



Katarzyna Puzio

Centrum Wspierania Rozwoju Dziecka
z Zaburzeniami ze Spektrum Autyzmu „Niebieski Latawiec”

 <https://orcid.org/0000-0002-6316-7989>

 katarzyna.puzio.pl@gmail.com

NIC SIĘ NIE ZMIENIŁO – WSZYSTKO SIĘ ZMIENIŁO. SKUTKI EDUKACJI ZDALNEJ W PROCESIE KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

NOTHING HAS CHANGED- EVERYTHING HAS CHANGED. EFFECTS OF REMOTE EDUCATION IN THE PROCESS OF EDUCATION OF SPECIAL PEDAGOGIES

DOI: 10.24917/ycee.9160

Abstrakt: Praca porusza temat funkcjonowania edukacji zdalnej w przestrzeni uczelni wyższej. Figura nauczyciela/pedagoga jest jedną z kluczowych, jeżeli chodzi o system edukacji, stanowi składową całego procesu kształcenia. Dlatego tak ważne jest podejmowanie analiz dotyczących zmian, jakie zaszły przez wprowadzenie edukacji zdalnej na kierunkach przygotowujących do pracy przyszłych nauczycieli/pedagogów. Tekst stanowi raport z badań z zastosowaniem triangulacji (obserwacji uczestniczącej i ankiety) przeprowadzonej wśród studentów kierunku pedagogika specjalna. Ukazuje, które z obszarów w procesie kształcenia uległy największym zmianom, jakie konsekwencje w przyszłości mogą nieść zaistniałe zmiany oraz prezentuje opinie i odczucia studentów realizujących studia w formie zdalnej.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, pedeutologia, edukacja zdalna, edukacja wyższa.

Abstract: The work deals with the functioning of remote education in the university space. The figure of the teacher / pedagogue is one of the key figures in terms of the education system, it is a component of the entire education process. That is why it is so important to analyze the changes that have occurred through the introduction of remote education in the fields of study that prepare future teachers for work. The article is a report on a triangulation study (participant observation and survey) conducted among students of special education. It shows which of the areas in the education process have undergone the greatest changes, what consequences for the future may have the changes, and presents the opinions and feelings of students studying remotely.

Keywords: special education, pedeutology, remote education, higher education.

Wstęp

W trwałym systemie edukacji, złożonym z wielu elementów wpływających na siebie wzajemnie i zależnych od siebie, zmiana w jednym ogniwie może generować modyfikacje w pozostałych. Przed wprowadzeniem edukacji zdalnej ukończenie przez jednostkę studiów w trybie edukacji tradycyjnej¹ sprawiało, że była ona poddana szeregowi oddziaływań wynikających z założeń formalnych, programowych, ukrytego programu szkoły oraz wpływom generowanym przez grupę społeczną, w której jednostka realizowała studia. Jest to potężne pole oddziaływań przebiegające w ściśle określonym czasie i miejscu², tworzące edukację, po ukończeniu której student osiąga pełen profesjonalizm zawodowy i jest gotowy do podjęcia pracy zawodowej. W niniejszym tekście zostaną przedstawione obserwowane zmiany, które zachodziły przez wprowadzenie edukacji zdalnej w sektorze kształcenia wyższego, dokładnie w ścieżce kształcenia pedagogów specjalnych. Na podstawie analizowanych zmian zostaną ukazane oddziaływania, jakim poddane są jednostki; strategie działań, jakie obierali studenci w związku z nową sytuacją edukacyjną oraz to, czy zmiany te wpływają na nabywane przez nich kompetencje i kwalifikacje. Pojawia się bowiem pewien niepokój o efektywność kształcenia w trybie edukacji zdalnej, zwłaszcza w zawodach, w których formowanie i osiągnięcie kompetencji jest równie kluczowe jak nabyta wiedza i umiejętności.

¹ Przyjęte w tym tekście określenie „edukacja tradycyjna” odnosi się do realizacji studiów w formie nazywanej także „trybem stacjonarnym”. Tekst w zastosowanym porównaniu nie zakłada dodatkowego rozróżnienia formy edukacji stacjonarnej i niestacjonarnej, dlatego w celu uniknięcia nieporozumień przyjmuje się pojęcie „edukacja tradycyjna”.

² Częstotliwość spotkań studentów, miejsce, formę spotkania oraz czas trwania interakcji określa dokładnie Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm.), art. 63, 65, 66.

Elementy wpływające na funkcjonowanie jednostek w obrębie uczelni

Na funkcjonowanie jednostek w obrębie uczelni wyższej wpływają cztery obszary wspomniane już wcześniej, mianowicie: obszar założeń formalnych, założenia programowe, ukryty program szkoły oraz grupa społeczna, w której jednostka realizuje studia. Wszystkie tworzą razem proces edukacji, któremu poddany jest student, a po ukończeniu którego jest przygotowany do pracy zawodowej. Tym samym można rozumieć, że posiada wszelką założoną programowo wiedzę, umiejętności i kompetencje, aby tę pracę podjąć.

Jeżeli chodzi o obszar formalny, ramy, według których będziemy mierzyć osiągnięcie pełnego profesjonalizmu zawodowego, będą wyznaczać założone efekty kształcenia. Według definicji efekty kształcenia rozumie się jako: „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się” (Sławiński, 2013, s. 57). Widzimy zatem trzy główne składowe: wiedzę, umiejętności i kompetencje. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela poz. 1450 wyróżnia kolejno w każdej wymienionej specjalizacji dotyczące standardów kształcenia nauczycieli te trzy elementy. W dokumencie tym znajdują się wytyczne z trzech omawianych obszarów, szczegółowo opracowane dla kierunku pedagogika specjalna, a jest to wszystko to, co student powinien wiedzieć, umieć i – można powiedzieć – w związku z tym wykorzystywać, rozumiejąc kompetencje jako: „zdolności i umiejętności niezbędne w pracy. Są one składową cech osobowych, motywacji oraz nabytej wiedzy i doświadczeń” (Konieczna-Kucharska, 2015, s. 231). Omówione elementy składowe wpływają na siebie wzajemnie, a wzrost każdego z nich generuje wzrost w pozostałych. Bardzo dobrze można to

zaobserwować, analizując standardy kształcenia w aspekcie nabytych kompetencji. Znajdują się tam dwa punkty: dokonywanie autorefleksji nad rozwojem zawodowym oraz wykorzystanie zdobytej wiedzy do analizy zdarzeń pedagogicznych. W tym zdefiniowaniu kompetencji doskonale widać, że nie są one możliwe do realizacji bez osiągnięcia wystarczającego poziomu wiedzy i umiejętności.

Ogólny zarys organizacji kształcenia, w których zachodzi realizacja założeń kierunkowych standardów kształcenia, wygląda zatem następująco: kiedy student trafia do danego kanału kształcenia, na przebieg procesu jego edukacji wpływa kilka czynników: ogólnie rozumiane „ramy instytucjonalne” kształcenia, z których możemy wyodrębnić założenia formalne i założenia programowe, ukryty program szkoły oraz grupa społeczna, w której cały proces zachodzi. Czynniki te wpływają na siebie wzajemnie, tworząc pewien „uniwersalizm” struktury edukacyjnej. Mówimy o jego „uniwersalizmie”, ponieważ zawsze tam, gdzie będziemy mieli do czynienia z sytuacją edukacyjną, w której zadaniem jednostki jest uczenie się i nauczanie, ludzie będą przyjmować odpowiednio takie same wzory zachowań i działań odpowiednio do przyjętych przez siebie ról. Zjawisko to dokładnie opisywał Bourdieu: „[...] działania społeczne podejmowane przez pojedynczych aktorów zawsze toczą się w obrębie symbolicznie zorganizowanych pól [...] w polach takich spotykają się ludzie, którzy zajmują z góry określone pozycje [...] pole jest miejscem gry pomiędzy aktorami, którzy chcą osiągnąć określone korzyści” (Mikiewicz, 2016, s. 156).

W przypadku założeń formalnych rozumie się przez nie formalne wymagania uczelni dotyczące funkcjonowania jednostek w jej obrębie, czyli wszystko to, co czyni jednostkę studentem pod względem formalnym. Sposób funkcjonowania jednostki w tej przestrzeni regulują dokumenty prawne wymieniane przeze mnie hierarchicznie od najbardziej ogólnych do najbardziej szczegółowych:



Diagram 1. Hierarchia dokumentów wpływających na funkcjonowanie jednostek w przestrzeni edukacji

Opracowanie własne na podst. Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm.), Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Uchwały nr 36/2020 Senatu Dolnośląskiej Szkoły Wyższej z 16 kwietnia 2020 r.

Z wymienionych dokumentów wyodrębnia się poszczególne wytyczne formalnych założeń funkcjonowania jednostek, m.in. to, że studia są prowadzone w formie stacjonarnej i niestacjonarnej z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm., art. 63). Realizowane są one na profilu praktycznym i ogólnoakademickim (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm., art. 64, ust. 2). Założenia zawarte w dokumentach ściśle określają częstotliwość spotkań jednostek na uczelni oraz czas trwania każdego spotkania i tym samym interakcji zachodzących w przestrzeni uczelni. Określają również wymagania dotyczące nakładu pracy w realizacji poszczególnych przedmiotów (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm., art. 67). Program studiów określa wymagania, które student powinien spełnić, aby otrzymać zaliczenie danego przedmiotu. Reguluje efekty uczenia się, proces, który prowadzi do uzyskania tych efektów, oraz liczbę punktów ETCS przypisanych do zajęć (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm., art. 67, ust. 1,2,3). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określa w załączniku nr 3 czas

trwania studiów w przypadku zawodu pedagoga specjalnego (Rozporządzenie z dnia 25 lipca 2019 roku). Rozporządzenie reguluje także sposób weryfikacji zdobywanej wiedzy (Rozporządzenie z dnia 25 lipca 2019 roku) w sposób ogólny w rozdziale czwartym, a w sposób szczegółowy na kartach przedmiotu. Założenia formalne bardzo konkretnie określają sposób funkcjonowania jednostek w przestrzeni uczelni, stanowią one pewnego rodzaju „ramę”, według której studia są realizowane przez studentów.

W celu uzyskania pełnego obrazu tego, co wpływa na funkcjonowanie jednostek, należy także sięgnąć do tego, co nie daje się ująć w ramy formalne, a także dysponuje dużą siłą oddziaływania, mianowicie: ukrytego programu szkoły. W Polsce pojęcie to zostało zdefiniowane przez Wincentego Okonia jako „program utajony [...] faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz niepoddający się żadnej rejestracji” (Okoń, 1987, s. 244)³. Znaczące czynniki wpływające na sposób realizacji ukrytego programu szkoły to poziom uczniów, środowisko wychowawcze, wpływ zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły, rzeczywista realizacja programu nauczania (Okoń, 1987, s. 244).

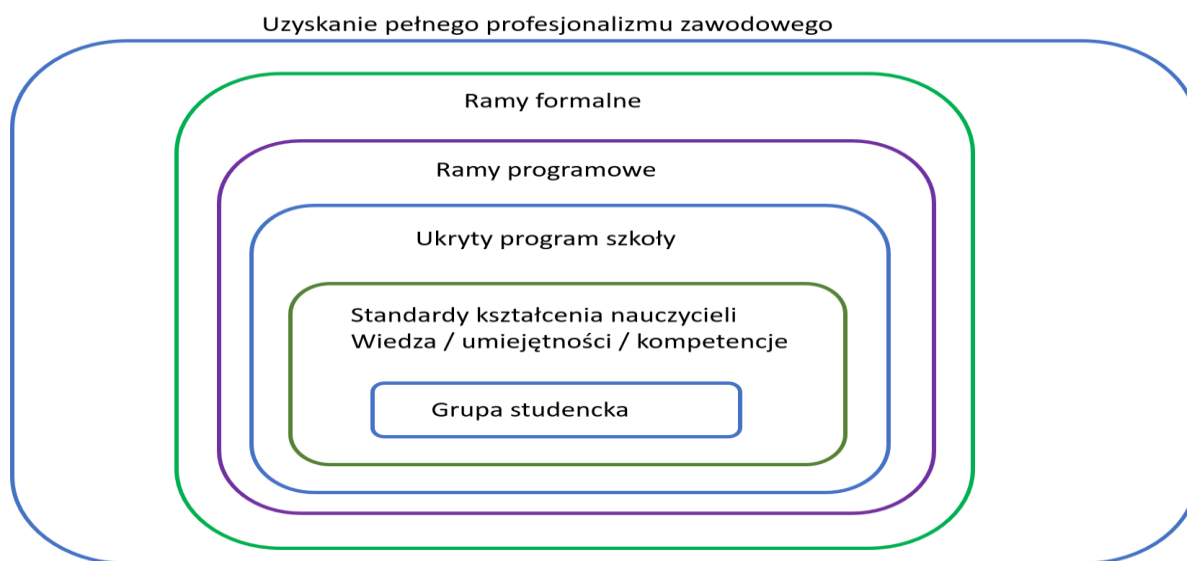
Powyższy opis stanowi bardzo skróconą analizę elementów, które mają wpływ na funkcjonowanie studiujących, tym samym kształtują proces przygotowania jednostek do zawodu. Student trafia do danej ścieżki kształcenia, wcześniej przechodząc przez proces alokacji i selekcji na poprzednich etapach edukacji. Lokuje się na tej ścieżce z tym wszystkim, co nabył w procesie

³ Zjawisko to opisywali m.in. P. Mikiewicz (2016) oraz M. Przymont-Ciesielska (2010).

wcześniejszej socjalizacji; są to: doświadczenia, kompetencje, wiedza, umiejętności – czyli to, co socjologia nazwie habitusem (Mikiewicz, 2016, s. 157), a co szeroko opisywał w swojej teorii Pierre Bourdieu. I o ile założenia formalne i programowe będą pewną „stałą” tego procesu, to można powiedzieć, że przebieg tych procesów będzie różny w zależności od jednostek, których będzie dotyczył. Na tym etapie należy omówić ostatni czynnik wpływających na proces kształcenia, jakim jest grupa społeczna, w której będzie on zachodził.

Grupa społeczna, w której formować się będzie przyszły pedagog, stanowi potężne narzędzie jego rozwoju, interakcje w niej zachodzące budują strategię i wzory działań, sposoby zachowań i radzenia sobie w danej sytuacji, powtarzane regularnie tworzą trwałe wzorce zachowań jednostek. Proces kształcenia przyszłych pedagogów odbywa się w grupie. Jego założenia formalne i programowe, standardy kształcenia zakładają to w swoich wytycznych. Dlatego kluczowe w tym miejscu jest zrozumienie, że standardy kształcenia zawsze będą realizowane w ramie i przestrzeni, jaką stwarza model organizacji kształcenia złożony z wyżej omówionych elementów, które zostały określone na podstawie edukacji tradycyjnej, czyli tej, która jest znana sprzed czasu pandemii.

Elementy opisane dotychczas są „stanem zastanym” w momencie wprowadzenia edukacji zdalnej w obrębie kształcenia wyższego i zostały przedstawione w celu zobrazowania elementów wpływających na jednostkę w procesie kształcenia. Bez tego nie sposób wskazać zaistniałych zmian, co jest celem dalszej analizy. Elementy te można zobrazować w następujący sposób:



Rysunek 1. Rama organizacji kształcenia

Edukacja zdalna – obserwowane zmiany

Obserwowane sposoby adaptacji studentów do edukacji zdalnej

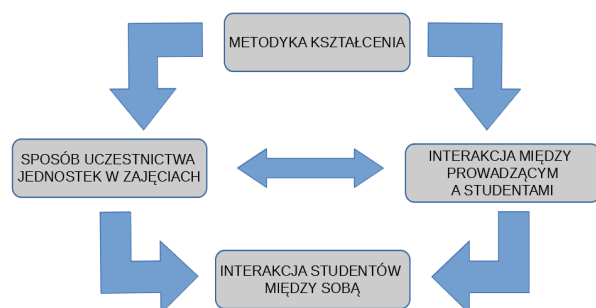
Opisy zmian, które można było zaobserwować w obszarze edukacji wyższej, będą przedstawione na podstawie badania, które zostało przeprowadzone wśród studentów pedagogiki specjalnej w latach 2019–2021 na jednej z wrocławskich uczelni wyższych⁴. Jego celem było wyodrębnienie zmian, jakie zaszły w elementach wpływających na realizowanie procesu edukacji na etapie kształcenia wyższego po wprowadzeniu edukacji zdalnej. Studia, które realizowały jednostki trwały cztery semestry. Wśród nich jeden semestr był realizowany w trybie edukacji tradycyjnej, a pozostałe trzy w trybie edukacji zdalnej. Realizacja pierwszego semestru w trybie tradycyjnym stanowiła element diagnostyczny badania, gdyż dzięki niemu badane jednostki mogły konstruować

⁴ Badania dotyczące edukacji zdalnej na poziomie kształcenia wyższego w ostatnim czasie prowadzone były niejednokrotnie, m.in. przez P. Długosza (2020) oraz W. M. Romaniuka i J. Łukasiewicz-Wielebę (2020).

odpowiedzi na zasadzie porównawczej. Badanie zostało wykonane metodą triangulacji, co pozwoliło łączyć obserwację uczestniczącą i sondaż diagnostyczny (pytania zadane w sondażu zostały umieszczone w aneksie) w celu uzyskania jak najbardziej pełnego obrazu badanej rzeczywistości. Zaznacza się jednak, że podstawowym elementem badania była obserwacja uczestnicząca, która polegała na rejestracji obserwacji oraz informacji zamieszczanych przez grupę studencką na platformach Messenger, Skype, Facebook. W czasie trwania obserwacji jednostki nie wiedziały, że są poddane badaniu. Grupa studencka, w której została przeprowadzona obserwacja, liczyła 35 osób, z czego całość stanowiły kobiety. Przedział wiekowy grupy był bardzo zróżnicowany: wahał się pomiędzy 23 a 45 lat. Ponad połowa badanych kobiet zadeklarowała, że pracuje już w zawodzie pedagoga lub terapeuty.

W toku przeprowadzonego badania dało się wyróżnić cztery główne obszary, w których zaszły największe zmiany. W przypadku procesu kształcenia była to metodyka kształcenia, sposób uczestnictwa w zajęciach, interakcje między studentami a prowadzącym zajęcia, interakcje studentów między sobą. Wszystkie te obszary

łączą się ściśle ze sobą i wpływają na siebie, a sposób ich wpływu można zobrazować następująco:



Rysunek 2. Zależności poszczególnych składowych sytuacji edukacyjnej

Na powyższym diagramie można zauważyć, że metodyka kształcenia jest tym, co wpływa bezpośrednio na sposób uczestnictwa jednostek w zajęciach oraz sposób budowania interakcji między prowadzącym a studentem, jakością i formą tej interakcji lub jej brak. W badanej grupie zajęcia były prowadzone za pomocą wykładów i ćwiczeń. Widać zatem, że ogólne założenia pozostały bez zmian tj. dalej pozostaje forma wykładów i ćwiczeń, można by powiedzieć, że wszystko pozostało tak samo. Należy przyjrzeć się zatem przebiegowi zajęć w dalszej analizie.

Wykłady ze swego założenia nie przewidują elementów ćwiczeń praktycznych czy dyskusji (choć zdarza się, że po zakończonym wykładzie prowadzący zostawiają na nią przestrzeń). Tak samo było w przypadku badanej grupy i, o ile sam przebieg wykładu nie uległ większym zmianom, to znacznie zmienił się sposób uczestnictwa w nim przez jednostkę i strategię przez nią obierane. W toku badań mogliśmy zaobserwować, że – tak samo jak w edukacji tradycyjnej – w przypadku wykładów w formie zdalnej pojawiało się pytanie o sposób zaliczania wykładów oraz o obowiązkową obecność.

Strategie przyjmowane przez prowadzących były różne. Niektórzy podejmowali się „rozliczania” studentów z obecności, inni nie. Jednak

podstawowa różnica w przebiegu zajęć to sposób oddziaływań środków kontroli społecznej na studenta. Środki te są definiowane przez J. Szczepańskiego jako: „szereg miar, sugestii, sposobów przekonywania, nakazów i zakazów, system perswazji i nacisku, sankcji aż do przymusu fizycznego włącznie, system sposobów wyrażania uznania, wyróżniania, nagród, dzięki któremu doprowadza zachowania jednostek i podgrup do zgodności z przyjętymi wzorami działania, do respektowania kryteriów wartości” (Szczepański, 1970, s. 215). Można zatem powiedzieć, że jest to pewnego rodzaju nadzór, który wytwarza grupa, aby zachować zgodność i przewidywalność. Sposoby tego nadzoru regulują m.in. pozycja jednostki w danej grupie, typ społeczeństwa, charakter instytucji czy spójność wewnętrzna danej grupy (Szczepański, 1970, s. 215). Grupa, tworząc się, zawsze będzie dążyć do przetrwania i rozwoju w najbardziej korzystny dla siebie sposób, dlatego środki kontroli społecznej są czymś naturalnym, czymś, co pomaga jej się rozwijać i trwać.

W edukacji tradycyjnej student, przychodząc na zajęcia, posługuje się szeregiem strategii, które wynikają właśnie z systemu środków kontroli społecznej: zajmuje konkretne miejsce, które wybiera z jakiegoś powodu, lub jeśli przychodzi później, co także stanowi część jego wyboru, to, które jeszcze jest wolne. Kolejno przyjmuje odpowiednią postawę ciała wynikającą z realnego zainteresowania wykładem bądź taką, która będzie to sugerować, ogranicza przynajmniej do pewnego stopnia korzystanie z telefonu i rozmowy z innymi, co sprawia, że nawet jeżeli treść wykładu zupełnie studenta nie interesuje, jakąś jego część zapamiętuje. Natomiast w przypadku edukacji zdalnej najczęściej stosowane strategie przez studentki badanej grupy to: logowanie się na wykładzie tak, aby tylko aktywny był profil, nieuczestniczenie właściwie w wykładzie, wykonywanie dowolnych innych czynności podczas uczestnictwa w wykładzie. Potwierdza to nie tylko obserwacja grupy, ale także wynik ankiety, w której 16 spośród wszystkich osób, które ją

wypełniły, zaznaczyło jako korzyść płynącą z zdalnej formy edukacji możliwość wykonywania innych czynności równocześnie (najczęściej były to: gotowanie obiadu, sprząatanie mieszkania, oglądanie filmu, spacerowanie, drzemka), a 15 osób wskazało również możliwość uczestniczenia w zajęciach z innych miejsc niż miejsce zamieszkania⁵.

Kolejną formą zajęć realizowanych w grupie były ćwiczenia – obszar ten uległ dużo większej zmianie. Ćwiczenia odbywają się w mniejszych grupach i dają dużo większe możliwości interakcji między ich członkami. Już na przykładzie wykładu można zauważyć, że fizyczna obecność w przestrzeni pełni pewnego rodzaju funkcję kontrolną. Tak też jest w przypadku ćwiczeń. Prowadzący widzi zachowanie studentów, może weryfikować ich przygotowanie do zajęć, opanowanie zadanej wcześniej materiału oraz wyciągać konsekwencje na podstawie tego, co „dzieje się” na danym bloku ćwiczeń. W przypadku edukacji zdalnej taka kontrola nie zachodzi. W toku dwuletnich studiów większość zajęć realizowana jest w formie ćwiczeń – w badanej grupie ćwiczenia realizowane zdalnie były na 17 przedmiotach. W celu poprawy jakości połączenia z internetem na wszystkich ćwiczeniach studenci mieli wyłączone kamery i mikrofony, studentki włączały mikrofony jedynie w momencie, gdy sprawdzana była obecność lub naturalnie kiedy chciały coś powiedzieć. Oczywiście jest zatem, że w tym przypadku możliwości obierania przez studentki strategii wykonywania innych czynności niż uczestniczenie w ćwiczeniach są bardzo

⁵ Uczestniczenie w zajęciach z innego miejsca z pewnością jest udogodnieniem i można z niego korzystać w bardzo dobry sposób, jednak w toku obserwacji można było zauważyć przypadki, kiedy jedna ze studentek w czasie wykładu wybrała się do restauracji. W całej sytuacji zapomniała wyłączyć mikrofon, w związku z czym cały rok studentów słyszał, jak składała zamówienie. W toku obserwacji nie dało się zauważyć, aby wobec studentki zostały wyciągnięte jakiegokolwiek konsekwencje, co z pewnością wpłynęło na formowanie się strategii postępowania przez innych studentów w grupie.

duże, a prowadzący właściwie w żaden sposób nie weryfikuje gotowości studenta do zajęć. Na niektórych ćwiczeniach prowadzący także mieli wyłączone kamery ze względu na słabą przepustowość internetu. Powodowało to, że interakcja z prowadzącym była oparta jedynie na przekazie głosowym, rejestracji wypowiedzianego komunikatu werbalnego i tonu głosu. W takim przypadku jednostki w komunikacji były pozbawione szeregu komponentów, takich jak: kontakt wzrokowy, rejestracja mowy ciała, gestów oraz mimiki twarzy. Widzimy zatem, jak bardzo ograniczony jest przebieg interakcji między uczestnikami zajęć.

W badaniu dało się wyróżnić najczęstsze strategie przyjmowane przez prowadzących ćwiczenia – było to: wykładanie treści przez prowadzącego podczas całego przebiegu zajęć oraz niekiedy zadanie tematów do przygotowania przez studentów (zazwyczaj w parach) na drugą część ćwiczeń, dzielenie się własnymi doświadczeniami przez doktorantów na blokach ćwiczeniowych danego przedmiotu, modelowanie przez prowadzącego dyskusji przez „wrywkowe” odpytywanie studentek lub zadawanie pytań przez studentów. Na żadnych z ćwiczeń nie stosowano metody kolokwiiów jako elementu sprawdzania zdobytej wiedzy, jednak element ten nie stanowił dużej zmiany, ponieważ w pierwszym semestrze, kiedy grupa realizowała kształcenie w formie tradycyjnej, były one stosowane realnie na jednym przedmiocie.

Jeżeli w toku kształcenia na większości przedmiotów stosuje się metody, które nie aktywizują słuchaczy do czynnego udziału, a jednocześnie nie występują inne czynniki „kontrolujące” sposób tego uczestnictwa, to jedyną metodą sprawdzenia nabytej wiedzy pozostaje egzamin końcowy. Na podstawie obserwacji można wyróżnić następujące strategie stosowane przez studentów w przypadku egzaminu końcowego: umawianie się na wspólne pisanie egzaminu na platformie Skype, szukanie sposobów, aby zdobyć wcześniej pytania na zbliżający się egzamin, dzielenie się między sobą pytaniami do opracowania na egzamin.

Jeżeli chodzi o ćwiczenia, to oprócz wcześniej wspomnianych strategii obieranych przez studentów na wykładach realizowana była także ciekawa strategia „reżyserowania” zajęć przez studentki. Polegała ona na tym, że umawiały się one wcześniej między sobą co do tego, kto będzie na jaki temat mówił w czasie ćwiczeń, i tak tworzyły wrażenie, że biorą aktywny udział w zajęciach, co nie zawsze owocowało dyskusją. Drugą ze strategii przyjmowanych przez studentki było wyszukiwanie odpowiedzi na zadawane przez prowadzącego pytania „na bieżąco” przy użyciu telefonu lub komputera. W momencie, kiedy wszyscy uczestnicy zajęć mieli wyłączone kamery, nie stanowiło to żadnej trudności. Wymienione strategie nie zaistniałyby, gdyby nie forma edukacji zdalnej. W tradycyjnej formie edukacji z pewnością prowadzący zajęcia, stosując systemy „kontrolne”, wyciągnąłby konsekwencje z wyżej wymienionych sytuacji.

Opinie studentek o efektywności edukacji zdalnej

W kolejnym etapie należy przyjrzeć się analizie opinii studentów i ich odczuć na temat funkcjonowania grupy w procesie edukacji zdalnej. W tym celu przeprowadzono sondaż z wykorzystaniem ankiety indywidualnej. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że pomimo trzykrotnej prośby o wypełnienie ankiety kierowanej do grupy zrobiło to zaledwie 21 osób, co stanowi 60% całej grupy. Jest to samo w sobie jest informacją na temat jakości relacji w grupie.

Jeżeli chodzi o postrzeganie funkcjonowania grupy wszystkie studentki, które wzięły udział w ankiecie, z wyjątkiem jednej wskazały, że współpraca w badanej grupie przebiegała bardzo dobrze i że członkowie grupy służyli sobie pomocą nie tylko, aby uzyskać określony cel, ale także w sprawach prywatnych. Ta sama liczba osób twierdziła, że komunikacja w grupie była sprawna i częsta. Siedemnaście osób wskazało, że w grupie studenckiej miało poczucie wytworzenia

się więzi społecznej. W świetle tych danych zastanawiający jest zatem fakt, iż w tej samej grupie połowa z osób, które deklarowały, iż członkowie grupy pomagają sobie wzajemnie na różnych obszarach życia i komunikują się ze sobą sprawnie i odczuwają między sobą wytworzoną się więź, deklaruje, że identyfikuje się z grupą, jednak ma słabe relacje z jej członkami lub nie ma ich wcale. Fakt ten może wskazywać na to, że relacje w grupie są budowane powierzchownie. Oznacza to, że nawet jeśli relacje przebiegają w sposób dobry, są one ukierunkowane u większości osób tylko na obszar studiów oraz obszar zawodowy i związane z nimi osiąganie wspólnego celu, z którego korzyść czerpie każda z jednostek. Jest to element charakterystyczny dla budowy grupy społecznej wtórnej, w której to cel formalny zrzesza ludzi. Potwierdzeniem tej analizy jest przedstawiona wcześniej sytuacja, w której po trzykrotnej prośbie o wypełnienie ankiety przez grupę ostatecznie wypełniło ją 21 spośród 35 osób. Jednocześnie 18 spośród 21 osób wskazało, że gdyby studia odbywały się w formie tradycyjnej, ich relacje z pozostałymi członkami grupy byłyby lepsze. Można zatem stwierdzić, że zdalna forma edukacji w poczuciu studentów osłabia wytworzenie się silnych i trwałych relacji, które przeniosłyby się także na sfery prywatne.

Kolejnym z analizowanych obszarów są odczucia studentek odnośnie do nabytych kompetencji oraz przebiegu studiów. Obszar ten w toku analiz wypada bardzo interesująco. Wśród osób, które brały udział w ankiecie, 10 oceniło edukację zdalną w skali 3/5, natomiast 6 osób w skali 4/5, z kolei 2 osoby w skali 2/5. Jest to wynik zastanawiający, ponieważ aż 17 osób wskazało, że w toku studiów nie nabyło pełnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do pracy pedagoga specjalnego. Oznacza to, że te same osoby, które oceniły edukację zdalną w sposób wysoki, przyznały, że nie nabyło pełnej wiedzy i umiejętności.

Można zaproponować kilka możliwych hipotez na temat wystąpienia takiej sytuacji. Jedną z najbardziej prawdopodobnych to ta, że zdobycie

pełnej wiedzy i umiejętności nie należało do najważniejszych celów związanych z zakończeniem studiów badanych. Jednostki podejmowały studia, aby zdobyć kolejny dyplom, ukończyć następny etap studiów lub mieć lepsze warunki pracy, wyższą pensję czy asekuracyjnie mieć poszerzone kwalifikacje formalne do pracy z dzieckiem w niepełnosprawności. Tę hipotezę może też potwierdzać fakt, że aż 15 osób wskazało jako korzyść płynącą z formy edukacji zdalnej możliwość wykonywania innych czynności jednocześnie.

W powyższej analizie na uwagę zasługuje jeszcze jedno zjawisko. Dwadzieścia z osób biorących udział w ankiecie wskazało, że relacje w grupie wpływają na efektywność studiów. Zaskakujące jest to, iż 17 osób wskazało, że wyniosłoby więcej ze studiów, gdyby odbywały się one w formie tradycyjnej, a połowa z osób wskazała, że w trybie edukacji zdalnej studiuje się trudniej. We wcześniej analizowanym materiale można było zauważyć, że jednostki używały strategii, by w jak najprostszy dla nich sposób osiągać cel, którym było zdanie egzaminów, doceniały możliwość wykonywania wielu czynności podczas nauki, przebywania jednocześnie w różnych miejscach, brak kolokwiów. Mimo to wskazują, że studiuje im się trudniej i mogłyby wynieść więcej ze studiowania, choć realnie w wielu przypadkach można by wnioskować, że swoim postępowaniem nie dokonywały wszystkich starań, aby to osiągnąć.

Warto także zaznaczyć, że badane jednostki pierwszy semestr realizowały w formie edukacji tradycyjnej tak samo jak wcześniejsze etapy kształcenia, co daje im możliwość konstruowania odpowiedzi na zasadzie porównania doświadczeń edukacji tradycyjnej oraz zdalnej. Odpowiedzi te ukazują coś zupełnie zaskakującego – dyskurs na temat swobody ucznia w edukacji. Daje się zauważyć jasny przekaz jednostek, że wprowadzenie edukacji zdalnej i wynikająca z tego trybu pewnego rodzaju „swoboda” działania nie sprawia, że studiuje się łatwiej. Pomimo częstych narzekania wśród studentów w odniesieniu do tradycyjnej formy studiowania, że wciąż „coś

muszą”, że czują jakiś przymus z zewnątrz do bycia w konkretnym miejscu o konkretnej godzinie, zachowywania się w odpowiedni, wymagany sposób, wykonywania konkretnych czynności, wyniki te pokazują, że według samych studentów efektywność ich uczenia się byłaby lepsza, że pomimo tego „przymusu” studiowało by się łatwiej, a relacje w grupie byłyby lepsze, gdyby jednak na tej uczelni fizycznie byli. Oznacza to, że więcej „swobody” to nie zawsze większa satysfakcja studentów ze studiowania, a jednostki potrzebują większej zewnętrznej kontroli, aby osiągać poczucie pełnej efektywności (w tym miejscu warto jednak zaznaczyć, że analizy tej nie należy traktować w skali makro, przenosząc ją na wszystkie obszary edukacji. Tekst stanowi bowiem przedstawienie niektórych z elementów z przeprowadzonego badania i aby tezy zgeneralizować, wymagane byłoby jego rozszerzenie).

Takie odpowiedzi studentek badanej grupy mogą być powodowane kilkoma czynnikami. Może to być efekt „naleciałości”, przyzwyczajień, strategii nabytych na wcześniejszych etapach edukacji. Znaczenie może mieć także wpływ realizowanych przez studentki strategii działań przyjmowanych w toku kształcenia, np. sposobów zdawania egzaminów, oraz z perspektywy psychologicznej wiek rozwojowy jednostek w momencie podjęcia edukacji.

Podsumowanie

Zmiany, jakie zaszły w procesie kształcenia pedagogów przez wprowadzenie edukacji zdalnej, wytworzyły wzory i strategie działań studentów, które nie miałyby możliwości zaistnieć w formie edukacji tradycyjnej. Przyczynami tych zmian są nowe warunki, które wytwarza przestrzeń edukacji zdalnej: zmiany w metodyce kształcenia, ograniczenie środków kontroli społecznej, ograniczony kontakt interpersonalny wspomagający nabywanie kompetencji miękkich, osłabienie poczucia wytwarzania się silnych i trwałych

relacji, które sprzyjają efektywności uczenia się. Strategie, które obierały studentki, miały wymiar „ułatwiający” realizację programu studiów. Można zatem powiedzieć, że duże ograniczenie środków kontroli społecznej w toku kształcenia studenta nie wpływa pozytywnie na poziom zdobywanych wiedzy, umiejętności i kompetencji, co też zaznaczali w wypowiedziach sami badani. Także forma edukacji zdalnej w sposób znaczny ogranicza nabywanie kompetencji związanych z umiejętnościami komunikacyjnymi, które w przyszłej pracy pedagoga specjalnego stanowią rolę kluczową.

Na podstawie przedstawionej analizy można zatem zauważyć, że trzy składowe procesu kształcenia nie rozwijają się w taki sam sposób jak dawniej. Co więcej, nie rozwijają się kompatybilnie względem siebie, zatem uzasadniony jest pewien niepokój przy spoglądaniu w przyszłość edukacji. Obserwowane zmiany mogą spowodować obniżanie się poziomu wykształcenia jednostek opuszczających omawianą ścieżkę kształcenia. Poziom nabywanych kompetencji miękkich, w tym kompetencji komunikacyjnych, tak ważnych w zawodzie pedagoga specjalnego, będzie spadał, ponieważ studenci nie będą mieli odpowiedniej przestrzeni, aby je kształtować. Dlatego tak istotna jest uważna obserwacja zmian zachodzących w procesach kształcenia, zwłaszcza w momencie, gdy do edukacji wyższej trafiają jednostki, które wcześniejsze etapy edukacji także realizowały w formie zdalnej.

W kontekście przedstawionej analizy należy zadać pytanie, czy pełen profesjonalizm w kontekście pedagogiki specjalnej oraz innych dziedzin jej pokrewnych wymaga nadania nowej definicji. Z pewnością można zauważyć, że przeprowadzone badanie ukazuje rzeczywistość, która może budzić refleksję prowadzącą do pytania, czy jest możliwe osiągnięcie tych samych efektów bez modyfikowania ramy kształcenia, gdy zmienia się środowisko, w którym zachodzi edukacja.

Bibliografia

- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii. Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Konieczna-Kucharska, M. (2015). Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, Nr 19, 231.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2. Warszawa: PWN.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: At.
- Romaniuk, W. M., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 1450.
- Sławiński, S. (red.). (2016). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Uchwała nr 36/2020 Senatu Dolnośląskiej Szkoły Wyższej z 16 kwietnia 2020 r.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668 z późn. zm.).