 have academic arrears in academic disciplines; 13 of them are majoring in 161 Chemical Technology and Engineering and 162 Biotechnology and Bioengineering. Thus, we can conclude that laboratory work in chemical and biotechnological disciplines is more difficult to teach online, master and reproduce individually.

In general, the analysis of the results of online learning of the students from Kyiv Institute of the Qilu University of Technology in the 2020/2021 academic

year showed that despite the difficult conditions and distance, Chinese students study more honestly and have better results than Ukrainian and foreign students from other countries.

The level of basic training in basic disciplines is defined as sufficient and corresponds to the university average for students of the Faculty of Design and significantly lower (20%) in chemical and biotechnological disciplines for students of the Faculty of Chemical and Biopharmaceutical Technologies. However, this difference is quickly overcome due to better discipline and the level of attendance of Chinese students compared to Ukrainian ones. The average annual attendance rate for Chinese students is 92%.

All disciplines of the relevant programs in which Chinese students study are fully provided with electronic educational resources developed by KNU TD teachers in English, which are presented in a modular environment of the educational process of the university with open access for students.

The level of success is significantly influenced by the student's personal motivation to study and the desire to receive quality higher education. And Chinese students, studying in English-language double degree programs, are also more motivated both to acquire a profession and to improve language skills. This is evidenced by the level of qualitative performance of second-year students which is higher by 5 percentage points compared to the performance of freshmen.

The results of the analysis of academic performance of the students from Kyiv Institute of the Qilu University of Technology show, first of all, the high motivation of Chinese students to receive qualitative education and specialization. And as a result, success rates are much higher compared to Ukrainian students.

The work of KNU TD in the 2020/2021 academic year continued in conditions of quarantine and forced partial transition of the educational process to the online mode. However, with the experience of distance work, the university was ready to work online, and was able to provide the proper quality of the educational process, as well as to increase the digital competence of teachers and academic discipline of students in general. Online classes were held exclusively on schedule, with pre-registration of links to video conferencing on Google Calendar and mandatory video recording of classes, which is stored in the university repository. This approach to the organization of online learning has motivated both teachers and students to productive distance work.

The growing demands and requirements of students for the educational process are becoming an incentive for the university to develop more rapidly. Thus, for the reason of forced online learning and its growing popularity in the

world, the university has already begun to actively develop its own educational videos (lectures, practical and laboratory classes) and the development of virtual laboratories for distance learning.

The full transition to distance learning has also revealed a number of problems that are difficult to solve at a distance, namely:

- limited choice of communication web services for the educational process due to the lack of access of Chinese citizens to popular platforms and programs for video communication such as YouTube, Google Meet, Skype, etc.;
- technical problems (sometimes slow Internet speed, poor connection quality), the lack of qualitative headsets of some students (headphones, microphones, webcams with high resolution);
- significant difference in time between Ukraine and China, which in some way complicates the scheduling of classes for Chinese students and Ukrainian teachers;
- impossibility of real-time observation of each student and visual individual consultation of the teacher in practical classes in art disciplines and laboratory work in chemical disciplines;
- work in the remote mode was more time-consuming and psychologically stressful for both teachers and students; much more time was needed for teachers to prepare for classes and for students to complete tasks independently;
- Internet communication between teacher and student is much more intense and less effective; replacing real communication with virtual one is inadequate and requires more effort with less effect;
- Chinese students study in large groups – 70–75 people, which are divided into subgroups of 30–35 people in only some disciplines; such a large number of students overloads the teacher with written communications, which sometimes take place with significant delays, and this causes dissatisfaction among students;
- distance learning requires more self-discipline and self-control from students and teachers, which can be achieved with high motivation to study and work;
- the quality and meaningfulness of educational content, including multimedia materials and video lectures, requires constant improvement; for the lack of experience, the first videos of teachers had many shortcomings: mostly cold theory, uninteresting presentation of material, insufficiently clear graphic material, overloaded with information due to lack of prompt assessment of audience response and feedback.

In order to ensure the quality of education after the end of the semester, students were surveyed on their satisfaction of the quality of teaching the discipline by the teacher and learning outcomes. The results of such a survey provided recommendations to teachers on improving communication and academic discipline. The main remarks were: content overload of the discipline, the lack of visual material, inability to pay enough attention to each student, excessive demands to assessment and others. As a result, it was decided to make all records of classes freely available to applicants studying in the relevant program, to simplify study materials and to pay more attention to repetition of the covered materials for better mastering. To solve the problem of the lack of communication, it was decided to record the lectures (offline), besides, to add one practical lesson per week online for counseling.

In order to compare the learning styles of Ukrainian and Chinese students, research was carried out and some differences were identified that require some adaptation of the process of traditional Ukrainian teaching to the discrepancies in the learning style of Chinese students. So, students from China demonstrate more expressive reflective, verbal and intuitive learning styles. On the contrary, the decisive advantage in terms of active, visual and sensitive styles is characteristic of students from Ukraine. According to the results of experiments with the double task method (students were offered a different structure of the lecture course in terms of used electronic resources), it was found that the most optimal way is to use different electronic resources for students of different types. Thus, the difference in educational preferences should be reflected in the different forms and methods used in teaching different disciplines.

Currently, the Ukrainian-Chinese Institute works to meet the needs of the international creative movement, modernize and transform the economies of Ukraine and China, and provides support to improve the creativity and competitiveness of the two partner universities.

CONCLUSIONS AND PROPOSALS

In Ukraine, online learning is a popular modern educational trend, which is increasingly talked about at the highest level, and which is promoted by central higher education institutions, which seek to cover the entire education space with their digital courses.

The COVID-19 pandemic has increased the demand for distance education and has provided an impetus to its development, despite the fact that the education

system is quite conservative and slow to respond to innovation. Currently, a key challenge for education is an attempt to adapt to the new standards and requirements of the COVID-19 pandemic, which will allow higher education institutions to continue providing educational services, protect students from the risk of infection and to contain the spread of the disease. Due to the pandemic and quarantine restrictions, Ukrainian higher education institutions, without significant experience in distance education, had to react quickly and adapt to changes.

The modern generation of students is rather integrated into the digital education space. Students feel quite confident from a technical point of view and do not have significant difficulties. However, it should be noted that, despite the prevailing view of the pandemic distance learning is rapidly gaining momentum and in scale is a serious competition to the traditional format, the higher education system is not ready to fully transit to online learning.

Characterizing the main difficulties of distance learning, it is important to consider not only technical problems, but also psychological ones. Psychological difficulties include lack of personal motivation, self-discipline and self-organization for some students, lack of social contacts and rejection of virtual communication with teachers. These aspects must be taken into account when developing and implementing ideas for improving distance education.

When training specialists in the conditions of online education, it is necessary to increase the computer competence of teachers in order to develop profound training courses, effective online teaching methods for lecturers (including the use of various Internet technologies and interactive distance learning methods, improving the graphic design of online courses for better quality and more interesting presentation of educational material). It is also necessary to strengthen the management of the quality of the educational process, to provide the management of higher education institutions with constant monitoring of students' and teachers' contentment and the organization of online education.

Experience in online education has shown the problems of inconsistency in the legal and regulatory framework for distance learning. In Ukraine, there is no legal and regulatory framework for the training of foreign students together with foreign higher education institutions in another country without the arrival of students in Ukraine. All regulatory documents on the recruitment and training of foreigners define them as those who came to Ukraine to study. Higher education institutions in Ukraine are guided by the rule "if not prohibited, then allowed".

The issues of communication in terms of foreign economic relations with China are relevant in the current conditions. To date, many agreements and joint programs

in the field of education have been signed. But for the successful development of all these areas and programs it is necessary to establish communicative relations, for which education is fully responsible. Because it all starts with the “word”, with understanding each other. This requires mutual study of Chinese by Ukrainians and Ukrainian by Chinese, study of the country’s culture.

REFERENCES

- Donetskaia, S., & Li, M. (2020). Chinese Students Abroad: Population Dynamics and Travel Goals. *Higher Education in Russia*, 6, 153–168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-153-168>
- Dozhdikov, A. (2020). Online Learning as E-Learning: Quality and Results (Critical Analysis). *Higher Education in Russia*, 12, 22–32. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32>
- Gryshchenko, I. (2021a). A New Vector of Cooperation in the Process of Internationalization of Higher Education with China. *Ukraine–China*, 1(21), 78–85.
- Gryshchenko, I. (2021b). KNUTD Exports Ukrainian Education to China. *Voice of Ukraine: newspaper of the Verkhovna Rada of Ukraine*, June 1, 2021. Retrieved from <http://www.golos.com.ua/article/346711>
- Gryshchenko, I. (2021c). Let Us Raise the Banner of Spiritual Unity of People. *Voice of Ukraine: Newspaper of the Verkhovna Rada of Ukraine*, October 8, 2021. Retrieved from <http://www.golos.com.ua/article/352047>
- iResearch Consulting Group. (2021). *2020 China's Online Education Industry Report*. Retrieved from http://www.iresearchchina.com/content/details8_66010.html
- Ivanova, A., & Muruhova, O. (2020). Online Education from the Viewpoint of Students and Teachers (Based on the 2019 Pedagogical Research). *Open Education*, 2, 4–16. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-4-16>.
- Koval, O. (2019). The First Ukrainian Institute Was Opened in China. *Ukraine–China*, 1(19), 70–75.
- Mikhailov, O., & Denisova, Y. (2020). Distance Learning at Russian Universities: “One Step Forward, Two Steps Back”? *Higher Education in Russia*, 10, 65–76. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76>
- Mullane, P. (2020). *The Best Online Colleges & Universities*. Find Schools, Get Expert Advice on Selecting a Quality Program. Retrieved from <https://www.learnhowtobecome.org/online-universities-and-colleges/best/>
- Selivanova, I., Markovina, I., Ilyasova, I., Zhevlyakova, A., & Terekhova, R (2020). Validation of Test Items in the Conditions of Education Export. *Higher Education in Russia*, 6, 136–143. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-136-143>
- Sianzhun, F. (2021). New Opportunities for Strategic Partnership. *Government Courier*, 121, 5.
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Law of Ukraine “On Higher Education”. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Xinhua News Agency. (2018). *Across China: Massive Open Online Courses Make Waves in Chinese Education*. Retrieved from http://www.xinhuanet.com/english/2018-01/19/c_136907421.htm

Streszczenie

Artykuł analizuje globalne wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym podczas trwania pandemii COVID-19. Rozważana jest koncepcja umiędzynarodowienia jako wieloaspektowego procesu integracji działalności edukacyjnej, badawczej i administracyjnej uczelni z komponentem międzynarodowym. Zbadano osiągnięcia akademickie pełnoetatowych licencjatów Kijowskiego Instytutu Politechniki Qilu (Chiny) oraz Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Technologii i Projektowania, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak mobilność indywidualna (studenci, naukowcy, nauczyciele, pracownicy administracyjni). Rozwój wspólnych międzynarodowych programów edukacyjnych i badawczych, ustalanie międzynarodowych standardów edukacyjnych w celu zapewnienia jakości, partnerstwa instytucjonalnego i tworzenia konsorcjów edukacyjnych i badawczych. Na podstawie wyników badania wyciągnięto wnioski na temat czynników, które wpływają na poziom wyników w nauce podczas nauczania online. Opisano główne problemy edukacji na odległość i zasugerowano główne kierunki ich rozwiązywania.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe; internacjonalizacja; konkurencja; konkurencyjność; globalizacja.

Abstract

The article analyzes the global challenges facing higher education during the coronavirus. The concept of internationalization as a multifaceted process of integration of educational, research and administrative activities of higher education institutions with an international component is considered. It has been studied the academic performance of full-time bachelors of Kyiv Institute of the Qilu University of Technology (China) and Kyiv National University of Technologies and Design, taking into account such factors as individual mobility (students, scientists, teachers, administrative staff), development of joint international educational and research programs, setting international educational standards to provide quality, institutional partnership and the creation of educational and research consortia. Based on the results of the study, conclusions are drawn about the factors that affect the level of academic performance during online learning. The main problems of distance learning are described and the main directions for solving are suggested.

Keywords: higher education; internationalization; competition; competitiveness; globalization.

OŁEKSANDRA BORODIJENKO

ORCID ID: 0000-0001-9133-0344



PECULIARITIES OF THE STRATEGY OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS DEVELOPMENT OF UKRAINE UNDER PANDEMIC CONDITIONS

**CHARAKTERYSTYKA STRATEGII ROZWOJU INSTYTUCJI
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO UKRAINY
W WARUNKACH PANDEMII**

INTRODUCTION

Currently, the sphere of vocational education in Ukraine is at the stage of significant transformations. The main directions of modernization are based on: Objectives of sustainable development of Ukraine until 2030 (Decree of the President of Ukraine, 2019), Concepts of implementation of state policy in the field of vocational education “Modern vocational education” for the period up to 2027 (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2019), Strategy for the development of vocational (professional-technical) education for the period up to 2023 (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020). At the national level, the key strategic priorities are: accelerating the modernization of the system of vocational education at the regional level, increasing the capacity of vocational education institutions to financial, academic, personnel and organizational autonomy, creating conditions for the integration of vocational education with regional labor markets. It is expected that the implementation of these strategic initiatives will ensure the innovative, socio-economic and cultural development of society through the realization of the right of citizens

to vocational education throughout life on the principle of equal opportunities for all (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020).

Important operational tasks of modernization of vocational education are also: continuing decentralization of management and improving the funding mechanism at the state and regional levels, improving the efficiency of regional vocational education councils, optimizing the network and creating vocational education institutions of new formation and ensuring their autonomy, forming the content of vocational education on a competency basis and implementing a system of internal and external quality assurance, modernizing the educational environment, creating a multilevel system of training and continuous professional development of teachers, forming a system of professional qualifications, introducing mechanisms to encourage employers to participate in education, introduction of the dual form of education, popularization of vocational education among children, youth and adults, etc. (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020; Cabinet of Ministers of Ukraine, 2019).

Despite the declared at the national level priorities for modernization of vocational education, vocational education institutions face a number of factors that create obstacles to their activities: the need to exist in a decentralized management of vocational education (which necessitates changes in funding approaches, market positioning of educational services, management); changing the architecture of the vocational education system (creation of new management structures – regional vocational education councils, supervisory boards of vocational education institutions; continuing to optimize the network of institutions (reducing their number, mergers and acquisitions), the need to meet requirements of regional labor markets (which necessitates modernization of curricula in accordance with the requirements of employers, licensing of professions that are in demand in the regional labor market). Besides one of the factors that significantly affect the development of vocational education institutions and to transform their strategies, is the COVID-19 pandemic.

Thus, the purpose of the article is to substantiate the directions of changes in the development strategies of vocational education institutions of Ukraine in response to current challenges (in particular, the challenges associated with the COVID-19 pandemic).

LATEST RESEARCH

The issue of strategic development of educational institutions of different types and levels of education in Ukraine was studied mostly by Ukrainian

scientists in the field of pedagogy (V. Bykov, M. Bykovskiy, O. Borodiyenko, G. Dmitrenko, L. Danylenko, L. Kalinin, L. Karamushka, Ja. Malykhina, B. Kobzar, V. Oganessov, V. Oliynyk, V. Lugovy, T. Lomakina, T. Lukina, O. Novikov, N. Nychkalo, N. Mursalimov, V. Ogarenko, N. Ostroverkhova, E. Pavlyutenkov, M. Potashnik, A. Prokopenko, V. Radkevych, L. Sergeeva, T. Sorochan, O. Skidina and others). The latest interdisciplinary research aimed the strategic development of vocational education were also made by Ukrainian scientists in the field of economics and social geography (M. Baranovskyi, V. Smal). However, there are currently no studies examining the processes associated with the impact of the COVID-19 pandemic on the activities of vocational education institutions and the ways to modernize their strategies in this regard.

The conceptual ideas of the article are based on: content analysis of national strategies and concepts of development of vocational education; analysis of research papers; the results of the analysis of information obtained in the process of creating strategic and investment plans for the development of 11 vocational education institutions in Donetsk, Luhansk and Zaporizhzhia regions (which became possible due to the support of UNDP in Ukraine); the results of the project on the development of strategic thinking of the heads of vocational education institutions of Donetsk, Luhansk and Zaporizhzhia regions (implemented with the support of UNDP in Ukraine).

RESULTS AND DISCUSSIONS

In the process of creating strategic and investment development plans for 11 vocational education institutions in Donetsk, Luhansk and Zaporizhzhia regions there were included acquaintance with statistical information on the activities of institutions, visits to vocational institutions, acquaintance with their material and technical base and educational process, interviews with managers and employees of institutions, conducting strategic sessions and analysis of their results. The analysis of the results of the survey of stakeholders of vocational education institutions (in particular, employers) made it possible to identify a number of problems that are common to all institutions.

Such problems have been observed: reduction of the number of students in observed vocational institutions (for some of them the number of students decreased significantly during the 2020–2021 academic year); for most of the institutions, despite the significant number of licenses (up to 24), training is conducted only by 5–6 professions (Borodiyenko et al., 2021b); change of

educational profile of institutions towards professions of service sector (cook, waiter, bartender, hairdresser, seamstress) against reducing the number of students studying in technical professions (“electric welder of manual welding”, “electrician for repair and maintenance of electrical equipment”, “tractor driver – machinist of agricultural production (category B)”, “excavator machinist”, “locksmith for repair of wheeled vehicles”, etc. (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c; Baranovskyi et al., 2021c); small share of revenues from own commercial activities in the budgets of institutions (maximum – 12.7% in the Mariupol Vocational Lyceum of Motor Transport) (Borodiyenko et al., 2021d); unbalanced age and gender structure of pedagogical staff (high share of teachers and masters of industrial training of senior age; for some of them the share of young teachers under 35 is only 17%; the ratio of women to men is 9:1 (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c); a large share of unused capacity in the educational process (in some institutions it is only a third of the project capacity) (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c; Baranovskyi et al., 2021a); worn-out training base (for some professions the level of equipment wear is 80% (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c; Baranovskyi et al., 2021a; 2021d; Kokot et al., 2021b); the need for overhaul of premises (strengthening the outer walls of buildings and laboratories, workshops, replacement of heating, water supply and sewerage networks, overhaul of bathrooms in educational buildings and workshops, which requires significant investment) (Borodiyenko et al., 2021d); students are taught on outdated equipment, which complicates the process of adaptation of graduates in the workplace (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c; Baranovskyi et al., 2021c; 2021d); lack of modern computers for distance learning, high level of wear and tear of existing ones (Borodiyenko et al., 2021a); understaffing of vocational institutions (the maximum number of applicants among the surveyed institutions was 540 people (with a design capacity of 1,400 people) (Borodiyenko et al., 2021a); significant migratory attitudes of young people (about 30% of surveyed students expressed a desire to change their place of residence in Ukraine or go abroad) (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c; Baranovskyi et al., 2021a; 2021d; Kokot et al., 2021b); low level of employers’ satisfaction with the quality of cooperation with vocational education institutions (on average it is 40%; and some employers emphasize the formal forms of such cooperation – signing agreements on employers’ internships, participation of employers’ representatives in qualification commissions, etc. (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c).

We believe that such problems have become a natural consequence of the problem of imperfect strategic development of vocational education institutions (Borodiyenko, 2019). In addition, the COVID-19 pandemic has created another

set of problems, including the unwillingness of educators to work online. For example, the leaders of the State Educational Institution “Bakhmut Center for Vocational Education” identified this problem as one of the main activities of teachers, along with a high proportion of senior teachers and the imperfection of the system of professional development of teachers and masters of industrial training. On the other hand, the most acute problems of the teachers of the same institution, according to the respondents, are the low level of motivation of vocational education students to study (32%), the lack of modern computers for distance learning and outdated equipment and tools (23%, respectively). They consider the lack of consumables (13%) and the lack of textbooks and manuals (9%) to be less critical problems. At the same time, the teaching staff of the State Educational Institution “Bakhmut Center for Vocational Education” highly appreciates the organization and conduct of distance learning in the institution. Almost 65% of respondents rated it at 7–8 points. More than 17% of teachers rate distance learning with the highest (9–10 points) and lowest (less than 5 points) grades, respectively (Borodiyenko et al., 2021c). We find it problematic that both managers and educators underestimate the importance of distance learning readiness, which is exacerbated by the COVID-19 pandemic. Thus, when asked about the implementation of new, ambitious projects in the institution, most respondents suggested projects related to the renovation of premises, purchase of new modern equipment, creation of practical-training centers, opening of new laboratories and workshops. In the “Other” category, respondents mentioned such projects as opening an additional laboratory for tailors, opening a workshop for cooks, repairing and opening a dining room, modernizing an electrical workshop, creating an office for psychological relief, repairing an electric welding workshop, opening an automatic welding workshop. That is, all proposals concerned full-time work without restrictions and the need to carry out the educational process under quarantine restrictions.

Another problem that is obviously exacerbated by the pandemic is the problem of entrants choosing the profession and the vocational education institution in which they intend to pursue the profession. For example, as evidenced by the results of the answers of the applicants of the Sloviansk Multidisciplinary Regional Center for Vocational Education named after P.F. Krivonos, the main reasons that influenced their choice to study at this institution were: the desire to get a working profession (29% of respondents); the fact that the entrant did not enter a higher education institution (25%) and the possibility of relatively easy employment after graduation (19%). A significant number of applicants (almost 15%) entered this institution on the advice of friends (acquaintances,

relatives) and the insistence of parents (Borodiyenko et al., 2021b). Analysis of respondents' answers indicates a low level of awareness of applicants about choosing a professional career. It is also worrying about the significant proportion of applicants who are forced to enter the institution, for reasons unrelated to the institution itself, the range of professions for which the training is conducted, and the quality of the educational process. These factors are quite critical and necessitate a balanced career guidance and marketing policy for the recruitment process, which is exacerbated by the COVID-19 pandemic.

Given the number of challenges that characterize the current situation in vocational education institutions, it is critical for their leaders to determine an adequate strategic vision and long-term trajectory of development of institutions, in particular, taking into account the challenges of the pandemic. We believe that the process of determining the strategic vision, main strategic and operational goals should be based on: the results of institutional analysis (which should be carried out using SWOT-analysis), the results of strategic sessions with stakeholders, surveys of participants and employers, as well as a number of features of socio-economic development of the region, territorial community and vocational education system, in particular: transformation of the structure of the regional economy, which causes a change in the structure of employment and determines the characteristics of demand for workers; updating of technological processes and equipment in the real sector of the economy and in institutions of the service sector; increasing demands of employers to the quality of training of graduates of the vocational institution, to their professional competencies; the need to change the philosophy of teaching, the transition from teaching strategy to learning strategy, the formation of basic competencies; formation of flexible approaches to terms, training programs of various categories of the population, in particular socially vulnerable categories of citizens; conceptual awareness of the need to develop the commercial activities of vocational education institutions by providing additional educational and other services, production and sale of goods; lack of monitoring and reliable data on the needs for qualified personnel in the labor market in terms of professions; the need to implement the idea of organizational, financial, academic autonomy of institutions; recognition of the problem of low prestige of vocational education and the negative image of its institutions in the market of educational services, insufficient understanding of its role in the economic development of the region, community and self-realization of the individual (Borodiyenko et al., 2021b; Borodiyenko, 2019; 2020a; 2020b; Pavlitchenko et al., 2021).

We support the necessity to take into account principles that will make the strategy process effective: the principle of predictability (vision should not only contain strategic initiatives and operational objectives aimed at changing the current situation (in terms of management, quality, competitiveness, etc.), but to implement initiatives aimed at change in the future); optimality (the need to identify a number of such strategic initiatives, the implementation of which could most optimally determine the change in the future); responsibility (involvement of teaching and non-teaching staff in the process of generating strategic initiatives for the development of the educational institution as well as encouraging them to take responsibility for their implementation); environmentality (taking into account the general context (external environment) in which the institution is operated, and which, in turn, determines the patterns and internal logic of this development) (Pavlitchenko et al., 2021).

The strategic vision of the development of vocational institutions should also take into account a number of features of socio-economic development of the regions of Ukraine and a number of conceptual ideas, in particular: the ongoing transformation of the structure of the economy of the regions, which led to a change in the structure of employment, identified features of demand for workers (Borodiyenko et al., 2021b); suspension of powerful enterprises that were the main employers for graduates (Borodiyenko et al., 2021b); updating of technological processes and equipment in the real sector of the economy and in institutions of the service sector; conceptual awareness of the need to develop the commercial activities of vocational education institutions by providing additional educational and other services, production and sale of goods; recognizing the crucial importance of ensuring access to vocational education, which has intensified in the wake of the COVID-19 pandemic; the need for strategic development of vocational education institutions in a changing competitive environment, which creates the need to change the paradigm of management of institutions to result-based management (Borodiyenko, 2019).

Our survey of heads of vocational education institutions in Donetsk and Luhansk regions (number of respondents – 44) (Figure 1) shows that they are aware of the need to create an adequate strategy for development of vocational institution aimed at overcoming existing problems and providing conditions for sustainable development in the future. Almost 80% of respondents rated this parameter with very high marks (from 8 to 10 points on a ten-point scale). Only 21% of respondents rated the importance of creating a strategy at 5 and 7 points.

Given the above, vocational education institutions in Ukraine should focus on three main strategic goals – to strengthen capacity and competitiveness of vocational

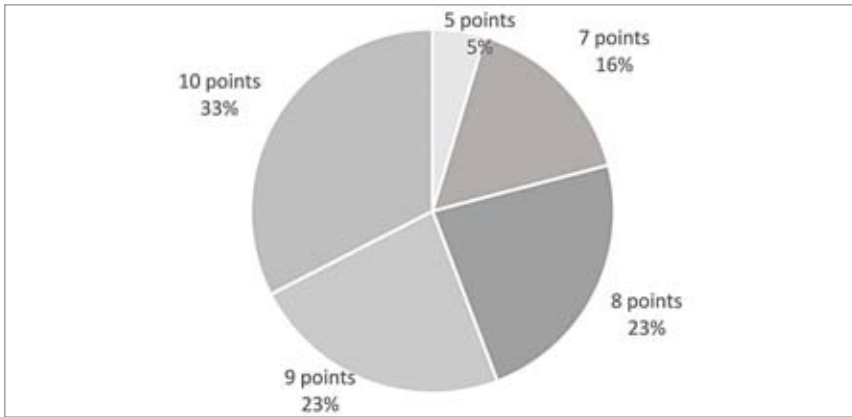


Figure 1. The results of the survey of respondents on the importance of creating adequate strategies of development of vocational institutions to overcome existing challenges

Source: Author's own study.

Table 1. Universal architecture of strategic and operational goals of development of vocational education institutions of Ukraine

Strategic goals	Operational goals
1. To strengthen capacity and competitiveness	1.1. To optimize and improve the infrastructure of the vocational institution
	1.2. To modernize the material and technical base of the vocational institution
	1.3. To ensure equal access to vocational education for different categories of the population
	1.4. To increase the institution's capacity to provide paid services
	1.5. To improve the image of the institution and vocational education in general
	1.6. To start/deepen the project activities of the vocational institution
	1.7. To increase the managerial capacity of the head of the institution
2. To ensure high quality of educational services	2.1. To modernize the content of vocational education on the basis of the competence approach
	2.2. To increase the professional capacity of the teaching staff
	2.3. To improve the level of digitalization of the vocational institution and the use of modern technologies in the educational process
	2.4. To create a system of continuous professional development of teachers and masters of industrial training
3. To ensure effective partnership with employers and other stakeholders	3.1. To expand the institution's partnership with employers in the region
	3.2. To ensure cooperation with units of the State Employment Service and other stakeholders
	3.3. To strengthen the institution's ability to cooperate with potential investors

Source: Author's own study.

education institutions, ensure high quality of educational services, ensure effective partnership with employers and other stakeholders (Table 1) (Borodiyenko et al., 2021a; Borodiyenko, 2020b; Borodiyenko, Nychkalo et al., 2021; Kaplan & Norton, 1996).

The need to strengthen the potential of the institution and strengthen its competitiveness is the highest priority vector for the development of vocational education institutions in Ukraine. Despite the mostly sufficient provision of the educational process with classrooms and workshops, the sanitary and hygienic conditions of students' stay in institutions need to be significantly improved. Despite the fact that in recent years there has been a significant renewal of the material and technical base (in particular, due to the creation of practical-training centers for professions financed from the state budget of Ukraine), the level of wear of basic equipment and computer equipment is still quite high. The outdated material and technical base on which the applicants are trained is the reason why the graduates of the vocational institutions cannot start working immediately after graduation. This complicates the process of their adaptation in the workplace. The modernization of the material and technical base includes a wide range of tasks, starting from the purchase of new equipment for laboratories, computer equipment and ending with the renovation of educational facilities. Efforts should be focused not only on improving the sanitation and living conditions of applicants, but also on equipping the educational process with the latest equipment and computer equipment, which would strengthen the ability of institutions to operate in a pandemic situation. Creating a barrier-free space for applicants with special needs is no less important for vocational education institutions. At present, the premises of institutions that were built in the last century are not adapted for access by people with special needs and require significant investment.

The current vision of reforming the vocational education system includes not only the modernization of the educational process, but also the strengthening of the capacity of vocational institutions in the field of commercialization of educational and other services. Closely related to this task is the issue of strengthening project activities. Currently, vocational education institutions in Ukraine have only a little experience in implementing projects, so it is extremely important to train staff, create incentives for those employees who participate in the preparation of grant applications.

The issue of improving the image of both the institutions and their graduates seems also relevant. Solving this problem requires a comprehensive approach and implementation of a number of tasks, including modernization and diversification

of career guidance work, greater use of modern information technology to promote the institution and working professions, the introduction of unique brand books and more. This issue is also important given the prospects for the development of those institutions that are characterized by a low proportion of applicants who have consciously chosen a particular profession; and a high proportion of applicants who became students as a result of coincidence and geographical proximity of institutions.

The importance of the strategic goal “To ensure the high quality of educational services” is due to the need to update the structure, content of the educational process in accordance with today’s requirements, to new educational and professional standards. A survey of employers who work with institutions showed the difficulty of adapting graduates to work in enterprises, caused by a number of reasons, including the content of education that does not meet the current requirements of employers (Borodiyenko et al., 2021a). Within the framework of this strategic goal, important tasks are the renewal of educational and professional programs and the development of educational programs according to competencies that will ensure the achievement of educational results of students in accordance with the requirements of employers. It is also important to expand the list of professions where dual training is introduced, as well as licensing new professions that are in demand in regional and local labor markets. At the same time, institutions should revise existing licenses, abandon those that have lost their relevance.

Improving the quality of educational services is not possible without strengthening the capacity of the teaching staff of the vocational institutions and the effectiveness of management, in particular, the introduction of a paradigm of result-based management (Borodiyenko, 2019). This is a complex problem that involves changing the approaches, structure and quality of training of masters of industrial training, creating conditions for their participation in international exchange programs, attracting young people to work in vocational institutions, strengthening the motivation of teachers to acquire new skills and competencies, particularly in implementation of distance learning. It is important to overcome the inertia of masters of industrial training, who, according to the results of the survey, are currently satisfied with the current system of professional development, although it does not objectively meet the requirements of today (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c). The transfer of curricula and programs to the module-competence basis is a relatively new type of activity for pedagogical staff of vocational institutions. In this context, the task of training of certain categories of workers through their participation

in relevant trainings, which are conducted with the assistance of international organizations, is appropriate.

Deepening the managerial capacity of the heads of vocational institutions also remains an urgent task. As the results of questionnaires, strategic sessions and interviews have shown, the management of such institutions is often not sufficiently motivated and focused on the implementation of managerial and pedagogical innovations (Borodiyenko et al., 2021b; 2021c). Therefore, it is important to intensify the activities of the management of institutions in the direction of organizing the retraining of adults in short-term courses, the use of commercial equipment of training centers, the preparation of grant applications, etc.

The need to increase the level of digitalization of vocational institutions has existed for a long time, but the COVID-19 pandemic and the associated transition to distance learning has maximized this problem. The issue of providing educational premises, offices, workshops, dormitories with high-speed Internet, creation of an electronic learning platform, information “cloud” resources, development of online courses with extensive use of interactive learning technologies is relevant. Ensuring the efficient use of computer technology is also an important task. Urgent strategic objectives of vocational institutions also are the signing of agreements with employers on the introduction of dual training in all professions, internships for masters of industrial training on modern equipment of employers, involvement the employers in the process of development of curricula and programs, taking into account their requirements for professional competencies of graduates, involvement of employers in assessing the quality of vocational education at different stages of its acquisition. The tools for solving this problem are also the creation of supervisory boards of vocational institutions with the active involvement of employers in their work, as well as cooperation in public-private partnerships (Borodiyenko, 2021).

With limited funding and a number of issues that need to be addressed, the urgent task for institutions is to strengthen their capacity to work with potential investors and participate in various grant competitions. Competition in the market of grant projects announced by international organizations and the Ministry of Education and Science of Ukraine is high. Therefore, it is important to train the staff of vocational institutions to prepare high-quality project applications, monitor project proposals and regularly participate in relevant competitions. Such activities will expand the financial capabilities of vocational institutions and promote the transformation into modern educational institutions that provide quality services in the field of vocational education.

CONCLUSIONS

The key priorities for the development of vocational education in Ukraine, identified at the level of national policy, are the adaptation of regional subsystems of vocational education to the needs of economic and social development of regions, increasing the competitiveness of vocational education institutions in regional markets of educational services, integration of the educational offer of vocational education institutions with the needs of regional labor markets.

The key problems of vocational education development caused by the COVID-19 pandemic are: reduction of the number of students, lack of diversification of the educational offer, change of the educational profile of vocational institutions towards the service sector professions, small share of revenues from own commercial activities in budgets, unbalanced age and gender structure of pedagogical staff, a large share of unused capacity in the educational process, the need for major repairs, lack of new equipment and modern computers, high level of wear and tear of existing, significant migration of young people, low level of employer satisfaction with the quality of cooperation with vocational education institutions, unwillingness of teachers to work online.

Therefore, the process of determining the strategic vision, main strategic and operational goals of vocational education institutions should be based on the results of institutional analysis, the results of strategic sessions with stakeholders, surveys of participants and employers, as well as a number of features of socio-economic development of regions, territorial communities and regional subsystems of vocational education.

The universal architecture of the strategy of development of vocational education institutions contains strategic (strengthen capacity and competitiveness of vocational institutions, ensure high quality of educational services, ensure effective partnership of the institution with employers and other stakeholders) goals, which are decomposed into operational goals, which, in essence, are areas of leveling the threats to the development of institutions caused by the COVID-19 pandemic.

REFERENCES

- Baranovskyi, M., Borodiyenko, O., & Kokot, W. (2021a). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku Vyshchoho profesiynoho uchylshcha No. 92 mista Syevyerodonets'ka. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Baranovskyi, M., Borodiyenko, O., & Kokot, W. (2021b). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku Lysychans'koho profesiynoho torhovo-kulinarnoho litseyu. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Baranovskyi, M., Borodiyenko, O., & Kokot, W. (2021c). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku Rubizhans'koho profesiynoho khimiko-tekhnologichnoho litseyu. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Baranovskyi, M., Borodiyenko, O., & Kokot, W. (2021d). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku Novoaydars'koho profesiynoho ahrarnoho litseyu. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O. (2019). Efektyvne upravlinnya zakladamy profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity: metodyczni materialy dlya uchasnykiv treninhu. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O. (2020a). Nahlyadovi rady zakladiv profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity: prakt. posibnyk. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O. (2020b). *Publichno-pryvatne partnerstvo zakladiv profesiynoyi osvity: prakt. Posibnyk.* Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy.
- Borodiyenko, O. (2021). Metodychni rekomendatsiy stvorennya y orhanizatsiyi efektyvnoyi diyal'nosti nahlyadovykh rad zakladiv profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O., Baranovskyi, M., & Kokot, W. (2021a). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku DPTNZ «Kramators'kyt sentr profesiyno-tekhnichnoyi osvity». *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O., Baranovskyi, M., & Kokot, W. (2021b). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku Slov'yans'koho bahatoprofil'noho rehional'noho tsentru profesiynoyi osvity imeni P.F. Kryvonosa. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O., Baranovskyi, M., & Kokot, W. (2021c). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku DNZ «Bakhmut-s'kyt tsestr profesiyno-tekhnichnoyi osvity». *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O., Baranovskyi, M., & Kokot, W. (2021d). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku Mariupol's'koho profesiynoho litsey avtotransportu. *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru.*
- Borodiyenko, O., Nychkalo, N., Malykhina, Ya., Kuz, O., & Korotkov, D. (2021). Public-Private Partnership in Education as a Prerequisite for the Growth of Regional Labor Markets: Analysis of Foreign Experience. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 36(2021). <https://doi.org/10.18371/fcaptop.v1i36.228031>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). Pro skhvalennya Kontseptsiyi realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity «Suchasna profesiyna (profesiyno-tekhnichna) osvita» na period do 2027 roku. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p>

- Decree of the President of Ukraine. (2019). Pro Tsili staloho rozvytku Ukrayiny na period do 2030 roku. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>
- Kaplan, R., & Norton, D. (1996). *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*. Harvard Business Review Press.
- Kokot, W., Baranovskyi, M., & Borodiyenko, O. (2021a). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku DNZ «Berdyans'kyy tsentr profesiyno-tekhnichnoyi osvity». *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru*.
- Kokot, W., Baranovskyi, M., & Borodiyenko, O. (2021b). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku DNZ «Berdyans'kyy profesiynny mashynobudivnyy litsey». *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru*.
- Kokot, W., Baranovskyi, M., & Borodiyenko, O. (2021c). Stratehichnyy ta investytsiynyy plan rozvytku DNZ «Melitopol's'kyy bahatoprofil'nyy tsentr profesiyno-tekhnichnoyi osvity». *Prohrama OON z vidnovlennya ta rozbudovy myru*.
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). Suchasna profesiyna osvita. Kontseptual'ni zasady reformuvannya profesiynoyi osvity v Ukrayini. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-kontseptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>
- Pavlichenko, V., Pavlichenko, O., Borodiyenko, O., & Malykhina, Ya. (2021). Metodolohiya stvorennya stratehichnoho ta investytsiynoho planiv rozvytku zakladiv osvity. *Finansovo-kredytna diyal'nist': problemy teoriiy i praktyky*, 4(39), 387–395. <https://doi.org/10.18371/v4i39.241401>

Streszczenie

Celem artykułu jest uzasadnienie kierunków zmian w strategiach rozwoju uczelni zawodowych Ukrainy w odpowiedzi na aktualne wyzwania (w szczególności wyzwania związane z pandemią COVID-19). Konceptualne idee artykułu opierają się na: analizie treści krajowych strategii dotyczących koncepcji rozwoju szkolnictwa zawodowego; analizie źródeł naukowych; wynikach analizy informacji uzyskanych w procesie tworzenia planów strategicznych i inwestycyjnych dla rozwoju 11 placówek kształcenia zawodowego w obwodach Donieckim, Ługańskim i Zaporoskim oraz wynikach projektu dotyczącego rozwoju myślenia strategicznego kierowników placówek kształcenia zawodowego (co stało się możliwe dzięki wsparciu UNDP w Ukrainie). Przeanalizowano specyfikę krajowej polityki rozwoju sfery szkolnictwa zawodowego. Zidentyfikowano kluczowe priorytety jego rozwoju – dostosowanie regionalnych podsystemów kształcenia zawodowego do potrzeb rozwoju gospodarczego i społecznego regionów, podniesienie poziomu konkurencyjności placówek kształcenia zawodowego na regionalnych rynkach usług edukacyjnych, integracja oferty edukacyjnej instytucji szkolnictwa zawodowego do potrzeb regionalnych rynków pracy. Na podstawie analizy danych empirycznych zidentyfikowano kluczowe problemy rozwoju szkolnictwa zawodowego spowodowane pandemią COVID-19: zmniejszenie liczby studentów, brak zróżnicowania oferty edukacyjnej, zmiana profilu kształcenia instytucji w kierunku sektora usługowego, nierównoważona struktura wiekowa i płciowa nauczycieli, duży udział niewykorzystanych zdolności w procesie edukacyjnym, konieczność remontów generalnych, brak nowego sprzętu i nowoczesnych komputerów, wysoki stopień zużycia istniejących, znaczna migracja młodych osób, niska satysfakcja pracodawców, jakość współpracy z instytucjami kształcenia zawodowego, niechęć nauczycieli do pracy online. Uzasadnia się, że proces określania wizji

strategicznej, głównych celów strategicznych i operacyjnych placówek kształcenia zawodowego powinien opierać się na wynikach analizy instytucjonalnej, wynikach sesji strategicznych z interesariuszami, ankietach wśród uczestników i pracodawców, a także na uwzględnianiu szeregu regionów rozwoju społeczno-gospodarczego, wspólnot terytorialnych i regionalnych podsystemów kształcenia zawodowego. Uzasadniona jest uniwersalna architektura strategii rozwoju placówki kształcenia zawodowego, która zawiera cele strategiczne (wzmocnienie potencjału i wzmocnienie konkurencyjności, zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych, zapewnienie efektywnego partnerstwa instytucji z pracodawcami i innymi interesariuszami), dekomponowane na cele operacyjne. Proponowana architektura zawiera kierunki niwelowania zagrożeń dla rozwoju instytucji wywołanych pandemią COVID-19.

Słowa kluczowe: rozwój strategiczny; zarządzanie strategiczne; instytucje kształcenia zawodowego; szkolnictwo zawodowe; plan strategiczno-inwestycyjny.

Abstract

The peculiarities of the national policy on the development of vocational education are analyzed. The key priorities of its development are identified – adaptation of regional subsystems of vocational education to the needs of economic and social development of regions, increasing the level of competitiveness of vocational education institutions in regional markets of educational services, integration of educational offer of vocational education institutions with regional labor markets. Based on the analysis of empirical data, the key problems of vocational education development caused by the COVID-19 pandemic are identified: reduction of the number of students, lack of diversification of educational offer, change of educational profile of institutions towards service sector professions, unbalanced age and gender structure of teachers, a large proportion of unused capacity in the educational process, the need for major repairs, lack of new equipment and modern computers, high level of wear and tear of existing capacities, significant migration of young people, low satisfaction of employers, the quality of cooperation with vocational education institutions, the unwillingness of teachers to work online. It is substantiated that the process of determining the strategic vision, main strategic and operational goals of vocational education institutions should be based on the results of institutional analysis, the results of strategic sessions with stakeholders, surveys of participants and employers, as well as a number of features of socio-economic development of territorial communities and regional subsystems of vocational education. The universal architecture of the vocational education institution development strategy is substantiated, which contains strategic (strengthen the capacity and competitiveness of vocational education institutions, ensure high quality of educational services, ensure effective partnership of the institution with employers and other stakeholders) goals, which are decomposed into operational goals. The proposed architecture contains directions for leveling the threats to the development of vocational institutions caused by the COVID-19 pandemic.

Keywords: strategic development; strategic management; institutions of vocational education; vocational education; strategic and investment plan.

IRYNA REHEJŁO
ORCID ID: 0000-0003-0512-2456

NATALIA BAZELUK
ORCID ID: 0000-0001-6156-1897



RESEARCH PERFORMANCE EVALUATION OF UNIVERSITIES OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES: INTERNATIONAL AND NATIONAL DIMENSION

**OCENA WYNIKÓW BADAWCZYCH UCZELNI SPOŁECZNYCH
I HUMANISTYCZNYCH: WYMIAR MIĘDZYNARODOWY I KRAJOWY**

INTRODUCTION

In the context of the global COVID-19 pandemic, which began in 2020 and significantly changed the development of societies on a planetary scale, all aspects of human existence, primarily healthcare, as well as a new understanding of the provision of education and science were reconsidered. That is why the identification of unprecedented challenges and risks in the research system functioning and ensuring the necessary transformations for its modernization is one of the priorities of today.

IMPACT OF COVID-19 ON UNIVERSITIES RESEARCH ACTIVITIES

The problem of the impact on higher education and research of the crisis caused by COVID-19 is regularly discussed by the European Commission and other European networks, associations, at the Bologna Follow-up Group (BFUG)

and other working groups meetings. A common point of the key final documents is the rule of law and democracy, individual rights to high quality, inclusive education, and the importance of maintaining higher education as a public responsibility (EUA, 2020, p. 7).

One of the key issues to focus on, for instance, by the European University Association (EUA), is the impact on research (EUA, 2020). In particular, there is non-compliance with its realization due to (EUA, 2020, p. 5):

- restrictions on international researcher mobility and internationalization, resulting in obstacles for research collaboration, the closure of laboratories and the shift to remote collaboration;
- deterioration of early career researchers, which are often leaved without income due to postponement of project implementation;
- decreased public and private spending on research in the near future.

Meanwhile according to the EUA Briefing, it is necessary to highlight new positive trends in research (EUA, 2020, p. 5):

- large-scale move online, and the emergence of new innovative ways of research communication;
- development and support for new forms of research activity, in particular increased interdisciplinarity and cooperation between universities, and with external stakeholders;
- confirmation of value of expertise and interdisciplinarity of research;
- the urgent need to provide open access to scientific publications and data;
- rethinking the weight of experience exchanges, sharing advice, pooling resources, and providing support at the national and European levels.

It is also important to consider in conducting research activities the six priority areas developed by the European Commission (2020) to ensure its recovery. The leading point is to provide open science, open access to research results, whereas “full, timely and fair access to scientific information” proved to be the most essential for “accurate and affordable science-based responses” (European Commission, 2020, p. 3).

UNIVERSITIES' RESEARCH PERFORMANCE EVALUATION IN THE TIMES HIGHER EDUCATION WORLD UNIVERSITY RANKINGS

The problem of evaluating the universities research performance, research projects, and researchers' achievements becomes especially heated. First of all,

a contradictory trend is traced in the Social Sciences and Humanities (SSH) research evaluation.

Based on the analysis of foreign researchers' publications the following issues are the most extensively presented:

- the need to revise the universities research performance evaluation (University Wankings, 2021; Piron et al., 2021);
- improving research to increase the university ranking (Joseph Jeyaraj et al., 2021);
- development of alternative evaluation metrics (Priem et al., 2010);
- research assessment in the Social Sciences and Humanities (Ochsner et al., 2016), etc.

In the Ukrainian research and education areas the mentioned issues need special emphasis and identification of fundamental priorities in their implementation.

It is well known that the SSH research mainly impacts at the national level, however, they are required to have high scientometric indicators in the research journals indexed in the Scopus and Web of Science Core Collection databases. The problem of inconsistency between the national priorities and world-class demands is ignored; it needs the necessary balance and correlation. That is why the appeals of foreign scholars to revise the research evaluation based on scientometric indicators (Terheggen, 2021; Science Guide, 2019) or to reject them at all (Delgado-López-Cózar et al., 2021). The objectivity of research assessment in different subject areas, for instance, natural sciences, life sciences and SSH, by the same methods is questionable (Korytkowski & Kulczycki, 2019); this is reflected in the university's evaluation policy (Beiner et al., 2020) and first of all in the world university rankings.

The methodology of the Times Higher Education World University Rankings 2021 (Times, 2020a) is carefully recalibrated for each subject and the weightings are changed to prevent biased conclusions on the success of research results (Figure 1).

In general, this ranking includes 1,526 universities, 537 of which in education subject ranking. University is included in the overall ranking if it has published a minimum of 1,000 relevant publications over the last five years. The key point is that for each of the eleven subject rankings the publication thresholds are different. For physical sciences, life sciences, clinical & health, computer science, and engineering, the threshold drops to 500 papers over the last five years, for arts & humanities – 250, for business & economics – 200, psychology – 150. Instead for education it is necessary to have 100 papers.

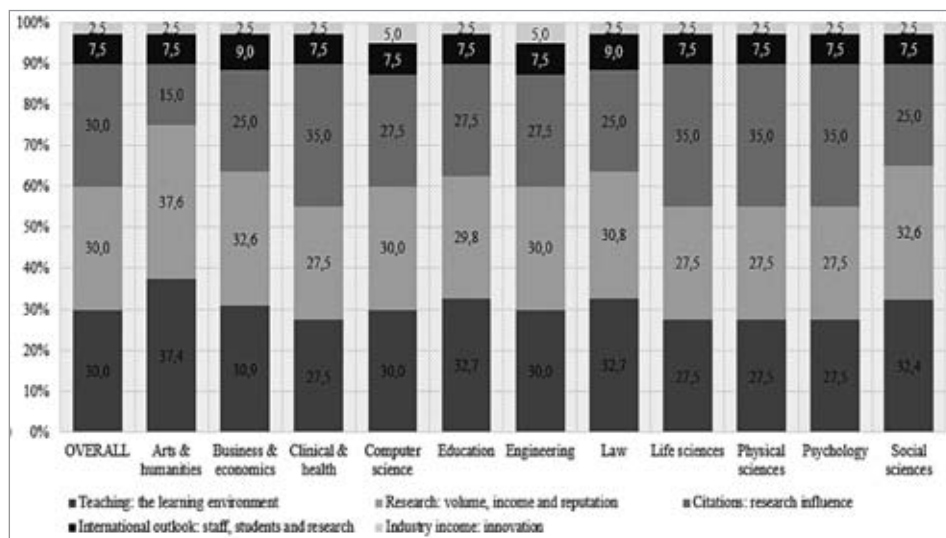


Figure 1. The criteria weightings for the Times Higher Education World University Rankings 2021 by subject

Source: Author's own study based on the Times Higher Education Rankings 2021 methodologies (2020b).

The research evaluation in the Times Higher Education World University Rankings 2021 methodology is based on the research and citations criteria (Times, 2020b). The research criterion (30%) has three indicators: reputation survey (18%), research income (6%), and research productivity (6%). The research productivity is measured by counting the number of publications in the research journals indexed in the Scopus database per scholar, scaled for size of a university. Within the citations criterion (30%) the research influence, the universities' role in spreading new knowledge and approaches, is measured by counting the number of times a university's published paper is cited. The data are taken from research journals indexed in the Scopus database and normalized by subject to reflect variations in citation practices.

Figure 2 shows the top 10 universities according to the Times Higher Education Rankings 2021 by subject: education, which included, for instance, six universities in the United States, two – in the United Kingdom, one – in Hong Kong, and one – in China. Under the research criterion the lowest threshold for top 10 universities is 81.8 (Tsinghua University, China), and the highest – 99.1 (Harvard University, United States); under the citations criterion the lowest threshold is 77.2 (University of California, Los Angeles, United States), the highest – 98.7 (University of Oxford, United Kingdom).

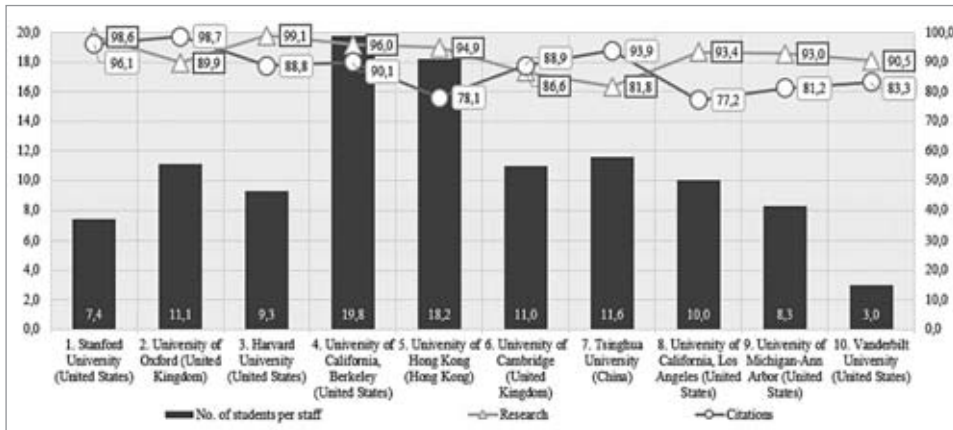


Figure 2. The world’s top 10 universities in the Times Higher Education Rankings 2021 by subject: education

Source: Author’s own study based on the Times Higher Education Rankings 2021 by subject (2020a).

UNIVERSITIES’ RESEARCH PERFORMANCE EVALUATION FOR EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Given the fact that in recent decades in the world practice the key criterion to evaluate the research performance of universities is number of publications in research journals indexed in citation databases, it is necessary to enlighten the state of academic publishing in Education & Educational Research indexed in the Web of Science Core Collection in particular, as well as identify the specific features of SSH which should be taken into account when evaluating national universities.

Analysing the quantitative dynamics of research publications (by subjects) of the Ukrainian scholars in the journals indexed in the Web of Science Core Collection database during 2016–2020, there is a positive trend towards their increase (Table 1). In particular, the total number of publications increased by 21%; almost three times more in the Arts & Humanities; indicators increased by 42% in Social Sciences and Life Sciences & Biomedicine; by 11% – in the sphere of Technology.

It is worth noting the academic publishing in Education & Educational Research compared to European countries, which have effective systems for universities’ research performance evaluation. The quantitative growth of publications except a slight decline in 2020, which, in our opinion, is due to the

Table 1. Number of publications of the Ukrainian researchers in the journals indexed in the Web of Science Core Collection during 2016–2020 by categories

Category	Year / Number of publications					Total
	2016	2017	2018	2019	2020	
Ukraine	11,593	13,352	13,704	13,757	14,052	66,458
Technology	5,895	7,022	6,804	6,384	6,555	32,660
Physical Sciences	5,802	5,847	5,833	5,709	5,457	28,648
Life Sciences & Biomedicine	2,963	3,424	3,800	3,979	4,225	18,391
Social Sciences	1,372	1,673	1,713	1,898	1,956	8,612
Arts & Humanities	261	451	538	566	751	2,567

Source: Author's own study based on the Web of Science Core Collection database (Clarivate, 2021).

global COVID-19 pandemic, is revealed by analysing the publications of scholars from the United Kingdom, Norway, Finland and Ukraine in the impactful journals in Education & Educational Research during 2016–2020 (Table 2). The share of publications in Education & Educational Research compared to the total number of publications of researchers from the mentioned countries ranges from 2.3% (United Kingdom) to 3.2% (Ukraine).

At the leading Ukrainian teacher education universities, the share of publications in Education & Educational Research in the Social Sciences Citation Index of the Web of Science Core Collection is 1.2%, instead in the world's leading universities – about half: the United Kingdom – 57.4%, Norway – 49.4%, Finland – 52.2%. Ukrainian researchers during 2016–2020 published mainly in journals indexed in the Emerging Sources Citation Index, as well as in the Conference Proceedings Citation Index, and Book Citation Index of the Web of Science Core Collection.

Table 2. Number of publications in the journals in Education & Educational Research indexed in the Web of Science Core Collection during 2016–2020

Country	Year / Number of publications					Total
	2016	2017	2018	2019	2020	
United Kingdom	4,761	5,060	4,423	5,509	4,497	24,250
Norway	578	689	593	770	711	3,341
Finland	584	656	635	770	638	3,283
Ukraine	472	494	357	443	387	2,153

Source: Author's own study based on the Web of Science Core Collection database (Clarivate, 2021).

PUBLISHING ACTIVITIES OF THE UKRAINIAN SCHOLARS IN EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

In Ukraine, the availability of scientometric indicators, in particular in the Scopus and Web of Science Core Collection databases, is a key demand in evaluation in all areas of research activity of a scholar and a university, scientific journal functioning, i.e. (Reheilo & Bazeliuk, 2021):

- for the academic staff:
 - in determining educational and/or professional qualifications to comply with licensing conditions for educational activities (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2021);
 - in competitive selection of executors of the state order for Master's degree training in higher education institutions subordinated to the Ministry of Education and Science of Ukraine (MoES of Ukraine, 2018b);
 - in starting the PhD and DSc programmes in higher education or research institutions (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2016);
 - in assigning the academic title of Professor, Assistant Professor or Senior Researcher (MoES of Ukraine, 2016; MoES of Ukraine, 2021);
 - in publishing the thesis results for the degrees of Doctor and Candidate of Sciences (MoES of Ukraine, 2019c);
 - in certifying research and academic staff (Cabinet of Ministers of Ukraine, 1999);
 - as an editorial board member of a research journal and its inclusion in the List of Scientific Professional Periodicals of Ukraine (MoES of Ukraine, 2018a; MoES of Ukraine, 2020);
 - as a reviewer of papers for research journals included in the List of Scientific Professional Periodicals of Ukraine (MoES of Ukraine, 2018a; MoES of Ukraine, 2020);
 - as a member of specialized academic council for awarding the PhD degree (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2019b);
 - as a performer, who has Scopus Author ID, of research projects with grant support from the National Research Foundation of Ukraine (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2019a);
 - as a performer of research and experimental development projects of young researchers working (studying) at the higher education and research institutions subordinated to the Ministry of Education and Science of Ukraine (MoES of Ukraine, 2015);

- availability of the total number of citations to authors' publications and h-index according to the Web of Science, Scopus, etc. for the awards of the Verkhovna Rada of Ukraine for young researchers, nominal scholarships of the Verkhovna Rada of Ukraine for young researchers – Doctors of Sciences (MoES of Ukraine, 2019b);
- availability of publications in journals indexed in the Web of Science, Scopus (Index Copernicus – for Social Sciences and Humanities) for scholarships of the President of Ukraine (Cabinet of Ministers of Ukraine, 1994), the state named scholarship to the best young researchers to perpetuate the Revolution of Dignity and honoring a feat of Heroes of Ukraine – Heroes of the Heavenly Hundred (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2018a);
- for the research journals indexed in the Web of Science Core Collection and/or Scopus, and inclusion in the category “A” of the List of Scientific Professional Periodicals of Ukraine (MoES of Ukraine, 2018a; MoES of Ukraine, 2020);
- certification of universities research activities, in particular indicators concerning the number of employees, who are editorial board members of research journals indexed in the Web of Science Core Collection and Scopus; number of university's research periodicals (journals) indexed in the Web of Science Core Collection and/or Scopus; number of publications in research periodicals (journals) indexed in the Web of Science Core Collection and/or Scopus (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2018b; MoES of Ukraine, 2019a).

Strengthening the publishing activities of Ukrainian researchers and increasing their visibility in the world research and education areas according to the mentioned regulations contributed to a significant improvement of indicators in the citation databases and university rankings. According to the Ukrainian ranking “Top 200 Ukraine 2020”, which was carried out on the basis of openness, transparency and independence principles; comprehensiveness and versatility of universities activities, the European integration processes implementation, and taking into account the indicators of the Scopus database (Centre for International Projects “Euroeducation”, 2020), the top ten best classical universities in 2020 are: Taras Shevchenko National University of Kyiv, National University of Kyiv-Mohyla Academy, Ivan Franko National University of Lviv, V.N. Karazin Kharkiv National University, Odesa I.I. Mechnikov National University, Sumy State University, Oles Honchar Dnipro National University, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Vasyl Stus Donetsk National University, and Uzhhorod National University.

Given that in the Web of Science Core Collection in SSH, and in particular Education & Educational Sciences, are more works there is a research interest in a more detailed description of the “Top 200 Ukraine 2020” classical and teacher education universities positioning in this database.

Considering the research achievements of the mentioned universities academic staff in Education & Educational Sciences during 2016–2020, we should emphasize that the number of publications in journals indexed in the Web of Science Core Collection increased almost five times (Clarivate, 2021) (Figure 3, 4).

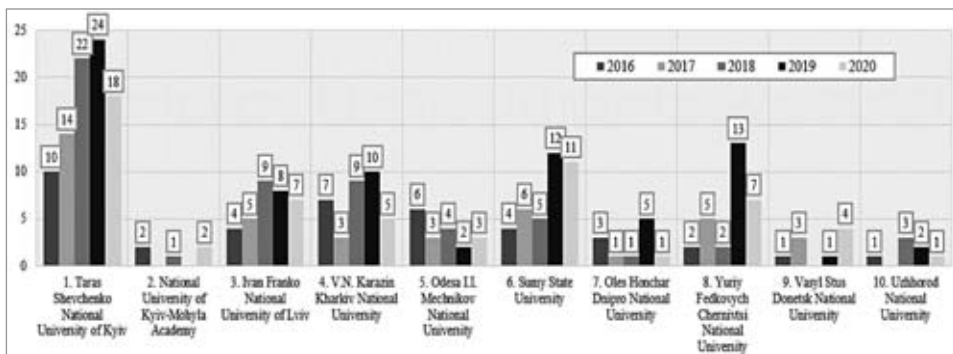


Figure 3. Number of publications in Education & Educational Sciences of classical universities of Ukraine in the Web of Science Core Collection during 2016–2020

Source: Author’s own study based on the Web of Science Core Collection database (Clarivate, 2021).

In general, during 2016–2020, there was a positive trend in classical universities to increase the number of publications in Education & Educational Sciences indexed in the Web of Science Core Collection, except the last year due to the COVID-19 pandemic.

The indexation in the Web of Science Core Collection of research results of Ukrainian teacher education universities during 2016–2020 deserves special attention (Figure 4).

Research results of teacher education universities of Ukraine during 2016–2020 in the Web of Science Core Collection are presented unevenly, although the quantitative indicators increased in general. Despite the positive dynamics of the increase in the number of university papers in the citation databases, there are doubts about such an objective evaluation of research activities. This is due to the fact that the indicators of the number of papers in SSH and, in particular, in Education & Educational Sciences, are not always indicative, as for

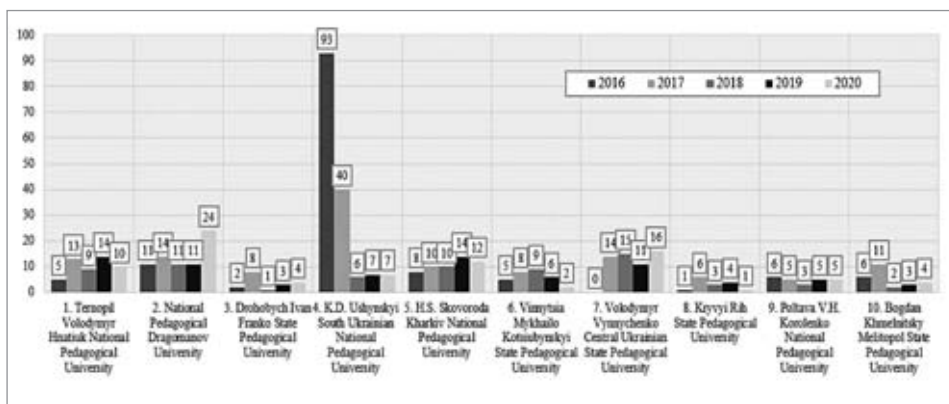


Figure 4. The number of publications in Education & Educational Sciences of teacher education universities of Ukraine in the Web of Science Core Collection during 2016–2020

Source: Author's own study based on the Web of Science Core Collection database (Clarivate, 2021).

researchers in this sphere other types of publications may be more important. Not surprisingly, that the SSH papers are the least cited (31.8%) among the other research areas, instead, the average citation rate for mathematics publications is the highest – 67.3% (García-Zorita et al., 2021).

SPECIFICS OF RESEARCH PERFORMANCE EVALUATION FOR SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

In addition, in the post-COVID period, researchers (Piron et al., 2021; Larivière et al., 2016) pay attention to the development of a polycentric multilingual research evaluation system, which presupposes the creation of national quality evolution systems by the research communities, which primarily meet the needs of societies, current issues, taking into account language diversity.

Based on the above to develop effective methods and innovative approaches for objective research evaluation in SSH in Ukraine, the following specifics should be considered:

- the periodicals (journals) are mostly presented in the Scopus and Web of Science databases, but for SSH monographs and book chapters are important, and are cited more often than papers (van Leeuwen, 2013; Kulczycki et al., 2018). In addition, in some Humanities, in particular in

- history or literature, books are the most important form of dissemination of knowledge and their promotion, including for educational purposes (van den Akker, 2016);
- many directions and goals of SSH have a clear national and regional significance (Nederhof, 2016; Luhovyi et al., 2019) and are focused on solving the social problems of the relevant readership of one country (Hug et al., 2013), which, of course, is not always in demand and does not arouse professional interest for researchers from other countries (*Abstracts for the NordForsk Workshop...*, 2012);
 - as the conceptual framework in SSH has a medium and long-term perspective, the citation culture is different (Bunia, 2016). In particular, the relevance of citations for SSH may be longer than two years. This applies primarily to the national heritage of the country, archaeological sites, archives, including historical materials stored in museums, libraries, etc. (van den Akker, 2016). However, in medicine citations over three years may indicate the irrelevance of research;
 - the cornerstone in SSH is the language of publications, despite the fact that the majority of papers indexed in citation databases (55–75%) are published in English (Sivertsen, 2019; Kulczycki et al., 2018), and taking into account balanced multilingualism (Sivertsen, 2018) supported by the Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication (2019) and statement of the European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities (ENRESSH, 2017). On the other hand, coverage, in particular of cultural heritage issues, in only one language, not English, will limit access to such information and, accordingly, unique material will remain little known (van den Akker, 2016). It should also be noted that only a small number of non-English journals are integrated in the Scopus and Web of Science databases. There is a problem with translating publications to achieve open access;
 - the interdisciplinary character of SSH should be addressed separately in research evaluation (Hicks, 2004; Kremen et al., 2020), a transdisciplinary research quality evaluation system should be introduced (Belcher et al., 2016);
 - a characteristic trend is that most SSH publications are individual (Sivertsen, 2018; Gómez-Ferri et al., 2019) in contrast to the works in the STEM-field;
 - the most objective is research evaluation within one subject area (Korytkowski & Kulczycki, 2019).

CONCLUSIONS

Thus, the crisis caused by the COVID-19 pandemic in all spheres of society development has led to a discussion about the fundamental reorientation of research policy to evaluate performance of universities. The presented dynamics of publishing activities of Ukrainian classical and teacher education universities in Education & Educational Research indexed in the Web of Science Core Collection during 2016–2020 shows positive trends in increasing the relevant indicators. However, the share of indexed publications and the number of publications in citation databases are insufficient. This is due to the specifics of SSH, which should be taken into account when developing effective methods and innovative approaches for universities' research evaluation.

The desire to increase the number of publications in prestigious journals at the institutional, national and global levels, and dominance of scientometric indicators in the evaluation of researchers and universities performance in general should be transformed into research quality taking into account quantitative indicators and social impact of research. At the same time, promising areas of research are ensuring the international visibility of the SSH results and weighted use of altmetrics based on rapid digitalization.

REFERENCES

- Abstracts for the NordForsk Workshop on Bibliometrics for the Social Sciences and Humanities.* (2012). Retrieved from <https://blogs.helsinki.fi/nordforskssh2012/files/2012/03/NordForsk-SSH-Workshop-abstracts1.pdf>
- Beiner, T., van den Besselaar, P., Jacquemin, J., Pedersen, D.B., Rafols, I., Sivertsen, G., & Zrałek, J. (2020). Evaluating the Social Sciences and Humanities in Context – a Discussion Paper. *Przełąd Prawa Konstytucyjnego*, 3(55), 153–175. Retrieved from <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8b2be83c-00c0-49b5-bad9-f0e0303b8e04>
- Belcher, B., Rasmussen, K., Kemshaw, M., & Zornes, D. (2015). Defining and Assessing Research Quality in a Transdisciplinary Context. *Research Evaluation*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv025>
- Bunia, R. (2016). Quotation Statistics and Culture in Literature and in Other Humanist Disciplines. In M. Ochsner, S.E. Hug, & H.-D. Daniel (Eds.), *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures* (pp. 133–148). Springer International Publishing: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29016-4_11
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (1994). On Scholarships of the President of Ukraine for Young Scientists (582). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/582-94-п>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (1999). On Approval of the Regulation on Certification of Researchers (1475). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1475-99-п>

- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). On Approval of the Procedure for PhD and DSc Students Preparation in Higher Education Institutions (Research Institutions) (261). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-п>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018a). On State Nominal Scholarships for the Best Young Scientists to Perpetuate the Events of the Revolution of Dignity and Honour the Heroism of the Heroes of Ukraine – Heroes of the Heavenly Hundred (1017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1017-2018-п>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018b). Some Issues of State Certification of Higher Education Institutions in Terms of Their Scientific (Scientific and Technical) Activities (652). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2018-п>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019a). On Approval of the Procedure for Competitive Selection and Financing of R&D Projects by the National Research Fund (1170). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1170-2019-п>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019b). On Conducting an Experiment to Award the PhD Degree (167). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-п>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). On Amendments to the Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 30, 2015 No. 1187(365). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-п>
- Center for International Projects “Euroeducation”. (2020). *Independent Evaluation of Universities: Academic Ranking “Top-200 Ukraine 2020”*. Retrieved from <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6556>
- Clarivate. (2021). *Web of Science Core Collection*. Retrieved from <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>
- Delgado-López-Cózar, E., Ràfols, I., & Abadal, E. (2021). Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la información*, 30(3), e300309. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>
- ENRESSH. (2017). *Balanced Multilingualism in Scholarly Communication*. Retrieved from https://enressh.eu/wp-content/uploads/2017/09/enressh_helsinki_initiative_english-2.pdf
- EUA. (2020). *European Higher Education in the Covid-19 Crisis. Briefing*. Retrieved from https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf
- European Commission. (2020). *The Role of Research and Innovation in Support of Europe’s Recovery from the COVID-19 Crisis*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/research_and_innovation/strategy_on_research_and_innovation/documents/ec_rtd_covid19-recovery.pdf
- García-Zorita, C., Marugán, S., de Filippo, D., & Sanz-Casado, E. (2021). Highly Cited Papers at the Spanish Domestic Level. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 6. <https://doi.org/10.3389/frma.2021.651991>
- Gómez-Ferri, J., González-Alcaide, G., & Llopis-Goig, R. (2019). Measuring Dissatisfaction with Coauthorship: An Empirical Approach Based on the Researchers’ Perception. *Journal of Informetrics*, 13(4), 100980. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2019.100980>
- Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication*. (2019). Helsinki: Federation of Finnish Learned Societies, Committee for Public Information, Finnish Association for Scholarly Publishing, Universities Norway & European Network for Research Evalu-

- ation in the Social Sciences and the Humanities. Retrieved from <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059>
- Hicks, D. (2004). The Four Literatures of Social Science. In H.F. Moed, W. Glänzel, & U. Schmoch (Eds.), *Handbook of Quantitative Science and Technology Research* (pp. 473–496). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9_22
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, *520*(7548), 429–431. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Hug, S., Ochsner, M., & Daniel, H. (2013). Criteria for Assessing Research Quality in the Humanities: A Delphi Study among Scholars of English Literature, German Literature and Art History. *Research Evaluation*, *22*(5), 369–383. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt008>
- Joseph Jeyaraj, J., Wald, N., & Harland, T. (2021). Higher Education Teachers' Experiences of Becoming Research Active: Striving for University Status in the Global South. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09688-8>
- Korytkowski, P., & Kulczycki, E. (2019). Publication counting methods for a national research evaluation exercise. *Journal of Informetrics*, *13*(3), 804–816. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2019.07.001>
- Kremen, V.H., Luhovyi, V.I., Reheilo, I.Yu., Bazeliuk, N.V., & Bazeliuk, O.V. (2020). Openness, Digitalization and Evaluation in Research: General and Special Issues for Social Studies and Humanities. *Information Technologies and Learning Tools*, *80*(6), 243–266. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4155>
- Kulczycki, E., Engels, T., Pölönen, J., Bruun, K., Dušková, M., & Guns, R. et al. (2018). Publication Patterns in the Social Sciences and Humanities: Evidence from Eight European Countries. *Scientometrics*, *116*(1), 463–486. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2711-0>
- Larivière, V., Kiermer, V., MacCallum, C.J., McNutt, M., Patterson, M., Pulverer, B., Swaminathan, S., Taylor, S., & Curry, S. (2016). A Simple Proposal for the Publication of Journal Citation Distributions. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/062109>
- Luhovyi, V.I., Reheilo, I.Yu., Bazeliuk, N.V., & Bazeliuk, O.V. (2019). Global Digitisation of the Education and Research Area and Challenges in Modernising the Scientific Periodicals of NAES of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, *73*(5), 264–283. <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.3366>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2015). On Approval of the Regulation on Carrying out by the Ministry of Education and Science of Ukraine of the Competition of R&D Projects of Young Scientists, Young Scientists Who Work (Study) in Higher Education and Research Institutions, Which are Subordinated to the Ministry, Further Implementation of Those R&D at the Expense of the State Budget and Managing Them (1287). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0015-16>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). On Approval of the Procedure of Assigning Academic Titles to Researchers and the Faculty (13). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018a). On Approval of the Procedure of Forming the List of Scientific Professional Periodicals of Ukraine (32). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0148-18>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018b). On Approval of the Criteria of Competitive Selection of the State Order Executors for Master Degree Students Preparation in Higher

- Education Institutions Subordinated to the Ministry of Education and Science of Ukraine (445). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0625-18>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019a). On the State Certification of Higher Education Institutions in Terms of Their Scientific (Scientific and Technical) Activities (338). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0688-19>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019b). On Approval of the Regulation on the Commission of the Ministry of Education and Science of Ukraine on Selection of Candidates for the Verkhovna Rada of Ukraine Award for Young Scientists, Nominal Scholarships of the Verkhovna Rada of Ukraine for Young Scientists with DSc Degree and Reviewing Scientific Reports of Scholars (522). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0512-19>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019c). On Publishing the Results of the Theses for Candidate and Doctor of Sciences Degree (1220). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). On Amendments to the Procedure of Forming the List of Scientific Professional Periodicals of Ukraine, Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine Order on January 15, 2018 No. 32 (1437). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0141-21>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). On Amendments to the Procedure of Assigning Academic titles to Researchers and the Faculty (322). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0646-21>
- Nederhof, A. (2006). Bibliometric Monitoring of Research Performance in the Social Sciences and the Humanities: A Review. *Scientometrics*, 66(1), 81–100. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0007-2>
- Ochsner, M., Hug, S.E., & Daniel, H.-D. (Eds.). (2016). *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29016-4>
- Piron, F., Olyhoek, T., Vilchis, I.L., Smith, I., & Liré, Z. (2021a). Saying 'No' to Rankings and Metrics. In B. Hall & R. Tandon (Eds.), *Socially Responsible Higher Education. International Perspectives on Knowledge Democracy* (pp. 80–91). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004459076_007
- Piron, F., Olyhoek, T., Vilchis, I.L., Smith, I., & Liré, Z. (2021b). Trying to Say 'No' to Rankings and Metrics. In B. Hall & R. Tandon (Eds.), *Socially Responsible Higher Education. International Perspectives on Knowledge Democracy* (pp. 276–287). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004459076_023
- Priem, J., Taraborelli, D., Groth, P., & Neylon, C. (2010). *Altmetrics: A manifesto*. Retrieved from <http://altmetrics.org/manifesto>
- ScienceGuide. (2019). *Dutch Universities and Research Funders Move Away from the Impact Factor*. Retrieved from <https://www.scienceguide.nl/2019/11/dutch-universities-and-research-funders-move-away-from-the-impact-factor/>
- Reheilo, I., & Bazeliuk, N. (2021). Universities' Research Performance: Evaluation Issues. *Pedagogical Discourse*, 30, 32–43. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.30.04>
- Sivertsen, G. (2018). The Norwegian Model in Norway. *Journal of Data and Information Science*, 3(4), 3–19. <https://doi.org/10.2478/jdis-2018-0017>
- Sivertsen, G. (2019). Understanding and Evaluating Research and Scholarly Publishing in the Social Sciences and Humanities (SSH). *Data and Information Management*, 3(2), 61–71. <https://doi.org/10.2478/dim-2019-0008>

- Terheggen, Ph. (2021). *Re-Evaluating Reward and Recognition in Science. Germany, the Netherlands and Other Leading Research Nations Have the Right Idea in Moving Away from Citations as the Defining Metric*. Elsevier Connect. Retrieved from <https://www.elsevier.com/connect/re-evaluating-reward-and-recognition-in-science>
- Times Higher Education World University Rankings. (2020a). *World University Rankings by Subject*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/by-subject>
- Times Higher Education World University Rankings. (2020b). *The World University Rankings 2021: Methodology*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>
- University Wankings. (2021). Why Are Our Rankings So White? In B. Hall & R. Tandon (Eds.), *Socially Responsible Higher Education. International Perspectives on Knowledge Democracy* (pp. 67–79). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004459076_006
- Van den Akker, W. (2016). Yes We Should; Research Assessment in the Humanities. In M. Ochsner, S.E. Hug, & H.-D. Daniel (Eds.), *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures* (pp. 23–29). Springer International Publishing: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29016-4_3
- Van Leeuwen, T. (2013). Bibliometric Research Evaluations, Web of Science and the Social Sciences and Humanities: A Problematic Relationship? *Bibliometrie – Praxis und Forschung*, 2. <https://doi.org/10.5283/bpf.173>

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie głównych zagrożeń i trendów wywołanych pandemią COVID-19 w funkcjonowaniu systemu badawczego oraz zapewnienie niezbędnych przekształceń dla jego modernizacji, a także ujawnienie kluczowych podejść do oceny wyników badań naukowych w naukach społecznych i humanistycznych (SSH) światowej klasy i krajowych uczelni. Przedmiotem badań są wiodące uczelnie i najlepsze uczelnie krajowe, publikacje naukowe w zakresie badań edukacyjnych oraz ocena badań SSH. Metody badawcze obejmowały badanie, analizę, w szczególności porównawczą, uogólniającą i systematyzującą publikacje naukowe naukowców krajowych i zagranicznych w prestiżowych czasopismach oraz dane statystyczne dotyczące omawianego problemu z baz danych Web of Science Core Collection. Argumentuje się, że kluczowy wymóg krajowych przepisów dotyczących oceny wyników badań naukowców, czasopism naukowych i uniwersytetów, aby mieć publikacje w Scopus i Web of Science Core Collection, spowodował znaczną aktywność wydawniczą ukraińskich uczonych. Jednocześnie pojawiły się problemy w publikacjach SSH, które wymagają obiektywnej oceny z uwzględnieniem istotnych cech i opracowania nowych podejść w celu zapewnienia międzynarodowej widoczności wyników badań SSH.

Słowa kluczowe: ocena wyników badań; ocena uczelni; nauki społeczne i humanistyczne; wskaźniki scjentometryczne; wydawnictwa akademickie.

Abstract

The paper aims at enlightening the main risks and trends caused by the COVID-19 pandemic in the research system functioning and ensuring the necessary transformations for its

modernization, as well as revealing the key approaches in research performance evaluation in Social Sciences and Humanities (SSH) of the world-class and national universities. The subject of the study is the leading universities and the best national universities academic publishing in Education & Educational Research, and the SSH research evaluation. The research methods covered the studying, analysis, in particular comparative, generalization, and systematization of research publications of domestic and foreign scholars in prestigious journals and statistical data on the mentioned problem from the Web of Science Core Collection databases. It is argued that the key requirement of national regulations in evaluating researchers, research journals, and universities research performance to have publications in the Scopus and Web of Science Core Collection caused the significant publishing activity of Ukrainian scholars. At the same time, problems arose in the SSH publications, which need objective evaluation taking into account the relevant features and development of new approaches to ensure the international visibility of the SSH research performance.

Keywords: research performance evaluation; university evaluation; Social Sciences and Humanities; scientometric indicators; academic publishing.

CZĘŚĆ III

EDUKACJA ZAWODOWA, PEDAGOGICZNA
I EDUKACJA DOROSŁYCH – MOŻLIWOŚCI
I OGRANICZENIA SPOWODOWANE
PANDEMIĄ

WAŁENTYNA RADKEWYCZ

ORCID ID: 0000-0002-9233-5718



PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION IN UKRAINE UNDER THE COVID-19 PANDEMIC CONDITIONS

EDUKACJA ZAWODOWA I EDUKACJA ZAWODOWA
POPZEDZAJĄCA KSZTAŁCENIE WYŻSZE W UKRAINIE
W OKRESIE PANDEMII COVID-19

The COVID-19 pandemic has brought serious changes to labour markets all over the world (Lund et al., 2021). As far as Ukraine is concerned, it includes the rapid transformation of approaches to training specialists for the post-pandemic economy, education management, organization of training, assurance of its quality, provision of social and psycho-pedagogical support to education stakeholders. Ukraine's education legislation has proved able to switch to distance and blended learning timely. However, quarantine restrictions have revealed certain problems associated with the somewhat outdated laws of Ukraine, including "On Professional (Vocational) Education" (1998), "On Professional Development of Employees" (2012), and the declarative nature of certain important documents, such as the National Strategy for Education Development in Ukraine for the period until 2021 (2013), goals of Ukraine's sustainable development for the period until 2030 (2019), the Concept of Training Specialists in the Dual Form of Education (2018), the Concept of State Policy in the Field of Professional (Vocational) Education "Professional (Vocational) Education Today" for the period until 2027 (2019).

Regarding the philosophy of education, many researchers have addressed the need to elaborate more flexible approaches to education management in

the post-industrial era (V. Andrushchenko, V. Kremen, V. Kurylo, V. Luhovyi, V. Ohneviuk, V. Onyshchenko, I. Ziaziun, etc.). For instance, V. Kremen, S. Pazynich, and O. Ponomarov (2008; 2009) and V. Onyshchenko (2014) describe management as a phenomenon in the conditions of education transformation and analyze its basic principles in the context of Ukraine's education modernization. Besides, they present a synergetic model of education development and several fundamental pedagogical theories that should enhance the educational process during the pandemic. V. Masych (2018), I. Vasyliiev (2014) and others justify important aspects of teacher training in the context of professional and professional pre-higher education. These aspects are largely related to the need to develop digital, cross-cultural, health-promoting and other skills and abilities relevant for distance and blended learning.

The research officers of the Institute of VET of the NAES of Ukraine have developed methods of training teachers for professional education. They involve introducing developmental pedagogical technologies, preparing electronic textbooks and information resources (Radkevych, 2016, pp. 5–22), using project management software in the field of professional (vocational) education and developing legal culture in teachers (Pedahohichni innovatsii Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy, 2021). At the same time, the second decade of the 21st century has presented new global and national challenges to the system of professional and professional pre-higher education. *Global challenges* are as follows: *the COVID-19 pandemic*, which has completely disturbed the usual functioning of the education system; *global economic recession*, which has put educational institutions at risk of serious underfunding and urged them to revise funding sources and traditional costs; *global economic transformation*, which has required all components of state educational policy, strategies and mechanisms of education management to be updated.

Furthermore, there are *national challenges* that reveal relevant problems in the system of professional and professional pre-higher education and encourage the search for optimal ways to overcome them. The first of them is *the rapid development of digital technologies*. A broad transformation in the global economy, as well as the resulting changes in the public consciousness, has long been a challenge to education systems all over the world. It is known that since the early 21st century, the share of the traditional economy has begun to decline rapidly, in contrast to the rapidly developing digital economy. The World Economic Forum in Davos (2019) identifies the most promising digital technologies including additive (3D printing), mobile, cloud and biometric technologies, virtualization and identification technologies, augmented reality,

artificial intelligence, the blockchain. It also acknowledges that the global problem we face today is that education lags behind digital technologies. Indeed, large investments in education worldwide were directed to curricula and courses that had long since changed. Thus, it is vital to find new forms and methods of learning to provide graduates from professional and professional pre-higher education institutions with life and work skills to adjust to the Fourth Industrial Revolution. For these systems, the problem in question has always been relevant. It is because the digital economy remains an unusual paradigm of Ukraine's innovation development which affects educational programmes and prevailing forms and methods of professional training.

Ambitious tasks of Ukraine's digital economy and society development have also become an important challenge. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Digital Economy and Society Development Concept of Ukraine for 2018–2020 and Action Plan for Its Implementation" (2018) highlights the problem of developing digital economy in Ukraine. The document has emphasized the importance of developing digital skills in all citizens of Ukraine, implementing the concept of digital jobs, digitalizing the real sector of the economy and creating an effective national policy on education digitalization. In practice, however, professional and pre-higher education institutions should be able to address digitalization at the expense of their own and local resources, which are extremely limited due to the economic consequences of the pandemic. One can see that the post-Soviet system of professional education in Ukraine fails to meet the ever-growing needs of the economy and society in the changing digital age. The critical gap between the professional education system and both society's and economy's demands, whose digitalization is much faster, lies in the very rapid pace of digital technology development (Yershov, 2019, p. 71). At the same time, there are some other reasons.

For instance, the increasing demands of the economy for specialists with good digital skills are defeated with an insufficient level of teachers' digital skills and outdated resources and facilities in most professional education schools. Before the pandemic, most educational leaders and teachers preferred traditional forms of learning (Yershov, 2021, pp. 27–28) to distance learning with extensive use of electronic educational resources and SMART-complexes of academic disciplines (Radkevych et al., 2021, pp. 516–539) and virtual laboratories. This is also demonstrated by an experimental study on the readiness of teachers and management of professional education schools to create and use SMART-complexes in the training process. The study was conducted by the Institute of VET of the NAES of Ukraine in 2018 (*Profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita,*

2019, pp. 211–225). The obtained results indicate that only a third of managers have a good command of SMART technologies. Besides, 79% of them use non-computerized information sources in their work and only 21% computerized ones. The vast majority of them cannot conduct research with the help of virtual reality systems, use arrays of information stored in them and construct managerial situations related to analytical and psychological-pedagogical aspects. At the same time, 52% of educators who teach general professional and special courses do not recognize the benefits of SMART-complexes to the quality of teaching. This tendency is especially pronounced among teachers with twenty and more years of experience. This can be explained by the fact that at the time of their studies, they were not provided with proper information on this matter and, therefore, were unable to develop digital skills up to the level required for an effective educational process during their professional activities.

Such low digital skills of educational leaders and teachers seriously hinder digitalization in general. Thus, it is crucial to enhance digital skills (knowledge and abilities to use ICT and digital media during the educational process) and digital culture (a system of values, digital skills, ethical behaviour in digital relations, critical thinking, creativity) in teachers from professional education schools (Radkevych & Radkevych, 2020, pp. 53–59).

The traditional system of teacher training cannot solve this problem on its own. It is important to ensure collaboration among research institutions, employers and public organizations by implementing new forms of developing teachers' digital skills and culture in the educational process.

The growing digitalization of all sectors of the economy is also a challenge to Ukraine's education system. The most noticeable digital transformations are expected in the agricultural and industrial sectors. In this regard, business structures are taking a more active interest in updating professional education, taking into account the requirements of the digital economy. This can be confirmed by international exhibitions of agricultural machinery and equipment held in Kyiv that prove the rapid digitalization of the agricultural sector. In addition, the annual capital Young Specialists Days, called "The Job Fair" (Top ahro-profesii 2018 roku, 2018), also show that there are job vacancies for these specialists in many agricultural companies in Ukraine.

The Digital Economy and Society Development Concept of Ukraine for 2018–2020 also emphasizes the need for agriculture digitalization, on which the competitiveness of Ukrainian farmers depends. It means that the new stage of agriculture development is likely to require specialists who can a) use on-board computers, smart equipment, geographic information systems, b) come up with

innovative ways of cultivating plants and soils, applying fertilizers, chemical ameliorants and plant protection products, c) maintain vertical greenhouses and drones, soil scanners, helicopter spraying.

According to the McKinsey Global Institute (Top-10 novykh profesii v ukrainskii promyslovosti, 2017), artificial intelligence should soon be the leader in replacing manual labour in agriculture, where the largest number of workers are employed. For this reason, it is indeed essential to prepare professional education students to introduce digital/precision farming. The agricultural job titles to be most in-demand shortly are the following: an agronomy analyst, a digital agronomist, an engineer of digital agriculture system, an innovation specialist. These are professions that can be successfully mastered by graduates from professional pre-higher education institutions under the condition of their high-quality digitalization. It is also expected that digital skills of future agriculture specialists, such as operating drone data, planning agricultural operations with a single business platform and digital maps, will serve as the basis for their successful careers.

The situation is the same in the sector oriented towards Industry 4.0. A serious challenge to the current system of professional and professional pre-higher education has become a powerful wave of advanced technologies (cloud, mobile, unmanned, additive, biometric, quantum technologies; identification technologies; the blockchain), as well as the Internet of Things, “big” data, predictive analytics, fog computing, robotic process automation, artificial intelligence. One needs to unite the digital industry and the production sector to develop new products and services and create roadmaps for digital transformation to find, develop and implement digitization initiatives for industrial branches and educational institutions. There appears to be an urgent need for specialists who can work with Industry 4.0 technologies. In this regard, professional and professional pre-higher education institutions should train students to perform professional functions in “digital workplaces”. Classroom work only is not enough to develop such skills, so regular practice and self-education, as evidenced by the quarantine, can and should be implemented within distance learning and in the conditions of dual education. If educational institutions fail to do so, their bankruptcy will only be a matter of time.

Another important challenge to Ukraine’s education system is *the growing demands of the labour market for the skilled workforce*. As can be seen from the Industrial Complex Development Draft Strategy of Ukraine for the period up to 2025, the shortage of skilled labour for the needs of the production sector is recognized as the second of eight key problems in the development of the

Ukrainian industry. In 2017, employers' demand for manual workers was almost 24% of the total economic number of job vacancies, while that for process equipment technicians and machine operators doubled. This situation is due to the massive outflow of the skilled workforce abroad. Indeed, the number of visas issued to Ukrainians for residence in EU countries has more than doubled recently (75% of the permits received were related to employment). Since 2009, the number of Ukrainians who chose to study abroad has also increased by 129%. According to the Institute of VET of the NAES of Ukraine (*Profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita*, 2019, p. 69), a survey of professional education students on the choice of countries for further career development also shows that 43% of respondents (a total of 1,680 students) at that time excluded Ukraine.

It must be noted, however, that democratic transformations in Ukraine have had a positive effect on the intentions of Ukrainian youth regarding employment prospects. According to a 2020 survey of professional education students from different regions, the percentage of those who wish to start their business and engage in entrepreneurial activity in Ukraine is over 80%. The system of professional education should be able to respond to such positive axiological changes in the minds of the student youth and provide future specialists with the necessary knowledge, skills, abilities and competencies. At the same time, the overwhelming conservatism and procrastination of Ukraine's professional education threaten the loss of a unique chance to make a serious breakthrough in building educational content and selecting effective forms and methods of work.

Interestingly, experts estimate that almost 300,000 workers have returned to Ukraine because of the COVID-19 pandemic. It has also posed a challenge for Ukraine's education system, in particular in providing retraining and/or obtaining partial qualifications. To accept these challenges, it is not enough to declare the country's commitment to the digitalization of the economy and society. Ukraine's leading economists claim that any state will be able to benefit from the digitalization of its economy only if it constantly invests in the education system.

The Industrial Complex Development Draft Strategy of Ukraine for the period up to 2025 highlights the importance of providing training per the needs of industry. To this end, it suggests the following: to promote the system of dual education; to provide on-the-job training; to support the establishment and development of training centres at industrial enterprises; to organize seminars and training courses to develop new competencies in industry personnel with the aim of implementing digital technologies and ensuring effective communication between industry and education; to update professional standards of industry-related training programmes; to systematically supplement the list of new

professions defined by digital skills and include them in the State Classification of Occupations. A detailed analysis of the measures proposed in the Draft Strategy shows that the state is willing to contribute to implementing the set objectives within formal education and in the workplace. Therefore, if the system of formal professional education is not timely modernized to meet all current challenges, there are great risks for it of losing the monopoly on the provision of educational services.

The post-pandemic era, as never before, has proved *the need to create a new paradigm of thinking in future specialists*. Ukraine's policy aimed at creating a digital economy urges both the society and the state to choose the priority of technologies development or their use. It is quite obvious that business, industry, the state and citizens are the best consumers of digital technologies designed and adapted to the interests and needs of the mass consumer. On the other hand, it is logical that basic and applied sciences, start-up communities and entrepreneurs-and-innovators should, first of all, strive to create new technologies and products. In this context, the education system in the digital age is designed to prepare the mass consumer of digital technologies, as well as generators of new creative ideas and products under certain conditions. Thus, it is essential to select such methods, tools and forms of training that will help to prepare professional innovators.

Because of this, during the 2020–2021 quarantine period, the Institute of VET of the NAES of Ukraine has been collaborating with professional and professional pre-higher education institutions and training centres (offices) for professional education in order to publish pedagogical innovations prepared for validation and implementation, disseminate scientific, educational, practical and reference publications, conduct online events.

With the help of Microsoft Teams, the research officers of the Institute have presented to the pedagogical community several *pedagogical innovations* aimed at enhancing the educational process in terms of distance learning. These innovations involve *methods* (how to create SMART-complexes of academic disciplines to train specialists in agriculture, machine-building and construction; to create distance learning courses as part of advanced training for masters of vocational training; to select and structurize the training content to develop professional competence in masters of vocational training; to monitor their levels of professional competence; to develop entrepreneurship skills in students by means of project activities; to organize dual education within professional training of future specialists in construction, service sector and catering; to nurture students' self-education skills); *technologies* (how to develop

entrepreneurship competence in future specialists by means of self-management, dual education, social partnership, financial literacy; to manage professional education schools as project-oriented organizations; to monitor educational attainment among students; to promote competency-based learning (Profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita, 2021, p. 178).

On a weekly basis, *a series of webinars* were run for methodologists, teachers and management of educational institutions on topical issues of organizing education with quarantine restrictions and updating Ukraine's professional and professional pre-higher education in the post-quarantine period.

In total, during distance work, the research officers of the Institute have conducted 33 webinars and published video recordings of them and corresponding presentations. As of June 1, 2021, they were viewed more than 9,150 times on the website and reposted more than 120,000 times on Facebook. Importantly, these webinars have covered the following topics: self-education of teachers and students during distance learning; creation and use of SMART-complexes and distance learning courses for students and teachers; test-based technologies of learning outcomes assessment within blended learning; psychological aspects of learning during the quarantine period; risk management in project activities of educational institutions.

During the quarantine period, it has been crucial *to prepare, publish and disseminate various types of electronic and printed reference materials* to facilitate distance work of professional and professional pre-higher education institutions (*Planova produktsiia z tem...*).

A detailed analysis of Ukraine's professional and professional pre-higher education shows that the most serious *problems* resulting from the COVID-19 pandemic are as follows:

- the declarativity of Ukraine's education policy, which lies in acknowledging the importance of obvious trends and tendencies and the lack of appropriate financial, economic and legal framework for their implementation;
- an uneven and mostly low level of education digitalization;
- the deepening inequality in access to high-quality professional education;
- lagging development of education, in contrast to that of digital technologies;
- the inconsistency between educational and training programmes and the labour market's needs due to rapid changes in production and the economy;
- a low level of digital skills in teachers and management of professional and professional pre-higher education institutions;
- outdated facilities and resources of the most professional education schools that hinder the introduction of distance learning and distance work;

-
- irrational use of emotional and time resources of education stakeholders; the phenomenon of “quarantine burnout”;
 - the prevalence of conservative methods and forms of student learning and teacher professional development;
 - a low level of online communication between professional education, research institutions and business;
 - low pay for teachers and masters of vocational training;
 - the disagreement between methods and forms of learning and the needs of the economy and the labour market;
 - the outdated legal framework, which does not allow one to quickly implement distance work, keep records of working time and monitor the quality of results.

The extreme conditions in which researchers, teachers and students were forced to work have proved the ability of the education system to respond to serious global challenges. Therefore, both the pandemic and quarantine restrictions have made it possible to identify certain positive changes in the system of professional and professional pre-higher education. They are as follows:

- the shift to distance work has freed up the time it takes teachers to improve digital skills and, as a result, ensure the effectiveness of distance learning;
- the levels of professional education teachers’ digital skills have rapidly increased, demonstrating “a steep learning curve”;
- the use of distance learning has allowed teachers to generate creative ideas, more actively implement pedagogical innovations and independently create electronic materials and courses (Bazeliuk et al., 2019, p. 66);
- teachers have become more interested in self-management technologies required to increase the effectiveness of students’ and their own self-education and develop students’ project management, career and entrepreneurship competencies;
- teachers from professional and professional pre-higher education institutions have become more focused on the results achieved by research institutions, as evidenced by the number of participants in weekly webinars;
- there has been a breakthrough in the public consciousness in terms of recognizing distance work as the most effective way to save the most valuable human resources of the digital age (time and emotions), increase productivity and achieve the real economic and social effect.

CONCLUSIONS

Once challenges and successes of Ukrainian researchers and educators in overcoming the problems associated with the pandemic have been considered, one can suggest several ways of developing professional and professional pre-higher education in Ukraine in the post-pandemic period. The fact that the pandemic has forced Ukraine's entire education system to switch to distance learning makes it possible to outline the interconnected and interdependent problems that have long hampered the modernization of the system of professional and professional pre-higher education. Unfortunately, the state education policy still employs mostly a declarative approach to solve many of them. However, it is now quite obvious that they cannot be solved gradually and, on the contrary, require an urgent frontal systemic approach. The COVID-19 pandemic has not only highlighted the problems but also opened certain prospects for developing professional and professional pre-higher education. Nevertheless, success depends on the implementation of specific measures at the national and institutional levels.

At the national level, it is essential to do the following:

- to provide a legal and financial basis for systematic implementation of distance learning in professional and professional pre-higher education institutions;
- to create scientific and educational online platforms with the support of interactive and multimedia content for general access to them by education stakeholders;
- to develop tools to computerize the main processes of professional and professional pre-higher education;
- to provide broadband access to the Internet for pupils and students;
- to improve access to professional and professional pre-higher education for people with special educational needs by delivering distance learning;
- to prepare the appropriate legislative and regulatory framework to fully introduce dual education in Ukraine;
- to develop a list of effective measures required to restore the prestige and effectiveness of social sciences and humanities to prepare innovators and patriots who strive for self-education, self-development and self-employment.

At the institutional level, it is crucial to do the following:

- to analyze budgets of educational institutions to reorient unjustified and inefficient financial costs and, thus, enhance the educational process under current challenges;

-
- to strengthen public-private partnership to attract investment, accelerate the modernization of professional and professional pre-higher education, increase the quality of educational services;
 - to introduce innovative computer-based and multimedia teaching aids and high-tech equipment to create a digital educational environment (blended learning classes, multimedia and inclusive classes, STEM research centres, virtual laboratories);
 - to create favourable conditions for blended learning in educational institutions;
 - to build individual educational trajectories of graduates for their employment in “digital jobs”;
 - to incorporate self-management technologies in training programmes, given that such technologies serve as a way of increasing the efficiency of pupils’ and students’ independent work, maintaining future specialists’ “self-concept” and developing their career, business and civic competencies;
 - to promote studying computer science with an emphasis on creativity development;
 - to apply interactive teaching methods to develop critical thinking in future specialists;
 - to introduce new forms and methods of increasing digital skills and digital culture in teachers and management of professional and professional pre-higher education institutions (BarCamp, including non-formal open democratic and interactive meetings of educators, researchers, representatives of business, public associations and authorities; conferences in the form of open discussions, training sessions, presentations, whose informal atmosphere motivates participants towards self-education and self-development);
 - to support the autonomy of professional and professional pre-higher education institutions and ensure the de-bureaucratization of management processes;
 - to strengthen the relations between educational and research institutions to provide effective scientific-methodical support for the modernization of the content, forms, methods and management system of professional and professional pre-higher education institutions.

REFERENCES

- Bazeliuk, O.V., Kravets, S.H., Maiboroda, L.A., Kalenskyi, A.A., & Kruchek, V.A. (2019). *Vykorystannia zasobiv mobilnogo Internetu u dystantsiinomu navchanni kvalifikovanykh robotnykiv*. Zhytomyr: Polissia.
- Kremen, V. (2009). *Filosofia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvithnoho prostoru*. Kyiv: Pedagogichna dumka.
- Kremen, V., Pazynich, S., & Ponomarov, O. (2008). *Filosofia upravlinnia*. Kharkiv: NTU KhPI.
- Lund, S., Madgavkar, A., Manyika, J., Smit, S., Ellingrud, K., & Robinson, O. (2021). *The Future of Work after COVID-19*. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19>
- Masych, V. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia produktyvno-tvorchoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoreferat* (dys. doktora nauk). Kharkiv: UEPA.
- Onyshchenko, V. (2014). *Fundamentalni pedahohichni teorii*. Lviv: Norma.
- Pedahohichni innovatsii Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy [Pedagogical Innovations of the Institute of VET of the NAES of Ukraine]. (2021). Retrieved from <https://ivet.edu.ua/index.php/activity/pedahohichni-innovatsii>
- Planova produktsiia z tem naukovykh doslidzhen Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy [Planned Products on Research Topics of the Institute of VET of the NAES of Ukraine]. Retrieved from <https://ivet.edu.ua/index.php/repozytarii/produktsiia-ndr>
- Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [On the National Strategy for Education Development in Ukraine for the Period until 2021]. Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. № 344/2013 [Decree of the President of Ukraine as of June 25, 2013 No. 344/2013]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- Pro profesiinyi rozvytok pratsivnykiv [On Professional Development of Employees]. Zakon Ukrainy vid 12 sichnia 2012 r. № 4312/VI [The Law of Ukraine as of January 12, 2012 No. 4312/VI]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
- Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu [On Professional (Vocational) Education]. Zakon Ukrainy vid 10 liutoho 1998 r. № 103/98-VR [The Law of Ukraine as of February 10, 1998 No. 103/98-VR]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-VR>
- Pro skhvalennia Kontseptsii pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu zdobuttia osvity [On Approval of the Concept of Training Specialists in the Dual Form of Education]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 19 veresnia 2018 r. № 660-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine as of September 19, 2018 No. 660-r]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>
- Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity "Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita" na period do 2027 roku [On Approval of the Concept of State Policy in the Field of Professional (Vocational) Education "Professional (Vocational) Education Today" for the period until 2027]. (2019). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 chervnia 2019 r. № 419-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine as of June 12, 2019 No. 419-r]. Kyiv. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>
- Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020

- roky y zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii [On Approval of the Digital Economy and Society Development Concept of Ukraine for 2018–2020 and Action Plan for Its Implementation]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17 sichnia 2018 r. № 67-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine as of January 17, 2018 No. 67-r]. Kyiv. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>
- Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku [On Goals of Ukraine's Sustainable Development for the Period until 2030]. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 30 veresnia 2019 r. № 722/2019 [Decree of the President of Ukraine as of September 30, 2019 No. 722/2019]. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
- Profesiina (profesiino-tekhnichna) ta fakhova peredvyshcha osvita: informatsiino-analitychni materialy* [Professional (vocational) and professional pre-higher education: informational and analytical materials]. (2019). Zhytomyr: Polissia.
- Profesiina (profesiino-tekhnichna) ta fakhova peredvyshcha osvita: informatsiino-analitychni materialy* [Professional (vocational) and professional pre-higher education: informational and analytical materials]. (2021). Zhytomyr: Polissia.
- Radkevych, V. (2016). Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku profesiinoy osvity i navchannia: rezultaty, problemy, perspektyvy. *Profesiina pedahohika*.
- Radkevych, V., Humennyi, O., & Radkevych, O. (2021) An Environmental Approach to Developing and Applying Smart Complexes of Academic Disciplines in Professional Training of Future Specialists. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 516–539. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/434>
- Radkevych, O., & Radkevych, O. (2020). Relevant competences of the teaching staff for the organization of distance learning. *Professional Pedagogics*, 2(21), 53–59. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.21.53-59>
- Top ahro-profesii 2018 roku [Top Professions in Agriculture in 2018]. (2018). Approved Event (UFI) (last updated on May 2, 2019).
- Top-10 novykh profesii v ukraïnskii promyslovosti [Top 10 New Professions in Ukrainian Industry]. (2017). *Segodnya*. Retrieved from <https://www.segodnya.ua/economics/business/rabota-v-vek-robotov-v-ukraïnskoy-promyshlennosti-poyavlyayutsya-novye-professii-1059555.html>
- Vasyliiev, I. (2014). *Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky pedahohiv profesiinoho navchannia*. Kharkiv: Smuhasta typohrafiia.
- Yershov, M. (2019). Digitalisation of Professional (Vocational) and Pre-High Tertiary Education of Ukraine: Problems and Prospects. *Professional Pedagogics*, 1(18), 67–74. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.67-74>
- Yershov, M. (2021). Freedom as a Trend of Modern IT-Education. *The Scientific Heritage*, 72(4), 24–29. <https://doi.org/10.24412/9215-0365-2021-72-4-24-29>

Streszczenie

Celem artykułu jest zbadanie podstawowych problemów oraz perspektyw rozwoju ukraińskiego systemu edukacji zawodowej i edukacji zawodowej poprzedzającej kształcenie wyższe w okresie kwarantanny i czasach popandemicznych. Dlatego zostały przeanalizowane doku-

menty prawne i normatywne, źródła naukowe i publicystyczne, zbadano doświadczenie działalności jedynej w Ukrainie instytucji naukowej, udzielającej wsparcia naukowo-metodycznego placówkom edukacji zawodowej i edukacji zawodowej poprzedzającej kształcenie wyższe – Instytutu Edukacji Zawodowo-Technicznej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Scharakteryzowano współczesne wyzwania edukacji zawodowej i edukacji zawodowej poprzedzającej kształcenie wyższe Ukrainy: globalne (pandemia COVID-19, światowa recesja ekonomiczna, globalna transformacja ekonomiczna) oraz narodowe (intensywny rozwój technologii cyfrowych; ambicjonalne zadania rozwoju gospodarki cyfrowej i społeczeństwa Ukrainy; wzrost tempa cyfryzacji całych branż gospodarki kraju; wzrost potrzeby współczesnych rynków pracy zatrudniania wykwalifikowanej kadry; kształtowanie nowego paradygmatu myślenia przyszłych specjalistów; modernizacja procesu kształcenia w czasie wymuszonej kwarantanny). Wyróżniono podstawowe problemy i pozytywne przemiany ukraińskiego systemu edukacyjnego. Sformułowano propozycje dotyczące rozwoju edukacji zawodowej i edukacji zawodowej poprzedzającej kształcenie wyższe Ukrainy w czasach popandemicznych.

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa; edukacja zawodowa poprzedzająca kształcenie wyższe; cyfryzacja edukacji; nauka zdalna i hybrydowa; placówki edukacji zawodowej i edukacji zawodowej poprzedzającej kształcenie wyższe; Instytut Edukacji Zawodowo-Technicznej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Abstract

The article aims to identify the main problems and prospects for developing Ukraine's system of professional and professional pre-higher education during the quarantine and post-pandemic period. In this regard, it thoroughly analyzes relevant regulatory documents, scientific and journalistic sources, and studies the experience of the only research institution in Ukraine providing scientific-methodical support to professional and professional pre-higher education institutions – the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Besides, the article describes existing challenges in professional and professional pre-higher education: global (the COVID-19 pandemic, global economic recession, global economic transformation) and national (the rapid development of digital technologies; ambitious goals of digital economy and society in Ukraine; increasing digitalization of all sectors of the economy; growing demands of the labour market for the skilled workforce; a new paradigm of thinking in future specialists; education modernization as a result of the forced quarantine). Finally, the article offers ways of developing professional and professional pre-higher education in Ukraine in the post-pandemic period.

Keywords: professional education; professional pre-higher education; education digitalization; distance and blended learning; professional and professional pre-higher education institutions; the Institute of VET of the NAES of Ukraine.

ELŻBIETA SAŁATA
ORCID: 0000-0001-5662-0821



KOMPETENCJE INFORMATYCZNE NAUCZYCIELI A NAUCZANIE ZDALNE

TEACHERS' DIGITAL COMPETENCES AND DISTANCE LEARNING

WSTĘP

Pandemia COVID-19 spowodowała radykalne zmiany w polskich szkołach, wprowadając konieczność zmiany formy nauczania z bezpośredniego kontaktu uczniów i nauczycieli w klasie szkolnej na kształcenie na odległość. Przybrało ono różne formy synchronicznej i asynchronicznej pracy online. Nauczyciele zostali postawieni wobec wyzwań, których skala i głębokość w warunkach niepewności i ciągle akcentowanej tymczasowości rozwiązań wymagała gruntownego procesu readaptacji do nowych form pracy i funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym. Rozwiązania organizacyjne, które były wprowadzane w atmosferze pośpiechu, stresu i braku pewności o to, co przyniosą kolejne dni, tygodnie czy miesiące, stały się trwałym elementem funkcjonowania systemów edukacyjnych w kolejnym roku, a nauka zdalna stała się podstawową formą wykorzystywaną na każdym szczeblu edukacyjnym (Dz.U. 2020 poz. 410). Przed nauczycielami wysoko ustawiono poprzeczkę wymagań i oczekiwań. Były one formułowane zarówno ze strony organów nadzorujących edukację, jak i dyrektorów szkół, rodziców, ale także samych uczniów. W roku szkolnym 2020/2021 zaczęły obowiązywać nowe reguły funkcjonowania szkół, których istotą było ograniczenie funkcjonowania jednostek systemu edukacyjnego (Dz.U. 2020 poz. 1389). Edukacja po raz kolejny stanęła przed poważnymi wyzwaniami, tym razem związanymi z kolejnymi falami pandemii wirusa SARS-CoV-2.

Celem badań było ukazanie znaczenia wsparcia udzielanego nauczycielom w zakresie poziomu kompetencji informatycznych oraz wpływu wzrostu kompetencji informatycznych na zdolność do prowadzenia zajęć w sposób atrakcyjny i aktywizujący uczniów. Kolejnym celem było określenie zainteresowania treściami przekazywanymi w czasie edukacji zdalnej oraz możliwości rozwijania przez uczniów umiejętności praktycznych.

Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są badania empiryczne przeprowadzone w czerwcu 2021 r. w ramach projektu pracy zleconej nr 3519/187/U pt. „Skonstruowanie narzędzi badawczych oraz przeprowadzenie badań wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych dotyczących skutków nauczania zdalnego w warunkach pandemii”, wykonanej na zlecenie Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej nr 2 w Radomiu. Przedmiotem analiz są opinie nauczycieli na temat kompetencji informatycznych nauczycieli w nowej rzeczywistości.

Katalog obszarów badawczych wraz ze wskaźnikami znajduje się w części metodologicznej raportu. Tam też jest zawarty opis próby badawczej. Można stwierdzić, iż w badaniu wzięła udział znacząca grupa pedagogów radomskich szkół, prezentująca różne ich typy, a także charakteryzująca się zróżnicowanym wiekiem i doświadczeniem zawodowym.

NAUCZANIE ZDALNE – ZALETY I WADY

W nauczaniu zdalnym kontakt pomiędzy uczniami i nauczycielem odbywa się w oparciu o nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (Kubiak, 2000, za: Półjanowicz, Latosiewicz, 2009; Feszterová, 2019). Podczas edukacji zdalnej nauczyciel może wystąpić w roli osoby nadzorującej, a uczeń będzie zdobywał wiadomości w drodze samokształcenia (Łangowska-Marcinkowska, 2020).

Edukacja zdalna ma swoje pozytywne i negatywne strony. Uczestnik kształcenia zdalnego wiele rzeczy wykonuje sam i dzięki temu rozwija w sobie samokontrolę oraz samodyscyplinę. Niektórzy uczniowie mają większą odwagę podczas zabierania głosu i wyrażania opinii, jeśli wykorzystują technologie informatyczne. Jest grupa uczniów, którym łatwiej zabierać głos i wyrażać swoje opinie z pomocą technologii informatycznych. Nauczyciele w dobie pandemii przechodzą przyspieszone kursy stosowania technologii informatyczno-komunikacyjnych. Dzięki nowym kompetencjom informatycznym tworzą kwizy, gry dydaktyczne, filmy edukacyjne, które można stosować podczas nauczania zdalnego. Dodatkowym atutem jest możliwość doskonalenia poprzez szkolenia online. Ponadto

nauczyciele mają możliwość przeprowadzania zebrań z rodzicami w formie zdalnej (Plebańska i in., 2021).

Nauczanie zdalne umożliwia powrót do niezrozumiałych zagadnień w dowolnym czasie. Nauczyciele mogą nagrać zajęcia, a następnie opublikować. Uczniowie zaś mogą korzystać w dowolnym czasie, a także w swoim tempie z tak przygotowanych materiałów (Łangowska-Marcinkowska, 2020).

Nauczanie zdalne to nie tylko mocne strony nauczania, ale również trudności, z którymi borykają się uczniowie i nauczyciele. Do trudnych sytuacji należy zaliczyć brak kontaktu z rówieśnikami, który ma przełożenie na rozwój psychiczny dzieci (Długosz, 2020). Bezpośredni kontakt z rówieśnikami to również uczenie się od siebie, zaś brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem to utrudnienia w rozwiązywaniu bezpośrednim problemów. Uczniom zdecydowanie lepiej pracuje się, kiedy mają bezpośredni kontakt z prowadzącym. Ponadto uczniom łatwiej jest wówczas skupić się na zajęciach. Kolejne zagrożenia wynikające z nauki zdalnej to częsty brak lub mocno utrudniony dostęp do sprzętu komputerowego. W domu jednocześnie przebywa kilka osób, które muszą korzystać ze sprzętu. W wielu rodzinach jest jeden komputer, z którego korzystają uczniowie na zmianę z rodzicami lub rodzeństwem. Często uczniowie zmuszeni są do używania telefonów komórkowych (Winiarczyk, Warzocha, 2021).

Sytuacja epidemiczna dezorganizuje dotychczasowe życie. Część uczniów znalazła się w sytuacji tuż przed egzaminami kończącymi dany etap edukacji. Uczniowie mieli obawy, w jaki sposób opanują materiał, jak będzie wyglądała ich dalsza edukacja oraz w jaki sposób zostaną przeprowadzone egzaminy. Wspomniane sytuacje skutkowały odczuwaniem silnych emocji. Dużym problemem dla nauczycieli, ale również uczniów było zorganizowanie przestrzeni i czasu w domu. Dzieci, w szczególności młodsze, wymagają ciągłej uwagi, dlatego trudno jest pracować w jednym pomieszczeniu, kiedy w drugim bawią się dzieci.

KOMPETENCJE INFORMATYCZNE NAUCZYCIELI

Kompetencje zawodowe to zbiór wiedzy, umiejętności i doświadczenia, które pozwalają pracownikowi realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie, a stałe poszerzanie i rozwijanie ich może prowadzi do podniesienia prestiżu własnej pracy.

Ze względu na szeroki zakres tematyczny oraz wieloaspektowość terminu „kompetencje” jest trudny do jednoznacznego wytłumaczenia. Został on szeroko

opisany w literaturze pedagogicznej. Pojęcie kompetencji oraz ich podział zostały zdefiniowane i opisane w ostatnich latach zarówno w literaturze krajowej, jak i zagranicznej. Podjęli się tego zadania między innymi: D.C. McClelland (1973), J. Raven (1984), A. Colby, J. James, D. Hart (1998), W. Furmanek (2007), A. Matczak (2001), T.W. Nowacki (2004), S. Dylak (1995), C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz (2009), G. Koć-Seniuch (2000), W. Strykowski i in. (2007), D. Pankowska (2016).

Słowo „kompetencje” pochodzi od łacińskiego *competentia*, czyli ‘odpowiedzialność, zgodność’. Pojęcie to jest rozumiane jako: „zdolność podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań” (Lorek, 2011, s. 25). Ma charakter dynamiczny oraz sytuacyjny (Furmanek, 2007).

Według Dudzikowej (1994) kompetencja to zdolność do czegoś, która jest zależna od znajomości wchodzących w nią umiejętności oraz wiary w efektywność i możliwość wykorzystania tej zdolności. Istotne są tutaj dwa typy przekonań: przekonania normatywne, określające odpowiednie wartości, oraz przekonania dyrektywne, które dyktują sposoby realizacji tych wartości. Dlatego kompetencja zawodowa jest strukturą poznawczą, na którą składają się określone zdolności (umiejętności, czynności) napędzane wiedzą i doświadczeniem, oparte na szeregu przekonań, iż z pomocą tych zdolności jest możliwe inicjowanie i skuteczne wykonywanie zadań mających na celu wypracowanie pożądanych celów zawodowych.

Obecna, zmieniająca się rzeczywistość, która w znacznym stopniu związana jest z technologią, komputeryzacją, czyli rozwojem „społeczeństwa sieciowego”, powoduje, iż zakres kompetencji nauczyciela został poszerzony o kompetencje z dziedziny szeroko pojętej technologii. Era komputeryzacji dotyczy nie tylko wprowadzania nowinek z zakresu technologii informacyjnych do szkół, ale i pracy samego nauczyciela. Wspiera rolę nauczyciela, jednak równie istotnie wpływa na konieczność dostosowania się nauczyciela do zmieniającej się rzeczywistości. Co za tym idzie, zmianie muszą ulec także metody i środki, jakimi posługiwał się dotychczas. Można nawet zauważyć, że kompetencje informatyczne w dzisiejszym świecie są równie istotne jak językowe.

Definicja kompetencji informacyjnych po raz pierwszy pojawiła się w latach 70. w Ameryce w obrębie licznych założeń związanych właśnie z rozwojem technologii (Piątek, 2010). Umiejętność posługiwania się dostępną technologią ściśle wiąże się z informacją. Jednak jest to jedyna droga, aby sprostać wymaganiom w nauczaniu w czasach współczesnej technologii.

Według T. Piątek (2010) nauczyciel posiadający kompetencje informacyjne powinien:

- mieć przeświadczenie, że informacja to fundament do podejmowania słusznych decyzji;
- zdawać sobie sprawę z konieczności korzystania ze źródeł informacji;
- rozpoznawać wiarygodne źródła informacji;
- poszerzać własne ścieżki poszukiwań;
- umieć ocenić obszar koniecznych informacji;
- właściwie odczytać informacje i miarkować ich wartość;
- za pomocą selekcji odrzucać informacje błędne;
- wzbogacać własną wiedzę o stałą potrzebę zdobywania nowych informacji;
- korzystać ze źródeł informacji w celu rozwiązywania problemów i trudności;
- korzystać z informacji w sposób zgodny z prawem (Piątek, 2010, s. 26).

Działalność pedagogiczna nie może być obojętna na dynamikę wobec zachodzących zmian w obrębie technologii informatycznej. Można zatem wysnuć wniosek, iż kompetencje z tego zakresu stanowią podstawę wykształcenia.

Kompetencje informatyczne są mile widziane podczas awansu nauczyciela. Ponadto wpływają na zwiększenie jego efektywności. Jeśli jednak nauczyciel wykazuje taką chęć, wpływa to na zwiększenie jego efektywności w pracy, uatrakcyjnienie zajęć oraz zwiększenie własnych kompetencji z tej dziedziny (Gregorczyk, Rostkowska, 2010).

Kompetencje informatyczne nauczyciela wiążą się między innymi z opracowaniem materiałów i środków dydaktycznych, które są szeroko stosowane szczególnie w okresie trwania pandemii. Nauczyciel zobowiązany jest do gromadzenia potrzebnej dokumentacji, opracowania potrzebnych informacji na temat uczniów dla ich prawnych opiekunów czy też komunikowania się z uczniami, innymi nauczycielami lub rodzicami. Posiadanie kompetencji informatycznych przez nauczycieli jest więc koniecznością szczególnie w dzisiejszych, trudnych czasach.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I CHARAKTERYSTYKA BADANEJ PRÓBY

Celem badań było ukazanie znaczenia wsparcia udzielanego nauczycielom w zakresie wzrostu kompetencji informatycznych oraz ich wpływu na zdolność do prowadzenia zajęć w sposób atrakcyjny i aktywizujący uczniów.

W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy zainteresowanie nauczycieli kursami informatycznymi i formami kształcenia na odległość przed pandemią wpływało na wykorzystywanie narzędzi informatycznych podczas zajęć dydaktycznych?

2. Czy udzielanie przez szkoły wsparcia w zakresie TIK wpłynęło na wzrost kompetencji informatycznych?
3. Czy doskonalenie kompetencji informatycznych wpłynęło na doskonalenie metod, aktywizację uczniów, możliwości rozwijania przez nich umiejętności praktycznych oraz na organizację zajęć w ustalonych porach?

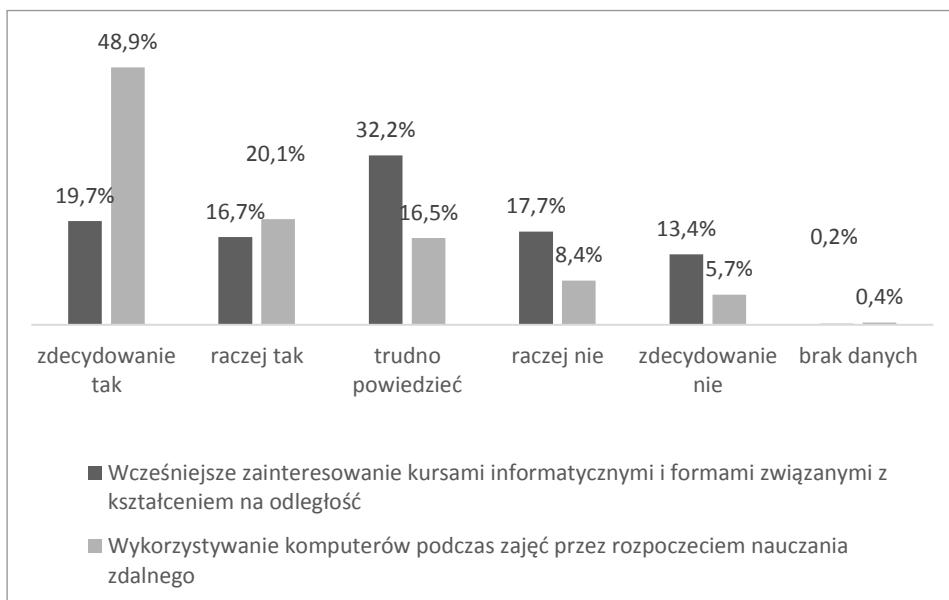
Dane zbierano w okresie od 8 do 30 czerwca 2021 r. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Odpowiedzi od respondentów zbierano z pomocą formularza elektronicznego MS Forms. Analizę statystyczną wyników badań przeprowadzono w programie TIBC Statisticsa. Obliczono poziom istotności korelacji między badanymi zmiennymi przy wykorzystaniu testu χ^2 Pearsona oraz obliczono współczynnik kontyngencji w celu ustalenia siły zależności.

W badaniach uczestniczyło 1408 nauczycieli. Rozkład próby wskazuje, że w badaniu wzięli udział pedagodzy z różnych typów szkół, o różnej strukturze. Struktura badawcza próby w stosunku do szacowanej liczby nauczycieli ze szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i techników/liceów profilowanych pozwala na pełną reprezentatywność na poziomie ufności ($\alpha = 0,95$). Pozwala to przypuszczać, że opisywane wyniki w pełni odzwierciedlają faktyczną sytuację związaną z kształceniem na odległość, widzianą z perspektywy badanej grupy nauczycieli.

WYNIKI BADAŃ

Pandemia COVID-19 wprowadziła radykalne zmiany w polskich szkołach, polegające na konieczności zmiany formy nauczania z bezpośredniego kontaktu uczniów i nauczycieli w klasie szkolnej na kształcenie na odległość. Przed nauczycielami wysoko ustawiono poprzeczkę wymagań oraz oczekiwań. Płynęły one nie tylko ze strony osób zarządzających oświatą na szczeblu rządowym czy dyrektorów szkół, ale także rodziców i samych uczniów. Konieczność adaptacji do nowych warunków stanowiła dla wielu pedagogów sytuację trudną, a elastyczność dostosowań związana była z wcześniejszymi doświadczeniami wykorzystywania w dydaktyce narzędzi informatycznych i zainteresowaniem formami pracy zdalnej przed rozpoczęciem pandemii.

Prawie co piąty badany nauczyciel stwierdził, iż w minionym przedpandemicznym okresie był zdecydowanie zainteresowany formami kształcenia na odległość, a 16,7% było raczej zainteresowanych. Jednakże niewiele mniejsza grupa pedagogów takiego zainteresowania nie przejawiała (odpowiednio 13,4% „zdecydowanie



Rys. 1. Wcześniejsze zainteresowanie kursami informatycznymi i formami związanymi z kształceniem na odległość a wykorzystywanie komputerów podczas zajęć dydaktycznych

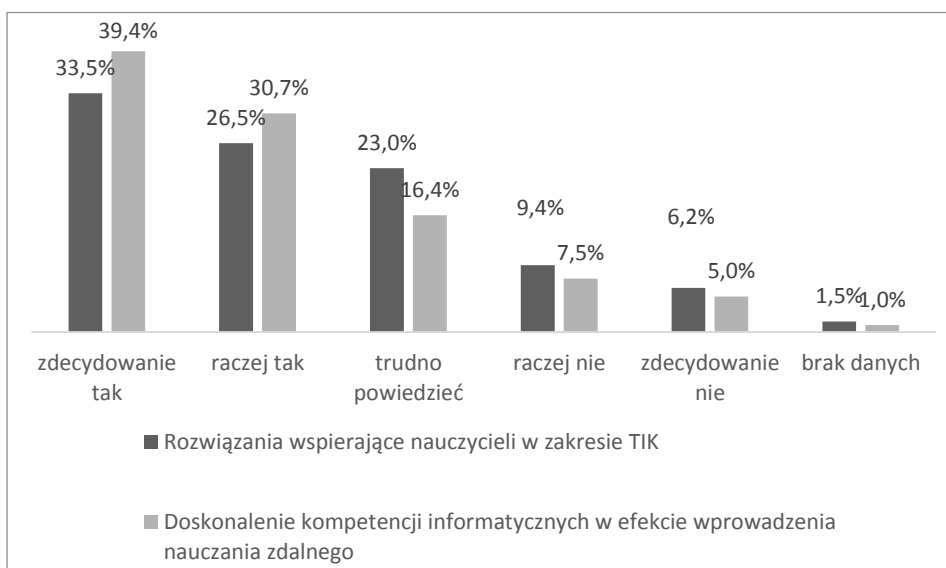
Źródło: opracowanie własne.

nie” i 17,7% „raczej nie”). Obraz ten uzupełnia blisko co trzeci nauczyciel, który nie potrafi swojego stopnia zainteresowania określić. Widać więc, że szkoły były bardzo przywiązane do tradycyjnych form kształcenia i konieczność nagłych zmian stanowiła dla przeważającej grupy pedagogów spory problem. Pomimo relatywnie niewysokiego poziomu zainteresowania formami pracy na odległość nauczyciele wykorzystywali komputery na zajęciach innych niż informatyczne. Blisko połowa nauczycieli deklaruje, że zdecydowanie je wykorzystywała w swojej pracy z uczniami, co piąty zaś stwierdzał, że raczej je wykorzystywał, co można interpretować jako okazjonalne wprowadzenie do pracy tego narzędzia. Znacznie mniejsza jest liczba tych pedagogów, którzy takich instrumentów przed pandemią nie wykorzystywali (odpowiednio 5,7% „zdecydowanie nie” i 8,4% „raczej nie”). Natomiast trudno jest zrozumieć ambiwalentne postawy aż 16,5% nauczycieli, którzy na tak konkretne pytanie nie byli w stanie udzielić odpowiedzi.

Aby ustalić zależność pomiędzy prezentowanymi zmiennymi, zgodnie z przyjętą metodologią przeprowadzono test χ^2 Pearsona, obliczono wartości współczynnika kontyngencji. Wartość współczynnika F_i (0,6) oraz współczynni-

ka kontyngencji (0,5) wskazuje, że siła związku pomiędzy wcześniejszym zainteresowaniem kursami informatycznymi i formami związanymi z kształceniem na odległość a wykorzystywaniem komputerów podczas zajęć jest umiarkowana. Poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że zainteresowanie formami kształcenia na odległość przed pandemią wpływało na wykorzystywanie komputerów na zajęciach jeszcze przed rozpoczęciem zdalnego kształcenia.

Nowe warunki związane z wprowadzeniem edukacji zdalnej najpierw w formie asynchronicznej, a później synchronicznej stały się zewnętrznym czynnikiem, który wymusił korzystanie z narzędzi informatycznych, tym samym z jednej strony wymusił na dyrektorach konieczność wsparcia pedagogów w zakresie TIK, z drugiej zmobilizował pedagogów do ich szerszego niż przed pandemią wykorzystywania i podnoszenia poziomu kompetencji informatycznych. Ważną rolę dla efektywności procesu nauczania, a także dla dobrostanu i poziomu kompetencji informatycznych odgrywały dostępne rozwiązania wspierające nauczycieli w zakresie TIK.



Rys. 2. Organizacja wsparcia nauczycieli w zakresie TIK a wzrost poziomu kompetencji informatycznych

Źródło: opracowanie własne.

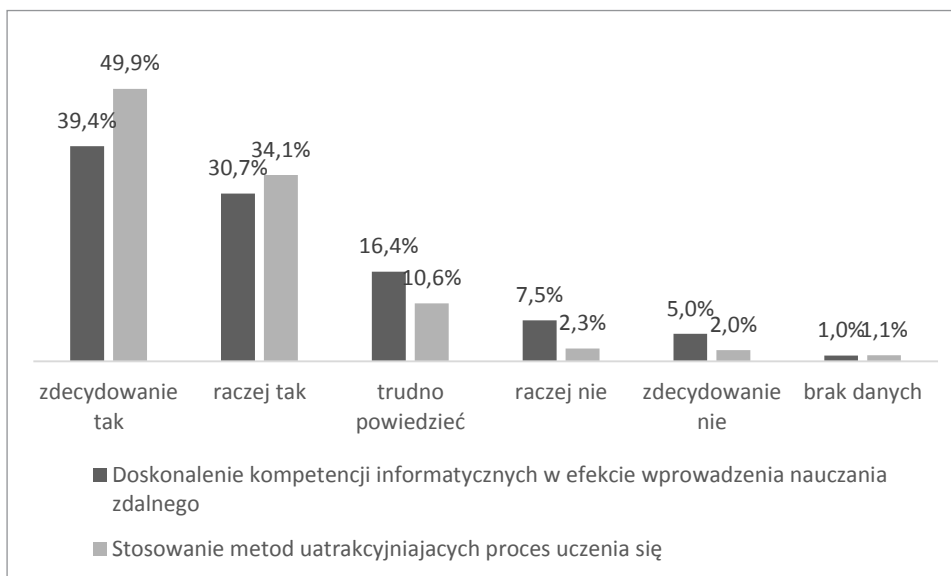
Wobec konieczności podejmowania całego spektrum działań readaptacyjnych do nowych warunków pracy i zmienionych realiów życia domowego rozwój

zainteresowań nie znajdował się na czele priorytetów wielu respondentów. Nie dotyczyło to jednak kompetencji informatycznych. Co trzeci badany stwierdzał, że taką pomoc zdecydowanie otrzymał, a nieco więcej niż co czwarty (26,5%), że raczej otrzymał. Jednakże duża grupa nauczycieli (23%) nie była w stanie rozeznaczyć charakteru tego wsparcia, co świadczy o jego niskiej skali bądź jakości odbiegającej od potrzeb i oczekiwań. Wydaje się, że takie przekonanie podzielają także ci respondenci, którzy stwierdzili, że takiej pomocy raczej nie otrzymali. Nie można ignorować wskazań tych nauczycieli, którzy zaprzeczyli dostępności wsparcia w omawianym obszarze, mimo że grupa ta była stosunkowo nieliczna (6,2%). Pomimo zastrzeżeń dla dostępnych rozwiązań wsparcia informatycznego ponad 70% nauczycieli przyznało, że nowe warunki kształcenia wpłynęły na proces doskonalenia ich kompetencji informatycznych, przy czym 39,4% było o tym zdecydowanie przekonanych, a kolejne 30,7% raczej przekonanych. Grupa tych pedagogów, którzy nie dostrzegli u siebie udoskonalenia kompetencji informatycznych w minionym okresie, jest znacznie mniejsza. Tylko 5% badanych zdecydowanie takiego pozytywnego wpływu nie dostrzegło, a kolejne 7,5% raczej go nie odnotowało. Nadal jednak znacząca grupa pedagogów (16,4%) nie jest w stanie ocenić stopnia ani kierunku tych zmian.

Zależność pomiędzy prezentowanymi zmiennymi zbadano za pomocą testu χ^2 , obliczono wartości współczynnika F_i i współczynnika kontyngencji Pearsona. Wartość współczynnika F_i (0,4) oraz współczynnika kontyngencji Pearsona (0,34) wskazuje, że siła związku pomiędzy organizacją wsparcia nauczycieli w zakresie TIK a wzrostem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego jest umiarkowana. Poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że dostępność rozwiązań wspierających w zakresie TIK wpływała na wzrost poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli w trakcie zdalnego kształcenia.

Nauczanie zdalne wymagało stałego procesu doskonalenia zarówno metod nauczania, jak i uczenia się. Wzrost kompetencji informatycznych był czynnikiem, który nowe doskonalenie metod nauczania ułatwiał.

Przekonanie o wzroście własnych kompetencji informatycznych jest nieco słabsze niż samoocena doskonalenia metod uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się. Połowa badanych nauczycieli jest zdecydowanie przekonana, że takie metody stosuje, a 34,1% raczej je stosuje. Nauczyciele, którzy takich metod nie stosują, znajdują się w zdecydowanej mniejszości (2% „zdecydowanie nie” i 2,3% „raczej nie”). Równocześnie nieco ponad 10% badanych nie jest w stanie ocenić atrakcyjności swoich zajęć. Analiza statystyczna przeprowadzona zgodnie z przyjętą metodologią potwierdza zależność pomiędzy prezentowanymi



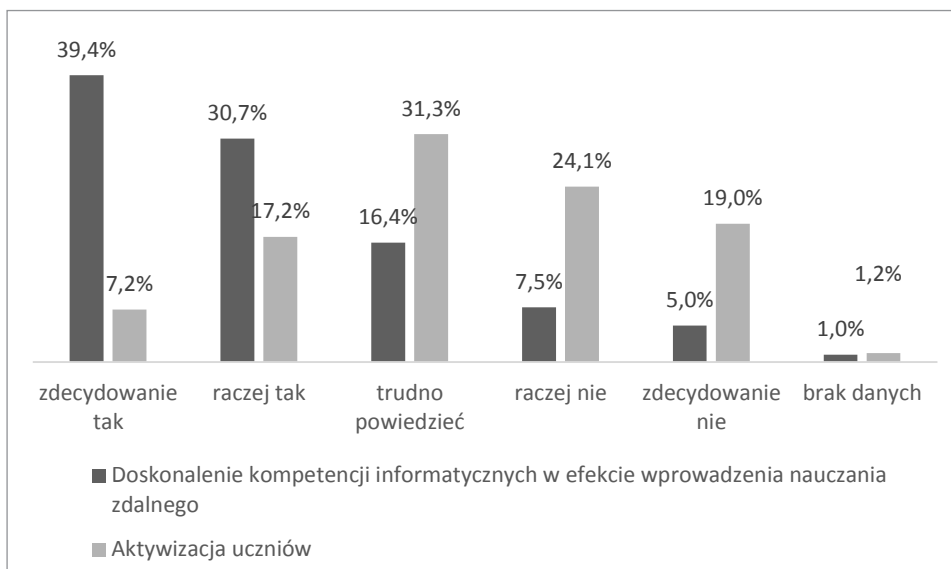
Rys. 3. Doskonalenie kompetencji informatycznych a stosowanie atrakcyjnych metod nauczania

Źródło: opracowanie własne.

zmiennymi. Wartość współczynnika F_i (0,6) oraz współczynnika kontyngencji Pearsona (0,51) wskazuje, że siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a stosowaniem metod uatrakcyjnijających proces nauczania i uczenia się nauczycieli może zostać uznana jako wysoka. Poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że doskonalenie poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego znacząco wpłynęło na stosowanie metod uatrakcyjnijających proces nauczania i uczenia się nauczycieli.

W warunkach pracy zdalnej prawdziwym wyzwaniem okazała się aktywizacja uczniów.

Podobnie jak w odniesieniu do efektywności wsparcia tak i w kwestii zdolności do efektywnego aktywizowania uczniów dominują postawy ambiwalentne – prawie co trzeci nauczyciel ma mieszane uczucia w tym zakresie. Wyraźnie widać jednak przewagę opinii pesymistycznych. Blisko co czwarty nauczyciel był przekonany, że raczej mu się to nie udało osiągnąć, a prawie co piąty był o tym zdecydowanie przekonany. Znacznie słabsze były opinie zdecydowanie pozytywne. Tylko 7,2% pedagogów było zdecydowanie przekonanych, że aktywizowali uczniów, a 17,2% że raczej im się to udało.



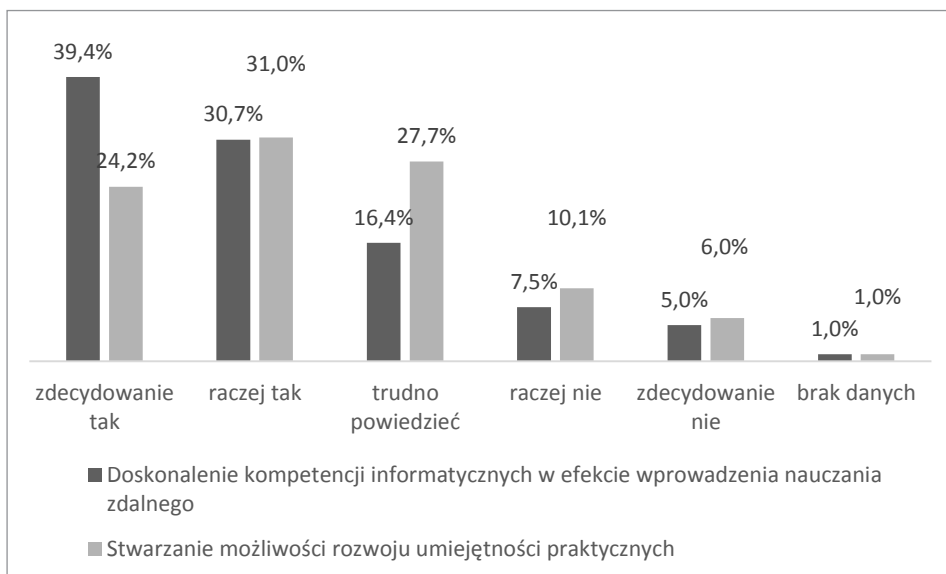
Rys. 4. Doskonalenie kompetencji informatycznych w efekcie wprowadzenia nauczania zdalnego a aktywizacja uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna przeprowadzona zgodnie z przyjętą metodologią potwierdza zależność pomiędzy prezentowanymi zmiennymi. Wartość współczynnika F_i (0,3) oraz współczynnika kontyngencji Pearsona (0,3) wskazuje, że siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a aktywizacją uczniów jest niska. Jednakże poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że doskonalenie poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego wpłynęło na zdolność do aktywizacji uczniów w procesach nauczania.

Nauka zdalna wymagała od nauczycieli zastosowania innowacyjnych metod pracy, które stwarzałyby możliwości rozwijania umiejętności praktycznych.

Prawie co czwarty badany jest zdecydowanie przekonany, że stworzył swoim podopiecznym takie warunki do rozwoju, a kolejne 31% pedagogów jest do tego raczej przekonanych. Po drugiej stronie wśród raczej pesymistycznie oceniających możliwości rozwoju praktycznych znajduje się co dziesiąty badany pedagog, a 6% jest nastawionych zdecydowanie pesymistycznie. Bardzo dużą grupę (27,7%) stanowią nauczyciele, którzy nie są w stanie ocenić stopnia stwarzania możliwości rozwoju umiejętności praktycznych.

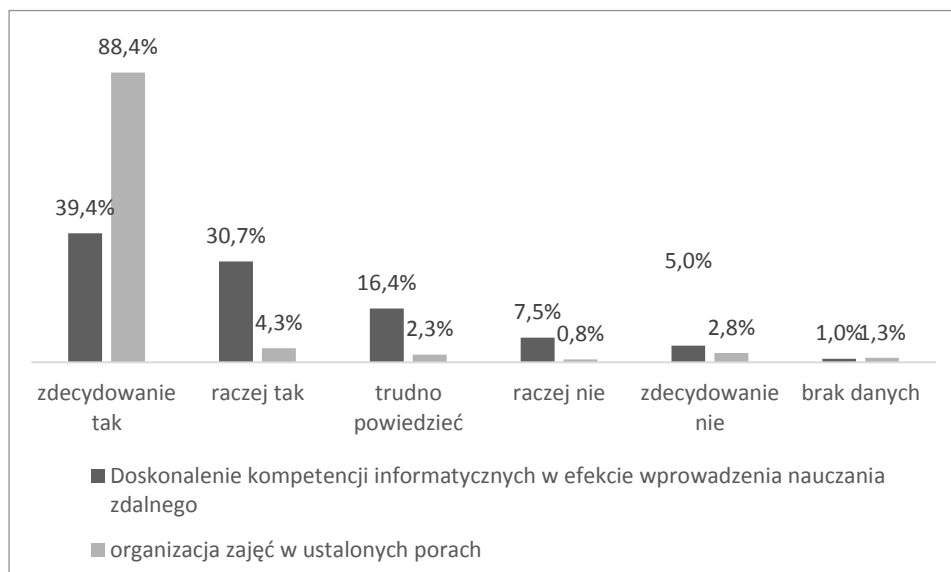


Rys. 5. Doskonalenie kompetencji informatycznych w efekcie wprowadzenia nauczania zdalnego a stwarzanie możliwości rozwoju umiejętności praktycznych

Źródło: opracowanie własne.

Analiza statystyczna przeprowadzona zgodnie z przyjętą metodologią potwierdza zależność pomiędzy prezentowanymi zmiennymi. Wartość współczynnika F_i (0,4) oraz współczynnika kontyngencji Pearsona (0,4) wskazuje, że siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a stwarzaniem możliwości rozwoju umiejętności praktycznych może zostać uznana jako umiarkowana. Jednakże poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że doskonalenie poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego wpłynęło na stwarzanie możliwości rozwoju umiejętności praktycznych.

Przeprowadzona analiza statystyczna potwierdza zależność pomiędzy prezentowanymi zmiennymi. Wartość współczynnika F_i (0,6) oraz współczynnika kontyngencji Pearsona (0,5) wskazuje, że siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a organizacją zajęć w ustalonych porach może zostać uznana jako wysoka. Poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że doskonalenie poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego znacząco wpłynęło na organizację zajęć w ustalonych porach.



Rys. 6. Doskonalenie kompetencji informatycznych w efekcie wprowadzenia nauczania zdalnego a organizacja zajęć w ustalonych porach

Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Podsumowując wymieniony w raporcie pierwszy obszar badawczy, można stwierdzić, że zdaniem nauczycieli szkoły weszły w proces nauczania zdalnego z niewielkim wcześniejszym przygotowaniem. Zróżnicowanie poziomu kompetencji cyfrowych, brak szerszych doświadczeń i zainteresowania takimi formami pracy u znacznej grupy nauczycieli sprawiły, iż w sensie psychologicznym była to dla sporej części kadry sytuacja trudna. Zdeterminowała także postawy nauczycieli i wzbudziła nieufność wobec takiej formuły nauczania. Jest to czynnik, który w przyszłości osłabi dalszą motywację części pedagogów do zmian kultury organizacyjnej placówek oświatowych.

Praca zdalna wymagała od nauczycieli zwiększonej troski nie tylko o efekty dydaktyczne własnej pracy, ale także troski o dobrostan uczniów. Wyniki badania pokazują jednoznacznie, że w swoim przekonaniu nauczyciele bardzo poważnie uwzględnili w planowaniu pracy z uczniami ten aspekt. Nauczyciele deklarowali także prowadzenie zajęć przy pomocy atrakcyjnych metod nauczania oraz organizację zajęć w stałych, ustalonych godzinach. Siła związku pomię-

dzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a stosowaniem metod uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się nauczycieli oraz organizacją zajęć w ustalonych porach może zostać uznana jako wysoka. Natomiast siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a stwarzaniem możliwości rozwoju umiejętności praktycznych jest umiarkowana. Nagorzej nauczyciele radzą sobie z aktywizacją uczniów podczas zajęć zdalnych. Siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a aktywizacją uczniów jest niska.

BIBLIOGRAFIA

- Colby A., James J., Hart D. (1998), *Competence and character through life*, Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Długosz P. (2020), *Blaski i cienie edukacji zdalnej wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N. Pi-kuła, K. Jagielska, J. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 71–94), Kraków: Scriptum.
- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa: IHNOiT.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Feszterová M. (2019), *E-learning in the pre-service chemistry teachers' education*, [w:] ICERI 2019: International Conference of Education, Research and Innovation (s. 8363–8370), Seville: IATED. DOI: 10.21125/iceri.2019.1990.
- Furmanek W. (2007), *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, [w:] W. Furmanek, M. Āur-riř (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie* (s. 11–20), Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gregorczyk G., Rostkowska M. (2010), *Dydaktyka przedmiotów zawodowych II – Metodyka nauczania technologii informacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej.
- Koć-Seniuch G. (2000), *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki* (s. 225–236), Białystok: Trans Humana.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Łangowska-Marcinkowska K. (2020), *Nauczanie zdalne (e-learning) cechą nowoczesnych technologii w edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2 (16), s. 53–64.
- Lorek K. (2011), *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*, Kalisz: Wydawnictwo Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.
- Matczak A. (2001), *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologiczne”, 2, s. 157–174.
- McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than for “intelligence”*, “American Psychologist”, 28, s. 1–14.

- Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Pankowska D. (2016), *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, z. 3, s. 194–196.
- Piątek T. (2010), *Kultura Informacyjna komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2021), *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Raport z badania marzec 2021*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
- Półjanowicz W., Latosiewicz R. (2009), *Spółczesność informacyjna w aspekcie kształcenia na odległość*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, 23, s. 147–159.
- Raven J. (1984), *Competence in modern society: Its identification, development and release*, Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J. (2007), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2021), *Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe”, 33/1 (65), s. 61–76.

Streszczenie

Celem badań było ukazanie znaczenia wsparcia udzielanego nauczycielom w zakresie poziomu kompetencji informatycznych oraz wpływu wzrostu kompetencji informatycznych na zdolność do prowadzenia zajęć w sposób atrakcyjny i aktywizujący uczniów.

Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są badania empiryczne przeprowadzone w czerwcu 2021 r. na próbie nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Wnioski wyprowadzone na podstawie wyników badań i rekomendacje dotyczące edukacji oraz zawodu nauczyciela mogą być pomocne w zakresie doskonalenia ich kompetencji.

Wyniki badań empirycznych wskazują, iż dostępność rozwiązań wspierających w zakresie TIK wpływała na wzrost poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli w trakcie zdalnego kształcenia. Ponadto siła związku pomiędzy doskonaleniem poziomu kompetencji informatycznych w czasie nauczania zdalnego a stwarzaniem możliwości rozwoju umiejętności praktycznych może zostać uznana jako umiarkowana.

Słowa kluczowe: kompetencje informatyczne; edukacja zdalna; praktyczne umiejętności; aktywizacja uczniów.

Abstract

The aim of the research was to show the importance of support provided to teachers in the field of the level of digital competences and the impact of the increase in digital competences on the ability to conduct classes in an attractive and activating way for students. The empirical basis of the presented analyses is empirical research conducted in June 2021 on a sample of primary and secondary school teachers. Conclusions drawn on the base of research results and recommendations regarding education and the teaching profession may be helpful in improving their competences. The results of empirical research indicate that the availability of ICT support solutions has increased the level of digital competences of teachers during remote education.

In addition, the strength of the relationship between improving the level of digital competences during remote learning and creating opportunities for the development of practical skills can be considered as moderate.

Keywords: digital competences; remote education; practical skills; activating students.

LILIA HRYNEWYCZ
ORCID ID: 0000-0002-5818-8259



THE ROLE OF MODERN PROFESSIONAL STANDARD IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT DURING THE PANDEMIC

ROLA WSPÓŁCZESNEGO STANDARDU ZAWODOWEGO W ROZWOJU
ZAWODOWYM NAUCZYCIELI W OKRESIE PANDEMII

INTRODUCTION

Under quarantine measures during the pandemic, schools were forced to move from full-time to blended and distance learning. This has significantly changed the role of the teacher in the educational process, as well as the requirements for his professional skills.

In Ukraine, the challenges of the pandemic also overlapped with the implementation of the New Ukrainian School (NUS) general secondary education reform, which began in 2017. This reform involves the formation of a list of key competencies (updated knowledge, skills and attitudes based on values), as well as socio-emotional, so-called “soft” skills. Such new tasks of school education require new approaches in the work of teachers. Therefore, an effective system of teacher training is needed, which will take into account the new qualification requirements.

An important tool for formulating qualification requirements for a modern teacher is the professional standard. The professional standard is successfully used in many countries around the world and, in particular, in the European Union. In the context of the New Ukrainian School reform, the professional standard of teachers was updated and approved at the end of 2020. The adoption of the

professional standard for teachers in Ukraine was preceded by extensive expert work, as well as discussions of the standard with the professional community. As a result, it took into account both the challenges facing education reform and the challenges of the pandemic that began at that time.

The purpose of this article is to analyse the role of the professional standard and predict its impact on the professional development of teachers during the pandemic. To do this, the author considers the next research topics:

1. Challenges of the pandemic to improve teacher qualifications.
2. Developmental professional standard as a framework of modern teacher competencies.
3. The need for professional development of teachers for the development of social, emotional and ethical competencies of teachers (research data).
4. Possibilities of using the professional standard for effective professional development of teachers in the pandemic.

CHALLENGES OF THE PANDEMIC TO IMPROVE TEACHER QUALIFICATIONS

In 2020, the world faced unprecedented pandemic challenges, particularly in education. Educational institutions in some countries have been closed for some time, while others have been suspended in some regions. According to UNESCO (2020), since February 2020, educational institutions, including schools, kindergartens, vocational colleges and universities, have been closed in 191 countries. During this period, the world faced an unprecedented situation in the history of education – about 1.58 billion pupils did not attend school – this number of children is more than 90% of the total number of pupils worldwide.

Due to the COVID-19 crisis, schools around the world have been forced to switch to urgent e-learning, while teachers unprepared for new challenges have faced a number of unexpected problems caused by emergency remote teaching (ERT). In addition to the fact that teachers did not have significant experience and were not professionally trained to teach through ERT, they faced problems due to their unwillingness to make the abrupt transition from traditional to online curricula (Toquero & Talidong, 2020).

In general, the difficulties of immediate distance learning are related to the poor infrastructure of online teaching, inexperience of teachers, limited access to resources, difficult environment at home. Among the problems, experts point out the lack of mentoring and support, as well as problems related to the level of

development of teachers' competencies in the use of digital learning technologies (Carrillo & Assunção Flores, 2020).

Massive training of teachers to develop their information and communication competence has become an obvious priority during the pandemic. Teachers urgently needed to master a wide range of skills, from the skills of using digital platforms for distance learning to creating their own digital multimedia content for use in the educational process. Mastering digital technologies has been a challenge for many teachers. This is evidenced by the results of foreign studies, such as: "In a survey conducted in Germany between the 2nd and the 14th of April 2020, Eickelmann and Drossel revealed that on average only 33% of teachers felt well prepared for remote teaching. Furthermore, 34% of the teachers in this survey experienced the new situation as a burden, whereas 36% of the teachers indicated that they benefitted from remote teaching" (Klappoth et al., 2020, p. 445).

The rapid, unexpected and "forced" transition from full-time to distance learning has caused a number of problems and limitations, but at the same time has created new opportunities for the vision of future education that need to be rethought. In addition to the transfer of academic knowledge and basic practical skills to children in school, modern education must also take care of the development of humanity among citizens at the local, national and global levels of society. Education must be seen in the context of the path to such an important competence as lifelong learning, as well as to the well-being, satisfaction, happiness, new opportunities and further contribution to human development (Zhao & Watterston, 2021).

The traditional educational process is usually focused only on the study and preservation of fundamental academic knowledge – it has virtually no development in children of cross-cutting skills, values, soft skills and important competencies. We all strive to live in a friendly society with a healthy relationship based on trust, respect and cooperation. It is possible to realize this dream, in particular, with the tools of social and emotional learning.

Distance learning during the pandemic, forced isolation and stress, focusing exclusively on the transfer of subject knowledge in a limited format of communication, further exacerbated the problem of lack of social and emotional skills of pupils. Namely, the development of these skills contributes to life stability, emotional stability, adaptability and building relationships and communication, which is important for successful self-realization in normal conditions, and even more vital in the pandemic and crises.

"The stressors associated with the pandemic and lack of access to schools (e.g., loss of routines, social isolation, economic hardships, lack of technology,

no school meals) have increased the need for effective social and emotional learning (SEL) programs that can be delivered remotely” (Li et al., 2021, p. 1).

To implement effective socio-emotional learning, teachers need to develop their own socio-emotional competencies. However, they are often overlooked in formulating professional requirements for teachers, particularly in professional standards. Accordingly, there is a lack of proposals to improve the skills of teachers to master the methods of social and emotional learning, which can be integrated during the study of various subjects. Thus, educators need to develop modern professional competencies in order to be ready for continuous innovation and adaptation to new learning conditions during the pandemic.

Educators face new challenges in their professional training: on the one hand, they already need to improve their skills, and on the other hand, relevant proposals in the system of teacher training must be presented in order to achieve this goal. An effective system of teacher training, which allows you to plan and build an individual trajectory of professional development of teachers, should be available, in particular, in both offline and online formats and presented in a timely manner and now.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL STANDARD AS A FRAMEWORK OF MODERN TEACHER COMPETENCIES

The modern teacher professional standard in Ukraine was formed on the basis of the best international experience, requirements for the implementation of NUS reform and the realities in which education appeared in 2020 with the beginning of the pandemic. The teacher professional standard in the professions of “Primary school teacher”, “General secondary school teacher”, “Primary school teacher (with a diploma of junior specialist)” was approved on December 24, 2020 (Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine, 2020). It was created taking into account the proposals of the expert community, developed in the project “Professional standard of the new generation of teachers and the best NUS technologies: in the interaction between academic communities of universities and teachers-practitioners” (Avsheniuk et al., 2021).

Features of the professional standard and its functions are substantiated in the works of Ukrainian scientists: N. Avsheniuk, I. Androshchuk, V. Bakhrushyn, S. Ivashniova, O. Linnik, N. Melnyk, N. Mukan, N. Sofii, S. Strilets, L. Pukhovska. A number of researchers, V. Masych, S. Palamar, H. Khoruzhyi, consider the competence approach in measuring the methodological guideline of modern

education development, provide proposals for a set of key competencies of a teacher, T. Borova substantiates the advantages of the competence approach for assessing the professional development of a modern teacher, V. Luniachek in his works emphasizes the need to create competency models of the specialist. Among foreign authors, the problem of types, structure and application of teacher professional standards was studied by A.J. Taylor, A. Leijen, C. Forde, E. Eisenschmidt, E. Kleinhenz, G. Hamilton, K. Call, K. Poom-Valickis, L. Ingvarson, M. McMahon, M. Pedaste, R. Murray, or S. Leonard.

According to European recommendations, the professional standard should be considered in two dimensions:

- the standard is considered in the measurement of professional values, when it defines general ideas and provisions, as well as describes the necessary competencies – knowledge, skills and attitudes;
- the professional standard also outlines qualification levels according to certain criteria and is perceived as a measure (European Commission, 2013).

The professional standard in terms of political instrument is divided into two types:

- standard, the main purpose of which is to measure, monitor, compare and regulate professional activities, called *technical (bureaucratic)*;
- professional standard, which includes the definition of competencies that state effectiveness, focus on values, goals, objectives and roles in learning, called *developmental* (European Commission, 2013).

For an effective educational process and achievement of goals, the modern teacher professional standard must contain a synergy of technical and developmental components, which is the basis of the Ukrainian professional standard. In the teacher professional standard of the NUS, the portrait of a teacher is presented in the form of a holistic framework of competencies.

According to Deakin Crick (2008), competence refers to “a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain”. The rethought teacher professional standard meets the requirements of a modern school, needs for general secondary education reforms, and can be the basis for the development of appropriate educational programs for teacher training and retraining in accordance with the current legal framework.

Thus, the NUS reform envisages the formation of a list of key pupil's competencies, including “fluency in the state language, ability to communicate in native (if different from the state) and foreign languages, mathematical competence, competence in science, engineering and technology, innovation,

environmental competence, information and communication competence, lifelong learning, civic and social competences, cultural competence, entrepreneurship and financial literacy, other competences required by the standard of education” (Law of Ukraine “On Education” of September 5, 2017, No. 2145-VIII, Art. 12. Complete Secondary Education), as well as the formation of cross-cutting, socio-emotional, so-called “soft skills”.

Professional competencies reveal 5 labour functions of a teacher (Table 1).

Table 1. Labour functions of the competence professional standard

A – Teaching pupils subjects (integrated courses)	B – Partnership with participants in the educational process	C – Organization of a safe, inclusive educational space	D – Educational process management	E – Continuous professional development
A1 language and communicative competence	B1 psychological	C1 inclusive	D1 prognostic	E1 innovative
A2 subject-methodical competence	B2 emotional and ethical	C2 health-preserving	D2 organizational	E2 lifelong learning ability
A3 information and digital competence	B3 competence of pedagogical partnership	C3 projective	D3 evaluation and analytical	E3 reflexive

Source: (Hrynevych, 2021).

The same requirements for pupils’ learning outcomes are projected by the requirements for teachers’ competencies. Teacher competencies in the professional standard are divided into 5 general, including civic, social, cultural, leadership, entrepreneurial competencies and 15 – professional (Table 1).

Each competence is described in the standard through the relevant abilities, and those, in turn, through the knowledge and skills. The standard has been codified for ease of use in the design of other documents or platforms used as a basis for teacher qualification requirements. Consider this approach on the example of an extremely important, particularly during the pandemic, new in the standard of emotional and ethical competence.

Competence professional standard is a kind of roadmap for teachers, which motivates the teacher, demonstrating the dynamism of his professional development, career prospects, opportunities to develop their skills, knowledge, values, and describes the consistent development of competencies at different stages of career – from specialist to teacher the highest category.

Table 2. Description of emotional and ethical competence

B2. Emotional and ethical competence		
Professional abilities	Knowledge	Skills and abilities
B2.1. Ability to be aware of personal feelings and emotions, needs, manage their own emotional states	B2.1.31. Varieties and intensity of feelings and emotions, the reasons for their appearance.	B2.1.S1. Use ways to self-preserve mental health, prevent burnout, manage own emotions
	B2.1.32. Modern forms, methods, technologies and teaching aids that promote self-attention, self-regulation, stress management, emotion management, understanding	B2.1.S2. Constructively respond to stress, conflict situations, promote understanding B2.1.S3. Apply in the educational process the practice of concentration, conscious emotional response
B2.2. Ability to interact constructively and safely with participants in the educational process	B2.2.31. Methods of dialogue and polylogue, conscious and empathetic listening, non-violent and conflict-free communication; culture of dialogue	B2.2.S1. Organize dialogue and polylogue with pupils and other participants in the educational process, respecting human rights and social values
		B2.2.S2. Apply in the discussion of educational, social and life problems methods of conscious and empathetic listening, non-violent and conflict-free communication; prevent conflicts in the educational process
B2.3. Ability to understand and appreciate the interdependence of people and systems in the global world	B2.3.31. Diversity and uniqueness of different cultures in society, differences between people, strategies for prevention, overcoming and transformation of conflicts	B2.3.S1. Interact taking into account the cultural and personal differences of the interlocutors, the principles of non-discrimination and respect for differences, as well as adhering to the ethics of communication
	B2.3.32. Content of the main acts of international and national legislation on human and child rights, goals of sustainable development	B2.3.S2. Apply basic behavioural strategies to protect one's rights as well as protect pupils during the educational process B2.3.S3. Take into account in the educational process

the approaches defined by the goals of sustainable development; to reveal the potential of participants in the educational process for creative collective decisions to overcome problems that affect the staff of the educational institution, the local community, the global community

Source: (Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine, 2020).

THE NEED FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS. THE DEVELOPMENT OF SOCIAL, EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCIES OF TEACHERS (RESEARCH DATA)

The importance of the development of children's social and emotional and ethical skills is evidenced by the results of international studies. In particular, the results of the international study Beyond Academic Learning OECD prove that in today's world there is not enough academic knowledge – social and emotional competencies are as important as academic knowledge. Andreas Schleicher, the Director of the Directorate for Education and Skills, stressed that PISA currently determines the level of reading, math and science literacy, and in the future should determine not only academic skills but also social and emotional skills, because all of them must be part of education for success in today's unpredictable world (OECD, 2021).

As educational systems around the world continue to adapt to new challenges, it is important to recognize that many pupils have experienced emotional stress in adapting to the new learning space caused by COVID-19. OECD experts emphasize that in the current context of the pandemic, the importance of socio-emotional skills is equally important to the cognitive skills, if not more. For example, for pupils, skills such as emotional regulation and autonomy are undoubtedly important drivers for learning outcomes and in normal learning settings, but these competencies become even more important during a pandemic, as such learning increases the role of intrinsic motivation and independence in studying (OECD, 2021).

The formation of social and emotional skills as cross-cutting skills is an important component and added value of the New Ukrainian School reform.

Such educational results can be achieved by appropriate teaching methods and technologies of socio-emotional learning, which involves the development of emotional, ethical and social competencies of the teacher.

In order to assess the readiness, potential and needs of teachers and heads of secondary education in Ukraine for the implementation and sustainable development of social and emotional learning as a full component of the educational process, in January–July 2021 the All-Ukrainian sociological study “Social and emotional learning in Ukraine: everyday life and prospects” was realized. The study involved 3,237 teachers and 420 heads of educational institutions representing all regions of Ukraine (Hrynevych et al., 2021).

The study confirmed the hypothesis that in Ukrainian education there is an urgent need for systematic implementation of socio-emotional learning. The results of the study are presented in the analytical review “Opportunities for the implementation of socio-emotional learning in the reform of the New Ukrainian School” (Hrynevych et al., 2021).

In particular, the respondents’ assessment of their own competence in socio-emotional learning is described as follows: “Only 11.7% of the surveyed teachers are unequivocally convinced that they are competent in SEL, another 41.6% of respondents chose the answer »Yes rather than no«. Similar figures in the cohort of heads of educational institutions are almost identical (10.8% and 43.1%, respectively)” (Figure 1).



Figure 1. How competent do you consider yourself in matters of social-emotional learning?

Source: Author’s own study based on (Hrynevych et al., 2021).

Teachers were asked if they had participated in social and emotional training in the last 12 months:

Only 7.4% of surveyed teachers indicated that during the last 12 months they participated in one of the training programs aimed at full implementation of social and emotional learning in school, development of social and emotional and ethical competencies. At the same time, 34% of respondents participated in programs that included some elements of SEL, and 8.8% of respondents experienced social and emotional learning in non-formal education. However, the most annoying is the right column of the figure (Fig. 2): more than half (55%) of respondents have not participated in the last 12 months in any training program that had at least some components of socio-emotional learning. (Hrynevych et al., 2021)

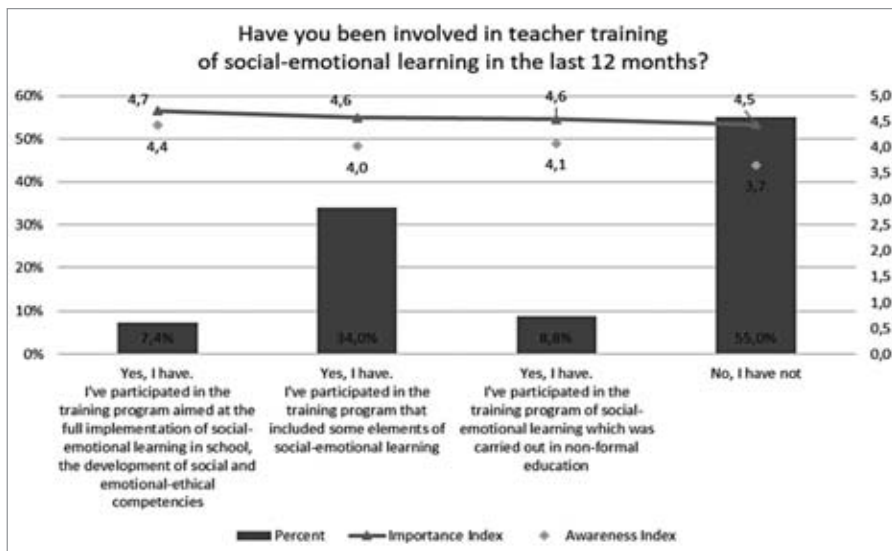


Figure 2. Have you been involved in teacher training of social-emotional learning in the last 12 months?

Source: Author's own study based on (Hrynevych et al., 2021).

The following results testify to the readiness of educators to improve social and emotional competencies: "It is extremely important that most teachers are fully prepared to acquire and/or improve previously acquired competencies, as well as appropriate methods, techniques, tools for the implementation of socio-

emotional learning 59.6% of respondents chose »Definitely yes« as the answer to this question, and another 31.9% of respondents chose the answer »Rather yes than no« (Figure 3).

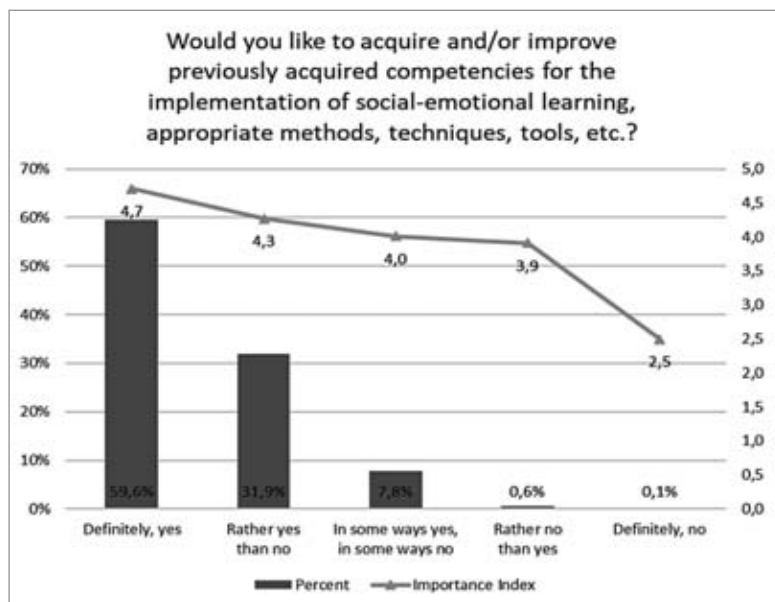


Figure 3. Would you like to acquire and/or improve previously acquired competencies for the implementation of social-emotional learning, appropriate methods, techniques, tools, etc.?

Source: Author's own study based on (Hrynevych et al., 2021).

Digital transformation of education and distance and blended learning require teachers to have the appropriate level of information and communication competence in order to develop their pupils' social and emotional skills through digital technologies, taking into account the fact that for today's alpha generation of children important and the widespread use of gadgets is motivated.

The system of purposeful professional training of teachers for the formation and development of children's social and emotional skills in the implementation of distance and blended learning should include not only the development of information and digital competence and digital skills of teachers, but also demonstrate the use of digital technologies for soft skills (Hrynevych & Morze, 2021).

POSSIBILITIES OF PROFESSIONAL STANDARD USING FOR EFFECTIVE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT DURING THE PANDEMIC

The teacher professional standard has a wide range of applications. It is used to evaluate and monitor the work of the teacher in determining his qualification level. On the basis of the professional standard, in accordance with the Law on Higher Education, standards of higher education in Ukraine are concluded and thus educational programs for teacher training in universities. The professional standard is also the main reference point for the professional development of a teacher, as it itself anticipates this development potential through the description of different levels of competencies according to the level of the teacher's career.

In a difficult unpredictable time of the pandemic, new requirements are set for teachers, which should be defined in the professional standard. In addition, teachers should be able to easily and quickly find the training courses they need in accordance with the requirements of the new professional standard in face-to-face and distance formats.

Due to the need and willingness of teachers to invest more time in their professional development, the number of hours for professional development in Ukraine has been increased from 75 to 150 hours (Law of Ukraine "On Education"...). According to the above-mentioned Law, individual educational trajectory of professional development is free choice by the teacher of the "educational institution, institution, organization, other subject of educational activity, types, forms, pace of education and educational program within the framework of adult education" (Law of Ukraine "On Education"..., Art. 18. Adult education). As a result, many different organizations, in addition to traditional institutions of professional development of teachers, offer trainings, courses, seminars for educators. Each teacher concludes his own individual professional development program, constructing it from different proposals.

It is the updated competence professional standard of a teacher that can be effectively used to form an individual trajectory of professional development of a teacher, self-assessment, determination of necessary competencies and, accordingly, abilities, knowledge and skills to develop, finding appropriate proposals for professional development. The new professional standard helps teachers to objectively determine their training needs, as well as build a career based on the synergy of self-assessment and possible external evaluation (with the help of educational experts, supervisors, mentors).

On the other hand, it is necessary to organize for the teacher the most convenient and effective way to find appropriate opportunities for learning

and internship among the large number of proposals. Here, too, a professional standard must be applied. Namely, all proposals for professional development of teachers from different providers: universities, institutes of postgraduate education, public organizations, and other teachers are placed on a single digital platform and are also classified according to general and professional competencies defined by the standard.

Thus structured proposals for teacher training, which can help in building an individual training program, are contained in the National Platform for Professional Development Opportunities for Teachers "EdWay" (2021). In the Cabinet of Professional Growth, teachers can search for the main areas of training, location of the subject, form and type of training, list of general and professional competencies, duration of the program, a document issued on the results of training, etc. After conducting a self-assessment and identifying their weaknesses, the teacher can choose the competencies he or she wants to develop and improve, and choose the appropriate in-service training and internship program from a variety of offerings on the "EdWay" platform.

Therefore, the professional standard should be applied for effective interaction between the requirements for teachers in crisis conditions, their needs and proposals for their professional growth and meet these needs.

CONCLUSIONS

In the pandemic, teachers face new challenges: how to make distance or blended learning effective, how to motivate pupils and organize their learning activities at a distance, how to overcome the effects of isolation and insecurity, and much more. These challenges, in turn, create new requirements for the professional qualifications of teachers. It is important that such requirements are clearly articulated and understood by teachers. In many countries, the requirements for the teaching profession are set out in professional standards. It is these professional standards that need to be updated to meet the educational needs of the pandemic.

In Ukraine, the professional standard of teachers underwent such an update at the end of 2020. It represents the framework of modern general and professional competencies of a teacher. It also involves the development of each professional competence at different stages of the career according to the qualification category of the teacher. This professional standard was concluded in accordance with the needs of the reform of education "New Ukrainian School", as

well as in accordance with the needs of training in the pandemic, and therefore unpredictable transitions to distance or blended learning. In view of this, some professional competencies that were previously present in the standard, such as information-digital, psychological or inclusive, have been updated in content according to new opportunities and needs. At the same time, completely new professional competencies, such as emotional and ethical or innovative, have appeared in the standard.

Among the new abilities and skills that a teacher must acquire during a pandemic, a special place is occupied by information and digital competence, which, for example, involves working with relevant electronic educational platforms and creating their own digital learning content. But it is not secondary and emotional and ethical competence of the teacher, which is aimed at forming the vital stability of pupils, well-being, the ability to cooperate with others and take responsibility for their own and solidarity. However, the results of the teacher survey show that teachers need targeted and affordable training for the skills they need.

It is important to have a single tool with which a teacher can identify their professional development needs, formulate their request and receive a specific proposal from the in-service training system. In addition, this offer should be accessible and timely, in a convenient, often remote or mixed format. A modern professional standard can effectively become such a tool. In Ukraine, the system of in-service teacher training involves the teacher choosing a provider of in-service training and concluding an individual professional development program. To do this, we propose to use a professional standard that takes into account modern requirements.

With the help of the professional standard, teachers carry out a self-assessment of the level of development of their professional competencies and formulate their needs in terms of the standard. Instead, all training offers from different providers are placed and classified on a single platform also according to the competencies defined by the standard. This will greatly facilitate the choice of the teacher in finding the most appropriate offer for his needs. In 2021, the National Platform for Opportunities for Professional Development of Teachers “EdWay” started and was built on this principle. In the Cabinet of Professional Growth, teachers can search the list of general and professional competencies of the professional standard, the main areas of training, location of the subject, form and type of training, duration of the program, a document issued on the results of training and more.

Thus, timely updating of the professional standard of teachers, taking into account the needs of effective organization of distance and blended learning, as well as its basis for the formation of proposals for teacher training can

ensure their timeliness, accessibility and stimulate professional development of educators during the pandemic.

REFERENCES

- About approval of the Concept of realization of the state policy in the field of reforming of general secondary education "New Ukrainian School" for the period till 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 14, 2016 No. 988-p. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
- Avsheniuk, N., Androshchuk, I., Hrynevych, L., Ivashniova, S., Linnik, O., & Sofii, N. (2021). *Professional Standard of a New Generation Teacher*. Kyiv: LLC SPE Interservice.
- Carrillo, C., & Assunção Flores, M. (2020) COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for Citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting Involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values* (pp. 31–55). Rotterdam: Sense Publishers.
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Hrynevych, L. (2021). The Competence Dimension of the Professional Standard of New Ukrainian School Teacher. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 36(2), 25–33.
- Hrynevych, L. et al. (2021). *Analytical review "Opportunities for the implementation of social and emotional learning in the framework of the reform »New Ukrainian School« (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform)"*. Kyiv: School World Publishing Group.
- Hrynevych L., & Morze, N. (2021). Building Social and Emotional Skills in Students in the Context of Distance Learning. *E-learning in the Time of COVID-19*, 76–88. <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.07>
- Law of Ukraine "On Education" of September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Li, L.L., Flynn, K.S., DeRosier, M.E., Weiser, G., & Austin-King, K. (2021). Social-Emotional Learning Amidst COVID-19 School Closures: Positive Findings from an Efficacy Study of Adventures Aboard the SS GRIN Program. *Frontiers in Education*, 6, Article 683142. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.683142>
- Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine. (2020). About the statement of the professional standard on professions "The teacher of primary classes of establishment of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Teacher of primary education (with a diploma of junior specialist)": Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 23.12.2020 No. 2736. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf
- National Platform for Opportunities for Professional Development of Teachers "EdWay". (2021). Retrieved from <https://edway.in.ua/uk/>

- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Shmis, T., Sava, A., Nunes, T., Janssen, E., & Patrinos, H.A. (2020). *Response to COVID-19 in Europe and Central Asia: Policy and Practice Recommendations*. World Bank, Washington, DC. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33725>
- Some issues of professional development of teachers and research and teaching staff: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 21, 2019 No. 800. Kyiv.
- Teach and learn: how and where to grow Ukrainian teachers? Results of research in the field of professional development and certification in the framework of a joint initiative of the movement EdCamp Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). O. Elkin, O. Marushchenko, O. Masalitina, I. Minkovska. Kharkiv: Advertising House Publishing.
- Toquero, C., & Talidong, K. (2020). Webinar Technology: Developing Teacher Training Programs for Emergency Remote Teaching amid COVID-19. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(3), 200–203. <https://doi.org/10.30476/ijv-lms.2020.86889.1044>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 education response: Preparing the reopening of schools: resource paper*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401>
- World Bank Group. (2021, April 2). *Impact of Covid-19 on education – recommendations and opportunities for Ukraine*. World Bank. Retrieved from <https://www.worldbank.org/uk/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine>
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The Changes We Need: Education Post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

Streszczenie

W artykule dokonano przeglądu roli współczesnego standardu zawodowego nauczyciela i jego zastosowania w rozwoju zawodowym nauczycieli podczas pandemii. Przejście na kształcenie zdalne i mieszane wprowadziło nowe wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli. Był to jeden z dobrych powodów, aby zaktualizować standard zawodowy nauczyciela. Rozważono cechy rozwojowego standardu kompetencji zawodowych w Ukrainie i jego zgodność z wymaganiami wobec nauczyciela podczas pandemii, w szczególności w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalno-etycznej. Przeanalizowano wyniki badania „Kształcenie społeczno-emocjonalne w Ukrainie: codzienność i perspektywy”. Wzięło w nim udział 3237 nauczycieli i 420 dyrektorów szkół, którzy wykazali potrzebę zwiększenia możliwości nauczycieli do wdrażania metod kształcenia społeczno-emocjonalnego. Instytucje zajmujące się rozwojem zawodowym nauczycieli muszą reagować na nowe potrzeby w odpowiednim czasie. Uzasadniono znaczenie współczesnego standardu zawodowego jako skutecznego narzędzia, które łączy wymagania wobec nauczycieli i formułowanie propozycji rozwoju zawodowego. Dzięki niemu nauczyciel poprzez samoocenę ujawnia swoje potrzeby, formułuje swoje zapytanie i otrzymuje odpowiednie propozycje kursów, szkoleń lub innych form doskonalenia zawodowego. Jednocześnie wszystkie oferty rozwoju zawodowego różnych dostawców są umieszczane na jednej platformie i klasyfikowane według ogólnych i zawodowych kompetencji określonych przez

standard. Takie podejście zapewnia ich terminowość, dostępność i stymuluje rozwój zawodowy nauczycieli podczas pandemii.

Słowa kluczowe: standard zawodowy nauczyciela; kompetencja emocjonalno-etyczna; kształcenie społeczno-emocjonalne; rozwój zawodowy podczas pandemii.

Abstract

The article considers the role of the modern professional standard and its application in the teachers' professional development during the pandemic. The transition to distance and blended learning has set new requirements for teacher qualifications. This was one of the important reasons for updating the teacher professional standard. The peculiarities of developmental character of professional standard in Ukraine and its compliance with the requirements for teachers during the pandemic, in particular, regarding the development of emotional and ethical competence are considered. The results of the study "Social and emotional learning in Ukraine: everyday life and prospects" were analysed, which was attended by 3,237 teachers and 420 school leaders. The importance of modern professional standard as an effective tool that combines the requirements for teachers and the formation of proposals for professional development are substantiated. It is grounded that teachers through their self-assessment identify their needs, formulate their requests and receive appropriate proposals for courses and training. At the same time, all proposals from different providers are placed on a single platform and are classified according to competencies defined by the standard. This ensures their accessibility and stimulates professional development of teachers during the pandemic.

Keywords: teacher professional standard; emotional and ethical competence; social and emotional learning; professional development during the pandemic.

FRANCISZEK SZLOSEK

ORCID ID: 0000-0002-9846-0253



MIEJSCE I ROLA KOMPETENCJI INFORMATYCZNYCH W PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELA DO ZAWODU

PLACE AND ROLE OF IT COMPETENCES IN TEACHER
PROFESSIONAL PREPARATION

W Polsce, praktycznie od czasów II Rzeczypospolitej, przygotowanie zawodowe nauczyciela, uznawane za niezbędne do efektywnej realizacji procesów wychowania i nauczania, obejmowało dwa obszary: merytoryczny (przedmiotowy, kierunkowy) i pedagogiczny (głównie dydaktyczno-metodyczny). Jednak na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat kompetencje zawodowe nauczycieli, będące efektem tego przygotowania, uległy poważnym przeobrażeniom. Stało się tak nie tylko w wyniku rozwoju teorii kształcenia i metodyk szczegółowych, ale głównie za sprawą szybkiego (by nie rzec – gwałtownego) postępu w zakresie nowych technologii IT, który to postęp przekształca współczesną przestrzeń edukacyjną niezwykle konsekwentnie i z rosnącą dynamiką. Najpierw pojawiła się możliwość tworzenia i wykorzystania w procesie nauczania – uczenia się prezentacji multimedialnych i gier elektronicznych o charakterze dydaktycznym, następnie w obszarze edukacji wprowadzono urządzenia interaktywne, które nie tylko stały się środkami wspomagającymi proces dydaktyczny, ale również zmuszały poniekąd nauczyciela do tworzenia nowych metod nauczania. Pojawienie się serwisów i portali społecznościowych pozwoliło nie tylko na szybką komunikację, ale też na budowanie wirtualnych społeczności (Pulak, Stanek, 2020). Upowszechnienie mobilnych urządzeń cyfrowych spowodowało, że Internet jawi się jako znakomita, ekonomicznie opłacalna przestrzeń do współpracy zespołowej w sieci. Proces ten wyraźnie zdynamizowała pandemia COVID-19,

co w systemie edukacji skutkuje często stosowanym zdalnym nauczaniem, i to na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Rozwój zasobów internetowych stworzył sytuację, że Internet stał się również ważnym źródłem informacji dla nauczycieli i bogatym repozytorium środków dydaktycznych (np. prezentacje multimedialne, teksty źródłowe, przykładowe zajęcia lekcyjne). Oznacza to, że warunki techniczno-technologiczne związane z wykorzystaniem ogromnego potencjału mediów cyfrowych w procesach edukacyjnych zostały stworzone. Brakuje jeszcze przede wszystkim przekonania nauczycieli o przydatności nowych narzędzi, ale także, w wielu przypadkach, umiejętności metodycznych w zakresie pełnego wykorzystania potencjału tkwiącego w technologiach informacyjnych, zwłaszcza w technologiach najnowszych. Stąd wynika rzeczywista potrzeba wyjątkowo starannego przygotowania informatycznego każdego kandydata do zawodu nauczyciela. Brak opanowania przez niego odpowiednich kompetencji informatycznych praktycznie czyni go nieprzygotowanym do zawodu.

Rozpatrując zagadnienie przygotowania informatycznego współczesnego nauczyciela do realizacji procesów edukacyjnych, obejmujących rodzaj i zakres odpowiednich kompetencji, warto wyjaśnić znaczenie samego pojęcia „kompetencje” czy „kompetencje zawodowe nauczyciela”.

W literaturze przedmiotu termin „kompetencje” jest definiowany różnie. Samo słowo „kompetencja” pochodzi z języka łacińskiego *competentia* i oznacza ‘nadawć się’, ‘współdziałać’, ‘zajmować określoną pozycję’ (*Encyklopedia popularna PWN*, 1982, s. 357). W *Słowniku języka polskiego* kompetencje to zakres uprawnień i pełnomocnictw lub wiedzy i umiejętności, ale także odpowiedzialności (*Słownik języka polskiego*, t. 3, 1990, s. 977). Z kolei A. Męczkowska twierdzi, że kompetencje to potencjał podmiotu wyznaczający jego zdolność do wykonywania określonego typu działań (Męczkowska, 2002, s. 211). Dalej autorka mówi o trzech następujących poziomach kompetencji, niezbędnych do wyznaczenia pomiaru ich wartości: poziom emancypacyjny, poziom adaptacyjny oraz poziom generatywny. Z uważnej analizy niewątpliwie ciekawego stanowiska A. Męczkowskiej można wnioskować, że:

1. Do istotnych cech kompetencji należy zaliczyć ich zmienność oraz mierzalność.
2. Kompetencje są konstruktem teoretycznym, a można je mierzyć tylko pośrednio na podstawie zbioru obserwowalnych zachowań.
3. Kompetencje, w tym rozumieniu, dotyczą podmiotów osobowych, a nie instytucjonalnych (Szlosek, 2015, s. 134).

W pedagogice pracy, po wielu różnych podejściach do tej kategorii pojęciowej, przyjmuje się za Tadeuszem Nowackim, że kompetencje to uprawnienia do

wykonywania jakiegoś zawodu (Nowacki, Korabiowska-Nowacka i Baraniak, 1999, s. 101).

Aktualnie „obowiązująca” w naszym kraju definicja kompetencji została sformułowana w Polskiej Ramie Kwalifikacyjnej (PRK), gdzie zapisano, że kompetencje to połączenie trzech atrybutów, czyli wiedzy, umiejętności i postawy, pozwalających danej osobie na sprawne, skuteczne działanie, zgodnie z przyjętymi kryteriami wykonania zadania (Szlosek, 2015, s. 142).

Termin „kompetencje nauczyciela” w literaturze pedeutologicznej bardzo często jest utożsamiany z kwalifikacjami niezbędnymi do efektywnego wykonywania tegoż zawodu, co pozwala na wyodrębnienie (na najwyższym poziomie ogólności) kompetencji przedmiotowych nauczyciela, zwanych także kierunkowymi lub merytorycznymi, oraz kompetencji pedagogicznych, związane ściśle z pytaniem: jak skutecznie realizować procesy edukacyjne?

Inną klasyfikację kompetencji zawodowych nauczyciela zaproponowała Hanna Hamer, która dzieli je na:

1. Specjalistyczne, ściśle związane z wiedzą i umiejętnościami danego przedmiotu.
2. Dydaktyczne, odnoszące się do prawidłowości regulujących postępowanie nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się.
3. Psychologiczne, obejmujące wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii rozwojowej oraz psychologii uczenia się (Hamer, 1994).

W swej systematyce kompetencji zawodowych nauczyciela autorka pomija jego przygotowanie do zadań wychowawczych, jak również przygotowanie informatyczne.

W kolejnych typologiach kompetencji nauczycielskich opracowanych przez Kazimierza Denka (2000) oraz Czesława Banacha (2005) wśród wielu kompetencji wymieniane są już jako niezbędne kompetencje informatyczne. Ich zakres autorzy sprowadzają do ogólnego stwierdzenia, iż są to umiejętności i wiedza pozwalające na korzystanie z nowych technologii (Denek, 2000; Banach, 2005).

Tymczasem technologie informacyjne, za sprawą multimediiów, stały się wszechobecne w życiu codziennym. Samo cyfrowe środowisko jest ogromną atrakcją, a dla dzieci i młodzieży jednocześnie alternatywą w ich wychowaniu i rozwoju. W wyniku tego tradycyjne grupy podwórkowe, także grupy rówieśnicze, zostały zastąpione młodzieżowymi społecznościami sieciowymi. Dlatego współczesna szkoła, za sprawą swoich nauczycieli, powinna kształtować umiejętności uczniów w zakresie korzystania z wirtualnej przestrzeni nie tylko w samej szkole, ale i w życiu osobistym.

Mimo takiej ekspansji mediów cyfrowych (zwłaszcza nowych mediów), mimo ich wszechobecności w codziennym życiu człowieka, nie ma jednak potrzeby kształcić wszystkich ludzi na przyszłych informatyków czy programistów. Należy raczej rozwijać nawyki myślowe i działania umożliwiające korzystanie z coraz bardziej doskonałych technologii, pamiętając o tym, że uczniowie mają stały kontakt z mediami cyfrowymi i technologiami informacyjnymi. Do realizacji tego edukacyjnego celu o charakterze cywilizacyjno-kulturowym niezbędni są nauczyciele posiadający odpowiednie kompetencje informatyczne – niezależnie od tego, czego uczą.

Zatem posiadanie przez współczesnego nauczyciela określonych kompetencji w zakresie techniki i technologii informacyjnej jest (i będzie) niezbędne, a nierzadko też stanowi element konieczny dla realizacji celów edukacyjnych, również celów wynikających z potrzeb społeczeństwa wiedzy.

Ustalenie miejsca i roli kompetencji informatycznych nauczyciela w jego przygotowaniu zawodowym wymaga wcześniej dookreślenia istoty podstawowego dla tego obszaru pojęciowego terminu, którym są kompetencje informatyczne.

Otóż Renata Miszczuk twierdzi, że kompetencje informatyczne wyrażają się przede wszystkim umiejętnością wykorzystania technologii informacyjnej oraz komunikacyjnej celem doskonalenia realizowanych procesów (Miszczuk 2007, s. 67).

Z kolei Aleksandra Jelińska (2020), odwołując się głównie do formalnych dokumentów MEN, dotyczących edukacji informatycznej i sugestii innych podmiotów władz oświatowych w tym zakresie, ale także do literatury przedmiotu, określa kompetencje informatyczne jako umiejętności wykorzystania komputerów do tworzenia i prezentowania informacji, porozumiewania się i sprawnego funkcjonowania w sieciach współpracy i społecznościach obecnych w Internecie.¹

Jedną z prostszych definicji kompetencji informatycznych sformułował Józef Bednarek, który odwołując się do unijnego kontekstu spojrzenia na umiejętności korzystania z mediów, twierdzi, że kompetencje informatyczne można określić „jako zdolność do rozumienia i krytycznej oceny różnych aspektów i ich treści porozumiewania się w różnych kontekstach”. W tej definicji jednak wyraźnie daje się odczuć brak wskazania na umiejętności związane z funkcjonowaniem jednostki w cyberprzestrzeni (Bednarek, 2010, s. 14).

¹ kometa.edu.pl/uploads/publication.Kompetencje_przyszłości.Po_co_nauczycielowi_przedmiotów_nieinformatycznych_programowanie?

Z analizy wybranych i przytoczonych tutaj podejść do istoty terminu „kompetencje informatyczne”, ale także uwzględniając wiele innych interpretacji tego pojęcia, można przyjąć, że: **Kompetencje informatyczne to umiejętności pozwalające na refleksyjne korzystanie z mediów cyfrowych w nauce, pracy i komunikacji interpersonalnej.**

W przypadku zawodu nauczyciela tego rodzaju kompetencje winny uwzględniać specyfikę procesów edukacyjnych. Stąd trzeba się zgodzić z Andrzejem Serdyńskim, że na kompetencje informatyczne nauczyciela składają się (Serdyński, 2009, s. 137–139):

1. **Teoretyczne kompetencje medialne**, obejmujące głównie ogólną wiedzę o podstawach działania oraz funkcjonowania mediów i komunikacji medialnej. Tego rodzaju wiedza umożliwia twórczy oraz krytyczny odbiór treści medialnych oferowanych przede wszystkim przez Internet i media społecznościowe.
2. **Pedagogiczne kompetencje informatyczne**, których istota sprowadza się do zastosowania innych, odmiennych od tradycyjnych koncepcji kształcenia, pozwalających na stworzenie uczącym się optymalnych warunków do zrozumienia, przyswojenia i utrwalenia treści nauczania.
3. **Dydaktyczne kompetencje informatyczne**, które są niezbędne do planowania oraz realizacji procesu nauczania – uczenia się z optymalnym wykorzystaniem mediów. Istota tego rodzaju kompetencji sprowadza się do zastosowania nowych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, w których media, w tym interaktywne urządzenia cyfrowe, będą ważnymi elementami systemu dydaktycznego. Należy pamiętać, że brak umiejętności metodycznych nauczycieli w zakresie pełnego wykorzystania potencjału tkwiącego w nowych technologiach informacyjnych stanowi obecnie główną barierę upowszechnienia edukacji opartej na mediach, zwłaszcza nowych mediach interaktywnych.
4. **Osobiste kompetencje medialne**, które mają głównie wymiar etyczny i dotyczą odpowiedzialnego postępowania w środowisku informatyczno-medialnym oraz umiejętności krytyczno-refleksyjnego spojrzenia na treści i formy przekazów medialnych. Odpowiedzialność medialna nauczyciela ma niezwykłą wagę dlatego, że w procesach edukacyjnych (dydaktycznym i wychowawczym) nie tylko realizuje on treści przedmiotowe, ale także przekazuje normy zachowań etycznych w ogóle, jak również kształtuje etyczne postawy i zachowania w sieci.

Uogólniając różne stanowiska dotyczące komponentów przygotowania informatycznego nauczyciela, można stwierdzić, iż powinny one obejmować głównie następujące umiejętności:

1. Wyrażanie się w formacie cyfrowym.
 2. Korzystanie z narzędzi komunikacji elektronicznej, w szczególności dotyczy to umiejętności wielokrotnego wysyłania wiadomości na różnych kanałach komunikacyjnych.
 3. Przekazywanie innych zasobów edukacyjnych w różnych postaciach, na przykład prezentacji multimedialnych, minifilmów o charakterze edukacyjnym.
 4. Wykorzystanie aplikacji i mediów społecznościowych do realizacji różnego rodzaju procesów edukacyjnych.
 5. Wykorzystanie technologii informatycznych do komunikowania się z rodzicami czy opiekunami.
 6. Wykorzystanie technologii informatycznych do własnego doskonalenia się.
- Oznacza to, że współczesny nauczyciel, na etapie przygotowania do zawodu, a tym bardziej w okresie czynnego wykonywania pracy pedagogicznej, winien być wyposażony w niezbędne kompetencje informatyczne i nieustannie je doskonalić.

Oznacza to także, iż kompetencje informatyczne **na stałe weszły do standardu przygotowania zawodowego nauczycieli, a ich rola w tym przygotowaniu będzie stale wzrastać**. Zatem wraz z kompetencjami przedmiotowymi (merytorycznymi, kierunkowymi) i pedagogicznymi należeć będą do podstawowych. Zresztą można zaryzykować tezę, że już do takich należą.

W jakimś sensie świadczy o tym poniższy zestaw kompetencji zawodowych nauczyciela, artykułowany przez wielu współczesnych pedeutologów i reprezentantów edukacji medialnej, w tym przez J. Szempruch (2001), J. Morbitzera (2007), R. Mischuk (2007), D. Siemieniecką (2009), B. Siemienieckiego (2007), M. Tanasia (2015) i wielu innych. Można przyjąć, że wykreowany w literaturze zbiór aktualnie pożądaných nauczycielskich kompetencji zawodowych obejmuje:

- 1) kompetencje specjalistyczne (merytoryczne, przedmiotowe, kierunkowe);
- 2) kompetencje pedagogiczno-psychologiczne;
- 3) kompetencje informatyczne;
- 4) kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie;
- 5) kompetencje przyszłości (praca w wirtualnych zespołach i szumie informacyjnym).

W relatywnie nieodległym czasie, w miarę rozwoju tak zwanych szkół wirtualnych, mogących stanowić realną alternatywę dla systemu klasowo-lekcyjnego, pojawi się nowy podmiot w tego rodzaju procesie dydaktycznym – **nauczyciel szkół wirtualnej**. Jego przygotowanie informatyczne musi być daleko głębsze aniżeli współczesnego nauczyciela. W tym przypadku kompetencje informatyczne jawią się jako pierwszoplanowe.

BIBLIOGRAFIA

- Banach C. (2005), *Wykształcić nauczyciela*, „Głos Nauczyciela”, nr 21.
- Bednarek J. (2010), *Multimedialne kształcenie nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWS.
- Denek K. (2000), *Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce* (s. 29–46), Materiały Konferencyjne nr 46, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Encyklopedia popularna PWN* (1982), Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
- Jelińska A. (2020), *Kompetencje przyszłości. Po co nauczycielowi przedmiotów nieinformatycznych programowanie*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Miszczuk R. (2007), *Zakres kompetencji informatycznych współczesnego nauczyciela w kontekście systemu edukacji*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Morbitzer J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. (1999), *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Siemieniecki B. (red.) (2007), *Pedagogika medialna*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Siemieniecka D. (red.) (2009), *Współczesne konteksty edukacyjne technologii informacyjnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Słownik języka polskiego*, t. 3 (1990), Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szempruch J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szłosek F. (2015), *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tanaś M. (2015), *Prolegomena do pedagogiki medialnej*, [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Streszczenie

W tekście podjęto problematykę niezwykle aktualną dla współczesnej polskiej szkoły i samego zawodu nauczyciela. Dotyczy ona kompetencji informatycznych nauczyciela, ich zakresu i roli, jaką odgrywają w jego przygotowaniu zawodowym. Omówienie tego zagadnienia wymagało ustalenia, z perspektywy pedagogicznej, istoty takich pojęć, jak: „kompetencje”, „kompetencje informatyczne” czy „kompetencje informatyczne nauczyciela”. Ostateczna konkluzja z dokonanych rozważań prowadzi do przekonania, że w przygotowaniu zawodowym współczesnego nauczyciela kompetencje informatyczne należą do podstawowych, a ich rola stale będzie wzrastać.

Kluczowe słowa: nauczyciel; przygotowanie zawodowe nauczyciela; kompetencje; kompetencje informatyczne; kompetencje informatyczne nauczyciela.

Abstract

The article deals with the issue which is extremely topical for the contemporary Polish school and teaching profession. It concerns the teacher's IT competences, their scope and role in his/her professional preparation. From the pedagogical perspective, discussion of this issues required establishing such concepts as: competences, IT competences or teacher's IT competences. The final conclusion from these considerations leads to the belief that IT competences in the professional preparation of contemporary teacher are fundamental and their role will continue to grow.

Keywords: teacher; professional teacher's preparation; competences; IT competences; teacher's IT competences.

MYROŚŁAWA WOWK
ORCID ID: 0000-0002-9109-9194

NATALIA FILIPCZUK
ORCID ID: 0000-0002-1023-923X



TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

TRENDY ROZWOJU EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ W KONTEKŚCIE
WYZWAŃ PANDEMII

PROBLEM STATEMENT

In modern socio-cultural conditions, the problems of transformation of pedagogical education are realized taking into account global challenges, first of all, the challenges of the pandemic that is caused by the necessity to ensure a high level of quality training of modern teachers, who shall be mobile, flexible, open, have a range of necessary competencies (digital, communicative, innovative, etc.), generate and implement innovations in educational practice, be interesting to pupils, students, various categories of adults who study, be capable of effective organization of distance and combined learning, and constructive dialogue in a professional environment. The European integration of higher education in general and higher pedagogical education, in particular, is associated with the necessary for transformational changes in the field of training specialists to approach the quality criteria of European education. In addition, the importance of improving the quality of training of future teachers is increasing due to changes caused by the challenges of the pandemic during 2020–2021.

ANALYSIS OF RECENT STUDIES AND PUBLICATIONS

In modern scientific discourse, the problems of pedagogical education are studied by N. Avsheniuk (2017), N. Lazarenko (2019), V. Luhovyi (2020), N. Nychkalo et al. (2021), and G. Sotska et al. (2015). The studies highlight the experience of training modern teachers in Ukrainian and foreign universities; identify the relevance of reforming pedagogical education; identify possible ways to improve the quality of pedagogical education taking into account priority social changes. At the same time, the problem of trends in the development of pedagogical education, taking into account the challenges of the pandemic, requires an in-depth analysis.

The purpose of the article is to determine the challenges and prospects for further progress of pedagogical education based on the generalization of trends in its development within the current pandemic.

Research methods selected include *theoretical analysis* to clarify the essence of the concept of “trends in the development of pedagogical education”; *systematization* to determine the most significant trends in the development of pedagogical education taking into account the challenges of the pandemic; *predictive analysis* to determine the prospects for improving the quality of training of future teachers in the context of a pandemic.

STATEMENT OF BASIC MATERIALS

In the course of studying modern scientific works on the problems of training a modern teacher, we clarified the essence of *trends in pedagogical education* as generalized vectors of pedagogical education, which is outlined in retrospect of its progress and intensified at the present stage taking into account the peculiarities of training a teacher in different countries, at the level of a state, its regions and changes in the internal system of quality of education in a separate institution of higher pedagogical education.

In the context of modern challenges caused by both global strategic changes in education, the European integration vector of reform, and the necessity to adapt education to the conditions of the pandemic, trends in pedagogical education have been outlined to project prospects for further progress.

The *trend of joining the European higher education area* implies the creation of a common area for quality assurance in higher education based on the implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance in

the European Higher Education Area (2015). The main requirements for the European higher education area include the unification of education levels, promoting the mobility of students and teachers in the international dimension, the introduction of common principles for the functioning of national education systems, the use of innovative forms of learning by creating a digital educational environment, the implementation of unified criteria for the quality of education, the common market of educational services, maintaining the competitiveness of human capital, etc. Ensuring the creation of a European educational space in the field of higher pedagogical education involves improving the quality of teacher training taking into account the standards and criteria of quality of education, established in European documents and ratified in the Ukrainian scientific and educational area. The process of Europeanization in pedagogical education involves the implementation of standards of higher pedagogical education, the balance of formal and non-formal education, the establishment of a policy of academic integrity, internationalization, and academic freedom of the subjects of the educational process, etc. Since the beginning of the pandemic in the field of pedagogical education, certain innovation processes have been slowed down due to the impossibility of real communication, exchange of experience, effective partnership, while the role of non-formal and informal education and virtual communication has increased, which contributed to the establishment of digital channels of interaction primarily during 2021.

Furthermore, in the context of *approving the competency paradigm of teacher training*, the problem of formation and development of relevant professional competencies, subject learning outcomes of educational and professional programs implemented in institutions of higher pedagogical education based on autonomy has become relevant. The competence approach in teacher training has been officially approved in educational practice in connection with the approval of higher education standards for bachelor's and master's levels during 2019–2021. Standards define the vectors of formation and development of professional competencies of teachers, which requires appropriate structuring of content on an interdisciplinary basis, selection of forms, methods and technologies of learning, creation of resource support in the real and virtual scientific and educational area. The challenges of the pandemic in the implementation of the competence approach in the training of future teachers in institutions of higher pedagogical education are related to the necessity to update the content, forms, methods, resources for the study of general and professional disciplines, for various types of practices. To adapt the training of future teachers to the new quarantine conditions, higher education institutions are changing the

forms of education using distance and combined formats. The solution of these critical issues is entrusted to the managers of institutions, teachers who, using internal financial and organizational resources, shall ensure the quality of training aimed at forming the appropriate competencies of a specialist who shall be competitive in the labor market. Accordingly, there is a problem with the effective implementation and use of modern information technologies (Moodle, Microsoft Classroom, Teams, Zoom, Hangouts, Skype). The innovative forms, methods, and means of organizing education include processing sources on virtual resources, online counseling, online classes of binary type, which provided high-quality and fast filling of virtual content of electronic libraries, abstract databases, electronic libraries of institutions of higher pedagogical education.

The trend of *internationalization in pedagogical education* is caused by the necessity to establish international cooperation, joint activities of pedagogical education institutions and international organizations to exchange students and teachers, provide double diplomas, etc. Internationalization in pedagogical education, in particular, and higher education in general, is associated with such processes as the use of external resources, knowledge, experience, technologies in educational practice, focusing on the quality of educational services based on international exchange, assistance in improving the image of a higher education institution, creating a digital environment for learning using foreign resources, promoting the development of foreign language competence of future specialists, attracting to international projects, implementing programs for obtaining double degrees, improving the quality of training taking into account content changes in curricula; introducing a proactive approach in training future specialists; increasing financial revenues due to the enrollment of foreign students on the contract basis, intensification of publishing activities in foreign publications. Researchers also associate the internationalization of education with the process of integrating international or intercultural impacts on the educational and research functions of a higher education institution, including an international aspect in all components of university management, training specialists with the necessary competencies for life and successful professional activity in a multicultural and multilingual environment, the implementation of academic mobility programs, the introduction of cloud and mobile solutions (Lazarenko, 2019, p. 12). Currently, under quarantine restrictions, there is a problem of finding ways of internationalization at the level of higher pedagogical education – within the autonomy of the institution, managers of the institution independently search for opportunities to obtain double degrees, conclude agreements with foreign institutions, attract foreign students, which has become much more

complicated with the complete or partial closure of borders taking into account the requirements of quarantine.

The current trend is *modernization in pedagogical education*, which is the process of developing an innovative educational environment in an institution of higher pedagogical education, creating conditions for interactive learning through various learning technologies, primarily information and communication, network. Modernization processes in the training of modern teachers are caused by socio-economic challenges that are generated at the level of the world, European countries, and the state and are associated with the necessity to process, transmit, and use information by various means. The trend of modernization in pedagogical education is determined by the digitalization of modern society, in which subjects of training become both producers and consumers of information. Accordingly, there is the necessity to form an information culture of the teacher, their digital competence, which implies the teacher's readiness to comprehend information, develop intelligence, and promote international communication via information and communication technologies. Therefore, modernization in pedagogical education is associated with modern challenges of the information society, which highlights the demand for lifelong learning, the implementation of the concept of "lifelong education" that directly concerns teachers who repeat information in the educational environment.

Possibilities of using information and communication technologies in pedagogical education as a leading factor of modernization in this field by modern researchers are substantiated taking into account their potential for the formation of relevant competencies, as well as the creation of appropriate conditions for high-quality training, in particular in the context of a pandemic: adaptation to the environment and social changes, increasing the availability of education, the use of innovative forms and methods of learning, creating communication strategies for learning, establishing open education, creating "virtual" universities, implementing an individual learning trajectory, attracting personal digital communicators – portable devices that integrate mobile phone functions, Internet networks, video cameras, etc. Modernization in pedagogical education in general and in the context of the pandemic, in particular, involves the creation of an informational educational environment in a separate institution of higher pedagogical education, which includes equipping laboratories, classrooms with modern devices, creating virtual platforms, concluding diversified e-courses, providing an objective assessment system, an internal system of learning quality, communication via gadgets, etc.

In the context of the pandemic, the *development of soft skills of a teacher* is particularly relevant among the trends in pedagogical education. This is the range of professional and personal qualities that determine the success of professional growth of a teacher, are accompanying to professional, expert competencies, are important taking into account the specifics of professional activity, including leadership qualities, the ability to work in a team, presentation skills, analytical skills, communication skills, stress tolerance, creativity, etc. This concept is most often used to define accompanying professional competencies, such as social skills, success skills, criteria for professional success, career growth. Sometimes the synonymous term “transferable skills” is used. Soft skills, in contrast to hard skills, do not define highly specialized, special skills, but universal ones that are responsible for success, productivity, and professionalism.

According to O. Abashkina’s study, scholars at the Max Planck Institute in Munich (Germany) identify the following types of soft skills that are especially important for specialists in modern society according to certain parameters: 1. Personal dynamics (sense of responsibility; desire for achievement; self-confidence; high motivation). 2. Interpersonal relations (sociability; objective self-esteem; compassion and empathy for other people). 3. Striving for success (dedication; motivation to maintain status; tendency to systematize; initiative). 4. Endurance (resistance to criticism; resistance to failure; positive emotional attitude; strong life philosophy; job satisfaction) (Abashkina, 2010). For a teacher who shall ensure the effectiveness of combined and distance learning, it is important to form such soft skills as communication, responsibility, ability to work in a team, partnership, ability to resolve conflicts, think critically, solve problems independently, logic, ability to manage their own time, creativity, willpower, ability to resist stressful situations, adaptive and presentation skills, emotional intelligence, etc.

An important trend in pedagogical education, which has significantly increased in the context of the pandemic, is *strengthening the role of non-formal and informal education*. Accordingly, in the field of training a future teacher, lifelong professional growth of an educator and practitioner, there are opportunities for obtaining new cognitive, practical experience in distance and combined format (participation in webinars, training, mobility programs, internships abroad, etc.). Based on the study of works of scholars (O. Anishchenko, L. Lukianova, T. Sorochan), in the context of strengthening the role of non-formal and informal education in pedagogical education, the necessity to rely on the following principles becomes relevant: priority of independent learning (independent activity of learners is the main type of training adult learners

and is interpreted as a separate implementation of the process of learning but not as independent work as a form of educational activity); individualization of training (everyone who learns, together with those who teach, and in some cases with other students, creates an individual curriculum that focuses on a specific educational needs and learning objectives and takes into account the experience, level of training, physiological, cognitive characteristics of learners); context of learning (learning is aimed at specific, vital goals for adults, focused on fulfilling their social roles or personal growth, based on professional, social, domestic activities of the learner, their spatial, temporal, professional, domestic factors or conditions); principle of mainstreaming learning outcomes (implies the immediate application in practice of the knowledge, skills, abilities, qualities acquired by an adult learner); principle of elective learning (implies the grant of a certain freedom to choose goals, content, forms, methods, sources, tools, timing, time, place of learning, assessment of learning outcomes, as well as those who study with them); principle of development of educational needs (assessment of learning outcomes is carried out by identifying the real extent of learning educational material and identifying those materials without learning which it is impossible to achieve the goal of learning); principle of mindful learning (implies understanding of all parameters of the learning process by those who learn and those who teach, as well as their actions to organize the learning process).

Having outlined important trends in pedagogical education, it is advisable to describe the valuable experience of overcoming the challenges of the pandemic at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine during 2020–2021. First of all, to ensure the quality of training future teacher-researchers at the third scientific and educational level, the formation and development of their professional competencies, the improvement of soft skills (critical self-assessment, communication, ability to reflect, ability to work ethically, value orientations, creativity, strong-willed qualities, teamwork) within the framework of educational and scientific programs in the specialty “011. Educational, pedagogical sciences”, “053. Psychology”, a range of interactive learning technologies, individual research tasks, innovative forms, and methods were applied, as well as applicants joined informal events organized on the initiative of stakeholders, Psychological Consultation and Training Center, Academy of Pedagogical Skills, UNESCO Department “Lifelong Professional Education in the 21st Century”, Council of Young Scientists (<http://ipood.com.ua/academic-mobility/>), etc. Modernization processes caused by the pandemic, in particular,

led to the intensification of filling educational and methodological assistance in a distance format, digitization of scientific, educational, and methodological works, designing opportunities to use the potential of the Electronic Library of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (<https://lib.iitta.gov.ua/>), the Electronic Library of the Institute (<http://ipood.com.ua/e-library/>), creating a repository of dissertations (<http://ipood.com.ua/e-library/repozitarij-disertacij/>), development of educational tools for passing a pedagogical internship (workshop, tasks for pedagogical modeling, simulation exercises, etc.).

For the purpose of internationalization, the Institute actively cooperates with foreign institutions of higher education and research centers under the concluded agreements (<http://ipood.com.ua/mijnarodne-partnerstvo/>). Teachers and postgraduates have the opportunity to participate in international events organized on the initiative of scientific departments, the UNESCO Department, and cyclical events of the Institute together with foreign partners (<http://ipood.com.ua/academic-mobility/>). The practice of guest lectures was introduced, in particular, a lecture hall of foreign scientists to examine the experience of adult education (http://ipood.com.ua/data/Academic_mobility/Lektsii_zarub_uchenih.pdf). Access to Elsevier resource materials (Web of Science, a scientometric databases) is available. Teachers, scientific supervisors participate in project activities (“Adult education center as a center for teaching democracy in Ukraine” with the support of the Ministry of Foreign Affairs of Germany); the project of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Foreign Affairs of Finland “Finnish Support for the Reform of Ukrainian Schools” (“Learning Together”); the international educational project “ABC Klasy Polskiej” with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Poland, etc.

Taking into account the strengthening of the role of non-formal and informal education in the field of pedagogical education, the Institute carried out informative, scientific-consulting, educational activities in a distance format during 2020–2021. Throughout this period, the Institute staff conducted more than 50 webinars in various thematic areas on the problems of pedagogical education and adult education for different categories. To improve the quality of the educational process for candidates for the degree of Doctor of Philosophy, a series of formal and non-formal online webinars was held, namely: “Language Culture of the Researcher. Culture of Editing Scientific Texts”; “Potential of Scientific Professional Ukrainian Language: Peculiarities of Writing Scientific Articles for Scientometric Publications”; “Academic Virtue”, “Peculiarities of the Anti-Plagiarism Program Strike

Plagiarism”; “Using Google Drive in Educational and Scientific Activities: Practical Review”, etc. A significant number of webinars were devoted to the peculiarities of the distance format of work in pedagogical activities: “Role of a Teacher in Distance Learning: Problems, Solutions, and Experience” (employees of the Department of Content and Technologies of Pedagogic Education); “Communicative Behavior of a Teacher in Distance Learning: Choosing Optimal Communication Styles and Models”; “Time Management and Organization of Distance Work during Quarantine”; “Psychoprophylaxis of Anxiety: Practices that Support Internal Resources”, “Problems of Distance Education in the Context of a Pandemic. Recommendations of International Organizations”, etc. (<http://ipood.com.ua/>).

During the quarantine period of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, employees of various departments developed recommendations (O. Kovalenko) for late adulthood in the form of videos, for example: “How To Live Tomorrow. Recommendations to People of the Golden Age During Quarantine and Beyond”; “I Want To Talk, or Where and How To Communicate to People of the Golden Age During Quarantine”; “Help Me, or Asking for Help Brings No Shame: Recommendations to People of the Golden Age”; practical video tips for parents on how to organize the comprehensive life of preschool children at home during quarantine, as well as videos “Virtual Library” and “Museum Online for Children and Adults” (<https://www.youtube.com/channel/UCDifVK0DDEW8CMSwQzDwZjQ>). The experience of conducting webinars testified to the availability of opportunities for professional communication, revealed the potential of scientific and educational cooperation with educational institutions and organizations, which allowed to partially eliminate the challenges of the pandemic.

CONCLUSIONS

Thus, significant trends of modern pedagogical education are as follows: entering the European higher education area, establishing the competence paradigm of training a modern teacher, modernization, internationalization, formation and improvement of soft skills of a teacher, strengthening the role of non-formal and informal education. We identified challenges in the process of reforming pedagogical education, including ensuring the quality of training teachers in the context of a pandemic, insufficient resources (financial,

professional, technological, etc.) to establish the competence paradigm of training teachers, the necessity to create resource content for non-formal and informal training of future teachers, etc. The experience of overcoming the challenges of the pandemic at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine has shown the implementation of constructive solutions (focusing on the development of soft skills of teacher-researchers, creating virtual educational content, establishing a partnership in a distance format, starting the practice of guest lectures, etc.). Prospects for the development of pedagogical education in the context of the pandemic include the necessity to create high-quality virtual resources in institutions of higher pedagogical education, the adaptation of educational content to the conditions of distance and combined learning, the necessity to introduce innovative forms, methods, technologies of training teachers, the establishment of an educational and scientific partnership of science and practice for the productive professional communication, etc. Further research attention is required to cover the problem of digitalization in the field of pedagogical education, improvement of practical training of future teachers, etc.

REFERENCES

- Abashkina, O. (2010). *Soft Skills: The Key to a Career*. Retrieved from <https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>.
- Anishchenko, O.V. *Adult Learning Technologies*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua>
- Avsheniuk, N.M., Diachenko, L.M., Kotun, K.V., Marusynets, M.M., Ohienko, O.I., Sulyma, O.V., & Postryhach, N.O. (2017). *Foreign Experience of Professional Training of Teachers: Analytical Materials*. Kyiv: DKS Tsentr.
- Kotun, K. (2020). Innovative Forms of Scientific and Educational Communication (Experience in Conducting Webinars at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine for Scholars, Educators, Young Researchers, Undergraduates, Students). *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action: Collection of Scientific Works*, 21, 190–193.
- Lazarenko, N. (2019). *Professional Training of Teachers in Pedagogical Universities of Ukraine in the Context of European Integration*. Vinnytsia: Druk Plus.
- Luhovyi, V.I. (2020). The Problem of Educational Quality in the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2(2). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/74>
- Lukianova, L.B. (2010). Fundamental Principles of the Andragogical Learning Model: Optimal Conditions Of Use. *Modern Information Technologies and Innovative Methods of Training Specialists: Methodology, Theory, Problems: Collection of Scientific Works*. I.A. Zyazyun (Ed., chairman, etc.), 23, 119–124.

- Nychkalo, N., Lukianova, L., & Khomych, L. (2021). *Professional Training of Teachers: Ukrainian Realities, Foreign Experience: Scientific and Analytical Report*. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. V. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurka Lyubchenka Publishing House LLC. Retrieved from <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijniy-dosvid/>
- Sorochan, T.M., & Rudina, O.M. *Development of Professionalism of Pedagogical Workers in the System of Postgraduate Pedagogical Education on Andragogical Principles*. Retrieved from <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>
- Sotska, H.I. (2015). Problems of Modern Pedagogical Education in Ukraine in the Dimensions of European Integration Processes. *Education for Modernity – Edukacja dla Współczesności*, 1, 444–450.

Streszczenie

W niniejszym artykule autor nakreśla kierunki rozwoju edukacji pedagogicznej z uwzględnieniem wyzwań pandemii. Wśród ważnych trendów nowoczesnej edukacji pedagogicznej wymienia się: wejście w europejską przestrzeń szkolnictwa wyższego, akceptację paradygmatu kompetencji nowoczesnego kształcenia nauczycieli, modernizację, internacjonalizację, kształtowanie i doskonalenie umiejętności miękkich nauczycieli, wzmacnianie roli edukacji nieformalnej i informalnej. Zidentyfikowano wyzwania w kontekście reformy edukacji pedagogicznej, w tym zapewnienie jakości kształcenia nauczycieli w sytuacji pandemii, brak zasobów (finansowych, zawodowych, technologicznych itp.) w celu ustalenia paradygmatu kompetencji kształcenia nauczycieli, konieczność tworzenia treści zasobów dla nieformalnego i informalnego szkolenia przyszłych nauczycieli. Scharakteryzowano doświadczenie pokonywania wyzwań pandemii w Instytucie Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Zyazyuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Perspektywy rozwoju edukacji pedagogicznej w sytuacji pandemii determinują potrzebę tworzenia wysokiej jakości wirtualnych zasobów w wyższych szkołach pedagogicznych, dostosowanie treści edukacyjnych do warunków kształcenia na odległość i kształcenia hybrydowego, potrzebę wprowadzania innowacyjnych form, metod, technologii kształcenia nauczycieli, tworzenie partnerstwa edukacyjnego i naukowego nauki i praktyki w celu produktywnej komunikacji zawodowej itp.

Słowa kluczowe: edukacja pedagogiczna; trendy; Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego; modernizacja; internacjonalizacja; umiejętności miękkie nauczyciela; edukacja formalna; edukacja nieformalna; edukacja informalna; Instytut Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Zyazyuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Abstract

The article outlines trends in the development of teacher education taking into account the challenges of the pandemic. The significant trends of modern pedagogical education are as follows: entering the European higher education area, establishing the competence paradigm of training a modern teacher, modernization, internationalization, formation and improvement of soft skills of a teacher, strengthening the role of non-formal and informal education. We

identified challenges in the process of reforming pedagogical education, including ensuring the quality of training teachers in the context of a pandemic, insufficient resources (financial, professional, technological, etc.) to establish the competence paradigm of training teachers, the necessity to create resource content for non-formal and informal training of future teachers, etc. The article describes the experience of overcoming the challenges of the pandemic at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Prospects for the development of pedagogical education in the context of the pandemic determined the necessity to create high-quality virtual resources in institutions of higher pedagogical education, the adaptation of educational content to the conditions of distance and combined learning, the necessity to introduce innovative forms, methods, technologies of training teachers, the establishment of an educational and scientific partnership of science and practice for the productive professional communication, etc.

Keywords: pedagogical education; trends; European higher education area; modernization; internationalization; soft skills of a teacher; formal education; non-formal education; informal education; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

ELŻBIETA STOKOWSKA-ZAGAN

ORCID 0000-0002-1317-8954



FUNKCJONOWANIE UCZELNI ZAWODOWEJ W WARUNKACH PANDEMII

FUNCTIONING OF A VOCATIONAL UNIVERSITY UNDER PANDEMIC
CONDITIONS

Z KRÓTKIEJ HISTORII PANDEMII COVID-19

W listopadzie 2019 r. w mieście Wuhan w środkowych Chinach wybuchła epidemia zakaźnej choroby COVID-19 wywoływanej przez koronawirusa SARS-CoV-2. 11 marca 2020 r. została uznana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za pandemię (WHO, 2020). W marcu 2020 r. dotarła do Polski. Pandemia spowodowała globalne zakłócenia społeczne i gospodarcze, doprowadziła do opóźnienia lub odwołania zarówno lokalnych, krajowych, jak i międzynarodowych wydarzeń sportowych, religijnych, politycznych i kulturalnych. W skali międzynarodowej zostały podjęte działania w celu przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się wirusa, m.in. poprzez ograniczenia w przemieszczaniu się, kwarantanny czy godziny policyjne. Wiele państw zamknęło granice lub wprowadziło ograniczenia ruchu granicznego, w tym przylotów pasażerów oraz restrykcje wobec osób przekraczających granice. W maju 2020 r. około 1,725 mld uczniów i studentów na całym świecie było dotkniętych skutkami zamknięcia szkół i uczelni, co miało wpływ na blisko 98,6% światowej populacji uczniów i studentów (UNESCO, 2020).

W Polsce 2 marca 2020 r. weszły w życie przepisy o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz.U.

2020 r., poz. 374), a pierwszy przypadek zachorowania na COVID-19 zanotowano 4 marca 2020 r. (Ministerstwo Zdrowia, 2020). 12 marca 2020 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło zawieszenie zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych w Polsce do 25 marca 2020 r. Decyzja była podyktowana koniecznością zapobiegania rozprzestrzenianiu się choroby COVID-19 (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2020). 23 marca 2020 r. ogłoszono przedłużenie okresu zawieszenia zajęć stacjonarnych do 10 kwietnia 2020 r. oraz, aby zmniejszyć skutki czasowego zawieszenia zajęć, wprowadzono obowiązek zajęć online – niezależnie od tego, czy zostało to przewidziane w programie kształcenia (MNiSW, 2020b). W dalszym ciągu przedłużano okres zawieszenia zajęć stacjonarnych i 25 maja 2020 r. weszło w życie kolejne rozporządzenie, tym razem modyfikujące wcześniejsze ograniczenia i pozwalające na prowadzenie części zajęć stacjonarnie (MNiSW, 2020c). Ograniczenia działalności uczelni obowiązujące na mocy wprowadzonych rozporządzeń przestały obowiązywać 30 września 2020 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego podjęło szereg działań dla stworzenia bezpiecznych warunków studiowania oraz pracy na uczelniach w roku akademickim 2020/2021, ale zgodnie z zasadą autonomii uczelni to na władzach szkół wyższych spoczął obowiązek podejmowania ostatecznych decyzji dotyczących sposobu organizacji kształcenia, przy założeniu, że bezpieczeństwo studentów i prowadzących zajęcia musi pozostać absolutnym priorytetem.

UCZELNIE ZAWODOWE, ICH MISJA I SPECYFIKA

Powstanie publicznych uczelni zawodowych, wzorowanych częściowo na systemie niemieckim, związane było z procesem transformacji ustrojowej Polski oraz budowaniem nowego modelu administracyjnego i strukturalnego państwa. W założeniach ustawy o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590) zadeklarowano *implicite*, że uczelnie te tworzone będą w oparciu o układ lokalno-regionalny, z zachowaniem pełnej autonomii, a nie o potężne makroregionalne uczelnie.

Przesłaniem ustawy o wyższych szkołach zawodowych było kształcenie specjalistów w danej dziedzinie zawodowej na poziomie studiów licencjackich i inżynierskich, przy równoczesnym zachowaniu możliwości podejmowania przez ich absolwentów uzupełniających studiów magisterskich, a w przyszłości również doktoranckich na uczelniach akademickich. Taki kształt ustawy dobrze wkomponowywał publiczne uczelnie zawodowe w nową strukturę województw i powiatów, które zaczęły funkcjonować w 1999 r., a także korporacji zawodo-

wych, umożliwiając ich przedstawicielom zasiadanie w konwentach uczelni, a zarazem wpływając na kształtowanie specjalności jako istotnego elementu polityki regionalnej (Musiałkiewicz, Zariczny i Zimny, 2017). Uchwalenie ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365) zrównało warunki kształcenia na studiach pierwszego stopnia we wszystkich uczelniach oraz umożliwiło uczelniom zawodowym tworzenie studiów magisterskich. Do istotnych różnic należy jednak zaliczyć przepis ówczesnej Ustawy (art. 13 ust. 2) stanowiący, że uczelnie zawodowe prowadzą wyłącznie studia o profilu praktycznym i nie są zobowiązane do wykonywania zadań o charakterze naukowym, a mianowicie: prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych, świadczenia usług badawczych oraz transferu technologii do gospodarki, kształcenia doktorantów.

Obecnie w Polsce funkcjonują 33 uczelnie zawodowe, stanowiąc prawie 1/3 wszystkich uczelni publicznych w Polsce (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022). Zlokalizowane są w 14 województwach. Obowiązująca Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (UPSWiN) (Dz.U. 2018, poz. 1668), która weszła w życie 1 października 2018 r., wskazuje, że uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie wyłącznie na studiach o profilu praktycznym, uwzględniając potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Zgodnie z Ustawą uczelnia zawodowa prowadzi studia pierwszego stopnia, może również prowadzić studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie oraz kształcenie specjalistyczne. Uczelnie zawodowe nie są zobowiązane do wykonywania zadań o charakterze naukowym.

To, co wyróżnia uczelnie zawodowe, to prowadzenie kształcenia na różnorodnych kierunkach studiów, które w przypadku uczelni akademickich stanowią o ich przynależności do określonego typu uczelni, to jest: uczelni medycznych, technicznych, ekonomicznych, pedagogicznych, artystycznych, rolniczych czy przyrodniczych. Uczelnie zawodowe kształcą na kierunkach należących do nauk humanistycznych, inżynieryjno-technicznych, rolniczych, medycznych i nauk o zdrowiu, społecznych czy ścisłych i przyrodniczych. A zatem łączą wiele dziedzin nauki w ramach jednego podmiotu.

STUDIA O PROFILU PRAKTYCZNYM A KSZTAŁCENIE ZDALNE W WARUNKACH PANDEMII

Zgodnie z Ustawą o szkolnictwie wyższym i nauce uczelnie zawodowe prowadzą kształcenie wyłącznie na kierunkach o profilu praktycznym. Na studiach o profilu praktycznym ponad połowę punktów ECTS należy przypisać zajęciom

kształtującym umiejętności praktyczne (art. 64 UPSWiN). Program studiów o profilu praktycznym przewiduje obligatoryjnie praktyki zawodowe w wymiarze co najmniej sześciu miesięcy – w przypadku studiów pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich, oraz trzech miesięcy – w przypadku studiów drugiego stopnia (art. 67 ust. 5 UPSWiN). Ponadto co najmniej 50% godzin zajęć prowadzić powinni nauczyciele akademicki zatrudnieni w uczelni jako podstawowym miejscu pracy (art. 73 UPSWiN).

Pierwszą reakcją Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na pandemię COVID-19 było zawieszenie zajęć na uczelniach z dniem 12 marca 2020 r., a następną – aby zmniejszyć skutki czasowego zawieszenia zajęć – wprowadzenie od 26 marca 2020 r. obowiązku prowadzenia zajęć online (niezależnie od tego, czy zostało to przewidziane w programie kształcenia).

W przypadku uczelni zawodowych oznaczało to ogromne wyzwanie, gdyż profil uczelni ukierunkowany na zajęcia praktyczne, realizowane z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich lub innych osób prowadzących zajęcia i studentów, zwane potocznie zajęciami „w bezpośrednim kontakcie”, nie przewidywał kształcenia online. Pandemia nałożyła się też na dwie inne zmiany, które zachodziły w tym czasie na uczelniach: trwający od ponad dwóch lat proces wdrażania Ustawy 2.0 i przepisów wykonawczych oraz wybór nowych władz uczelni. Zatem realizacja wytycznych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sferze organizacji kształcenia wiązała się z licznymi wyzwaniami. Do najważniejszych z nich w pierwszej fazie pandemii można zaliczyć:

- brak odpowiedniego sprzętu i dostępu do odpowiedniej przepustowości połączeń internetowych u prowadzących zajęcia i studentów, a także brak umiejętności korzystania z programów do nauki zdalnej;
- dostosowanie zajęć praktycznych do warunków edukacji zdalnej, w tym stworzenie warunków symulowanych do zrealizowania efektów uczenia się przypisanych do praktyk zawodowych;
- konieczność wprowadzenia nowych form weryfikacji efektów uczenia się, uwzględniających brak niepodważalnego sposobu sprawdzenia samodzielności pracy studentów w czasie zaliczeń i egzaminów zdalnych;
- dostosowanie uczelni w zakresie bezpiecznych warunków organizacji dydaktyki;
- zwiększenie czasochłonności zdalnego nauczania w pracy nauczycieli akademickich;
- brak zaangażowania studentów w zajęcia zdalne – mówienie do czarnego ekranu komputera, z wyłączonymi przez studentów z powodów technicz-

- nych mikrofonami i kamerkami, bez możliwości weryfikacji, czy po drugiej stronie ktoś w ogóle słucha i rozumie przekazywaną treść;
- zanik poczucia przynależności do wspólnoty akademickiej odczuwany zarówno przez studentów, jak i nauczycieli akademickich, powiązany z ograniczoną możliwością zadbania o ich dobrostan psychiczny;
 - reorganizację pracy uczelni w warunkach pandemii COVID-19, skupiając swoją uwagę na procesach wspierających działalność dydaktyczną.

Innymi problemami, które unaoczniała edukacja zdalna, były kwestie prawa do ochrony wizerunku nauczycieli akademickich prowadzących wykłady online czy też zagadnienia przetwarzania danych osobowych na platformach do edukacji zdalnej.

Wymienionym wyzwaniom musiała sprostać większość uczelni, czego potwierdzeniem są liczne raporty z badań (Bożykowski i in., 2021; Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021; Łysik, Marchwica, 2021; Kapusta i in., 2020; Klimowicz, 2020; Długosz, 2020; Pokorny, 2020).

W uczelniach zawodowych kształcących na profilach praktycznych ogromnym wyzwaniem było dostosowanie zajęć praktycznych do warunków edukacji zdalnej, w tym stworzenie warunków symulowanych do zrealizowania efektów uczenia się przypisanych do praktyk zawodowych.

Zajęcia praktyczne, w tym praktyki zawodowe, stanowiły główne ograniczenie możliwości merytorycznej realizacji programu studiów online, co znalazło formalne odzwierciedlenie w obowiązujących przepisach prawa. Metody i techniki kształcenia na odległość wzbogacają, ale na dłuższą metę nie mogą efektywnie zastąpić tradycyjnej edukacji w zakresie osiągania umiejętności i kompetencji społecznych w bezpośrednim kontakcie.

W przypadku zajęć kształtujących umiejętności praktyczne kształcenie na odległość mogło być i było wykorzystywane jedynie pomocniczo. Praktyki zawodowe stanowią szczególny rodzaj zajęć praktycznych, a ich wymiar, zasady i formy odbywania oraz liczba punktów ECTS stanowią element programu studiów. W swoich rekomendacjach z 1 kwietnia 2020 r. MNiSW wskazało, że w sytuacji, gdy nie ma możliwości kontynuowania rozpoczętych i trwających praktyk, można skrócić czas ich trwania i w sposób alternatywny osiągnąć efekty uczenia się, np. przez przeprowadzenie zajęć w formie ćwiczeń lub laboratoriów (m.in. symulacji) zdalnie. Również jeżeli w ramach zrealizowanej do tej pory praktyki opiekun ocenił, że efekty uczenia się zostały osiągnięte, można ją uznać za zaliczoną. Decyzję o uznaniu dotychczasowej praktyki w myśl przywołanych rekomendacji MNiSW i o sposobie uzupełnienia brakujących efektów uczenia się wynikających z praktyki podejmował rektor lub osoba działająca z jego upoważnienia.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 kwietnia 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 581), zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego, dało możliwość, by w roku akademickim 2019/2020 studenci mogli uzyskać w ramach zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość część efektów uczenia się przypisanych do zajęć kształtujących umiejętności praktyczne, w tym zajęć praktycznych i praktyk zawodowych, umożliwiającą uzyskanie nie więcej niż 20% liczby punktów ECTS określonej dla tych zajęć w programie studiów dla roku studiów, na którym kształcił się ten student (Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 maja 2020 r. limit podniesiono do 40% – Dz.U. 2020, poz. 885). Podobne rozwiązanie zastosowano w Rozporządzeniu z dnia 17 kwietnia 2020 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2020, poz. 726).

Ponadto Rozporządzenie z dnia 1 kwietnia 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 581) dało możliwość, by w roku akademickim 2019/2020 studenci, którzy w okresie zawieszenia kształcenia na studiach wykonywali czynności w ramach zadań realizowanych przez podmioty lecznicze lub służby sanitarno-epidemiologiczne w związku z zakażeniami wirusem SARS-CoV-2, mogli ubiegać się o zaliczenie części zajęć lub grup zajęć kształtujących umiejętności praktyczne, w tym zajęć praktycznych i praktyk zawodowych, do których w programie studiów zostały przypisane efekty uczenia się obejmujące umiejętności praktyczne, nabyte przez nich w czasie wykonywania tych czynności.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce przyniosła znaczące uelastycznienie zasad prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Można było je prowadzić tylko wówczas, gdy przewidywał to program kształcenia. Przed pandemią w przypadku studiów o profilu praktycznym kształcenie online było wykluczone, a w czasie pandemii stało się faktem. Szybko okazało się, że nie wszystkie efekty uczenia da się osiągnąć poprzez zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dlatego Ministerstwo dopuściło możliwość prowadzenia w siedzibach uczelni tych zajęć, które nie mogły być zrealizowane z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, a także zajęć przewidzianych w programie studiów do realizacji na ostatnim roku studiów.

Niektórzy prowadzący wybierali skumulowanie zajęć teoretycznych na czas lockdownu i odłożenie zajęć praktycznych na koniec semestru, ale to przyniosło ograniczone efekty, bo studenci nie byli w stanie połączyć teorii z praktyką.

Z tego powodu, gdy tylko stało się to możliwe, wiele uczelni zdecydowało się na przywrócenie niektórych zajęć do trybu stacjonarnego. Wymagało to dużego nakładu pracy w zakresie zapewnienia bezpiecznych warunków organizacji dydaktyki. Pierwszym podjętym krokiem był wybór przedmiotów, które należało prowadzić w trybie stacjonarnym, czy nawet wydzielenie z poszczególnych przedmiotów tych zajęć, które trzeba było prowadzić stacjonarnie, i tych, które można było realizować zdalnie. Zajęcia przewidziane do trybu stacjonarnego to najczęściej: ćwiczenia i warsztaty, zajęcia kliniczne, seminaria projektowe, zajęcia laboratoryjne z wykorzystaniem specjalistycznego sprzętu, a także zajęcia, które wymagają warunków zbliżonych do środowiska pracy. Decyzję w sprawie prowadzenia kształcenia stacjonarnego i określenia warunków realizacji tych zajęć oraz korzystania z infrastruktury odpowiednio uczelni lub innego podmiotu zapewniających bezpieczeństwo osób prowadzących zajęcia i biorących w nich udział podejmował rektor.

Uczelnie wprowadziły szczegółowe regulacje dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa przebywania na uczelni: dezynfekowanie rąk, noszenie maseczek i utrzymywanie dystansu, limity osób w pomieszczeniach. Powszechne były przerwy na wietrzenie pomieszczeń. Wprowadzono rejestr obecności na zajęciach i rejestry osób wchodzących do budynków uczelni na wypadek, gdyby okazało się, że ktoś jest zakażony. Zasady dotyczące bezpieczeństwa i bieżącej organizacji zajęć były komunikowane za pomocą różnych kanałów informacyjnych.

Ustawą o szczególnych instrumentach wsparcia w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 z dnia 16 kwietnia 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 695) zliberalizowano zasady organizacji weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się, w szczególności przeprowadzania zaliczeń i egzaminów kończących zajęcia oraz egzaminów dyplomowych. Wprowadzono możliwość przeprowadzania tych czynności z wykorzystaniem technologii informatycznych zapewniających kontrolę ich przebiegu i rejestrację. Zasady weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się oraz sposób przeprowadzania egzaminu dyplomowego uczelnia udostępniała w Biuletynie Informacji Publicznej na swojej stronie podmiotowej.

W roku akademickim 2020/2021 większość polskich uczelni rozpoczęła kształcenie hybrydowo. W praktyce oznaczało to, że jedynie najliczniejsze grupy wykładowe miały zajęcia w formie zdalnej, a wszystkie zajęcia praktyczne realizowane były stacjonarnie. W czasie drugiej fali pandemii na jesieni 2020 r., a później trzeciej na wiosnę 2021 r., uczelnie wracały do zajęć realizowanych zdalnie. Niemniej w skali roku akademickiego uczelniom udało się zrealizować przynajmniej częściowo kształcenie stacjonarne-kontaktowe. Organizacja zajęć w trybie stacjonarnym z zachowaniem reżimu sanitarnego wymagała współ-

pracy i zaangażowania ze strony wszystkich członków wspólnoty akademickiej. Jednocześnie wprowadzono rozwiązania organizacyjne, które pozwalały na zmniejszenie ryzyka zdrowotnego także pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Uczelnie korzystały z wszelkich możliwości technicznych i prawnych w celu usprawniania obiegu dokumentów, wniosków, podań, umów i innych pism, potwierdzania ich autentyczności oraz tożsamości ich autorów bez konieczności fizycznego kontaktu pomiędzy zainteresowanymi osobami.

Na zdecydowanej większości europejskich uczelni, także w krajach, gdzie w innych sferach życia wprowadzone zostały bardzo surowe obostrzenia, a nawet niemal pełny lockdown, uczelnie w roku akademickim 2021/2022 prowadziły większość zajęć w formie bezpośredniego kontaktu. Władze większości uczelni nie uległy presji części środowiska dążącego do powrotu do nauczania zdalnego. Nie oznacza to, że dalsza dynamika pandemii nie wymusi w najbliższej przyszłości bardziej radykalnych działań związanych z ograniczeniem zajęć w bezpośrednim kontakcie.

Godny podkreślenia jest fakt, że środowisko akademickie jest jedną z najlepiej zaszczepionych przeciwko COVID-19 grup zawodowych w Polsce, co wynika z danych udostępnionych przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (OPI-PIB). Według przedstawionych danych przeciwko COVID-19 zaszczepiło się 89% nauczycieli akademickich oraz 71% studentów. Warto podkreślić, że zdecydowana większość pracowników uczelni i studentów jest w pełni zaszczepiona. Dane te świadczą o ogromnej odpowiedzialności, którą wykazało się środowisko akademickie (OPI-PIB, 2022).

SZANSE WYNIKAJĄCE Z NAUKI ZDALNEJ W CZASIE PANDEMII

W marcu 2020 r. polskie uczelnie przeszły na zdalny, a później na częściowo hybrydowy system nauczania studentów, który nazywany jest „nową normalnością”. Wymuszona sytuacja kształcenia za pomocą metod i technik kształcenia na odległość oraz pracy organów uczelni z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej stała się faktem i wszyscy dostrzegamy jej zalety. Można sobie wyobrazić, że takie rozwiązania będą częściowo obowiązywały również po pandemii. Wśród licznych plusów edukacji zdalnej można wymienić takie aspekty nauczania, jak:

- Nastąpił skokowy rozwój umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich skupionych wcześniej na swoim rozwoju naukowym. Nauczyciele akademicy bez względu na wcześniejsze umiejętności w pracy z platformami

- e-learningowymi nauczyli się zarządzać wirtualną przestrzenią, którą dają programy do nauki i komunikacji zdalnej.
- Udoskonalono metody dydaktyczne poprzez wprowadzenie interaktywnych metod warsztatowych i pracy projektowej, pozwalającej na utrzymanie aktywności studentów siedzących przed komputerem.
 - Zwiększyła się dostępność nauczycieli akademickich związana z uruchomieniem nowych kanałów komunikacji.
 - Nastąpiło doposażenie uczelni w nowoczesny sprzęt wspierający metody edukacji zdalnej oraz lepsze wyposażenie sal wykładowych umożliwiających synchroniczne prowadzenie zajęć hybrydowych.
 - Edukacja zdalna zwiększyła dostępność do zajęć osób niepełnosprawnych oraz godzących edukację z wychowaniem dzieci, prowadzeniem domu czy pracą zawodową. Nastąpił wzrost frekwencji na zajęciach i wzrost aktywności studentów.
 - Dostrzeżona została potrzeba stałego rozwijania kompetencji dydaktycznych wśród osób prowadzących zajęcia.

Na sam koniec – szansą wynikającą z doświadczeń płynących z edukacji zdalnej jest docenienie podstawowej relacji mistrz – uczeń, realizowanej poprzez bezpośredni kontakt, rozmowy i spotkania. Brak kontaktu fizycznego na co dzień utrudnia bowiem kreowanie wspólnoty akademickiej.

PODSUMOWANIE

Poszukując możliwości realizacji swej misji w warunkach pandemii, uczelnie zawodowe wprowadzały rozwiązania zarządcze i technologiczne, wcześniej nieobecne w ich funkcjonowaniu, i przystosowały się do tych warunków zarówno pod względem dydaktycznym, jak i instytucjonalnym.

Władze uczelni elastycznie określały nowe standardy funkcjonowania uczelni zgodnie z obowiązującymi przepisami oraz wytycznymi i rekomendacjami służb sanitarno-epidemiologicznych i ministerstwa, mając na uwadze przede wszystkim bezpieczeństwo studentów i pracowników uczelni. Z pewnością doświadczenia płynące z edukacji zdalnej powinny spowodować modernizację dydaktyki. Powinny to być przede wszystkim zmiany programowe, redefiniujące nie tylko przebieg samego procesu dydaktycznego, ale szczególnie jego zakładane cele – oznaczałoby to konieczność przeformułowania na nowo koncepcji programów studiów. A przecież jesteśmy jako środowisko w ciągłym procesie zmian związanych z reformą szkolnictwa wyższego trwającą od 1999 r. – od

przystąpienia Polski do procesu bolońskiego. Pandemia spowodowała, że powinniśmy ponownie w „nowej normalności” ustalić, czym właściwie są uczelnie i jaka jest ich rola w życiu społecznym. Naturalnie poszukujemy stanu równowagi, więc „nowa normalność: zwykle jest tym, co już dobrze znamy, tyle że po uwzględnieniu absolutnie niezbędnych aktualizacji. Chcemy, by wszelkie zmiany miały charakter tymczasowy, chętnie wracamy, gdy tylko to możliwe, do tego, co było wcześniej, a gdy jest to niemożliwe, oswajamy się powoli z okolicznościami i z czasem traktujemy je jako coś absolutnie normalnego”.

BIBLIOGRAFIA

- Bożykowski M., Izdebski A., Jasinski M., Konieczna-Sałamatin J. (2021), *Nauczanie w dobie pandemii i perspektywa powrotu do normalności*, Warszawa: Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego.
- Długosz P. (2020), *Raport z II etapu badań studentów UP*, Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Kapusta A., Trybulec M., Ziętek A., Rynkiewicz J. (2020), *Sprawozdanie z badań pt. Uniwersytet w czasie pandemii realizowanych w ramach projektu Przyjazny Uniwersytet*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Klimowicz M. (2020), *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe Projekt SpołTech.
- Łysik J., Marchwica W. (2021), *Internacjonalizacja w czasach pandemii. Wnioski po rekrutacji studentów zagranicznych na rok akad. 2020/2022*, Warszawa: Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022), <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-panstwowe-wyzsze-szkoly-zawodowe> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyzszego (2020), <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ministerstwo-nauki-zawiesza-zajecia-dydaktyczne-na-uczelniach-do-25-marca-aby-zapobiec-rozprzestrzenianiu-sie-covid-19> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Ministerstwo Zdrowia (2020), <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pierwszy-przypadek-koronawirusa-w-polsce> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- MNiSW (2020b), <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/przedluzamy-ograniczenie-dzialania-uczelni-do-10-kwietnia-2020-r> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- MNiSW (2020c), <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/od-25-maja-mozliwe-jest-prowadzenie-czesci-zajec-w-tradycyjnej-formie> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Musiałkiewicz R., Zariczny P., Zimny A. (2017), <http://kreps.pl/images/dokumenty/ekspertyzy/EKSPERTYZA.pdf> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- OPI-PIB (2022), <https://opi.org.pl/podsumowanie-akcji-szczepien-na-polskich-uczelniach/> (dostęp: 31.01.2022r.).
- Pokorny P. (2020), *Analiza prawna możliwości kształcenia zdalnego z podziałem na profile oraz formy studiów, z uwzględnieniem ogólnych przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz regulacji wykonawczych*, Warszawa: Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej.

- Romaniuk M., Łukasiewicz-Wieleba J. (2021), *Zdalna edukacja kryzysowa w APS*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- UNESCO (2020), <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- WHO (2020), Coronavirus disease 2019. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (dostęp: 29.01.2022).

Akty prawne

- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. 1997 nr 96, poz. 590, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970960590> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005 nr 164, poz. 1365, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051641365> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych, Dz.U. 2020, poz. 374, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000374> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Ustawa z dnia 16 kwietnia 2020 r. o szczególnych instrumentach wsparcia w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2, Dz.U. 2020, poz. 695, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000695> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego, Dz.U. 2020, poz. 581, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000581> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2020, poz. 726, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000726> (dostęp: 29.01.2022 r.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 maja 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego, Dz.U. 2020, poz. 885, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000885> (dostęp: 29.01.2022 r.).

Streszczenie

Treścią artykułu jest próba analizy funkcjonowania uczelni zawodowej w warunkach pandemii przez pryzmat specyfiki tej grupy uczelni oraz uwarunkowań prawnych. Pandemia COVID-19 dotknęła systemy szkolnictwa na całym świecie, prowadząc do zamykania szkół i uczelni. 12 marca 2020 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło zawieszenie zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych w Polsce, a następnie, aby zmniejszyć skutki czasowe-

go zawieszenia zajęć, wprowadzono obowiązek zajęć online – niezależnie od tego, czy zostało to przewidziane w programie kształcenia. Wymuszona sytuacja kształcenia za pomocą metod i technik kształcenia na odległość oraz pracy organów uczelni z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej stała się faktem. Poszukując możliwości realizacji swej misji w warunkach pandemii, uczelnie zawodowe wprowadzały rozwiązania zarządcze i technologiczne, wcześniej nieobecne w ich funkcjonowaniu i poradziły sobie dobrze z przystosowaniem się do tych warunków, zarówno pod względem dydaktycznym, jak i instytucjonalnym. Środowisko akademickie uczelni zawodowych wykazało się ogromną odpowiedzialnością w zakresie poddania się przez pracowników i studentów szczepieniom przeciwko COVID-19.

Słowa kluczowe: uczelnia zawodowa; kształcenie; wyzwania; pandemia; zarządzanie.

Abstract

The content of the article is an attempt to analyze the functioning of vocational universities in the conditions of the pandemic, through the prism of the specificity of this group of universities and legal conditions. The COVID-19 pandemic has hit school systems around the world, leading to school and college closures. On March 12, 2020, the Ministry of Science and Higher Education announced the suspension of teaching at universities in Poland, and then, to reduce the effects of the temporary suspension of classes, the obligation of online classes was introduced – regardless of whether it was provided for in the education program. The forced situation of education with the use of distance learning methods and techniques and the work of university bodies with the use of electronic means of communication has become a fact. Seeking the possibility of carrying out their mission in the conditions of the pandemic, vocational universities introduced management and technological solutions, previously absent in their functioning, and managed well to adapt to these conditions, both in terms of teaching and institutional conditions. The academic community of vocational universities has shown great responsibility in terms of being vaccinated against COVID-19 by employees and students.

Keywords: vocational university; education; challenges; pandemic, management.

NADIA SKOTNA
ORCID ID: 0000-0002-2929-8926

HAŁYNA LIALIUK
ORCID ID: 0000-0002-4819-6247



**PERSONALITY-ORIENTED APPROACH
TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS
IN THE FACE OF PANDEMIC RESTRICTIONS:
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS**

ZORIENTOWANE NA OSOBOWOŚĆ PODEJŚCIE DO KSZTAŁCENIA
PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW W WARUNKACH OGRANICZEŃ
PANDEMICZNYCH: ASPEKTY PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE

**RELEVANCE OF THE PROBLEM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS AMID PANDEMIC
RESTRICTIONS**

Today, education has found itself at the crossroads in its development, which is determined by global trends, the potential of internal changes and the challenges facing society, in particular in the context of the COVID-19 pandemic.

At the present stage of development of Ukrainian society, the personality paradigm of higher education remains the dominant system of methodological-theoretical norms and standards and axiological criteria which reveals the characterological integrity of the educational process of the higher educational institutions (HEI) and regulates the research and practical innovative pedagogical activity of teachers and students. The main value in the educational process

of the HEI is the personality with its moral position, culture and professional competence.

Modernization of Ukrainian higher pedagogical education requires a new look at its strategic goals, which should be aimed at personal development and creating conditions for successful adaptation of future teachers to socio-cultural realities of modern society characterized by a rapid change, expanding social ties through cyberspace, openness and distance at the same time.

The fact that the future teacher recognizes himself as a subject of personal and professional development strengthens his responsibility for the results of his professional training stimulates search of all opportunities for self-development in the educational space of higher pedagogical education, which determines the need to design their own educational program.

The COVID-19 pandemic and related quarantine restrictions, causing significant social and economic changes in society, have complicated learning processes not only in Ukraine but also around the world, demonstrated the advantages and disadvantages of distance learning technologies and their application in higher education. In particular, it determined the consequences in the field of higher pedagogical education: educational activity has undergone significant influence and certain transformational changes. On the one hand, these changes have both positive results for the wider use of modern digital technologies and learning platforms, and negative, mainly caused by the problem of distancing under the influence of COVID-19, difficulties in implementing a personality-oriented approach to training future teachers.

In fact, the pandemic has highlighted pre-existing problems in higher education that have been accumulating for a long time and have not been properly addressed. In general, it can be argued that the pandemic constraints have actually led to a new paradigm in higher education, which includes signs and trends of the economy and the information society as a whole, caused by the general turbulence of processes, on the one hand, and modern features caused by distancing under the influence of COVID-19. The number of accumulated changes in higher education, especially in the context of pandemic restrictions, has increased significantly, their systematic accounting has become more difficult, and the management of the educational process is becoming less effective, less amenable to purposeful transformation. The educational process in higher education is increasingly becoming a non-directive process, with facilitation support, and educational activities – a self-organized and autonomous development process in the conditions of constant change.

The total introduction of distance learning, as the main form, was not ready to completely replace traditional learning, which prevailed in the educational process of free economic education until recently. The ultra-rapid development of information and communication technologies continues to largely determine social transformations. Extraordinary changes are expected in the future, completely new scientific approaches are being formed, completely different means of production and means of communication, in particular, interpersonal relations are being renewed as well. And these shifts cover primarily the spiritual sphere of the individual, which is transformed during distance learning, distance communication, distance entertainment. There have been changes both at the level of the individual's psyche and at the micro and macro-social levels.

We are witnessing the gradual change of the very essence of the personality as such. After all, personality is a social quality of a person, a consequence of his socio-cultural experience. Modern man forms his life experience differently, in his life world the share of virtual impressions, experiments, achievements play an important role. Undoubtedly, live conversation, live communication cannot be replaced; most psychological subtleties of communication disappear during online contacts. But at the same time, online contact has recently taken a leading place among the forms of interpersonal interaction; it is adequate to the modern stage of life, based on the social and natural opportunities of today. The living space in which a modern student lives is much wider than reality with his sociality developing through a close connection with cyberspace.

Consequently, the current trends in the development of the information society require a rethinking of the basic processes of training university students in Ukraine. The problem of implementing a personality-oriented approach to the training of future teachers, ensuring their personal and professional development, determining effective pedagogical conditions for the formation of future teachers' readiness for innovation in educational institutions becomes especially relevant. It should be noted that the innovation-oriented specifics of teacher training for the formation of personality-oriented relations in the education system is one of the effective psychological and pedagogical conditions for the formation of personality-oriented relations in the educational process (Khomenko, 2013, p. 16).

Therefore, the search for innovative solutions in the implementation of personality-oriented approach to the training of future teachers in the context of pandemic constraints has become the main objective of our study.

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AS THE MOST IMPORTANT PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PRINCIPLE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Today, personality-oriented approach has become the most important psychological and pedagogical principle, which takes into account the uniqueness and individuality of the future teacher, provides conditions for self-knowledge, self-realization and self-development of the student directing the educational process to each individual with recognition of its uniqueness. The use of personality-oriented approach in the educational process of training future teachers involves creating psychological and pedagogical conditions for their personal and professional development, promoting personal development of students, development of their professional and creative activity, self-realization in future professional activities.

The leading provisions of the personality-oriented approach are substantiated in the studies of well-known psychologists and teachers: V. Andrushchenko, Sh. Markova, A. Pidlasy, S. Rubinstein, O. Savchenko, S. Sysoyeva and others. The personality approach is defined as a consistent attitude of the teacher to the student as a personality, as a self-conscious responsible subject of their own development, as a subject of interaction (Semenova, 2006, p. 124). Personality-oriented interaction involves dialogic communication, empathic listening, mutual trust, openness and friendliness between participants in the educational process, knowledge, understanding and acceptance by the teacher of individual psychological characteristics of students. The basis of personality-oriented learning is the recognition of individuality, identity, self-esteem of each person, his development as an individual endowed with his unique subjective experience. The purpose of personality-oriented learning is to maximize the development of the student, taking into account his abilities and inclinations (Semenova, 2006, p. 125).

Personality-oriented learning is designed to ensure individual self-realization of future teachers, development and self-development of their personal qualities, taking into account their personal interests and abilities (Dubaseniuk, 2012, p. 15).

Important features of the personality-oriented approach (I. Bekh, L. Kaidalova, O. Savchenko) are the variety of methods and technologies, the ability to organize learning simultaneously at different levels of complexity, strengthening by all means the values of emotional well-being, positive attitude to the world, i.e. intrinsic motivation (Kaidalova, 2008).

The use of personality-oriented approach in the educational process of training future teachers involves the creation of psychological and pedagogical

conditions for personal and professional development, promoting personal development of students, development of their professional and creative activity, self-realization in future professional activities. It is personal and professional development that is one of the leading criteria for becoming a professional and is a prerequisite for the success of professional activities. It is important that the future teacher is aware of the importance of the future profession. The activity of a teacher is not just a profession – it is a vocation of the soul, which will help to provide motivation for this activity, to prevent professional burnout.

The readiness of the teacher to ensure the development of individual abilities of students, the ability to professional and personal self-development is the *dominant goal* of his professional training. The readiness of the future teacher for professional pedagogical activity presupposes the formation of his professional orientation, system of knowledge, skills and personal qualities.

The formation of a professional teacher is not limited to the accumulation of knowledge, skills, abilities, professional experience and skills. A true teacher must be a mature person, characterized by a higher level of personal, psychological, social, moral, spiritual and professional development. This development reflects the teacher's adequate attitude to the phenomena of the outside world, mastering moral, ethical, cultural, professional and other norms and rules of behavior in society, communication and cognition, manifestation of positive motives, values, meanings, plans and functional resources of the body and psyche. The specificity of pedagogical activity is that the main tool of the teacher is his own persona – the personality that determines the results of his practical pedagogical work.

In the personal and professional development of the teacher, attention should be paid to the manifestations of such tendencies: interdependence of the processes of development of his professional activity and personality, acmeologization, humanistic (altruistic) orientation, creative self-regulation and technologization of the educational process. Shaping himself in professional activity, the future teacher forms the appropriate professional environment, carries out individual and creative rethinking of tasks, content, forms, types and technologies of social and educational work. It is important that the future teacher through his own individuality should actively influence the regulatory requirements for the activity, giving them an individual-creative, unique character. And only in the case of achieving unity of professionally necessary qualities of a personality and activity as the teacher can we talk about true professionalism.

Today, the individual educational trajectory (IET) is one of the most important components of the differentiation of education in higher pedagogical school and allows providing optimal conditions for personal and professional development

of future teachers. Implementation of IET in the context of personality-oriented approach in higher education involves focusing on the personality of the applicant, his goals, motives, preferences, provided by the use of appropriate teaching methods and tools, as well as creating the necessary conditions; taking into account individual experience in the unity of three components – cognitive (knowledge), operational (methods of action), axiological (attitudes, values) acquired by the student as a subject of knowledge.

T. Korostiyants understands the individual educational trajectory as a personal way of realizing the personality potential of each student in education, i.e. it is a program of his individual activity, the direction and content of which are determined by his ability to make conscious choices and act according to ethical responsibility (Korostiyants, 2013). However, the IET practical implementation by future teachers in the educational space requires further testing of ways and mechanisms of implementation of this innovation taking into account the personality-oriented approach.

Improving the professional training of future teachers involves primarily the subjective development and self-development of the individual, willingness to cultivate spiritual and moral ideals at a high professional level, to implement modern innovative pedagogical technologies in education.

Thus, the effective professional development of teachers depends on its integration with personality development through the formation of personal professional identity and the functioning of spiritual, personal, activity and intellectual reflection. Therefore, it is important to create psychological and pedagogical conditions, to help future teachers in becoming a professional, in the development of personal maturity.

To ensure a personality-oriented approach in the training of future teachers, it is advisable to use such pedagogical technologies as: independent developmental learning, pedagogy of cooperation (“penetrating” technology), aesthetic therapy technologies, humanitarian and personal technologies, game technologies, developmental learning technologies, problem-based learning, technologies of individual learning, technologies of differentiation by level, collective learning. Methods and means of teaching should be chosen so that each university student could have the opportunity to manifest themselves and their uniqueness, their abilities, selectivity of material, type and form of the subject (Skotna & Lialiuk, 2020).

It should be noted that one of the most important conditions for the implementation of a personality-oriented approach to the training of future teachers is the subject–subject relationship. Substantiating subject–subject

relations as the basis for the implementation of the modern paradigm of higher education in Ukraine, A. Khomenko emphasizes that

the effectiveness of modernization of the educational process is determined not only by the willingness and ability of teachers to implement the latest pedagogical science in higher education but also by the level of competence in the formation of subject-subject value-content relations with students, which is the basis for the implementation of the modern personal-humanistic paradigm of higher education in Ukraine. (2015, p. 67)

We consider the subject as a complex, nonlinear system, which periodically, with an indefinite period, can be stable or unstable, depending on various factors (circumstances). Some stabilize the subject, while others bring it out of balance. But all these are integral stages of the development of the applicant, the formation of his personality.

IMPLEMENTATION OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF PANDEMIC RESTRICTIONS: PROBLEMS AND CHALLENGES

Throughout the pandemic, university education has been online. In particular, the students at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University master the profession in the remote mode. Classes are held according to the schedule in the form of online meetings of teachers and students. Zoom, Skype and Moodle tools have been used for this purpose. The advantage of all these tools is the ability to schedule a video conference in advance and remind you of an online meeting. The use of multimedia tools in lectures helped to establish a balance in the understanding of information, structuring and interpretation of information.

The analysis of the main innovative qualities of distance learning allows to single out the following: 1) interactivity, which provides a rapid expansion of opportunities for independent work through the use of activity-based forms of learning; 2) providing all components of the educational process: obtaining information, practical classes, certification, control of educational achievements; 3) possibility of more full-fledged extracurricular learning. In particular, the ZOOM Internet platform provides ample opportunities for video classes, the use of a virtual board, the ability to show the teacher's screen, send files to students, organize student chats, etc. On the above-mentioned platform

“classroom” studies are held, which involve the use of such methods of work as surveys, monologues, collective discussion. During the class, the students have the opportunity to ask questions to the teacher online.

On the one hand, distance learning has significantly expanded the opportunities for future teachers to acquire verified knowledge, navigate problem situations, listen to alternative lectures, attend seminars and participate in conferences remotely. The main task of the teacher was to help the applicant of higher pedagogical education to perceive the information rationally, critically, to form adequate criteria for understanding the truth. No less important is the value-semantic dimension, through the prism of which the future teacher perceives scientific theories, hypotheses, methods of acquiring knowledge, in particular in comparison with the chosen profession, the projection of his future in it.

However, the conditions of distance learning amidst pandemic restrictions, in our opinion, have complicated the implementation of a personality-centered approach to the training of future teachers. It should be noted that students as individuals with individual psychological traits have different leading types of representational systems, and some of them (“kinesthetics”, “discrete”) found it difficult to perceive only visual and auditory information without reliance on feelings and sensations and numbers and signs. This led to the appearance of fatigue symptoms.

Among the negative aspects of learning from video lectures, students often noted the need to watch video for a long time, as well as the difficulty of perceiving information without talking to the teacher and dialogic statements, feedback and opportunities to ask clarifying questions. In case they had questions, they sent them to the Forum, but received answers only later.

Let us note that students may have phenomena related to the development of new information technologies: the personification of the computer, when it is perceived as a living organism; computer anxiety; intrusion into the inner world of the individual, which can lead to existential crises, cognitive and emotional disorders (Hrytsuk & Hrytsuk, 2018).

The main transformations took place in the field of communicative teacher–student interaction, which in the new conditions was built with the involvement of the Internet and influenced the formation of subject-subject value-content relations of teachers and students.

It should be noted that the effectiveness of teacher–student communication depends on a large number of factors that could not but change in the conditions of pandemic restrictions, and moved the vector of communication in a new mode of online format. In the context of online learning, there is a growing demand

for teachers as consultants, facilitators, coaches, managers of e-learning courses (ELC) and online classes, pedagogical designer of ELC, animator, which aims to enhance the cognitive activity of those present in online classes.

When teaching the disciplines of the psychological and pedagogical cycle, the teacher trains the ability of the future teacher to develop possible options for solving educational problems in cases, projects, which significantly increases the speed, flexibility and originality of thinking. It stimulates the desire of the future teacher to independently choose goals, objectives and means of solving them. Interaction and business communication in the teacher–student relationship have become more detailed, structured, focused and multidimensional. In the new reality of life, it has become especially important to receive feedback, understand each other through communication channels, and regulate one's own behavior.

However, despite the popularity and general approval of distance learning, the latter cannot replace “live” communication between teacher and student, create an academic atmosphere, replace the team and friendly communication between students, but only complement and expand the classical university educational process.

Among the main negative changes that have occurred in the formula teacher–student the most significant are the following (Dzhedzhera & Yurchuk, 2020; Shtykhno, 2016):

- lack of the immediacy of interaction, which Internet platforms (even the highest quality) cannot provide for objective reasons (distance, the presence of Internet signals, etc.) and subjective factors (black screens of students who simply do not want to turn on their cameras);
- decreased dialogic communication, for which an important condition is the personal relationship between those who teach and those who study;
- a change in approaches to assessment and reduced ability to control the activities of students;
- part of the student audience has lost the opportunity to interact through living in the areas with the problems of Internet coverage.

Working together, teacher and student feel not only trust and desire to interact, but also neuropsychological load, when methodological and psychological readiness for teacher–student interaction and cooperation itself increase the activity of participants in the educational process, their responsibility, self-regulation, especially concerning the intellectual and emotional spheres.

We should note that in the classical conditions of offline learning, the teacher has an active psychological and pedagogical influence on students not only the

content of their lectures or organization of practical classes, but also their behavior, verbal nonverbal cues, habits, manners and more. In this context, the distance learning format does not create the conditions for maximizing this impact.

Also, in the process of self-study of the subject, the student has a number of issues related to unformed skills of independent work, incomprehensibility of the material. In the traditional form of education, the student spontaneously asks questions during lectures, seminars, breaks and during consultations. In distance learning, the form of “question – answer” often remains only formal (Shtykhno, 2016).

Also, in the online format it is difficult to conduct non-standard forms of work (simulation, role-playing, business games) and group work (even when using the opportunities of group sharing on educational platforms) does not provide direct emotional and personal contact, subject–subject relations. During distance learning there is a problem in determining the individual characteristics of students’ perception of information, which is also an important condition for effective implementation of personality-oriented approach to the educational process (temperament type, some properties of the nervous system, leading channel of information perception, etc.) (Prakhova et al., 2020).

The implementation of subject–subject relations in the educational process of future teachers is possible only if the integrity of the perception of pedagogical influence, its personal direction. It is important that the interaction of the subjects of the educational process is characterized by friendliness, openness, impartiality, readiness for constructive dialogue, the strength of the influence of the teacher’s personality on the student in the situation. It is under such conditions that changes in the personality of the learner gradually accumulate, which cannot be counted by any computer, because they are manifested in the transformation of personal qualities, attitudes, beliefs, as a result changes behavior, direction of personal actions. In this case, the crucial role is played by the student’s willingness to draw the appropriate conclusion and the strength of the impression made on him by the teacher.

The result of this interaction is similar to the “butterfly effect” described in the scientific literature (the concept was introduced by the American mathematician and meteorologist E. Lorenz). The essence of this phenomenon is that minor changes that occur in a nonlinear unstable system can lead to arbitrarily large and unpredictable consequences in the future (Selivestrova, 2019).

The experience of conducting online classes with future teachers encouraged us to look for new approaches to teaching, and suggests that the effective implementation of personality-oriented approach to training of future teachers

requires a different culture of interaction in the system of teacher-students, based on principles characterized by such concepts as “openness”, “impartiality”, “friendliness”, “responsibility”, “professional reflection”, “pedagogical improvisation”.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Pandemic restrictions have posed significant challenges to the implementation of a personality-centered approach to the training of future teachers, complicated the interaction of the subjects of the educational process and encouraged teachers and students to use new modern technologies, reorient forms of communication.

In our opinion, it is important to direct the efforts of the scientific and pedagogical community to substantiate and create effective educational technologies in online learning, which would ensure a high level of coordination of educational activities, optimize their cooperation and achieve predictable learning outcomes. It is important to invest in the creation of advanced online platforms and interactive online content, in the development of new teaching methods that will expand access to quality higher pedagogical education without significantly increasing costs and increase the flexibility of individual educational trajectories of students.

Today, online learning continues to grow rapidly. Educational outsourcing is becoming more widespread – replacing part of training courses with materials from other developers; accelerated introduction of distance learning technologies in the educational process. Distance learning may take effect. This could destroy pedagogical universities as social institutions, which can be replaced by networked business structures that will function only as an online educational institution.

To avoid this, it is important to maintain offline learning, especially in higher educational institutions, which, unlike online, has many advantages: direct contact with the educational process, providing higher quality educational services, practical classes in specially equipped classrooms, mastering practical skills regarding demonstration and illustration of processes, objects in their natural form.

In our opinion, pedagogical universities should focus on educational tasks that no online platform or distance learning form is able to solve. It is well known that digital technologies lag far behind in the development of “soft skills”; communication and interaction are not strengths of digital technologies. Virtual learning environments will not replace real objects, interaction with which is a necessary condition for the professionalization of future teachers.

The university environment is a variety of contacts, impressions, experiences of educational and personal situations; it affects the formation of personality-professional development of the future teachers creating conditions for successful socialization in general. Virtual educational environment is an auxiliary factor in ensuring the quality of higher education.

In addition, in our opinion, the strategy, methodology and training for distance vector in learning should be maintained and developed at the institutional and state levels. We support the scientists' proposals regarding the involvement of new professions in the educational process of universities, for example, online learning consultant, pedagogical designer, tutor, etc. (Sysoyeva et al., 2011). This is necessary in order to jointly form the applicant's individual educational trajectory with the choice of types, forms, educational components and pace of education and the formation of responsibility for the choice of these trajectories, learning outcomes. It is important to take into account the feedback from students on the effectiveness of various online tools for educational activity.

REFERENCES

- Dubaseniuk, O.A. (Eds.). (2012). *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidk-hid*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.
- Dzhedzhera, O., & Yurchuk, O. (2020). Osoblyvosti perezhyvannia subiektyvnoho emotsiinoho stanu zdobuvachamy vyshchoi osvity pid chas dystantsiinoho navchannia v umovakh pandemii COVID-19. *Psykhohohiia: realnist ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu*, 15, 41–48.
- Hrytsuk, O.V., & Hrytsuk, Yu.V. (2018). Psykhohohichni aspekty vykorystannia multymediinykh tekhnolohii v zakladakh vyshchoi osvity. *Innovates and Information Technologies in Education*. (Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 18) (pp. 157–171). Katowice.
- Kaidanova, L. (2008). Teoretychni ta metodolohichni aspekty osobystisno oriientovanoho navchannia. *Pedahohika, psykhohohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 3, 74–77.
- Khomenko, A.V. (2013). Subiektnist yak providnyi pryntsyp vykhovannia osobystosti. *Pedahohichni nauky*, 3(59), 16–22.
- Khomenko, A.V. (2015). Subiekt-subiektni vidnosyny yak osnova realizatsii suchasnoi paradyhmy vyshchoi osvity v Ukraini. *Pedahohichni nauky*, 64, 66–74. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_64_14
- Korostiianets, T.P. (2013). Indyvidualna osvitnia traiektoriia – osvitnia prohrama studenta. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18
- Prakhova, S.A., Datsenko, O.A., & Semenov, K.A. (2020). Dystantsiine navchannia u prostori suchasnykh osvitnykh system: psykhohohichni kontekst. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohohiia*, 2(20), 260–266.

- Seliverstova, A. (2019). Teoriya dinamicheskogo khaosa v issledovaniyakh sotsialno-filosofskoy i sotsialnoy napravlenosti. *Grani*, 22(2), 40–47. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/268619724.pdf>
- Semenova, A.V. (Ed.). (2006). *Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky*. Odesa: Palmira.
- Shtykhno, L.V. (2016). Dystantsiine navchannia yak perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity. *Molodyi vchenyi*, 6(33), 489–493.
- Skotna, N.V., & Lialiuk, H.M. (2020). Osobystisno-oriientovanyi pidkhdid do realizatsii indyvidualnoi osvitnoi traiektorii zdobuvacha vyshchoi osvity. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 28(1), 393–403.
- Soysoyeva, S., Osadchyi, V., & Osadcha, K. (2011). *Profesiina pidhotovka vykladacha-tiutora: teoriia i metodyka*. Kyiv: Vydavnychi budynok MMD.

Streszczenie

Przedmiotem badań są cechy wdrożenia zorientowanego na osobowość podejścia do szkolenia przyszłych pedagogów w warunkach ograniczeń spowodowanych pandemią. Określono zalety i wady technologii kształcenia na odległość oraz możliwości ich zastosowania na uczelniach pedagogicznych. Został scharakteryzowany nowoczesny proces edukacyjny, który w coraz większym stopniu wymaga od wykładowcy wsparcia facylitacyjnego, a działania edukacyjne nabierają charakteru samoorganizującego się i autonomicznego procesu rozwoju w warunkach zachodzących zmian informacyjnych. Celem badania było znalezienie innowacyjnych rozwiązań we wdrażaniu zorientowanego na osobowość podejścia do szkolenia przyszłych nauczycieli w warunkach ograniczeń spowodowanych pandemią. Na podstawie teoretycznej analizy naukowych badań psychologiczno-pedagogicznych i doświadczeń dydaktycznych podejście zorientowane na osobowość uznaje się za najważniejszą zasadę psychologiczno-pedagogiczną, która uwzględnia oryginalność i indywidualność osobowości przyszłego pedagoga, zapewnia warunki do samopoznawania, samorealizacji, rozwoju osobistego i zawodowego. Szczególną uwagę skupiono na przemianach w obszarze interakcji komunikacyjnej nauczyciel–uczeń, która w warunkach ograniczeń pandemicznych została zbudowana przy udziale sieci internetowej i wpłynęła na kształtowanie się relacji przedmiotowo-podmiotowych i przedmiotowo-wartościowych pomiędzy wykładowcami a studentami. Ustalone zostały zasady współdziałania w systemie wykładowca–student, które zapewnią skuteczną realizację zorientowanego na osobowość podejścia do kształcenia przyszłych nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonego badania sformułowane zostały wnioski i zalecenia dotyczące zorientowanego na osobowość podejścia do kształcenia przyszłych pedagogów w warunkach nauczania online.

Słowa kluczowe: zdalne nauczanie; zorientowane na osobowość podejście; osobisty i zawodowy rozwój przyszłych pedagogów; kształcenie zawodowe przyszłych pedagogów.

Abstract

The subject of our study was the features of implementing personality-oriented approach to the training of future teachers amid pandemic restrictions. The research determines advantages and disadvantages of distance learning technologies and possibilities of their application in

institutions of higher pedagogical education. It characterizes the modern educational process, which increasingly requires facilitation support on the part of the teacher and educational activities acquire the character of a self-organized and autonomous development process in terms of information change. The purpose of the study was to find innovative solutions in the implementation of personality-oriented approach to the training of future teachers in a pandemic environment. On the basis of the theoretical analysis of scientific psychological-pedagogical research and teaching experience, the personality-oriented approach can be characterized as the most important psychological and pedagogical principle, which takes into account the originality and individuality of the future teacher, provides conditions for self-knowledge, self-realization and personal professional development. Emphasis is placed on the transformations in the field of communicative teacher–student interaction, which under pandemic restrictions was built through the Internet and influenced the formation of subject–subject value-content relations of teachers and students. The principles of interaction in the system of teacher–students have been identified, which will ensure the effective implementation of personality-oriented approach to the training of future teachers. Based on the study, the conclusions and recommendations are given how to provide a person-centered approach to the training of future teachers in online learning.

Keywords: distance learning; personality-oriented approach; personal-professional development of future teachers; professional training of future teachers.

URSZULA JERUSZKA

ORCID: 0000-0001-8316-6046



MOŻLIWOŚCI I BARIERY EDUKACJI DOROSŁYCH W SYSTEMIE ONLINE

OPPORTUNITIES AND BARRIERS TO ONLINE ADULT EDUCATION

WSTĘP

Edukacja w systemie online to szybko rozwijające się podejście do realizacji funkcji edukacji, które skupia się na roli, jaką odgrywają szeroko rozumiane technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) w procesie dydaktycznym. Ludzie (uczniowie, nauczyciele/instruktorzy) oraz organizacje (szkoły, uczelnie, instytucje szkoleniowe) wdrażające tego typu rozwiązanie natrafiają jednak na szereg barier, które ostatecznie mogą nawet zatrzymać implementację rozwiązania z obszaru ICT w edukacji. Jedną z nich jest wykluczenie cyfrowe.

Za cel artykułu przyjęto omówienie relacji pomiędzy wdrażaniem koncepcji edukacji online a wykluczeniem cyfrowym osób dorosłych. Zjawisko wykluczenia cyfrowego jest bezpośrednio związane z wykorzystywaniem technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych. Teoretyczne rozważania zostaną uzupełnione o wybrane wyniki badań na temat postrzegania osób dorosłych. Teza przyjęta i poddana weryfikacji mówi, iż podstawową barierą w realizacji edukacji w systemie online jest nie tyle ograniczenie w dostępie do technologii, ile brak odpowiednich umiejętności w zakresie ICT.

Mając świadomość, że wedle danych GUS wyodrębnia się trzy podstawowe grupy wiekowe ludności: 0–14 lat – dzieci, 15–64 lat – dorośli, 65 lat i więcej – starsi, że obowiązek nauki, niekoniecznie w szkole, trwa do ukończenia 18. roku życia, że wiek produkcyjny, tzw. wiek zdolności do pracy, wynosi dla kobiet 18–59 lat, a dla mężczyzn 18–64 lata oraz że ustawowy wiek emerytalny pozostaje na

poziomie 60 lat dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn, pominięto w niniejszym opracowaniu osoby w wieku 65 lat i więcej. W artykule przyjęto definicję, według której osoba dorosła to osoba po przekroczeniu 18. roku życia i nieprzekroczeniu 65. roku życia. W literaturze nie ma powszechnej zgody odnośnie do wieku, po którym osoba powinna być określana mianem „dorosłej”.

EDUKACJA DOROSŁYCH W NOWYCH UWARUNKOWANIACH

Edukacja dorosłych w bogactwie swoich form – szkolnych i pozaszkolnych – realizuje ideę kształcenia ustawicznego. Uczucie się dorosłych wpisane jest w ciąg działań edukacyjnych towarzyszących całemu życiu człowieka od wczesnych lat aż do późnej starości. Kształcenie i szkolenie dorosłych to najbardziej zróżnicowany obszar edukacji w Polsce, zarówno ze względu na odbiorców, ich wiek i status społeczno-zawodowy, formy kształcenia, sposób walidacji efektów uczenia się, jak i instytucje, które realizują działania z tego zakresu.

Postępujący rozwój techniczny i technologiczny, leżący u podstaw nowej architektury rynków pracy, zmieniający się rynek zatrudnienia, zmieniająca się treść pracy, stały rozwój metod i technik pracy, wzrost znaczenia kompetencji przy rozwiązywaniu wielu trudnych problemów, w tym niezbędność posiadania kompetencji cyfrowych, wymagają od osób dorosłych znacznej mobilności w poszukiwaniu, gromadzeniu, przetwarzaniu i wykorzystywaniu wiedzy i doświadczeń, czyli nieustannego uczenia się – współcześnie prowadzonego głównie w systemie online. Edukacja dorosłych stanowi jedno z narzędzi wydłużania aktywności zawodowej.

W 2020 r. według wyników Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) 3,7% osób w wieku 25–64 lata deklarowało uczestnictwo w edukacji obejmującej uczenie się formalne (szkoła i studia wyższe) i kształcenie pozaformalne (różnego rodzaju kursy i szkolenia). Wskaźnik ten oscylował od 3,7% w 2016 r. (i w 2020 r.) do 5,7% w 2018 r. Nieco inny obraz aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków wyłania się na podstawie wyników odbywającego się co pięć lat międzynarodowego badania „Kształcenie dorosłych”. W szeroko rozumianym kształceniu obejmującym wszelkiego rodzaju jego formy (w tym również samokształcenie) w 2016 r. uczestniczyło 43,3% osób w wieku 25–64 lata. Było to o 3,3 p. proc. więcej niż w 2011 r. Więcej osób brało udział w kształceniu pozaformalnym (wzrost z 21,0% w 2011 r. do 22,9% w 2016 r.) oraz nieformalnym (wzrost odpowiednio z 29,0% do 31,0%). Zmniejszył się natomiast wskaźnik uczestnictwa w kształceniu formalnym (z 5,4% do 4,4%).

Jak wynika z danych Eurostatu, w 2020 r. wskaźnik uczestnictwa osób w wieku 25–64 lata w edukacji był w Polsce prawie o połowę niższy niż w krajach Unii Europejskiej i wyniósł 3,7% (przy średniej 9,2% dla Unii Europejskiej). Wedle danych GUS odsetek dorosłych, którzy uczestniczą w jakiegokolwiek formie kształcenia, wciąż wyraźnie spada wraz z wiekiem – kształcą się około połowy 30–34-latków, około 41% osób w wieku 45–49 lat i tylko 34% osób w wieku 55–59 lat. Swoje kompetencje i kwalifikacje podnoszą przede wszystkim osoby pracujące (52%).

Jedną z przyczyn relatywnie niskiego poziomu uczestnictwa w edukacji są luki w zakresie kompetencji informatycznych (cyfrowych). Kompetencje cyfrowe to jeden z najważniejszych obszarów ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, które są niezbędne do pełnego uczestnictwa w coraz bardziej scyfryzowanym społeczeństwie i w coraz większym zvirtualizowaniu procesów uczenia się.

Kompetencje cyfrowe można zdefiniować jako swobodne i krytyczne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, aby osiągnąć cele związane z pracą, zatrudnieniem, nauką, wypoczynkiem i uczestnictwem w życiu społecznym. Niestety, jak pokazują najnowsze dane raportu *DESI Report 2020 – Human Capital*, biorąc pod uwagę kompetencje cyfrowe, nasz kraj plasuje się dopiero na 22. miejscu wśród 28 państw UE. Jedynie 44% osób w wieku od 16 do 74 lat posiada co najmniej podstawowe kompetencje cyfrowe (średnia dla UE wynosi 58%) (*DESI Report 2020 – Human Capital*).

Rewolucja przemysłowa 4.0, wprowadzanie technologii opartych na połączonych urządzeniach, integracji danych i sztucznej inteligencji ma ogromny wpływ na edukację dorosłych. Tylko wykwalifikowani i dobrze wykształceni pracownicy będą mogli kontrolować te technologie. Na rynku pracy kształtowanym przez procesy automatyzacji i platformizacji odnajdą się tacy pracownicy, którzy bazując na zaawansowanych kompetencjach poznawczych, społecznych i technicznych (w tym cyfrowych), będą potrafili dostosować profil swoich umiejętności do szybko zmieniających się oczekiwań pracodawców.

Aby sprostać aktualnemu tempu przemian, które jest efektem digitalizacji, musimy posiadać nowe umiejętności oraz zmienić nasz dotychczasowy sposób myślenia. Kluczowego znaczenia nabierają kompetencje, które odróżniają pracę człowieka od pracy systemów informatycznych, robotów czy sztucznej inteligencji. Ponieważ w tych obszarach człowiek będzie wciąż trudny do zastąpienia, zostały one nazwane kompetencjami przyszłości. Zalicza się do nich:

- Kompetencje poznawcze (kognitywne) – wiążą się ze zdolnością do uczenia się, rozumienia i zapamiętywania, obejmują: elastyczność poznawczą,

krytyczne myślenie, kreatywność, logiczne rozumowanie, rozwiązywanie złożonych problemów;

- Kompetencje społeczne i emocjonalne – niezbędne w środowisku pracy, które wymaga kontaktu z drugim człowiekiem, pracy zespołowej lub zarządzania ludźmi. Należą do nich efektywna współpraca w grupie, przywództwo, przedsiębiorczość, inteligencja emocjonalna, empatia;
- Kompetencje cyfrowe i techniczne – to umiejętności tzw. twarde. Szczególnie ważne są kompetencje cyfrowe, które nabierają podstawowego znaczenia. Nie ograniczają się jedynie do programowania czy analizy danych, ale obejmują szeroki zakres umiejętności – od cyfrowego rozwiązywania problemów po wiedzę z zakresu prywatności czy cyberbezpieczeństwa.

Procesy cyfryzacji, dematerializacji pracy, usieciowienia implikują wyzwania, jakie stają przed podmiotami organizującymi i realizującymi edukację online, mającą na celu prewencję dekwalfikacji, dezaktualizacji wiedzy oraz rozwój kompetencji przyszłości. Według A. Winnickiej-Wejs (2021, s. 95–96) kierunki zmian w praktykach inwestowania w kapitał ludzki dotyczą coraz większego zwirtualizowania procesów uczenia się, platformizacji i zmiennych profili kompetencyjnych, elastyczności w uzyskiwaniu kwalifikacji oraz dużej samodzielności w zdobywaniu nowych umiejętności, co wiąże się z realizacją idei samodoskonalenia. Na uwagę zasługują takie nowe zjawiska w obszarze edukacji dorosłych, jak:

- Zwirtualizowane procesy rozwoju, czyli wirtualne środowiska uczenia się (Virtual Learning Environment) – wykorzystywanie różnorodnych platform edukacyjnych stosujących nowe narzędzia: webinary, webcasty, Google, środowisko Wiki, TED, YouTube, blogi, fora dyskusyjne, okulary do wirtualnej rzeczywistości, awatary w VLE, mechanizmy sztucznej inteligencji, hybrydowe modele edukacji / hybrydowe programy rozwojowe *blended experience*;
- Platformizacja i personalizacja pracy oraz związane z tym zmienne profile kompetencji – firmy będą zatrudniać osoby na pewien czas, do wykonania konkretnych zadań zgodnie z profilem ich kompetencji. Dzięki nowym technologiom wykonywane zadania będą mogły być lepiej dopasowane do kompetencji, umiejętności, a nawet profilu osobowościowego pracownika, jego potrzeb rozwojowych i ścieżki kariery;
- Edukacja 4.0 wzmacniająca kompetencje przyszłości – poznawcze: pozwalające na ciągle rozwijanie się i nabywanie nowych umiejętności i wiedzy, emocjonalne i społeczne: pozwalające na radzenie sobie ze zmianami na rynku pracy i na odnajdywanie się w elastycznym i rozporoszonej środowisku

wisku pracy, oraz kompetencje cyfrowe: powszechne, bez względu na zawód czy wykonywane zadania.

FORMY I FUNKCJE EDUKACJI ONLINE

Definicji edukacji online (*on-line learning*) jest wiele, co więcej – zmieniają się one w czasie wraz z rozwojem różnych form kształcenia. Generalnie oznacza ona wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą komputerów, smartfonów, tabletów i Internetu. Edukacja taka postrzegana jest jako sposób dostarczania treści edukacyjnych poprzez media elektroniczne, takie jak Internet, Intranet transmisja satelitarna, interaktywna telewizja, taśmy audio lub wideo czy CD-ROM-y (Adamska, 2017, s. 84). Edukacja online jest też traktowana jako synonim takich pojęć, jak: edukacja zdalna, e-learning, nauczanie przez sieć, nauczanie przez Internet, nauczanie otwarte/elastyczne.

Pojęcie edukacji online obejmuje zarówno synchroniczne (online), jak i asynchroniczne metody nauczania, w których stosuje się nowoczesne technologie informatyczne. Zadania synchroniczne polegają na jednoczesnym spotkaniu wszystkich uczestników kursu na czacie lub zajęciach wirtualnych. Do zadań asynchronicznych należą blogi, wikipedie, fora dyskusyjne. Edukacja online pozwala na ukończenie kursu, szkolenia, a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej.

Można wskazać na cztery fundamentalne podejścia pedagogiczne w kontekście edukacji online:

- 1) kognitywizm – skupia się zarówno na procesie kognitywnym w uczeniu się, jak i na działaniu mózgu;
- 2) emocjonalizm – skupia się na emocjonalnych aspektach uczenia się, takich jak motywacja, zaangażowanie, zabawa;
- 3) behawioryzm – skupia się na umiejętnościach i behawioralnych rezultatach procesu uczenia się, np. odgrywanie ról, zastosowanie wiedzy w warunkach środowiska pracy;
- 4) kontekstualizm – skupia się na środowiskowych i społecznych aspektach, które mogą stymulować proces uczenia się, takich jak: kontakty międzyludzkie, wspólne szukanie rozwiązań, znaczenie wsparcia kolegów i pracy pod presją.

W odróżnieniu od tradycyjnych metod nauki w edukacji online główny ciężar nauki spoczywa na uczącym się, a nie na nauczycielu. Głównym typem dydaktycznego postępowania w edukacji w systemie online jest uczenie się drogą

poznania przez działanie i myślenie, a dominującym modelem edukacyjnym jest model wirtualny, oparty mocno na indywidualnych predyspozycjach uczącego się, w którym narzędziami są: interaktywne multimedia, materiały prezentowane w sieciach Internet/Intranet, teleedukacja z komputerem i Internetem. R. Włoch i K. Śledziwska (2021, s. 19) twierdzą, iż w epoce transformacji cyfrowej potrzebujemy kompetencji szytych na miarę zmieniającego się rynku. Dążenie do odchodzenia od zhierarchizowanego modelu edukacji, zakładającego dyscyplinę, podporządkowanie regułom i konformizm ze strony ucznia, także dorosłego, jest widoczne na poziomie edukacji podstawowej i średniej, traktowanej jako integralny element edukacji trwającej całe życie, a nacisk kładziony jest na kształtowanie palety kompetencji miękkich, komunikacyjnych i społecznych, a także kompetencji cyfrowych.

Dostęp do zautomatyzowanych narzędzi oraz materiałów dydaktycznych umożliwia typowe środowisko e-learningowe Virtual Learning Environment (VLE) z menu nawigacyjnym i ikonami. Szczególnie w szkolnictwie wyższym wzrasta tendencja do tworzenia środowisk VLE, które w połączeniu z systemami kontroli informacji (Managed Information System, MIS) tworzą system kontroli środowiska e-learningowego (Managed Learning Environment). W środowiskach tych wszelkie informacje odniesione do całych programów studiów lub poszczególnych przedmiotów przekazywane są poprzez interfejs użytkownika zgodny ze standardami obowiązującymi na uczelni. W każdej uczelni funkcjonuje system USOSweb oraz Intranet. Uczelnie coraz częściej oferują studentom wsparcie online w formie informacji i rejestracji w sieci, e-doradztwa, prezentacji online czy gazet studenckich w sieci.

Popularność zyskują mikrokwalfikacje. Wiele kursów i szkoleń jest udostępnianych wyłącznie online. Platformy internetowe, takie jak edX czy Udacity, oferują szkolenia e-learningowe z konkretnych umiejętności i kompetencji poszukiwanych na rynku pracy, współpracując z uczelniami, jednak coraz częściej też z korporacjami. R. Włoch i K. Śledziwska (2021, s. 20), promując praktyczny wymiar kursu „Become a Data Scientist”, prowadzonego przez Udacity i IBM, tak o nim piszą: „Tradycyjne nauczanie w sali wykładowej jest oparte na teorii, prowadzone w stylu seminaryjnym przez profesora z zawodu, który uczy z prezentacji i podręczników. Natomiast nanoprogram opiera się na wykorzystaniu prawdziwych projektów z zakresu data science i modeli uczenia maszynowego”.

Rozwija się oferta masowych otwartych szkoleń online, które pozwalają zdalnie i bezpłatnie brać udział w wybranym szkoleniu, zakończonym czasem egzaminem. Realizacja zajęć dydaktycznych oraz weryfikacja osiągnięć efektów uczenia się odbywa się w trybie zdalnym. Edukacyjne strony internetowe udo-

stępują uczącym się scenariusze lekcji, arkusze ćwiczeniowe, interaktywne ćwiczenia czy testy oceniające kompetencje.

Warto dodać, iż do pracy w systemie online należy zatrudnić odpowiednio wyszkoloną/przeszkoloną kadrę, której członkowie muszą posiadać nie tylko odpowiednią wiedzę merytoryczną, ale też wysokie kompetencje w obsłudze komputera oraz Internetu i Intranetu.

WYKLUCZENIE CYFROWE JEDNĄ Z BARIER EDUKACJI DOROSŁYCH W SYSTEMIE ONLINE

Wykluczenie cyfrowe – często niesłusznie traktowane jako synonim marginalizacji – jawi się jako zjawisko wielowymiarowe, a kluczem do tej wielowymiarowości jest sposób rozumienia pojęcia „dostęp” do technologii, a właściwie do Internetu. W miarę jak ICT stawało się coraz bardziej popularne i stosowane na szerszą skalę, pojęcie dostępu zostało rozszerzone i zaczęło być rozumiane w kategoriach wykorzystania i wyboru. Ta ewolucja znalazła odzwierciedlenie w sposobach definiowania zjawiska wykluczenia cyfrowego. Ł. Arendt (2009, s. 70–73), analizując różnorodne podejścia, wyróżnił trzy grupy definicji tego pojęcia:

- 1) definicje nawiązujące do determinizmu technologicznego, koncentrującego się na aspektach materialnych, w których to pojęcie rozumiane jest jako różnica między tymi, którzy dysponują dostępem do komputera i Internetu, oraz tymi, którzy takiego dostępu nie mają – przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu skupia się na zapewnieniu dostępu do komputerów, na drugim planie pozostawiając kwestie dotyczące rozwoju umiejętności ICT;
- 2) definicje rozszerzające to pojęcie o element związany z zakresem wykorzystywania ICT oraz wynikające z tego powodu nierówności w dostępie i osiąganiu korzyści z ich użytkowania – inkluzja cyfrowa warunkowana jest głównie możliwościami wykorzystania technologii (świadomość, łatwość używania, uzyskanie niezbędnych umiejętności), a nie posiadaniem komputera i Internetu;
- 3) definicje, w których podchodzi się do problemu wykluczenia cyfrowego w sposób kompleksowy, wskazując również na wieloaspektowość i wielowymiarowość tego zjawiska, jest ono podziałem między osobami, przedsiębiorstwami, społecznościami, które mają materialne i kulturowe warunki do funkcjonowania w cyfrowym świecie, ale nie mogą przystosować się do szybkości zachodzących zmian – wykluczeniem cyfrowym objęto zagadnienia związane z barierami umiejętności i wiedzy oraz związane z infrastrukturą.

J. van Dijk (2005, s. 184) wyodrębnił cztery wymiary wykluczenia cyfrowego: mentalny, materialny, umiejętności i wykorzystania, które są jednocześnie barierami. Po pokonaniu bariery mentalnej pojawia się bariera materialna, następnie bariera umiejętności i na końcu bariera związana z wykorzystaniem technologii. Dostęp do ICT w sferze motywacji związany jest z ogólnym nastawieniem do technologii i zmian; w sferze materialnej – z istniejącymi nierównościami społeczno-ekonomicznymi; braki w umiejętnościach nie zostaną zlikwidowane bez odpowiednich zmian w systemie edukacji, a szersze wykorzystanie ICT nie nastąpi, jeśli nie zostanie połączone z działaniami mającymi na celu wspieranie rozwoju społecznego. Van Dijk (2005, s. 21–22) jest zdania, że cztery wyróżnione przez niego wymiary wykluczenia cyfrowego mają charakter kumulatywno-rekursywny. Pierwszym, podstawowym krokiem jest motywacja, następnym uzyskanie dostępu „materialnego”, czyli dostępu do komputera i Internetu, co z kolei prowadzi do rozwoju różnego rodzaju umiejętności związanych z ICT. Dojście do tego etapu jest warunkiem sięgnięcia po poszczególne aplikacje i ich efektywne wykorzystanie. Proces ten powtarza się w całości lub częściowo w związku z pojawieniem się kolejnej technologii (innowacji). Model van Dijka można zastosować również do analizy barier uczestnictwa dorosłych w edukacji online. Wydaje się, iż na obecnym etapie rozwoju ICT i społeczeństwa informacyjnego wymiar motywacyjny i wymiar materialny wykluczenia cyfrowego tracą na znaczeniu, natomiast kluczowe okazują się wymiary umiejętności i wykorzystania. Postrzegając te dwie bariery w kontekście edukacji dorosłych, wymiar umiejętności będzie odnosił się do deficytu umiejętności cyfrowych, a wymiar wykorzystania będzie oznaczał zdolność do zintegrowania ICT z procesami dydaktycznymi, tak aby dzięki wdrożeniu ICT procesy te stały się bardziej skuteczne.

TWORZENIE SKUTECZNEGO ŚRODOWISKA EDUKACJI DOROSŁYCH W SYSTEMIE ONLINE

Jednym z wielu ujęć skuteczności, obecnych w polskiej literaturze, jest utożsamienie tego pojęcia ze zdolnością do osiągnięcia wyznaczonych celów lub z pozytywnym wynikiem (Oleksyn, 2006, s. 76). Cytowany autor zauważył, że skuteczności można i trzeba się uczyć. Nikt nie rodzi się jako człowiek skuteczny, ale staje się takim przez usilne starania i praktykę.

Przeprowadzono wiele badań w celu określenia skuteczności nauczania online. Wyniki tych badań nie są jednoznaczne. Jednak większość badaczy wskazuje, iż podstawową determinantą skutecznego kursu/szkolenia/studowania online

jest zwrócenie uwagi na realne możliwości kursantów/studentów – umiejętność korzystania z komputera, w przypadku zaś zamieszczenia plików audio, wideo lub linków do stron internetowych – również na ograniczenia sprzętowe. Zdaniem G. Łukasiewicza (2021, s. 280) sukces uczących się online „odnosi się do różnic pomiędzy tymi, którzy mają regularny dostęp do technologii cyfrowych oraz informacyjnych i potrafią efektywnie z niego korzystać, a tymi, którzy tego dostępu nie mają”. Wspomniany autor zwraca uwagę, iż grupa osób dorosłych, w tzw. wieku średnim (wg CBOS to 38–65 lat), napotyka na trudności w realizacji edukacji online z powodów: braku sprzętu komputerowego, braku odpowiednich umiejętności czy motywacji do ich nabycia. Wyniki przeprowadzonych przez niego badań w roku 1997 (n = 137), 2012 (n = 134) i 2019 (n = 119) wskazały, iż w ciągu 22 lat odsetek respondentów zgadzających się ze stwierdzeniem: osoby dorosłe nie mają problemów z nabywaniem nowych umiejętności dotyczących implementacji w praktyce różnorodnych rozwiązań z zakresu ICT, wzrósł z 17% do 30%. Ta zmiana wskazuje, iż osoby dorosłe w tzw. wieku średnim nie mają problemów z nabywaniem nowych umiejętności, należy im tylko stworzyć odpowiednie warunki – skuteczne środowisko nauczania online.

Badacze (Kryńska, Arendt, 2010; Jeruszka, 2020) wskazują, iż istotnymi determinantami skutecznego kursu/szkolenia/studiowania online są także:

- znajomość uczestników danej formy edukacyjnej, np. kursu;
- zapewnienie „ducha” współpracy poprzez obowiązkowy podział zadań między dorosłych uczących się i nauczycieli, umożliwienie konstruktywnej krytyki, odpowiednią motywację i dostarczenie narzędzi, które pozwolą na dokonanie oceny w odpowiednim czasie;
- elastyczne środowisko nauki – dostosowanie do indywidualnych potrzeb dorosłych, ich zainteresowań i priorytetów, które nie mogą jednak stać się celem samym w sobie – wiedza musi być udoskonalana w czasie rzeczywistym i dostosowana do potrzeb związanych z pracą 4.0 i edukacją 4.0;
- dostępność serwisu technicznego, aby szkolić i zapewniać stałe wsparcie techniczne zarówno dla dorosłych uczących się, jak i dla nauczycieli;
- zamieszczanie linków i listy zasobów umożliwiających poszerzenie podstawowego zakresu wiadomości.

A. Adamska (2017, s. 87–88) przywołała oceny skuteczności stosowania różnych form szkolenia pracowników formułowane przez pracodawców (n = 283) zlecających szkolenia. Oceny dokonywano na pięciopunktowej skali, gdzie 5 oznacza najwyższą ocenę. Wyniki te są dość znamienne – najwyżej zostały ocenione formy wymagające dużej aktywności obu stron procesu edukacyjnego: ćwiczenia w miejscu pracy (3,65), coaching/mentoring (3,64) oraz zajęcia pro-

wadzone przez instruktorów (3,63), a najniżej formy zakładające jednostronne przekazywanie wiedzy, takie jak zarejestrowane webinaria (2,64), materiały instruktażowe online (2,62) oraz papierowe instrukcje (2,61). Ocena skuteczności zdecydowanie wypada na korzyść zajęć wymagających osobistego uczestnictwa. Skuteczność nauczania nie zależy jednak tylko od formy. Istotne znaczenie ma także sposób przekazywania treści, stosowane narzędzia aktywizacji uczestników, metody przyciągania i utrzymywania uwagi, ewaluacja postępów i przekazywanie informacji zwrotnej (Joy II, Garcia, 2000). Skuteczność nauczania online w kontekście osiągniętych wyników zależy również od cech samego uczącego się, jego motywacji i kompetencji cyfrowych.

Generalnie zalety związane z edukacją online w ostatecznym rozrachunku można sprowadzić do wzmocnienia skuteczności działania edukacyjnego. Do zalet edukacji dorosłych uczniów w systemie online – rozpatrywanych w wymiarze indywidualnych korzyści ucznia – zalicza się:

- dowolny czas pracy i wygodę uczniów, szczególnie jeśli mają oni jeszcze inne zobowiązania;
- ułatwienie komunikacji między uczniami;
- lepsze dopasowanie do potrzeb uczniów;
- większe urozmaicenie nauki dzięki zastosowaniu multimediów i niewerbalnej prezentacji materiału;
- nauka we własnym tempie;
- zminimalizowanie strachu i nieśmiałości, które mogłyby pojawić się w tradycyjnej formule nauki;
- możliwość samodzielnego wyboru preferowanego formatu dostarczania wiedzy;
- użycie technik wideo umożliwia uczenie się za pomocą materiału audiowizualnego, który można zatrzymać i przewinąć w celu ponownego obejrzenia;
- relacje międzyludzkie są rozwijane zdalnie przy zastosowaniu komunikatorów audio-wideo typu Skype, forów dyskusyjnych, czatów, blogów, poczty elektronicznej lub innych synchronicznych czy asynchronicznych środków komunikacyjnych;
- fora dyskusyjne i inne formy elektronicznej komunikacji zdalnej mogą inicjować i zachęcać do kontaktów osobistych i tworzenia grup wzajemnej pomocy;
- korzyści finansowe dla uczestników: brak kosztów dojazdów, zakwaterowania, noclegów;
- oszczędność czasu: brak dojazdów do miejsca nauki/szkolenia, nie trzeba odrywać się od swoich codziennych zajęć.

Do wad edukacji dorosłych uczniów w systemie online – rozpatrywanych z punktu widzenia uczestnika edukacji – zalicza się:

- brak osobistego kontaktu z nauczycielem;
- wrażenie odosobnienia, którego doświadczają uczniowie uczący się zdalnie;
- zdobywanie wiedzy skodyfikowanej, jawnej, tj. wiedzy zorganizowanej, usystematyzowanej, zapisanej, która może być przechowywana i przenoszona w różny sposób, natomiast w małym stopniu zdobywanie wiedzy cichej, ukrytej, tj. wiedzy trudniejszej do usystematyzowania, która jest nierozłącznie związana z konkretnym człowiekiem i jest rezultatem jego talentu, zdolności, doświadczeń;
- problemy związane z łatwością dostępu do Internetu, z technologią ICT i brakiem wsparcia w ich rozwiązywaniu;
- opracowanie materiałów w formie e-learningu jest bardziej czasochłonne niż opracowanie klasycznych drukowanych materiałów edukacyjnych.

PODSUMOWANIE

Zmiany uwarunkowań wykonywania zadań zawodowych jako efekt gospodarki 4.0 skłaniają do refleksji nad charakterem edukacji dorosłych, której rezultaty w dużej mierze zależą od wsparcia technologicznego i rozwoju umiejętności cyfrowych. Edukacja dorosłych w systemie online ma wiele zalet, ma także wady. Jednocześnie w dobie rewolucji technologicznej określanej mianem 4.0 niezbędne jest obalanie barier i zwiększanie możliwości upowszechniania edukacji online. Samo zapewnienie dostępu do komputerów i Internetu nie rozwiąże problemu wykluczenia cyfrowego, jeśli osoby dorosłe nie będą miały odpowiednich kompetencji i umiejętności w zakresie obsługi i wykorzystywania ICT. Edukacja dorosłych w systemie online jest determinowana umiejętnościami i mentalnością, a nie dostępem do środków finansowych, do komputera i Internetu.

BIBLIOGRAFIA

- Adamska A. (2017), *Efektywność e-nauczania z perspektywy szkoły wyższej*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, 2 (44), s. 83–95.
- Arendt Ł. (2009), *Wykluczenie cyfrowe w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw*, Warszawa: IPiSS.
- Digital Economy and Society Index (DESI) Report 2020 – Human Capital, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/human-capital-and-digital-skills> (dostęp: 31.01.2022 r.).

- Dijk van J. (2005), *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*, London–New Delhi: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Jeruszka U. (2020), *Rola edukacji w miejscu pracy w rozwoju kompetencji wymaganych w przedsiębiorstwach*, [w:] Z. Wiśniewski, C. Sadowska-Snarska (red.), *Praca i rynek pracy w perspektywie gospodarki 4.0*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jeruszka U. (2019), *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Warszawa: Difin.
- Joy II E.H., Garcia F.E. (2000), *Measuring Learning Effectiveness: A New Look at No-Significant-Difference Findings*, "Journal of Asynchronous Learning Networks", 4 (1), s. 33–39.
- Kapitał ludzki w Polsce w latach 2016–2020* (2021), Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny – Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Kryńska E., Arendt Ł. (2010), *Wykluczenie cyfrowe na rynku pracy*, Warszawa: IPiSS.
- Łukasiewicz G. (2021), *Wykluczenie cyfrowe osób starszych jako determinanta wdrażania koncepcji e-ZZL*, [w:] I. Mendryk (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w nowej przestrzeni fizycznej i społecznej*, Warszawa: Difin.
- Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Winnicka-Wejs A. (2021), *Kierunki zmian w inwestycjach w kapitał ludzki – studia wprowadzające*, [w:] I. Mendryk (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w nowej przestrzeni fizycznej i społecznej*, Warszawa: Difin.
- Włoch R., Śledzińska K. (2021), *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, http://delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/kompetencje_przyszlosci_Raport_DELabUW.pdf (dostęp: 29.01.2022 r.).

Streszczenie

W opracowaniu przedstawiono przegląd obecnych w literaturze poglądów dotyczących edukacji dorosłych w nowych uwarunkowaniach, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji w systemie online. Omówiono relacje pomiędzy wdrażaniem edukacji online a wykluczeniem cyfrowym. Wielowymiarowy kontekst wykluczenia cyfrowego związany jest m.in. ze zróżnicowaniem jego źródeł oraz obserwowanych efektów. Jednym ze skutków wykluczenia cyfrowego mogą być trudności we wdrażaniu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych usprawniających procesy dydaktyczne. Teza przyjęta i poddana weryfikacji mówi, iż podstawową barierą w realizacji edukacji dorosłych w systemie online jest nie tyle ograniczenie w dostępie do technologii informacyjno-komunikacyjnych, ile brak odpowiednich umiejętności w zakresie ICT. Przeprowadzone analizy prowadzą do wniosku, że bariery edukacji dorosłych w systemie online są do pokonania, a możliwości dorosłych wielkie – osoby dorosłe dotrzymują kroku nowoczesnym technologiom, nie stawiają oporu wprowadzanym zmianom, nie mają trudności z nabywaniem nowych umiejętności, potrzebują jednak wsparcia związanego z nabywaniem wiedzy i umiejętności na temat możliwości praktycznego wykorzystania ICT.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych; edukacja online; wykluczenie cyfrowe.

Abstract

The study presents an overview of the views provided in the literature regarding adult education in new conditions, with particular emphasis on education in the online system.

The relationship between the implementation of online education and digital divide was discussed. The multidimensional context of digital divide is related, *inter alia*, to the diversity of its sources and observed effects. One of the effects of digital divide may be difficulties in implementing modern information and communication technologies that improve didactic processes. The thesis adopted and verified says that the basic barrier to the implementation of adult education in the online systems is not so much a limitation in access to information and communication technologies, but the lack of appropriate ICT skills. The analyses carried out lead to the conclusion that the barriers to adult education in the online system are insurmountable and possibilities of adults are great – adults keep pace with modern technologies, do not resist the introduced changes, do not have difficulties in acquiring new skills, but need support related to the acquisition of knowledge and skills on the possibilities of practical use of ICT.

Keywords: adult education; online education; digital divide.

BEATA MYDŁOWSKA

ORCID: 0000-0003-3235-1289



BARIERY W ZDALNYM UCZENIU SIĘ OSÓB DOROSŁYCH

BARRIERS TO REMOTE LEARNING FOR ADULTS

WSTĘP

W powszechnie znanych opiniach (zwłaszcza w przekazach medialnych) spotykamy się z afirmowaniem e-learningu jako nowoczesnego (dysponującego skutecznymi narzędziami), taniego i szybkiego dostępu do edukacji – podkreśla się, że nauka bez wychodzenia z domu to większa indywidualizacja procesu kształcenia, kształtowanie samoorganizacji i samodyscypliny, duża oszczędność czasu, zasobów czy też ograniczenie kontaktów z innymi. Wielu zwolenników tej formy (Redlarski, Garnik, 2014; Dąbrowski, 2013) koncentruje się na poszerzaniu doświadczeń uczących się dzięki bogatym zasobom Internetu czy podnoszeniu tą metodą efektywności procesu edukacji oraz rozwijania umiejętności planowania działań i ich skutków.

Prowadzenie platform e-learningowych czy zajęć online, zwłaszcza w środowisku akademickim, cieszyło się powodzeniem także jako coś atrakcyjnego, przełamującego schematy kształcenia w aulach i salach ćwiczeniowych uczelni, jako metoda, za którą idą ogromne możliwości. Jednak od początku wdrażania tego systemu, na długo przed doświadczeniem konieczności wprowadzenia nauki zdalnej z powodu pandemii, pojawiały się głosy uświadamiające, że ten styl kształcenia wprowadza sytuację o wiele bardziej złożoną, niż pierwotnie mogło się wydawać. Już w 2004 r. Jerzy Kasperowicz zwrócił uwagę, że „edukacja musi dzisiaj uczyć dla przyszłości, a to oznacza wzmacnianie umiejętności analizy, rozwijania talentów innowacyjnych i przedsiębiorczości” (Kasperowicz, 2004, s. 182), co powinno skłonić nas do odpowiedzi na pytanie, czy skoro w edukacji

online zasadniczą rolę odgrywa organizacja całego procesu kształcenia, wymagająca uzyskania konkretnego, satysfakcjonującego efektu interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem, to czy na pewno wszystkie środowiska powołane do realizacji zadań są na to gotowe. Pandemia pokazała, że nie. Wiele analiz ujawniło ułomność zdalnej formy kształcenia, przy czym najwięcej uwagi poświęcono dzieciom i młodzieży ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Zdecydowanie rzadziej koncentrowano się na młodzieży akademickiej, a niemal pominięto problemy słuchaczy szkół dla dorosłych. Tymczasem te dwa ostatnie środowiska, osiągając wiele, jeśli chodzi o poszerzanie umiejętności w zakresie zdobywania wiedzy metodą online, doświadczyły wielu trudności, napotykając zarówno na tzw. bariery ludzkie, jak i bariery techniczne.

GLÓWNE BARIERY W NAUCZANIU ZDALNYM STUDENTÓW NIESTACJONARNYCH

Nauka zdalna na uczelniach wyższych na początku przez wielu studentów, zwłaszcza studiów niestacjonarnych, została potraktowana jako krótkotrwałe, tymczasowe rozwiązanie, stwarzające okazję do przerwy w intensywnej nauce – dopiero w wyniku przedłużającej się konieczności zamknięcia uczelni i kontynuowania nauki za pośrednictwem platform internetowych, takich jak Microsoft Teams czy Zoom, środowisko akademickie zaczęło przywiązywać wagę do doskonalenia metod porozumiewania się w sieci i zmobilizowało się do systematycznego udziału w zajęciach online.

Jednocześnie zjawiskiem powszechnym stała się troska o uzupełnienie brakujących kompetencji, dotyczących umiejętności korzystania z narzędzi do nauki zdalnej, umiejętności pracy z zasobami cyfrowymi, tak indywidualnej, jak i zespołowej, a patrząc od strony wykładowców, swoistym wyzwaniem okazało prowadzenie zajęć w atrakcyjnej formie, co wymagało umiejętności tworzenia materiałów i scenariuszy wykładów oraz ćwiczeń w innej metodyce (Lewandowska, 2021, s. 161). Te dwa aspekty odsłoniły szereg niedogodności utrudniających proces edukacyjny w wersji online – w szybko pojawiających się opracowaniach zgodnie podkreślano, że o sukcesie zdalnej edukacji decydują przede wszystkim takie czynniki, jak:

- 1) możliwości techniczne zarówno po stronie nauczyciela/wykładowcy, jak i słuchacza/studenta, tj. sprzęt, dobry dostęp do Internetu, oprogramowanie zarządzające zdalną edukacją;
- 2) zasoby edukacyjne;

- 3) umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie organizowania kształcenia na odległość (Koludo, 2020, s. 43).

Marek Hyla ograniczenia w e-learningu podzielił na trzy zasadnicze grupy: o charakterze ludzkim, technicznym i organizacyjnym (Hyla, 2016). Za najważniejsze należy uznać tu bariery ludzkie, które „odnoszą się do dwóch głównych podmiotów procesu edukacji: uczących się i nauczających. W przypadku obu tych podmiotów może wystąpić naturalny opór przed zmianą związaną nie tylko z uczeniem się (przekazywaniem) nowych treści, ale i uczeniem się (nauczaniem) w oparciu o nowe środki dydaktyczne” (Hyla, 2016). Apelowano, żeby słuchacze/studenci doskonalili umiejętności w zakresie wykorzystywania w procesie edukacyjnym nowych technologii.

Niestety, niewiele to dało – już pierwsze dni pandemii odsłoniły różnego rodzaju bariery związane z niemożnością sprostania wymogom kształcenia w sposób zdalny na wysokim poziomie. W opiniach nauczycieli akademickich problem zaczyna się od warunków domowych – mianowicie na ograniczonej powierzchni w prywatnych mieszkaniach/domach przebywa czasem nawet kilka osób pracujących lub uczących się zdalnie, co sprawia, że po prostu nie mają odpowiednich warunków do prowadzenia wykładów, szczególnie przez dłuższy czas. W niektórych przypadkach nawet komfortowe warunki lokalowe nie gwarantują wysokiej jakości pracy, ponieważ poważną barierą są niestabilne łącza w małych miejscowościach – duża część kadry akademickiej mieszka na obrzeżach dużych miast, w miejscach z utrudnionym dostępem do Internetu (brak dostępności Internetu szerokopasmowego o odpowiedniej przepustowości). Bariery techniczne, wynikające ze słabości posiadanego wyposażenia technicznego: dostępu do sieci, telefonu czy infrastruktury telekonferencyjnej.

Trzeba jednak zauważyć, że brak odpowiednich warunków do pracy zdalnej nie jest w Polsce barierą najpoważniejszą. Wyniki PISA¹ oraz dane GUS pochodzące z 2019 r. pokazują, że co najmniej jeden komputer posiada ponad 83% gospodarstw domowych, przy czym częściej sprzętem dysponują rodziny z dziećmi – 97% niż bez dzieci – 76%; w dużych miastach i na terenach o wysokim stopniu urbanizacji odnotowano relatywnie lepszy dostęp do technologii (Gajderowicz, Jakubowski, 2020, s. 11). Poważniejszym problemem jest brak odpowiednich kompetencji – zwłaszcza część starszej kadry ma kłopoty z biegłym posługiwaniem się komputerem (odczuwa swoisty lęk przed obsługą technicznych mechanizmów skojarzonych z e-szkoleniami, np. platformy

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

e-learningowej), cierpi na brak motywacji do samodzielnego podnoszenia w tym zakresie poziomu indywidualnych kompetencji, brak inspiracji przy przygotowywaniu treści szkoleniowych itd. Badania pokazały, że generalnie wśród nauczycieli brak kompetencji do nauczania zdalnego i wykorzystania narzędzi cyfrowych może dotyczyć nawet 30% nauczycieli kształcących na różnych poziomach edukacyjnych (Gorzeńska i in., 2020).

Kadra akademicka najchętniej korzystałaby jedynie z najprostszych form e-learningowych. Tylko nieliczni lubią „nowinki”. Cieszący się wśród studentów coraz większym powodzeniem m-learning, uchodzący za nowoczesny sposób uczenia się z wykorzystaniem urządzeń mobilnych i Internetu, odpowiadający na zapotrzebowanie koncepcji uczenia się Just-in-Time, jest dla wykładowców ogromnym utrudnieniem. Fundamentem tej koncepcji jest korzystanie z wiedzy wtedy, kiedy zachodzi potrzeba jej niemal natychmiastowego zastosowania – jest to uczenie się na żądanie, pozwalające na optymalne wykorzystanie czasu przez studentów, przyswajanie małych porcji wiedzy, szybkie otrzymywanie propozycji rozwiązań (filmy, podcasty, pliki pomocy), a nawet łączenie nauki z zabawą (Tucker, Winchester, 2009). To, co dla studenta jest tu ogromną dogodnością, dla nauczyciela akademickiego stanowi czasem niemałe wyzwanie.

Niepewność związana z obsługiwaniem platform edukacyjnych prowadzi często z jednej strony do zaniechania rzetelnych form egzekwowania wiedzy od studentów, z drugiej – do braku zaufania do studentów (podejrzenia o notoryczne ściąganie i oszukiwanie w czasie zaliczeń czy egzaminów) – wykładowcy starają się w możliwie ograniczyć niesamodzielną pracę, np. poprzez takie minimalizowanie czasu przebiegu egzaminu, że nie da się go zdać. Jedna z krakowskich studentek w wywiadzie powiedziała, że pani profesor zorganizowała w jej grupie egzamin, zawierał on 75 pytań, na które często trzeba było odpowiedzieć w sposób opisowy, i dała studentom na odpowiedzi tylko godzinę – napisanie egzaminu w całości było niewykonalne (*Absurdy nauki zdalnej*, 2021). Dlatego kadra akademicka podkreśla znaczenie faktu, że w kształceniu zdalnym tradycyjne ocenianie studentów nie obrazuje realnych efektów, a dodatkowo prawdziwym wyzwaniem jest budowanie relacji wykładowca – student (*Główne bariery*, 2021). Wielu wątpi w koncentrację na przekazywanych treściach i odpowiednie nastawienie do odbywających się zajęć, zwłaszcza że studenci nie mają włączonych kamerek. Większość sprawia wrażenie, jakby zapomniała, że wiedza jest najlepszym kapitałem, a każdy uczy się dla siebie i naukę powinien traktować jako jedną z priorytetowych form samorealizacji. Uniwersytecka wykładowczyni mówi: „Nie potępiam, gdy student słucha mnie

w słuchawkach i w tym samym czasie uprawia poranne bieganie. Przynajmniej wstał i wyszedł z domu” (*Studenci w piżamach*, 2021).

Najczęściej nauczyciele akademicy nie wierzą w skuteczność zdalnej edukacji. Wojciech Peszyński, politolog z UMK, a jednocześnie nauczyciel w liceum i organizator akcji charytatywnych za najpoważniejszą barierę w stosowaniu takiej formy uważa fakt, że jest ona dużo bardziej czasochłonna od tradycyjnej i utrudnia najważniejszą rzecz: wzajemne zrozumienie między wykładowcami a studentami (Perzyński, 2020).

Bardzo krytycznie ocenia się też zdalną procedurę dyplomową. Oczywiście w ramach metodyki zdalnego kształcenia organizuje się e-seminarium, czasem buduje repozytorium zagadnień na obronę, ale sam przebieg obron pozostawia wiele do życzenia – często „dla świętego spokoju”, czyli unikania procedury odwoławczej, toleruje się odpowiedzi poniżej standardów. Na niektórych uczelniach wykorzystuje się Model Knowledge@Work w zakresie zdalnego nauczania, który wspomaga działania uczelni między innymi poprzez:

- dostarczenie opracowanych przez specjalistów efektów kształcenia na studiach podyplomowych w obszarach ekonomii, zarządzania i informatyki z uwzględnieniem możliwości e-learningu i m-learningu;
- wspomaganie procesu przygotowywania zindywidualizowanych ścieżek kształcenia;
- dostarczenie nowoczesnych środków dydaktycznych w postaci materiałów e-learningowych i m-learningowych;
- praktyczne wsparcie organizacyjne i merytoryczne uczelni itd. (Dzega, 2013).

Trzeba jednak zaznaczyć, że korzystanie z powyższego modelu nie jest powszechne.

Kolejną barierę identyfikowaną przez środowisko nauczycieli akademickich Jerzy Kasperowicz, na długo przed pandemią, nazwał „eksplozją informacyjną w źródłach internetowych, tworzącą napięcie między ograniczonymi możliwościami ludzkiej pamięci a ogromem dostępnych i potrzebnych informacji, co stwarza wyzwanie dla nowych zadań w dziedzinie edukacji oraz motywowania ludzi do kształcenia” (Kasperowicz, 2004, s. 181). Czas obowiązkowej nauki zdalnej dodatkowo ujawnił takie ograniczenia, jak: „czasochłonność analizy multimedialnych i hipermedialnych materiałów dydaktycznych oraz form komunikacji z innymi studentami i wykładowcami, złożoność organizacji procesu kształcenia (tworzenie uczących się społeczności, korzystanie z usług elektronicznego dziekanatu i cyfrowej biblioteki) czy rozprasające użytkownika otoczenie środowiska nauczania w Internecie” (Striker, Wojtaszczyk, 2021).

Powyższe spostrzeżenia w dużej części dotyczą też studentów. Konieczność współdzielenia komputerów między rodzeństwem i rodzicami, wielkość mieszkania (liczba pomieszczeń gwarantujących komfort nauki i pracy zdalnej), problemy z limitem danych w dostępie mobilnym do Internetu – wszystko to stanowi szereg utrudnień nierzadko spotykanych na polskich uczelniach. Studenci najczęściej skarżą się na takie wady nauki online, jak:

- problemy z motywacją do uczestnictwa w zajęciach,
- brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcami (kontakty z prowadzącymi tylko w przestrzeni wirtualnej),
- poczucie wyizolowania – brak fizycznego kontaktu ze społecznością uczelni,
- zawodność technologii – problemy z Internetem czy przeciążenie sieci,
- trudności w skupieniu się, odczuwanie zmęczenia,
- brak dostosowania programu do indywidualnych potrzeb studentów,
- brak umiejętności korzystania z różnych mechanizmów związanych ze specyfiką platformy e-learningowej, czasem nawet tak popularnych, jak czat czy poczta elektroniczna,
- atmosfera sprzyjająca ściąganiu i korzystaniu z różnych programów ułatwiających oszukiwanie w trakcie zaliczenia (Iwańska, 2020, s. 144).

Studenci (70%) oczekują, że wszystkie materiały prezentowane podczas wykładów i ćwiczeń online będą im przesyłane na platformę – domagają się otrzymywania prezentacji z każdego zajęcia, nie potrafią robić notatek i samodzielnie poszukiwać informacji poprzez samokształcenie (Iwańska, 2020).

Badania przeprowadzone wśród 420 studentów studiów niestacjonarnych Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego przez Małgorzatę Striker i Katarzynę Wojtaszczyk pokazują, że wersję e-learningową preferują osoby spoza Łodzi, dojeżdżające na zajęcia, łączące obowiązki studenckie z zawodowymi i rodzicielskimi. Nie ukrywają jednak, że ta forma nauki naznaczona jest niesystematycznością, brakiem samodyscypliny i motywacji do samodzielnego uczenia się oraz obawą przed słabą jakością przekazywanych treści (Striker, Wojtaszczyk, 2021).

W identyfikacji barier utrudniających naukę zdalną studentów ciekawe informacje odnaleźć można w relacji z badań wykonanych na Akademii Pedagogiki Specjalnej (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba). Studenci (zbadano 515 osób) jako utrudnienie wskazują: niedostosowanie tempa mówienia do ich percepcji, monotonność zajęć, brak prezentacji, niechęć wykładowców do pokazywania twarzy na zajęciach, niska jakość przesyłanych materiałów (zwłaszcza skanów), trudność w realizacji seminarium dyplomowego. Narzekają też na brak dostępu do wielu pozycji obowiązkowych – nie można ich znaleźć w polecanych przez

uczelnie IBUK Libra (Biblioteka Główna)², co stanowi znaczne utrudnienie zwłaszcza w procesie pisania pracy dyplomowej oraz prac zaliczeniowych, których jest więcej niż w formule studiów tradycyjnych.

Kolejną barierą są zaburzenia w komunikacji z wykładowcami – studentów często przytłacza wielość przesyłanych materiałów i zadań, których liczba przekracza to, co jest możliwe w tradycyjnej formie, przy czym zadania te najczęściej nie są objaśniane, a niektórzy prowadzący nie odpowiadają na maile, samowolnie zmieniają godziny zajęć, zamiast osobiście poprowadzić wykład, odsyłają na wykłady innych osób na YouTube itd.³

Około połowa studentów uskarża się na to, że odczuwa bóle kręgosłupa, głowy i oczu z powodu zwiększonej ilości czasu pracy przed monitorem. Dodatkowo z ironią podkreśla, że zdawanie egzaminów w sieci nie jest wiarygodnym sprawdzianem wiedzy merytorycznej, a „jedynie badaniem wydajności mojego sprzętu i kompetencji informatycznych oraz oceną jakości łącza internetowego” (Striker, Wojtaszczyk, 2021, s. 36).

Inne bariery występujące w edukacji zdalnej odnoszą się do braku prowadzenia zajęć synchronicznych: 72 osoby (13,98% badanych) napisały, że miały zajęcia synchroniczne („z wykorzystaniem kamery) jedynie z nielicznymi wykładowcami – większość nauczycieli zrezygnowała z tej formy nauczania. Dotkliwy przy tym był brak zajęć praktycznych (w tym artystycznych) (20 osób, 3,88%). Przy tym 27 (5,24%) uważa, że wykładowcom brakuje kompetencji metodycznych i organizacyjnych niezbędnych do pracy zdalnej; 23 osoby (4,47%) podają, że brakuje w tym aspekcie systematyczności, wykładowcy są gorzej przygotowani niż w czasie zajęć tradycyjnych (12, 2,33%), zaś zajęcia są prowadzone schematycznie (3, 0,58%)” (Striker, Wojtaszczyk, 2021, s. 31).

Kształcenie zdalne jest związane z dodatkowymi aktywnościami zarówno wykładowców, jak i studentów, co zwiększa ich udział czasowy. Zmiany, jakie zaszły – zarówno te o charakterze technologicznym i ekonomicznym (dostępność odpowiedniego sprzętu, oprogramowania), jak i posiadające naturę psychologiczną, związane np. z preferowaniem tradycyjnych form edukacyjnych

² IBUK Libra – czytelnia online podręczników akademickich i książek naukowych w języku polskim.

³ 104 osoby (20,19%) napisały, że wykładowcy albo wcale nie kontaktowali się ze studentami, albo robili to po długim czasie, a nawet dopiero wtedy, gdy zbliżała się sesja. 12 osobom (2,33%) towarzyszyła niepewność, czy wysłane przez nich prace dotarły do wykładowcy. Tak o tym piszą studenci: „Niektórzy prowadzący nadal się do nas nie odezwali i nie wiemy, co będzie z zaliczeniem”. „Kilku wykładowców w ogóle nie wykazało zainteresowania realizacją materiału” (Striker, Wojtaszczyk, 2021, s. 30).

– przekonują, że niezależnie od naszych upodobań bazowanie na nowoczesnych technologiach w obszarze dydaktyki (zwłaszcza dorosłych) będzie coraz bardziej popularne. Przenoszenie zajęć akademickich do przestrzeni wirtualnej wymagać będzie nie tylko rzetelnego przygotowywania materiałów zawierających przewidzianą programem wiedzę, ale także stosowania metod, które zapewnią efektywniejsze wykorzystanie godzin kontaktowych z wykładowcą, skoncentrowanie się na tym, co jest naprawdę ważne lub wymaga dodatkowego objaśnienia, wprowadzenia atrakcyjnych metod aktywizujących oraz zdolności szybkiego reagowania na konieczność wspierania indywidualizacji procesu uczenia się, zwłaszcza w kontekście dostosowywania zakresu i tempa nauki do predyspozycji oraz potrzeb osoby uczącej się.

Przedstawione powyżej aspekty nie dotyczą wyłącznie polskiego środowiska akademickiego. Ciekawe spostrzeżenia w omawianym temacie przedstawia analiza badań treści twittów amerykańskich studentów (Veletsianos, Kimmons, 2020), którzy sformułowali rzeczowo swoje uwagi na temat nauki zdalnej. Przede wszystkim odnieśli się do postaw wykładowców, kierując wyrazy uznania dla spokojnych i pozytywnie nastawionych prowadzących, „którzy zachowują właściwą perspektywę – nauka jest istotna, natomiast w świetle zagrożenia życia i zdrowia oraz problemów ekonomicznych czynniki te – mające wpływ na życie i możliwości studentów – powinny być brane pod uwagę. Studenci cenią prowadzących, którzy są empatyczni, elastyczni i mają rozsądne oczekiwania” (Veletsianos, Kimmons, 2020).

Jednocześnie wyrazili oczekiwanie, żeby nauczyciele akademicy biegle posługiwali się stosowanymi technologiami, ponieważ nie wszyscy studenci czują się pewnie w obsłudze platform i czasem potrzebują wsparcia.

BARIERY W EDUKACJI ZDALNEJ SŁUCHACZY SZKÓŁ DLA DOROSŁYCH

Istota interpretacji podjętego tematu w odniesieniu do kształcenia zdalnego w szkołach dla dorosłych ma związek z powszechnym traktowaniem ich jako szkół „drugiej szansy”, w których zróżnicowany wiek słuchaczy i ich odmienne doświadczenia edukacyjne (w połączeniu z faktem, że dominującą rolę w kształceniu dorosłych odgrywają szkoły niepubliczne) wpływają negatywnie na jakość wprowadzania wszelkich innowacji, a do nich obowiązkowa nauka zdalna na pewno należy.

Ponad rok przed doświadczeniami związanymi z koniecznością wprowadzenia nauki zdalnej ukazała się publikacja Remigiusza Kozubka (listopad 2018 r.),

która w syntetyczny sposób przedstawia charakterystyczne przeszkody i bariery obserwowane w procesie kształcenia osób dorosłych, głównie w kontekście szkół dla dorosłych oraz studiów zaocznych (Kozubek, 2018). Autor za najczęściej odnotowywane w literaturze andragogicznej podaje:

1. Nadwrażliwość na niepowodzenia – najczęściej słuchacze szkół dla dorosłych to osoby, które doświadczyły wiele osobistych niepowodzeń, co powoduje brak wiary we własne możliwości, nadmierny samokrytycyzm i nieufność wobec innych ludzi.
1. Zmniejszoną liczbę godzin, określoną w siatce godzin dla danego przedmiotu, w stosunku do ich liczby określonej w siatce godzin w szkołach młodzieżowych.
2. Zmęczenie fizyczne oraz psychiczne związane najczęściej z realizowaniem nauki po pracy zawodowej lub obowiązkach domowych, co powoduje zmniejszoną koncentrację uwagi i aktywność.
3. Brak czasu na pracę domową, uczestnictwo w kulturze i odpoczynek.
4. Gorsze warunki pracy (takie jak na przykład światło w porze popołudniowej), gorsze wyposażenie szkół dla dorosłych w pomoce naukowe oraz niedopasowane podręczniki.
5. Brak umiejętności organizowania samokształcenia.
6. Zmniejszone poczucie własnej wartości – najczęściej spowodowane jest stereotypowym myśleniem i oceną społeczną, dotyczącą tego, że osoby kształcące się w szkołach dla dorosłych są rekrutowane na zasadzie selekcji negatywnej, a szkoły dla osób pracujących prezentują niższy poziom niż szkoły młodzieżowe.
7. Doświadczenie zawodowe oraz życiowe, które powoduje krytyczny stosunek do wiedzy teoretycznej prezentowanej podczas zajęć (Kozubek, 2018).

Wyniki wywiadów (badania własne)⁴ – pytania otwarte – przeprowadzonych w dwóch szkołach dla dorosłych (w Warszawie i w Skierniewicach po 20 wy-

⁴ Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jakie trudności napotkają słuchacze/studenci w trakcie nauki zdalnej i jak oceniają swoją motywację do nauki w czasie nauki zdalnej. Badania zostały przeprowadzone na przestrzeni października i listopada 2021 r. wśród słuchaczy szkół zaocznych w Warszawie (Policealna Szkoła Medyczna w Warszawie) i Skierniewicach (Technikum dla Dorosłych) oraz studentów studiów zaocznych uczelni niepublicznej w Warszawie (Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie – USM). Szkoły/uczelnie, w których przeprowadzono badania, współpracują ze sobą od wielu lat. W badaniach wzięło udział 80 osób. Dobór próby miał charakter celowy. Zastosowano pytania otwarte (sześć pytań), które miały na celu poszerzenie wiedzy dotyczącej barier związanych z kształceniem dorosłych. Badanie przeprowadzono online podczas zajęć. Słuchacze szkół średnich i studenci na kierunku dietetyka odpowiadali anonimowo na pytania, przesyłając wypełnione ankiety, które były analizo-

wiadów; rozpiętość wiekowa słuchaczy od 22 do 53 lat) oraz na jednej uczelni w Warszawie prowadzącej studia zaoczne (40 wywiadów; rozpiętość wiekowa od 19 do 34 lat) pokazały, że edukacja zdalna może być szansą na przełamanie niektórych barier, chociaż szczególnej refleksji należy poddać odpowiedź na pytanie, o jaką edukację nam tak naprawdę chodzi i czy odnotowywany brak samodzielności słuchaczy i studentów, powodujący znaczny wzrost postaw roszczeniowych wobec prowadzących zajęcia, to zjawiska, które jesteśmy w stanie zaakceptować.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie słuchaczy szkół dla dorosłych w Warszawie i w Skierniewicach nie zgłoszono uwag odnoszących się do organizacji zajęć – tylko jedna osoba wypowiedziała się, że „na początku było różnie, duży bałagan i dezorganizacja, z czasem się to uspokoiło i teraz funkcjonuje prawidłowo”. Więcej negatywnych opinii zgłosili studenci, mówiąc:

- *„Czasem słaba organizacja, gdy się okazuje nagle, że nie mamy wykładów albo nie ma wykładowcy”.*
- *„Zdarza się, że mamy zajęcia w planie, a w rzeczywistości się nie odbywają, bo wykładowcy nie są o nich poinformowani. Jeśli chodzi o organizację, to bywa problematyczna (wykładowca nie miał w planach zajęć z nami, podczas gdy my czekaliśmy na zajęcia)”.*
- *„Organizacja zajęć jest w większości w porządku, jednak przepływ informacji jest lekko zaburzony ze względu na ograniczenia nałożone przez uczelnię na platformę teams (np. wykładowcy nie mają dostępu do widoku czatu)” [to wydaje się mało prawdopodobne – przyp. Autorki].*
- *„Są czasem problemy z połączeniem”.*
- *„Jeśli chodzi o sam przebieg zajęć, wszystko jest w porządku, natomiast w sprawie organizacji dobrze by było, gdybyśmy byli informowani wcześniej o ewentualnych zmianach w grafiku, ponieważ zdarzało się, że czekaliśmy 2 godziny na zajęcia, które wcale się nie odbyły”.*
- *„Organizacja średnia, przebieg w porządku”.*

Jak łatwo zauważyć, studenci charakteryzują się bardziej krytyczną postawą, są bardziej wymagający, częściej zgłaszają problemy natury organizacyjnej niż słuchacze szkół średnich.

wane w sposób swobodny, badacz czytał odpowiedzi badanych osób i wysuwał na ich podstawie wnioski (podejście nieusystematyzowane). Przeprowadzono także 20 pogłębionych wywiadów indywidualnych z nauczycielami prowadzącymi zajęcia w Szkołach dla Dorosłych w Skierniewicach i Warszawie (wykładowcy USM odmówili udzielenia wywiadu, twierdząc, że nie ma to sensu). Ze względu na małą liczbę badanych osób badania można uznać za pilotażowe.

Co ciekawe, podobną sytuację odnotowano przy odpowiedziach na pytanie o trudności z pierwszym logowaniem (w wywiadach w szkołach dla dorosłych nikt nie zgłosił trudności, natomiast aż 12 studentów przyznało się do trudności, a jedna wręcz zaznaczyła: „Rejestracja na Teams to koszmar. Microsoft utrudnia to na każdym kroku. Co do późniejszych logowań – nie mam problemu”). Osoby przyznające się do trudności najczęściej mówiły o konieczności łączenia się przez telefon, braku laptopa, konieczności łączenia nauki z rytmem życia rodzinnego itd. Należy zauważyć, iż nauczanie na odległość, tzw. nauka zdalna, w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 przy niewystarczającym przygotowaniu zawodowym wykładowców i nauczycieli, a dokładniej, ich braku umiejętności cyfrowo-informatycznych, często była dla studentów trudna i bardzo stresująca. Nie wszyscy bowiem studenci zaoczni mieli wystarczająco rozwinięte kompetencje informatyczne czy cyfrowe. Nie każdy z nich posiadał odpowiedni sprzęt, nie wspominając o kompetencjach komunikacyjnych, gdzie zmiana warunków nauki na zdalną wiązała się z naciskiem na komunikację z wykładowcą w trybie pracy online. Stąd też bardzo ważne okazało się wsparcie dla tych studentów w dobie pandemii.

Większość nie zauważyła różnicy w efektywności między nauką zdalną a tradycyjną, ale dały się zauważyć różnice między miejscowościami – w Warszawie tylko dwóch słuchaczy stwierdziło, że nauka zdalna obniża poziom nauczania, a w Skierniewicach aż siedem osób.

Ponad 50% tak słuchaczy, jak i studentów wypowiedziało się, że nauka zdalna obniża motywację do nauki i utrudnia koncentrację (jak zaznaczyła jedna studentka: „*Na pewno ułatwia obecność na wszystkich zajęciach, tylko nie zawsze sama obecność wystarczy do zdobycia wiedzy*”). Wynik ten potwierdziły odpowiedzi na pytanie: Jak ocenia Pan/Pani w skali 1–5 zdobytą wiedzę podczas nauczania zdalnego? Wśród słuchaczy pojawiły się wskazania: 3, 4 oraz jedno 4, 5. Natomiast wśród studentów zdarzyły się trzy 5, ale aż piętnaście 3.

Badania potwierdzają potrzebę motywacji do nauki, dotyczy to szczególnie osób dorosłych. Często na naukę w trybie zaocznym decydują się osoby, które muszą uzupełnić wykształcenie w związku z pracą zawodową bądź tak potoczyła się ich sytuacja osobista, że nie mogli ukończyć szkoły/uczelni w trybie stacjonarnym. Dlatego potrzebują odpowiednich bodźców do dalszego rozwoju, np. budowanie relacji z innymi, potrzeba wsparcia, rozmowy, poczucia bezpieczeństwa, przynależności do grupy. Niestety nauczanie zdalne nie daje im takiego komfortu kształcenia. Często w czasie zajęć towarzyszy im lęk przed ośmieszeniem, brak zaangażowania, brak umiejętności informatycznych, anonimowość podczas zajęć (słuchacze/studenci mają wyłączony kamerki), samodzielna praca nad zadaniami, niestety – nie sprzyja to motywacji do nauki.

Poziom komunikacji na zajęciach ogólnie określono jako dobry, chociaż we wszystkich grupach dominują odpowiedzi sugerujące, że wszystko zależy od osobowości prowadzącego, jego umiejętności dydaktycznych, tworzenia klimatu szacunku i zrozumienia trudności, z którymi boryka się słuchacz czy student.

Większość w podsumowaniu swoich wypowiedzi dokonała jednak wyboru formy zdalnej – uzasadniano to argumentami:

- „*Wolę zdalnie, czuję się bezpieczniej i swobodniej*”.
- „*Zdecydowanie zdalnie, bo zaoszczędzam czas i pieniądze*”.
- „*Zdalnej – choć mógłby się odbyć jeden czy dwa pełne stacjonarne zjazdy, np. na ćwiczenia z chemii czy innych przedmiotów wymagających ćwiczeń »przy tablicy«*”.

Wśród studentów pojawiły się odpowiedzi:

- „*Odpowiadałaby mi nauka hybrydowa jak na razie, ale stacjonarnie zajęcia byłyby lepsze*”.
- „*Jestem za stacjonarną formą zajęć. Mam nadzieję, że od nowego semestru będziemy uczyć się na uczelni*”.
- „*Osobiście wolę zajęcia w formie stacjonarnej, ze względu na możliwość spotkania się z innymi studentami czy wykładowcami*”.
- „*Plusem formy zdalnej jest możliwość otworzenia książki, by »zabłysnąć wiedzą«*”.

Badania pokazują, że słuchacze/studenti zdają sobie sprawę z niskiego poziomu wiedzy, umiejętności praktycznych czy kompetencji społecznych, które uzyskują w trakcie nauki zdalnej, ale w większości już się przyzwyczaili do takiej nauki, która nie wymaga od nich większego wysiłku i wykazania się samodzielną wiedzą.

Rozmowy z nauczycielami ze Skierniewic i Warszawy (wszyscy powyżej dwudziestoletniego doświadczenia w nauczaniu) ujawniły, że czas kształcenia zdalnego znacznie zniechęcił dorosłych do zapisywania się do szkoły – w roku szkolnym 2021/2022 powstała w obu szkołach tylko jedna klasa. Ponadto przy takiej formie nauczania niemożliwe jest rzetelne przygotowanie i wdrożenie dorosłych do samokształcenia – w każdej grupie znajdują się osoby z tak różnym bagażem doświadczeń i podejściem do nauki, że przy braku bezpośredniego kontaktu nie można dokonać trafnej diagnozy potrzeb i możliwości czy złych nawyków w uczeniu się. Do tego u wielu (choć wśród osób biorących udział w wywiadach tego nie zauważono, jednakże 20 osób nie można uznać za grupę reprezentatywną) dochodzi sprawa strachu przed komunikowaniem się online, a na szkolenia wyjaśniające, na czym polega e-learning, czy zapewniające słuchaczom wsparcie metodyczne, organizacyjne oraz techniczne po prostu nie ma czasu.

W raporcie Marleny Plebańskiej, Małgorzaty Sieńczewskiej i Aleksandry Szyller przedstawione zostały też bariery dotyczące sposobu wykorzystania kompetencji cyfrowych nauczycieli, co w przypadku szkół dla dorosłych i studiów zaocznych ma szczególnie dotkliwe konsekwencje. Autorki opracowania twierdzą, że technologie często nie są wykorzystywane w przemyślny sposób – traktowane są jako sposób uatrakcyjnienia lekcji. Dominują podawcze, nieangażujące ucznia metody pracy, a nauczyciele „nie do końca rozumieją swoją rolę w nauczaniu zdalnym. Brakuje głębszej refleksji metodycznej na temat sensu i celów wykorzystania technologii w edukacji” (Plebańska, Sieńczewska i Szyller, 2020)⁵.

Maciej Słomczyński i Dorota Sidor już w 2012 r. przewidzieli nowy typ niepowodzeń edukacyjnych, który będzie wynikał z przyczyn związanych z e-kształceniem. Źródłem ich przemyśleń były różne badania przeprowadzone wśród dorosłych Amerykanów uczących się w różnych formach. Zgodnie z ich przekazem wielu badaczy istoty i skuteczności e-learningu, np. M. Beaudoin, R.M. Bernard, A. Brauer, P.C. Abrami, M. Surkes Z. Berge i Y. Huang, rozważając „gotowość do zdalnego uczenia się (*readiness for online learning*) jako czynnik krytyczny i determinujący skuteczność w procesie uczenia się, podkreśla podstawowe znaczenie umiejętności zarządzania procesem uczenia się (*self-management of learning*), na którą składają się zarówno kompetencje organizacyjne, jak i efektywne strategie poznawcze [...] wskazując m.in. na potrzebę rozwoju umiejętności organizacji własnych zadań w aspekcie temporalnym oraz planowania własnej nauki” (Słomczyński, Sidor, 2012).

Inna badaczka, Margaret Martinez, odwołując się do teorii poczucia własnej skuteczności, zauważa, że uczący się dorośli rezygnują z e-learningu wtedy, gdy mają zbyt niską motywację do ukończenia zajęć (nie potrafią samodzielnie narzucić sobie ram czasowych, w których muszą brać udział w zajęciach) i słabo radzą sobie z wpływem tzw. czynników zewnętrznych, do których zalicza się: presję związaną z praco- i czasochłonnością uczenia się, problemy techniczne, a także aktywności czy zadania będące atrakcyjną alternatywą dla

⁵ Te same autorki w odrębnym raporcie stwierdziły, że: „więcej niż połowa nauczycieli reprezentuje tendencję zniżkową w odpowiedzi na pytanie: »Czy Twoim zdaniem edukacja online jest efektywna dla uczniów?«. Pedagodzy dostrzegają negatywny wpływ nauczania zdalnego na postępy w nauce ich podopiecznych. W czerwcu 2020 r. efektywność edukacji zdalnej negatywnie oceniło 46% ankietowanych nauczycieli, w marcu 2021 r. liczba ta wzrosła do 60%, co na pewno w odniesieniu do szkół dla dorosłych będzie miało znaczenie, ponieważ możemy domniemywać, iż tam problem ma o wiele większy wymiar (Plebańska, Sieńczewska i Szyller, 2021).

uczenia się. Jest to związane z emocjami – autorka stwierdza: „Emocje i chęć uczenia się to potężne siły – od tych dwóch zależy, na ile dobrze celowo zarządzamy informacją, planujemy, wyznaczamy i osiągamy cele. Są to czynniki, które wpływają na wytrwałość, osłabienie i zatrzymanie ucznia w szkole” (Martinez, 2003, s. 4).

Literatura przedmiotu, pokazując mankamenty kształcenia w szkołach dla dorosłych, potwierdza powszechną opinię, że zdecydowana większość słuchaczy/studentów wykonuje zadania bez zapoznania się z jakimikolwiek materiałami dydaktycznymi (Słomczyński, Sidor, 2012). Zajęcia stacjonarne stwarzają większą szansę na utrzymanie samodyscypliny przez fakt fizycznej obecności nauczyciela/wykładowcy. Bezpośredni kontakt uniemożliwia rezygnację w dowolnej chwili z uczestnictwa w lekcjach, ćwiczeniach czy wykładzie na rzecz np. domowych czynności. W trakcie zajęć zdalnych niejednokrotnie uczestnicy przerywają naukę: gotują obiad, sprzątają, sprawdzają oferty sklepów internetowych czy korzystają z serwisów społecznościowych. Praktycy często zwracają uwagę, że zdalna nauka prowadzi do różnych negatywnych zjawisk, np. do prokrastynacji, pojmowanej jako zwlekanie, pobieżne zapoznanie się z materiałem związanym z realizacją zajęć czy przygotowywaniem prac na ostatnią chwilę (Urban, 2016).

Nauczanie zdalne w szkołach dla dorosłych pogłębia niskie kompetencje uczestników w zakresie motywacji do nauki, jej planowania i organizacji. Sytuację znacznie pogarsza fakt, że w szkołach tych często zatrudniani są starsi wiekowo nauczyciele, których umiejętności dydaktyczne związane z prowadzeniem zajęć w formie e-learningowej, efektywnym stymulowaniem aktywności słuchaczy na odległość czy przeprowadzaniem kontroli osiągnięć są na niskim poziomie i nie sprzyjają rzeczywistemu zdobywaniu wiedzy przez słuchacza czy studenta, powodując często ograniczenie celów kształcenia i trywializację treści.

Niepokojące zjawiska w kształceniu dorosłych w sposób zdalny to także nadgorliwość w dostosowywaniu poszczególnych elementów procesu nauczania do potrzeb uczącego się i uznawanie za priorytet uatrakcyjnianie materiałów edukacyjnych zwłaszcza poprzez nieuzasadnione zwiększanie multimedialności przekazu. Entuzjaści e-kształcenia uważają, że środki dydaktyczne bogate w polisensoryczne treści realizują modne od epoki oświecenia tendencje doceniające rolę zabawy w dydaktyce. Generalnie mają rację, ale nie może być tak, że wybór środków nie wynika z celów kształcenia – środki stają się wówczas substytutem treści mających zaspokoić potrzeby słuchacza czy studenta, który, przyzwyczajony do atrakcji oraz udogodnień technicznych podporządkowanych

preferowanym przez niego formom odbioru komunikatów multimedialnych, nie będzie chciał skupić się na treściach podanych w innej formie, a nauczyciel nie będzie świadomy skali niepowodzeń swoich uczniów.

Bariery w kształceniu zdalnym w szkołach dla dorosłych mają niejednokrotnie swoje źródło w różnych edukacyjnych i życiowych niepowodzeniach. Tylko prawidłowo rozpoznane trudności, z jakimi borykają się wszyscy uczestnicy zdalnego procesu dydaktycznego, oraz stworzenie nowego modelu edukacji cyfrowej, gwarantującej satysfakcjonujące wyniki nauczania, może pomóc wprowadzić do szkół dla dorosłych konkretne rozwiązania na rzecz efektywnego wykorzystania technologii i uszereżować prowadzących zajęcia od błędów dydaktycznych.

PODSUMOWANIE

Konieczność prowadzenia edukacji zdalnej z powodu pandemii przyspieszyła proces cyfryzacji szkół i w wielu przypadkach umożliwiła poszerzenie znaczenia i oddziaływania rzeczywistości wirtualnej o nowe przestrzenie, czyniąc komputer i sieć integralną, dominującą częścią życia edukacyjnego. Dla wielu nauczycieli było to swoistą traumą i wyzwaniem w zakresie metodyki pracy bez możliwości zaplanowania i przetestowania metod alternatywnych. Niezależnie od tego, jak długo przyjdzie nam zmagać się z pandemią, potrzebny jest namysł, jak wykorzystać ten czas trudnych doświadczeń do rozwijania kompetencji w zakresie efektywnego zdalnego nauczania z jak największą korzyścią dla uczących się, niezależnie od poziomu oraz ich zaangażowania w proces kształcenia. Na pewno niezbędne jest systemowe wspieranie tego procesu w zakresie szerokiej pomocy technicznej, zarówno dla nauczycieli, jak i dla słuchaczy/studentów, aby obie strony procesu dydaktycznego mogły komfortowo realizować swoje zadania. Jak wykazano powyżej, szkoły dla dorosłych potrzebują szczególnego wsparcia w zakresie radzenia sobie z problemami dotyczącymi obsługi technicznej – zwłaszcza te, w których wykładowcami czy nauczycielami są osoby wiekowo starsze. Jak czytamy w Raporcie Edukacja z października 2020 r.: „Edukacja online powinna być projektowana od podstaw i stać się trwałym elementem uzupełniającym (a nie zastępującym) edukację stacjonarną w murach uczelni. Ważne jest przy tym wykorzystanie koncepcji *life-wide-learning* opartej na założeniu, że możliwości poszukiwania informacji, danych, ale także dyskursu wokół najważniejszych pytań nie są tylko domeną formalnych instytucji edukacyjnych. Oznacza to konieczność dokonania analizy możliwości tkwiących w rozmaitych strukturach i organizacjach (firmach, różnego rodzaju instytucjach, organiza-

acjach pozarządowych) [...]. Kształcenie online nie jest ciekawostką dla zapaleńców, a normalnym, pełnoprawnym (a może nawet wymaganym) elementem nauczania i studiowania” (Czapliński i in., 2020).

Kontynuowanie edukacji zdalnej w szkołach/na uczelniach dla dorosłych powinno przynieść radykalne zmiany w odejściu od akceptowania postaw roszczeniowych, od nauczania polegającego na serwowaniu gotowych treści na rzecz samodzielnego poszukiwania informacji, krytycznego myślenia i otwartej komunikacji pomiędzy obiema stronami procesu dydaktycznego. Potwierdzają to także badania własne, które wskazują na potrzebę opracowania metodyk kształcenia zdalnego na różnych poziomach edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowski M. (2013), *E-learning w szkolnictwie wyższym*, „Studia BAS”, 3 (35).
- Dżęga D. (2013), *Zbiór dobrych praktyk w zakresie tworzenia materiałów e-learningowych i m-learningowych dedykowanych uczeniu się osób dorosłych. Produkt w projekcie innowacyjnym*, [w:] „Knowledge@Work – zintegrowany model kształcenia przez całe życie na uczelniach wyższych”, Szczecin.
- Gajderowicz T., Jakubowski M. (2020), *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa: Policy Paper, nr 6.
- Hyla M. (2016), *Przewodnik po e-learningu*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Iwińska M. (2020), *Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalne*, [w:] N.G. Pikula, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Kasperowicz J. (2004), *Nowe uwarunkowania wspomaganie kształcenia*, [w:] M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Koludo A. (2020), *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.
- Lewandowska P. (2021), *Syndrom zdalnego zmęczenia wśród nie(do)słyszających uczestników edukacji zdalnej – doświadczenia międzynarodowe*, [w:] E. Domagała-Zysk (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Martinez M. (2003), *High Attrition Rates in e-Learning: Challenges, Predictors, and Solutions*, “The eLearning Developers Journal”, July 14, s. 1–7.
- Redlarski K., Garnik I. (2014), *Zastosowanie systemów e-learningu w szkolnictwie wyższym*, [w:] B.A. Basińska, I. Garnik (red.), *Zarządzanie informacyjnym środowiskiem pracy*, Gdańsk: Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, s. 77–94.
- Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J. (2020), *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tucker T.G., Winchester W.W. (2009), *Mobile Learning for Just-In-Time Applications*, [w:] ACM-SE 47 Proceedings of the 47th Annual Southeast Regional Conference.

Netografia

- Absurdy nauki zdalnej...* (2021). Pobrano z: <https://gazetakrakowska.pl/absurdy-nauki-zdalnej-wpadki-i-wymysly-wykladowcow-ktore-smiesza-wprawiaja-w-zaklopotanie-i-mroza-krew-w-zylach> (dostęp: 7.12.2021 r.).
- Czapliński P., Dynowska-Chmielewska K., Federowicz M., Giza-Poleszczuk A., Gorzeńska O., Karwińska A., Traba R., Wiśniewski J., Zwierżdżyński M. (2020), *Raport Edukacja. Między pandemią Covid-19 a edukacją przyszłości*. Pobrano z: <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> (dostęp: 7.12.2021 r.).
- Główne bariery w nauczaniu zdalnym*. Pobrano z: <https://www.wspil.pl/blog/glowne-bariery-w-nauczaniu-zdalnym> (dostęp: 7.12.2021 r.).
- Gorzeńska O., Grąbczewska A. i in. (2020), *Eksperytyza 3. Problem wykluczenia cyfrowego w edukacji zdalnej*. Pobrano z: <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/04/Eksperytyza-3.pdf> (dostęp: 7.12.2021 r.).
- Kozubek R. (2018), *Bariery edukacyjne osób dorosłych oraz sposoby ich pokonywania w kontekście szkół dla dorosłych*. Pobrano z: <https://epale.ec.europa.eu/lv/node/86897> (dostęp: 8.12.2021 r.).
- Perzyński W. (2020), *Wykładowca UMK o nauce zdalnej: „Trzeba się przystosować”*. Pobrano z: <https://www.redbull.com/pl-pl/wykladowca-opisuje-e-learning-zdalne-nauczanie> (dostęp: 6.12.2021 r.).
- Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Pobrano z: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8 (dostęp: 8.12.2021 r.).
- Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A. (2021), *[Raport 2] Zmiany w edukacji zdalnej oczami nauczycieli i uczniów*. Pobrano z: <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/raport-2> (dostęp: 8.12.2021 r.).
- Słomczyński M., Sidor D. (2012), *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*. Pobrano z: E-mentor nr 5 (47). Pobrano z: <http://www.ementor.edu.pl/artikul/index/numer/47/id/970> (dostęp: 8.12.2021 r.).
- Striker M., Wojtaszczyk K. (2021), *Bariery wdrażania e-learningu w uczelni wyższej. Wyniki badań własnych*. Pobrano z: <http://www.e-mentor.edu.pl/> (dostęp: 6.12.2021 r.).
- Studenci w piżamach, wykładowcy też. Naprawdę ciężki rok. Jak wygląda nauka zdalna na uczelniach?* (2021), „Gazeta Wyborcza” z dnia 27 marca 2021. Pobrano z: <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,26912746> (dostęp: 6.12.2021 r.).
- Urban T. (2016), *Inside the mind of a master procrastinator*. Pobrano z: <https://bit.ly/procrastinationTEDtalk> (dostęp: 7.12.2021 r.).
- Veletsianos G., Kimmons R. (2020), *What (Some) Students Are Saying about the Switch to Remote Teaching and Learning*. Pobrano z: <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/what-somestudents-are-saying-about-the-switch-to-remote-teaching-and-learning> (dostęp: 7.12.2021 r.).

Streszczenie

W artykule podjęto problematykę trudności w kształceniu zdalnym dorosłych w kontekście problemów związanych z edukacją osoby dorosłej, zarówno w przestrzeni akademickiej (studiów niestacjonarnych), jak i w szkołach ponadpodstawowych dla dorosłych. Problematyka związana

ze specyfiką kształcenia na tych poziomach edukacji w okresie pandemii została w publicznej dyskusji całkowicie pominięta, mimo we wcześniejszych latach wielokrotnego podkreślenia znaczenia edukacji dla dorosłych jako oferty edukacyjnej pełniącej ważne funkcje społeczne, realizujące cele związane z motywowaniem do kształcenia ustawicznego. Nie lekceważąc plusów edukacji zdalnej dla dorosłych, do których niewątpliwie należą: oszczędność czasu, łatwiejsze pogodzenie pracy zawodowej z nauką i dostęp do materiałów e-learningowych w dogodnym miejscu i czasie, skoncentrowano się na trudnościach związanych z barierami technologicznymi, oporem przed nowymi rozwiązaniami oraz niemożnością budowania partnerskiej relacji motywującej do nauki i zapewniającej wysokie poczucie bezpieczeństwa.

Słowa kluczowe: andragogika; zdalne kształcenie dorosłych; bariery utrudniające e-learning; kształcenie dorosłych w pandemii.

Abstract

The article deals with the problems of remote adult education in the context of problems related to adult education, both in the academic space (part-time studies) and in secondary schools for adults. The issues related to the specificity of these forms of education during the pandemic were completely ignored in public discussion, despite the repeated emphasis in previous years of the importance of adult education as an educational offer that fulfills important social functions, achieving goals related to motivating to the lifelong learning. Without disregarding the advantages of remote education for adults, which undoubtedly include: saving time, easier reconciliation of work and learning and access to e-learning materials in a convenient place and time, the focus was on the inconvenience of technological barriers, resistance to new solutions and the inability to building a partner relationship that motivates learning and ensures a high sense of security.

Keywords: andragogy; remote adult learning; barriers to e-learning; adult education in the pandemic.

WIKTORIA SYDORENKO

ORCID ID: 0000-0002-6626-4581



TRENDWATCHING OF THE LABOR MARKET IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC: TRENDS, SKILLS OF THE FUTURE, FORECASTS

OBSERWACJA TRENDÓW NA RYNKU PRACY W OBSZARZE
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W WARUNKACH PANDEMII
COVID-19: TENDENCJE, UMIEJĘTNOŚCI PRZYSZŁOŚCI, PROGNOZY

FORMULATION OF THE PROBLEM

Today, the Ukrainian Vocational Education system faces a number of challenges. The first challenge is globalization, which encourages fierce competition in the struggle for resources, including skilled workers. The second challenge is the digital transformation of society, automation of production and artificial intelligence, which significantly transforms the quality and quantity of available jobs, accelerates the pace of professional activity and educational development; the third challenge is demographic changes and rapid urbanization, including changes in the number, age and location of the world's population, a significant increase in urban population, which requires rapid adaptation of Vocational Education Institutions¹ to work in new demographic and social

¹ *Vocational Education Institution* – an educational institution that meets the needs of citizens in vocational (vocational) education, mastery of working professions, specialties, qualifications in accordance with their interests, abilities, health status.

realities. The new model of knowledge society development requires from a teacher of Vocational Education a wide range of skills² and competencies to successfully perform their professional functions, ensure comprehensive and sustainable development of education and science of Ukraine, social unity and further development of democratic culture. Introduction to the production of new equipment, digital technologies requires from teachers of Vocational Education a new understanding of the activity, non-traditional approaches and the ability to learn throughout life.

The National Report on the Status and Prospects of Education Development in Ukraine (National Academy..., 2021) emphasizes that teachers and masters of industrial training do not have modern skills, including the use of innovative pedagogical technologies, development and use of SMART-complexes, career development, entrepreneurial, energy-saving, health-saving, self-educational and other competencies needed by skilled workers in today's labor market. Insufficient formation of competencies and qualifications of teachers is caused by outdated approaches to professional psychological and pedagogical training, underdeveloped technological and digital culture, skills of educational self-management, which requires innovative scientific and methodological support for training and retraining of modern professionals.

Ensuring comprehensive and sustainable development of education and science of Ukraine, social unity and further development of democratic culture depends on *timely study of the demand for new competencies of skilled workers in the labor market, innovative, organizational and scientific support for continuous professional development through formal, non-formal and informal education* in accordance with the goals and priorities of the state educational policy, defined by strategic and program documents, synergy of science, production, business and Vocational Education Institutions. The pandemic caused by the outbreak of COVID-19 has been a major challenge for the global economy. According

² *Skill* is interpreted as the tendency or need to act, to behave in a certain way; habit; skills acquired through exercises, experience; habit (*Dictionary...*, 1974). A skill is an action formed by repetition; characterized by a high degree of comprehension and lack of element-by-element conscious regulation and control. Skills are components of conscious human activity, which are performed completely automatically. If the action is understood as a part of the activity that has a clear goal, the skill can be called an automated component of the action. Skills are readiness for conscious and precise actions, knowledge in action; skills are an automated part of this activity. Thus, skills are automated skills that are performed without the participation of consciousness, but under its control. The process of skills formation takes place in several stages, the last of which becomes a dynamic stereotype. It is well known that most skills are developed in about fourteen days with daily repetition.

to experts of the International Labor Organization, the crisis of 2020 is the worst of last decades. It is important for Vocational Education Institutions not only to provide consumers of educational services with a profession that is in demand in the labor market, but also to achieve a certain level of qualification, development of key and professional competencies for lifelong learning that ensure competitiveness in international, national and regional labor markets. Therefore, the development of a mechanism for matching the market of educational services to the needs and challenges of the labor market, taking into account the balance of supply and demand of labor (due to changing requirements for existing professions, the emergence of fundamentally new professions and specialties, including integrated and enlarged); development of professional training of personnel in production and training of unemployed citizens; providing career guidance assistance to student youth and other categories of the population, etc. Intensifying the dialogue between Vocational Education Institutions, the government and the public, discussing prospects for institutional development of the education and training system, building its institutional capacity, developing mechanisms for the educational institution's response to proposals from employers, education authorities, united territorial community, etc. characterize and ensure effective implementation of all its functions. The urgency of this problem, its lack of development in pedagogical theory, the needs of educational practice led to the choice of research topic.

The purpose of the article is to study the latest trends in the global and domestic labor market and educational services to predict the required competencies, soft & hard skills and areas of activity, competencies for the training of highly qualified and competitive professionals in the conditions of the COVID-19 pandemic.

In accordance with the goal, *the main objectives* of the study are defined as follows:

- 1) to analyze the latest trends, requirements, approaches in the global and domestic labor market to train highly qualified and competitive teachers of Vocational Education in the conditions of the COVID-19 pandemic;
- 2) to describe the parameters of the labor market in the relevant industries to predict the required competencies, skills and areas of activity in the training and retraining of specialists, marketing of educational services;
- 3) to describe the structure of vacancies by type of economic activity and determine the dynamics of the needs of agricultural, construction, industrial and other enterprises in workers in the context of the economic crisis caused by the COVID-19 pandemic;

- 4) to carry out the gradation of skills (competencies) important to employers for the quality of employees' professional roles and functions;
- 5) to clarify the content of the basic concepts of the study: "labor market", "trendwatching", "skill", "soft skills", "teacher of Vocational Education", "marketing of educational services".

ANALYSIS OF MODERN RESEARCH

Conceptual approaches, methodical and methodological principles of modernization of the Vocational Education system taking into account world trends, innovative approaches and principles of adult education are important for the research. They were substantiated in the works of V. Doktorovich, N. Nychkalo, V. Kovalchuk, V. Radkevych, L. Sergeeva, V. Sidorenko, T. Stoichyk, etc. The theoretical basis of the study identified conceptual ideas, positions set out in the fundamental scientific works of domestic and foreign scientists on the problems of methodology of educational quality (V. Kremen, O. Savchenko, O. Lokshina, T. Lukina, O. Lyashenko); regularities and modern tendencies in professional development of pedagogical workers (V. Oliynyk, V. Sidorenko, V. Maslov, L. Sergeeva, etc.); educational training of teachers (V. Ognevyuk, S. Sysoeva); monitoring the quality of education (O. Bilyk, T. Korotun, G. Koval, O. Turzhanska, N. Vysochyna, L. Shumova, O. Seredina); development of professional education in the conditions of sustainable development (L. Goroshkova, E. Khlobystov, V. Sidorenko, etc.); trendwatching analysis of the modern labor market (N. Ilyashenko, M. Mykytyuk, E. Rogers, A. Rosokhata, A. Göritz, U. Klöble, C. DeMol, L. Reichlin, R. Yuxing Du, etc.).

PRESENTING THE MAIN MATERIAL

Trendwatching in education (from English *trend* – “trend” and *watching* – “observation”) means activities aimed at studying new market trends, tracking business factors (supply, demand), regular analysis of educational trends to create innovative products, services and networking (communications). Trendwatching involves obtaining comprehensive information, selection and ranking of global, national and regional trends, direct data processing and trend detection, recommendations and/or transfer of information to representatives of industry and business to innovate.

Educational trend is defined as a direction, trend or idea to meet certain socio-cultural and educational challenges, needs and expectations, which are becoming more widespread in society and will be discussed tomorrow, changes that determine the general direction of development, transition.

The marketing strategy of a Vocational Education Institution, which takes into account the latest educational trends and market requirements (including regional) labor, is a guarantee of successful management of educational services. Therefore, trendwatching analysis is becoming increasingly important in developing a strategy for the development of Vocational Education Institutions.

According to the American Marketing Association (AMA), marketing is the process of planning and implementing an idea, promoting and implementing ideas, products, and services through an exchange that meets the goals of individuals and organizations. According to the marketing approach, the product of a postgraduate education institution in the services market is a set, variability and individualization of educational and professional programs, models, forms, etc. that provide continuous professional development throughout life through formal and non-formal education, a range of service research. methodological services, development of the necessary scientific and methodological support, etc. In this case, the teacher acts as a customer of educational services, presenting in the study of his request's individual educational trajectory, educational needs, cognitive and other individual characteristics. In the system of Vocational Education, it is the consumer, the customer, his uniqueness, needs and requests, individual opportunities that directly affect the degree of individualization and variability, variability of educational services.

*Marketing of educational services*³ in the system of Vocational Education involves the formation of supply, providing educational services to their customers/consumers, information, consulting, coordination, scientific and methodological support and scientific and methodological support for

³ Today there are many definitions of "service", "educational service", "service in the field of education". Analyzing them, we distinguish two approaches to defining the service: 1) action that benefits, helping others; 2) product (result) of the service enterprise. Educational services are the leading characteristic of the degree of development of the intellectual potential of the staff of an educational institution, the level of innovative creative activity of employees. The main features that characterize the existence of the market of educational services are: asymmetry of information, which implies a difference in knowledge of some participants in the educational process compared to others; unequal access of all market participants to the relevant resources; high elasticity of demand for educational services; rapid market response to changes in demand; individuality and non-standard services and technologies provided; high product differentiation in the same specialty.

continuous professional development at all stages of professionalism, promotion of services in the market of educational services; participation in certification, certification, etc. It is necessary to determine the target market, in particular the *primary target market* – the main customers of educational services; *secondary* – those who are less customers, but use educational services (participants in events, including conferences, seminars, round tables, webinars, forums, etc.); *tertiary* – potential customers of educational services that are worth paying attention to.

THE MAIN EDUCATIONAL TRENDS

We describe *the main educational trends* that characterize the modern labor market and knowledge society, the productive resources of the latter are knowledge, intelligence, key competencies and values.

Changing the structure of employment. According to the European Center for the Development of Vocational Education, the working age population as a whole will grow, but trends will vary from country to country. In the medium term, total employment in the period 2020–2025 will grow by 0.5% annually, and then this growth will slow down as a result of long-term demographic trends. In countries such as Bulgaria, Germany, Estonia, Croatia, Latvia and Lithuania, the number of employees will decrease due to population aging and migration (*Skills Forecast...*, 2018). During 2020–2021, there is an increase in variability of employment, part-time employment, freelance (free remote work without legal obligations), remote work. According to the service OX. Work, in April 2020, the number of requests “remote work” increased by 83% compared to February of the same year.

Continuous professional development of specialists. Lifelong learning is a response to instability in employment and professions, which includes personal, cultural, social and professional development of the specialist and provides his ability to adapt to social and economic change and autonomy, knowledge exchange and dissemination. The Law of Ukraine “On Education” (Verkhovna Rada of Ukraine, 2017) defines continuous professional development as a continuous process of learning and improving the professional competencies of specialists after higher and/or postgraduate education, which allows a specialist to maintain or improve professional standards and lasts throughout his professional career (Art. 18 Adult Education). Lifelong learning is one of the key competencies. Introduction of new equipment, its automation, intensive use

of programmable devices requires modern specialists to form a new quality of professional action, gradually complicate production tasks, develop their own original pedagogical style, develop professional competencies, gain experience in performing innovative roles and functions through formal, non-formal and informal education. The ability to learn and retrain is among the top skills predicted by experts in the labor market by 2030.

Automation and robotics, which are the requirements of global competition. According to Oxford researchers from Martin School's Program on the Impacts of Future Technology, over the next twenty years, about 45% of existing jobs in developed countries will be replaced by jobs and computer programs (*Atlas of Professions*, 2021). Specialists will have to be retrained in order to become competitive and in demand in the labor market, to engage in work that jobs and machines will not be able to perform, including creative work.

According to the educational project "Atlas of Professions" (2021), by 2030 almost 57 professions will disappear, such as concrete worker, miner, waiter, warehouse driver, accountant, estimator, etc. There will be new professions of the future (by 2022 the share of new specialties will increase to 27%): construction (specialist in modernization of construction technologies, smart home infrastructure designer, foreman, etc.), security (industrial safety auditor, remote safety coordinator, systemic disaster response specialist, personal safety designer, business continuity manager, etc.), agricultural sector (agroinformatics/acrocyanetics, GMO agronomist, city farmer, agricultural ecologist, etc.), metallurgy (equipment supervisor, eco-recycler in metallurgy, designer of new metals, designer of powder metallurgy equipment, etc.), land transport (builder of "smart roads", operator of automated transport systems, operator of cross-logistics, etc.).

Multipotential, background, interdisciplinarity. The use of modern tools, equipment and facilities requires enterprises, institutions and organizations and their employee's professional mobility⁴ (including the development of cognitive, activity, personal, acmeological and reflective criteria), flexibility and adaptability, a high level of generalized professional knowledge to perform professional

⁴ In the traditional sense, *mobile* (from Latin *mobilis* – mobile) – capable of rapid movement; agile. Under professional and pedagogical mobility we understand the ability of a specialist to adapt to dynamic socio-economic and professional conditions, to successfully find or switch, if necessary, to the necessary forms; develop competencies and acquire competencies for effective, skillful and advanced activities; quickly self-organize, adapt and change in accordance with socio-cultural needs, work competently, creatively, making non-standard decisions in situations of market competition, avoiding stereotyping and stereotypes.

activities. In today's economy, workers must be able to solve complex problems in a constantly, rapidly changing team (Deming, 2017). In addition to mastering digital skills, employers rely on the cross-functionality of staff, the development of their super-professional, cross-cutting skills. Specialists who work at the "intersection" of professions, have a wide range of skills, interests, professional experience, able to work in multilingual and multicultural environments, at the intersection of different sciences, fields, industries and their suppliers and consumers, will be especially in demand, a language of interdisciplinary communication that helps people from different fields to work together. However, the National Classification of Occupations (Classifier of Occupations DK 003: 2010) and the State List of Occupations for the Training of Skilled Workers in Vocational Education Institutions do not take into account new occupations, in particular integrated ones, required by the labor market. Most of the educational standards of Vocational Education developed and approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine do not meet modern market requirements and cannot be used for quality training of production staff.

Soft skills as an educational trend and a necessary component of the development of a teacher of Vocational Education throughout life. Research conducted by Harvard University, the Carnegie Endowment for International Peace and the Stanford Research Center, found that 85% of success is due to well-developed soft and human skills, and only 15% of success is due to technical skills and knowledge (hard skills) (National Soft Skills..., 2015). These statistics were extrapolated from a study by American physicist, engineer and educator Charles Riborg Mann, *A Study of Engineering Education*, published in 1918 by the Carnegie Endowment for International Peace (Mann, 1918). According to the National Soft Skills Association (NASSA), the assumption that soft skills are not knowledge-based and cannot be assessed and taught has led to the education and training crisis we face today in our schools and workplaces (National Soft Skills..., 2015).

Soft skills (supra-professional, flexible or soft skills) are defined as a set of non-specialized, supra-professional, cross-cutting skills that are responsible for successful participation in the work process, high productivity and not related to a specific professional field (Sydorenko, 2020a; 2020b). Analysis of the source base of the study gives an opportunity to provide a summary of soft skills:

- acquired socio-psychological skills that the specialist acquires through non-formal and informal education and uses for development in the professional field;
- they are not certified, they are difficult to track, quantify, check their level of development, clearly demonstrate;

- the right hemisphere of the brain is responsible for their development, emotional intelligence (EQ);
- they are changeable and situational, depending on the specific specialty and the company in particular;
- they help professionals find optimal solutions to a wide range of tasks that are not described in their job responsibilities;
- they include goal setting, leadership, motivation, emotional intelligence, communication, decision making, planning, conflict management, critical thinking, creativity, resilience to stress;
- these are personal qualities that allow you to interact effectively and harmoniously with other people, to use different patterns of behavior;
- they have little in common with professional knowledge, but instead are closely related to human character;
- they absorb social, intellectual, communicative, volitional, etc. competencies.

Soft-skills of a teacher of vocational (technical) education are divided into several blocks, including communication skills, self-management or personal management skills, professional flexibility and adaptability, emotional intelligence, leadership and teamwork, social cohesion and social interaction.

Competence-based learning. In today's fast-paced world, it is necessary to bring the competencies of employees in line with the demands of employers, given the constant updating of functionality in professions, given that an adult student can learn and work simultaneously (*Atlas of Professions*, 2021). At the same time, new systems of knowledge assessment will be created, which allow:

- a) to assess not only formal knowledge, but also independence of thinking, creative, communicative abilities, etc.;
- b) constructively lead people's lives by giving feedback;
- c) reflect all the diversity of human activities (ideally to compile a continuously updated "competence passport", which includes various activities, including biofeedback and social networks) (Varlamova & Sudakova, 2021).

Thus, the development of a mechanism for matching the market of educational services to the needs and challenges of the labor market, taking into account the balance of supply and demand of labor; development of professional training of personnel in production and training of unemployed citizens; providing career guidance assistance to student youth and other categories of the population, etc. This, in turn, involves the *modernization of content and forms, improvement of modern models of professional development of teachers of Vocational Education* in the context of the formation and improvement of key, integrated, general and professional competencies.

Vocational Education reform aims to train qualified and competitive professionals in the labor market on the basis of a competency-based approach, who have acquired educational and professional competencies in accordance with their interests, abilities, capabilities, needs of the national economy and knowledge society, *with the involvement in the educational process of highly qualified workers in the field of production and services, through public-private partnerships and relationships with the labor market, the formation of a system of professional qualifications and the creation of a single educational environment for Vocational Education.* According to the State Statistics Service (2021), in 2019–2020, there were 711 Vocational Education Institutions in Ukraine, of which 708 were subordinated to the Ministry of Education and Science of Ukraine, 3 – to other ministries (departments).

In 2020, 114,091 skilled workers were trained (released) in vocational (vocational and technical) educational institutions, including 18,347 people underwent vocational training (unemployed population – 2,557), employees of enterprises – 15,790); 4,264 persons improved their skills (unemployed population – 881, employees of enterprises – 3,383) (Table 1).

Table 1. The main indicators of Vocational Education of Ukraine in 2020

	The number of students, course participants at the end of the year	The number of accepted students, course participants	The number of skilled workers who were graduates
Total	246,855	127,906	114,091
Including			
those who underwent vocational training			
unemployed population	709	1,990	2,557
employees of enterprises	8,144	15,532	15,790
those who improved their skills			
unemployed population	90	856	881
employees of enterprises	511	3,441	3,383

Source: Statistical Dictionary (2021).

According to the State Statistics Service, in 2019–2020, there is a decrease in the number of graduates of Vocational Education Institutions, in particular in 2019 – 123,986 people, in 2020 – 114,091 people (Figure 1). In the 2019–2020 academic year, out of 22,263 people employed in the profession, which is 99.3%, all received jobs in the following fields: industry (35.6%), agriculture (15.3%), transport (23.5%), communications (0.1%), construction (9.7%), trade and catering (9.4%), housing and communal services and non-productive types of consumer services (6.4%).

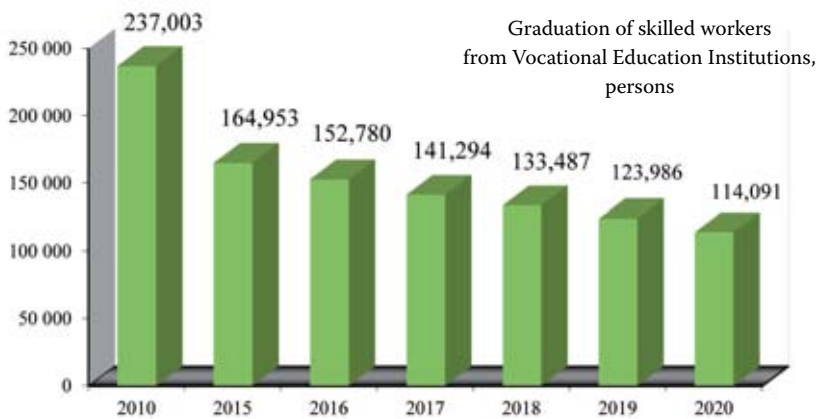


Figure 1. Graduation of skilled workers from Vocational Education Institutions (number of persons)

Source: Statistical Dictionary (2021).

The metadata of the State Statistics Service (2021) shows the ratio of the number of entrants to Vocational Education Institutions to the total number of places in vocational education institutions financed from state and local budgets from 76% in 2017 up to 85% in 2018 and 2019 due to the implementation of measures to optimize management and funding in the field of Vocational Education; restoring the positive dynamics of the implementation of indicators of state and regional orders for the training of workers in Vocational Education Institutions. The target of sustainable development goals⁵ in Ukraine –

⁵ *The Sustainable Development Goals (SDGs)* are key global development goals that were adopted by all UN member states in 2015 at the UN Summit on Sustainable Development. Using a wide range of information, statistical and analytical materials, a national SDGs system was developed, which will provide a solid basis for further planning of Ukraine's development and monitoring the state of achievement of the SDGs (Ministry..., 2017). 17 goals have been identi-

goal 4 “to ensure access to Vocational Education” – and set for 2020, is 86 (Ministry..., 2017). As the data analysis shows (Table 2, Figure 2), this benchmark exceeds the planned indicators (86 > 90).

Table 2. Ratio of the number of entrants to Vocational Education Institutions to the total number of places in Vocational Education Institutions

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ratio of the number of entrants to Vocational Education Institutions to the total number of places in Vocational Education Institutions financed from state and local budgets	84	93	76	85	85	90

Source: Statistical Dictionary (2021).

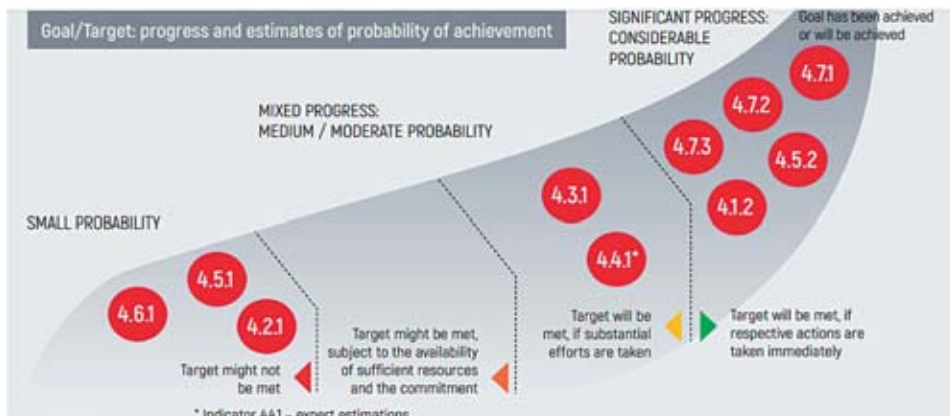


Figure 2. Progress and assessments on the likelihood of achieving the SDGs

Source: Voluntary National Review of the SDGs in Ukraine.

Let’s assess the state and dynamics of the labor market in Ukraine (Table 3). The number of employed decreased and the number of unemployed increased, which is a negative social phenomenon. The pandemic, caused by the outbreak of COVID-19, has become a serious test for the entire world economy, complicating the situation in the labor market. According to the State Statistics Service of Ukraine (2020), the fall in GDP in 2020 was 4.0%. Because of the economic downturn, employment fell and unemployment rose.

fied, which are specified in 86 national tasks of national development tasks and 172 indicators for their monitoring.

Table 3. Parameters of the labor market in Ukraine by industry

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total occupied from them	19,261.4	19,314.2	18,073.3	16,443.2	16,276.9	16,156.4	16,360.9	16,578.3	15,915.3
Agriculture, forestry and fisheries	3,308.5	3,389.0	3,091.4	2,870.6	2,866.5	2,860.7	2,937.6	3,010.4	2,721.2
Industry	3,236.7	3,170.0	2,898.2	2,573.9	2,494.8	2,440.6	2,426.0	2,461.5	2,358.6
Construction	836.4	841.1	746.4	642.1	644.5	644.3	665.3	699.0	664.4
Wholesale and retail trade; repair of motor vehicles and motorcycles	4,160.2	4,269.5	3,965.7	3,510.7	3,516.2	3,525.8	3,654.7	3,801.3	3,648.7
Transport, warehousing, postal and courier activities	1,150.9	1,163.6	1,113.4	998.0	997.2	991.6	995.1	999.0	975.2
Activities in the field of administrative and support services	343.9	343.3	334.3	298.6	304.3	297.9	304.3	317.9	304.6

Source: Statistical Dictionary (2021).

In January–October 2021, employers informed the employment centers about the availability of 640,156,000 vacancies, of which 1,049,155 were unemployed, 603,073 were women (Table 4) (State Employment Center, 2021).

In 2021, the structure of vacancies by the type of economic activity was as follows: 17% of vacancies were offered at manufacturing enterprises; 17% – in the field of agriculture; 14% – in wholesale and retail trade; 9% – in the field of education; 8% – in public administration and defense. In terms of occupations, most vacancies were offered for employment: workers in maintenance, operation of equipment and machinery (24%); representatives of the simplest professions (15%); skilled workers with tools (14%); trade and services workers (14%); professionals (10%); specialists (10%); employees and managers (6%).

Table 4. Number of vacancies and number of registered unemployed by occupation for January–October 2021

Name of profession (position)	Number of vacancies, units	Number of persons who had the status of unemployed, persons	Women
	1	2	3
Total	640,156	1,048,915	603,073
Legislators, senior civil servants, executives, managers	40,193	145,679	81,362
Professionals	63,992	106,886	74,795
Specialists	61,676	115,672	85,982
Technical staff	26,525	61,663	54,338
Trade and services workers	87,064	180,340	139,996
Skilled workers in agriculture and forestry, fish farming and fishing	18,927	33,248	20,418
Skilled workers with tools	89,045	96,382	32,435
Workers for maintenance, operation and control of technological equipment, assembly of equipment and machinery	155,463	179,357	35,660
The simplest professions	97,271	124,123	74,035
Persons without a profession	0	5,565	4,052

Source: State Employment Center (2021).

By the type of economic activity, most vacancies are in manufacturing (22%), wholesale and retail trade (14%), transport (11%), education (11%), and public administration (7%), in the field of health care and social assistance (6%).

By professional groups: the greatest demand of employers was observed for workers in maintenance, operation of equipment and machinery – 24% of all vacancies (driver, boiler operator/operator, tractor driver, turner, gas station operator, forklift driver, road worker, excavator driver); skilled workers with the tool – 22% (the seamstress, the locksmith-repairman, the electrician, the electric gas welder, the locksmith-plumber, the locksmith on repair of wheeled vehicles, the worker on complex service and repair of houses, the baker, the painter, the bricklayer, the machine operator of woodworking machines); employees in the field of trade and services – 12% (salesman, cook, security guard, waiter, social worker, assistant educator, bartender, maid, hairdresser, police officer); professionals – 12% (civil service specialist, teacher, economist, engineer, preschool teacher, pharmacist, inspector, doctor, legal adviser, agronomist);

unskilled workers – 12% (auxiliary worker, office cleaner, loader, janitor, caretaker, packer, storekeeper, landscaping worker, worker in complex cleaning of houses, kitchen worker, heater); specialists – 10% (accountant, nurse, educator, teacher's assistant, pharmacist, district electrician, mechanic, personnel inspector, master of industrial training); managers – 5% (sales manager, chief accountant, head of department, master, head of the farm, head of communications).

As of November 1, 2021, 261,000 registered unemployed received services of the State Employment Service, which is 35% less than as of the same date last year. By sex: in the total number of registered unemployed, men – 94,000 (or 36%), women – 167,000 (or 64%). By age groups: 27% of registered unemployed were under 35 years of age; 29% – aged 35 to 44 years; 26% – aged 45 to 55 years; 18% – over 55 years. By education: 57% of the registered unemployed had Higher Education, 28% – Vocational Education, 15% – General Secondary Education.

The imbalance between labor supply and demand remains significant. As of November 1, 2021, on average in Ukraine, 4 unemployed people applied for one vacancy (as of November 1, 2020 – 6 people). The greatest discrepancy between the demand for labor and its supply in terms of professional qualifications was observed among employees and managers (13 people applied for 1 vacancy); skilled agricultural workers (12 people); technical staff (7 people). The greatest shortage of vacancies was observed for the following professions: for 1.5 thousand unemployed managers (managers) there are 137 vacancies; there are 145 vacancies for 1.9 thousand unemployed economists; there are 246 vacancies for 1.8 thousand unemployed administrators; there are 482 vacancies for 7.0 thousand unemployed specialists of the civil service (local self-government); there are 89 vacancies for 817 unemployed lawyers.

Lack of staff was observed among the following professions (State Employment Center, 2021): electrician for repair and maintenance of electrical equipment; loader; seamstress; turner; general practitioner-family doctor; electric gas welder; plumber; pharmacist; excavator driver; miller; locksmith for repair of wheeled vehicles; track fitter; locksmith for rolling stock repair; locksmith-electrician for repair of electrical equipment; trolleybus driver; worker on complex cleaning and maintenance of houses with adjacent territories; train assembler; car repairman; mason; special education teacher.

The state of business activity of enterprises identified by the results of the state statistical survey “The state of business activity of enterprises” is demonstrated by the following statistical information (State Employment Center, 2021):

- increase in the number of employees at agricultural enterprises: the average number of full-time employees of agricultural enterprises in the third quarter

- of 2021; amounted to 366.7 thousand people against 355.9 thousand people in the second quarter of 2021;
- reduction of the number of employees at industrial enterprises: the average number of full-time employees of industrial enterprises in the third quarter of 2021; amounted to 1,752.0 thousand people against 1,770.0 thousand people in the second quarter of 2021;
 - increase in the number of employees at construction enterprises: the average number of full-time employees of construction enterprises in the third quarter of 2021; amounted to 221.2 thousand people against 219.8 thousand people in the second quarter of 2021;
 - increase in the number of employees at retail enterprises: the average number of full-time employees by type of economic activity “Wholesale and retail trade in motor vehicles and motorcycles, their repair” and “Retail trade, except trade in motor vehicles and motorcycles” in the third quarter of 2021; amounted to 466.9 thousand people against 466.6 thousand people in the second quarter of 2021;
 - reduction of the number of employees at service enterprises: the average number of full-time employees of service enterprises in the third quarter of 2021; amounted to 1,551.8 thousand people against 1,563.0 thousand people in the second quarter of 2021.

Analysis of the sectoral specialization of Vocational Education Institutions shows the heterogeneity of the presentation of certain specialties of training.

The World Bank report (2020) states that the system of training qualified personnel still does not meet the needs of professionals, the national economy and society. The reason, in our opinion, lies in the lack of a well-established partnership between business, employers, the labor market and educational institutions. Outdated standards of Ukrainian education do not keep pace with technological progress, innovation and growing demand for relevant economic and socio-cultural challenges. As a result, we have a labor market characterized by occupational imbalances in labor supply and demand. Therefore, there is an objective need to improve the quality of training of skilled workers, taking into account educational and social challenges, the requirements of global and domestic, including regional, labor market, key stakeholders.

According to the World Bank's Skills for Modern Ukraine (Ximena, 2017), the Ukrainian education system is characterized by slow implementation of market-oriented reforms, lacking flexibility, quality standards and focus on labor market needs. In particular, half of the jobs are in low-productivity industries; one in five workers is employed in the informal sector; underemployment has

become widespread; the inactivity rate of the elderly population is one of the highest in Europe.

Most of the employers surveyed believe that the education system does not train enough professionals with practical skills, the required type or level of skills or relevant knowledge. Skills that are valued in the marketplace are developed through non-formal and formal learning, as well as on-the-job training and education. Almost 70% of the surveyed enterprises confirmed that graduates of general secondary, higher and vocational (vocational) education institutions do not have practical skills or modern knowledge; more than 58% stated the lack of types and levels of skills needed by employers. Higher education and the vocational training system do not always form and develop advanced cognitive (problem solving and sociability), socio-emotional (self-organization and resilience) and technical (computer skills and specialized industry knowledge) skills needed in today's labor market.

According to the PwC survey (2021), which involved 10,029 citizens from China, Germany, India, the United Kingdom and the United States, of whom 8,459 have not reached retirement age, 65% believe that technology development will increase their competitiveness in the labor market in the future, 74% – that they should not rely on the employer, but adapt themselves to the changing demand for skills. Have the skills and characteristics: 86% – adaptability, 85% – the ability to solve problems, 81% – the ability to communicate with people, 76% – emotional intelligence, 74% – creativity and innovation, 69% – leadership, 69% – skills in the field of digital technologies, 60% – risk management skills, 53% – STEM skills, 50% – entrepreneurial skills.

The European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) has published a report “Skills forecasting: trends and challenges until 2030” (*Skills Forecast...*, 2018). This report examines trends in the European workforce, implications for specific occupations, skills mismatches and labor market needs, as well as changes in the content of job responsibilities until 2030. Investing in the skills and competencies of citizens is a key factor in extremely dynamic and competitive labor markets.

CEDEFOP forecasts a reduction in job responsibilities and an increase in intellectual tasks, which will lead to an increase in the number of jobs in areas such as management, occupations that require intellectual work, as well as in the food and hotel industry, retail trade. Thus, according to CEDEFOP, future competencies such as business literacy, mathematical skills (accounting and analytics), creativity, problem-solving, information gathering and evaluation, and information and computer technology knowledge will be required to perform

official duties and programming skills. Social skills such as care, sales, training, management, autonomy and teamwork will also remain important for many people-related tasks.

According to CEDEFOP (*Skills Forecast...*, 2018), the growth of employment in education will be limited, which is a direct result of austerity measures. Although moderate growth is expected in some countries, the teaching profession as a whole is expected to lose jobs. In particular, the number of teachers will decrease by more than 1.5% in Bulgaria and Portugal, from 1.5 to 0.5% – in Germany, Spain, Latvia, Lithuania, the Netherlands, Poland, Slovenia, Slovakia, Great Britain; almost unchanged (fluctuations +/- 0.5%) – in Denmark, Ireland, France, Hungary, Romania, Norway, Iceland, Cyprus and Malta will increase slightly by 0.5–1.5% – in Belgium, Czech Republic, Estonia, Greece, Italy, Luxembourg, Austria, Finland, Sweden, Switzerland, Macedonia; will grow by more than 1.5% in Croatia and Turkey.

Education and employment policies will respond to labor market transformations. They question whether adult learning will be sufficient to improve the skills and retraining of the workforce in the digital age; how to protect employment in the most technology-intensive sectors. CEDEFOP calls on education policy-makers to work closely with the social partners to ensure that workers have the right skills for their work and to avoid skills mismatches.

The shortage of necessary skills of workers is less felt in the fields of renewable energy and agricultural production (Ximena, 2017). At least one firm out of five respondents reported a mismatch between the skills of the firm's employees and the skills needed by firms to achieve their business goals. The results of the study of the needs of firms that reported a significant mismatch in the skills of their employees were divided by industry (%): agricultural production (Dnipropetrovsk, Odessa, Mykolaiv Regions) – 48%, agricultural processing (Kyiv, Kyiv Region, Dnipropetrovsk, Kharkiv Regions) – 45%, renewable energy (Lviv, Cherkasy Regions Kyiv) – 29%, information technology – 21% (Kharkiv, Dnipropetrovsk regions and Kyiv).

According to the World Bank's SABER (System Approach to Improving Educational Outcomes) research initiative, Ukraine's workforce development system is characterized by *strong structural problems and low efficiency compared to international standards*. Vocational Education needs to reform three integrated components, including improving the strategic framework, systemic oversight and service delivery (Ximena, 2017). Evaluation of these components on a scale from one (limited level of development and organization) to four points (system of labor development is progressive, sets world standards of world practice)

showed that the Ukrainian *system of labor development is evaluated at between two and three points, which is in the early stages of development, but has certain established characteristics*. Most employers surveyed believe that the education system does not train enough professionals with practical skills, the required type or level of skills, or relevant knowledge. Skills valued in the marketplace are developed in the process of non-formal and formal learning, as well as on-the-job training and education. Almost 70% of the surveyed enterprises confirmed that graduates of general secondary, higher and vocational (vocational) education institutions do not have practical skills or modern knowledge; more than 58% said they lacked the types and skill levels needed by employers. Higher education and the vocational training system do not always form and develop advanced cognitive (problem solving and sociability), socio-emotional (self-organization and resilience) and technical (computer skills and specialized industry knowledge) skills needed in today's labor market.

PwC International Practices Report "People and Organizations" in collaboration with the James Martin Institute of Science and Civilization at the School of Business by Saida of Oxford University (PwC, 2021) published the results of a survey of 10,000 respondents from 138 countries. The authors substantiated four different models of work environment development, or four worlds, by 2030.

The Yellow World means that man is the main value of society, determines the imperative of fair social security. Labor is seen as a socially filled function of individuals aimed at achieving the public good. Socially-oriented entrepreneurship and artisans are becoming the center of a booming market with strong ethical and moral principles. New guilds of producers and professional communities are emerging to protect, support and unite independent workers, assist in professional development, educational training, consulting and other services.

The Red World provides a dynamic market for highly specialized professionals and entrepreneurs competing for consumer attention, unlimited access to information through digital technologies that connect employees with employers, qualifications with demand, capital with innovator and consumer with supplier. A career is built through flexibility and responsiveness, a combination of skills, experience and contacts, and not according to the requirements of the employer or the company. An employee with qualification skills, narrow specialization is highly valued. Organizations with a small number of employees dominate the labor market.

The Blue World is associated with the dominance of large corporations, where the labor market is limited. Consumer choice is paramount. A career in

a corporation determines one's financial status and social status. A new elite caste of employees with superpowers is emerging; human capabilities are expanding due to the use of various techniques of physical and medical exposure with the help of various drugs and equipment. Companies take on the role of the state, from educating children and caring for the elderly to health care.

A *Green Work Environment* is associated with corporate care and corporate responsibility. Companies as open structures care about employee development and support of local communities, adhere to ethical and environmental standards. Public consciousness receives a powerful impetus for development. Employees and consumers show loyalty to those organizations that adhere to high moral standards of conduct. Issues of social responsibility and trust dominate alongside demographic, climate and environmental problems, becoming the main drivers of business. Employees work in a friendly, almost family environment, on a flexible schedule and involved in socially significant projects, sharing the values of employers not only in the workplace but also outside of work, through a system of "corporate obligations".

The DISCO online thesaurus, or European Dictionary of Skills and Competences (DISCO, 2020), currently covers more than 104,000 terms and approximately 36,000 applied phrases for the classification, description and translation of skills and competences in the context of the European Qualifications Framework. Recommendation (2008). Users can create, compare, translate into eleven European languages competency profiles and descriptions of learning outcomes, skills requirements in programs such as personal resumes, e-portfolios, job advertisements. "Skill" is interpreted as the ability to apply knowledge and use know-how to perform tasks and solve problems. They are described as *cognitive*, related to the use of logic, intuition and creative thinking, or *practical*, related to the use of methods, materials, tools. DISCO focuses on the following types of skills: *personal* (qualities, attitudes and abilities, such as motivation, leadership, initiative, flexibility, adaptability), *basic* (general skills, key skills and those needed to succeed in the labor market, such as communication, problem solving, teamwork, basic IT skills, etc.), *professional* (specialized knowledge related to a particular profession or professional group). The thesaurus provides information about a profession, tasks and responsibilities, necessary professional, social, key skills and competencies. For example, special knowledge and skills in the field of «education» include general knowledge of education and training (definition of competencies, teaching experience, coaching, mentoring, pedagogical advice, etc.), media education (distance learning, e-learning, including web learning and computer authorized education, media didactics, computer-

assisted learning), vocational education (Vocational Education and training [Continuous Vocational Education, Primary Vocational Education and training, vocational training], self-study, situational learning).

At the request of Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH within the Professional Qualifications component of the Energy Efficiency Reforms in Ukraine project by a group of expert analysts from the Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education, December 2020, an all-Ukrainian study was conducted to assess the needs of the labor market in new qualifications/competencies in the field of energy efficiency, thermal insulation and energy saving (Sydorenko, 2020c). Experts-analysts have identified a list of professions and specialties needed to develop educational programs that will provide training, retraining and advanced training of applicants for professional qualifications, teachers, working and unemployed in professions related to energy efficiency, thermal insulation and energy saving, implementation of the principle of lifelong learning through formal, non-formal and informal education. With a component of around 4,000 energy efficiency workers, 20% of whom are women, it is expected that they will take short-term courses to acquire competencies that are in demand from employers.

The all-Ukrainian survey “Identification of needs and requests for new qualifications in the field of energy efficiency and energy saving within the component »Professional qualifications« in the field of energy efficiency” was conducted in November–December 2020. In-depth reflection of professional requests and needs of customers of educational services creates conditions for holistic self-determination in the unity of the following aspects: awareness of what *a teacher wants* (professional goals, ideals, plans, etc.), what *a teacher can* (abilities, aptitudes, opportunities, talents, etc.), what is expected of him or what he expects from himself as an entity that is ready to function in the system. Knowledge shared with consumers paves the way for more educational innovation, professional products and higher quality educational services if information about consumers of educational services improves the effectiveness of relationships with them.

573 respondents took part in the survey. Including: 89.9% (481 people) – representatives of Vocational Education Institutions, 5.9% (34) – Higher Education Institutions, 17% (3) – Postgraduate Education Institutions, 1.9% (16) – Secondary schools, 1.2% (7 companies) – employers. Consortium of Engineering Enterprises of Ukraine “ECO 21”, KNESS Group of Companies – an international group of companies for the development of technologies and implementation of renewable and traditional energy projects took part in

a survey among employers. Quantitative and qualitative composition of survey participants is presented in Figure 3.

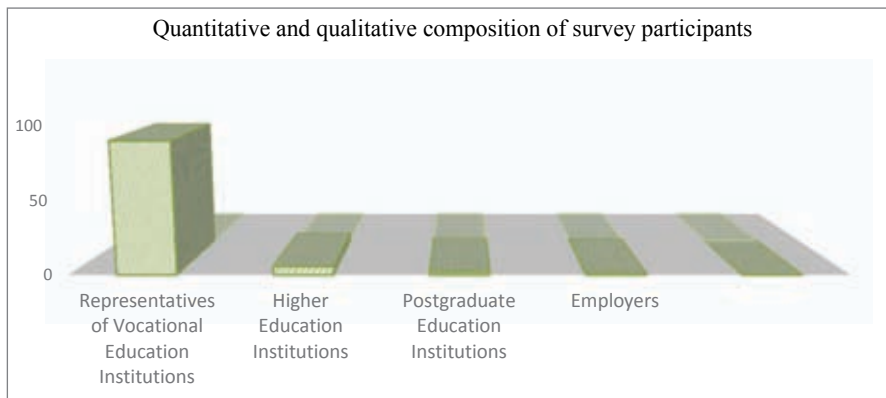


Figure 3. Quantitative and qualitative composition of participants in the all-Ukrainian survey

Source: Author's own study.

Territorial participation of respondents in the survey (region) is as follows: Donetsk (73 people), Poltava (69), Mykolaiv (63), Kyiv (57), Odessa (54), Ivano-Frankivsk (44), Dnipropetrovsk (36), Kyiv (33), Odessa (24), Kharkiv (21), Transcarpathian (20), Vinnytsia (19), Luhansk (16), Khmelnytsky (14), Volyn (14), Rivne (9), Sumy (5), Kherson (2).

Respondents named among the new professions in the field of energy efficiency, energy saving and thermal modernization that have appeared on the labor market over the past 5 years are the following: heat pump installer, thermal insulation insulator, heat treatment insulator, manager (manager) for energy efficiency (energy manager), energy management professional, energy management specialist, smart home architect, energy saving engineer.

Among the professions in the field of energy efficiency, energy saving and thermal modernization that require new professional knowledge, skills, competencies, the respondents singled out the following professions: electrician for repair and maintenance of electrical equipment, electrician for lighting and lighting networks, electrician for electrical networks and electrical equipment on operation of power plants, power plants and networks, electrical engineer in the energy sector. According to employers, these professions require knowledge of new technologies, the ability to choose alternative technologies, the ability to navigate the market of services, new competencies.

Respondents were asked to make a gradation of skills (competencies), which, in their opinion, are important for a modern specialist for the quality of professional roles and functions (from the most important skills to less popular). These included: critical thinking, resilience, analytical thinking, problem solving, creativity, teamwork, flexibility and adaptability, communication, self-regulation, empathy, respect for diversity, focus on others, emotional intelligence, people management, integrated solutions problems, ability to assess the situation and make decisions, work ethic, time management, conflict resolution. The ratio of skills was distributed by respondents as follows (Figure 4): focus on providing services to others (92%), stress (90%), flexibility and adaptability (89%), communication (82%), ability to assess the situation and accept decision making (82%), time management (76%), self-regulation (72%), critical thinking (70%), leadership and teamwork (53%), conflict resolution (51%), people management (39%), emotional intelligence (32%), empathy (20%).

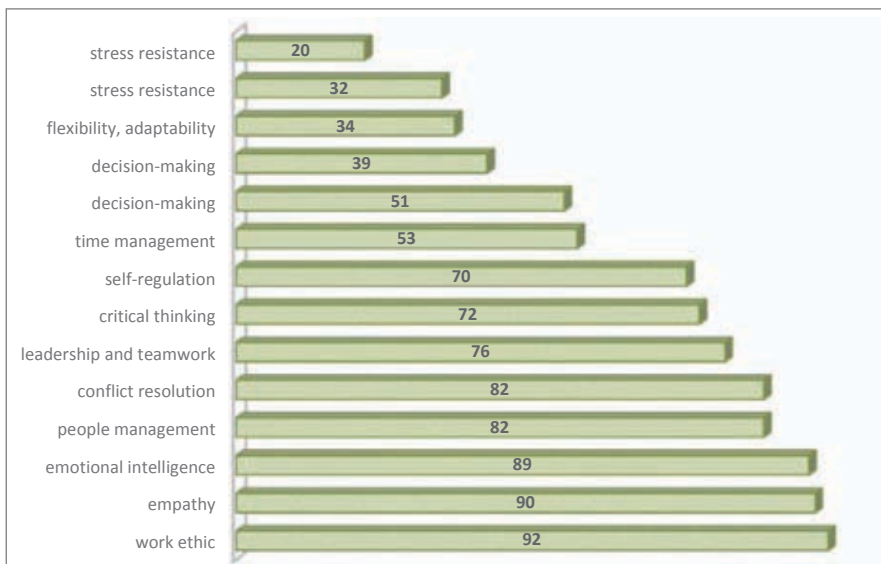


Figure 4. Graduation of skills in the professional activity of a modern specialist (%)

Source: Author's own study.

CONCLUSIONS

Thus, the market economy, the challenges of the knowledge society clearly define the guidelines for modernization of Vocational Education: the need to

take into account modern socio-economic realities of the labor market and transform them into innovative models of training and retraining on the basis of competence approach; acquisition by specialists of competencies that are in demand from employers and key stakeholders; filling the gaps between the needs of the labor market and the existing supply in the labor market.

The basis for training and retraining of Vocational Education workers should be professional standards that meet the dynamics of behavioral attitudes of young people, meet the needs of employers and key stakeholders and new global and domestic educational trends. Businesses that intend to meet the requirements of the fourth industrial revolution will have to help production staff adapt to new conditions.

Training of qualified specialists, obtaining new qualifications (professional competencies) in the Vocational Education system should include the following forms of work: development of new and implementation of already developed competency-oriented educational programs (courses) in training programs of technical universities, colleges and Vocational Education Institutions; development and implementation of competency-oriented short-term courses for advanced (additional partial) training in technical universities, colleges and Vocational Education Institutions for already working professionals and workers; capacity building of educational institutions in attracting interested entrants and providing formal and non-formal learning services aimed at building competencies (training of teachers and educators; educational activities; promoting and strengthening links with local authorities and private companies, etc.); popularization of working professions among young people; measures aimed at improving the dialogue of various stakeholder groups regarding the development and implementation of a sustainable model of training of students and workers in the competencies in demand in the labor market.

REFERENCES

- Atlas of Professions*. (2021). Retrieved from <http://profatlas.com.ua/>
- Del Carpio, X., Merchant, O., Mueller, N., & Olefir, A. (2017). *Skills for modern Ukraine. Review*. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25741/210890ovUK.pdf?sequence=5>
- Deming, J.D. (2017) The Value of Soft Skills in the Labor Market. *NBER Reporter*, 4. Retrieved from <https://www.nber.org/reporter/2017number4/deming.html>

- Dictionary of the Ukrainian Language* (in 11 vols.). (1974). Vol. 5.
- DISCO. (2020). *European Dictionary of Skills and Competences*. Retrieved from http://disco-tools.eu/disco2_portal/projectInformation.php.
- European Qualifications Framework. Recommendation. (2008).
- Mann, Ch.R. (1918). *A Study of Engineering Education*. New York: 576 Fifth Avenue.
- Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine. (2017). *National Report "Sustainable Development Goals: Ukraine"*. Kyiv.
- National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (2021). *National Report on the State and Prospects of Education in Ukraine*. [editor: V.G. Kremen (chairman), V.I. Lugovyi (deputy chairman), O.M. Topuzov (deputy chairman)]; for the head ed. V.G. Kremen]. Kyiv: KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- National Soft Skills Association. (2015). *The Soft Skills Disconnect*. Retrieved from <https://www.nationalsoftskills.org/the-soft-skills-disconnect/>
- PwC. (2021). *The Future of the Labor Market: The Confrontation of Trends That Will Shape the Work Environment in 2030*. Retrieved from <http://www.pwc.com/people>
- Skills Forecast Trends and Challenges to 2030*. (2018). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- State Employment Center. (2021). *Analytical and Statistical Information*. Retrieved from <https://www.dcz.gov.ua/analitics/69>
- Statistical Dictionary. (2021). State Statistics Service of Ukraine. Retrieved from <http://www.ukrstat.gov.ua/>
- Sydorenko, V. (2020a). Soft Skills as an Educational Trend and a Necessary Development Component for a Vocational Lifelong Education Teacher. *Fundamental and Applied Researches IN Practice of Leading Scientific Schools*, 38(2), 127–134. Canada: Accent Graphics Communications & Publishing. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal>
- Sydorenko, V. (2020b). *Professional Development of Specialists in Formal, Non-Formal and Informal Education: Key Competencies and Resources: E-Course*. Kyiv: State Institution Scientific and Methodical Center for Higher and Professional Higher Education Agroosvita.
- Sydorenko, V. (2020c) *The Need for New Qualifications (Competencies) in the Field of Energy Efficiency and Energy Saving in Ukraine: Current Status and Development of the Labor Market Within the Project "Promoting Energy Efficiency and Implementation of the EU Energy Efficiency Directive in Ukraine" (2020–2025): digital information and analytical complex*. V. Sydorenko, A. Denisova, A. Yermolenko, A. Khorin. Bila Tserkva: BIPCE.
- Sydorenko, V., Shorobura, I., Ponomarenko, A., Dei, M., & Dzhus, O. (2020). Application of Technologies of Formal and Non-Formal Education for Continuous Professional Development of the Modern Specialist. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1–24. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14729>
- Sydorenko, V.V., Akhnovska, I.O., Smirnov, S.V., Verbovskiy, I.A., & Melnychuk, O.V. (2021). Bridging the Digital Divide as a Basic Imperative of a Higher Education Modernization. *Special Issue: Development of a Market Economy in the context of the Global Financial Crisis: Monograph*. Vol. 39-9. <https://doi.org/10.25115/eea.v39i9.5798>
- Varlamova, D., & Sudakova, D. (Eds.). (2021). *Atlas of New Professions 3.0*. (2021). Moscow: Alpina PRO.
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Law of Ukraine No. 2145-VIII "On Education". Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Voluntary National Review of the SDGs in Ukraine. Retrieved from <https://bit.ly/2BM67Vf>
WorldBank. (2020). *Research on Education in Ukraine Towards Greater Effectiveness, Equity and Efficiency*. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf?fbclid=IwAR18SohI4nywt6qzgpVoFwcwK8GI_FgLjD_Cqt8iGoc4w-gETV8_R8NacCo

Streszczenie

Rozwój gospodarki państwa uzależniony jest od szkolenia konkurencyjnej kadry na światowych i krajowych rynkach pracy. Jednak system rozwoju pracy w Ukrainie charakteryzuje się wyraźnymi problemami strukturalnymi i niskimi wskaźnikami wydajności w porównaniu ze standardami międzynarodowymi, nierównowagą zawodową podaży i popytu, brakiem umiejętności i kompetencji wymaganych przez pracodawców od pracowników i absolwentów szkół zawodowych. Pandemia wywołana wybuchem koronawirusa COVID-19 była poważnym wyzwaniem dla światowej gospodarki. Według ekspertów Międzynarodowej Organizacji Pracy kryzys roku 2020 jest najgorszy w ostatnich dziesięcioleciach.

Autorskie badanie *trendwatching* opisuje, selekcjonuje i klasyfikuje najnowsze trendy na światowym i krajowym rynku pracy, śledzi czynniki biznesowe (popyt, podaż pracy) w celu przewidywania wymaganych kompetencji w kontekście pandemii COVID-19, umiejętności i obszarów aktywności szkolenia wysoko wykwalifikowanych i kompetentnych specjalistów, celem którego jest marketing usług edukacyjnych oraz *networking* z przedstawicielami przemysłu i biznesu. Parametry rynku pracy w poszczególnych branżach analizowane są w kontekście kryzysu gospodarczego wywołanego pandemią COVID-19. Śledzone są statystyki ludności aktywnej zawodowo według rodzajów działalności gospodarczej w latach 2012–2020. Podano strukturę wakatów według rodzajów działalności gospodarczej oraz określono dynamikę potrzeb przedsiębiorstw rolniczych, budowlanych, przemysłowych itp. u pracujących w 2021 r. Wyniki ogólnoukraińskiego badania dotyczą oceny potrzeb rynku pracy w nowych kwalifikacjach/kompetencjach w zakresie efektywności energetycznej, izolacji cieplnej i oszczędności energii w ramach projektu „Reformy efektywności energetycznej w Ukrainie” prowadzonego na podstawie Instytutu Ciągłego Białą Cerkiew Kształcenie zawodowe Państwowej Wyższej Szkoły „Wyższa Szkoła Zarządzania” Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe; *trendwatching*; rynek pracy; trend edukacyjny; marketing usług edukacyjnych; umiejętności przyszłości.

Abstract

The development of the state economy depends on the training of competitive personnel on the world and domestic labor markets. However, the system of labor development in Ukraine is characterized by pronounced structural problems and low efficiency indicators compared to international standards, vocational imbalance of supply and demand, lack of skills and competencies required by employers for employees and graduates of vocational education institutions. The pandemic caused by the outbreak of COVID-19 has been a major challenge for the global economy. According to experts of the International Labor Organization, the crisis of 2020 is the worst of last decades.

The author's trendwatching study describes, selects and ranks the latest trends in the global and domestic labor market, tracks business factors (demand, labor supply) to predict the

required competencies in the context of the COVID-19 pandemic, skills and areas of activity in training highly qualified and competent professionals, the purpose of which is the marketing of educational services and networking with representatives of industry and business. The parameters of the labor market by relevant industries are analyzed in the context of the economic crisis caused by the COVID-19 pandemic. The statistics of economically active population by types of economic activity in 2012–2020 are traced. The structure of vacancies by types of economic activity is given and the dynamics of needs of agricultural, construction, industrial, etc. enterprises in workers in 2021 is determined. The results of the all-Ukrainian study on labor market needs assessment in new qualifications/competencies in the field of energy efficiency, thermal insulation and energy saving within the project “Energy Efficiency Reforms in Ukraine” conducted on the basis of Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education of the State Institution of Higher Education “University of Education Management” of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Keywords: vocational education; trendwatching; labor market; educational trend; marketing of educational services; skills of the future.

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

ORCID ID: 0000-0001-7470-1473



YOUTH TRANSITION FROM EDUCATION TO WORKING LIFE

MŁODZIEŻ NA DRODZE PRZEJŚCIA Z EDUKACJI NA RYNEK PRACY

Addressing the issue of transition from education to working life¹ is accompanied mainly by a reflection on the development of “a coherent concept for the integration of education and labour market policies” (Bańka, 2007, p. 16). This conceptual category was adopted by the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) to conceptualize the required institutional, legal but also methodological and psychological reforms.² The essence is to recognize the mutual conditioning of two dimensions: education and job market in the face of increasing diversity and flexibility of changes in the world of work. In K. Roberts’ terms, the transition from school to working life is understood as “not the one-time act of taking up a job after leaving school (and especially the act of taking up a job after completing compulsory education), but the extended

¹ The problems of transition from education to working life discussed in this article are a part of a multi-contextual approach to the issue of a career in the world of permanent change, in the world in which “a career makes a career” undertaken by the author in her monograph *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* (2013). Moreover, this issue has already been addressed by the author in the presented structural and content arrangement in: (Cybal-Michalska, 2021, pp. 11–22).

² According to OECD reports, it is worth mentioning *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life*, the problems of integration of education with the labour market, precisely the adjustment of youth education to professional life, are common and occur in all countries. However, they are particularly visible in countries of economic transition, which directly relates to the OECD member countries from Central and Eastern Europe (see Bańka, 2007, pp. 17–18).

process of transition from youthful dependence to adult independence in terms of economy, family and the ability to maintain one's own household" (Bańka, 2007, pp. 16–17). In this sense, it should be considered that the reflection on the problem of "transition" allows us to look at the state of being "in between" also through the prism of the concept of rites of passage. If the term "transition", "implies a complex sequence of processes (dimensions) preparing for an independent life" (Bańka, 2007, p. 17), then the rites of passage, which are linked to changes in the life cycle and which refer to the changes experienced by the subject in passing through socially constructed statuses, clearly enrich the discussion on the quality of "transition from education to the labour market".

Attempts to conceptualize the experiences of youth during the School-to-Work (STW) transition have not been neglected. On the contrary, they have an empirical tradition that dates back to the 1920s. They became widespread between the Great Depression and the Second World War, although there is no doubt that the tragic events of the war prevented the emergence of a new wave of research. The aspiration was to develop a model for conceptualizing the STW transition period in order to understand the experiences of youth accompanying the passage from school to work (from career exploration to developing a stable position in the workplace) and the passage from adolescence to adulthood. However, notable empirical reports include the following studies: *When Youth Leaves School* (Eckert & Marshall, 1939), *Youth Tell Their Story* (Bell, 1938), *Economic and Social Origins of Unemployed Youth* (Deardon & Rothney, 1938), *Advice from Apprentices* (Moyer, 1940), *Occupational Adjustment and the School* (Landy, 1940), *From School to Work During the Depression Years* (Super & Wright, 1941). As M. Savickas points out, despite the fact that the research was conducted in a rather distant socio-historical context, the knowledge about the dynamics of the STW transition, as determined by the data collected from students about their career development and their adaptation to the world of work, turns out to be in a sense still relevant (Stevens & Savickas, 1999, p. 327, 330). Especially if we consider "rites of passage" (as defined by Van Gennep, for example), which have been largely neglected in career studies (occasionally mentioned by Hall (1976) and Van Maanen (1977)), but which undoubtedly shed new light on research regarding career issues (Trice & Morand, 2004, p. 397).

Research on the topic of youth experiences during the transition from education to working life over the past sixty years has supported the thesis that "youth cope better with the STW transition period if, as students, they *developed an awareness of the choices that need to be made and the information and plans that go along with those choices*. Simply put, students who »look ahead« and

»look around« develop greater job search readiness and adapt more quickly to the world of work” (Stevens & Savickas, 1999, p. 327).

A study by Miller and Form, conducted in the 1950s, which focused on defining a socio-psychological model of the “life-work pattern”, deserves special attention. On the basis of this study, the authors distinguished five periods of adaptation to work: a) preparatory (“the socialization of the child in the home and school environment aimed at fitting him or her into the work patterns of a given society”) (Dalton, 2004, p. 90), b) initial (initiation into the world of work – “part-time jobs and summer jobs during college”), c) trial (“the transition period when an employee seeks his or her first full-time job and where he or she develops a secure position that he or she holds for at least three years”), d) stable, e) and transition. The researchers, in their textbook in the chapter entitled “The Transition From School to Work”, identified the career orientations represented by youth, which are connected with the experience of transition from education to working life. The picture that emerged indicates the following types: a) *ambitious* (they increase their financial income and increase their social status); b) *responsive* (individuals who have decided on the profession indicated to them by their parents); c) *fulfilled* (individuals who have a steady job and feel satisfaction with the profession they practice); d) *lost* (individuals who lack consistency in their actions and change jobs frequently); e) *frustrated* (individuals who have a ‘block’ to change to a more satisfying job); f) *losers* (individuals who change jobs frequently, which result in less income and lower social status).³ The

³ Considering the member countries of the European Union, in 2007, half of the young people aged 20 were in the labour market. Taking into account the time dynamics (2000–2007), the age at which at least half of young people entered the labour market increased by 2 years in the following countries: Greece, Italy, Luxembourg, Malta, Romania and Slovakia. In contrast, the opposite occurred in Austria – this age decreased by 2 years. Moreover, the proportion of young people who have only been in education decreases with age, while the proportion of young people who are economically active increases with age. As a result, 90.7% of Europeans (considering EU countries) aged 15 in 2007 were still in education, while the proportion was 3.2% for young people aged 29. About three quarters of young people aged 29 are economically active and the transition from education to the world of work occurs, in most cases, between the ages of 18 and 24. In 2007, almost 60% of youth aged 18 were exclusively in education, while only 13% were identified as economically active. However, for 24-year-olds the proportions are reversed, as most young people were already economically active. Only 16% of young people at this age in EU countries combined education or non-formal and informal learning with work. Taking into account the EU countries, differences can be noticed. In Denmark, almost half combined work with education. While in the Netherlands, Finland and Slovenia, three people in ten combined work and education. At the same time, these countries had the highest employment rates. Moreover, it is worth noting that in the EU Member States, more than 50% of young people aged 15–24 were inactive on the labour market one year after leaving education. Among young people

main goal of Miller and Form was to define the “stable career pattern” and, if so, also to specify the existence of other career patterns, which are characterized by the lack of successful transition through the distinguished career stages. The pursuit of an unconventional career pattern is a manifestation of an “unstable career pattern”, exemplified by the lack of an established position in a specific field (Stevens & Savickas, 1999, p. 328).

Addressing the issue of transition from education to working life is accompanied by a reflection on the change of its conditions. For many young people, as emphasized by M. Jacob and F. Weiss, the moment when they leave school and enter the labour market is not clearly defined. It is difficult to define the moment when a job market participant takes up the first “stable” job and experiences regularity and stability of employment. As a consequence of the prolonged process of entering the labour market, it is impossible to determine when exactly it occurs. The sequential order of experiences connected with education and work, in which youth first finishes school and then starts work, is no longer arranged according to this logic. Rather, it is a series of different activities in the domains of “education” and “the world of work” that overlap with the years of youth and early adulthood. Theoretical considerations on ending higher education and entering the labour market point to the increasing de-standardization and deinstitutionalization of life in highly industrialized societies. In Bruckner and Mayer’s terms “»deinstitutionalization (...) would mean that states, stages, events, and transitions, which were previously clearly distinguishable, are now integrated or combined«” (Jacob & Weiss, 2010, p. 530). Moreover, when analyzing the processes of “entry” and “exit” from the subsystem “education-working life” and showing the influence of the educational system and labour market structures on the patterns of “transition” should be accompanied by a reflection on the increasingly common practice of entering working life during higher education. This is undoubtedly facilitated by the flexibility of job market structures. It should be mentioned that in the discussion on the main dimensions of the labor market structures, *flexibility* is counted among its most important dimensions, especially in the context of employment opportunities of graduates. It is the flexible (rather than regulated) labour market that favours the integration into its structures of those who left the university or take up work in the course of education. The problems of integration of education with

aged 25–29 this indicator is twice as low. In most EU member states (except: Denmark, Italy, the Netherlands, Finland, Sweden and the UK) more than 70% of young people aged 29 were active in the labour market (*ibidem*, pp. 28–29).

working life also include the fact that a higher turnover rate in the job market makes it easier to leave the education system for working life, but the chances of job security and maintaining one's position in the market are significantly reduced. Long periods of unemployment are also not uncommon for graduates (Jacob & Weiss, 2010, pp. 529–542).⁴

A good example pointing to the trend of increasing diversity in the pathways from education to work are prolonged periods of education, periods of unemployment, and jobs taken on unstable employment contract terms. Entry into the labour market is considered an “unclear event”. It is particularly difficult to identify empirically in the face of analytically well-defined facts such as “leaving education” and “entering the labour market” or “leaving school” and “entering working life” (Jacob & Weiss, 2010, pp. 529–534). In this sense, as A. Bańka emphasizes, the term “transition” implies a sequence of processes constituting maturity for professional life and career development and includes the ways of: transition from the status of a student to the status of an employee (full-time), combining education and work, and passing through various levels of education and connections with the labour market and experiences constituting the cultural capital of an individual (Bańka, 2007, p. 17).

The report of the Commission of the European Communities quite clearly indicates that although today's youth entering the world of work is better educated than previous generations, the “transition” period has its peculiarities and is connected with experiencing various problems. These include, taking into account external factors, lower job market absorption, lack of employment stability, lack of congruence between the acquired knowledge, skills and labour market requirements. Anticipating the future of the global labour market, attention is drawn to the fact that companies will adopt a cautious employment policy and there will be more experts available (Commission of the European Communities, 2009, p. 26).⁵ Undoubtedly, a period of “transition” is a time

⁴ As an example, a guide on education and career by Savickas can be indicated, entitled *Career Decision Making: Teaching the Process*, which is a teaching course aimed at colleges. It consists of 20 lesson plans designed to reduce the anxiety that can accompany young people as they enter the world of work (Savickas, 1999, p. 332).

⁵ At this point, it is worth mentioning the reports of Wagner and Sternberg's (1985) study, which found that individuals who were similarly successful in college differed in the quality of their success at work. Cognitive psychologists believe that “differences in success and job satisfaction can only be partially explained by skills and motivation (...) The resulting change can be attributed to individual differences in implicit knowledge. New employees with practical intelligence about how to manage their careers and how to arrange their relationships with co-workers tend to be successful in building a stable position at work” (p. 332). The tips formulated from this research for

of “confrontation of knowledge and skills acquired during studies with the requirements of the labour market and professional life” (Drogosz-Zabłocka, 2004, p. 82).

Transition from educational to professional environment, as Savickas emphasizes, involves active coping not only with professional tasks but also with developmental tasks, and this is accompanied by the need to “*guide* people in their tasks in career development, teach planning and exploration skills, *train* in career management techniques, and *rehearse* problem solving” (Savickas, 1999, p. 331). Focusing on career understanding, called by researchers in the following terms: *expectation* (Tiedeman & O’Hara, 1963), *awareness* (Warren, 1979), *commitment* (Crites, 1978), *planning* (Super & Overstreet, 1960), or *time perspective* (Ginzberg & Ginsburg, 1968), fosters the development of the individual’s awareness of the quality of developmental tasks that are associated with career decision-making, according to the motto “advance planning prevents poor execution” (Savickas, 1999, p. 331). Undoubtedly, the process of orientation supports the development of a positive attitude towards the future, the ability to plan and explore, and the development of cognitive competence and behavioral skills.⁶ Career management techniques, on the other hand, allow the employee to better and consciously recognize social expectations of the employer and preferred methods to meet them, and to recognize the formal requirements for adaptation in a new workplace. A method to help adolescents in the transition from education to working life is the so-called “role rehearsal”, aimed at preparing to solve problems that may arise in the workplace by taking up a part-time job or through teaching methods focused on role-playing (psychodrama), projective techniques such as the *Vocational Apperception*

adapting to the organization’s culture in the workplace are: “a) gain knowledge about the company and its culture; b) be a team player; c) build valuable relationships with co-workers; d) learn from experts in the organization; e) think broadly; f) change to fit the organization; g) do your best to fulfill your task; h) be reliable” (p. 333). The “role rehearsal” technique designed by Savickas (1991) using the Crites (1982) form was a sentence completion test. The answers given are discussed, and the discussion is used to emerge suggestions for “better answers”, which are defined according to a 4-point continuum of increasing complexity: “a) dependence on the work group, b) independence from the people in the work group, c) interdependence among the people in the work group, and d) individualization within the work group formed by equals” (p. 334). Career counselors have a detailed manual with model responses for each of the four levels.

⁶ The concept of rites of passage appeared in the 1909 work of French ethnographer Arnold Van Gennep. It describes, in the author’s view, a structural pattern of transition, which he describes as a pattern of universal observations for transitions of various types (Mayrhofer & Iellatchitch, 2005, p. 54).

Technique (Savickas, 1999, pp. 331–334).⁷ The highlighted examples of activities illustrate the multitude of techniques, used particularly extensively in the 1990s, from the field of career development, which aimed to facilitate the transition of young people from the environment of education to working environment. This approach is exemplified by the recommendations included in The National Career Development Guidelines (NOOICC, 1992). The career development guidelines framework articulated that “college-age youth need to get know themselves better, understand the connection between educational attainment and career planning, and develop solid career planning and decision-making skills” (Hargrove et al., 2005, p. 268).

In an anthropological approach using Van Gennep’s “rite of passage” category,⁸ the discussed theme can be shown through ceremonial transformations occurring at three stages of universal character, common to all processes of change, namely: separation, transformation, and integration. When applying the rite of passage model to career issues, it is noteworthy that, referring to the macro-social perspective, it does not ignore the psychological processes taking place. In this sense, rites of passage are

universally recognized ceremonial events that guide the transformation of major roles within a social system; (...) they are explicitly integrated into the sociological perspective by the fact that they recruit important individuals for a given organization or profession (...), and they also serve as a signalling device that lets the public know that a role transformation is taking place. (Trice & Morand, 2004, p. 398)

Thus, in this process, there is a beginning, middle, and end, which are essentially meaningful and have relative positions in the ceremonial whole and are realized (whether expressed consciously or implicitly) in a broad band of rituals. In other words, there is a universal structure in “secular rituals” (Moore & Myerhoff, 1977) whose function is to transit individuals from one role (from “old”

⁷ It is worth noting at this point that rites of passage, as one of the features (elements) of culture, generate both technical (“do things”) and expressive (“say things”) effects. This duality of function can be illustrated by the example of modern organizations, which, as rational entities, place the main emphasis on technical functions, and nevertheless powerful and pervasive forces turn out to be the expressive consequences of actions (*ibidem*, p. 399).

⁸ It should be noted, however, that Van Gennep’s scheme proposes three different types of rituals that accompany role transitions, namely: a) rituals of separation characterizing the transition away from the old position; b) rituals of transition combined with a state of transition, “neither-nor”, of being “between” the old and the new status; c) rituals of incorporation supporting integration into the new position.

social status) to another (to “new” social status). Status transitions accompany inevitable or important events, which undoubtedly include youth transitions from education to working life. As R. Turner (1978) puts it, they experience processes that “grind them down, »to reshape them and give them strength to cope with the new stage of life«” (Trice & Morand, 2004, p. 401). However, it should be noted that in the world of “boundaryless careers” multiple micro-transitions are taking place. And although new socio-cultural circumstances determine a new perspective on career transition rituals, the classical model is still applicable, especially in such circumstances where the transition has a traditional dimension: from education to working life (Mayrhofer & Iellatchitch, 2005, p. 57).

In this peculiar ceremony of transition, the ritual of separation is marked by separation from former roles and transfer to an “in-between” phase. During this transitional period, a rite of passage takes place, allowing the newcomer to explore former statuses and roles and to enter an ambiguous state whose experiences are not a continuation of the past, but also have little to do with the characteristics of approaching conditions. This state of “being on a threshold”, of “suspension”, is a state of “sociological nakedness” in which the novice, being in a metaphorical sense “naked” finds oneself on the margins awaiting one’s birth. As a result, they experience a state of not being in their old role (they are no longer classified) and not being in their new role (they are not yet newly classified), to which they are still moving. Finally, the ritual of integration-finalizing the role transformation, with the complicity of collective action-integrates the newcomers into their new roles (Trice & Morand, 2004, pp. 397–401).

Transculturalization of competences needed for the transition from education to working life is a process of transition changes: from mono-cultural relevance to multicultural relevance, from institutional relevance to network relevance, from empirically derived competences to competences derived from theoretical perspectives, from cross-border programmes to programmes involving a common labour market, from career guidance in the perspective of state labour markets to career guidance at the level of transnational, integrated labour markets (Bańka, 2007, pp. 48–50). Transculturalization, orientation of modern society towards global change, towards knowledge, towards anticipation of events, towards active participation and collaboration (in the context of internationalization of approaches to career development), in times of “boundaryless careers”, creates the need to expand the framework of human activity on the basis of transculturalization of competences needed in the transition from education to the labour market. The essential feature of

transculturalization is seeing the world as a whole and its inhabitants as causal agents belonging to one integrated global system. Speaking about youth, an additional dimension of transition deserves special attention: from youth to adulthood. The double transition is connected with a peculiarity pointed out by Bańka. The author stresses that the transition from education to the labour market has become an “extremely complicated process, both from the point of view of objective changes on the job market, as well as developmental changes in the paths of transition from youth to adulthood” (Bańka, 2005, p. 22). Moreover, the relationship between education and the labour market, when taking into account the experience of developed countries, may be interpreted differently, and this is due, as U. Teichler emphasizes, to several reasons, which include: diverse curricular offerings oriented towards general or practical specializations and the relationship of educational programs with recruitment conditions and labour market requirements, as well as the diverse arrangement of the relationship between educational results and employment opportunities, which in practice means diverse pro-quality policies in higher education (Drogosz-Zabłocka, 2004, pp. 92–93).

The most striking sign of our times is the diversity of pathways and quality of the processes of transition from education to the labour market. This generates a trend towards “linking educational pathways with various non-standard forms of employment across a broad geographic and cultural spectrum” (Bańka, 2007, p. 48). As emphasized by M. Piorunek, “study and work can (and even should) be treated as consecutive time-limited life episodes, which can be constantly repeated or changed, whose elements may permeate and complement each other, but do not have to build a logical, linear career structure” (Piorunek, 2009, p. 55). Thus, we are witnessing a multi-year period of transition of college graduates to the job market and the reversibility of entering the job market. It is a period of acquiring educational and professional experience and intertwining the periods of study and work. According to A. Kowalska, the period of “transition” is supported by five pillars, which include: the education system, the profile and behaviour of the graduate, the labour market, labour market intermediaries and employers (Drogosz-Zabłocka, 2004, pp. 94–97).

As a basis for a general characterization of the “transition time” could be taken the order made by Teichler. OECD reports allow us to distinguish four groups of indicators for the description of transitions, namely: a) the relationship between graduate unemployment and the relationship between job search and job offers; b) employment match and mismatch, which refers to the comparison of jobs, qualifications obtained and wages; c) employment match and mismatch,

taking into account the subjective judgments and opinions of graduates; d) the length of the transition process from tertiary education to employment practice (Drogosz-Zabłocka, 2004, p. 97).

The problem of transition from education to working life is also entangled in the context of subjective activity. In this sense, as Bańka emphasizes, it is not the borders drawn with lines on maps that are the focus of attention, but the quality of mental mobility, readiness for internal and external exploration, perceived obstacles, the sense of empowerment, mental barriers or challenges (motivators). The factors that cause transformations in mental mobility, or rather enable this mobility and are its attributes of “intellectual emancipation”, adoption of transgressive perspective, which are exemplified by discovering different life scenarios enabling adaptation and adaptability to different environments, assimilation of multiple cultural patterns, crossing borders (Bańka, 2005; 2007).

Referring to the transition from the educational market to the job market as an important developmental task of adolescence focuses attention on the aspect of individualized socialization tactics, leading to proactive behavior. An individual entering and wishing to become an effective participant in the labour market organization cannot remain passive and inert. Institutional forms of counselling or career guidance that guide socialization processes into national and transnational job markets may not be sufficient. In fact this is probably the case, because, as Bańka puts it, “never before in history have young people been forced to rely on their own strength and individual strategies” (Bańka, 2005, p. 32) of solving the problem of finding their ways and adapting to the changes on the job market.

This problem does not seem to be solely specific to the young generation. “On the one hand, young people feel that their education is undervalued. While the older generation feel that their experience is not valued. First of all, they are all afraid of losing their jobs because they are aware that companies will not consider many years of experience as a real asset” (Commission of the European Communities, 2009, p. 31). There is no doubt that in the world of multiple meanings, there is a clear trend towards greater diversity in the pathways from education to work. Entering the job market as a significant life event will involve prolonged periods of education, combining education with work or even experiencing periods of unemployment. The relationship between “education” and the “world of work” is not homogeneous and this implies the need for in-depth studies on the diversity of approaches to its essence and scope.

REFERENCES

- Bańka, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań – Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań – Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Cybal-Michalska, A. (2021). Młodzież na drodze przejścia z edukacji na rynek pracy. In A. Cybal-Michalska, K. Segiet, & K. Węc (Eds.), *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (pp. 11–22). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Commission of the European Communities. (2009). *Youth – Investing and Empowering. EU Youth Report, SEC (2009)*. Brussels.
- Dalton, G.W. (2004). Developmental Views of Careers in Organizations. In M.B. Arthur, D.T. Hall, & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp. 89–109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drogosz-Zabłocka, E. (2004). Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy. In M. Piorunek (Ed.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hargrove, B.K., Inman, A.G., Crane, & R.L. (2005). Family Interaction Patterns, Career Planning Attitudes, and Vocational Identity of High School Adolescents. *Journal of Career Development, 31*(4), 263–278.
- Jacob, M., & Weiss, F. (2010). From Higher Education to Work Patterns of Labor Market Entry in Germany and the US. *Higher Education, 60*(5), 529–542.
- Mayrhofer, W., & Iellatchitch, A. (2005). Rites, Right? The Value of Rites of Passage for Dealing with Today's Career Transitions. *Career Development International, 1*(2005).
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Savickas, M.L. (1999). The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly, 47*(4), 326–336.
- Trice, H.M., & Morand, D.A. (2004). Rites of Passage in Work Careers. In M.B. Arthur, D.T. Hall, & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp. 397–416). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R.H. (1978). The Role and the Person. *American Journal of Sociology, 84*(1), 1–23.

Streszczenie

W niniejszym rozdziale zostało podjęte zagadnienie tranzycji z edukacji na rynek pracy. Problematyce tej towarzyszy refleksja nad wypracowaniem spójnej koncepcji integracji polityki edukacyjnej i rynku pracy. Została podjęta próba konceptualizacji doświadczeń młodzieży w okresie przejścia między szkołą a pracą z zaakcentowaniem aspiracji, którą było stworzenie modelu konceptualizacji okresu przejściowego STW dla zrozumienia doświadczeń i przeżyć młodzieży towarzyszących przejściu ze szkoły do pracy (od eksploracji kariery do wypracowania stabilnej pozycji w miejscu pracy) oraz przejściu od okresu dojrzewania do dorosłości.

Problematyzowaniu zagadnienia tranzycji z edukacji na rynek pracy towarzyszy refleksja nad zmianą jej uwarunkowań. Dla wielu młodych ludzi moment, w którym opuszczają szkołę i wchodzą na rynek pracy, nie jest jasno zdefiniowany. Trudno bowiem dookreślić moment, w którym podmiot na rynku pracy podejmuje pierwszą „stabilną” pracę i doświadcza regularności i stabilności zatrudnienia. Tym samym najbardziej znamionym rysem współczesności jest zróżnicowanie ścieżek i jakości procesów tranzycji z edukacji na rynek pracy. Wytwarza to trend nasilający tendencje do wiązania ścieżek edukacyjnych z różnymi niestandardowymi formami zatrudnienia w szerokim wymiarze geograficznym i kulturowym.

Słowa kluczowe: młodzież; tranzycja z edukacji na rynek pracy; kariera zawodowa, tożsamość.

Abstract

In this chapter we address the issue of transition from education to the labour market. This issue is accompanied by a reflection on the development of a coherent concept of integration of educational policy and the labour market. An attempt was made to conceptualize the experiences of youth in the period of transition between education and work with an emphasis on aspirations, in order to understand the experiences of youth accompanying the transition from education to labour market (from career exploration to establishing a stable position in the workplace) and the transition from adolescence to adulthood.

Addressing the issue of transition from education to the labour market is accompanied by a reflection on the change of its conditions. For many young people, the moment when they leave school and enter the labour market is not clearly defined. It is difficult to define the moment when a subject on the labour market takes up his/her first “stable” job and experiences regularity and stability of employment. Thus, the most characteristic feature of modern times is the diversity of paths and quality of the processes of transition from education to work. This generates a trend that intensifies the tendency to link educational pathways with various non-standard forms of employment in a broad geographical and cultural dimension.

Keywords: youth; transition from education to work; professional career; identity.

OŁENA KOWAŁENKO

ORCID ID: 0000-0001-5395-2329



THE NEED FOR PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF SOCIAL WORKERS AND CAREGIVERS IN TIMES OF PANDEMIC

ZAPOTRZEBOWANIE NA WIEDZĘ I UMIEJĘTNOŚCI
PSYCHOLOGICZNE PRACOWNIC SOCJALNYCH I OPIEKUNEK
W CZASACH PANDEMII

INTRODUCTION

Problem statement

Socio-economic transformations that are constantly taking place in society, as well as the COVID-19 pandemic, make new demands on modern specialists working with different people. The ability to be a subject of their professional development and to find solutions to socially and professionally significant problems in the conditions of changing reality and pandemic threats is becoming more and more important for them. At the same time, the growing trend in the number of elderly people in Ukraine requires the provision of psychological support to this most socially vulnerable category of the population. This is very important now, with the pandemic threat and quarantine restrictions. Creating conditions for the elderly to live in dignity in an unusual life situation is one of the topical tasks of modern society. It is possible to solve it by involving people with socio-economic professions who provide various services to people of old age. Women often are the people who provide such services, in particular social

services. Pandemic, quarantine affected their activities. It is advisable to research such effects.

A review of recent publications

Social workers and caregivers are the people whose job is to improve well-being of their wards and to help them meet vital needs. They provide services to vulnerable elderly people, who are in difficult living conditions, live in poverty, and are oppressed. Social workers are the first link that connects older people with the wider social environment. They assess life situation of elderly wards (economic, social, environmental aspects of their lives), their characteristics and needs (biological, social, psychological), problems they have (Gerontological Social Workers, 2021; Lymbery, 2005). Then the workers assist elderly and support them in solving these problems. This is due to educational, supportive and corrective activities (Koperek, 2014).

Social workers and caregivers work with both an individual and his or her family. Also they work with community resources and often facilitate difficult decisions, such as moving to a nursing home (Milne et al., 2014).

Social workers provide to the elderly various services, some of which have become more popular during quarantine. In particular, it is the delivery of food, essential goods, medicines, providing assistance various types of personal assistance, payment of utilities, helping in obtaining medical care. Emergency one-time assistance aimed at supporting the lives of citizens who urgently need social support is very actual too. Supplying of hot food, providing grocery kits and essential goods, one-time financial aid, providing special transport, sanitation and hygiene are part of the assistance. Elderly people in the context of viruses spread need psychological support, which is carried out in the form of socio-psychological counseling and aimed at activating old person's own resources to solve various problems (Kovalchuk, 2021).

Social workers and caregivers have to understand the age and individual features of elderly persons in order to better execute their professional activities. They should also have a number of specialized knowledges, in particular, to understand features of the aging process and aging models; to understand health problems common in the elderly and primary ways to treat them. They should understand issues related to the end of a person's life and death; take into account the influence exerted by relatives of an elderly person who is close to him or her. The workers should have knowledge of policies and legislation regarding older people and their carers; theory of social work; gerontological research on

effective ways of providing services to the elderly; opportunities for the local community in this (Milne et al., 2014).

Such knowledge reflects the essence of the cognitive component of social workers' and caregivers' willingness to provide services to the elderly. Beside this component, there are also motivational, personal, emotional and activity components (Bida, 2020; Piontkivska, 2018). The motivational component is manifested in social workers' and caregivers' stable positive motivation, values, interests, goals, beliefs, needs, attitudes, active life position, their purposefulness and persistence, readiness for professional self-improvement. The personal component reflects the formation of personal qualities that provide social workers' and caregivers' ability to interact with clients, taking into account their age and social status, individual psychological characteristics and specifics of their lives. Tolerance, empathy, and kindness are important in working with elderly persons. The emotional component is manifested in social workers and caregivers in predominance of positive stanchest emotions in working with elderly wards, in their ability to overcome the manifestations of nervousness, anxiety, irritability. Such a social worker or caregiver is in a comfortable emotional state. The activity component is characterized by methods and technologies used in interaction with elderly wards, the ability to create and implement various programs.

The purpose of the article is to identify what psychological knowledge and skills are lacking for social workers and caregivers who provide services to the elderly in pandemic times.

METHOD

Participants

The research took place in July–September 2021 in the territorial centers of Poltava, Vinnytsia and Lviv regions. 187 women who provide social services to the elderly have participated there. The average age of the participants was 49.7 years, the youngest was 21, and the oldest one was 66. 143 persons live in cities and 34 in the countryside. Most of them live with their families (173 persons) – husbands, children, grandchildren, parents and other relatives; 14 persons live alone. They have different level of education: incomplete secondary education and full secondary education – 47 persons, special secondary education – 80 persons, higher and incomplete higher education – 60 persons. They have different work experience with the elderly – from 1 month to 32 years.

Measures and procedure

The survey method has been used for the research. Participants answered a number of questions, sometimes giving several answers. Participants had to assess on a 10-point scale (from “do not understand” to “understand well”) their ability to understand their emotions and feelings in a stressful, difficult situation, age characteristics of their elderly wards, feelings experienced by the wards (elderlies) in stressful situations. From offered options they had to choose which knowledge they lack the most providing services to elderly wards. Also, they had to write what skills they lack in these situations; to assess how their daily professional activities have changed due to the quarantine and what they consider the most difficult in their work with elderly people.

RESULTS

Not all participants wished to answer the question about changes in their daily professional activities due to the announced quarantine: 6.95% (13 persons) did not answer this question. According to 42.78% (80 persons), it has not changed at all; 4.28% (8 persons) believe that it has become easier, in particular, physically easier, because the load has decreased; 10.16% (19 persons) stressed the need to wear masks and follow safety measures, keep a distance from the wards (not everyone is satisfied with this). 34.22% (64 persons) indicated of the complexity of their activity at this time (especially noted that it became more psychologically, emotionally, and morally difficult). Lack of time, problems with the delivery of products by public transport, problems in addressing issues related to health care and provision of public services, the emergence of difficulties and barriers in communication with elderly wards, the need to pay more attention and time to them and support them psychologically due to restrictions on their communication with relatives, negative attitude of wards to quarantine activities, etc. are the factors that have complicated professional activities of social workers and caregivers. 8.56% (16 persons) noted about communication and emotional relationships that have complicated their activities. Respondents also indicated changes in their personality qualities: 3.74% (7 persons) noted that they became more attentive, patient, balanced, nervous, responsible, they also gained more experience, began to be afraid to infect old wards, etc. (Figure 1).

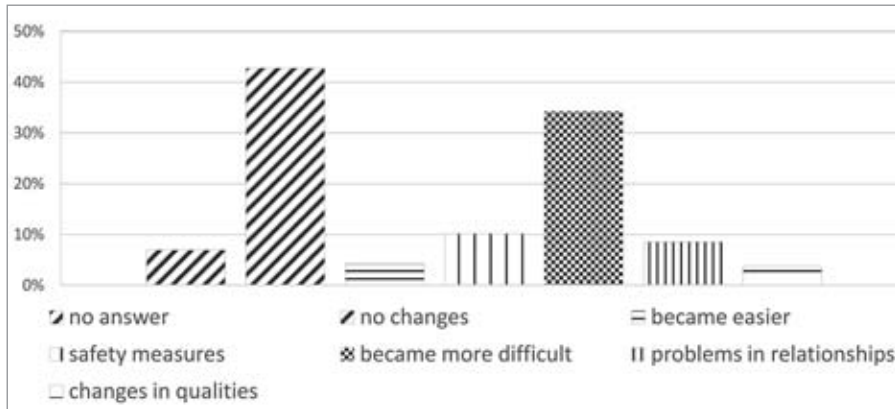


Figure 1. Changes in social workers' and caregivers' daily professional activities due to the announced quarantine

Source: Author's own study.

Most of surveyed social workers and caregivers believe that they can understand their wards' emotions and feelings that they experience in stressful, difficult situations. Current world situation related to the COVID-19 pandemic and quarantine is like that. On a scale of 1 to 10 (from "I do not understand at all" to "I understand well"), they rated this ability at an average of 8.57. Among them, at the levels of "1," "2" and "3" the ability was rated by 0.53% of respondents (1 person) each, 1.07% (2 persons) – "4", 4.28% (8 persons) – "5", 2.68% (5 persons) – "6", 7.49% (14 persons) – "7", 21.93% (41 persons) – "8", 25.13% (47 persons) – "9", 35.83% (67 persons) – "10" (Figure 2).

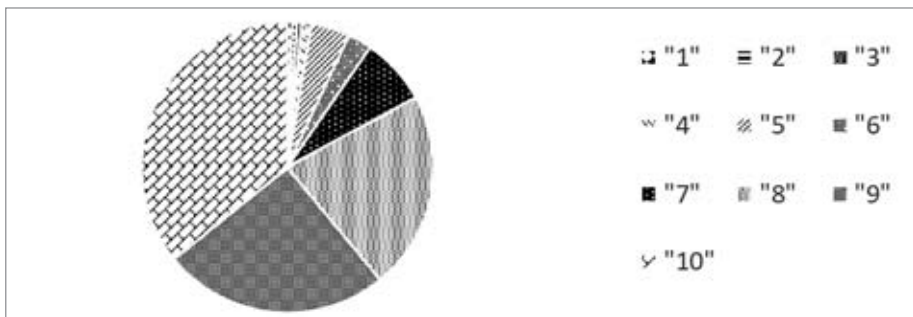


Figure 2. Understanding of wards' emotions and feelings that they experience in stressful, difficult situations

Source: Author's own study.

Social workers and caregivers claim that they understand their emotions and feelings in a difficult situation well: on a scale of 1 to 10 (from “I don’t understand at all” to “I understand well”), they rated the ability at an average of 8.76. Among them, 0.53% of respondents (1 person) rated the ability at the level of “2”, 1.60% (3 persons) – “3”, 2.14% (4 persons) – “4”, 4.28% (8 persons) – “5”, 2.67% (5 persons) – “6”, 6.42% (12 persons) – “7”, 12.84% (24 persons) – “8”, 18.18% (34 persons) – “9”, 51.34% (96 persons) – “10” (Figure 3).



Figure 3. Social workers' and caregivers' ability to understand their emotions and feelings in difficult situations

Source: Author's own study.

Most social workers and caregivers believe that they have a good understanding of their elderly wards' age characteristics: on a scale of 1 to 10 (from “do not understand at all” to “understand well”), they rated the ability at an average of 8.74. Among them, at the levels of “2” and “3” the ability was rated by 0.53% of respondents (1 person) each, 4.81% (9 persons) – “5”, 2.68% (5 persons) – “6”, 7.49% (14 persons) – “7”, 19.25% (36 persons) – “8”, 22.46% (42 persons) – “9”, 42.25% (79 persons) – “10” (Figure 4).

Respondents answered a question about what they lack the most in working with the elderly. They had to choose up to 6 options out of 10 proposed. Some of them did not choose any option at all, others chose one option, there were those respondents who chose all 6 options. It turned out that in working with the elderly, most social workers and caregivers lack knowledge about mental disorders in later life (59.36% – 111 persons) and about ways for saving oneself by providing services to the elderly (58.82% – 110 persons). One third of respondents lack knowledge about the emotional features of the elderly and about their health (34.76% each – 65 persons), changes in personality traits in old age (34.22% – 64 persons), the motivational sphere of elderly wards (32.62% – 61 persons),



Figure 4. Social workers' and caregivers' ability to understand of their elderly wards' age characteristics

Source: Author's own study.

features of their self-esteem (31.55% – 59 persons). Fewer research participants lack knowledge about elderly's volitional features (27.27% – 51 persons) and cognitive sphere (24.60% – 46 persons). The least respondents lack knowledge about features of communication with the elderly (11.76% – 22 persons). But communication is important for social workers and caregivers, as many participants mentioned it, analyzing the most difficult aspects in their work with older wards and reflecting on the skills they lack (Figure 5).

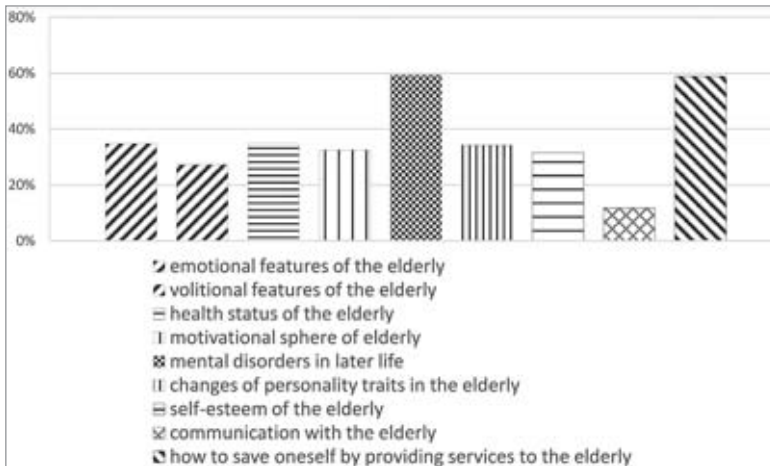


Figure 5. Social workers' and caregivers' answers about what knowledge they lack the most in working with elderly wards

Source: Author's own study.

Most of the respondents did not want to answer the question of what skills they lack when providing social services to elderly wards: 42.78% of respondents

(80 persons) missed this question or wrote that they have enough skills to work. 14.97% (28 persons) lack medical skills related to the health of wards. 4.81% (9 persons) lack legal and technical skills (related to repairs, using of various devices, and making payments). 1.63% (3 persons) lack time and speed. 17.11% (32 persons) lack patience, resilience to stress, an ability to keep oneself in check. 20.32% (38 persons) lack other psychological skills. The skills are communication (especially in conflict situations), an ability to say “no”, answering without emotion, helping a person in the process of experiencing grief and loss, perception of a person in a state of stress, motivating a person to positive aspects, an ability to react faster in stressful situations, an ability to read minds, an ability to persuade, an ability to be multifaceted, etc. Some respondents gave several answers (Figure 6).

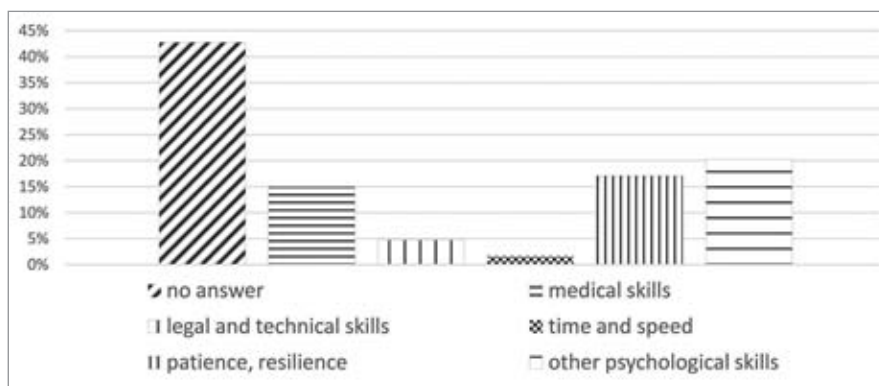


Figure 6. Social workers' and caregivers' answers about skills they lack when providing social services to elderly wards

Source: Author's own study.

11.23% of respondents (21 persons) did not answer the question about what they consider the most difficult in their work with elderly wards: were found to be the most difficult. 12.83% of respondents (24 persons) believe that they don't have any difficulties in their work with elderly people or they have learned to overcome them and therefore everything is easy now. Communication and mutual understanding are the most difficult for 32.09% (60 persons). In their opinion, it is difficult to find common ground with their wards, keep a distance in communication with them, convince them, listen to their problems and understand them, especially when elderly are in an unbalanced state, overcome conflict situations and misunderstandings, “it is necessary to speak loudly and to explain for a long time to people with

bad memory, but you lack time”, “sometimes it is difficult to give the right advice”. Respondents also stressed the need to respect each other. Wards’ emotional state is the most difficult for 14.97% (28 persons). It is difficult for them to endure suffering of elderly wards, their mood swings and aggression. 8.02% (15 persons) consider other features and traits of their wards (including volitional qualities, overestimated self-esteem, helplessness), mental disorders, impudence, etc. as the most difficult. Their own qualities and skills are the most difficult in work with elderly wards for 12.30% (23 persons), in particular an ability to manage their emotional state, not to take everything to heart, keep balance, be patient and responsible, provide moral support, have an individual approach to each person, understand wards’ requirements correctly, inform them about any changes, persuade other persons. Some of the respondents also testify about the problem of emotional burnout. Physical load including various functional duties is difficult for 5.35% (10 persons), who find that it is difficult to make repairs in their wards’ apartments, to accompany them. Elderly wards’ excessive demands, which are not in line with social workers’ and caregivers’ professional responsibilities are difficult for 4.28% (8 persons), who, in particular, cannot always please their wards in food purchase, and cannot fulfill all their wishes. Other answers were received from 3.21% (6 persons). It is difficult for them at the beginning of their interaction, when they get used to each other. Other respondents wrote that they lack time, they have difficulties with paperwork. Death is the most difficult for others. They also note that the difficulties are different, individual for each person (Figure 7).

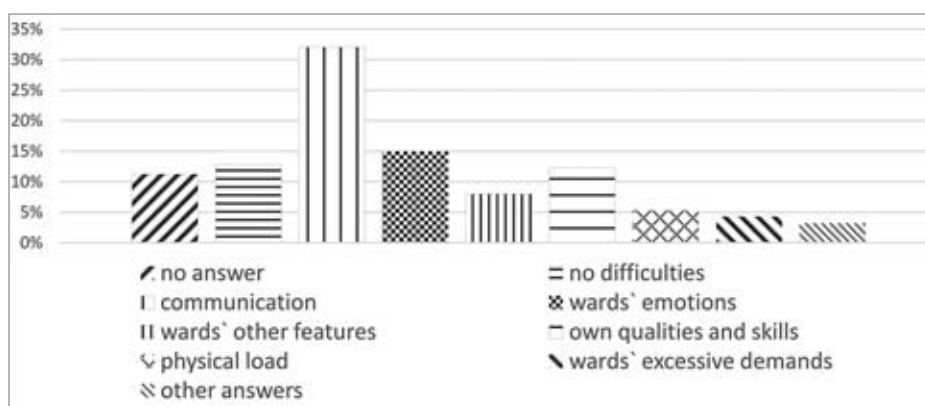


Figure 7. Social workers’ and caregivers’ answers about the most difficult in their work with elderly wards

Source: Author’s own study.

DISCUSSION

Analysis of the responses of social workers and caregivers allows to conclude that during the COVID-19 pandemic and quarantine their activities either have not changed or become more complicated, and such complications are mostly psychological. They do not always like the need to use personal protective equipment (mask and gloves), providing services to elderly wards. It has become more difficult for social workers and caregivers to communicate with elderly wards; there are more misunderstandings in their relationships, and older people need more psychological (moral and emotional) support. The fact that social workers and caregivers understand elderly wards' needs, feelings and emotions in stressful, difficult situations can be deduced from their answers (they directly indicated this). They well understand their own feelings and emotions in difficult incomprehensible situations. But social workers and caregivers note that they still lack some knowledge and skills at work.

Observations of the social workers' and caregivers' work show that they may not have been honest enough in their responses (although the survey was anonymous) or inadequately assess their own ability to understand themselves and their wards (overestimate it). In the process of further work there were discussed psychological features of elderly people. Discussion of the features aroused their surprise and interest, and they noted that this information was new to them. The predominance of high scores in the self-esteem of social workers and caregivers may also be related to a person's desire to make a more positive impression of themselves and their own competencies.

To communicate with elderly wards, find mutual understanding with them, cope with their negative emotions, be patient (manage their own emotional state) in response to elderlies' words and actions is the most difficult for social workers and caregivers. They are lacking knowledge about such emotions. When communicating with older wards who are in various, mostly negative, emotional states and watching them, social workers and caregivers can make assumptions that the wards have mental health problems. The workers and caregivers are lacking sufficient knowledge about this, about mental disorders occurring in older people. Such communication with the elderly affects well-being of social workers and caregivers and they also want to learn more about how to save themselves by providing services to the elderly. The lack of qualities and skills related to self-care was described by the social workers and caregivers as the most difficult in their work.

In general, social workers and caregivers lack knowledge and skills related to taking care of themselves and older people's psychological features. Therefore, in

order to help resolve this issue, we have proposed webinars, a manual, a workshop as a part of the implementation of the project “Psychological support for the elderly during quarantine” with the support of the National Research Foundation of Ukraine (Kovalenko, 2021).

A series of webinars for a wide range of people was prepared and conducted. Their topics: “How to overcome loneliness through self-realization”, “Information security of the elderly”, “How to support yourself and your loved ones in a difficult moment”, “Words and their meaning: what we say and how the elderly understand it”, “Secrets of communication with people of the older generation”. Participants learned about psychological characteristics of the elderly, their needs and problems. Using of active interaction with the webinars participants allowed to reveal their attitude to the discussed issues, encouraged them to think about elderly’s urgent problems, which were very acute during the quarantine. The webinars focused on the need to create conditions for comfortable aging, attentive and caring attitude towards the elderly. Webinars were built in such a way that they encouraged people to think about their behavior. The information was provided in a language accessible to anyone which is the advantage of using the webinars. The practical value of the webinars is the impact on emotional, cognitive, and behavioral components of the individual’s psyche to provide psychological support to older people who are in difficult life circumstances due to forced self-isolation. The social effect of the webinars is embodied in a fact that the use of the received information improves the psychological well-being of older people in conditions of forced self-isolation. Records of the webinars can be found on the YouTube channel “Vik Obranykh”.

A special program of the workshop “Effective communication with the elderly and maintaining own psychological health in stressful conditions” has been developed for people who provide services to the elderly (social workers and caregivers, etc.) (Kovalenko & Kravtsova, 2021). The purpose of the workshop is to acquaint them with the basics of psychology of the elderly, to form knowledge about the psychological features of old people, to teach effective communication with the elderly and to maintain their own psychological health under stress. Main topics of the program are: a person’s emotional sphere and mental state, age characteristics of an elderly, an impact of stress on a human psyche, development of skills of effective regulation of own mental state, socially unacceptable emotions and states, basic principles of effective work, development of skills of non-conflict communication and communication with wards, prevention of burnout. There are such forms of work as mini-lectures, group discussions, performing group and individual practical tasks and exercises, study of literary

sources, etc. The total volume of one session of the workshop is 30 hours, of which 18 hours is for group work, 3 hours is for additional consultations, 9 hours is for individual work.

The textbook *Psychology of Elderly People* (Kovalenko et al., 2021) has been prepared. The purpose of the textbook is to acquaint readers with the age and psychological features of the elderly. The book is devoted to such issues as patterns, factors, mechanisms of mental development in old age, crises of psychic development at this age, changes in various systems of an aging person and impact of such changes on his or her psychology, age-related personality changes in old age, dynamics of an old person's cognitive, intellectual sphere, features and opportunities for self-realization, a role of interpersonal communication and relationships in old person's life, an elder person's place in modern society and other people's attitude to him or her, possibilities of social and psychological support of an elderly, ways of full and harmonious life in old age. The textbook contains the research results of different authors. It also has summarized and systematized views of domestic and foreign scientists on the problem.

CONCLUSIONS

Social workers and caregivers who provide various services to the elderly are in difficult living conditions. For such work, they need specific knowledge and skills, in particular, about the emotions of elderly wards and communication with them, mental disorders at this age, opportunities to take care of oneself in professional activities and self-preservation. Their professional activities during the quarantine period became more complicated, primarily due to communication with elderly wards and their emotional state. To meet the need for psychological knowledge and skills of women who provide social services to the elderly during quarantine, we can use various tools, including our webinars, workshops, the textbook.

FINANCING

The article was prepared in the framework of the project "Psychological support for the elderly during quarantine". Project registration number: 2020.01/0221. This project was funded with support from the National Research Foundation of Ukraine. The content covered in this article may not coincide

with views of the National Research Foundation of Ukraine and is the sole responsibility of the author of the article.

REFERENCES

- Bida, P.S. (2020). Struktura psycholohichnoi hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z liudmy pokhyloho viku. *Sotsialna robota i suchasnist: teoriia ta praktyka profesiinoho y osobystynoho rozvytku sotsialnoho pratsivnyka: materialy Desiatoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (18 hrudnia 2020 roku, m. Kyiv)* (pp. 25–28). Kyiv: Lira-K.
- Gerontological Social Workers. (2021). Retrieved from <https://socialworklicensure.org/types-of-social-workers/gerontological-social-workers/>; <https://www.youtube.com/channel/UC9O0KHc-TiqCOuFzPjYP-GDQ/featured>
- Koperek, J. (2014). Praca socjalna (pojęcie i definicje). *Roczniki Teologiczne*, 61(1), 249–252.
- Kovalchuk, I.V. (2021). Sotsialne obsluhovuvannia liudei pokhyloho viku v umovakh poshyrennia SARS-COV-2. *Molodyi vchenyi*, 3(91), 208–215. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-45>
- Kovalenko, O. (2021). Litni ludy v period karantynu: mozhlyvosti psycholohichnoi pidtrymky. *Psycholohichna pidtrymka litnykh osib v period karantynu, Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (29 lystopada 2021 roku)* (pp. 6–16). Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy.
- Kovalenko, O., & Kravtsova, T.H. (2021). *Efektivna komunikatsiia z litnimy liudmy ta zberezhenia vlasnoho psycholohichnoho zdorovia za stresovykh umov (pandemiia COVID-19): prohrama seminaru-praktykumu dlia osib, yaki profesiino vziaimodiut z litnimy liudmy*. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy.
- Kovalenko, O., Lukianova, L., Pomytkin, E., & Moskovets, L. (2021). *Psycholohiia liudei litnoho viku: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: TOV Heoprynt.
- Lymbery, M. (2005). *Social Work with Older People: Context, Policy and Practice*. London: Sage.
- Milne, A.J., Sullivan, M.P., & Tanner, D. (2014). *Social Work with Older People: a Vision for the Future*. London: The College of Social Work.
- Piontkivska, O.H. (2018). Hotovnist sotsialnykh pratsivnykiv do zdiisnennia sotsialno-psycholohichnoi pidtrymky liudei pokhyloho viku. *Aktualni problemy psycholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psycholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Tom VII. Ekolohichna psycholohiia*, 45, 263–272.

Streszczenie

Artykuł jest poświęcony sprawdzeniu poziomu wiedzy i umiejętności psychologicznych, których brakuje pracownikom socjalnym i opiekunom świadczącym usługi osobom starszym w czasach pandemii. Pracownicy socjalni świadczą różne usługi osobom starszym, które znajdują się w trudnych warunkach życiowych. Do takiej pracy one potrzebują określonej wiedzy i umiejętności, które można podzielić na poznawcze, motywacyjne, osobowościowe, emocjonalne i działalnościowe składniki gotowości do działalności zawodowej. W badaniu

wzięło udział 187 kobiet świadczących usługi socjalne osobom starszym. Badanie odbyło się w lipcu–wrześniu 2021 r. w centrach terytorialnych niektórych regionów Ukrainy. Zastosowano metodę ankietową. Stwierdzono, że codzienne czynności większości pracowników socjalnych i opiekunek środowiskowych podczas pandemii i kwarantanny COVID-19 nie zmieniły się czy stały bardziej skomplikowane, a komplikacje te mają głównie charakter psychologiczny. One rozumieją potrzeby podopiecznych w podeszłym wieku, ich uczucia i emocje w sytuacjach trudnych, a z drugiej strony, rozumieją swoje uczucia i emocje w takich sytuacjach. Pracownikom socjalnym i opiekunkom środowiskowym najtrudniej jest komunikować się z osobami starszymi, być cierpliwymi wobec nich. Najbardziej brakuje im wiedzy na temat zaburzeń psychicznych w podeszłym wieku i możliwości dbania o siebie w trudnych warunkach życiowych. Aby zaspokoić zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności psychologiczne kobiet, które świadczą usługi socjalne osobom starszym podczas kwarantanny, można skorzystać z różnych narzędzi, m.in. naszych webinarów, warsztatów, podręcznika.

Słowa kluczowe: pracownicy socjalni; opiekunki środowiskowe; wiedza; umiejętności; działalność zawodowa; pandemia.

Abstract

The article is devoted to the revelation of psychological knowledge and skills that are lacking in social workers and caregivers who provide services to the elderly in pandemic times. Social workers provide various services to the elderly who are in difficult living conditions. For such work they need certain knowledge and skills that can be analyzed as cognitive, motivational, personal, emotional and activity components of readiness for professional activity. The study involved 187 women who provide social services to the elderly. The study took place in July–September 2021 in the territorial centers of some regions of Ukraine. The survey method was used. It was found that the daily activities of most social workers and caregivers during the COVID-19 pandemic and quarantine times have not changed or become more complicated, and such complications are mostly related to psychological aspects. The workers and caregivers understand the needs of elderly wards, their feelings and emotions in difficult situations, and understand their own feelings and emotions in such situations. The most difficult thing for social workers and caregivers in working with elderly wards is to communicate with them and be patient to them. They lack knowledge about mental disorders in later life and about the possibility of maintaining oneself in difficult living conditions. To meet the need for psychological knowledge and skills of women who provide social services to the elderly during quarantine, various tools can be used, including webinars, workshops, or a textbook.

Keywords: social workers and caregivers; knowledge; skills; professional activity; pandemic.

ANNA KANIOS
ORCID ID: 0000-0002-4349-7833



UTRUDNIENIA FUNKCJONOWANIA ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW SEKTORA POMOCY SPOŁECZNEJ W CZASIE PANDEMII – IMPLIKACJE EDUKACYJNE

PROFESSIONAL FUNCTIONING OF SOCIAL WELFARE SECTOR
DURING THE PANDEMIC

WSTĘP

W sytuacji zagrożeń wywołanych epidemią COVID-19 pracownicy sektora pomocy społecznej stanęli przed trudnymi wyzwaniami. Dynamicznie zmieniająca się sytuacja społeczno-gospodarcza wywołana długotrwałym ograniczeniem kontaktów społecznych oraz tzw. lockdownem ujawniła nowe problemy społeczne, które wymagały zaangażowania instytucji pomocy społecznej. Czas pandemii oznaczał i ciągle jeszcze oznacza reorganizację nie tylko codzienności życia społecznego, ale również sposobu działania wielu instytucji.

Badania prowadzone przez R. Necela (2021) wśród przedstawicieli ośrodków pomocy społecznej i centrów pomocy rodzinie wykazały m.in., że z jednej strony instytucje pomocy społecznej stanęły przed koniecznością zagwarantowania bezpieczeństwa swoim pracownikom w sytuacji pandemii, z drugiej zaś musiały odpowiedzieć na problemy społeczne i wyzwania socjalne, z którymi wcześniej nie miały do czynienia.

W odpowiedzi na globalną pandemię COVID-19 rząd polski wprowadził nowe porządki prawne pozwalające lepiej zarządzać państwem w sytuacjach kryzysowych. Jedną z nich jest *specustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem*

COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych. Mając na uwadze ograniczenie rozprzestrzeniania się choroby zakaźnej, ustawodawca zezwolił pracodawcom na zastosowanie bardziej elastycznych niż dotychczas rozwiązań w zakresie świadczenia pracy w formie pracy zdalnej. Innym aktem prawnym jest *Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii*. W tym przypadku ustawodawca zezwolił na wykonywanie zadań przez administrację publiczną w sposób wyłączający bezpośrednią obsługę interesantów (Ornacka, Mirewska, 2020, s. 56).

Z badań prowadzonych przez S. Wilka i M. Szpoczek w roku 2020 na początku procesu pandemii instytucje pomocowe nie były przygotowane na epidemię, brak środków ochrony osobistej, takich jak maseczki, rękawiczki, płyny do dezynfekcji, spowodowany był brakiem bieżących zakupów. W większości instytucji pomocowych w takie środki zaopatrywani byli wyłącznie pracownicy socjalni, wychodzący w teren w środowiska szczególnie zagrożone takimi chorobami, jak: świerzb, wszawica, pracujący z osobami bezdomnymi, pracownicy kuchni i jadalni oraz pracownicy świetlic i klubów młodzieżowych wydający posiłki podopiecznym. Feminizacja zawodu pracownika socjalnego oraz braki personelu (Barometr Zawodów, 2020) w przypadku epidemii przyczyniły się do tego, że kadry instytucji pomocy i integracji społecznej zostały uszczuplone ze względu na to, że kobiety skorzystały z przysługującego zasiłku opiekuńczego. Pracownicy skorzystali z możliwości zasiłku opiekuńczego. Dyrektorzy musieli się zmierzyć z brakami kadrowymi, a co za tym idzie – z obciążeniem dodatkowymi zadaniami innych pracowników, należy nadmienić, że bez dodatkowego wynagrodzenia. Wśród osób, które zostały na stanowiskach pracy, pojawiło się niezadowolenie i jeszcze większa bezsilność.

PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Celem niniejszych badań uczyniono diagnozę funkcjonowania zawodowego pracowników pomocy społecznej w czasie pandemii.

Funkcjonowanie zawodowe będzie rozumiane za B. Jakimiuk (2015, s. 56) jako „ukształtowane w procesie poszukiwania i wykonywania pracy formy aktywności, podejmowane w toku różnorodnych kontaktów interpersonalnych, w tym sposoby nawiązywania i utrzymywania relacji, realizowane poprzez działania i emocje z nimi związane”.

Badania przeprowadzono w roku 2021 na próbie 129 pracowników socjalnych z całej Polski. Metodą badań była metoda sondażu diagnostycznego. Na-

rzędziem badawczym był *Kwestionariusz ankiety do badania sytuacji zawodowej pracowników instytucji pomocy społecznej w czasie pandemii* (aut. A. Kanios). Badanie przeprowadzono za pomocą ankiety Google. Bazę danych i badania statystyczne przeprowadzono w oparciu o oprogramowanie komputerowe Statistica 9.1 (StatSoft, Polska).

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Jak wykazały analizy empiryczne, większość badanych pracowników socjalnych (95,35%) to kobiety. Jedynie cztery osoby (4,65%) badanej populacji to mężczyźni.

Tab. 1. Płeć badanych

Płeć	N	%
Kobiety	123	95,35
Mężczyźni	6	4,65
Ogółem	129	100,00

Badana grupa pracowników jest zróżnicowana pod względem wiekowym. Największy odsetek (37,98%) stanowią osoby w wieku pomiędzy 42 r.ż. a 50 r.ż., co czwarty badany (24,03%) jest w wieku pomiędzy 36 r.ż. a 41 r.ż. Najmniejsza zbiorowość to osoby młode (do 30 r.ż.), które stanowią łącznie 3,88%.

Tab. 2. Wiek badanych

Wiek	N	%
23,1 do 25 lat	2	1,55
26 do 30 lat	3	2,33
31 do 35 lat	19	14,73
36 do 41 lat	31	24,03
42 do 50 lat	49	37,98
51 do 55 lat	13	10,08
Powyżej 55 lat	12	9,30
Ogółem	129	100,00

Jeżeli chodzi o kolejną zmienną, którą jest stan cywilny, to należy odnotować, że zdecydowana większość pracowników socjalnych (67,44%) jest w małżeń-

stwie. Z kolei niespełna 20% osób badanych jest stanu wolnego. Co dziesiąta osoba (10,85%) zatrudniona w sektorze pomocy społecznej jest rozwiedziona. Jedynie cztery osoby (3,1%) to wdowcy.

Tab. 3. Stan cywilny badanych pracowników socjalnych

Stan cywilny	N	%
Panna/kawaler	24	18,61
Mężatka/żonaty	87	67,44
Rozwiedziona/rozwiedziony	14	10,85
Wdowa/wdowiec	4	3,10
Ogółem	129	100,00

Zdecydowana większość pracowników socjalnych (86,05%) posiada wykształcenie wyższe magisterskie. Ponad 10% wskazało wykształcenie wyższe licencjackie. Jedynie cztery osoby legitymowały się wykształceniem policealnym lub średnim. Taki stan rzeczy oczywiście związany jest z wymaganiami prawnymi, które wynikają z *Ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku*.

Tab. 4. Poziom wykształcenia

Poziom wykształcenia	N	%
Wyższe magisterskie	111	86,05
Wyższe niepełne	14	10,85
Policealne	3	2,32
Średnie	1	0,78
Ogółem	129	100,00

Kolejną zmienną społeczno-demograficzną, którą wzięto pod uwagę, była liczba dzieci w rodzinie. Jak wykazały analizy empiryczne ponad 1/3 badanych (34,88%) posiada dwoje dzieci. Prawie tyle samo osób, bo 31,01%, ma jedno dziecko, zaś niespełna 1/4 pracowników pomocowych nie posiada dzieci.

Badana zbiorowość jest zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania. Ponad 37% stanowili pracownicy socjalni zamieszkujący miasta powyżej 100 tys. mieszkańców, co czwarty badany (25,58%) był mieszkańcem miasta do 50 tys. mieszkańców. Niewiele ponad 1/3 badanych, bo 31,01%, stanowili mieszkańcy wsi.

Tab. 5. Liczba dzieci w rodzinie

Liczba dzieci w rodzinie	N	%
Brak dzieci	31	24,03
Jedno dziecko	40	31,01
Dwoje dzieci	45	34,88
Troje i więcej dzieci	13	10,08
Ogółem	129	100,00

Tab. 6. Miejsce zamieszkania badanych

Miejsce zamieszkania	N	%
Wieś	40	31,01
Miasto do 50 tys. mieszkańców	33	25,58
Miasto od 50 do 100 tys. mieszkańców	8	6,20
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	48	37,21
Ogółem	129	100,00

W sytuacji pandemii pracownicy pomocy społecznej musieli skorzystać z możliwości pracy zdalnej bądź świadczyć ją w formie rotacyjnej – częściowo wykonywanej z domu, a częściowo z miejsca pracy w określone dni tygodnia. Instytucje pomocy społecznej stanęły przed niezwykle ważnym wyzwaniem podtrzymywania swej codziennej misji niesienia pomocy i wsparcia w niecodziennych, anormalnych warunkach.

Wyniki badań wykazały, iż większość pracowników sektora pomocy społecznej (51,16%) w czasie epidemii pracowała hybrydowo, niemal 1/3 (29,46%) wykonywała swoje obowiązki w miejscu pracy. Jedynie 6,2% badanych pracowników wykonywało w całości pracę w sposób zdalny.

W związku z powyższym zapytano pracowników socjalnych, jakie czynności zawodowe wykonują podczas pracy zdalnej. Analizy empiryczne wykazały, że większość pracowników pomocowych (55,04%) kontaktuje się telefonicznie ze swoimi klientami, co trzeci z nich (32,56%) przygotowuje dokumenty, sprawozdania i przesyła je internetowo kierownictwu lub wysyła i odbiera wiadomości mailowe od przełożonych (31,01%), a także kontaktuje się ze współpracownikami za pomocą Internetu (31,78%). Co piąty pracownik socjalny (20,93%) kontaktował się ze swoimi podopiecznymi mailowo, a także odbywał wideokonferencje, czaty z przełożonymi, współpracownikami (19,38%).

Tab. 7. Sposób funkcjonowania pracowników sektora pomocy społecznej w czasie epidemii

Sposoby pracy	N	%
Pracuję normalnie (chodzę do pracy i wykonuję swoje typowe obowiązki)	38	29,46
Pracuję w trybie zdalnym	8	6,2
Praca hybrydowa	66	51,16
Przebywam/przebywałam na zwolnieniu lekarskim	0	0,00
Przebywam/przebywałam na urlopie opiekuńczym na dzieci	0	0,00
Inne możliwości	17	13,18
Ogółem	129	100,00

Tab. 8. Czynności zawodowe wykonywane przez pracowników socjalnych podczas pracy zdalnej

Rodzaje czynności zawodowych	N	%
Wysyłam wiadomości mailowe moim klientom	27	20,93
Wysyłam i odbieram wiadomości mailowe moim przełożonym	40	31,01
Kontaktuję się telefonicznie z moimi klientami	71	55,04
Przygotowuję dokumenty, sprawozdania i przesyłam je internetowo kierownictwu	41	32,56
Kontaktuję się ze współpracownikami za pomocą Internetu	42	31,78
Odbynam wideokonferencje, czaty z przełożonymi, współpracownikami	25	19,38
Kontaktuję się poprzez platformy internetowe z innymi współpracownikami	14	10,85
Inne możliwości	11	8,53

• Dane nie sumują się do 100%, ponieważ wybór był wielokrotny.

Co ciekawe, zdecydowana większość badanych pracowników (65,12%) wykazała, iż w ich opinii praca zdalna nie jest właściwą formą pracy w obszarze pomocy społecznej, zaś niewiele ponad 30% oceniło efektywność takiej formy pomagania jako skuteczną.

Tab. 9. Ocena efektywności pracy zdalnej w obszarze pomocy społecznej

Oceny respondentów	N	%
Uważam, że jest dobrą formą pracy	42	32,56
Uważam, że jest niewłaściwą formą pracy	84	65,12
Brak odpowiedzi	3	2,32
Ogółem	129	100,00

W następnej kolejności poproszono pracowników sektora pomocy społecznej o podanie argumentów przemawiających za tym, iż praca zdalna w czasie pandemii jest odpowiednią formą pracy. Analizy empiryczne wykazały, że najczęściej badani wskazywali, iż boją się zarażenia koronawirusem od klientów lub współpracowników. Obawy tego typu wyraziło niemal 30% badanych. Ponad 1/5 badanych (20,93%) stoi na stanowisku, że w obecnej sytuacji epidemiologicznej to jedyna możliwa forma pracy. Zdecydowanie mniejszy odsetek pracowników jako argument przemawiający za pracą zdalną podał powody prakseologiczne: nietracenie czasu na dojazdy (12,4%) czy umiejętność pogodzenia pracy z obowiązkami domowymi (9,3%) oraz możliwość spędzenia większej ilości czasu z rodziną (6,2%).

Tab. 10. Argumenty przemawiające za tym, iż praca zdalna w czasie pandemii jest odpowiednią formą pracy

Twierdzenia	N	%
Uważam, że w obecnej sytuacji epidemiologicznej to jedyna możliwa forma pracy	27	20,93
Boję się zarażenia koronawirusem od klientów lub współpracowników	37	28,68
Nie przepadam za moimi współpracownikami	0	0,00
Dużo czasu spędzam na dojazdy, teraz nie muszę tego robić	16	12,4
Nie tracę czasu na rozmowy ze współpracownikami, jestem efektywniejsza/y	3	2,33
Godzę pracę zawodową z obowiązkami domowymi	12	9,3
Więcej czasu spędzam z rodziną	8	6,2
Inne możliwości	7	5,43
Ogółem	129	100,00

Z kolei jako utrudnienia/przeszkody zastosowania formuły pracy zdalnej w obszarze pomocy społecznej badani pracowni najczęściej (29,46%) wskazywali brak odpowiedniego sprzętu służbowego (konieczność pracy na własnym sprzęcie domowym). Równie często wskazywano na trudności lokalowe do wykonywania pracy w domu (22,48%) oraz zbyt wysoką odpowiedzialność, konieczność polegania tylko na sobie i swoich kompetencjach (21,71%). Jak się okazało, pracownicy sektora pomocy społecznej nie posiadają doświadczenia w pracy zdalnej (nigdy wcześniej nie pracowali w takim trybie – 17,05%) oraz nigdy nie byli przeszkoleni w zakresie pracy zdalnej (14,73%).

Tab. 11. Argumenty przemawiające za tym, iż praca zdalna nie jest odpowiednią formą pracy w sektorze pomocy społecznej

Odpowiedź	N	%
Nie posiadam doświadczenia w pracy zdalnej (nigdy wcześniej nie pracowałem w takim trybie)	22	17,05
Nie jestem przeszkolony w zakresie pracy zdalnej	19	14,73
Nie jestem wyposażony w odpowiedni sprzęt komputerowy (pracuję na własnym sprzęcie domowym)	38	29,46
Nie posiadam wystarczających umiejętności w zakresie pracy na różnych platformach internetowych	12	9,30
Boję się o utratę danych	15	11,63
Mam słaby dostęp do Internetu	6	4,65
Nie posiadam wystarczających warunków lokalowych w domu do takiej pracy	13	22,48
Mam trudność z połączeniem obowiązków zawodowych z domowymi	3	2,33
Mam trudność z organizacją pracy własnej	3	2,33
Czuję zbyt wysoką odpowiedzialność, jestem zdana/y tylko na siebie i swoje kompetencje	28	21,71
Inne bariery	29	10,08
Ogółem	129	100,00

Zapytano także respondentów o to, jakie zadania wykonują w trakcie trwania epidemii, których wcześniej (przed wybuchem pandemii SARS-CoV-2) nie wykonywali. Jak się okazało, niemal połowa pracowników socjalnych (42,64%) udziela wsparcia psychologicznego osobom potrzebującym. Podobny odsetek pracowników (40,31%) zajmował się koordynowaniem dostarczania żywności/

niezbędnych produktów osobom w kwarantannie, a co trzeci z nich (31,78%) osobiście dostarczał żywność/niezbędne produkty osobom w kwarantannie. Ważnym obszarem pracy było wsparcie osób starszych. Ponad 1/3 pracowników poświęcała swoje zaangażowanie zawodowe na działania ukierunkowane na organizację usług opiekuńczych dla seniorów, osób samotnych i niepełnosprawnych. Ze względu na fakt, iż Domy Pomocy Społecznej w pewnym momencie pandemii stały się ogniskami rozprzestrzeniania się wirusa, a jak wiadomo grupą szczególnie zagrożoną są seniorzy, pracownicy socjalni również swoją aktywność zawodową kierowali w stronę DPS-ów. Współpracowali z Domami Pomocy Społecznej i pomagali pensjonariuszom w zaspokojeniu ich niezbędnych potrzeb (29,46%).

Tab. 12. Zadania wykonywane przez pracowników socjalnych w trakcie trwania epidemii, których wcześniej (przed wybuchem pandemii SARS-CoV-2) nie wykonywali

Odpowiedzi pracowników socjalnych	N	%
Koordinuję dostarczanie żywności/niezbędnych produktów osobom w kwarantannie	52	40,31
Dostarczam żywność/niezbędne produkty osobom w kwarantannie	41	31,78
Udzielam wsparcia psychologicznego osobom potrzebującym	55	42,64
Dbam, by osoby starsze, samotne i niepełnosprawne mogły uzyskać usługi opiekuńcze	49	37,98
Współpracuję z Domami Pomocy Społecznej i pomagam w niezbędnych potrzebach	38	29,46
Inne czynności	9	6,98

• Dane nie sumują się do 100%, ponieważ wybór był wielokrotny.

Raport Najwyższej Izby Kontroli, sprawdzający organizację i warunki pracy pracowników socjalnych w gminach, mówi o tym, że „organizacja i warunki pracy pracowników socjalnych nie pozwalają w pełni na skuteczną realizację ich zadań w zakresie pomocy społecznej. Pracowników jest zbyt mało, są przeciążeni zadaniami, pracują w stresie, często narażeni na agresję fizyczną lub słowną. Bywa, że niektórzy podopieczni ośrodków uzyskiwali więcej w formie świadczeń z pomocy społecznej, niż zarabiał pracownik socjalny” (Raport NIK, 2019).

Zapytano pracowników socjalnych o, ich zdaniem, największe trudności, jakich doświadczają w czasie wykonywania zadań zawodowych w okresie epidemii. Badani najczęściej wskazywali następujące utrudnienia:

- brak dodatków finansowych za pracę w trudnych warunkach – 60,47%,
- nadmiar dokumentacji związanej z udzielaniem pomocy w formie zdalnej – 32,56%,
- chaos organizacyjny panujący w instytucji – 31,78%.

Rzadziej zaś wskazywano na brak odpowiedniego zabezpieczenia przed ryzykiem zakażenia (darmowe maseczki ochronne, odzież, rękawice – 19,38%) oraz na brak wsparcia ze strony kierownictwa (11,63%).

Tab. 13. Największe trudności doświadczane przez pracowników socjalnych w czasie wykonywania zadań zawodowych w okresie epidemii

Odpowiedzi badanych	N	%
Brak odpowiedniego zabezpieczenia przed ryzykiem zakażenia (darmowe maseczki ochronne, odzież, rękawice)	25	19,38
Nadmiar dokumentacji związanej z udzielaniem pomocy w formie zdalnej	42	32,56
Brak wsparcia ze strony kierownictwa	15	11,63
Chaos organizacyjny panujący w instytucji	41	31,78
Brak dodatków finansowych za pracę w trudnych warunkach	78	60,47
Inne trudności	20	15,50

• Dane nie sumują się do 100%, ponieważ wybór był wielokrotny.

Analizie poddano także trudności doświadczane przez pracowników sektora pomocy społecznej w okresie epidemii związane z ich funkcjonowaniem społecznym/pozazawodowym. Jak wykazały analizy empiryczne, zdecydowana większość osób badanych (77,52%) wskazywała na trudności w kontakcie z lekarzem, trudności w zakresie zaplanowania przyszłych wydarzeń rodzinnych (np. ślub, komunia, urodziny, święta) (53,49%) czy trudności z planowaniem wakacji, wyjazdów (48,06%). Dla znacznej części osób (40,31%) duże utrudnienie stanowi wykonywanie zaplanowanych zabiegów/operacji. W okresie lockdownu rząd polski znacznie ograniczył możliwość swobodnego przemieszczania się, co również dla niemal 40% badanych pracowników stanowiło problem. Co trzeci (33,33%) pracownik socjalny wskazał korzystanie z usług urzędów jako utrudnione w pandemii.

Tab. 14. Trudności/obawy doświadczane przez pracowników sektora pomocy społecznej w okresie epidemii związane z ich funkcjonowaniem społecznym

Odpowiedzi badanych	N	%
Robienie zakupów w sklepie stacjonarnym	18	13,95
Robienie zakupów online	3	2,33
Uprawianie sportu	23	17,83
Korzystanie z usług urzędów	43	33,33
Korzystanie z usług banków	6	4,65
Kontakt z lekarzem	100	77,52
Wykonywanie zaplanowanych zabiegów/operacji	52	40,31
Uczestnictwo we mszy świętej	24	18,60
Korzystanie z usług fryzjera	32	24,81
Korzystanie z usług kosmetyczki	9	6,98
Korzystanie z miejsc użyteczności publicznej, (np. park, skwer, plac zabaw)	21	16,28
Planowanie przyszłych wydarzeń rodzinnych (np. ślub, komunia, urodziny, święta)	69	53,49
Swobodne rekreacyjne przemieszczanie się	49	37,98
Konieczność opieki nad osobami niesamodzielnymi w rodzinie	23	17,83
Trudności z planowaniem wakacji, wyjazdów itp.	62	48,06
Inne	3	2,33

• Dane nie sumują się do 100%, ponieważ wybór był wielokrotny.

Ostatnim aspektem analiz były obawy pracowników socjalnych związane z sytuacją epidemiologiczną po zaprzestaniu walki z koronawirusem lub przy przedłużającym się czasie walki z epidemią. Badania wykazały, iż pracownicy sektora pomocy społecznej w największym stopniu (62,79%) obawiają się obniżenia zarobków ze względu na kryzys gospodarczy oraz przeciążenia obowiązkami (60,47%). Ponad co trzeci badany (38,76%) obawia się pogorszenia warunków pracy, a nawet zwolnienia z pracy ze względu na kryzys gospodarczy (28,68%).

Tab. 15. Obawy pracowników socjalnych związane z sytuacją epidemiologiczną po zaprzestaniu walki z koronawirusem lub przy przedłużającym się czasie walki z epidemią

Odpowiedź	N	%
Obniżenie zarobków ze względu na kryzys gospodarczy	81	62,79
Pogorszenie warunków pracy	50	38,76
Przeciążenie obowiązkami	78	60,47
Zwolnienie z pracy ze względu na kryzys gospodarczy	37	28,68
Inne obawy	11	8,53

• Dane nie sumują się do 100%, ponieważ wybór był wielokrotny.

PODSUMOWANIE

Dzisiejsza sytuacja społeczna wywołana pandemią stanowi wyzwanie dla organizacji i funkcjonowania systemu pomocy społecznej. Organizatorzy i realizatorzy pomocy społecznej wdrażają nowe rozwiązania, aby w jak największym stopniu zrealizować zadania ustawy o pomocy społecznej.

Aby usprawnić proces prowadzenia pracy socjalnej w sytuacji pandemii, proponowane są następujące zmiany organizacyjne: analiza zasobów kadrowych, podział pracy w systemie rotacyjnym, ustalenie wytycznych i zasad dotyczących realizacji zadań (np. spotkanie całego zespołu i wspólne ustalenie bądź przekazanie wytycznych i procedur oraz ich omówienie), codzienna „odprawa” zespołu rozumiana jako rozdzielanie zadań bądź wspólne ustalenie, co jest do zrobienia w pierwszej kolejności.

Niezwykle ważne w tym kontekście wydaje się wsparcie edukacyjne pracowników sektora pomocy społecznej. Istotne jest zapewnienie wsparcia psychologicznego, a także zapewnienie superwizji dla pracowników. Ta forma wsparcia jest ważna dla pracowników pomocowych ze względu na obciążenia psychiczne, ale także na tempo i rodzaj wprowadzanych zmian w organizacji pracy (Wojtanowicz, Białas, 2020, s. 69). A jak zauważa B. Mańkowska (2020), wielu pracowników niestety wciąż nie korzysta z superwizji, ponieważ nie ma do niej dostępu. Należałoby w tym miejscu zadać pytanie o granice wytrzymałości psychicznej tych, którzy pozbawieni są tej formy wsparcia i rozwoju. Jak długo jeszcze i jak wiele można wymagać od pracownika, który pozbawiony jest jakiegokolwiek możliwości amortyzacji napięć i obciążeń psychicznych związanych z podejmowanymi na co dzień tak trudnymi wyzwaniami. Dlaczego pracownicy socjalni nie mają wciąż pewnego i stałego dostępu do superwizji? Czy korzystają z jakiegokolwiek formy wsparcia psychologicznego w obecnej sytuacji?

BIBLIOGRAFIA

- Jakimiuk B. (2015), *Relacje interpersonalne w miejscu pracy i ich znaczenie dla funkcjonowania zawodowego*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A. Paszkowicz (red.), *Wybrane zagadnienia aktywności zawodowej człowieka na rynku pracy*, Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjonalnego.
- Mańkowska B. (2020), *Pomoc społeczna w czasie pandemii COVID-19 – pierwsze komentarze z frontu praktyk*, „Praca Socjalna”, nr 2 (35).
- Necel R. (2021), *Instytucje pomocy społecznej a pandemia COVID-19 w świetle badań pracowników socjalnych*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 2.
- Ornacka K., Mirewska E. (2020), *Pracownik socjalny w dobie pandemii COVID-19 – wyzwania i dylematy*, [w:] N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Raport NIK *Organizacja i warunki pracy pracowników socjalnych w gminach*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/organizacja-i-warunki-pracy-pracownikow-socjalnych-w-gminach.html>, (dostęp: 30.01.2022 r.).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii* (Dz.U. 2020, poz. 491), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000491> (dostęp: 11.01.2022 r.).
- Specustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych* (Dz.U. 2020, poz. 374), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000374> (dostęp: 10.01.2022 r.).
- Wilk S., Szpoczek M. (2020), *Pracownicy socjalni w sytuacji epidemii koronawirusa Sars-CoV-2. Pierwsze polskie doświadczenia*, „Praca Socjalna”, nr 2 (35).
- Wojtanowicz K., Białas A. (2020), *Pomoc społeczna w obliczu kryzysu wywołanego pandemią*, „Praca Socjalna”, nr 2 (35).

Streszczenie

Koronawirus zmienił świat pracy, pandemia wywarła istotny wpływ na zdrowie osób, kondycję organizacji, również funkcjonowanie zawodowe pracowników sektora pomocy społecznej. Instytucje pomocy i integracji społecznej stanęły przed niezwykle ważnym wyzwaniem podtrzymywania swej codziennej misji niesienia pomocy i wsparcia w niecodziennych, anormalnych warunkach.

Celem niniejszych badań uczyniono diagnozę funkcjonowania zawodowego pracowników pomocy społecznej w czasie pandemii. Badania przeprowadzono w roku 2021 na próbie 129 pracowników socjalnych z całej Polski. Metodą badań była metoda sondażu diagnostycznego. Wyniki badań wykazały, iż większość pracowników w czasie epidemii pracowała hybrydowo. Ci, którzy pracowali zdalnie, stali na stanowisku, iż nie jest to właściwa forma pracy w obszarze pomocy społecznej.

Pracownicy wskazywali na chaos organizacyjny panujący w instytucji, nadmiar dokumentacji związanej z udzielaniem pomocy w formie zdalnej, brak dodatków finansowych za pracę w trudnych warunkach. Niezwykle ważne w tym kontekście wydaje się wsparcie edukacyjne

pracowników sektora pomocy społecznej. Istotne jest zapewnienie wsparcia psychologicznego, a także superwizji dla pracowników.

Słowa kluczowe: pracownik socjalny; pandemia; pomoc społeczna.

Abstract

The coronavirus has changed the world of work and the pandemic had a significant impact on the health of people, the condition of the organization, and the professional functioning of employees in the social welfare sector. Institutions of social assistance and integration faced an extremely important challenge of maintaining their daily mission of providing help and support in unusual and abnormal conditions.

The aim of this study was to diagnose the professional functioning of social workers during a pandemic. The research was conducted in 2021 on a sample of 129 social workers from all over Poland. The method of research was the method of diagnostic survey. The results of the research showed that most of the employees during the epidemic worked in hybrid mode. Those who worked remotely were of the opinion that this was not the correct form of work in the field of social welfare.

Employees pointed to the organizational chaos in the institution, the excess of documentation related to providing remote assistance, and the lack of financial allowances for work in difficult conditions. Educational support for employees of the social welfare sector seems to be extremely important in this context. It is important to provide psychological support as well as to provide supervision for employees.

Keywords: social worker; pandemic; social assistance.

CZĘŚĆ IV

DYLEMATY EDUKACJI DZIECI I MŁODZIEŻY
W SYSTEMIE ONLINE

INETTA NOWOSAD

ORCID ID: 0002-3739-7844



ZAUFANIE W ROZWOJU SZKOŁY MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA W CZASIE PANDEMII

TRUST AS A FACTOR IN SCHOOL DEVELOPMENT.
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS DURING THE PANDEMIC

WSTĘP

Wykazanie znaczenia zaufania w kształtowaniu jakości procesów nauczania i uczenia, którym można nadać wspólną kategorię rozwoju szkoły (Sinay, Ryan, 2016), wydaje się warte przybliżenia i głębszego omówienia z dwóch przynajmniej powodów. Pierwszym jest znikome zainteresowanie nielicznej grupy badaczy w naszym kraju tą kategorią w aspekcie procesów wewnątrzszkolnych zorientowanych na efektywność i poprawę pracy szkoły (Czerwiec, 2020; Madalińska-Michalak, Wiłkomirska, 2020). Drugim powodem jest alarmujący spadek zaufania w społeczeństwie w wyniku pandemii COVID-19. Już u progu pandemii w roku 2020 w badaniu IAB Polska dotyczącym zaufania w dobie pandemii COVID-19 wskazywano na to zjawisko. W społeczeństwie zmniejszyło się zaufanie i poczucie bezpieczeństwa zarówno w odniesieniu do grup społecznych, jak i instytucji czy mediów (IAB Polska 2020). Kontakty online zaczęły przeważać, i to nie tylko w pracy. Szkoły nie pozostały obojętne na te procesy, są zamykane i zdane na edukację online i otwierane na klasyczny tryb stacjonary. Sytuacja taka wzmaga poczucie niepewności (Majerek, 2018), nieprzewidywalności, prowadzi do chaosu, zatarcia jasnych reguł... w efekcie utraty zaufania, zerwania więzi międzyludzkich, rozpadu wspólnotowości. Wszystko dzieje się w niepewności, przy braku jasnych reguł,

często bez okresu przygotowawczego. Badacze procesów wewnątrzszkolnych wielokrotnie alarmowali o rosnących problemach, jednak rezultaty ich badań niewiele (poza zrozumieniem i przyjęciem tej trudnej sytuacji) wnoszą do szkolnej rzeczywistości (Pyżalski, 2021; Śliwerski, 2020). Społeczność szkolna traci zaufanie w wielu aspektach: społecznym – traci wiarygodność co do skuteczności (nie mówiąc o efektywności), wewnątrzszkolnym, w relacjach uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – przełożony, nauczyciele – rodzice. Celem artykułu jest dokonanie przeglądu rezultatów badań zgłębiających związek zaufania i poprawy pracy szkoły pod kątem warunków wzmacniania zaufania w środowisku szkolnym. Tak przyjęty kierunek analiz ma uczulić na kategorię zaufania w aspekcie elementarnych zjawisk i procesów ukazujących związek zaufania z efektywnością i jakością pracy szkoły. Może uczulić na ważną kategorię i troskę o nią, by przetrwać czas pandemii COVID-19 z jak najmniejszymi stratami, bowiem wszyscy jesteśmy świadomi, że możemy starać się jak najbardziej straty minimalizować. W tym przypadku kształtowanie zaufania w środowisku szkolnym jest nie tylko interesującą poznawczo i atrakcyjną badawczo kategorią analityczną, przez pryzmat której będziemy analizować procesy zmiany edukacyjnej, ale możemy również zwrócić uwagę na jej potencjał, który ułatwi szkołom zminimalizowanie strat wymuszonych pandemią i w pewnym stopniu pozwoli utrzymać stabilność szkolnej codzienności w otaczającym ją chaosie informacji i dezinformacji.

U ŹRÓDEŁ ZAINTERESOWANIA ZAUFANIEM I WSPÓLNOTOWOŚCIĄ W ROZWOJU SZKOŁY

Zaufanie jest jedną z kluczowych kategorii w badaniach jakości i efektywności procesów edukacyjnych zorientowanych na analizy uwarunkowań wysokich osiągnięć uczniów w środowisku szkolnym. Przez badaczy często też jest wskazywany związek (relacja) zaufania i wspólnotowości, jako szczególnie widoczna w procesach poprawy – wzrostu tychże osiągnięć. W zasadzie we współczesnych badaniach edukacyjnych kategorie zaufania i wspólnotowości trudno analizować rozdzielnie. Przenikają się, warunkują i wzajemnie wzmacniają. Co ciekawe, o ile badania wspólnotowości na polu dociekań w naukach społecznych stanowią już poważny dorobek, rozwijany intensywnie od wyeksponowanej przez Ferdinanda Tönniesa koncepcji więzi społecznej, w której zwrócił on uwagę na kategorię wspólnoty (niem. *Gemeinschaft*) i jej specyfikę, o tyle zaufanie jako kategoria analityczna i badawcza zauważona została dużo później.

W latach 70. XX w. zainteresowanie badaczy kategorią zaufania zostało skupione na jego znaczeniu, inicjując oddzielny nurt socjologicznej teorii zaufania. I tak w roku 1979 Niklas Luhmann wykazał niezbędną rolę zaufania w złożoności, nieprzejrzystości, niepewności nowoczesnych społeczeństw ryzyka. Bernard Barber analizował już znaczenie i granice zaufania w polityce, ekonomii, medycynie (1983). James Coleman w 1990 r. rozwinął kategorię zaufania w „teorii racjonalnego wyboru”. Anthony Giddens uznał zaufanie jako charakterystyczny element fazy „późnej nowoczesności”, kładąc nacisk na rosnącą złożoność, niepewność i ryzyko. Robert Putman uznał zaufanie za element kapitału społecznego, który może zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania (Putnam, 1995, s. 264). W 1995 r. Francis Fukuyama wykazał istotność zaufania w transakcjach ekonomicznych. Adam Seligman w 1997 r. analizował zaufanie w odniesieniu do przeobrażeń w obszarze ról społecznych i ich specjalizacji. W 1999 r. Piotr Sztompka opracował syntetyczną, socjologiczną teorię zaufania. W coraz szerzej rozwijanym obszarze badań i analiz zjawiska zaufania nie sposób pominąć także dorobku Shmuela Eisenstadta, Russella Harbina, Diega Gambetta czy Louisa Ronigera.

ZAUFIANIE I JEGO ZNACZENIE

Rosnące zainteresowanie zjawiskiem zaufania w różnych dyscyplinach prowadzi do proliferacji tej kategorii i trudności w jednoznacznym dookreśleniu. Na wieloznaczność kategorii zaufania w nauce nakłada się również wieloznaczność tego, z czym utożsamiamy zaufanie w życiu codziennym i w jego potocznym wyjaśnieniu. W efekcie zaufanie może być identyfikowane jako cecha osobowości, ale też przekonanie, i to zarówno w odniesieniu do struktur społecznych, jak i behawioralnych zamiarów jednostek (McKnight, Chervany, 2001, s. 28). Wieloznaczność ujęć widoczna jest w każdej z dyscyplin. W teorii organizacji zaufanie może ilustrować rolę w tworzeniu spójności i warunku realizacji celów organizacji. Wówczas jest interpretowane jako cudowny składnik życia organizacyjnego; „smar, który zmniejsza tarcie” w relacjach, ale też „środek wiążący” je i „katalizator” ułatwiający przebieg procesów (Shea, 1984, s. 21). Zaufanie jest także utożsamiane z pewnym ryzykiem inwestowania w ludzi lub organizację. Wówczas zaufanie w organizacji może stanowić gotowość jednej ze stron do przyjęcia ryzyka działań innej strony zgodnie z oczekiwaniem, że wykonane zostaną określone działania bez koniecznej kontroli (Mayer, Davis i Schoorman, 1995, s. 712). Zaufanie jest też interpretowane jako wszechobecne. Wówczas

eksponowane jest jego zinstytucjonalizowanie w organizacji, przejawiające się w regułach, rolach i relacjach. Z przyjęcia takiego założenia wynika, że jest obecne we wszystkim, co organizacja robi lub próbuje robić – jest osadzone w kulturze, przenika organizację (Carnevale, 1995, s. 21).

Zaufanie zgodnie jest uważane za niezbędne do skutecznego funkcjonowania organizacji. Stanowi wielowymiarowy konstrukt, który zmienia się i ewoluuje w obszarze relacji (Sinay, 2015, s. 7). W badaniach edukacyjnych obszar ten zyskał na znaczeniu dopiero w latach 90. XX w., w rozwijanym od dekady nurcie badań zorientowanych na efektywność szkoły i edukacji. Co ciekawe, mimo odwiecznych starań o lepszą edukację i lepszą szkołę poszukiwania przyczyn różnic efektywności stanowią stosunkowo nowy kierunek badań rozwijany za granicą z początkiem lat 80. ubiegłego wieku. Początkowo w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, później w Kanadzie, Holandii, by w efekcie wyjść daleko poza obszar Europy i Ameryki Północnej i objąć swym zasięgiem kraje Azji i pozostałych kontynentów. Szkoła jest tu postrzegana jako instytucja, która może znacząco poprawić swoje wyniki i osiągnięcia uczniów oraz utrzymać ten proces w dłuższym wymiarze czasu. Współczesna wartość tych poszukiwań została wzmocniona procesami globalizacji, a możliwość skutecznego wywierania wpływu na uczniów zyskuje również większe polityczne poparcie.

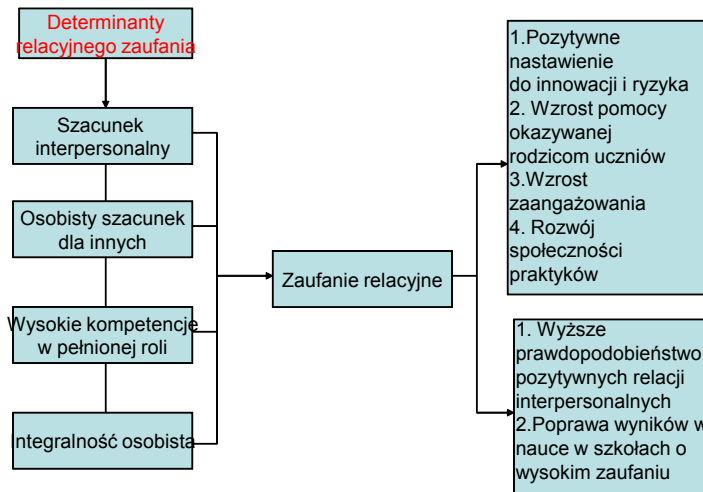
OD ZAUFANIA DO EFEKTYWNOŚCI PROCESÓW EDUKACYJNYCH

Jednymi z najczęściej cytowanych są badania zaufania w środowisku szkolnym przeprowadzone w latach 90. XX w. przez Anthony'ego S. Bryka i Barbarę Schneider w Chicago. Były one powiązane z tworzeniem w latach 90. XX w. rad szkolnych i promowaniem wzrostu uprawnień i zaangażowania rodziców uczniów. Badacze monitorowali 400 szkół podstawowych, a zebrane przez nich informacje dotyczyły szeregu czynników, w tym zaufania. W procesie badawczym wyselekcjonowano 100 szkół, które wykazały największą poprawę, i kolejne 100, które odnotowały poprawę najmniejszą. W rezultacie wykazany został silny związek między poziomem zaufania a stopniem osiągniętej poprawy szkół. W latach 2004–2007 badania zostały powtórzone przez zespół Bryka na próbie około 4000 szkół z 11 krajów. Badacze przyjęli koncepcję „zaufania relacyjnego”, uznając, że zaufanie jest wbudowane we wszystkie wymiany społeczności szkolnych, tworząc wzajemnie powiązany układ współzależności. To założenie jest kluczem do zrozumienia istotnej funkcji, którą pełni relacyjne zaufanie w szkolnej poprawie.

W innych znaczących badaniach przeprowadzonych przez Briana J. Caldwella i Jessicę L. Harris (2008) transformacja szkół zdefiniowana jako znacząca wynikała z systematycznych i trwałych inwestycji we wzmacnianie i dostosowywanie czterech form kapitału: kapitału intelektualnego, kapitału społecznego, kapitału duchowego i kapitału finansowego. Zaufanie zostało wykazane jako siła napędowa każdej formy kapitału. Jeśli społeczność nie wykazywała zaufania do szkoły, nie zapewniała wsparcia (kapitał społeczny). Jeśli społeczność i szkoły wykazywały różne wartości dotyczące życia i nauki, zaufanie było niskie (kapitał duchowy). Jeśli zaufanie między społecznością a szkołą jest niskie, wówczas kapitał finansowy może być niższy, niż mógłby być. Ponadto badacze stwierdzili, że kiedy nauczyciele to czują i nie mają dostępu do wszystkich niezbędnych zasobów, to budowanie zaufania w szkole staje się trudniejsze. Podobne wnioski stawia Carrie Leana. Wskazuje, że kiedy szkoły mają silny kapitał społeczny, charakteryzujący się dużym zaufaniem i częstymi interakcjami między nauczycielami, wyniki osiągnięć uczniów poprawiają się (Leana, 2011, s. 32). W efekcie uznano, iż zaufanie jest podstawowym warunkiem sukcesu szkoły w działaniach na rzecz poprawy (Brewster, Railsback, 2003, s. 7).

Z przeglądu literatury wyłania się zależność między zaufaniem a efektywnością edukacji szkolnej oraz możliwością osiągnięcia przez szkoły trwałej poprawy (doskonaleniem szkoły). Warta przypomnienia jest koncepcja przejścia od kultury winy do kultury opartej na współpracy i zaufaniu, którą w 1980 r. opracował James Comer i po raz pierwszy wprowadził zasadę „bez winy” jako podstawę działań usprawniających. Podejście bezwarunkowe odnosi się do zrozumienia, że: 1) wszyscy popełniamy błędy, 2) ludzie muszą wziąć odpowiedzialność za swoje błędy, 3) zamiast jednak skupiać się na winie, nacisk położony jest na uczeniu się na błędach. Promowanie zaufania i współpracy w szkołach było wówczas odczytywane jako niezbywalny warunek działań usprawniających procesy wewnątrzszkolne zorientowane na efektywność. Współcześnie podejmowane badania wykazują, iż zaufanie jest podstawowym kryterium sukcesu szkoły w działaniach na rzecz poprawy. Zespół Bryka zbadał ten problem bardziej szczegółowo i wskazał zarówno na uwarunkowania zaufania w środowisku szkolnym, jak i na jego skutki.

Można przyjąć, że zaufanie w szkole to gotowość podejmowania ryzyka, iż druga strona zrealizuje oczekiwania zorientowane na misję szkoły i wspólne wartości podporządkowane wysokim osiągnięciom uczniów (Forsyth, Adams i Hoy, 2011; Tschannen-Moran, Hoy, 2000). W środowisku instytucji edukacyjnych stanowi to wymóg „współzależności” między stronami, które nie osiągną celów bez polegania na innych (*ibidem*). W efekcie w szkołach istnieje wysoki poziom



Rys. 1. Konsekwencje wysokiego zaufania. Na podstawie: Bryk i in. (2010)

współzależności między różnymi stronami – nauczycielami, dyrektorami szkół, uczniami i rodzicami – którzy muszą polegać na sobie i współpracować ze sobą w realizacji powierzonych im zadań (Bryk, Schneider, 2002). Zaufanie w szkole jest wbudowane we wszystkie wymiany społeczne jako wzajemnie powiązany układ współzależności. Dobre relacje są tu podstawą do procesu tworzenia bazy wiedzy i wyeliminowania strachu, nieufności i niezadowolenia. Pozwalają członkom organizacji czuć się na tyle bezpiecznie, aby badać nieznaną terytoria nowych pomysłów – wzmacniają proces uczenia się.

Dimitri Van Maele, Mieke Van Houtte i Patrick B. Forsyth wykazali, że cel polegający na poprawie osiągnięć uczniów może zostać osiągnięty, gdy zaufanie będzie wzmocnione na wszystkich poziomach relacji. Przykładowo: rodzice i nauczyciele współpracują w osiągnięciu wspólnego celu. Wówczas częsty kontakt między szkołą a rodzicami może wspierać realizację wspólnych oczekiwań dotyczących wyników uczniów i wzmacniać relację zaufania między rodzicami a szkołą. Ponadto silne relacje między rodzicami a szkołą wzmacniają identyfikację uczniów ze szkołą. Z kolei identyfikacja uczniów jako członków społeczności szkolnej może wspierać ich zaangażowanie w szereg działań szkolnych i wiązać się z poprawą wyników w nauce. Kiedy zaś rodzice pokładają zaufanie w szkole, jest bardziej prawdopodobne, że uczniowie „ocenią szkołę jako coś dla nich wartościowego” (Mitchell, Forsyth i Robinson, 2008, s. 121). W procesie budowania zaufania w szkole badacze zwracają szczególną uwagę na istotność roli

dyrektorów szkół w pokonywaniu wszelkich problemów nieufności i rozwijaniu kultury silnych, pozytywnych relacji z członkami szerszej społeczności. Jest to rola integrująca rozwój kultury zaufania w szkołach (Hargreaves, Halász i Pont, 2007; Rhodes, Stevens i Hemmings, 2011; Walker, Kutsyuruba i Noonan, 2011). Ci, dla których budowanie relacji było priorytetem w ich przywództwie, rozwinięli kulturę zaufania (Brewster, Railsback, 2003), bowiem to proces relacyjny ustanawia kulturę zaufania. Zaufanie będzie utracone bardzo szybko, jeśli lider zostanie uznany za niekompetentnego.

Przegląd badań dotyczących możliwości uzyskania przez szkoły trwałej poprawy zwraca uwagę badaczy na dwie ważne zmienne: zaufanie i współpracę szkolnej społeczności, które wydają się stale wymieniane jako kluczowe warunki dzielenia się wiedzą. W badaniach kultury organizacyjnej takiego rozpoznania dokonał Vincent Michel Ribièrè (2001), modyfikując model Goffee and Jones (1998), którzy przyjęli jako zmienne towarzyskość i solidarność. Wprowadzenie zaufania jako zmiennej miało lepiej wydobyć (doprecyzować) charakter pożądanych relacji, bowiem choć towarzyskość jest ważnym warunkiem dzielenia się wiedzą, to jednak może być obecna bez zaufania, np. w relacji rodzic – dziecko, a zaufanie może być obecne bez przywiązania, np. pilot – pasażer, lekarz – pacjent (De Furia, 1997).

PODSUMOWANIE

Odczytanie związku zaufania i wspólnotowości w środowisku szkolnym kieruje uwagę na różne grupy: szkolną społeczność jako całość, zespół nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Razem kształtują specyficzny dla danej szkoły obraz relacji. Oczywiście ze względu na zadania zawodowe kluczową rolę zajmują nauczyciele – odpowiedzialni za organizację procesów edukacyjnych w środowisku szkolnym jako warunku powodzenia rozwoju tak zaufania, jak i wspólnotowości w pozostałych grupach. Można zatem przyjąć, że w kształtowaniu kultury zaufania na znaczeniu zyskują pewne warunki, jak:

1. Wspólne wartości – praktykowane w pracy wartości mają zasięg szerszy, ich znaczenie wykracza poza pracę i szkołę.
2. Wspólna misja lub cel – znaczenia nabiera zaangażowanie pracowników w realizację wspólnych celów, a nie osobistych.
3. Otwarte i autentyczne przywództwo – rozumiane jako skłonność lidera do okazywania zaufania innym pracownikom – poszerzanie zakresu przywództwa.

4. Orientacja na konsensus – w kulturze zaufania pracownicy chętniej przyczyniają się do realizacji wspólnych celów, inaczej mogą czuć się zmuszeni do realizacji wspólnych zadań.
5. Poczucie czerpania przyjemności z pracy – pracownicy mają świadomość, że błędy i porażki są akceptowane i nie boją się do nich przyznać.
6. Atmosfera radości – wiąże się z satysfakcją z wykonywanych zadań, wówczas praca może być dla wszystkim miejscem dobrej zabawy, gdy pracownicy są otwarci na przekraczanie granic intelektualnych (tj. pomysłów, koncepcji).
7. Chęć uczenia się i rozwoju, a nie wyszukiwanie błędów – zerwanie z orientacją na wyszukiwanie błędów i niepowodzeń. Podejście takie nie pielęgnuje otwartości, zaufania i ciągłego rozwoju pracowników.
8. Uczciwe i autentyczne rozmowy – kultura zaufania jest wspierana tam, gdzie odbywa się szczerą komunikacją, a informacje nie są ukryte w relacjach poziomych (w ramach zespołu nauczycieli) i pionowych (w relacji podwładny – przełożony).

Dokonując analizy rekomendacji z dokonanych już badań, na ich podstawie można wskazać główne rekomendacje kształtowania określonych typów zachowań naznaczonych przez siedem kluczowych cech.

1. Życzliwość – pewność, że inni będą działać w najlepszym interesie (Forsyth i in., 2011; Tschannen-Moran, Hoy, 2000).
2. Kompetencje – wiedza i umiejętności nauczycieli (Bryk, Schneider, 2002; Handford, Leithwood, 2013; Tschannen-Moran, Hoy, 2000).
3. Uczciwość – spójność między słowami a czynami (Bryk, Schneider, 2002; Forsyth i in., 2011; Handford, Leithwood, 2013; Tschannen-Moran, Hoy, 2000). Robienie tego, co słuszne, i demonstrowanie zaangażowania we wspólne przekonania lub wartości (Bryk, Schneider, 2002).
4. Otwartość i przejrzystość – dzielenie się informacjami i przejrzystość własnych działań lub planów (Forsyth i in., 2011; Handford, Leithwood, 2013; Tschannen-Moran, Hoy, 2000).
5. Uważność – troska o innych (Bryk, Schneider, 2002).
6. Niezawodność – przewidywalność zachowania i pewność, że potrzeby zostaną zaspokojone (Forsyth i in., 2011; Handford, Leithwood, 2013; Tschannen-Moran, Hoy, 2000).
7. Szacunek – uznanie wartości innych ludzi i wykazanie tego poprzez wysłuchanie i rozważenie.

Analizując wytyczne warunkujące tworzenie kultury zaufania w środowisku szkolnym, w warunkach naszego kraju zdają się one mieć trudny grunt do realizacji z kilku powodów. Pierwszym jest kryzys edukacji, jako zjawisko trwające od

dłuższego czasu, potęgowane chaosem politycznym wdrażanych reform. Skutki niestety, zwłaszcza w dziedzinie edukacji, będą mieć poważne konsekwencje odczuwane przez kolejne pokolenia (Madalińska-Michalak, Wiłkomirska, 2020, s. 10). Bogusław Śliwerski na łamach prasy wielokrotnie apelował do środowisk decydentów, wskazując jedne ze skutków przeciągającego się kryzysu, a mianowicie utratę zaufania środowisk nauczycielskich do swoich decydentów: „Nauczyciele po reformach przestali wierzyć władzy, stwierdzili, że nie warto w cokolwiek się angażować, bo to nie ma sensu. Oczywiście, to nie jest jednolita grupa, 30 proc. nauczycieli realizuje kapitalne pomysły, doskonale pracuje z młodzieżą, ale jedna trzecia nauczycieli jest wypalona” (Śliwerski, 2020). Niestety problemy edukacji szkolnej zostały silnie spotęgowane w czasie pandemii COVID-19 przez edukację zdalną, która ją wymusiła. Radykalnie wzrosły negatywne wskaźniki zdrowia psychicznego, stylu życia związanego ze zdrowiem oraz ważnych uwarunkowań zmiennych związanych z jakością relacji interpersonalnych czy higieną cyfrową (Pyżalski, 2021). Już w 2020 r. badacze zwracali uwagę na niepokojące symptomy, które wybrzmiały w raportach zarówno krajowych, jak i międzynarodowych. Już wówczas, choćby w krajach niemieckojęzycznych, „Tylko 15 proc. nauczycieli stwierdziło, że nie doświadcza z powodu zamknięcia szkół jakichś szczególnych wyzwań. 40 proc. badanych pedagogów wskazało, że już od dłuższego czasu pracuje w szkole z mediami cyfrowymi. Nie jest to dla nich zatem nic nowego. Natomiast ok. 30 proc. raczej się z tym nie zgadzało. W pierwszych tygodniach zamknięcia szkół ok. 13 proc. nauczycieli miało niedosyt informacji” (Śliwerski, 2020). Niestety problemy w kraju wystąpiły z większą siłą, co unaocznia raport przygotowany przez zespół Jacka Pyżalskiego (2020). Pogłębiło się w środowisku szkolnym „polowanie na czarownice”, szukanie na oślep winnych rosnących i już na co dzień odczuwanych problemów. Częstym zjawiskiem wśród nauczycieli było niezadowolenie z braku pomocy i wsparcia rodziców, „niektórzy nauczyciele twierdzą, że rodzice wykazują niski poziom zainteresowania i mają niskie poczucie odpowiedzialności w nowej sytuacji. To sprawia że nauczyciele mają gorszy kontakt z uczniami” (Śliwerski, 2020). Innym problemem doświadczanym przez nauczycieli w warunkach wywołanych pandemią była zmienność codziennych interakcji edukacyjnych, których spontaniczność przerosła przygotowanie i doświadczenie nauczycieli, praca realizowana była „metodą prób i błędów, in vivo. Bez znieczulenia i premedykacji. Nie zawsze efekty są wówczas zgodne z założeniami” (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 19). Przypomina eksperymenty na żywym organizmie, ale czy przez przygotowanego do tego fachowca?

Ogląd współczesnej sytuacji politycznej upoważnia do stwierdzenia, że problemy stare i nowe przerosły zespół decydentów, zaś działania doraźne, jeśli nie

są wsparte długofalową polityką, nie wnoszą trwałych zmian zorientowanych na poprawę jakości i efektywności edukacji. Szkoły pozostawione same sobie nie są w stanie bez wsparcia i pomocy udźwignąć ciężaru odbudowy utraconych relacji. Jednak wielowymiarowość doświadczanego kryzysu i jego zasięg może i powinien stać się dobrym punktem odbicia, początkiem totalnej przebudowy systemu edukacji w naszym kraju. Bez „łatania dziur” i „plasterkowych” zmian. Wymaga to podejścia systemowego, obejmującego nie tylko procesy edukacji szkolnej, lecz równoległe system kształcenia nauczycieli i wbudowanie mechanizmów wspierających proces zmian. W tym rozumieniu kształtowanie zaufania jest jedną z kluczowych kategorii – fundamentem, na którym możliwe jest budowanie jakości czy choćby dobrej edukacji. Proces ten wymaga jednak wielu lat pracy i starań, nie tylko podejmowanych incydentalnie przez nieliczne szkoły, lecz także przy wsparciu na wszystkich poziomach zarządzania edukacją: makro, mezo i mikro, budując coś, co jeszcze w takim systemowym wymiarze w naszym kraju nie zaistniało: kulturę zaufania.

BIBLIOGRAFIA

- Barber B. (1983), *The Logic and Limits of Trust*, New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Brewster C. & Railsback J. (2003), *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk A.S., Bender Sebring P., Allensworth E., Luppescu S., Easton J.Q. (2010), *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bryk A.S. & Schneider B. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement*, New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Caldwell B.J. & Harris J. (2008), *Why Not the Best Schools?*, Camberwell: ACER Press.
- Carnevale D.G. (1995), *Trustworthy government: Leadership and management strategies for building trust and high performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Czerepaniak-Walczak M.Z. (2020), *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) i edukacji*, „Forum Oświatowe”, 32 (1), s. 13–23.
- Czerwiec M. (2020), *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Forsyth P.B., Adams C.M., & Hoy W.K. (2011), *Collective trust: Why schools can't improve without it*, New York: Teachers College Press.
- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Handford V., & Leithwood K. (2013), *Why teachers trust school leaders*, „Journal of Educational Administration”, 51 (2), s. 194–212.

- Hargreaves A., Halász G. & Pont B. (2007), *School leadership for systemic improvement in Finland: a case study report for the OECD activity Improving School Leadership*, viewed 2 May 2013, <http://www.bestlibrary.org/files/schoolleadership-for-systematic-improvement-in-finland.pdf>
- Harrison D., McKnight & Chervany N.L. (2001), *What Trust Means in E-Commerce Customer Relationships: An Interdisciplinary Conceptual Typology*, "International Journal of Electronic Commerce", vol. 6, issue 2, s. 35–59.
- Kochanek J.R. (2005), *Building trust for better schools: Research-based practices*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leana C.R., *The Missing Link in School Reform*, "Stanford Social Innovation Review", Fall 2011, s. 30–35.
- Luhmann N. (1979), *Trust and Power*, New York: John Wiley.
- Mackay G. (2001), *ICL's café culture*, Inside Knowledge: The original knowledge-management publication, vol. 4, nr 5.
- Madalińska-Michalak J., Wiłkomirska A. (red.) (2020), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Majerek B. (2018), *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mayer R.C., Davis J.H. & Schoorman D.F. (1995), *An integration model of organizational trust*, "Academy of Management Review", vol. 20, nr 3, s. 709–734.
- McKnight D.H., Chervany N.L. (2001) *Trust and Distrust Definitions: One Bite at a Time*, [w:] R. Falcone, M. Singh and Y.H. Tan (eds.), *Trust in Cyber-societies: Integrating the Human and Artificial Perspectives* (s. 26–54), Berlin: Springer.
- Mitchell R., & Forsyth P. (2004), *Trust, the principal, and student identification*, Paper presented at the Annual Meeting of The University Council for Education Administration, za: https://www.academia.edu/4637039/Trust_the_Principal_and_Student_Identification
- Mitchell R.M., Forsyth P.B. & Robinson U. (2008), *Parent trust, student trust and identification with school*, "Journal of Research in Education", vol. 18, s. 116–124.
- Putnam R. (przy współpr. R. Leonardi i R.Y. Nanetti) (1995), *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Putnam R. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster.
- Pyżalski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20 (2), s. 92–115.
- Rhodes V., Stevens D. & Hemmings A. (2011), *Creating positive culture in a new urban high school*, "The High School Journal", Spring, s. 82–94.
- Rivière V. (2001), *Assessing knowledge management initiative successes as a function of organizational culture*, The George Washington University.
- Seligman A.B. (1997), *The Problem of Trust*, Princeton: Princeton University Press.
- Shea G.F. (1984), *Building trust in the workplace. (American Management Association Management Briefing)*, New York, NY: AMA Membership Publications Division.

- Sinay E., & Ryan T.G. (2016), *Research series on school effectiveness and school improvement: Local and international trends in school effectiveness and school improvement*, (Research Report No. 16/17-03), Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.
- Sinay E. (2015), *A brief on "culture of fear": Definitions, characteristics, and solutions*, Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.
- Sztompka P. (1999), *Trust: A Sociological Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Śliwerski B. (2020), *Wyniki międzynarodowych badań – edukacja w okresie COVID-19*, 22 czerwca 2020, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/06/wyniki-miedzynarodowych-badan-edukacja.html>
- Śliwerski B. (2020), *Szkoły podczas pandemii. „Nauczyciele muszą przestać oglądać się na władzę”*, Wywiad A. Puculek, Wyborcza.pl Łódź (28 sierpnia 2020), <https://lodz.wyborcza.pl/lodz/7,35136,26233214,pedagog-z-universytetu-lodzkiego-o-nowym-roku-szkolnym-i-lekcjach.html>
- Tönnies F. (1987), *Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt (Wspólnota i stowarzyszenie)*, wyd. pol. – 1988).
- Tschannen-Moran M., & Hoy W.K. (2000), *A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust*, "Review of Educational Research", 70 (4).
- Van Maele D. & Van Houtte M. (2009), 'Faculty trust and organizational school characteristics: an exploration across secondary schools in Flanders', "Educational Administration Quarterly", vol. 45, nr 4, s. 556–589.
- Walker K., Kutsyruba B., & Noonan B. (2011), *The fragility of trust in the world of school principals*, "Journal of Educational Administration", 49 (5), s. 471–494.

Streszczenie

Celem artykułu było wykazanie znaczenia zaufania w kształtowaniu jakości procesów nauczania i uczenia, w rozwoju szkoły. Przyjęty kierunek analiz wydaje się ważny, aby go przybliżyć i głębiej omówić, a to z dwóch przynajmniej powodów. Pierwszym jest znikome zainteresowanie w naszym kraju kategorią zaufania w aspekcie procesów wewnątrzszkolnych zorientowanych na efektywność i poprawę pracy szkoły. Drugim powodem jest alarmujący spadek zaufania w społeczeństwie w wyniku pandemii COVID-19. Przyjęte podejście ma jeszcze inny ważny wymiar: umożliwia nie tylko analizę procesów zmiany edukacyjnej, ale zwraca również uwagę na potencjał w minimalizowaniu strat wywołanych pandemią COVID-19 i wprowadzeniu stabilności szkolnej codzienności w otaczającym ją chaosie informacji i dezinformacji.

Słowa kluczowe: zaufanie; rozwój szkoły; skutki pandemii COVID-19; efektywność edukacji.

Abstract

The purpose of the article was to prove the significance of trust in creating the quality of teaching and learning processes, in school development. The adopted course of the analyses seems to be important for approximation and more in-depth discussion for at least two reasons. The first is the low level of interest in the category of trust in the aspect of intra-school efficiency and improvement of the school's work-oriented processes in our country. The second reason is the alarming decline in public confidence as a result of the COVID-19 pandemic.

The adopted approach has another important aspect. It allows not only to analyse the processes of educational change, but also draws attention to the potential for minimizing losses caused by the COVID-19 pandemic and introducing the stability of everyday school life in the chaos of information and disinformation surrounding it.

Keywords: trust; school development; COVID-19 pandemic consequences; education efficiency.

IRYNA HAWRYSZ
ORCID ID: 0000-0002-0173-1855

HEORHIJ DANYLENKO
ORCID ID: 0000-0001-7086-2720

OŁENA SZCZERBAKOWA
ORCID ID: 0000-0002-9169-5471

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATION OF ADOLESCENTS UNDER THE COVID-19 PANDEMIC CONDITIONS

MEDYCZNE I PSYCHOLOGICZNE OSOBLIWOŚCI KSZTAŁCENIA
NASTOLATKÓW W WARUNKACH PANDEMII COVID-19

INTRODUCTION

Our society is facing epidemic processes that the health care system is not ready for. Dangerous viruses replaced plague and typhus. Changes in the environment, the increased number of people and other factors provoke their appearance, and high migratory activity of the population contributes to the viruses' rapid spread.

The COVID-19 pandemic, apparently a medical problem, has sharpened a number of problems related to the quality of education. During the pandemic, students and teachers of any educational institution found themselves in self-isolation and really moved to remote forms of communication. The issues of quality of education and methods of its organization have become even more relevant and acute (Oyedotun, 2020; Elizarova et al., 2020). Moreover, they

relate to all aspects of the educational process, among which distance learning is only one of the most important that sharply exposed the others: the level of learning competencies of students; use of different sources of knowledge; ways and methods of “delivery” of knowledge from the source to the student and the acquisition by him/her of the ability to use them in his/her life and educational activities; organization of students’ life and their educational activities under the conditions of long-term use of electronic means of communication; unity of education and upbringing; professional competencies of a teacher; the role of education authorities.

UNESCO has published a list of possible problems associated with out of school learning (WHO, 2020). These include digital inequality (not everyone at home has access to equipment and the network), unequal opportunities for parents to help with learning and general unpreparedness for distance education, loss of access to food for children from poor families who received free lunches at school. In addition to the inevitable loss of students’ knowledge and the psychological consequences of social isolation, quarantine deepens educational inequality between children. There is already a very serious problem of the gap in academic achievement due to the different socio-economic situation of children (Reimer et al., 2020; Iivari et al., 2020). According to the PISA international monitoring study, children from poor and less educated families living in villages lag behind their peers with better starting conditions by 2–3 years of schooling (Mazorchuk, 2019). Quarantine could widen this gap, especially in conjunction with budget cuts for school renovation and refurbishment programs.

Quarantine showed another vulnerability of Ukrainian education – reluctance to work remotely (Radchuk, 2021; Vlasenko, 2020). Of course, the transition to distance learning is unprecedented and unpredictable. However, in Ukraine there are categories of pupils and students who need distance education constantly. First, these are the residents of the occupied territories. In addition, there are students in rural schools who cannot receive a quality education because the school does not have, for example, a physics teacher (Zvinyatskiivska, 2020; Filippova, 2020). Until local authorities decide to take such students to a basic school, or where this is not possible, quality distance education may be a much better solution than to choose a foreign language teacher to teach physics.

Many national works are devoted to the question of the place of information, modern information technologies in the education system. These are works by: G. Lasswell, K. Shannon, M. de Fleur, C. Ogsud, W. Schramm, J. Lotman, R. Hartley, N. Wiener, D. Bell, E. Toffler, I. Masuda, M. McLuhan, W. Martin, G. Kastler, I. Novik, L. Brillouin, A. Mole, W. Ashby, W. Gott, I. Zeman, A. Ursula,

O. Borisenko, F. Peregudova, S. Lesha, L. Penta, U. Beka, J. Baudrillard, U. Eka, V. Kushnir, V. Lugovyi, V. Lutay, S. Mayboroda, V. Ogarenko, N. Protasova, V. Redyukhin, Y. Rubin, S. Saliga, L. Titaryov, O. Tikhomirov, V. Usanov, S. Shevelyova, and by foreign scientists: J. Weiss, B. Ginzburg, J. Gruf, J. Ivek, B. Clark, P. Maaset, K. Morrison, V.M. Geets, V.P. Seminozhenko, G. Krause, L.I. Fedulova, A.I. Mikhailushkin, P.D. Shimko, G. Verkhulst, M. Cervantes, V.S. Lysenko, B.A. Malitsky, V.P. Solovyov, V.P. Maslov, A. Dagaev.

Despite the wide range of research on these important issues, unfortunately, the mechanism of the role of the educational environment in the construction and development of post-coronavirus society has not yet been fully explored. This work is devoted to this important and topical issue, the purpose of which is to determine the medical and psychological temperistics of basic school students under the conditions of pandemic.

RESEARCH METHODS

To assess the medical and social situation with participants in the educational process under the conditions of pandemic in May 2021, an anonymous survey of 3,252 parents, 1,622 children (adolescents) and 407 teachers in one of the districts of a large industrial city (Kharkiv) was conducted. Survey participants indicated their age, gender and educational institution.

To determine the influence of adolescents' psycho-emotional state on behavior during pandemic, the level of self-esteem and anxiety of 411 students in grade 5–9 (198 girls and 213 boys) was studied. The study was approved by the Medical Ethics Committee of the State University "Institute of Child and Adolescent Health of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine". The parents of the survey participants signed an informed consent. The data were collected during April 2020.

To assess anxiety, we used the method of "Scale of anxiety" by Kondash (Rogova, 1999), which is built in such a way that the adolescent does not detect anxiety or its absence, but assesses situations that cause varying degrees of anxiety, and identifies areas of reality that are the main sources of anxiety. The method covers three types of situations: situations related to school, communication with teachers; situations that actualize the idea of themselves; communication situations. Accordingly, the types of anxiety that are detected: school, self-expression, interpersonal. The method consists of 30 statements, for each of which the teenager chooses how much this situation worries him/her.

The method of self-esteem diagnosis of Dembo-Rubinstein in the modification of AM Parafiyani (Dmitrieva & Butuzova, 2016) is based directly on scale of a number of personal qualities, such as health; abilities; nature; authority among peers; ability to do a lot with their hands, skillful hands; appearance; self-confidence by adolescents. Subjects are asked to mark the level of development of these qualities (self-esteem) and the level of claims, i.e. the level of development of these same qualities that would satisfy them on vertical lines with certain signs. Each person taking part is offered a form of the methodology, which contains instructions and tasks. Time for completion 10–12 minutes.

THE RESULTS OF THE RESEARCH

According to the results of the survey, 25.3% of teachers indicated that they had got over COVID-19 themselves, and 39.9% admitted that there were patients among their relatives. Another 4.5% in the family had severe atypical pneumonia, COVID-19 tests were not passed. Thus, only 30.3% of teachers admitted that there were no patients in the family, while 59.7% of parents in the survey of educational establishments ($p < 0.01$) testified that no one in the family was ill.

The vast majority of participants in the educational process follow the established rules of conduct to prevent the spread of COVID-19 (respectively, 76.7% of parents, 78.3% of teachers and 57.6% of students). Negative impact on their own physical condition due to the pandemic was noted by 46.5% of teachers, on the emotional state – 53.4%. Deterioration of psycho-emotional state in the family was identified by 39.9% of parents, and feelings of anxiety and tension due to the situation of the pandemic were indicated by 33.1% of adolescents.

During quarantine, 71.2% of parents and 84.5% of teachers ($p < 0.05$) were worried about the threat of illness for relatives (Table 1 and Table 2). If we consider the structure of the most acute problems, the concern for the health of relatives was more acute for children (respectively, 36.6% for students, 21.9% among their parents and 22.3% among teachers). Emphasis should also be placed on teachers' awareness of the threat to their own health from the pandemic situation, as evidenced by the 2.2 times higher level of perceptions of women teachers about their own health.

Table 1. The proportion of parents of educational establishment students for whom the defined problems caused by pandemic are relevant (%)

Determined factors	Total	Men	Women
Health condition	30.9 ± 0.7	31.4 ± 1.0	30.3 ± 1.0
Fear for the health of relatives	71.2 ± 0.7	71.3 ± 1.0	71.1 ± 1.0
Deterioration of family income	38.3 ± 0.8	39.0 ± 1.1	37.5 ± 1.1
Tough relationship at home, arguments among family members	5.8 ± 0.4	5.6 ± 0.5	6.0 ± 0.5
Restrictions on communication with friends and relatives	24.9 ± 0.7	23.9 ± 0.9	25.9 ± 1.0
Traffic restrictions	24.7 ± 0.7	24.6 ± 0.9	24.7 ± 1.0
Excessive food consumption	6.6 ± 0.4	6.9 ± 0.6	6.2 ± 0.5
Difficulty with medical help access	22.5 ± 0.7	23.0 ± 0.9	21.9 ± 0.9
Muscular activity deterioration	20.8 ± 0.6	20.6 ± 0.9	21.0 ± 0.9
Distance learning of the child	55.4 ± 0.8	57.2 ± 1.1*	53.4 ± 1.1
Necessity to pay more attention to children's education process	24.0 ± 0.7	25.2 ± 0.9	22.7 ± 0.9

* significant differences between men and women ($p < 0.05$)

Source: Author's own research.

Table 2. The proportion of teachers for whom the defined problems caused by pandemic are relevant (%)

Determined factors	Total	Men	Women
Health condition	66.6 ± 1.7	53.3 ± 7.5*	67.5 ± 1.8
Fear for the health of relatives	84.5 ± 1.3	82.2 ± 5.8	84.6 ± 1.4
Deterioration of family income	27.5 ± 1.6	20.0 ± 6.0	28.0 ± 1.7
Tough relationship at home, arguments among family members	4.2 ± 0.7	2.2 ± 2.2	4.3 ± 0.8
Restrictions on communication with friends and relatives	29.5 ± 1.7	28.9 ± 6.8	29.5 ± 1.7
Traffic restrictions	32.8 ± 1.7	26.7 ± 6.7	33.2 ± 1.8
Difficulty with medical help access	39.5 ± 1.8	31.1 ± 7.0	40.1 ± 1.9
Change of common work routine	33.8 ± 1.7	28.9 ± 6.8	34.1 ± 1.8
Excessive food consumption	6.7 ± 0.9	13.3 ± 5.1	6.3 ± 0.9
Muscular activity deterioration	19.2 ± 1.4	28.9 ± 6.8	18.5 ± 1.5
Distance learning of the child	25.9 ± 1.6	31.1 ± 7.0	25.5 ± 1.6

Necessity to pay more attention to children's education process	7.9 ± 1.0	4.4 ± 3.1	8.1 ± 1.0
* significant differences between men and women ($p < 0.05$)			

Source: Author's own research.

The factor analysis with verimax rotation and Kaiser normalization of the most acute problems among parents and teachers revealed some differences. For teachers, 57.1% of the variance was determined by 5 factors: 1) social restrictions – restrictions on communication with friends and the ability to travel a considerable distance, accompanied by restrictions on medical care and changes in common work routine; 2) the need to pay more attention to the child's learning in the online learning environment; 3) excessive food consumption against the background of limited physical activity; 4) threats to get sick and diseases of relatives; 5) deterioration of family income in combination with the tension of relations in the family.

For parents, 49.8% of the variance was determined by 4 factors: 1) the deterioration of family income against the background of transport restrictions and the need to pay more attention to the child's learning in the online learning environment; 2) restriction of communication with friends against the background of limited muscular activity; 3) threats to the state of their own health and the health of relatives against the background of difficult access to health care; 4) excessive food consumption against the background of tense domestic relations.

For the vast majority of teachers (89.5%) the educational process under the conditions of pandemic has not significantly changed the nature of their professional activities. 20.5% of teachers considered telephone consultations, 28.2% – video consultations, 23.6% – on-line presentations and 13.9% – communication with students via e-mail as unusual professional responsibilities. The increase in workload due to the COVID-19 crisis was acknowledged by 56.8% of teachers, and 41.8% acknowledged excessive stress and persistent fatigue due to the need to conduct lessons remotely.

Adverse changes in the life of students during pandemic include a decrease in physical activity (46.3% of children according to their parents), the use of gadgets for more than 2 hours a day (56.1%), being outdoors for less than 1 hour (14.1%), the duration of gentle sleep is less than 8 hours (11.3%). Among the positive ones is the increase in the share of children who eat at least 3 times a day (93.3%).

If we consider the peculiarities of students' lives under the conditions of pandemic, we should recognize significant differences with the vision of parents. Therefore, 78.5% of students indicated that they attend school every day (against 90.1% according to parents), 33.6% of students sleep less than 8 hours, 69.1% use gadgets for more than two hours a day, and 18.5% of students eat 2 or less times a day. It should be recognized that the vision of parents and students of the terms of being outdoors and preparing homework, the amount of physical activity is almost identical.

Therefore, it should be recognized that the transformation of the educational process under the conditions of pandemic requires a more attentive attitude to the psycho-emotional state of students, parents and teachers. To determine the influence of adolescents' psycho-emotional state on behavior during pandemic, the level of self-esteem and anxiety of basic school students were studied.

According to the results of variance analysis, it was found that the age of students (year of study) affects mainly the self-esteem of adolescents: the real perception of their own health ($F = 3.4$; $p = 0.014$), temper ($F = 2.6$; $p = 0.035$), authority ($F = 3.0$; $p = 0.018$), the ability to do something with their own hands ($F = 4.3$; $p = 0.002$) and evaluation of appearance ($F = 2.7$; $p = 0.029$). Gender influenced the desired level of self-esteem in terms of the ability to do something with one's own hands ($F = 6.7$; $p = 0.01$), perception of appearance ($F = 5.3$; $p = 0.021$) and self-confidence ($F = 4.4$; $p = 0.036$). Gender also affected anxiety – school ($F = 18.4$; $p < 0.001$), personal ($F = 68.0$; $p < 0.001$), interpersonal ($F = 17.9$; $p < 0.001$) and general ($F = 35.3$; $p < 0.001$). Age affected only the real perception of appearance ($F = 2.4$; $p = 0.039$) and the ability to do something with own hands ($F = 3.6$; $p = 0.004$).

Based on factor analysis with varimax rotation and Kaiser normalization, factor models for the development of self-esteem of basic school students from 5th to 9th grade were built (Table 3).

Table 3. Factor models of the development of self-esteem of elementary school students of grades 5–9

Grade	Factors	Notional essence of the factor
5 th grade	Factor 5_1	combination of real skills, temper, authority among peers, appearance and self-confidence
	Factor 5_2	combination of desired health, real and desired skills with the desired ability to do something with own hands
	Factor 5_3	combination of authority among peers real and desired with the desired appearance

	Factor 5_4	contradiction between real health and real and desired ability to do something with own hands
	Factor 5_5	combination of real and desired temper
6 th grade	Factor 6_1	combination of real evaluation of temper, authority, appearance and self-confidence with the desired level of authority
	Factor 6_2	combination of desired health level, abilities and temper
	Factor 6_3	combination of desired and real level to do something with own hands
	Factor 6_4	combination of real health evaluation and the desired level of appearance
7 th grade	Factor 7_1	combination of real evaluation of skills, temper, authority, ability to do something with own hands, appearance and self-confidence with the desired evaluation of skills and temper
	Factor 7_2	combination of the desired level of health, authority, ability to do something with your own hands, appearance and self-confidence
	Factor 7_3	real health evaluation
8 th grade	Factor 8_1	combination of real evaluation of temper, authority, appearance and self-confidence with the desired authority and self-confidence
	Factor 8_2	combination of real and desired evaluation of doing something with own hands
	Factor 8_3	combination of real and desired temper evaluation with the desired evaluation of authority
	Factor 8_4	combination of real and desired evaluation of abilities
	Factor 8_5	combination of the desired health and appearance evaluation
	Factor 8_6	real health evaluation
9 th grade	Factor 9_1	combination of real evaluation of abilities, temper, authority, appearance and self-confidence
	Factor 9_2	combination of desired health level with the desired level of authority, appearance and self-confidence
	Factor 9_3	combination of desired level of temper and the ability to do something with own hands
	Factor 9_4	real health evaluation

Source: Author's own research.

On the basis of multifactor step-by-step regression analysis, models of the influence of self-esteem on the anxiety of basic school students were built (Table 4).

Table 4. Models of the influence of independence on the anxiety of elementary school students

5 th grade	$Y_1 = 2.7 - 0.21X_{13}$	$R^2 = 8.4\%$ (formula 1)
	$Y_2 = 1.6 - 0.21X_{13} + 0.21X_5$	$R^2 = 13.4\%$ (formula 2)
	$Y_3 = \text{not determined}$	
	$Y_4 = 2.5 - 0.20X_{13}$	$R^2 = 9.8\%$ (formula 3)
6 th grade	$Y_1 = 2.4 - 0.43X_6 + 0.31X_{12} - 0.18X_3$	$R^2 = 18.9\%$ (formula 4)
	$Y_2 = 3.8 - 0.79X_2 + 0.31X_8$	$R^2 = 19.0\%$ (formula 5)
	$Y_3 = 3.0 - 0.21X_6$	$R^2 = 5.1\%$ (formula 6)
	$Y_4 = 3.2 - 0.57X_2 + 0.29X_8$	$R^2 = 11.2\%$ (formula 7)
7 th grade	$Y_1 = 3.2 - 0.27X_{11} - 0.19X_5$	$R^2 = 23.4\%$ (formula 8)
	$Y_2 = 1.5 - 0.19X_{11} + 0.28X_4 - 0.17X_5$	$R^2 = 22.3\%$ (formula 9)
	$Y_3 = 3.0 - 0.16X_5 - 0.18X_{11} + 0.36X_{12} - 0.25X_6$	$R^2 = 22.1\%$ (formula 10)
	$Y_4 = 2.3 - 0.24X_5 - 0.23X_{11} + 0.18X_{10}$	$R^2 = 31.2\%$ (formula 11)
8 th grade	$Y_1 = 1.8 - 0.30X_5 + 0.27X_6$	$R^2 = 17.5\%$ (formula 12)
	$Y_2 = 6.0 - 0.67X_4 + 0.22X_6 - 0.62X_2$	$R^2 = 19.0\%$ (formula 13)
	$Y_3 = 2.4 - 0.14X_{11}$	$R^2 = 4.7\%$ (formula 14)
	$Y_4 = 2.3 - 0.19X_3$	$R^2 = 11.6\%$ (formula 15)
9 th grade	$Y_1 = 2.6 - 0.21X_{13}$	$R^2 = 9.6\%$ (formula 16)
	$Y_2 = 4.9 - 0.15X_{13} - 0.69X_2$	$R^2 = 11.2\%$ (formula 17)
	$Y_3 = 4.7 - 0.27X_3 - 0.50X_4$	$R^2 = 20.6\%$ (formula 18)
	$Y_4 = 2.4 - 0.17X_{13}$	$R^2 = 7.1\%$ (formula 19)
where	Y_1 – school anxiety	
	Y_2 – self-evaluation anxiety	
	Y_3 – interpersonal anxiety	
	Y_4 – general anxiety	
	X_1 – real health self-evaluation	X_2 – desired health level
	X_3 – real skills self-evaluation	X_4 – desired skills level
	X_5 – real temper self-evaluation	X_6 – desired temper state level
	X_7 – real self-evaluation of doing something with own hands	X_8 – desired level of ability of doing something with own hands
	X_9 – real self-evaluation of authority among peers	X_{10} – desired level of authority among peers
	X_{11} – real appearance evaluation	X_{12} – desired appearance
	X_{13} – real self confidence	X_{14} – desired self-confidence

Source: Author's own research.

The significance of the impact of self-esteem on school anxiety during adolescent education in basic school increases from 5th to 7th grade (from 8.4% to 23.4%, see formulas 1, 4, 8) and decreases to 9th grade (up to 9.6%, see formula 16). Stabilizing factors that reduce school anxiety are real self-confidence (5th grade,

see formula 1), the desired state of temper and a real evaluation of abilities (6th grade, see formula 4), a real evaluation of appearance and the desired state of temper (7th grade, see formula 8), real self-evaluation of temper (8th grade, see formula 12) and real self-confidence (9th grade, see formula 16). Destabilizing factors that increase school anxiety are the desired appearance (6th grade, see formula 4), the desired state of temper (8th grade, see formula 12).

Significance of the influence of self-esteem on self-esteem anxiety during adolescent education in basic school increases from 5th to 7th grade (from 13.4% to 22.3%, see formulas 25, 9) and decreases in 9th grade (see formula 17). Stabilizing factors that reduce self-esteem anxiety are real self-confidence (5th grade, see formula 2), the desired health level (6th grade, see formula 5), a real evaluation of appearance and temper (7th grade, see formula 9), the desired abilities and health level (8th grade, see formula 13), real self-confidence and the desired health level (9th grade, see formula 17). Destabilizing factors that increase self-esteem anxiety are a real temper valuation (5th grade, see formula 2), the desired level of ability to do something with own hands (6th grade, see formula 5), the desired abilities level (7th grade, see formula 9), the desired temper state (8th grade, see formula 12).

There is no significant effect of self-esteem on interpersonal anxiety in the 5th grade. The significance of the impact of self-esteem on interpersonal anxiety during adolescent education in basic school increases from 6th to 7th grade (from 5.1% to 22.1%, see formulas 6, 10) and from 8th to 9th grade (from 4.7% to 20.6%, see formulas 14, 18). Stabilizing factors that reduce interpersonal anxiety are the desired state of temper (6th grade, see formula 5), the real evaluation of temper and appearance and the desired state of temper (7th grade, see formula 5), the real evaluation of appearance (8th grade, see formula 5), real and desired level of abilities (9th grade, see formula 5). Destabilizing factors that increase interpersonal anxiety are only the desired appearance (7th grade, see formula 5).

The significance of the impact of self-esteem on general anxiety during adolescent education in basic school increases from 5th to 7th grade (from 9.8% to 31.2%, see formulas 3, 7, 11) and decreases to 9th grade (up to 7.1%, see formulas 15, 19). Stabilizing factors that reduce general anxiety are real self-confidence (5th grade, see formula 3), the desired health level (6th grade, see formula 7), a real evaluation of temper and appearance (7 – and class, see formula 11), real evaluation of abilities (8th grade, see formula 15), real self-confidence (9th grade, see formula 19). Destabilizing factors that increase general anxiety are the desired level of ability to do something with own hands (6th grade, see formula 7) and the desired level of authority among peers (7th grade, see formula 11).

The analysis of correlations between anxiety indicators indicates a high level ($p < 0.001$) of the association between the components.

Based on the analysis of correlations between indicators of self-esteem of basic school students, a significant level ($p = 0.05 \div 0.001$) of the association between the vast majority of indicators of weak and medium level of communication ($r = 0.11 \div 0.51$) was established.

Real health self-evaluation had only a weak inverse correlation with the desired level of ability to do something with own hands ($r = -0.11$; $p = 0.026$). The desired health level was directly correlated with all indicators of self-esteem ($r = 0.148 \div 0.368$; $p = 0.03$ (0.001)).

An analysis of the correlations between self-esteem indicators depending on the age of study was also performed. It was found that 5th grade had a higher coefficient of determination in the correlation matrices of relationships of the desired level of self-esteem than the real one (respectively, $R^2 = 7.03$ vs. $R^2 = 6.72$). Self-evaluation of the real health level had the lowest rate of intrasystem interaction ($R^2 = 0.20$) among all studied indicators and was inversely related to the desired self-evaluation of health ($r = -0.25$; $p = 0.015$), the real authority among peers ($r = -0.28$; $p = 0.005$) and the desired level to do something with own hands ($r = -0.24$; $p = 0.018$). The leading role in students' self-esteem was played by real self-confidence ($R^2 = 1.43$).

In the 6th grade, the coefficient of determination of the correlation matrix of relationships decreases (respectively, $R^2 = 13.75$ in the 5th grade against $R^2 = 10.72$ in the 6th grade), which indicates a less structured system of self-esteem of students in this age group. Sixth-graders also had a higher coefficient of determination in the correlation matrices of the relationships of the desired level of self-esteem than the real one (respectively, $R^2 = 5.50$ vs. $R^2 = 5.22$). The self-evaluation of the real level of health had the lowest indicator ($R^2 = 0.08$) among all the studied indicators, i.e. it was practically excluded from the system of self-evaluation of students and was associated only with the real perception of appearance ($r = 0.28$; $p = 0.012$). Self-evaluation of the desired health level had the highest indicator ($R^2 = 1.02$) among all studied indicators, i.e. it played a leading role in the system of self-evaluation of students of this age category.

In 7th grade, the coefficient of determination of the correlation matrix of relationships was the highest among the studied age groups (respectively, $R^2 = 25.63$), which indicates the highest structure, "rigidity" of the self-evaluation system of students of this age category. Seventh-graders had a higher coefficient of determination in the correlation matrices of relationships of the desired level of self-esteem than the real one (respectively, $R^2 = 13.10$ vs. $R^2 = 12.54$). The self-

evaluation of the real health level had the lowest indicator ($R^2 = 0.0$) among all the studied indicators, i.e. it was excluded from the system of self-evaluation of students. Evaluation of the desired health level was positively associated with all indicators of self-esteem ($r = 0.23 \div 0.54$). The leading role in students' self-esteem was played by real self-confidence and a real evaluation of appearance ($R^2 = 2.45$).

In the 8th grade, the coefficient of determination of the correlation matrix of relationships was the lowest among the studied age groups (respectively, $R^2 = 6.42$), which indicates an increase in the "chaotic" system of self-esteem of adolescents. Eighth-graders had a higher coefficient of determination in the correlation matrices of the relationships of the real level of self-esteem than desired (respectively, $R^2 = 3.94$ vs. $R^2 = 2.48$). Self-evaluation of real and desired health levels had the lowest indicators ($R^2 = 0.05$ and $R^2 = 0.0$, respectively) among all studied indicators, i.e. it was excluded from the system of students' self-evaluation. Real health evaluation was associated only with real temper evaluation ($r = 0.22$; $p = 0.049$). The leading role in students' self-esteem was played by real authority among peers ($R^2 = 1.19$).

In the 9th grade, the coefficient of determination of the correlation matrix of relationships increased significantly (respectively, $R^2 = 12.98$), which indicates an increase in the structure of the self-esteem system of adolescents. Ninth-graders also had a higher coefficient of determination in the correlation matrices of the relationships of the real level of self-esteem than desired (respectively, $R^2 = 7.20$ vs. $R^2 = 5.78$). The self-evaluation of the real level of health was excluded from the system of self-evaluation of adolescents of this age category ($R^2 = 0.0$), and the desired level of health increased ($R^2 = 0.38$) and was associated with a real evaluation of the ability to do something with hands ($r = 0.28$; $p = 0.014$) and the desired evaluation of authority among peers ($r = 0.34$; $p = 0.002$), appearance ($r = 0.29$; $p = 0.010$) and self-confidence ($r = 0.32$; $p = 0.005$). The leading role in students' self-esteem was played by a real evaluation of appearance ($R^2 = 1.74$).

Based on the correlation analysis of the relationship between students' self-esteem and behavior under the conditions of pandemic, the feedback of compliance with the rules of behavior and the real health level ($r = -0.30$; $p = 0.001$), the desired level of mental abilities ($r = 0.27$; $p = 0.004$) and the desired perception of their own appearance ($r = -0.23$; $p = 0.016$) was established. Perceptions of health change during a pandemic correlated with real peer authority ($r = 0.20$; $p = 0.037$), and willingness to address emerging issues with desired mental abilities ($r = 0.25$; $p = 0.009$). The duration of a night's sleep was associated with a real level of self-confidence ($r = 0.19$; $p = 0.040$), the length

of gadgets use with a real evaluation of their own health ($r = -0.21$; $p = 0.030$), a diet with real level of perception of appearance ($r = -0.20$; $p = 0.033$). Only the period of stay in the open air correlated with the level of anxiety – with self-esteem ($r = 0.22$; $p = 0.018$), interpersonal ($r = 0.27$; $p = 0.003$) and general ($r = 0.23$; $p = 0.015$).

CONCLUSIONS

1. The transformation of the educational process under the conditions of pandemic requires a more attentive attitude to the psycho-emotional state of all participants in the educational process in general secondary education. The main factor of concern was the health of relatives. As for the parents of students the leading factor of care was the income of the family, then for teachers – social restrictions. Adverse changes in the lives of students during a pandemic include a decrease in physical activity, long duration of gadgets use, reducing the length of stay in the open air. On the positive side is an increase in the proportion of children who eat at least 3 times a day.
2. It is established that the self-esteem of basic school students has not changed significantly under the conditions of pandemic. The real perception of own health, temper, authority among peers, the ability to do something with hands and a real evaluation of one's appearance depended significantly on the age of the students. The desired level of self-esteem in terms of the ability to do something with hands, perception of appearance and self-confidence depended on the gender of adolescents.
3. The significance of the impact of self-esteem on general anxiety during adolescent education in basic school increased from 5th to 7th grade and decreased to 9th grade. Stabilizing factors that reduce general anxiety are real self-confidence (5th grade), desired health level (6th grade), real evaluation of temper and appearance (7th grade), real evaluation of abilities (8th grade), real self-confidence (9th grade). Destabilizing factors that increase general anxiety are the desired level of ability to do something with hands (6th grade) and the desired level of authority among peers (7th grade).
4. To overcome the psycho-emotional consequences of the pandemic among adolescents, it is desirable to form a real perception of their own health and appearance, awareness of the problem of developing their own mental abilities among students.

REFERENCES

- Dmitrieva, S., & Butuzova, L. (2016). Psychological Characteristics of Senior School Students' Self-Appraisal and the Level of Aspiration. *Science and Education*, 5, 166–172.
- Elizarova, O., Polka, N., & Gozak, S. et al. (2020). Characteristics of Behavioral Factors of Children and Adolescents of Ukraine in the Implementation of Quarantine Measures During the Covid-19 Pandemic. *Environment and Health*, 4, 14–20.
- Filippova, V. (2020). Modernization of the State Policy in the Field of Pedagogical Education of Ukraine in the Conditions of Globalization. *Visnyk of Kherson National Technical University*, 3(74), 157–164.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital Transformation of Everyday Life – How COVID-19 Pandemic Transformed the Basic Education of the Young Generation and Why Information Management Research Should Care? *International Journal of Information Management*, 55. Art. No 102183
- Mazorchuk, M. (2019). *National Report on the Results of the International Survey on the Quality of Education PISA-2018*. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, 439.
- Oyedotun, T. (2020) Sudden Change of Pedagogy in Education Driven by COVID-19: Perspectives and Evaluation from a Developing Country. *Research in Globalization*, 2, Art. 100029.
- Radchuk, O. (2021). *Online School Year: About the Consequences of Changes in Education During the Quarantine Period*. Retrieved from <https://www.slovoidilo.ua/2021/01/15/kolonka/aleksandr-radchuk/suspilstvo/navchalnyj-rik-onlajni-pro-naslidky-zmin-osviti-period-karantynu>
- Reimer, D., Smith, E., Gran Andersen I., & Sortkær, B. (2020). What Happens When Schools Shut Down? Investigating Inequality in Students' Reading Behavior during COVID-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71. Art. 100568.
- Rogova, E. (1999). *Desktop Book of a Practical Psychologist*. Moscow: Vlados.
- Vlasenko, V. (2020). *Quarantine and Distance Learning: Ukrainian Teachers Do Not Have Enough Online Literacy*. Retrieved from <https://p.dw.com/p/3eqpd>
- World Health Organization. (2020). *Considerations in Adjusting Public Health and Social Measures in the Context of COVID-19 (Interim guidance)*. Retrieved from <https://www.who.int/publications-detail/considerations-in-adjusting-public-health-and-socialmeasures-in-the-context-of-covid-19-interim-guidance>
- Zvinyatskivska, Z. (2020). *Problems/Opportunities of Distance Learning*. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/problemy-mozhlyvosti-dystantsijnogo-navchannya/>

Streszczenie

Celem przeprowadzonego badania jest określenie medycznych i psychologicznych osobliwości procesu kształcenia uczniów szkoły podstawowej w warunkach pandemii. Przeprowadzono anonimowe badania ankietowe wśród 3252 rodziców, 1622 nastolatków i 407 nauczycieli jednej z dzielnic dużego miasta przemysłowego oraz zbadano poziom samooceny i trwogi u 411 uczniów klas V–IX. Stwierdzono, że transformacja procesu edukacyjnego w warunkach pandemii wymaga zwrócenia baczniejszej uwagi na stan psychiczny i emocjonalny wszystkich uczestników procesu edukacyjnego w placówkach oświatowych. Głównym czynnikiem nie-

pokojącym był dla nich stan zdrowia ich krewnych. Przy systematycznej analizie dla rodziców uczniów wiodącym czynnikiem zmartwienia była sytuacja materialna rodziny, dla nauczycieli – ograniczenia społeczne. Do niekorzystnych zmian w aktywności życiowej uczniów w okresie pandemii należy zaliczyć zmniejszenie aktywności ruchowej, większy czas korzystania z gadżetów, zmniejszenie ilości czasu spędzanego na świeżym powietrzu; do zmian pozytywnych zaś wzrost udziału właściwego dzieci spożywających co najmniej trzy posiłki dziennie. Stwierdzono, że samoocena uczniów szkoły podstawowej nie uległa istotnym zmianom w warunkach pandemii. Znaczenie wpływu samooceny na ogólną trwogę wzrastało od klasy V do VII i malało do klasy IX. Aby przezwyciężyć psychiczne i emocjonalne konsekwencje pandemii wśród nastolatków, pożądane jest kształtowanie wśród uczniów szkoły podstawowej realistycznego postrzegania własnego zdrowia i wyglądu oraz uświadomienie kwestii własnego rozwoju umysłowego.

Słowa kluczowe: pandemia; kształcenie; trwoga; samoocena; uczniowie.

Abstract

The purpose of the study is to determine the medical and psychological characteristics of basic school students under the conditions of pandemic. An anonymous survey of 3,252 parents, 1,622 adolescents, and 407 teachers in one district of a large industrial city was conducted, and the level of self-esteem and anxiety of 411 students in grades 5–9 was investigated. It is determined that the transformation of the educational process under the conditions of pandemic requires a more attentive attitude to the psycho-emotional state of all participants in the educational process in educational institutions. The main factor that caused them the greatest concern was the health of their relatives. In the systematic analysis for the parents of students, the leading factor of care was the income of the family, for teachers – social restrictions. Adverse changes in the life of students during a pandemic include a decrease in physical activity, long duration of use of gadgets, reducing the length of stay in the open air. The positive side is that there is an increase in the proportion of children who eat at least 3 times a day. It was found that the self-esteem of basic school students did not change significantly in a pandemic. The significance of the impact of self-esteem on general anxiety during adolescent education in basic school increased from 5th to 7th grade and decreased to 9th grade. To overcome the psycho-emotional consequences of the pandemic among adolescents, it is desirable to form a real perception of health and appearance, awareness of the problem of developing mental abilities among students.

Keywords: pandemic; learning; anxiety; self-esteem; students.

JOANNA M. ŁUKASIK
ORCID ID: 0000-0001-5530-5109

JOANNA JANAS
ORCID ID: 0000-0003-1914-0444



DOŚWIADCZENIA ZDALNEJ EDUKACJI W PERCEPCJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ MUZYCZNYCH

THE EXPERIENCE OF REMOTE EDUCATION
IN THE PERCEPTION OF MUSIC SCHOOL TEACHERS

WSTĘP

Sytuacja pandemii, której doświadcza świat od marca 2020 r., ma swoje konsekwencje dla funkcjonowania człowieka w różnych obszarach, w tym również w edukacji. Jak podkreśla na podstawie danych opracowanych przez „The International Teachers Task Force” (ITTF) Joanna Madalińska-Michalak (2020, s. 14), około 63 mln nauczycieli szkół podstawowych i średnich ze 165 krajów świata zostało zobligowanych do przejścia na zdalne nauczanie. Sytuacja ta przyczyniła się do odczuwania niepewności i lęku przez wszystkie podmioty edukacyjne (nauczycieli, uczniów i ich rodziców) oraz, zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, „wprowadził[a] wiele zamętu i niepokoju w interakcjach edukacyjnych” (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 63). Pandemia wymusiła przede wszystkim na nauczycielach uruchomienie posiadanych umiejętności i wiedzy z zakresu wykorzystania urządzeń cyfrowych w edukacji i zorganizowanie środowiska edukacyjnego w nowej, wirtualnej rzeczywistości, wraz z dopasowanymi do treści i specyfiki nauczanego przedmiotu metodami i formami pracy z uczniem na wirtualnej lekcji.

W dostępnej literaturze przedmiotu, z zakresu dotychczasowych badań nad zdalną edukacją w dobie pandemii, istnieje wiele raportów (por. Pyżalski, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020a; 2020b; Jaskulska, Jankowiak i Rybińska, 2020), opracowań odnoszących się do mocnych i słabych stron zdalnej edukacji oraz licznych konsekwencji społeczno-emocjonalnych, jakie poniosły podmioty edukacyjne w czasie izolacji oraz po powrocie z niej. Wśród tych opracowań brakuje raportów dotyczących edukacji artystycznej, szczególnie zaś edukacji muzycznej w szkołach muzycznych. Aby uzupełnić ten obszar, w maju 2021 r. zostały przeprowadzone badania wśród nauczycieli szkół muzycznych na temat zdalnej edukacji w perspektywie nauczania przedmiotów artystycznych, szczególnie zorientowanych na pracę indywidualną w zakresie gry na instrumentach muzycznych. W artykule zostaną zaprezentowane wyłącznie wyimki z badań¹, skoncentrowane na bezpośrednich doświadczeniach w zakresie metod pracy i mankamentów wynikających ze zdalnego nauczania przedmiotów z zakresu edukacji muzycznej.

ZDALNA EDUKACJA W CZASIE PANDEMII

Szkoła w momencie ogłoszenia lockdownu i zdalnej edukacji stanęła przed nowym, nieznanym dotychczas zadaniem. Mianowicie musiała przenieść całą organizację, sposób funkcjonowania, realizacji podstawowych funkcji i zadań wynikających z procesu nauczania–uczenia się i wychowania do świata wirtualnego (Śliż, 2020, s. 97). Początek zdalnej edukacji cechował chaos oraz praca metodą prób i błędów. Dopiero po kilku tygodniach (a nawet miesiącach) nauczyciele zaczęli prowadzić lekcje z wykorzystaniem platform, metod i form pracy adekwatnych do wieku uczniów i specyfiki nauczanego przedmiotu. Z badań prowadzonych wśród nauczycieli w zakresie przygotowania do pracy zdalnej wynika, że więcej niż 1/3 z nich „wchodziło w proces nauczania zdalnego uczniów, mając pełną świadomość, że nie są do tego przygotowani” (Madalińska-Michalak, 2020, s. 17) (co jest zaskakujące chociażby w kontekście wymagań wpisanych w ścieżkę

¹ W pracy zaprezentowano wybrane wyniki badań prowadzonych przez mgr Joannę Janas, zamieszczonych w pracy „Zdalne nauczanie w percepcji nauczycieli edukacji muzycznej”, obronionej w Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie na Wydziale Twórczości, Interpretacji i Edukacji Muzycznej, w Instytucie Dyrigentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki, na kierunku: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, specjalność: nauczanie przedmiotów teoretyczno-muzycznych pod kierunkiem naukowym dr hab. Joanna M. Łukasik.

awansu zawodowego każdego nauczyciela w Polsce od momentu jej wprowadzenia, czyli od 2000 r.), zaś 2/3 miało już pewne doświadczenie, które nabyli, prowadząc zajęcia zdalnie, ucząc się o tym na różnych szkoleniach oraz szukając wskazówek we własnym zakresie. Ponadto nauczyciele, którzy prowadzili wcześniej zajęcia zdalne lub korzystali w procesie nauczania na lekcji z nowoczesnych technologii, efektywniej realizowali podstawę programową i nie mieli obaw przed prowadzeniem lekcji w takiej formie (Buchner, Majchrzak i Wierzbicka, 2020, s. 6). Niestety w przypadku nauczycieli z polskich szkół w zakresie stosowania nowoczesnych technologii zdiagnozowano duże braki w zakresie wiedzy i umiejętności wykorzystywania ich zasobów (Śliż, 2020, s. 125), co unaocznia ich niskie kompetencje zarówno cyfrowe, jak i dydaktyczno-metodyczne. Krzysztof Łysak podkreślił, że efektywne prowadzenie lekcji wymaga od nauczycieli takich umiejętności metodycznych „i kompetencji cyfrowych, które pozwolą im skutecznie wykorzystywać dostępne w sieci narzędzia i aplikacje do prowadzenia interesujących zajęć” (Łysak, 2020, s. 4). Jak zauważa Grzegorz Ptaszek (2020, s. 34), kompetencje te wymagają nieustannego rozwijania przez nauczycieli, aby efektywnie pracować oraz znaleźć wspólny język ze współczesnymi, cyfrowymi uczniami. Zdaniem Ewy Parkity „główny filar nowoczesnej szkoły stanowią dobrze przygotowani nauczyciele, chętnie i z przekonaniem korzystający z komputerów, Internetu, portali społecznościowych, wiedzący, jak wykorzystać naturalne zafascynowanie młodzieży smartfonami i innymi dobrodziejstwami technologii cyfrowej” (Parkita, 2016, s. 43). Stąd też brak prowadzenia zdalnych zajęć lub niski ich poziom był pierwszą trudnością zdiagnozowaną w czasie pierwszej fali pandemii oraz w pierwszej fazie zdalnej edukacji.

Inne trudności dotyczące zdalnej edukacji zdiagnozowane przez badaczy dotyczyły bazy technologicznej. Mianowicie zarówno część nauczycieli, jak i uczniów „nie dysponowała odpowiednim sprzętem, umożliwiającym edukację zdalną w takiej formie, jaka w większości była realizowana w polskich szkołach, i nie była do niej właściwie przygotowana” (Ptaszek, 2020, s. 45). Zatem deficyty związane były z urządzeniami (komputery, mikrofony, kamery, drukarki – *ibidem*, s. 45), co szczególnie było odczuwane przez uczniów z rodzin wielodzietnych, ale też problemy dotyczyły dobrego łącza internetowego, niezbędnego do pracy zdalnej (Wyrwa, Wyrwa i Wilkus-Wyrwa, 2020, s. 378) (najczęściej występowały one w rejonach wiejskich, o słabym zasięgu Internetu). Jak potwierdziły badania, w zdalnej edukacji szybkość połączenia internetowego jest bardzo istotna dla sprawnego odbierania i wysyłania plików, oglądania materiałów wideo w dobrej jakości czy prowadzenia konwersacji bez opóźnień (zob. Ptaszek, 2020, s. 44; Wyrwa, Wyrwa i Wilkus-Wyrwa, 2020, s. 377). W przypadku pracy

nauczycieli trudności z narzędziami, urządzeniami i dostępem do szybkiego Internetu uniemożliwiły dobrą jakość procesu nauczania, zaś w przypadku uczniów niejednokrotnie prowadziły do wykluczenia z edukacji, z osiągnięcia sukcesów na miarę możliwości, z równego dostępu do edukacji. A przecież „efektywna edukacja zdalna wymaga dostępu do takich urządzeń komputerowych, dzięki którym będzie można swobodnie realizować szereg aktywności” (Ptaszek, 2020, s. 42), w tym przygotowywać różne prace, czytać i przeglądać materiały, wyszukiwać je i korzystać ze specjalistycznych programów komputerowych (np. graficznych) (Plebańska, Szyller i Sieńczewska, 2020, s. 15).

Joanna Szczęsna i Leszek Gawrysiak, jeszcze w czasach przed pandemią, zwracali uwagę, że „zawód nauczyciela jest związany z ciągłym doskonaleniem, które powinno obejmować także technologię informacyjną” (Szczęsna, Gawrysiak, 2015, s. 124). I co zaskakujące, „pomimo uruchamiania różnorodnych mechanizmów wspierających: kursów, szkoleń i studiów podyplomowych, poziom przygotowania nauczycieli różnych przedmiotów w zakresie TIK jest daleki od zadowalającego, chociaż stopniowo się poprawia” (*ibidem*, s. 124). W czasie pandemii dla wielu nauczycieli dużym wyzwaniem było samo posługiwanie się platformą, na której mieli prowadzić zajęcia. Dzięki szybko zorganizowanym webinarom, szkoleniom nauczyciele mogli uzyskać wskazówki pomocne w prowadzeniu zajęć, a także w udoskonalaniu warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie efektywnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Madalińska-Michalak, 2020, s. 25) i zasobów Internetu. Okazało się wówczas, że „odległe dla większości nauczycieli terminy: sztuczna inteligencja, chmura danych, wirtualne środowiska pracy, platformy zdalnego nauczania nabrały nagle bardziej realnego kształtu” (Wyrwa, Wyrwa i Wilkus-Wyrwa, s. 367). Rozwinęli umiejętność szukania materiałów dydaktycznych, dostosowania ich do potrzeb i możliwości technicznych realizowanych treści wynikających z podstawy programowej oraz wdrażania metod prowadzenia zajęć z wykorzystaniem stron internetowych lub aplikacji dostępnych w sieci. Niestety wielu nauczycieli, szczególnie tych z długim stażem zawodowym, odczuwało i odczuwa ogromny lęk przed nowymi technologiami i mediami (Skowron, 2020, s. 140). Młodzi stażem czuli się swobodnie w edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii cyfrowych (por. Łukasik i in., 2020).

W czasie zdalnej edukacji, po wstępnym opanowaniu platform i narzędzi cyfrowych, wśród nauczycieli zaczęło pojawiać się coraz więcej sytuacji problemowych związanych z samym procesem nauczania i wychowania przeniesionego do świata wirtualnego (np. problemy motywowania uczniów do aktywności

podczas lekcji, weryfikowania wiedzy uczniów i ich umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, dostosowywania procesu nauczania, tempa pracy do potrzeb uczniów z uwzględnieniem trudności edukacyjnych, dysfunkcji rozwojowych czy deficytów rozwojowych, integrowania zespołu klasowego i budowania poczucia wspólnoty) oraz z budowaniem relacji pomiędzy podmiotami edukacyjnymi (np. relacje pomiędzy nauczycielami, dyrekcją wraz z możliwością uzyskania wsparcia, relacje z rodzicami uczniów i możliwość pozyskania ich do współpracy czy też obawa przed utratą pozytywnego wizerunku z powodu niskich kompetencji cyfrowych).

Zdalna edukacja oraz izolacja społeczna nauczycieli i uczniów wywołała również wiele negatywnych skutków psychologicznego funkcjonowania tych podmiotów (por. Pyżalski, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020c; Jankowiak, Jaskulska, 2020). Nauczyciele zgłaszali złe samopoczucie z powodu zmiany trybu pracy i wysiłku, który jest z tym związany (Ptaszek, 2020, s. 60). Uczniowie podobnie – pod wpływem braku kontaktu z kolegami oraz z powodu przeciążenia nauczaniem zdalnym i ilością zadawanych prac (*ibidem*, s. 60). Jak wynika z badań, takie stresory, jak: „przedłużony czas trwania izolacji, strach przed infekcją, frustracja, nuda, nieodpowiednie informacje, brak bezpośredniego kontaktu z kolegami z klasy, przyjaciółmi i nauczycielem, brak osobistej przestrzeni w domu i niestabilność finansowa rodziny mają trwałe, negatywne skutki dla dzieci i młodzieży” (Wyrwa, Wyrwa i Wilkus-Wyrwa, 2020, s. 368). I o ile wsparcie psychologiczne było udzielane uczniom i ich rodzicom, o tyle nauczyciele nie mieli go zapewnionego ze strony szkoły (Gurba, 2020, s. 160). Musieli sobie radzić ze swoim „stressem, obawą o zdrowie własne i członków rodziny” (Śliż, 2020, s. 99), a przecież od jakości ich wsparcia zależy jakość pracy oraz wejście w nowe wyzwania stojące przed edukacją w pandemicznie zmieniających się czasach.

Obecnie edukacja szkolna przeżywa swoistą dynamikę, nacechowaną licznymi doświadczeniami co do jej miejsca, trybu czy formy. Nowa organizacja pracy szkoły, kształcenie zdalne, stacjonarne czy hybrydowe stają się codziennością, zaś wypracowane podczas zdalnej edukacji metody i formy pracy nauczyciele z powodzeniem mogą wykorzystywać w sytuacji, gdy organizacja pracy szkoły dyktowana jest zmieniającą się sytuacją pandemiczną. W organizację i sposób takiego funkcjonowania muszą również wpisywać się uczniowie szkół muzycznych i nauczyciele nauczający w nich przedmiotów z zakresu edukacji muzycznej. W badaniach dotyczących edukacji w czasie pandemii tej grupie podmiotów poświęcono w badaniach najmniej miejsca. K. Śliż stwierdziła, że „nauczanie zdalne jest efektywne, kiedy odbywa się

w kontakcie nauczyciela z uczniem” (Śliż, 2020, s. 124). Czy rzeczywiście tak jest w przypadku edukacji muzycznej? Na przykład podczas lekcji nauki gry na instrumencie w bezpośrednim kontakcie? Na te i wiele innych pytań w swojej pracy udzieliła odpowiedzi mgr Joanna Janas. W prezentowanym artykule zostaną przedstawione wyimki z badań kompatybilne z tematem artykułu.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

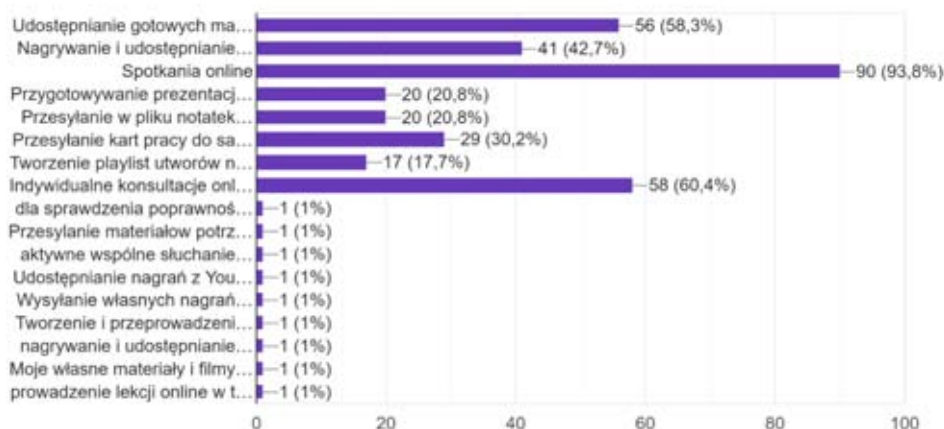
W artykule zamieszczono wyłącznie wyniki z badań odnoszące się do metod pracy oraz mankamentów zdalnej edukacji w perspektywie efektywności kształcenia muzycznego w percepcji nauczycieli szkół artystycznych.

Główne pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, przyjęły postać dwóch pytań: 1) Jakie metody pracy w zakresie edukacji muzycznej w szkołach muzycznych podejmowali nauczyciele w czasie pandemii w celu uzyskania jak najlepszych efektów? 2) Jakie mankamenty zdalnego nauczania w odniesieniu do kształcenia muzycznego zauważali nauczyciele? W badaniach wykorzystano metodę sondażu (Babbie, 2006, s. 159) z techniką ankiety oraz narzędziem, którym był autorski kwestionariusz ankiety, przygotowany w Formularzu Google (https://docs.google.com/forms/d/1mxLbzyM_IFZMhRVa8U-5nEouwbkxgVZa-xE0uu_9igKE/edit) z uwagi na izolację wynikającą z pandemii oraz możliwość korzystania wyłącznie z narzędzi internetowych w tej sytuacji. Badania prowadzono od maja do czerwca 2021 r. Link do badań został przesłany do kilku tysięcy odbiorców (m.in. poprzez fora Akademii Muzycznych w całej Polsce czy też grupy nauczycieli edukacji muzycznej). W badaniach wzięło udział jedynie 96 osób, co mimo dużego zasięgu odbiorców można tłumaczyć tym, iż nauczyciele ze względu na nadmiar pracy zdalnej i dodatkowych aktywności organizacyjno-porządkowych, dydaktycznych i wychowawczych nie wyrazili zainteresowania kolejną aktywnością wirtualną (przebodźcowanie). Osoby uczestniczące w badaniach prowadziły zajęcia z przedmiotów z zakresu edukacji muzycznej w szkołach muzycznych pierwszego i drugiego stopnia w trybie zdalnym.

W prezentacji wyników badań oraz w opisie skoncentrowano się na przedstawieniu wyłaniających się ogólnych tendencji charakterystycznych dla całej grupy badanych.

NAUCZANIE W SZKOŁACH MUZYCZNYCH W SYTUACJI PANDEMII W ŚWIETLE OPINII NAUCZYCIELI

Sytuacja pandemii koronawirusa sprawiła, że proces nauczania–uczenia oraz wychowania został przeniesiony do świata wirtualnego. Zdalna edukacja stała się wyzwaniem dla wszystkich podmiotów, zaś przedłużający się czas pandemii spowodował, że podmioty te coraz lepiej oswajają się ze specyfiką pracy wirtualnej, uwzględniają nowości technologiczne, urozmaicają narzędzia pracy zdalnej w tym procesie. Z perspektywy badań nad specyfiką zdalnej edukacji muzycznej istotne było poznanie szczególnych metod pracy, wykorzystywanych dla ich realizacji narzędzi i źródeł materiałów, wynikających z cech charakterystycznych nauczanych przedmiotów (zobrazowano kolejno na wykresach: 1, 2, 3).



Wykres 1. Metody stosowane podczas zdalnego nauczania

Źródło: opracowanie na podstawie badań Joanny Janas.

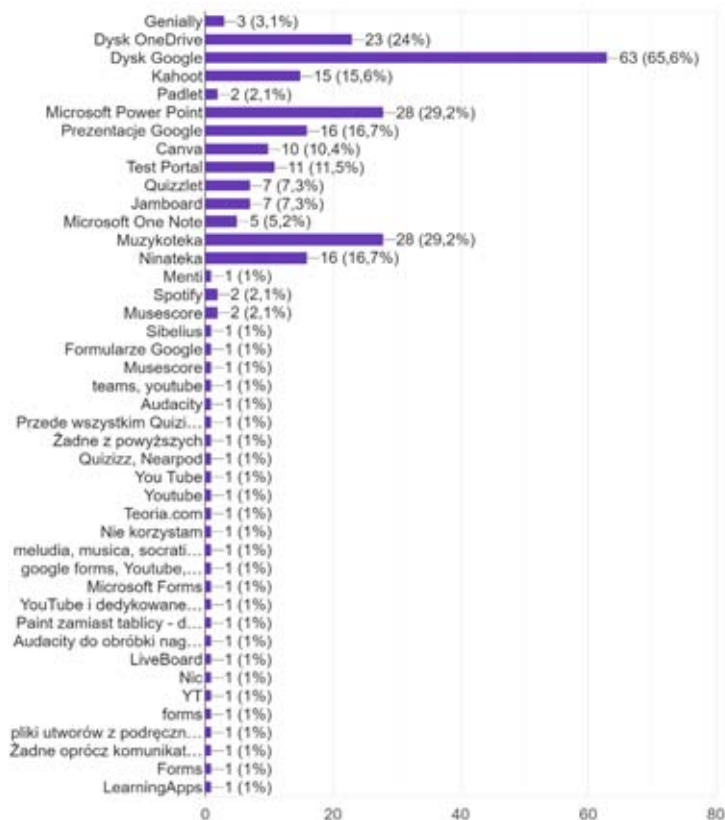
Nauczyciele edukacji muzycznej w szkołach muzycznych najczęściej stosowali metody możliwe do aplikacji podczas lekcji online z wykorzystaniem zasobów platformy, na której pracowali, podobnie jak indywidualne konsultacje online z uczniami. W dalszej kolejności wśród metod pracy badani wyróżniali udostępnianie gotowych materiałów, a także – co ważne w edukacji muzycznej – nagrywali lekcje w formie filmu i wysyłali je do ucznia/uczniów (ponad 42% nadanych nauczycieli). Ponadto w przypadku nauczania przedmiotów teoretycznych w edukacji muzycznej nauczyciele przesyłali karty pracy do samodzielnego wykonania przez ucznia w domu bądź wysyłali notatki z lekcji do

wklejenia do zeszytu. Z racji specyfiki szkoły i nauczanych przedmiotów badani nauczyciele tworzyli i przesyłali w plikach dźwiękowych playlisty z utworami do odsłuchania w domu przez uczniów. Ze względu na specyfikę metod pracy w edukacji muzycznej w procesie nauczania nauczyciele stosowali również takie metody, jak: przygotowywanie przez uczniów nagrań z metronomem, aby nauczyciel mógł sprawdzić, czy utwór jest wykonany w poprawnym tempie, aktywne i wspólne słuchanie muzyki i nauka piosenek online (nauczyciel grał u siebie na fortepianie, a uczniowie przy wyłączonych mikrofonach śpiewali przy włączonych kamerkach), a także wykonywanie ćwiczeń i zadań interaktywnych w czasie rzeczywistym oraz nagrywanie i udostępnianie dyktand muzycznych. W metodyce prowadzenia zajęć online w przypadku nauczycieli szkół muzycznych liczyła się kreatywność nauczyciela i umiejętność dopasowania treści oraz specyfiki nauczanego przedmiotu do możliwości uczniów, przy wykorzystaniu umiejętności multimedialnych i zasobów Internetu. To łączyło się z kwestią specyficznych narzędzi wykorzystywanych w edukacji artystycznej (wykres 2).

Najczęściej wybieranymi narzędziami pracy nauczycieli edukacji muzycznej w szkołach muzycznych były: Dysk Google, Dysk One Drive oraz zasoby (i dostępne narzędzia) na stronie internetowej Muzykoteka (blisko 30% badanych) i Ninateka (blisko 20% badanych). Ponadto korzystali z narzędzi do tworzenia kwizów: Kahoot, Test Portal, Quizzlet. Warto dodać, że nauczyciele wykorzystywali też: Jamboard (cyfrową tablicę interaktywną, na której każdy mógł dopisywać swoje myśli), aplikację Padlet (również wirtualna tablica) oraz Microsoft One Note do tworzenia notatek. Pozostałe narzędzia, wynikające ze specyfiki nauczania przedmiotów artystycznych w zakresie sztuki muzycznej, wykorzystywali jednostkowo, co wynika ze specyfiki nauczanych przedmiotów i zróżnicowania ich pod względem założonych efektów kształcenia muzycznego.

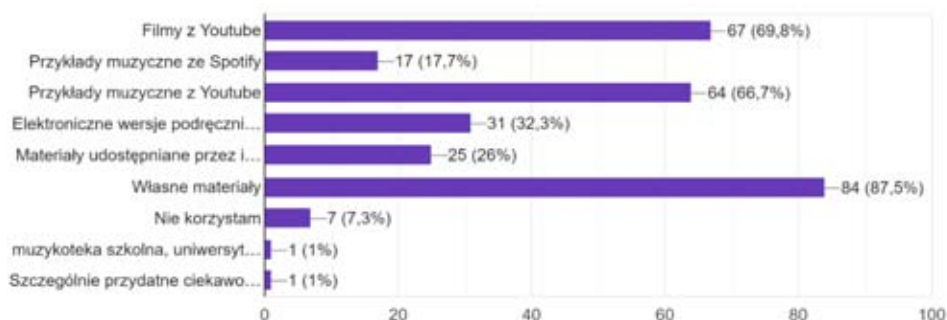
Źródła, z jakich korzystali najczęściej badani nauczyciele w czasie edukacji w sytuacji pandemii, szczególnie związane z dźwiękiem, rytmem, muzyką, interpretacją czy improwizacją i in., zaprezentowano na wykresie 3.

Badani nauczyciele najczęściej korzystali z własnych materiałów i zasobów, zbiorów muzycznych (prawie 90% badanych osób). Ponadto wykorzystywano filmy oraz przykłady utworów muzycznych dostępne na YouTube (blisko 70% badanych). Nauczyciele również sięgali do elektronicznych wersji podręczników i materiałów udostępnianych przez innych nauczycieli. W zakresie odtwarzania/ odbioru muzyki używano również serwisu Spotify, Muzykoteki Szkolnej „sTakaToMuza” Agaty Dąbrowskiej. Edukacja muzyczna w wirtualnej przestrzeni edukacyjnej, mimo, iż nacechowana była zindywidualizowanymi metodami pracy, doborem odpowiednich materiałów dźwiękowych i in., nie przyniosła



Wykres 2. Narzędzia wykorzystywane podczas nauczania zdalnego

Źródło: opracowanie na podstawie badań Joanny Janas.

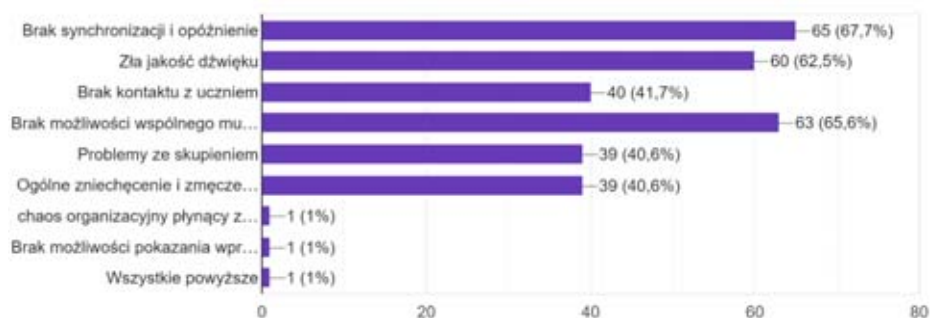


Wykres 3. Źródła wykorzystywane podczas nauczania zdalnego

Źródło: opracowanie na podstawie badań Joanny Janas.

pełnej satysfakcji. Pojawiało się w niej bowiem zbyt wiele czynników, które się do tego przyczyniły (wykres 4).

Najwięcej nauczycieli wskazało, że czynnikiem utrudniającym prawidłową edukację muzyczną był brak synchronizacji i opóźnienie dźwięku: przekaz – odbiór. Szczególnie uniemożliwiało to naukę gry na instrumencie, naukę śpiewu. Szczególne utrudnienia mieli w tym zakresie nauczycieli prowadzący chór. Oni to bowiem, aby poprowadzić swoje zajęcia, napotykali na takie utrudnienia, jak brak możliwości śpiewu w tym samym czasie kilku bądź kilkunastu osób, przy włączonym mikrofonie (chaos, brak synchronizacji). Kolejna trudność wynikała z braku możliwości wspólnego muzykowania, braku zsynchronizowanych w czasie aktywności muzycznych, takich jak: śpiew, gra na instrumentach, ruch oraz słuchanie i tworzenie muzyki.



Wykres 4. Czynniki utrudniające zdalną edukację muzyczną

Źródło: opracowanie na podstawie badań Joanny Janas.

Niestety podczas pandemii możliwości wspólnego muzykowania na zajęciach były bardzo ograniczone, mianowicie uczniowie mogli grać oraz śpiewać w swoich domach, jednak musieli to robić przy wyłączonych mikrofonach, co prowadziło do sytuacji wręcz absurdalnych, bowiem nauczyciel nie był w stanie udzielić adekwatnej, natychmiastowej informacji zwrotnej, skorygować sposobu gry, usprawnić układu ręki itd. Zła jakość dźwięku, opóźnienie go, tak jak i obrazu (w przypadku nagrań z filmem), zniechęcało do efektywnej pracy nauczyciela i ucznia na lekcji. Dobrym rozwiązaniem w tej sytuacji było przesyłanie uczniom linków lub plików do samodzielnego odsłuchania utworów muzycznych, a także nagrywanie utworów przez uczniów w celu dokonania oceny przez nauczyciela. Zatem utrudnienia techniczne, wzmacniane dodatkowo brakiem kontaktu bezpośredniego, szczególnie nauczycieli instrumentów, spowodowały, że to im naj-

większą trudność sprawiało prowadzenie lekcji tak jak w rzeczywistej przestrzeni szkolnej pracowni. Być może wysyłanie nagrań stało się pewnym sposobem na rozwijanie umiejętności gry na instrumencie przez ucznia, jednak nie dało się osiągnąć efektu, jaki byłby możliwy podczas lekcji na żywo. Wśród czynników utrudniających pracę w czasie pandemii nauczyciele wyróżnili również problemy z koncentracją oraz ogólne zniechęcenie i zmęczenie nauczaniem zdalnym (blisko 40% badanych). Poza czynnikami utrudniającymi pracę nauczycieli szkół muzycznych badani wskazali również konsekwencje, jakie ma zdalna edukacja dla specjalistycznego kształcenia artystycznego w zakresie sztuk muzycznych (rys. 1).



Rys. 1. Konsekwencje zdalnej edukacji muzycznej

Źródło: opracowanie na podstawie badań Joanny Janas.

Wśród konsekwencji zdalnej edukacji muzycznej na podstawie przeprowadzonych badań można wyróżnić dwie grupy:

- I. Odnoszące się ogólnie do zdalnego nauczania: trudności w przestawieniu się na nowy tryb nauczania i ponowny powrót do pracy stacjonarnej; zaległości w wiedzy i umiejętnościach uczniów, które będzie bardzo trudno nadrobić; niski stopień przygotowywania się przez uczniów do lekcji, mniejsza integracja uczniów ze sobą i z nauczycielem; osłabiony kontakt nauczyciel – uczeń i trudności w nawiązaniu relacji; niższy poziom nauczania oraz niskie postępy uczniów w nauce; problemy z koncentracją uwagi podczas lekcji zdalnych; problemy zdrowotne (wzrok, słuch, kręgosłup) oraz psychiczne (obniżenie nastroju, depresja) uniemożliwiające dobre osiągnięcia w nauce;

brak motywacji do nauki; uzależnienie od komputera. Badani nauczyciele zauważyli również, że widoczne są konsekwencje zdalnego nauczania związane z: obniżaniem się kultury osobistej uczniów; brakiem rozróżniania przez uczniów zachowań właściwych od niewłaściwych; pogłębianiem się braku odpowiedzialności i poczucia obowiązku nauki; ignorancja.

- II. Związane wyłącznie z edukacją muzyczną: zniechęcenie uczniów do muzyki; mniejsza liczba kandydatów do szkół muzycznych; osłabiona motywacja do ćwiczeń; niepoprawnie ustawiony aparat gry; błędy w technice gry na instrumentach; trudności w redukowaniu złych nawyków gry, wywołanych brakiem kontaktu ucznia z nauczycielem na lekcjach bezpośrednich, stacjonarnie; pogorszenie jakości gry oraz dźwięku wydobywanego z instrumentu (np. w przypadku ucznia klasy fortepianu, który ćwiczył w domu na pianinie cyfrowym, a nie na właściwym instrumencie, który ma do dyspozycji w szkole); narastający stres związany z występowaniem publicznym po pandemii, bowiem sytuacja pandemii wyłącza w uczniach z udziału w otwartych egzaminach, dyplomach itp.; brak systematyczności wykonywania ćwiczeń, co może obniżyć poziom gry czy spowodować zatrzymanie lub spowolnienie rozwoju wrażliwości muzycznej. Ponadto wśród innych konsekwencji nauczyciele zauważają też szczególnie te, które odnoszą się do umiejętności związanych ze wspólnym muzykowaniem z powodu braku możliwości realizacji takich zajęć w przestrzeni wirtualnej, a także trudności w grze lub śpiewaniu wspólnym i pojawiające się przy tym skrzępowanie.

Badani nauczyciele w zdalnej edukacji dostrzegali również zalety. Jednakże większość z nich nie była związana z jakością procesu nauczania, a zdecydowanie odnosiła się do ekonomii czasu (brak konieczności dojeżdżania do pracy) oraz oszczędności środków finansowych (brak wydatków na paliwo/transport do pracy). Poza tymi nauczyciele wskazywali jako zaletę możliwość prowadzenia zajęć z dowolnego miejsca, w którym się obecnie jest, oraz możliwość umawiania się na lekcje z uczniami w innych godzinach, niż przewiduje plan lekcji. Zatem większa swoboda w planowaniu dnia i lepsza organizacja czasu i za tym idąca lepsza w odbiorze badanych higiena pracy są tymi czynnikami, które oceniane są jako pozytywne w trudnej sytuacji pandemii.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Sytuacja pandemii i doświadczenia zdalnej edukacji dostarczyły wiele ważnych refleksji, służących spojrzeniu na teraźniejszość i przyszłość edukacji mu-

zycznej. Spojrzenie to powinno bazować przede wszystkim na podstawowej przesłance, mianowicie, że rozwój kompetencji i zdolności muzycznych jest procesem, który „powinien przebiegać wielotorowo, obejmując jak najszerszą gamę zagadnień związanych z muzycznym kształceniem” (Rosiński, 2015, s. 84–113). To oznacza, że należy zagwarantować odpowiednie metody i formy pracy wynikające ze specyfiki kształcenia muzycznego w szkołach muzycznych oraz zapewnić odpowiednie warunki gwarantujące osiągnięcie jak najlepszych wyników w zakresie tego kształcenia. Niestety sytuacja pandemii wpłynęła niekorzystnie na kształcenie muzyczne uczniów szkół muzycznych. Wyeksponowane przez nauczycieli negatywne dla rozwoju muzycznego uczniów konsekwencje w postaci niższych osiągnięć w procesie zdalnej edukacji, wynikające m.in. z braku bezpośredniej pracy indywidualnej w zakresie gry na instrumencie, braku możliwości wspólnego muzykowania w zespołach instrumentalnych, braku wspólnego śpiewu chóralnego i in., sprawiają, że degradacji i obniżeniu poziomu podlega jakość muzycznej edukacji w szkołach muzycznych.

Dostrzeżone przez nauczycieli trudności, w części związanej z organizacją procesu nauczania, możliwością wykorzystania nowych metod pracy, motywacji uczniów do nauki, możliwością ewaluacji efektów pracy uczniów i in., są zbieżne z doświadczanymi trudnościami przez nauczycieli szkół ogólnokształcących, nauczających przedmiotów kierunkowych (por. Jankowiak, Jaskulska, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020a; 2020b; Jaskulska, Jankowiak, 2020c; Jaskulska, Jankowiak i Rybińska, 2020; Jagielska, 2020; Łukasik i in., 2020; Pyżalski, 2020). W przypadku trudności, które są kluczowe w edukacji muzycznej, jak brak synchronizacji i opóźnienie dźwięku, zła jakość dźwięku czy brak wspólnego muzykowania, uwidocznione zostaną już w niedługiej przyszłości, w zarysowanym obszarze rynku muzycznego brakuje punktu odniesienia do badań analogicznych. Mimo dostrzeżonych przez nauczycieli zalet, które są zbieżne z zaletami wymienianymi przez wszystkie grupy nauczycieli, jak ekonomia czasu, oszczędność środków finansowych na dojazd do pracy czy indywidualne ustalanie czasu lekcji (por. Łukasik i in., 2020; Jagielska, 2020), w zakresie samej edukacji zdalnej w procesie nauczania uczniów szkół muzycznych zalet niestety nie ma. Trudno też sformułować wnioski na przyszłość, bowiem o zmianie formy organizacyjnej edukacji (zdalna/stacjonarna/hybrydowa) wciąż decyduje sytuacja pandemii, wzrost/spadek zachorowalności czy dynamika pojawiania się coraz to nowych odmian wirusa. Niewątpliwie pewne jest to, że bez powrotu do stacjonarnej formy lekcji z zakresu edukacji muzycznej w szkołach muzycznych, bez bezpośredniej pracy nauczyciela z uczniem w zakresie rozwoju umiejętności gry na instrumencie, śpiewu i in.

poziom kształcenia będzie coraz bardziej obniżał się, a i dostrzeżony spadek zainteresowania uczniów edukacją muzyczną w szkole muzycznej może się pogłębić. Doświadczane straty właściwie są już nie do nadrobienia, szczególnie kiedy wciąż nie ma stabilności w zakresie organizacji form pracy indywidualnej czy grupowej/zespołowej, a także nie ma stabilności w zakresie zdrowotnej poszczególnych podmiotów edukacyjnych. Brak stabilizacji w organizacyjnych formach pracy szkoły muzycznej oraz narastające zaległości w dokonaniach z zakresu gry na instrumencie, śpiewu, rytmiki powoduje obniżenie jakości pracy nauczycieli i obniżenie jakości efektów osiągniętych przez uczniów. W przyszłości pociągnie to za sobą konsekwencje w postaci braku na rynku branży muzycznej profesjonalnych artystów, prezentujących wysoką jakość umiejętności gry na instrumencie, śpiewu, tańca i ruchu scenicznego i in.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2006), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: PWN.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, https://centrumcyfrowe.pl/wpcontent/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf
- Czerepaniak-Walczak M. (2020), *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) iedukacji*, „Forum Oświatowe”, 1.
- Gurba K. (2020), *Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-1*, Kraków: Scriptum.
- Jagielska K. (2020), *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Scriptum.
- Jankowiak B., Jaskulska S. (2020), *Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020a), *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport>
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020b), *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport>
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020c), *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne”, 57.
- Jaskulska S., Jankowiak B., Rybińska A. (2020), *Obraz kształcenia na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Raport*, <https://sites.google.com/view/przedszkola-pandemia-raport>
- Łukasik J.M., Jagielska K., Mróz A., Koperna P. (2020), *Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Scriptum.

- Lysak K. (2020), *Edukacja zdalna pod lupą*, „Inspiracje”, nr 1–2, <https://www.scdn.pl/images/stories/inspiracje/insp2020/Inspiracje%202020%20nr%201-2.pdf>
- Madalińska-Michalak J. (2020), *Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Scriptum.
- Ptaszek G. (2020), *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stuzna, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Parkita E. (2016), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji muzycznej XXI wieku*, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, nr 6.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badań*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Pyżalski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- Rosiński A. (2015), *Komputer jako multimedialne narzędzie w pracy dydaktycznej nauczycieli muzyki w szkolnictwie ogólnym i muzycznym I stopnia*, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, nr 5.
- Skowron B. (2020), *Zmagania ze zdalną edukacją w akademii, szkole i przedszkolu*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Śliż K. (2020), *Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Szczęsna J., Gawrysiak L. (2015), *Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności związanych z TIK oraz ograniczenia w korzystaniu z narzędzi informatycznych*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, „Prace Komisji Edukacji Geograficznej”, t. 4.
- Wyrwa F., Wyrwa M., Wilkus-Wyrwa A. (2020), *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, [w:] *XXVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – Rola Społeczna Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków–Warszawa: PTDE.

Streszczenie

Zmiany związane z procesem edukacji, które dokonały się w sytuacji ogłoszenia pandemii, mają swoje konsekwencje dla wszystkich jej podmiotów. Zmiany te, poza szkolnictwem ogólnokształcącym, miały szczególny wpływ na szkolnictwo artystyczne czy branżowe. W prezentowanym artykule skoncentrowano się na doświadczeniach zdalnej edukacji w percepcji nauczycieli szkół muzycznych. Zainteresowanie doświadczeniami tej grupy zawodowej nauczycieli wynika przede wszystkim z tego, że w dotychczasowych raportach nikt nie uwzględnił tej grupy oraz specyfiki pracy, czyli edukacji artystycznej w zakresie sztuk muzycznych. Doświadczenia nauczycieli szkół muzycznych mają znaczenie dla organizacji procesu edukacji w szkołach artystycznych oraz uwidaczniają konsekwencje zdalnej edukacji w tym specjalistycznym kształceniu.

Słowa kluczowe: nauczyciel; nauczyciel edukacji muzycznej; zdalna edukacja.

Abstract

The changes in the educational process that happened when a pandemic was declared, have consequences for all its entities. These changes, apart from general education, had a particular impact on artistic and industry education. The presented article focuses on the e-learning experience as perceived by music school teachers. The interest in the experiences of this professional group of teachers results primarily from the fact that in the reports published so far, this group and the specificity of its work, i.e. artistic education in the field of musical arts, were not taken into account. The experience of music school teachers is important for the organization of the education process in art schools and highlights the consequences of remote education in this specialist education.

Keywords: teacher; music school teacher; remote education.

DAMIAN LABIAK
ORCID ID: 0000-0002-7622-5156



**NAUCZYCIELSKIE KONCEPCJE DOŚWIADCZEŃ
EDUKACYJNYCH W KONTEKŚCIE EDUKACJI ZDALNEJ
W SZKOLE MUZYCZNEJ PIERWSZEGO STOPNIA
REKONSTRUKCJA FENOMENOGRAFICZNA**

TEACHERS' CONCEPTS OF EDUCATIONAL EXPERIENCES
IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION IN FIRST-DEGREE
MUSIC SCHOOL. PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION

WSTĘP

Pandemia COVID-19, lockdown, a w konsekwencji zdalne nauczanie przeformatowało całkowicie codzienną praktykę edukacyjną i proces kształcenia – także młodych adeptów muzyki. Skuteczność sprawdzonych do tej pory sposobów myślenia i działania stanęła pod znakiem zapytania. Czy w ogóle jest możliwe nauczyć grać na instrumencie „na odległość”? Jak to zrobić? To pytania, które zadawali sobie nauczyciele i na które szalenie trudno było znaleźć odpowiedź, zwłaszcza że właściwie nikt wcześniej nie zakładał możliwości zaistnienia takiej sytuacji.

Mimo fizycznego zamknięcia szkoły funkcjonowały nadal, a uczący w nich nauczyciel – choć w zmienionej formule – podejmowali starania o to, by – na tyle, na ile to możliwe – kontynuować proces kształcenia młodych muzyków.

Prezentowany artykuł przedstawia wyniki badań, których celem była fenomenograficzna rekonstrukcja różnorodnych sposobów doświadczania, rozumienia, konceptualizowania edukacji zdalnej przez nauczycieli uczących gry na

instrumencie w publicznych szkołach muzycznych pierwszego stopnia. Choć instytucje te odznaczają się właściwą sobie specyfiką, interesujące wydaje się poznanie doświadczeń pracujących w nich nauczycieli. Z jednej strony wnioski płynące z tych badań mogą stać się przyczynkiem do dyskusji, związanej z optymalizacją pracy nauczycieli-muzyków i kształceniem przyszłych kadr, z drugiej zaś mogą być inspiracją i źródłem refleksji także dla nauczycieli pracujących w innych typach szkół.

NAUCZYCIEL W SZKOLE MUZYCZNEJ PRZED I W TRAKCIE PANDEMII

Nauczyciel uczący gry na instrumencie powinien mieć zarówno określone wykształcenie – dyplom uczelni muzycznej oraz przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne (Dz.U. 2021) – jak i szereg kompetencji pozwalających na efektywne wykonywanie tego zawodu. Co do kompetencji nauczycieli-muzyków to ich zakres wyznacza przede wszystkim specyfika szkoły, w której pracują. Wśród nich wyróżnić można kompetencje specjalistyczne (umiejętności wykonawcze i metodyczne związane z grą na instrumencie), kompetencje pedagogiczno-dydaktyczne (dopasowanie metod pracy do potencjału uczniów, motywowanie, ocenianie, dobór repertuaru), a także kompetencje psychologiczne – budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych i wspieranie uczniów (Chmurzyńska, 2015).

Szkolna codzienność nauczyciela gry na instrumencie to podejmowanie różnorodnych aktywności, których zakres i treść związane są z realizowanym w szkołach muzycznych procesem dydaktyczno-wychowawczym. Podstawowym zadaniem nauczycieli jest prowadzenie lekcji gry na instrumencie, a także udział w radach pedagogicznych, szkoleniach, wywiadówkach, egzaminach. Nauczyciele uzupełniają również dokumentację, organizują koncerty, przygotowują uczniów do konkursów. Trzeba wspomnieć, iż obowiązują ich przepisy prawa oświatowego, dotyczące realizacji podstawy programowej, awansu zawodowego czy pensum. Nauczyciele instrumentu pełnią także rolę wychowawcy, bowiem lekcje instrumentu są zajęciami indywidualnymi i siłą rzeczy ich kontakt z uczniami jest bardzo intensywny. Z punktu widzenia efektywności pracy sytuacja taka wydaje się optymalna (ponadprzeciętnie zdolny uczeń, możliwość poświęcenia mu wystarczającej ilości czasu), jednakże pamiętać należy o tym, że praca z takimi młodymi ludźmi jest dużym wyzwaniem i wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, jako że są to często osoby nadwrażliwe, neurotyczne, psychicznie nieodporne (Konaszkiewicz, 2016), których udziałem jest syndrom

nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Referda, 2019) i które podejmują zachowania agresywne i autoagresywne (Nogaj, 2020).

Opisane powyżej aspekty pracy nauczycieli-muzyków nabrały diametralnie innego wymiaru w dobie pandemii COVID-19. Stanęli oni wobec konieczności funkcjonowania w zupełnie nowych, trudnych i nieprzewidywalnych warunkach. Wśród nielicznych badań, dotyczących rzeczywistości szkoły muzycznej, warto przytoczyć te, których wyniki zostały przedstawione przez Grzegorza Manię na odbywającej się w maju 2021 r. konferencji online „Szkoła po(?)pandemii”¹. Badani nauczyciele wskazywali na wiele istotnych kwestii, które determinowały ich pracę w czasie lockdownu. Były to przede wszystkim problemy techniczne (69%), brak możliwości korygowania pracy uczniów (51%), brak odpowiedniego sprzętu u ucznia (49%), brak kompetencji technicznych umożliwiających swobodną pracę (18%) czy stres związany z koniecznością realizacji podstawy programowej (17%). Pojawiały się też głosy dotyczące niechęci uczniów do pracy w trybie zdalnym i niezrozumienia sytuacji ze strony rodziców.

Wśród wypowiedzi respondentów były jednak również takie, które wskazywały na pozytywne aspekty edukacji zdalnej – badani zauważali przede wszystkim elastyczne godziny pracy (64%), możliwość podnoszenia swoich technicznych kompetencji i wykorzystywania nowych metod dydaktycznych (55%), swobodę w doborze form komunikacji z uczniami (43%) czy mniejszą liczbę zebrań rad pedagogicznych (22%). Pojawiały się też wypowiedzi dotyczące większej samodzielności uczniów i ich lepszej koncentracji w trakcie lekcji. Podkreślano również większe zaangażowanie pedagogów w pogłębianie indywidualnych relacji z uczniami. W sumie 49% badanych odczuwało satysfakcję z realizacji nauczania zdalnego.

Przytoczone powyżej wyniki badań ilościowych ujmują siłą rzeczy eksplorowaną rzeczywistość w szerszej perspektywie. Poza opisanymi aspektami zdalnego nauczania istnieje jednak jeszcze wiele innych kwestii odnoszących się do tego zjawiska, związanych choćby z bardziej osobistą perspektywą pracy w nowej, pandemicznej rzeczywistości. Warto zatem przyjrzeć się temu, w jaki sposób badani nauczyciele doświadczali tej rzeczywistości i do jakich refleksji skłoniły ich te doświadczenia.

¹ Konferencję zorganizowało Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, a same badania przeprowadzono w maju 2020 r. na próbie 663 osób. Szczegółowy raport z badań nie został jeszcze opublikowany.

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Prezentowane badania przeprowadzone zostały w paradygmacie badań jakościowych przy wykorzystaniu podejścia fenomenograficznego. Fenomenografia (*phainomenon* – ‘to, co się jawi’, i *graphein* – ‘opis’ – opis rzeczy takich, jakie je postrzegamy) jest „empirycznym studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania różnych zjawisk oraz aspektów otaczającego świata” (Męczkowska, 2003, s. 73). To podejście badawcze zamiennie traktuje takie pojęcia, jak: „rozumienie”, „konceptualizacja” czy „doświadczenie”, stojąc na stanowisku, że żadne z tych określeń w sposób wyczerpujący nie koresponduje z tym, co dzieje się w ludzkim umyśle, robiąc to tylko na swój sposób i wzajemnie się dopełniając (Collier-Reed, Ingerman, 2013).

Materiał empiryczny gromadzony jest zwykle podczas prowadzenia semi-strukturyzowanego wywiadu. Pytania powinny być na tyle otwarte, aby zachęcić badanego do refleksji, pozwolić mu strukturyzować swoje wypowiedzi i tematyzować ich elementy. Wśród pytań powinny dominować pytania typu: Dlaczego...?, Co uważasz...?, Co myślisz...? Co sądzisz...? Co czujesz...? (Bruce, 1994).

Zgromadzony materiał poddawany jest procedurze interpretacyjnej. Jej poszczególne etapy to: zapoznanie się z materiałem, kondensacja (wstępne grupowanie fragmentów charakterystycznych pod względem wybranego kryterium), porównywanie elementów pod kątem podobieństw i różnic, grupowanie materiału na podstawie podobieństw i różnic między sposobami rozumienia zjawiska, artykulacja (wstępny opis istoty podobieństw w każdej wyodrębnionej grupie), identyfikacja odrębnych koncepcji zjawiska i tworzenie kategorii opisu oraz kontrastowanie (zestawienie utworzonych kategorii opisu w celu wyznaczenia istniejących różnic). Aby doprowadzić do skonstruowania kategorii opisu, podczas analizy dochodzi do dekontekstualizacji i rekontekstualizacji fragmentów wypowiedzi (Męczkowska, 2003). Zdarza się, że wypowiedź jednej osoby może ulec defragmentacji i trafić do kilku odmiennych kategorii opisu (Jurgiel-Aleksander, 2009). Kategorie opisu, tworzące określoną przestrzeń wynikową, mają w konsekwencji zarówno indywidualny, jak i kolektywny charakter – tzw. *collective mind* (Marton, 1981).

Dobór próby badawczej jest celowy, a praktyka fenomenograficzna wskazuje, że optymalna liczba respondentów to ok. 20 osób (Collier-Reed, Ingerman, 2013). W prezentowanych badaniach grupę respondentów stanowiło 19 nauczycieli gry na instrumencie (13 kobiet i 6 mężczyzn), pracujących w szkołach muzycznych pierwszego stopnia z terenu północnej Polski. Badania zostały

przeprowadzone pomiędzy październikiem 2020 r. a marcem 2021 r., ich celem zaś była rekonstrukcja doświadczenia, opisu, rozumienia i konceptualizowania zdalnej edukacji. Pytania badawcze koncentrowały się wokół zagadnień: Co Pani/Pan sądzi o zdalnej edukacji? O czym Pani/Pan myśli, realizując zdalnie nauczanie gry na instrumencie? Co czuje Pani/Pan, podejmując działania pedagogiczne w tym obszarze? Dlaczego podejmuje Pani/Pan takie, a nie inne aktywności? Co uważa Pani/Pan za istotne w procesie dydaktycznym podczas edukacji online?

WYNIKI BADAŃ

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła wyłonić cztery kategorie opisu, umożliwiające rekonstrukcję nauczycielskich koncepcji zdalnej edukacji.

1. Doświadczenie zdalnej edukacji jako sytuacji zmiany reguł myślenia i postępowania

a) Gotowość do zmiany

„Dla mnie to oczywiste, że należało coś zmienić w sposobie pracy. Działamy w zupełnie nowej, ekstremalnej sytuacji i trzeba się z nią mierzyć. Nie można czekać na to, co pandemia przyniesie. Sami wiemy, co najlepiej działa, a co nie i jak się dostosować”.

„To było i jest trudne. Wiadomo, że każda zmiana niesie ze sobą problemy i jakieś ryzyko, ale myślę, że warto coś zrobić. Moi uczniowie też to dostrzegają. Trochę mnie to kosztowało, ale przekonałam ich, żeby inaczej pracowali i skupili się na samej muzyce, żeby nie myśleli o ocenach i egzaminach i mieli dzięki temu większy wewnętrzny spokój, czego wcześniej przed pandemią im brakowało”.

„Zmieniłem i nadal zmieniam bardzo dużo w swojej pracy i podejściu do uczniów. Bez tego nie dałbym rady funkcjonować. Opuściłem pewne rzeczy, będzie jeszcze na to pora. Najważniejsze, żeby nie zmarnować czasu”.

b) Dystans w stosunku do zmiany

„Myślę, że trzeba do tego podejść spokojnie i jakoś ten czas przetrwamy. Gwałtowne ruchy nie są raczej wskazane – zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Sytuacja ciągle się zmienia, ale mamy pewne wypracowane schematy i warto się ich trzymać, inaczej będziemy miotać się. Mimo wszystko potrzebujemy jakiejś namiastki stabilizacji”.

„Gdy widzę, jak inni chcą za wszelką cenę ciągle wszystko poprawiać, zmieniać, dostosowywać, to mam mieszane uczucia. Taka nadgorliwość nie jest raczej

wskazana. *Potrzebna jest chwila refleksji, a nie bezkrytyczny zachwyty nad czymś, co akurat znaleźliśmy w Internecie*”.

„Grunt to spokój i zdrowy rozsądek. Wystarczy, że przepisy i zarządzenia zmieniają się bez końca. Trudno nauczyć kogoś grać na odległość. Nie ma co uprawiać fikcji. Przeżyłem już trochę różnych rewolucji w szkole. Trzeba to jakoś przeczekać”.

2. Doświadczenie zdalnej edukacji jako sytuacji wymagającej określonych kompetencji

a) Poczucie nieadekwatności kompetencji

„Trudno sobie z tym wszystkim poradzić. Są problemy techniczne, które nie zawsze potrafię rozwiązać. W szkole był ustalony tryb zajęć, jakiś schemat, teraz wszystkim muszę zawiadywać sama”.

„Zastanawiam się, jak mam to wszystko zrobić. Na studiach niewielką wagę przykładano do metodyki czy pedagogiki. Wszyscy skupialiśmy się na ćwiczeniu, chcieliśmy grać, koncertować. Na początku pracy w szkole czułam się bezradna. Z czasem wszystko sobie poukładałam i wypracowałam pewne schematy postępowania. Teraz mam wrażenie, że wszystko się posypało, a ja nie potrafię sobie poradzić”.

„Właściwie to zupełnie nie wiem, jak mam skutecznie motywować swoich uczniów, jakie mam przyjąć kryteria oceniania, jak egzekwować wymagania. Pandemia już trochę trwa i chyba wpadliśmy w jakąś patologiczną rutynę. Mówiąc szczerze, czasami bywam za mało uważna, ale trudno utrzymać wysoki poziom koncentracji, siedząc cały czas przed ekranem”.

„Zdalnie nie potrafię ich pewnych rzeczy nauczyć: np. frazowania lub jakiejś nowej techniki artykulacji. Można o tym mówić, ale czasem trzeba to po prostu zrobić w bezpośrednim kontakcie i reagować na bieżąco. Próbowałem wyjaśniać pewne techniki online i wiem na pewno, że na odległość nie da się tego zrobić. Może uświadomienie sobie tego faktu i pogodzenie się z tym też jest sztuką i trzeba się tego nauczyć...”.

b) Poczucie rozwijania kompetencji

„Uczę się stale czegoś nowego i mam wrażenie, że sobie zaczynam z tym radzić. To kwestia zaangażowania. Wcale nie jestem miłośniczką nowych technologii, ale odkrywam wiele ciekawych rzeczy i możliwości, nowe materiały, interpretacje, warsztaty. Paradoksalnie ta sytuacja pomogła mi przewietrzyć umysł i zobaczyć wszystko z innej perspektywy”.

„To przychodzi powoli, metodą małych kroków, ale da się wszystko ogarnąć. Może nie jestem jeszcze mistrzem w tym, co robię, ale wydaje mi się, że jest postęp”.

„Działam metodą prób i błędów, konsultuję się z innymi nauczycielami, eksperymentuję, nie jest idealnie. To jest proces, ale radzę sobie. Korzystam z różnych szkoleń online: jedne są bardziej potrzebne, inne mniej. W sumie coś z tego można dla siebie wynieść”.

3. Doświadczenie zdalnej edukacji jako sytuacji, w której kluczowe są relacje interpersonalne

a) Destrukcja

„To prawda, że mamy ze sobą kontakt, ale w muzyce to nie wystarcza. Brakuje bezpośredniego przepływu emocji, przekazania tego, czego nie da się ująć w słowach. Wydaje mi się, że jesteśmy wzajemnie zablokowani, to bardzo trudne i przykre”.

„Wydaje mi się, że funkcjonujemy w odległych galaktykach, prawdziwa relacja coraz bardziej zanika, pozostaje mechaniczna procedura. Tak na dłuższą metę nie da się pracować”.

„Brakuje mi bezpośredniego kontaktu, bo jak chce się razem coś zrobić, to trzeba ze sobą być w realu. Jak mam opisywać każdy szczegół, to wydaje mi się, że po drugiej stronie nikt tego nie słucha, choć wiem, że jest i słyszy. Jesteśmy już tym zmęczeni”.

„Mam wrażenie, że to wszystko gdzieś się rozplywa, niby jest w porządku, nadal pracujemy, ja przekazuję uwagi, uczeń stara się je realizować, ale mam poczucie, że on myśli zupełnie o czymś innym i ja w żaden sposób nie mam na to wpływu”.

b) Szansa

„Paradoksalnie lepiej nawiązuje mi się kontakt online. Może to wynika z tego, że i ja, i uczeń musimy być ciągle skoncentrowani na sobie”.

„Sądzę, że niektórzy bardziej się otworzyli w relacji zdalnej, może czują się bezpieczniej, będąc w domu”.

„Mamy coraz częstszy i lepszy kontakt. Wcześniej nie zdarzało mi się tak regularnie korespondować z uczniami. Wrzucamy posty, przy okazji jakieś emotikonki, jakieś linki. Dystans mimo wszystko się zmniejsza”.

„Często mam wrażenie, że dzięki temu poznałam całą rodzinę ucznia. Machający do mnie dziadkowie, którzy akurat wpadli popilnować wnuka i mieli okazję posłuchać fragmentów lekcji. To oczywiście miłe, ale też ważne. Relacje to podstawa”.

4. Doświadczenie zdalnej edukacji jako impulsu do stawiania pytań o sens pracy

a) Wiara w sens swoich wysiłków

„Mimo wszystko wydaje mi się, że to ma sens. Wiadomo, że efekty pracy są mniejsze, ale jednak są. Spotykamy się na lekcjach i mimo, że zdalnie, to jednak coś robimy, utrzymujemy jakąś ciągłość tego, co robimy”.

„Często zastanawiałam się, jaki to ma sens. Czasami to jest walka z wiatrakami. Uczniom nie zależy, rodzice nie interesują się. Zdarza się, że przemkną w ekranie telefonu, ale udają, że ich tam nie ma. Mimo wszystko my pracujemy, choć może oni tego nie dostrzegają. Może zauważyliby dopiero wtedy, gdybyśmy przestali uczyć?”

„Znajomi pytają mnie, czy warto się tak starać. Ja się też sama o to często pytam. Może teraz częściej niż przed pandemią, bo wysiłek przecież większy, a rezultaty? Co prawda nie zawsze są widoczne, ale myślę, że są, czuję to w kontakcie z uczniami, nie rozmawiamy o tym wprost, ale gdyby tak nie było, to nie pojawialiby się na lekcjach nawet tych zdalnych”.

b) Doznanie braku sensu swojej pracy

„To wszystko nie ma raczej sensu. To fikcja i udawanie, że coś można porządknie zrobić. Może niektórzy robią to na pokaz. Warto pokazać się przed dyrektorem, może właśnie Ci są w trakcie awansu? To trochę oszukiwanie siebie i innych. Dzieci grają, jak potrafią, a ja i tak nie jestem w stanie skorygować ich. W sieci dźwięki dochodzą z opóźnieniem, są zniekształcone, o kontroli intonacji nie ma mowy, jak będę czepiał się za dużo, to zrezygnują ze szkoły”.

„Nie jestem w stanie nic zrobić, gdy uczeń nie ma w domu warunków do ćwiczenia, a rodzice scedowali wszystko na szkołę. I co w takim razie? Mam stawiać oceny niedostateczne? Choćbym nie wiem jak starał się, to i tak na niewiele to się zda. Jaki to ma sens? Przeobrażam się powoli w telemarketera, który wydzwania do uczniów i rodziców, próbując namówić ich do tego, na czym im akurat w obecnej sytuacji najmniej zależy”.

c) Poczucie ambiwalencji

„Doznaję bardzo zmiennych uczuć. Czasami myślę, że to, co robię, rzeczywiście komuś przydaje się. Mam szkolenia, webinaria, a to pomaga utrzymać się na powierzchni. Ważny jest kontakt z innymi nauczycielami i szukanie wspólnych rozwiązań. Czasami jednak dają się ponieść fali wątpliwości. Często telefon ucznia nie odpowiada (czasami zresztą po cichu liczę na to, że nie odbierze), bo czuje przemęczenie. Chciałabym lekcję jak najszybciej mieć z głowy. Pracuję cały dzień, kosztem zdrowia i rodziny, a i tak niewiele osób to docenia. Mam dosyć”.

Tab. 1. Koncepcje zdalnej edukacji badanych nauczycieli²

Konteksty wynikające z kondensacji tekstu	aktywność, dostosowanie, efekty, inercja, konformizm	nieadekwatność kompetencji, deficyty, nieskuteczność, świadomość rozwoju, wyzwanie	blokada, dystans, rezerwa, zniechęcenie, poczucie braku, zaangażowanie, otwartość, pozytywne emocje	poczucie sensu, bezsens, labilność, dychotomia, zwątpienie, niemoc
Domena opisu – kryterium różnicujące	stosunek do zmiany	ocena swoich kompetencji	jakość więzi	refleksja nad sensem działań
Kategorie opisu	doświadczenie zdalnej edukacji jako sytuacji zmiany reguł myślenia i postępowania	doświadczenie zdalnej edukacji jako sytuacji wymagającej określonych kompetencji	doświadczenie zdalnej edukacji jako sytuacji determinującej relacje interpersonalne	doświadczenie zdalnej edukacji jako impulsu do stawiania pytań o sens pracy

Źródło: badania własne.

DYSKUSJA WYNIKÓW I KONKLUZJA

Zrekonstruowane powyżej opisy odnoszą się do czterech kategorii. Pierwsza z nich odnosi się do doświadczania zdalnej edukacji jako sytuacji zmiany. Ci, którzy przekonani są, że zmiany są konieczne, zdają sobie też sprawę z tego, że wymagają one przeorganizowania stylu pracy, zredefiniowania celów, które sobie stawiają, i weryfikacji swoich oczekiwań względem uczniów. Pomimo różnorodnych trudności podejmują aktywny wysiłek na rzecz optymalizacji swojej dydaktycznej praktyki. Są świadomi, że działania te wiążą się z pewnym ryzykiem, a efekty nie przychodzą od razu. Odmienną postawę prezentują pedagodzy, którzy odznaczają się dużym dystansem wobec konieczności wprowadzania w swoje nauczycielskie działania jakichś gwałtownych zmian i postulują raczej trzymanie się sprawdzonych rozwiązań. Cechuje ich dystans wobec edukacyjnej rzeczywistości, a to, że zmienia się ona tak dynamicznie, jest dla nich argumentem za tym, że ten trudny czas wymaga spokoju i dużej rozwagi, a nie hiperaktywności, która nie zawsze przynosi pożądane efekty.

² Schemat tabeli zaczerpnięty z Jurgiel-Aleksander, 2009.

Zrekonstruowane doświadczenia nauczycieli są w dużej mierze tożsame z wynikami innych badań dotyczących zdalnej edukacji, które ukazują podział nauczycieli na aktywnych, odznaczających się heurystycznym sposobem funkcjonowania, nastawionych na nowe jakości i pozytywne zmiany oraz na tych, którzy trzymając się rutynowo utartych schematów, wszelkie zmiany wprowadzają powoli, nie podejmując wysiłków w procesie kształcenia odpowiadającego aktualnym wyzwaniom (Koludo, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2022).

Przejsie na tryb zdalny zajęć spowodowało, szczególnie wśród bardziej doświadczonych pedagogów, swoistą dychotomię: z jednej strony przywiązanie do tradycyjnych metod dawało im poczucie względnego bezpieczeństwa i pewności, z drugiej zaś rodziło niepokój związany z niemożliwością efektywnego rozwiązania pojawiających się problemów (Wyrwa, Wyrwa i Wilkus-Wyrwa, 2020). Może to właśnie dlatego z dużą rezerwą podejmowali zmiany w ich codziennej zawodowej praktyce.

Kolejna kategoria odnosi się do nauczycielskich kompetencji. Wśród niektórych nauczycieli obecne jest przekonanie o ich nieadekwatności do sytuacji, w której przyszło im funkcjonować. Braki te dotyczą zarówno kwestii związanych z umiejętnościami technicznymi, jak i z deficytami w obszarze metodyki oraz dydaktyki. Niektórzy badani doświadczają przy tym bezradności i stagnacji, ale doświadczanie tych deficytów jest wypadkową wielu czynników. W sytuacji nagłej zmiany, którą było wprowadzenie zdalnego nauczania, szukali pilnie adekwatnych sposobów działania, a kompetencje, którymi dysponowali, nie zawsze okazywały się wystarczające. Podjęli również próbę przeniesienia dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych „jeden do jednego” w tryb zdalnej edukacji, co – jak okazało się w wielu innych przypadkach – nie przyniosło oczekiwanych rezultatów (Ptaszek i in., 2020). Wśród innych respondentów obecne jest natomiast poczucie ciągłego rozwoju. Ta część ma świadomość, że ich umiejętności nie zawsze są wystarczające, jednak nie czują się bezbronni wobec otaczających ich trudności, a to dodatkowo mobilizuje do podejmowania kolejnych działań, co pokrywa się również z wynikami innych badań przeprowadzonych wśród innych nauczycieli (Buchner, Wierzbicka, 2022; Ptaszek i in., 2020).

Trzecia kategoria dotyczy doświadczania zdalnej edukacji jako sytuacji determinującej relacje interpersonalne, szczególnie te pomiędzy nauczycielem a uczniem. Wśród respondentów są tacy, którzy doświadczają ewidentnej destrukcji tychże relacji, ich zamrożenia czy wręcz blokady. Taka sytuacja ma ich zdaniem negatywny wpływ na jakość procesu dydaktycznego i wychowawczego. Doznają poczucia braku, zniechęcenia, uważają, że wirtualne kontakty nie są w stanie

zastąpić tych realnych. Fakt, że badani nauczyciele doświadczają destrukcji relacji ze swoimi uczniami jest bardzo niepokojący. To właśnie relacje interpersonalne, szczególnie w czasie pandemii, decydują o dobrostanie psychofizycznym (Kulawska, 2021) i są fundamentalnym elementem konstytuującym dydaktyczne i wychowawcze oddziaływania (Pyżalski, 2020), a ich osobowo- i kulturotwórcza rola jest nie do przecenienia (Żeromska-Charlińska, 2002). Ma to szczególne znaczenie w szkole muzycznej, gdzie między uczniem a nauczycielem rodzi się relacja mistrz – uczeń, będąca swoistą mikrospołeczną przestrzenią, w której wspomniany mistrz przełamuje bariery ograniczeń i otwiera przed uczniem nowe horyzonty (Ostrowska, 2002).

Wśród respondentów są również i takie osoby, które doświadczają sytuacji zdalnego nauczania jako szansy na zbudowanie bliższych i bardziej otwartych relacji ze swoimi wychowankami. Taka perspektywa jest również udziałem nauczycieli uczących w innych typach szkół, którzy relacje online postrzegają jako źródło poczucia bezpieczeństwa niektórych uczniów i impuls uruchamiający ich potencjały (Ptaszek i in., 2020).

Ostatnia kategoria związana jest z doświadczaniem zdalnej edukacji jako sytuacji, w której rodzą się pytania o sens podejmowanych przez nauczycieli starań. Dostrzec tu można trzy zasadnicze podejścia. Pierwsze z nich to głębokie przekonanie, że to, co robią, mimo problemów, wątpliwości i zagrożeń, ma sens, a wiara w to jest podstawą ich aktywności. Taki sposób odkrywania i doświadczania sensu swojej pracy wpisuje się w poglądy Victora Frankla (2019), który uważał, iż aktywne działania twórcze (a takie niewątpliwie powinny być udziałem nauczycieli w szkołach muzycznych) mogą nadawać sens ludzkim staraniom i dążeniom.

Drugi punkt widzenia jest prezentowany przez pedagogów, którzy doświadczają zdalnego nauczania jako sytuacji pozbawionej większego sensu. Moment, w którym znaleźli się, oceniają z perspektywy braku osiągniętych celów dydaktycznych, a poczucie braku sprawstwa utwierdza ich w tym przekonaniu. Pomędzy tymi skrajnymi doświadczeniami jest jeszcze miejsce dla tych, którzy doświadczają ambiwalencji w ocenie sensu swojej pracy, co może być związane z niepewnością w stosunku do tego, z czym przyjdzie im się za chwilę zmierzyć.

Zrekonstruowane sposoby doświadczania zdalnej edukacji stanowią oczywiście tylko niewielki wycinek analiz dotyczących pandemicznej rzeczywistości, uchwycony na pewnym etapie rozwoju pandemii. Z jednej strony doświadczenia badanych nauczycieli zakorzenione są w specyfice funkcjonowania szkoły muzycznej (dydaktyka, metodyka, indywidualne relacje z uczniami), z drugiej zaś mają wiele wspólnego z tymi, które są udziałem nauczycieli pracujących w innych typach

szkół. Sytuacja, w której znaleźli się respondenci w pewnym momencie swojej pracy, była niewątpliwie kryzysowa. Zawirowania organizacyjne, chaos legislacyjny, nieprzewidywalność sytuacji, brak higieny cyfrowej, obniżenie poczucia dobrostanu psychofizycznego (Ptaszek i in., 2020), a do tego często niewystarczające kompetencje, odcisnęły swoje piętno na ich zawodowej praktyce. Jednak pandemia nie wygenerowała wszystkich tych problemów, o których mowa. Niektóre z nich, zwłaszcza te w obszarze kompetencji, były dostrzegane już wcześniej (Delecka-Bury, 2015), a edukacyjny lockdown jeszcze bardziej je odsłonił

Rzeczywistość edukacyjna ewoluuje bardzo dynamicznie, toteż dzisiaj nie sposób przewidzieć, jaki powinien być skuteczny w każdej sytuacji zestaw kompetencji, w które należałoby wyposażać obecnych i przyszłych pedagogów. Jeśli przyjmiemy taki punkt widzenia, to kluczowe staje się rozwijanie u nich autonomicznej postawy (Kwiatkowska, 2005), myślenia emancypacyjnego, umożliwiającego refleksyjny i krytyczny osąd rzeczywistości (Czerepaniak-Walczak, 1997), a także kształtowanie postawy twórczej (Szmidt, 2007), przejawiającej się w porzucaniu nieefektywnych schematów myślenia oraz w samodzielnym odkrywaniu i rozwiązywaniu problemów.

BIBLIOGRAFIA

- Brandon Collier-Reed B., Ingerman A. (2013), *Phenomenography: From critical aspects to knowledge claim*, International Perspectives on Higher Education Research (vol. 9), s. 243–260.
- Bruce C. (1994), *Reflections on The Experience of the Phenomenographic Interview*, [w:] R. Balantyne, C. Bruce (red.), *Proceedings of Phenomenography: Philosophy & Practice* (s. 47–56), Brisbane: Queensland University of Technology.
- Buchner A., Wierzbička M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Pobrane z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf (dostęp: 10.01.2022 r.).
- Charlińska-Żeromska J. (2002), *Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji* (s. 63–77), Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Chmurzyńska M. (2015), *Kompetencje nauczycieli fortepianu a postawy uczniów wobec lekcji gry na instrumencie*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* (s. 167–185), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor.
- Delecka-Bury A. (red.) (2015), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Frankl V.E. (2019), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa: Czarna Owca.

- Jurgiel-Aleksander A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 10, 2, s. 142–149.
- Koludo A. (2020), *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 43–50), Warszawa: EduAkcja.
- Konaszek Z. (2016), *Dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej*, [w:] A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* (s. 11–30), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kulawska E. (2021), *Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów, pedagogiki w pierwszej fazie pandemii choroby Covid 2019*, „Forum Pedagogiczne”, 11, s. 149–166.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk: GWP.
- Marton F. (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science”, 10, s. 177–200.
- Marton F., Pong W.Y. (2005), *On the unit of description in phenomenography*, „Higher Education Research & Development”, 24 (4), s. 335–348.
- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3 (189), s. 71–88.
- Moroz J. (2013), *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 1, s. 33–44.
- Nogaj A.A. (2020), *Kondycja psychiczna młodzieży a kształcenie artystyczne*, „Szkoła Artystyczna”, 3 (11), s. 53–69.
- Ostrowska U. (2002), *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji* (s. 21–61), Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J. & 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.
- Pyżalski J. (2020), *Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 112–123), Gdańsk: GWP.
- Referda M. (2019), *Zdolności a porażka szkolna. Jaką rolę odgrywa osobowość?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 3 września 2021 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek artystycznych, Dz.U. 2021, poz. 1665.
- Szmidt K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Wyrwa E., Wyrwa M., Wilkus-Wyrwa A. (2020), *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Rola Społeczna Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 363–382), Kraków: Grupa TOMAMI.

Streszczenie

Prezentowany artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli gry na instrumencie i pracujących w publicznych szkołach muzycznych pierwszego stopnia w Polsce. Celem prowadzonych badań była fenomenograficzna rekonstrukcja różnorodnych sposobów doświadczania, rozumienia, konceptualizowania edukacji zdalnej wprowadzonej ze względu na pandemię COVID-19. Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza część – teoretyczna – przedstawia rzeczywistość pracy nauczyciela-muzyka (przed pandemią i w jej trakcie), ze szczególnym uwzględnieniem jego zawodowych kompetencji i zewnętrznych uwarunkowań tej pracy. Część druga prezentuje metodologiczne założenia badań własnych. Przybliża fenomenografię jako metodę, przedstawia jej procedury, dobór próby i problemy badawcze. Część trzecia – empiryczna – prezentuje wyniki badań, ich analizę i konkluzję. Przeprowadzone procedury badawcze pozwoliły na zrekonstruowanie szeregu kategorii opisu doświadczanej przez nauczycieli rzeczywistości, a także dotyczących ich kompetencji, poczucia sensu pracy, postawy wobec zmieniającej się edukacyjnej rzeczywistości i relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem. Płynące z przeprowadzonych analiz wnioski dotyczą przede wszystkim sposobu kształcenia przyszłych nauczycieli tak, aby mogli w sposób aktywny i twórczy rozwiązywać stojące przed nimi problemy.

Słowa kluczowe: nauczyciel; edukacja zdalna; szkoła muzyczna; fenomenografia.

Abstract

The following article presents the results of qualitative research conducted among musical instrument teachers working in public primary music schools in Poland. The aim of the conducted research was the phenomenographic reconstruction of various ways of experiencing, understanding and conceptualizing distance education implemented during the COVID-19 pandemic. The article consists of three parts. The first part – theoretical – presents the reality of the work of a teacher-musician (before and during the pandemic), with particular emphasis on his professional competences and external conditions of this work. The second part presents the methodological assumptions of own research. It introduces phenomenography as a method, presents its procedures, sample selection and research problem. The third part – empirical – presents the research results, their analysis and conclusions. The conducted research procedures allowed for the reconstruction of a number of categories of the description of the reality experienced by teachers and concerning their competences, sense of the meaning of work, attitude towards the changing educational reality and interpersonal relations between the teacher and the student. The conclusions from the analyzes are mainly applied to the method of educating future teachers so that they can actively and creatively solve the problems they face.

Keywords: teacher; distance education; music school; phenomenography.

TERESA JANICKA-PANEK

ORCID ID: 0000-0001-7526-9002



ODDZIAŁYWANIE PRZESTRZENI INTERNETOWEJ NA AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW KLAS I–III EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

THE IMPACT OF INTERNET SPACE ON THE ACTIVITY OF STUDENTS
IN GRADES I–III OF EARLY SCHOOL EDUCATION

WSTĘP

Dla współczesnych dzieci i młodzieży naturalne jest środowisko nasycone nowoczesną technologią – komputery, smartfony, tablety towarzyszą im od najmłodszych lat. W zakresie wykorzystania nowości technicznych i w pracy z dostępnymi aplikacjami uczniowie swoimi umiejętnościami często przewyższają dorosłych – nauczycieli. Ponadto spędzają oni dużo czasu, wykorzystując możliwości portali społecznościowych, zazwyczaj jednak ich doświadczenia nie są związane z działaniami edukacyjnymi. Celem zmian w edukacji informatycznej jest przekazanie uczniom wartości ponadczasowych, jakie niesie technologia – wpływających z informatyki jako nauki i jej uzasadnionych zastosowań w innych dziedzinach, przedmiotach (Kwiatkowska, 2017, s. 19).

Kompetencje cyfrowe zaliczane są do kompetencji kluczowych (Zalecenia Rady UE, 2018). Wprowadzanie uczniów klas I–III w świat wirtualny oznacza między innymi kształtowanie umiejętności korzystania przez nich z Internetu, czyli „sieci komputerowej, umożliwiającej wszystkim użytkownikom wymianę informacji i kontakt” (*Słownik 3w1*, 2010, s. 131). Internet daje wiele możliwości komunikacyjno-edukacyjnych, z pewnością ma dużo zalet, ale zdarza się, że korzystanie z niego bywa obarczone pewnym ryzykiem i wymaga wysokiej świadomości.

mości jednostki oraz profilaktyki (rodziców i nauczycieli) z zakresu korzystania z cyberprzestrzeni (przestrzeni wirtualnej) (Pawelec, Zaborek, 2021, s. 193–203).

Cyberprzestrzeń to „termin określający wszelkie zasoby informacyjne dostępne przez komputerowe sieci” (Gogołek, 1998, s. 84). Z kolei G.H. Cady i P. McGregor podają, że jest to „termin ukuty przez hackerów lub pisarzy fantastyki naukowej [...] na opisanie wirtualnej geografii Internetu. Wyraz *cyber* pochodzi od wyrazu *cybernetyka*, używanego na określenie nauki o komputerach; *space* to po angielsku *przestrzeń*” (Cady, McGregor, 1996, s. 769).

Przestrzeń internetowa znacząco zmieniła oraz ciągle modeluje życie człowieka, ma wpływ na funkcjonowanie szkół i placówek oświatowych, czego dowodzą między innymi badania Jacka Pyżalskiego (2020). Do istotnych współcześnie zadań dydaktycznych należy kształtowanie umiejętności korzystania w formie e-learningu z doświadczeń innych osób, ze stron www i portali edukacyjnych, a obecnie także edukacja zdalna, do zintensyfikowania której bezsprzecznie przyczyniła się pandemia COVID-19. Według W. Gogołka „Internet stanowi zbiór wszystkich narzędzi technicznych i programowych, które wykorzystywane są do przesyłania informacji między komputerami – krótko mówiąc, jest to jedna z form łączności elektronicznej” (Gogołek, 1998, s. 6).

PRZYGOTOWANIE MŁODSZYCH UCZNIÓW DO KORZYSTANIA Z CYBERPRZESTRZENI

Reprezentatywność treści kształcenia z zakresu orientowania się w przestrzeni internetowej potwierdzają zapisy *Podstawy*, zakładające, iż w zakresie edukacji społecznej absolwent edukacji wczesnoszkolnej będzie wykorzystywał pracę zespołową w procesie uczenia się, w tym przyjmując rolę lidera zespołu, a także komunikując się za pomocą nowych technologii (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2). Również inne efekty, ujęte w cytowanym dokumencie, jako postulowane do osiągnięcia cele, potwierdzają znaczenie tych treści kształcenia, bowiem oczekuje się, że wychowanek edukacji wczesnoszkolnej, rozpoczynający edukację w czwartej klasie, posiada następujące umiejętności:

1. Osiągnięcia w zakresie posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi:
 - posługuje się komputerem lub innym urządzeniem cyfrowym oraz urządzeniami zewnętrznymi przy wykonywaniu zadania;
 - kojarzy działanie komputera lub innego urządzenia cyfrowego z efektami pracy z oprogramowaniem;

- korzysta z udostępnionych mu stron i zasobów internetowych.
- 2. Osiągnięcia w zakresie rozwijania kompetencji społecznych:
 - współpracuje z uczniami, wymienia się z nimi pomysłami i doświadczeniami, wykorzystując technologię;
 - wykorzystuje możliwości technologii do komunikowania się w procesie uczenia się.
- 3. Osiągnięcia w zakresie przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa:
 - posługuje się udostępnioną mu technologią zgodnie z ustalonymi zasadami;
 - rozróżnia pożądane i niepożądane zachowania innych osób (również uczniów) korzystających z technologii, zwłaszcza w sieci Internet;
 - przestrzega zasad dotyczących korzystania z efektów pracy innych osób i związanych z bezpieczeństwem w Internecie.

W celach kształcenia dla klas I–III w obowiązującej podstawie programowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2), w części III, podano w zakresie rozwoju społecznego, że uczeń osiąga między innymi „umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii [...]”. Z kolei w obszarze IV (określającym cele w zakresie rozwoju poznawczego) wskazano jako pożądane, by uczeń osiągnął umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii.

Kennedy w następujący sposób przedstawia zalety Internetu: „Możesz w nim poszukać odpowiedzi [...] na wszelkie nurtujące cię pytania, w mgnieniu oka rozsyłać po świecie wiadomości i dokumenty, robić zakupy na innym kontynencie, zaznajomić się z najnowszą muzyką, odwiedzić galerię sztuki, czytać książki, grać w gry, plotkować, zbierać najnowsze informacje w dowolnym języku, poznawać ludzi o podobnych zainteresowaniach [...]” (Kennedy, 1999, s. 15).

Wielkim przemianom uległa komunikacja międzyludzka, możemy komunikować się znacznie szybciej niż kiedyś: poczta e-mail, komunikatory (np. Skype), portale społecznościowe (np. Facebook), blogi, grupy pomocowe, fora dyskusyjne i inne. Współcześnie uwagę obserwatorów zwraca kształtowanie się różnego rodzaju społeczności internetowych, które „są bowiem sieciami więzi międzyludzkich, oferujących uczestnikom substytut życia społecznego (towarzyskiego), dają wrażenie wszechstronnego wsparcia, poczucie przynależności grupowej, kształtując równolegle tożsamość jednostki” (Kowalski, red., 2009, s. 11). Zdarzają się sytuacje, gdy życie człowieka stopniowo przenosi się do Internetu, jednostka spędza czas na różnego rodzaju forach, porozumiewa się poprzez wybrane komunikatory. Zdarza się, że dzieci czy młodzież lepiej czują

się wśród społeczności internetowej niż w świecie realnym. Niesie to ze sobą ryzyko uzależnienia i osamotnienia.

Jak twierdzą badacze J.A. Bargh i K.Y.A. McKenna, „komunikacja w Internecie jest zubożałą i sterylną formą wymiany społecznej w porównaniu do tradycyjnej interakcji twarzą w twarz i w związku z tym prowadzi do negatywnych skutków (samotności i depresji) dla użytkowników i osłabia więzi w sąsiedztwie i społeczności” (2009, s. 27).

Umiejętność funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej jest źródłem wielu istotnych dla każdego ucznia znaczeń:

- Internet dostarcza w miarę szybko i skutecznie ogromną ilość informacji, jednak, jak wskazuje M. Kowalski, „są to niejednokrotnie informacje krótkotrwałe, mające znamiona sensacji, półprawd lub opinii o wydarzeniach” (Kowalski, red., s. 6);
- pełni również funkcję rekreacyjną, zapewnia dostęp do filmów, seriali, muzyki oraz gier;
- umożliwia rozwój zainteresowań;
- ułatwia dzielenie się informacjami oraz emocjami z innymi poprzez portale społecznościowe i blogi;
- udostępnia łatwy (wirtualny) dostęp do wiadomości o wydarzeniach w społeczności lokalnej, w kraju i ze świata;
- zakupy przez Internet – szybko i łatwo;
- oferuje komunikację i konkurowanie z rówieśnikami.

Przestrzeń internetowa coraz częściej wykorzystywana jest w procesie nauczania i wychowania. W zasobach internetowych można odnaleźć ilustrowane bajki, interesujące opowiadania oraz wiersze, które zachęcają do nauki czytania, pisania i różnych innych aktywności. W świecie wirtualnym dostępna jest bardzo duża ilość gier dla dzieci, które mają walory edukacyjne. Jak wskazuje A. Jegier, „rozwijają logiczne myślenie, pamięć wzrokową i spostrzegawczość. Trenują koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową i zręczność” (2016, s. 132). Uczniowie w młodszym wieku szkolnym w Internecie mogą odnaleźć cyfrowe wersje lektur, a także dużą ilość materiałów i pomocy dydaktycznych. Wiele wydawnictw na swoich stronach internetowych zamieszcza dodatkowe materiały dla uczniów i nauczycieli jako uzupełnienie do podręczników w formie drukowanej.

Odkąd dzieci korzystają z przestrzeni internetowej, znaczącej zmianie uległo ich dzieciństwo. Jak wskazuje I. Pułak, jest ono „bardziej domowe, prywatne, z dominacją obrazu nad słowem i porozumiewaniem się za pomocą klawiatury komputera” (cyt. za: Kowalski, red., 1999, s. 20). Dzieci przyzwyczajają się do przekazu obrazowego, co prowadzi do zniechęcenia do czytania zbyt długich

tekstów. W pracy z uczniami jak najbardziej przydatne są metody aktywizujące; biernie, tradycyjne metody powodują szybkie rozpraszanie się uwagi uczniów oraz znużenie.

Rozważania o edukacji medialnej wymagają przywołania zagadnienia o mass mediach. Pojęcie to w ujęciu J. Gajdy oznacza narzędzie informacji. Według tego autora „*środki masowej informacji* akcentują masowy charakter przekazywanej informacji, *środki masowej komunikacji* sugerują masowe porozumiewanie się, a zatem zakładają częściowe sprzężenie zwrotne między nadawcą a odbiorcą, a określenie *masowe środki oddziaływania społecznego* sugerują również jednostronne wywieranie wpływu na odbiorcę” (Gajda i in., 2006, s. 26). Mass media wywierają bezpośredni wpływ na odbiorcę, dlatego tak ważna jest edukacja medialna, której zadaniem jest nauka świadomego korzystania ze środków masowego przekazu. Do mass mediów należą przede wszystkim: radio, prasa, telewizja, Internet i film. Media stanowią wzorzec behawioralny i emocjonalny; często wpływają na sposób zachowania odbiorców. Media znacząco modelują życie rodzinne, można wręcz zauważyć, że ograniczają lub marginalizują kontakt rodziców z własnymi dziećmi. W procesie wychowania odbiorców komunikatów medialnych niezwykle ważną rolę odgrywa edukacja medialna. Pojęcie to oznacza „kształcenie, którego celem jest przygotowanie człowieka do odbioru przekazów medialnych i posługiwania się mediami. Edukacja medialna jest ważnym działem pedagogiki medialnej, zajmuje się wykorzystaniem mediów w procesie dydaktyczno-wychowawczym we wszystkich formach kształcenia, doksztalcenia i samokształcenia oraz metodyką nauczania – uczenia się medialnego i informatycznego” (Siemieniecki, 2007, s. 11). Powyższa opinia zgadza się ze stwierdzeniem A. Ogonowskiej, według której podstawowymi obszarami działań, związanymi z edukacją medialną, są: uczenie o mediach, przez media i dla mediów (2013, s. 31). Ten rodzaj edukacji jest bardzo ważny dla uczniów, gdyż coraz więcej z nich korzysta z przestrzeni internetowej. Uczniowie powinni być świadomi zagrożeń związanych z korzystaniem ze współczesnych mediów.

Na rozwój edukacji medialnej mają wpływ zmiany w życiu społeczno-kulturalnym, digitalizacja zasobów kultury oraz ich dostępność w wersji cyfrowej. Postęp naukowo-techniczny spowodował powszechny dostęp do mediów i nowoczesnych urządzeń, a wzory społeczne kształtują się pod wpływem odbioru, przetwarzania oraz przekazywania informacji. Przemiany te wyznaczają nowe koncepcje edukacyjne; tworzą normy oraz modele zachowań (Matusiak, 2017, s. 54).

Nauczyciel powinien posiadać wiedzę teoretyczną oraz umiejętności praktyczne, dzięki którym będzie mógł wykorzystywać narzędzia edukacji medialnej podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych w formie bezpo-

średniej lub zdalnej, co jest powszechną praktyką od 12 marca 2020 r., uzasadnioną pandemią COVID-19. Niezwykle ważną rolę w procesie edukacji medialnej odgrywają rodzice młodszych uczniów. To właśnie oni sprawują nadzór nad treściami medialnymi, z którymi mają do czynienia ich dzieci.

MŁODSZY UCZEŃ W ŚWIECIE WIRTUALNYM

Młodszy uczniowie traktują Internet jako ważną przestrzeń życia. Z powodzeniem posługują się komputerem i smartfonem a świat wirtualny jest fascynujący. T.B. Brazelton oraz J.D. Sparrow twierdzą: „Dzieci są wabione przez żywe kolory, animacje, łatwo wpadające w ucho melodyjki i różne efekty dźwiękowe. Komputer oferuje im jednak coś więcej: pozwala obserwować bezpośrednio i szybko uzyskiwane skutki własnego działania, dokonywać wyborów, popełniać błędy i podejmować kolejne próby, podążać jakimś tropem, a następnie wrócić do punktu wyjścia i śledzić jakiś inny wątek oraz – przede wszystkim – zdobywać nagrody za podjęty wysiłek”. Komputer jest atrakcyjnym środkiem dydaktycznym; w oczach dziecka – interesującym przedmiotem, z którego korzystają dorośli, więc dzieci chętnie naśladują rodziców lub starsze rodzeństwo. Młodsze dzieci lubią przebywać w świecie wirtualnym, głównie dlatego, że odnajdują w nim interesujące dla nich zjawiska i bodźce, takie jak zróżnicowane i dziwne dźwięki, kolorowe obrazki, praca lub zabawa z użyciem komputera daje wychowankowi poczucie sprawstwa i możliwość wchodzenia w różne role. Dzieci doświadczają przyjemnych i zróżnicowanych emocji, wyobrażają sobie siebie jako lubianych i silnych bohaterów.

Nadmierne spędzanie czasu w świecie wirtualnym niesie ze sobą wiele zagrożeń dla dzieci w młodszym wieku szkolnym; może być przyczyną problemów zdrowotnych, wad wzroku, przyczyną powstawania wad postawy, hamować ruch i aktywność fizyczną, tak niezbędne w tym okresie rozwoju jednostki. Korzystanie z Internetu niesie ze sobą jeszcze inne zagrożenie, jakim jest rezygnacja z zabaw z rówieśnikami, na co uwrażliwia A. Jegier, pisząc: „Przyzwolenie dorosłych może być wstępem do uzależnienia się dziecka od komputera lub stać się przyczynkiem do trudności w rozwoju społecznym i emocjonalnym dziecka” (Jegier, red., 2016, s. 129). Bardzo ważne jest, aby dorośli nadzorowali, mieli wpływ na to, ile czasu dzieci spędzają w świecie wirtualnym, przed ekranem komputera i urządzeń mobilnych.

Korzystanie z sieci ma wpływ na zachowanie się dzieci, ich rozwój oraz emocje. Czas spędzony przed komputerem nie powinien być zbyt długi, gdyż

według A. Jegier (2016, s. 132) może to „powodować zaburzenia nastroju, a nawet problemy z nauką i relacjami interpersonalnymi”. Do negatywnych skutków oddziaływania przestrzeni wirtualnej specjaliści zaliczają: problemy z koncentracją, rozdrażnienie dziecka, bezmyślne naśladowanie scen obserwowanych w świecie wirtualnym, na przykład zachowań agresywnych przedstawionych w filmach i grach. Świat wirtualny wygrywa ze światem realnym, który z czasem staje się nudny, wolno działający, wymagający też wysiłku intelektualnego lub praktycznego od dziecka. A tymczasem dzięki komunikatorom dzieci mogą się szybko porozumiewać między sobą w sprawie pracy domowej w przypadku nieobecności w szkole, wymieniać krótkie informacje na temat zadań do wykonania, ograniczać swoje funkcje intelektualne i poznawcze, licząc na to, że wszystko jest zapisane na Librusie.

Jak zauważa Tomasz Goban-Klas, nadmierne korzystanie z komunikatorów „skutkuje często zubożeniem formy przekazu, nagminnym używaniem skrótów i emotikonów oraz brakiem dbałości o stosowanie reguł ortograficznych” (cyt. za: Kowalski, red., 1990, s. 19). Wiadomości wysyłane za pomocą komunikatorów pisane są często bez zwracania uwagi na ortografię oraz znaki interpunkcyjne. Komunikatory odciągają również uwagę dzieci poprzez przychodzące z nich powiadomienia o nowych wiadomościach. Dziecko, które słyszy przychodzące powiadomienie, chce od razu przeczytać nową wiadomość. Coraz częściej zauważalne jest zaniedbywanie bezpośrednich spotkań na rzecz porozumiewania się poprzez komunikatory.

Warto dodać, że w Internecie dostępne mogą być treści pornograficzne, na które dzieci mogą przypadkowo trafić; pornografia negatywnie wpływa na kształtującą się psychikę dziecka. Dziecko nie jest świadome tego, że sceny ukazane w filmach są z reguły wyreżyserowane i odbiegają od rzeczywistości, a przedstawione relacje społeczne będą kształtować negatywny obraz związków między ludźmi. Zwracają na to uwagę między innymi B. Danowski, A. Krupińska, twierdząc: pornografia „przyczynia się bowiem do nieprawdziwego ukazywania roli kobiety i mężczyzny – w takim ujęciu traktowani są oni jako przedmioty prowadzące do zaspokojenia seksualnego, a kontakt erotyczny pozbawiony jest uczucia i głębszych relacji między dwojgiem ludzi” (Danowski, Krupińska, 2007, s. 11).

Anna Andrzejewska zwraca uwagę na to, że pozorna anonimowość cyberprzestrzeni przyczyniła się do powstania kolejnego zagrożenia w sieci – pedofilii: przestępcy czują się bezkarni, wykorzystują brak znajomości zasad bezpieczeństwa przez dzieci, na różnego rodzaju czatach udają, że są dziećmi, próbują wyłudzić osobiste dane, planują spotkania z dziećmi (swoimi potencjalnymi ofiarami). Zdarzają się również sytuacje, gdy tego typu osoby rozpowszechniają

pornografię dziecięcą, a nawet namawiają dzieci do wysyłania własnych zdjęć (Andrzejewska, 2014, s. 144–145).

Jednym z najniebezpieczniejszych zagrożeń, jakie może spotkać dziecko w młodszym wieku szkolnym w cyberprzestrzeni, jest przemoc i agresja. Przemoc można spotkać m.in. w grach. Jak podaje R. Kowal, „zdecydowana część gier to gry agresywne, [...] młody gracz nie tylko obserwuje, ale także osobiście dokonuje aktów brutalnej agresji” (Kowal, 2012, s. 298). Z przemocą i agresją dzieci mogą spotkać się w filmach, a niekiedy również w bajkach, które są łatwo dostępne w sieci. Dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą stać się ofiarami nękania internetowego. Młodzi użytkownicy przestrzeni internetowej mogą również spotkać się ze zjawiskiem cyberbullyingu, czyli „zachowań agresywnych występujących w danej grupie społecznej, do której należą zarówno sprawca (sprawcy), jak i ofiara (ofiary)” (*ibidem*, s. 300). Mogą to być różnego rodzaju wiadomości o charakterze agresywnym, żarty, a nawet groźby.

Korzystając z przestrzeni internetowej, dzieci są narażone na spotkanie się ze znieważaniem oraz nękaniami. Mogą spotkać się z wypowiedziami mającymi charakter zniewagi, molestowania, a nawet groźb. Wszystko to ma negatywny wpływ na psychikę dziecka (Aftab, 2003, s. 102).

Niewłaściwe użytkowanie przestrzeni internetowej może prowadzić do uzależnienia zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. P. Schuhler i M. Vogelgesang traktują je „jako złe przyzwyczajenie, które zakradło się do naszego życia i z którym po prostu trzeba zerwać, ale też jako poważną chorobę psychiczną, która wpływa na nasze relacje z innymi ludźmi, na naszą energię życiową, a przede wszystkim na nasze poczucie własnej wartości” (Schuhler, Vogelgesang, 2014, s. 17).

Coraz częściej można spotkać się z pojęciem internetoholizmu, czyli uzależnienia od Internetu. Internetoholizm objawia się przede wszystkim poczuciem silnej potrzeby spędzania czasu w Internecie, a także poczuciem dyskomfortu, a nawet złości w przypadku, gdy nie ma możliwości korzystania z niego (Kozak, 2014, s. 124).

Ważną kwestią dotyczącą korzystania z przestrzeni internetowej przez dzieci w młodszym wieku szkolnym jest bezpieczeństwo. Dużą rolę w tej kwestii odgrywają rodzice. Powinni oni wiedzieć, ile czasu ich dziecko spędza w sieci, a najlepiej ustalić wspólnie z dzieckiem dzienny limit korzystania z Internetu. Wspólnie należy omówić zasady korzystania z przestrzeni wirtualnej. Rodzice powinni wiedzieć, z jakich stron internetowych korzysta ich dziecko oraz w jakie gry gra. W przypadku korzystania z Internetu na telefonie lub tablecie rodzic powinien wiedzieć, jakie aplikacje są zainstalowane na wymienionych urządzeniach, czy są one dostosowane do wieku dziecka. Rodzice powinni często

rozmawiać z dzieckiem o zagrożeniach związanych z korzystaniem z przestrzeni internetowej. Warto informować dzieci o tym, czego nie należy robić w sieci oraz o tym, że nie wiadomo, jakie zamiary ma osoba komunikująca się. Dobrym rozwiązaniem jest zainstalowanie oprogramowania, które ma za zadanie uniemożliwić dziecku wejście na strony nieodpowiednie dla niego.

Nadmierne spędzanie czasu w sieci może prowadzić do zaniedbywania obowiązków szkolnych, złego gospodarowania czasem wolnym i ulegania pułapkom czasowym. Stopniowo prowadzi to do pogarszania się wyników w nauce oraz zaburzeń w relacjach społecznych w rodzinie lub grupie.

Problematyka badawcza¹ obejmowała następujące kategorie:

1. Cele i zakres korzystania z Internetu przez uczniów klas I–III szkół podstawowych.
2. Częstotliwość korzystania z przestrzeni internetowej.
3. Korzyści i zagrożenia wynikające z korzystania z przestrzeni internetowej przez młodszych uczniów.
4. Poziom wiedzy rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym na temat zagrożeń cyberprzestrzeni oraz sposoby profilaktyki zagrożeń stosowane przez dorosłych.

CELE I ZAKRES KORZYSTANIA Z INTERNETU PRZEZ MŁODSZYCH UCZNIÓW

Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej najczęściej korzystają z przestrzeni internetowej, aby uczestniczyć w zajęciach zdalnych w szkole, grać w gry, organizować sobie i rodzeństwu czas wolny, przeglądając strony internetowe, dokonując subiektywnych wyborów. W opinii badanych rodziców Internet służy dzieciom do odrabiania prac domowych, oglądania filmów (lektur szkolnych) oraz słuchania muzyki i nauki piosenek. Przestrzeń wirtualna używana jest również do przeglądania portali społecznościowych oraz korzystania z komunikatorów internetowych. Wyniki badań dowodzą, że 158 uczniów w wieku

¹ Miejscem badań, przeprowadzonych m.in. przez studentów PUBS w ramach seminarium dr G. Cęcelek, prof. PUBS, na przełomie kwietnia i maja 2021 r., były szkoły podstawowe znajdujące się na terenie powiatu łowickiego i skierniewickiego. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankietowania. Badaniami objęto 172 rodziców uczniów klas I–III szkół podstawowych, przy czym uczniów z trzech klas I było 61, z trzech klas II – 67, z trzech klas III – 54; niektórzy rodzice mają w klasach I–III więcej niż jedno dziecko. Spośród ankietowanych 121 osób to mieszkańcy miast, 51 respondentów jako miejsce zamieszkania wskazało wieś.

wczesnoszkolnym (91,9%) ma własny sprzęt z dostępem do Internetu; zaledwie 14 uczniów (8,1%) go nie posiada.

Najwięcej uczniów korzysta z laptopa – 120 (69,8%). Duża część dzieci w wieku wczesnoszkolnym korzysta z telefonu komórkowego/smartfonu – 116 dzieci (67,4%). Respondenci w kwestionariuszu ankiety zaznaczyli, że z tabletu korzysta 54 osoby (31,4%), z kolei z komputera stacjonarnego korzysta jedynie 22 uczniów (12,8%). Tylko jeden rodzic podał, że jego dziecko nie korzysta wcale z urządzeń elektronicznych mających dostęp do Internetu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że największa grupa uczniów klas I–III korzysta z przestrzeni internetowej, aby uczestniczyć w zajęciach zdalnych w szkole – 164 uczniów (95,3%). Drugim z kolei sposobem spędzania czasu w cyberprzestrzeni są gry online – 94 dzieci (54,7%). Trzecim sposobem wskazanym przez respondentów było odrabianie prac domowych – 92 ankietowanych (53,5%). W dalszej kolejności wskazano słuchanie muzyki – 76 respondentów (44,2%). 74 rodziców (43%) wskazało, że ich dziecko korzysta z przestrzeni internetowej, aby przeglądać strony związane z ich zainteresowaniami. Z kolei 66 rodziców (38,4%) zaznaczyło, że dziecko w Internecie ogląda filmy i seriale. Innymi sposobami spędzania czasu w cyberprzestrzeni przez dzieci w młodszym wieku szkolnym były: korzystanie z komunikatorów internetowych – 56 dzieci (32,6%), oraz przeglądanie portali społecznościowych – 46 dzieci (26,7%).

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym korzystają z Internetu w różnorodny sposób. Bardzo duża ilość odpowiedzi „zajęcia zdalne” jest związana z pandemią wirusa SARS-CoV-2, która spowodowała wprowadzenie edukacji zdalnej.

Najwięcej uczniów korzysta z portalu społecznościowego YouTube – 142 uczniów (82,6%), jako drugi w kolejności portal społecznościowy respondenci wskazali TikTok – 60 ankietowanych (34,9%). Znaczna część rodziców wskazała Facebooka – 34 odpowiedzi (19,8%); 26 uczniów (15,1%) korzysta z serwisu Snapchat, niewielka grupa dzieci korzysta z Instagrama – 18 dzieci (10%). Z kolei 16 ankietowanych zaznaczyło, że ich dzieci nie korzystają wcale z portali społecznościowych, dziesięcioro rodziców (5,8%) wskazało, że ich dzieci korzystają z innych portali; jeden respondent wskazał, że jego dziecko korzysta z Twittera; nikt nie wskazał portalu Pinterest. Bardzo duża część uczniów w młodszym wieku szkolnym korzysta z portalu społecznościowego YouTube (na tym portalu dostępna jest muzyka oraz filmy o interesującej tematyce).

Wyniki badań informują o różnorodności wybieranych komunikatorów, przy czym największa była liczba wskazań na Messengera. Korzysta z niego 74 uczniów (43%). Z zebranych danych wynika również, że znaczna część uczniów klas I–III szkół podstawowych z powiatu łowickiego oraz skierniewickiego nie

korzysta wcale z komunikatorów internetowych – 66 wskazań (38,4%). Wyniki badań informują, że drugim w kolejności komunikatorem, z którego korzystają uczniowie w wieku wczesnoszkolnym, jest WhatsApp – ponad 30 wyborów. Z kolei z komunikatora Skype korzysta 18 uczniów (10%); Discord, jako komunikator, z którego korzysta dziecko, otrzymał 7 wyborów (4,1%). Respondenci wskazali, że z TeamSpeaka korzysta dziesięcioro uczniów (5,8%). Innych komunikatorów używa 5,8% według informacji respondentów. Pojedyncze wybory dotyczą komunikatorów Signal i Telegram.

CZĘSTOTLIWOŚĆ KORZYSTANIA Z PRZESTRZENI INTERNETOWEJ

Z analizy zebranego materiału wynika, że od trzech do czterech godzin spędza w cyberprzestrzeni 48 uczniów edukacji wczesnoszkolnej (27,9%). W dalszej kolejności respondenci wskazali odpowiedź „powyżej 4 godzin” oraz odpowiedź „1–2 godziny”. Obie odpowiedzi były porównywalne statystycznie (26,7%). Niewielka liczba rodziców biorących udział w badaniach wskazała, że ich dzieci spędzają w sieci od dwóch do trzech godzin – 22 wskazania (12,8%). Pół godziny na poszukiwanie informacji w Internecie przeznaczają zaledwie dziesięcioro uczniów (5,8%).

Znaczna grupa rodziców spośród badanych wyznacza swojemu dziecku czas na korzystanie z przestrzeni wirtualnej; czas na korzystanie z Internetu wyznacza dzieciom 118 respondentów (68,6%), a 54 rodziców (31,4%) nie dostrzega takiej konieczności. Te odpowiedzi mają z pewnością związek z poglądami badanych na ilość czasu, jaką dzieci poświęcają na działania z wykorzystaniem sieci. Przeważająca liczba badanych rodziców uważa, że ich dziecko poświęca za dużo czasu na korzystanie z przestrzeni wirtualnej – 110 wskazań (64%), zaś 62 respondentów (36%) jest odmiennego zdania.

KORZYŚCI I ZAGROŻENIA KORZYSTANIA Z PRZESTRZENI INTERNETOWEJ

Rezultaty badań świadczą o tym, że ponad połowa rodziców biorących udział w badaniach nie zauważyła wcale pozytywnych skutków korzystania z przestrzeni internetowej – 102 wskazania (59,3%). Znaczna część respondentów zaobserwowała lepsze wyniki w nauce – 46 wskazań (26,7%). Z kolei 24 rodziców (14%) dostrzegło u swoich dzieci poprawienie relacji z rówieśnikami, a 20

ankietowanych (11,6%) – zwiększenie liczby koleżanek/kolegów. Przeważająca liczba młodszych uczniów rozwija swoje zainteresowania, szukając informacji w Internecie – 134 wskazania (77,9%). Natomiast 38 badanych rodziców (22,1%) stwierdziło, że Internet nie służy do takich celów. Ponad połowa badanych rodziców (94 osoby – 54,7%) wskazała, że ich dziecko utrzymuje stały kontakt z rówieśnikami za pomocą Internetu, 78 respondentów (45,3%) zaznaczyło, że „nie”. Respondenci uważają, że Internet nie może zapewnić dziecku odpowiedniej rozrywki – 116 wskazań (67,4%); znaczna grupa badanych rodziców jest przeciwnego zdania – 56 wskazań (32,6%) i twierdzą oni, że ich dziecko wybiera rozrywkę w świecie realnym (70,9%).

Najczęściej zauważanym przez rodziców negatywnym skutkiem nadmiernego i niekontrolowanego oddziaływania cyberprzestrzeni jest zaniedbywanie obowiązków domowych – 64 wskazania (37,2%). W dalszej kolejności jest to naśladowanie negatywnych zachowań zaobserwowanych w Internecie – 60 wskazań (34,9%), następnie późne zasypianie – 58 wskazań (33,7%). Znaczna część respondentów zauważyła używanie nieodpowiedniego słownictwa – 52 wskazania (30,2%). Powyższe dane sugerują, że 50 rodziców (29,1%) nie odnotowało wcale negatywnych skutków związanych z korzystaniem z cyberprzestrzeni, zaś 28 ankietowanych (16,3%) zaobserwowało u swoich dzieci zaniedbywanie obowiązków szkolnych. Niewielka liczba respondentów dostrzegła pogorszenie relacji z domownikami – 22 wskazania (12,8%). Zaledwie ośmioro rodziców (4,7%) zauważyło u swoich dzieci pogorszenie wyników w nauce. Z kolei osłabienie relacji z rówieśnikami zaobserwowało jedynie sześcioro respondentów.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, prawie wszyscy rodzice uważają, że młodzi użytkownicy Internetu w łatwy sposób mogą uzależnić się od niego – 160 wskazań (93%); zaledwie 12 respondentów (7%) jest przeciwnego zdania.

Rodzice uczniów klas I–III za najbardziej niebezpieczne zagrożenie uważają pedofilię – 144 wskazania (83,7%); duża część respondentów zaznaczyła pornografię – 134 wskazania (77,9%). Powyższe dane informują, że 116 badanych rodziców (67,4%) uważa cyberprzestrzeń za miejsce zagrożeń. Taka sama liczba respondentów wskazała hejt internetowy, czyli komentarze o charakterze obraźliwym i agresywnym – 116 wskazań (67,4%). Z kolei 102 respondentów (59,3%) wskazało wyłudzenie danych. Ponad połowa ankietowanych wskazała reklamy niedostosowane do wieku odbiorcy – 96 wskazań (55,8%) oraz patostream, czyli transmisję internetową nacechowaną treściami o charakterze patologicznym – 90 wskazań (52,3%). Najmniej respondentów wybrało odpowiedź „internetowy hazard” – 44 wskazania.

ORIENTACJA RODZICÓW W ZAGROŻENIACH CYBERPRZESTRZENI A POTRZEBA PROFILAKTYKI

Wyniki badań świadczą o tym, że rodzice starają się często być obok dziecka w trakcie korzystania z Internetu – 104 wskazania (60,5%). Znaczna część rodziców podała, że dziecko prawie zawsze korzysta z przestrzeni internetowej w ich obecności – 36 wskazań (20,9%). Z kolei 18 respondentów (10,5%) odpowiedziało, że dziecko prawie nigdy nie używa Internetu w ich obecności. Zaledwie 14 osób (8,1%) wskazało, że dziecko zawsze korzysta z przestrzeni wirtualnej w ich obecności. Respondenci nie wybrali ani razu odpowiedzi „nigdy”. Wnioski: prawie wszyscy badani rodzice informują swoje dzieci o zagrożeniach Internetu – 168 wskazania (97,7%). Tylko czterech respondentów (2,3%) odpowiedziało, że nie uświadamia swoich dzieci o zagrożeniach w przestrzeni wirtualnej; objęci badaniami rodzice sprawdzają, z jakich stron internetowych i portali społecznościowych oraz komunikatorów korzysta dziecko – 158 wskazań (91,9%). Zaledwie 14 respondentów (8,1%) przyznało się do tego, że nie sprawdza stron internetowych oraz portali odwiedzanych przez dziecko. Znaczna grupa rodziców używa oprogramowania mającego na celu ochronę przed zagrożeniami w sieci – 106 wskazania (61,6%). Z kolei 66 respondentów (38,4%) poinformowało, że nie używa takiego oprogramowania. Kilkoro badanych stwierdziło, że się na tym „nie zna”.

Na podstawie powyższych analiz sformułowano wnioski i rekomendacje. Wskazane byłoby, aby rodzice lub/i nauczyciele:

- rozmawiali z dziećmi na temat zagrożeń występujących w przestrzeni internetowej, wyjaśniali, jak ich unikać,
- ustalili z dzieckiem dzienny limit czasu poświęcanego na eksploatację cyberprzestrzeni,
- korygowali negatywne zachowania, które dzieci zaobserwowały w Internecie i próbują je naśladować,
- rozmawiali z dziećmi o autorytetach i pseudoautorytetach, którymi są dla nich osoby poznane lub obserwowane w Internecie,
- nadzorowali i wskazywali dzieciom, które strony internetowe/portale internetowe/komunikatory są dla nich odpowiednie,
- wspierali dzieci w trudnych sytuacjach związanych z korzystaniem z przestrzeni wirtualnej,
- starali się przebywać w otoczeniu dziecka w trakcie użytkowania przez niego Internetu,
- sprawdzali oznaczenia wiekowe, wybierając aplikacje i gry, z których ma korzystać ich dziecko,

- zainstalowali na urządzeniu, z którego korzysta dziecko, odpowiednie oprogramowanie, mające na celu ochronę przed zagrożeniami w sieci,
- uczestniczyli w spotkaniach informacyjnych i szkoleniowych z ww. zakresu, organizowanych na przykład przez szkołę w ramach podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców i opiekunów.

Rodzice oraz szkoła mają bezsprzecznie wpływ na aktywność dzieci i uczniów w wykorzystaniu technologii, poczynając od zmian w sposobie kształcenia informatycznego, poprzez integrację kompetencji informatycznych z treściami innych przedmiotów, umożliwiając dostęp elektroniczny do wartościowych materiałów dydaktycznych oraz nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Podobne stanowisko prezentuje Izabela Kiełtyk-Zaborowska (2021, s. 113–139) na podstawie badań rodziców klas VII (48 osób). Dostęp dzieci do Internetu oraz urządzeń cyfrowych nieustannie winien wzbudzać czujność rodziców, nauczycieli i wychowawców.

BIBLIOGRAFIA

- Aftab P. (2003), *Internet a dzieci: uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Andrzejewska A. (2014), *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Warszawa: Difin.
- Bargh J.A., McKenna K.Y.A. (2009), *Internet a życie społeczne*, [w:] J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cady G.H., McGregor P. (1996), *Internet: od podstaw do mistrzostwa*, Warszawa: Komputerowa Oficyna Wydawnicza „Help”.
- Danowski B., Krupińska A. (2007), *Dziecko w sieci*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Dziurdzia M. (2021), *Problematyka bezpiecznego korzystania z cyberprzestrzeni przez uczniów w młodszym wieku szkolnym (w opinii rodziców uczniów edukacji elementarnej z terenu powiatu skierniewickiego)*, praca licencjacka, Skierniewice: PUSB.
- Gajda J., Juszczak S., Siemieniecki B., Wenta K. (2006), *Edukacja medialna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gogołek W. (2010), *ABC o Internecie*, Goleiszów: Wydawnictwo „Innowacje”.
- Jegier A. (red.) (2016), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Warszawa: Difin.
- Juszczak S. (2014), *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, [w:] F. Szlosek (red.), *Badanie – Dojrzwianie – Rozwój (na drodze do doktoratu). Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych*, Radom–Siedlce: ITeE-PIB.
- Kennedy A.J. (1999), *Internet*, Bielsko-Biała: Pascal.
- Kiełtyk-Zaborowska I. (2021), *Cyberprzestrzeń w życiu dziecka – moje dziecko w sieci*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedy (red.), *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian*, Kielce: Wydawnictwo Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

- Kowal R. (2012), *Przemoc i agresja w świecie nowoczesnych mediów*, [w:] S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek (red.), *Patologie w cyberświecie*, Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Kowalski M. (red.) (1999), *Internet między edukacją, bezpieczeństwem a zdrowiem*, Kraków: Maternus Media.
- Kozak S. (2014), *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości: przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*, Warszawa: Difin.
- Kwiatkowska A.B. (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu informatyka na I i II etapie edukacyjnym*. ore.edu.pl (dostęp: 18.01.2022 r.).
- Matusiak R. (2017), *Kompetencje i problemy nauczyciela w zakresie nauczania edukacji medialnej*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, 2, 54.
- Matych N. (2021), *Oddziaływanie przestrzeni internetowej na kształtowanie się osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym (w opinii rodziców uczniów klas I–III szkół podstawowych z terenu powiatu łowickiego)*, praca licencjacka, Skierniewice: PUSB.
- Ogonowska A. (2013), *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Pawelec L., Zaborek R.S. (2021), *Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji dziecka w zakresie technologii cyfrowej*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedy (red.), *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian*, Kielce: Wydawnictwo Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Pyżalski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja Sp. z o.o.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Schuhler P., Vogelgesang M. (2014), *Wyłącz, zanim będzie za późno: uzależnienie od komputera i Internetu*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Siemieniecki B. (2007), *Pedagogika medialna*, t. 1, *Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik 3w1 wyrazów obcych, synonimów, frazeologiczny* (2010), Warszawa: Wydawnictwo BUCHMANN Sp. z o.o.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE z dnia 4 czerwca 2018 r., 2018/C 189/ 01.

Streszczenie

Ze względu na rosnące zainteresowanie współczesnych dzieci przestrzenią wirtualną oraz prowadzone systemowo kształcenie informatyczne w szkole podstawowej w artykule podjęto problematykę oddziaływania cyberprzestrzeni na edukację i organizację czasu wolnego młodszych uczniów. Badania przeprowadzono wśród rodziców uczniów klas I–III (edukacji wczesnoszkolnej), koncentrując cele badawcze na zakresie, częstotliwości, korzyściach i zagrożeniach

korzystania z Internetu przez dzieci. Zainteresowaniami badawczymi (metodą sondażu diagnostycznego; ankietowaniem) objęto także poziom wiedzy rodziców badanych uczniów oraz niezbędne sposoby profilaktyki zagrożeń, konieczne do zastosowania przez dorosłych.

Słowa kluczowe: przestrzeń wirtualna; młodsi uczniowie; korzyści i zagrożenia; badanie opinii rodziców.

Abstract

Due to the growing interest of modern children in virtual space and systemic IT education in primary schools, the article deals with the issue of the impact of cyberspace on education and organization of free time for younger students. The research was conducted among parents of students in grades 1–3 (early school education), focusing the research goals on the scope, frequency, benefits and risks of using the Internet by children. Research interests (the method of diagnostic survey, questionnaires) also covered the level of knowledge of the parents of students and the necessary methods of risk prevention, necessary for use by adults.

Keywords: virtual space; younger students; benefits and threats; parental opinion survey.

INFORMACJA O AUTORACH

CZĘŚĆ I

Wasył Kremień – doktor habilitowany w dziedzinie filozofii, profesor, prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, prezydent Stowarzyszenia „Wiedza” Ukrainy (Ukraina).

Vasyl Kremen – Doctor of Science in Philosophy, Professor, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the Society “Knowledge” of Ukraine (Ukraine).

Tadeusz Aleksander – prof. dr hab., były kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Instytucie Pedagogiki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obecnie profesor Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

Tadeusz Aleksander – Professor, PhD, former Head of Department of Social Pedagogy and Andragogy at the Institute of Pedagogy of the Faculty of Philosophy at the the Jagiellonian University. Currently, a professor at Wszechnica Polska University in Warsaw.

Olech Topuzow – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, wiceprezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Oleg Topuzov – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vice President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Jerzy Nikitorowicz – prof. dr hab., kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, wieloletni dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii, rektor tego uniwersytetu w l. 2005–2012, członek Prezydium KNP PAN, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN.

Jerzy Nikitorowicz – Professor, PhD, Head of the Department of Intercultural and Elementary Education at the Faculty of Education of the Białystok University, a long-time Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Rector of the above-mentioned University (2005–2012), a member of the Presidium of Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, Chief of the Pedagogy of Culture and Intercultural Education Team of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences.

- Bogusław Śliwerski** – prof. dr hab. na Uniwersytecie Łódzkim i w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, były przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–2019), redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania”; członek Zespołu Nauk Społecznych Rady Doskonałości Naukowej oraz członek The International Board of Tomas Bata University in Zlín.
- Bogusław Śliwerski** – Professor, PhD, at the University of Łódź and the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, former chairman of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences (2011–2019), editor-in-chief of the quarterly *Studia z Teorii Wychowania* [*Studies of the Theory of Education*]; member of the Social Sciences Team of the Council for Scientific Excellence and the member of the International Board of Tomas Bata University in Zlín.
- Switłana Sysojewa** – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, akademik-sekretarz Wydziału Filozofii Oświaty, Pedagogiki Ogólnej i Przedszkolnej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).
- Svitlana Sysoieva** – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Philosophy of Education, General and Preschool Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).
- Nella Nyczkało** – doktor habilitowany w dziedzinie nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, akademik-sekretarz Wydziału Edukacji Zawodowej i Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).
- Nellia Nychkało** – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).
- Walentyna Hordijenko** – dr nauk pedagogicznych, sekretarz naukowy Wydziału Edukacji Zawodowej i Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, starszy pracownik naukowy (Ukraina).
- Valentyna Hordiienko** – PhD in Education, Scientific Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Senior Researcher (Ukraine).
- Nadia Tymkiw** – doktor habilitowany w dziedzinie nauk pedagogicznych, profesor, kierownik Katedry Języka Angielskiego Narodowego Technicznego Uniwersytetu Nafty i Gazu w Iwano-Frankowsku (Ukraina).
- Nadiia Tymkiv** – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the English Language Department at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas (Ukraine).
- Jan Łaszczuk** – prof. dr hab., kierownik Zakładu Metodologii i Pedagogiki Twórczości w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, były rektor APS, zagraniczny członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członek Rady Naukowej NASK PIB, członek Rady Fundacji na rzecz Jakości Kształcenia, członek Rady Naukowej czasopisma „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”.

Jan Łaszczyk – Professor, PhD, Head of the Department of Methodology and Pedagogy of Creativity at the Maria Grzegorzewska University, former Rector of the Maria Grzegorzewska University, foreign member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, member of the NASK PIB [Research and Academic Computer Network – National Research Institute] Scientific Council, member of the Council of the Foundation for Quality of Education, member of the Scientific Council of the journal *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* [Issues in Childhood Care and Education].

Olha Matwijkenko – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, członek-korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, profesor Katedry Pedagogiki, Metody Nauczania Języków Obcych oraz Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Lingwistycznego (Ukraina).

Olha Matviienko – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Professor at the Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies Department at the Kyiv National Linguistic University (Ukraine).

Natalia Muranowa – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, prorektor ds. nauki, nauczania, edukacji i stosunków międzynarodowych Uniwersytetu Zarządzania Oświatą Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Natalia Muranova – Doctor of Science in Education, Professor, Vice-Rector for Research, Teaching, Education and International Relations of the University of Educational Management of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Natalia Andrijczuk – dr nauk pedagogicznych, *associate professor*, Państwowy Uniwersytet „Żytomierska Politechnika” (Ukraina).

Natalia Andriichuk – PhD in Education, Associate Professor, State University “Zhytomyr Polytechnic” (Ukraine).

Natalia Sejko – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, Żytomierski Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki (Ukraina).

Nataliia Seiko – Doctor of Science in Education, Professor, Ivan Franko Zhytomyr State University (Ukraine).

CZEŚĆ II

Łarysa Łukianowa – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, członek-korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Łarysa Lukianova – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Leila Sułtanowa – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, kierownik Działu Teorii i Praktyki Edukacji Pedagogicznej Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Eduka-

cji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Leila Sultanova – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Theory and Practice in Teacher Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Mykoła Kyryczenko – dr nauk pedagogicznych, *associate professor*, rektor Uniwersytetu Zarządzania Oświatą Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, profesor Katedry Filozofii i Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Zarządzania Oświatą Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Mykola Kyrychenko – PhD in pedagogical sciences, Associate Professor, rector of the University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor at the Department of Philosophy and Adult Education of the University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Ołena Wolarska – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, *associate professor*, profesor Katedry Psychologii, Pedagogiki i Turystyki Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Lingwistycznego (Ukraina).

Olena Voliarska – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Professor at the Psychology, Pedagogy and Tourism Department at the Kyiv National Linguistic University (Ukraine).

Sławomir Sobczak – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, były dyrektor Instytutu Pedagogiki w UPH.

Sławomir Sobczak – PhD, Professor at the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, former Head of the Institute of Pedagogy at the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities.

Tamara Zacharuk – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, była prorektor UPH ds. organizacji i rozwoju w l. 2008–2012 oraz była rektor UPH w l. 2012–2020.

Tamara Zacharuk – PhD, Professor at the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Former Vice-Rector of the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities for Organization and Development (2008–2012) and former Rector of the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities (2012–2020).

Natalia Awszeniuk – doktor habilitowany w dziedzinie nauk pedagogicznych, starszy pracownik naukowy, kierownik Działu Zagranicznych Systemów Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Nataliia Avsheniuk – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Head of the Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Ewa Skrzetuska – doktor habilitowany, profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki. Członek Zespołu Edukacji

Elementarnej oraz Zespołu Pedagogiki Specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Ewa Skrzetuska – PhD, Professor at the Warsaw University of Life Sciences, Institute of Sociological Sciences and Pedagogy. Member of the Elementary Education Team and the Special Pedagogy Team at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences.

Agnieszka Rowicka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, psycholog o specjalności psychologia kliniczna i zdrowia, psychotraumatolog, adiunkt Instytutu Nauk Socjologicznych i Pedagogiki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN.

Agnieszka Rowicka – PhD of humanities in the field of pedagogy, a psychologist specialising in clinical and health psychology, psychotraumatologist, Assistant Professor at the Institute of Sociological Sciences and Pedagogy at the Warsaw University of Life Sciences, member of the Elementary Education Team at Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences.

Oleksandr Kurok – doktor habilitowany w dziedzinie nauk historycznych, profesor, rektor Głuchowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Oleksandra Dowżenki (Ukraina).

Oleksandr Kurok – Doctor of Historical sciences, Professor, Rector of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Ukraine).

Wira Kurok – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, członek-korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, kierownik Katedry Edukacji Technologicznej i Zawodowej Głuchowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Oleksandra Dowżenki (Ukraina).

Vira Kurok – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Technological and Professional Education Department at the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Ukraine).

Hałyna Kuzniecowa – dr nauk pedagogicznych, *associate professor*. Pierwszy prorektor Głuchowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Oleksandra Dowżenki, *associate professor* Katedry Języka Ukraińskiego, Literatury i Metod Nauczania Głuchowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Oleksandra Dowżenki (Ukraina).

Halyna Kuznetsova – PhD in Education, Associate Professor, Vice-Rector of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature and Methodology of Education at the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Ukraine).

Oksana Dubinina – dr nauk pedagogicznych, *associate professor* Katedry Administracji Publicznej i Zarządzania Projektami Instytutu Dydaktyczno-Naukowego Zarządzania i Psychologii Uniwersytetu Zarządzania Oświatą Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Oksana Dubinina – PhD in pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of Public Administration and Project Management of the Didactic and Scientific Institute of Management and Psychology of the University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Tetiana Burlajenko – dr nauk pedagogicznych, *associate professor*, kierownik Katedry Ekonomii, Przedsiębiorczości i Zarządzania Dydaktyczno-Naukowego Instytutu Zarządzania i Psychologii Państwowej Uniwersytetu Zarządzania Oświatą Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Tetiana Burlaienko – PhD in pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Economics, Entrepreneurship and Teaching and Scientific Management of the Institute of Management and Psychology of the State University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Urszula Ostrowska – prof. dr hab., długoletni pracownik Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Aktualnie profesor Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Wydział Humanistyczny.

Urszula Ostrowska – PhD, Associate Professor, a long-time employee of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn and the University of Kazimierz Wielki in Bydgoszcz. Currently, a professor of the Jacob of Paradies University in Gorzów Wielkopolski, Faculty of Humanities.

Iwan Hryszczenko – doktor habilitowany w dziedzinie ekonomii, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, rektor Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Techniki i Projektowania (Ukraina).

Ivan Gryshchenko – Doctor of Sciences in Economics, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of the Kyiv National University of Technologies and Design (Ukraine).

Switłana Bebko – dr nauk ekonomicznych, *associate professor* Katedry Smart Economics, Kijowski Narodowy Uniwersytet Technologii i Projektowania (Ukraina).

Svitlana Bebko – PhD in Economics, Associate Professor at the Smart Economy Department of the Kyiv National University of Technologies and Design (Ukraine).

Oleksandra Borodijenko – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, *associate professor*, członek-korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, wiodący pracownik Departamentu Zapewnienia Jakości Kształcenia Instytutu Szkolnictwa Wyższego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Oleksandra Borodiyenko – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Leading Research Fellow, Department of Quality Assurance in Higher Education, Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Iryna Rehejło – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, starszy pracownik naukowy, kierownik działu naukowo-organizacyjnego aparatu Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Iryna Reheilo – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Head of the Scientific and Organizational Department of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Natalia Bazeluk – dr nauk pedagogicznych, zastępca kierownika działu naukowo-organizacyjnego aparatu Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Nataliia Bazeliuk – PhD in Education, Deputy Head of the Scientific and Organizational Department of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

CZEŚĆ III

- Walentyna Radkewycz** – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).
- Valentyna Radkevych** – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).
- Elżbieta Sałata** – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu, była dyrektor Instytutu Informatyczno-Technicznego Wydziału Nauczycielskiego (2010–2012; 2012–2016), prodziekan ds. współpracy z zagranicą Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego UTH; od 2016 roku prorektor ds. dydaktycznych i studenckich UTH.
- Elżbieta Sałata** – PhD, Professor at the Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom, former Head of the Institute of Information Technology and Technology of the Faculty of Teaching (2010–2012); (2012–2016), Vice-Dean for International Cooperation at the Faculty of Philology and Pedagogy, the Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom; since 2016 Vice-Rector for Teaching and Student Affairs at the Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom.
- Lilia Hrynewycz** – doktor nauk pedagogicznych, *associate professor*, prorektor ds. działalności naukowej, pedagogicznej i międzynarodowej Uniwersytetu Borysa Grinchenki w Kijowie, minister edukacji i nauki Ukrainy (2016–2019) (Ukraina).
- Liliia Hrynevych** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Vice-Rector for Academic and International Affairs at the Borys Grinchenko Kyiv University, Minister of Education and Science of Ukraine (2016–2019) (Ukraine).
- Franciszek Szlosek** – doktor habilitowany, profesor Akademii Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, doktor *honoris causa multi*, były długoletni dyrektor Instytutu Pedagogiki w APS (2006–2019), przewodniczący Pedagogicznego Towarzystwa Naukowego Polska–Ukraina.
- Franciszek Szlosek** – PhD, Professor at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, *doctor honoris causa multi*, former long-time Head of the Pedagogy Institute at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw (2006–2019), Chairman of the Pedagogical Scientific Society Poland-Ukraine.
- Myroslawa Wowk** – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, kierownik Działu Treści i Technologii Edukacji Pedagogicznej Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, (Ukraina).
- Myroslava Vovk** – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Content and Technologies of Pedagogical Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, (Ukraine).
- Natalia Filipczuk** – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, starszy pracownik naukowy, wiodący pracownik naukowy Katedry Treści i Technologii Edukacji Pedagogicznej Instytutu

Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Natalia Filipchuk – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Leading Researcher of the Content and Technologies of Pedagogical Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Elżbieta Stokowska-Zagan – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni, rektor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego w Skierniewicach.

Elżbieta Stokowska-Zagan – PhD of humanities in the field of pedagogy, University Professor, Rector of the Stefan Batory State University in Skierniewice.

Nadia Skotna – doktor habilitowany w dziedzinie filozofii, profesor Katedry Pedagogiki Ogólnej i Wychowania Przedszkolnego Drohobyckiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki (Ukraina).

Nadiya Skotna – Doctor of Science in Philosophy, Professor, Professor at the General Pedagogy and Preschool Education Department of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Ukraine).

Hałyna Lialiuk – doktor habilitowany nauk psychologicznych, *associate professor* w Katedrze Psychologii Teoretycznej Instytutu Zarządzania, Psychologii i Bezpieczeństwa Lwowskiego Państwowego Uniwersytetu Spraw Wewnętrznych (Ukraina).

Hałyna Lialiuk – PhD in Psychology, Associate Professor at the Theoretical Psychology Department at the Institute of Management, Psychology and Security of the Lviv State University of Internal Affairs (Ukraine).

Urszula Jeruszka – doktor habilitowany, profesor w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz w Pionie Badawczym Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie.

Urszula Jeruszka – PhD, Professor at the Department of Labor Pedagogy and Andragogy of the Maria Grzegorzewska University in Warsaw and in the Research Division of the Institute of Labor and Social Studies in Warsaw.

Beata Mydlowska – doktor nauk społecznych, rektor Uczelni Społeczno-Medycznej w Warszawie.

Beata Mydlowska – PhD of social studies, Rector of the University of Social and Medical Sciences in Warsaw.

Wiktorii Sydorenko – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor, dyrektor Instytutu Ustawicznego Kształcenia Zawodowego w Białej Cerkwi Państwowej Wyższej Szkoły „Uniwersytet Zarządzania Oświatą” Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Wiktorii Sydorenko – Doctor of Science in Philosophy, Professor, Director of the Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education at the State Institution of Higher Education “University of Education Management” of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Agnieszka Cybal-Michalska – prof. dr hab., dziekan Wydziału Nauk Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Agnieszka Cybal-Michalska – Professor, PhD, Dean of the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University in Poznań, Chairwoman of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences.

Ołena Kowałenko – doktor habilitowany w dziedzinie psychologii, profesor, główny pracownik naukowy Katedry Andragogiki Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina).

Olena Kovalenko – Doctor of Science in Psychology, Professor, Chief Researcher of the Andragogy Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Anna Kanios – prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej UMCS, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego (oddział w Lublinie), członek Social Pedagogy Association, członek Wojewódzkiej Rady ds. Polityki Senioralnej II Kadencji, członek Zespołu ds. Opracowania Regionalnego Planu Rozwoju Usług Społecznych na lata 2021–2030.

Anna Kanios – Professor, PhD, Head of the Department of Social Pedagogy at UMCS, Vice-President of the Polish Gerontological Society (Lublin branch), member of the Social Pedagogy Association, member of the Voivodeship Council for Senior Policy for the 2nd Term, member of the Team for the Development of the Regional Plan for the Development of Social Services for 2021–2030.

CZĘŚĆ IV

Inetta Nowosad – dr hab., profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Inetta Nowosad – PhD, Professor at the University of Zielona Góra, Head of the Department of School Pedagogy at the Faculty of Pedagogy, Psychology and Sociology of the University of Zielona Góra, member of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences.

Iryna Hawrysz – doktor habilitowany w dziedzinie pedagogiki, profesor Szkolnictwa Podstawowego i Zawodowego Charkowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. H.S. Skovorody (Ukraina).

Iryna Havrysh – Doctor of Science in Education, Professor at the Primary and Vocational Education Department of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Ukraine).

Heorhij Danylenko – doktor habilitowany w dziedzinie medycyny, profesor, dyrektor Państwowej Instytucji „Instytut Zdrowia Dzieci i Młodzieży Narodowej Akademii Nauk Medycznych Ukrainy” (Ukraina).

Heorhii Danylenko – Doctor of Medical Science, Professor, Director of the State Institution “Institute for Children and Adolescents Health Care at the National Academy of Medical Sciences of Ukraine” (Ukraine).

Ołena Szczerbakowa – doktor habilitowany nauk psychologicznych, starszy pracownik naukowy w Państwowej Instytucji „Instytut Zdrowia Dziecka i Młodzieży Narodowej Akademii Nauk Medycznych Ukrainy” (Ukraina).

Olena Shcherbakova – PhD in Psychology, Senior Researcher of the State Institution “Institute for Children and Adolescents Health Care at the National Academy of Medical Sciences of Ukraine” (Ukraine).

Joanna M. Łukasik – dr hab., profesor Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz American Educational Research Association.

Joanna M. Łukasik – PhD, Professor at the Pedagogical University in Kraków. Member of the Polish Pedagogical Society and American Educational Research Association.

Joanna Janas – magister sztuk muzycznych, absolwentka Akademii Muzycznej w Krakowie.

Joanna Janas – Master of Music Arts, a graduate of the Academy of Music in Kraków.

Damian Labiak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Wczesnej Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, absolwent Wydziału Instrumentalnego Akademii Muzycznej w Poznaniu, muzyk perkusista, dyrygent chóralny.

Damian Labiak – Doctor of Humanities, Assistant Professor at the Department of Didactics and Early Education at the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, a graduate of the Instrumental Faculty of the Academy of Music in Poznań, musician, drummer, choir conductor.

Teresa Janicka-Panek – doktor nauk humanistycznych, profesor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego, członek Kolegium Redakcyjnego czasopism naukowych „Ridna Szkoła” (Ukraina) i „Nowe Kolegium” (Charków), rektor w Wyższej Szkole Biznesu i Nauk o Ziemi w Łodzi (2015–2019), prezes OR Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Piotrkowie Trybunalskim.

Teresa Janicka-Panek – PhD of humanities, Professor at the Stefan Batory State University in Skierniewice, member of the Editorial Board of the scientific journals *Ridna Szkoła* (Ukraine) and *Nowe Kolegium* (Kharkiv), Rector of the Academy of Business and Health Sciences in Łódź (2015–2019), president of the Regional Branch of the Society of Folk Universities in Piotrków Trybunalski.

Przedstawiona [...] książka ma charakter monografii akcentującej wpływ pandemii na toczące się procesy edukacyjne. Została ona przygotowana z myślą o IX Forum Naukowym – spotkaniu polskich i ukraińskich pedagogów. Jest efektem wieloletniej współpracy między instytucjami edukacyjnymi Polski i Ukrainy, a zarazem okazją do prezentacji aktualnych problemów teoretycznych i praktycznych, w obszarze edukacji, obserwowanych w naszych krajach. [...] Książka ukazuje realne problemy czasu kryzysu epidemiologicznego w Polsce i w Ukrainie. Z tej perspektywy jest pracą mieszczącą się zarówno w tematyce szeroko pojętej pedagogiki szkoły (w tym szkoły wyższej), jak i pedagogiki porównawczej. Łączy teorię z codzienną praktyką edukacyjną, odwołując się do analiz literaturowych i do autorskich wyników badań. Jest znaczącym głosem w toczącym się dyskursie o przyszłości edukacji.

Z recenzji prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego

Recenzowana monografia przedstawia istotne aspekty funkcjonowania systemów edukacyjnych (średniego ogólnokształcącego, zawodowego, pedagogicznego, kształcenia podyplomowego i ustawicznego) w Ukrainie i w Polsce w warunkach pandemii. Ukraińscy i polscy naukowcy nie tylko identyfikują problemy w funkcjonowaniu systemu oświaty, ale także nakreślają obiecujące kierunki rozwoju edukacji i instytucji oświatowych, formułują rekomendacje dotyczące organizacji procesu edukacyjnego w warunkach nauczania zdalnego i mieszanego. Autorzy podkreślili, że pandemia COVID-19 przyczyniła się jednocześnie do rozwoju takich aspektów sektora edukacyjnego: nauczanie zdalne zmotywowało pedagogów do doskonalenia swoich umiejętności cyfrowych; administratorzy placówek edukacyjnych zdobyli cenne doświadczenie w dostosowywaniu procesu kształcenia do nowych realiów oraz tworzeniu bezpiecznego środowiska dla nauczycieli i uczniów, pedagogów i studentów, pracowników społecznych i ich podopiecznych; ukraińskie i polskie systemy edukacyjne zyskały nowe możliwości przezwyciężenia istniejącej przepaści cyfrowej.

Z recenzji prof. dr. hab. Wiktora Andruszchenki