

DANIEL MATWIEJCZUK

- Uniwersytet w Białymstoku
- e-mail: d.matwiejczuk@uwb.edu.pl
- ORCID: 0009-0000-3893-8959

ANALIZA PORÓWNAWCZA KSZTAŁCENIA ZDALNEGO W POLSCE I HISZPANII W DOBIE PANDEMII COVID-19

1. Metodologia

Artykuł oparto o dane z publikacji rządowych, oraz m.in.: z artykułu *The role of socio-economic status in depression: results from the COURAGE (aging survey in Europe)*, w którym zebrano informacje od 10 800 uczestników z Finlandii, Polski i Hiszpanii (Freeman et al. 2016: 2–4). Przeprowadzono analizy regresji logistycznej z wieloma zmiennymi w celu określenia korelacji między wykształceniem, dochodami lub wskaźnikiem SES a depresją w poszczególnych krajach (tamże). Aby uwzględnić heterogeniczność między krajami, przeprowadzono analizy dotyczące poszczególnych krajów (tamże). Aby uwzględnić ważenie próby i złożony projekt badania, wygenerowano reprezentatywne dla kraju szacunki. Wyniki dotyczące wykształcenia i dochodów wykorzystano do lepszego zrozumienia aspektów SES związanych z depresją oraz do porównania wyników z istniejącymi badaniami (tamże, 2–6). Dane te posłużyły do porównania systemów edukacji w Polsce i w Hiszpanii. Wykorzystano również badania prowadzone przez Parlament Studentki UwB w latach 2020–2021, dotyczące kształcenia zdalnego, a także szereg publikacji naukowych związanych z tematyką kształcenia w formule zdalnej na różnych poziomach edukacji.

2. Główne różnice w systemach szkolnictwa wyższego w Polsce i Hiszpanii

Wiele państw, w tym Hiszpania i Polska, rozwinęło swoje systemy kształcenia na odległość na poziomie szkolnictwa wyższego, aby wspierać różnorodność, równość i dostępność (Roleska et al. 2018: 11–14). Oba państwa mają różne podejścia do szkolnictwa wyższego. W Polsce mamy bardzo dobre uczelnie publiczne, które utrzymuje państwo – dostęp do edukacji wyższej jest usługą publiczną, z której może korzystać każdy obywatel. Hiszpania stawia na płatną edukację na poziomie szkolnictwa wyższego oferowaną przez prywatne uczelnie. W obu państwach szkoły wyższe mają zagwarantowaną autonomię na poziomie ustawy zasadniczej, a biorąc pod uwagę sposób finansowania szkół wyższych – można wysnuć wniosek, iż są w jednakowym stopniu zależne od czynników zewnętrznych. W Polsce – od subwencji z ministerstwa właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, a w Hiszpanii – od woli wolnego rynku, który określa trendy na uczelniach. W obu systemach niezwykle istotna jest jakość kształcenia. W obu państwach mamy agencje zajmujące się oceną jakości kształcenia – Polska Komisja Akredytacyjna i Narodowa Agencja Oceny Jakości i Akredytacji (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Oba państwa uczestniczą w unijnych programach. Pandemia COVID-19 wymusiła na szkołach wyższych kształcenie studentów poprzez elektroniczne środki komunikacji. Można dokonać porównania między tymi dwoma krajami, aby ocenić, w jaki sposób kształcenie zdalne studentów jest zaprojektowane i jak funkcjonuje – w różnych też niespodziewanych okolicznościach. Zasadnicze różnice można znaleźć w podejściach i politykach stosowanych do wdrażania takich systemów (OCED 2021). Na przykład oba kraje mają bardzo różne podejście do prawa do edukacji, edukacji ze specjalnymi potrzebami i praw osób niepełnosprawnych (Saar, Unt, Kogan 2008: 32–40). Co więcej, istnieje wyraźna różnica między podejściami do edukacji uniwersyteckiej, przy czym podejście hiszpańskie zawiera odgórne polecenia i wskazówki, podczas gdy polskie opiera się na współpracy i dyskusji między przedstawicielami uniwersytetów a zainteresowanymi (Kupiainen, Hautamäki, Karjalainen 2009: 32–40). Świadczyć o tym może np. projekt realizowany przez badaczy z UwB pt. *NO-AUTism!* Co więcej, istnieją różnice w zakresie wpływu państwa na szkolnictwo wyższe. Hiszpania skupia się na uczelniach prywatnych i studiach z opłatami, podczas gdy Polska oferuje darmowe studia i finansuje je każdemu chętnemu, a sektor prywatny

w szkolnictwie wyższym nie jest dominujący. Dodatkowo istniały różnice we wzorcach religijnych między obydwoma krajami, przy czym Polska przechodziła stopniową transformację w wyniku zmian politycznych (Denek 1999: 27–43), które oddziaływały na sektor edukacji. W Hiszpanii również miały miejsce zmiany polityczne w latach 70. po śmierci generała Franco. Król Jan Karol przystąpił do tworzenia państwa demokratycznego. Dodatkowo są to państwa z odmiennych kręgów kulturowych, z różną sytuacją młodych osób. Według danych z Eurostatu w Hiszpanii jest 32% bezrobotnych osób wśród młodzieży do 25 roku życia, a w Polsce to 11,4%. Liczba wpływających czynników na to jest spora, a jeden z największych ma edukacja i choroby cywilizacyjne, które dotyczą młode osoby. Zostało to dodatkowo poparte poprzez badania, porównujące różne środowiska w Hiszpanii, Finlandii i Polsce (Orte et al. 2018: 86–103), które wykazały, że atmosfera panująca w szkołach czy na uczelniach może mieć wpływ na częstotliwość występowania depresji (Freeman et al. 2021: 2–6). Rzadko zdarza się to w państwach, w których rządy wszechstronnie dbają o sprawy związane ze szkolnictwem, jak na przykład w Finlandii. Niestety na drugim biegunie znajdują się polskie szkoły, w których jednak na szczęście próbuje się zmniejszyć wieloletnie zaniedbania i podejście do choroby. W przypadku Hiszpanii wpływ edukacji na występowanie depresji nie pojawia się w głównym nurcie badawczym. Zauważono natomiast zwiększoną liczbę zachorowań po pandemii COVID-19 i w tym obszarze skupia się pomoc rządu.

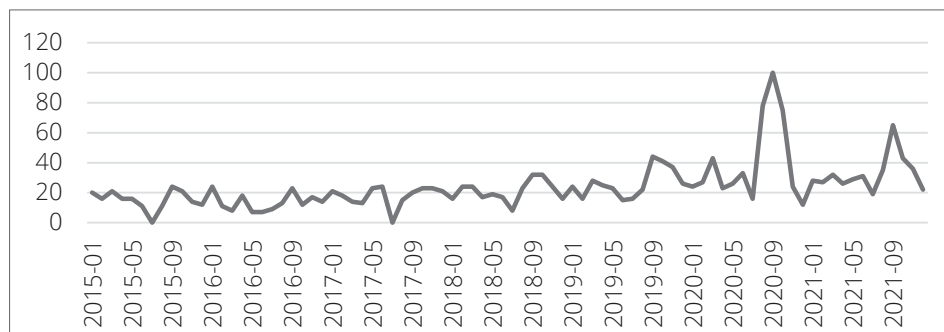
Samo kształcenie na odległość stało się ważnym elementem systemu edukacyjnego w Hiszpanii, zanim wybuchła pandemia COVID-19. W ramach tego systemu szkoły podstawowe, średnie i uczelnie wyższe w kraju zaoferowały różnorodne formy kształcenia na odległość, takie jak e-learning, kształcenie hybrydowe czy nauczanie zdalne, co było możliwe dzięki ustawie o kształceniu na odległość, która uznała je za równoważne formy edukacji wobec tradycyjnego nauczania (Ley 3/2018). Wpływ technologii na rozwój kształcenia na odległość w Hiszpanii był istotny. Dzięki technologii informacyjnej i komunikacyjnej, uczelnie i szkoły mogły przekazywać wiedzę, komunikować się z uczniami i studentami, prowadzić interakcje oraz oceniać postępy za pośrednictwem platform internetowych (García Aretio 2015: 10–23). To umożliwiło dostęp do edukacji dla osób, które wcześniej miały utrudniony dostęp do tradycyjnych form nauki. Kształcenie na odległość cieszyło się również dużym zainteresowaniem osób pracujących, które chciały rozwijać się zawodowo. José Manuel Sáez-López wskazuje, że coraz więcej pracu-

jących w Hiszpanii korzysta z możliwości kształcenia na odległość, aby zdobywać nowe umiejętności i podnosić kwalifikacje. Warto również zauważyć, że już przed pandemią COVID-19 hiszpański rząd podejmował działania dotyczące cyfryzacji edukacji. Miały one na celu ułatwienie dostępu do kształcenia na odległość oraz promowanie innowacyjnych metod nauczania. Aktualna ustawa stanowiła jedno z narzędzi prawnych, które umożliwiały rozwój kształcenia na odległość w Hiszpanii (Ley 3/2018).

Podsumowując, kształcenie na odległość w Hiszpanii rozwijało się stopniowo przed pandemią COVID-19, obejmując różnorodne formy edukacji na poziomie szkół podstawowych, średnich i uczelni wyższych. Kluczowym czynnikiem tego rozwoju była rola technologii oraz polityka rządu w zakresie cyfryzacji edukacji (Ley 3/2018).

Kluczowym aktem prawnym w Polsce dotyczącym edukacji na poziomie podstawowym i średnim jest Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 t.j.), w którym na przełomie ostatnich lat zachodziły zmiany związane z COVID-19. Przed rokiem 2019 jednym przepisem prawnym na poziomie ustawy dotyczącym kształcenia na odległość był art. 117 ust. 3: „Kształcenie ustawiczne może być prowadzone w formie dziennej, stacjonarnej lub zaocznej, a w przypadku form pozaszkolnych – także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość” – dotyczył procesu związanego z kształceniem osób dorosłych. Lifelong Learning – rozumiany jako całość aktywności poznawczych podejmowanych w trakcie życia z myślą o pogłębianiu wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji z przyczyn osobistych, społecznych lub zawodowych (Wołczyk 1979: 4–10). W Polsce edukacja zdalna była w ustawach nazywana kształceniem na odległość i – nie była kluczowym elementem polityki edukacyjnej państwa, a jedynie tematem akademickim dotyczącym cyfryzacji szkół. Jednocześnie istniały przepisy umożliwiające taką naukę (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082) – przepisy dotyczące edukacji domowej wprowadzane po nowelizacji ustawy w roku 2009. W myśl przepisu obowiązek zapewnienia odpowiedniego poziomu wykształcenia znajduje się po stronie rodzica, którego dziecko musi podchodzić do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych i je zdać, aby decyzja o edukacji domowej nie została cofnięta. Wzrost zainteresowania nauczaniem domowym w domenie publicznej obrazuje wykres nr 1.

Wykres 1. Wyszukiwanie hasła „edukacja domowa”



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyszukiwarki Google.

Dane ilustrują zainteresowanie tematem „Edukacja Domowa” w wyszukiwaniach na terenie Polski przez wyszukiwarkę google w okresie od 1 stycznia 2015 do 1 kwietnia 2023 roku. Liczby reprezentują poszczególne zainteresowania w wyszukiwaniu względem najwyższego punktu na wykresie. Wartość 100 oznacza najwyższą popularność hasła. Wartość 50 oznacza, że popularność hasła była dwukrotnie mniejsza. Wartość 0 wskazuje, że dla danego hasła nie ma wystarczających danych.

Mimo iż w Polsce od kwietnia do września 2019 roku trwał strajk nauczycieli, a potem rozpoczął się okres pandemii, wzrost zainteresowania tematem edukacji domowej przypada dopiero na 2022 rok. Wskazuje to na fakt, iż edukacja domowa jako alternatywa nie jest znacząca w przedmiocie zainteresowania polskich internautów.

3. Dostępność i wykorzystanie technologii w systemach edukacyjnych Polski i Hiszpanii

Dostępność i wykorzystanie technologii w systemach edukacyjnych Polski i Hiszpanii znacznie się różnią (Gil-Flores 2017: 441–449). W badaniu przeprowadzonym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w ramach Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS 2013) przedstawiono analizę zmiennych związanych z wykorzystaniem ICT w klasach szkół średnich w Hiszpanii (Gil-Flores 2017: 441–449). Zgodnie z tym raportem dostępność infrastruktury teleinformatycznej w hiszpańskich szkołach średnich jest wysoka

(tamże) (w Polsce natomiast średnia [IBE 2014]). Obejmuje to oprogramowanie, szkolenie nauczycieli w zakresie ICT, współpracę między nauczycielami, poczucie własnej skuteczności i koncepcje nauczania (Gil-Flores 2017: 441–449). Niemniej jednak poziom wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w klasach jest niski (tamże). Przypadek hiszpański przedstawia paradoksalną sytuację w sprawie wykorzystania ICT w edukacji (tamże). Podczas gdy szkolny sprzęt i infrastruktura połączeń internetowych mają mniejszy wpływ na wykorzystanie ICT w klasie, dostępność oprogramowania edukacyjnego, szkolenie nauczycieli w zakresie ICT, współpraca między nauczycielami, poczucie własnej skuteczności i koncepcje nauczania mają wpływ znaczący (tamże). Ponadto badanie OECD wykazało, że 43,4% hiszpańskich nauczycieli szkół średnich używa ICT w nauczaniu w klasie tylko okazjonalnie (tamże). Co więcej, 19,6% hiszpańskich nauczycieli szkół średnich nigdy lub prawie nigdy nie korzysta z ICT w nauczaniu w klasie (tamże). Dodatkowo tylko 52% hiszpańskich uczniów klas ósmych korzysta ze szkolnego komputera do celów edukacyjnych podczas lekcji przynajmniej raz w tygodniu, co stawia Hiszpanię poniżej mediany dla krajów europejskich pod względem wykorzystania ICT w klasach (tamże). W tym samym badaniu Polska (IBE 2014) uplasowała się na przedostatniej pozycji, jeśli chodzi o wykorzystanie ICT. Badanie ujawniło również, że brak personelu wsparcia technicznego, który mógłby pomóc nauczycielom, brak czasu w szkolnej biurokracji na naukę nauczania z wykorzystaniem ICT, brak infrastruktury (sprzętu i oprogramowania), kompetencji cyfrowych wśród nauczycieli oraz skuteczności szkolenia nauczycieli to wszystkie czynniki prowadzące do niskiego wykorzystania ICT w hiszpańskich szkołach średnich (Gil-Flores 2017: 441–449), podobnie jak w polskich (IBE 2014). Dodatkowo istotną barierą jest opór wobec zmian, jakie pociąga za sobą inkorporacja ICT (Gil-Flores 2017: 441–449). Wszystkie te czynniki znacząco wpływają na dostępność i wykorzystanie technologii w systemach edukacji w Hiszpanii.

4. Kształcenie zdalne w dobie pandemii w Polsce – przykład Uniwersytetu w Białymstoku

Na Uniwersytecie w Białymstoku zostało przeprowadzone przez Parlament Studencki badanie dotyczące kształcenia zdalnego w pierwszych tygodniach jego realizacji. W wyniku przeprowadzenia ankiety online wypełnionej dobrowolnie przez

studentów Uniwersytetu w Białymstoku, dotyczącej oceny kształcenia zdalnego od 24.03.2020 do 28.03.2020 roku, uzyskano 527 odpowiedzi. Większość studentów wyraziła niezadowolenie z nowej formy prowadzenia zajęć, uważając, że kształcenie zdalne na Uniwersytecie w Białymstoku nie jest na zadowalającym poziomie. Z ankiet wynika, że w większości przypadków zajęcia zdalne polegały na przekazywaniu przez e-mail lub platformę USOS materiałów do samodzielnej pracy. Około 56,2% studentów wskazało, że w zajęciach zdalnych korzystano również z platformy Blackboard, a około 14% na korzystanie z innych aplikacji komunikacyjnych umożliwiających przekaz audio i/lub video (Parlament Studencki 2020).

Wyniki ankiet wskazują na kilka czynników powodujących niezadowolenie studentów z kształcenia zdalnego. Po pierwsze, wielu studentów skarży się na zbyt dużą ilość przekazywanego materiału oraz brak dostępu do literatury. Studenci wyrażają rozżalenie i frustrację z powodu trudności w zapoznaniu się z dużą ilością materiałów przekazywanych przez prowadzących zajęcia. Wskazywany jest także brak wcześniejszego wyjaśnienia materiału czy przedstawienia szczegółowych wymagań dotyczących rozwiązywania zadań. Ponadto, ze względu na zamknięcie uniwersyteckich i publicznych bibliotek, studenci mają trudności z dostępem do potrzebnych materiałów do samodzielnej pracy (tamże).

Kolejnym czynnikiem niezadowolenia studentów jest brak interakcji z prowadzącymi zajęcia. Wiele studentów wskazuje, że preferują spotkania online prowadzone na żywo, co pozwala na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, pogłębianie wiedzy, usuwanie wątpliwości dotyczących materiału oraz bieżącą weryfikację i uzupełnianie nabytej wiedzy. Kontakt z prowadzącymi zajęcia jest istotnym elementem systemu ECTS, a wskazówki od prowadzących mogą uczynić materiał bardziej przystępnym, skracając czas potrzebny na realizację programu studiów (tamże).

Harmonogram zajęć zdalnych jest również często krytykowany przez studentów. Wiele odpowiedzi w ankiecie wskazuje na nieregularne lub niewłaściwie zorganizowane zajęcia, co utrudnia planowanie pracy i nauki (tamże).

W ankiecie studenci wyrazili również obawy dotyczące oceny zdalnych zajęć. Część z nich zwróciła uwagę na możliwość obniżenia oceny, ponieważ niektóre formy sprawdzania wiedzy, takie jak egzaminy online czy prace pisemne, mogą być mniej wiarygodne i słabiej odporne na oszustwa. Studenci również obawiają się o uczciwość oceny, ponieważ brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym może prowadzić do subiektywnych ocen na podstawie niewłaściwej interpretacji prac (tamże).

Podsumowując, wyniki ankiety wskazują na niezadowolenie studentów Uniwersytetu w Białymstoku z kształcenia zdalnego. Studenci wyrażają obawy związane z zakresem materiału, dostępem do literatury, brakiem interakcji z prowadzącymi zajęcia, niejasnym harmonogramem oraz ocenianiem zdalnych zajęć. W celu poprawy jakości kształcenia zdalnego konieczne jest uwzględnienie tych obaw i podejmowanie działań mających na celu zwiększenie interakcji, dostępu do materiałów, klarownego komunikatu dotyczącego zajęć oraz uczciwego oceniania (tamże).

W perspektywie czasu można zauważyć znaczący postęp w tej kwestii. Mianowicie w związku z komunikatami IMGW (sytuacja uniemożliwiająca nauczanie w formie stacjonarnej) w dniu 20 grudnia 2022 roku dotyczącym Województwa Podlaskiego zostało wprowadzone tymczasowo nauczanie zdalne, a sam efekt przejścia z trybu stacjonarnego na zdalny odbył się niemal bezproblemowo. Świadczy to o niesamowitych zmianach, jakie zaszły w mentalności społeczności akademickiej. Warto natomiast zauważyć, iż wsparcie publiczne ograniczyło się do miękkich rekomendacji, zaś usprawnienia prawne nie zawsze były jasne, zaś sama organizacja kształcenia zdalnego spoczywała na uczelni.

5. Kształcenie zdalne w Hiszpanii – Universidad Nacional de Educación a Distancia

Inaczej natomiast wyglądało to w Hiszpanii, gdzie istniała już od 1972 roku instytucja zajmująca się kształceniem na odległość. UNED wdrożył nauczanie na odległość poprzez współpracę między instytucją a firmą informatyczną o nazwie Distance Learning Systems Limited (Barkatov 2020: 3–5). Wdrożenie edukacji na odległość pokrywa się z coraz szerszym wykorzystaniem technologii online (Larreamendy-Joerns, Leinhardt 2006: 567–605). Celem kształcenia na odległość w Uniwersytecie Narodowym jest uzyskanie wymiernego wzrostu efektywności poprzez różne metryki. Aby to osiągnąć, uczelnia planuje w przyszłości wdrażać różne techniki kształcenia. Wdrożenie kształcenia na odległość zostało ujęte w ramy teoretyczne w celu złagodzenia długoterminowych i wielkoskalowych wyzwań edukacyjnych. Strategia wdrażania opiera się na wcześniejszych doświadczeniach z platformami e-learningowymi, wykorzystującymi wspólne ramy do kształtowania zwinnych i artykułowanych strategii w edukacji na odległość (Dias i Gomes 2018: 7944–7954). Pomimo pewnych wyzwań, takich jak ograniczenia stosowa-

nia e-learningu, uniwersytety skupiają się na wypełnianiu swojej społecznej roli polegającej na „budowaniu narodu” poprzez zapewnienie dostępnego nauczania z wykorzystaniem technologii bez ograniczeń czasowych.

Celem UNED jest identyfikacja technologii wykorzystywanych do dostarczania kursów edukacyjnych w trybie online. W tym celu wykorzystuje różne zasoby technologiczne. Uniwersytet skupia się na bardziej pragmatycznym podejściu do edukacji i szkoleń na odległość, rozwijając swoje umiejętności w zakresie wykorzystywania technologii. UNED oferuje przede wszystkim kursy poprzez jedną lub więcej form technologii kształcenia na odległość, a ramy studiowania i polityki kształcenia na odległość zostały już ustanowione. UNED oferuje programy w zakresie edukacji społecznej, pedagogiki oraz stopni magisterskich w dziedzinie edukacji, wykorzystując różnorodne zasoby technologiczne, aby umożliwić naukę z dowolnego miejsca na świecie.

6. Zastosowanie wyników badania do optymalizacji nauczania na odległość w przyszłości

Trwająca pandemia zrodziła pytania o to, jak zapewnić kontynuację edukacji przy jednoczesnym zapewnieniu uczniom bezpieczeństwa (Baltà-Salvador, Olmedo-Torre, Peña 2021: 7407–7434). Przeprowadzono szereg analiz w celu zbadania satysfakcji studentów z dostosowania ich kursów do nauki online (tamże). Ich wyniki uwydatniły kilka problemów związanych z wdrażaniem i jakością kursów online, przy czym niska satysfakcja studentów jest powiązana ze wzrostem postrzeganego obciążenia pracą (tamże). Jednak niektóre badania wykazały, że uczniowie byli zadowoleni ze wsparcia nauczyciela i treści zajęć online podczas pandemii, a metody oceny i materiały stosowane na niektórych zajęciach online podczas blokady były dostosowane do e-learningu (tamże). Czynniki takie jak autonomia i postrzeganie przez uczniów ich zdolności do kontrolowania własnego uczenia się są kluczowymi przyczynami wpływającymi na zadowolenie uczniów (Aldhahi, Alqahtani, Baattaiah 2022: 1323–1340). Poziomy umiejętności cyfrowych, zaangażowanie uczniów, wsparcie i wskazówki instruktora oraz projekt kursu są pozytywnie skorelowane z satysfakcją ucznia w nauczaniu na odległość (tamże). Co więcej, interakcja uczniów jest czynnikiem przyczyniającym się do ich zadowolenia, a wsparcie instruktora odgrywa zasadniczą rolę w poczuciu osiągnięciu

satysfakcji przez uczniów w środowisku online (tamże). Ponadto na zadowolenie uczniów wpływają czynniki osobiste, takie jak osobowość ucznia, stosunek do technologii, wcześniejsze doświadczenie w jej użytkowaniu i umiejętności (tamże). Aby w przyszłości usprawnić kształcenie na odległość, nauczyciele powinni udzielać szybkich odpowiedzi na pytania uczniów i zwracać uwagę na ich potrzeby (Baltà-Salvador, Olmedo-Torre, Peña 2021: 7407–7434). Najlepsze praktyki zidentyfikowane podczas nauczania online w czasie pandemii COVID-19 mogą być przydatne w regularnym nauczaniu na studiach wyższych lub w projektowaniu kursów online poza pandemią (tamże). Na przykład nagrywanie zajęć online może pomóc uczniom w ich późniejszym przejrzaniu, komunikatory internetowe, takie jak WhatsApp, można otworzyć, aby komunikować się z uczniami w szybszy i bardziej przystępny sposób, a dzielenie się już rozwiązanymi problemami może dać uczniom wskazówki do samodzielnego poprawiania ćwiczeń (tamże). Ponadto przydatne może być dzielenie się filmami pomocniczymi z uzupełniającymi wyjaśnieniami dotyczącymi treści nauczania, a indywidualne lub grupowe rozmowy wideo z profesorem mogą pomóc w dokładniejszym wyjaśnieniu wątpliwości w bardziej komfortowych warunkach (tamże). Dostosowanie programu nauczania do rzeczywistych praktyk może poprawić ogólne zadowolenie uczniów z kursów nauczania na odległość, podczas gdy zdalne uczenie się online umożliwia uczniom samodzielną naukę, co jest zgodne z zasadami uczenia się przez całe życie. Projekt kursu powiązany z rzeczywistymi wyzwaniami może poprawić umiejętności miękkie uczniów i zwiększyć ich szanse na zatrudnienie na rynku pracy, a przydatność online w przyszłości (OFR) jest ważnym czynnikiem zapewniającym, że treść kursu i zajęcia spełniają osobiste potrzeby uczniów, aby osiągnąć pożądane cele zawodowe. Co więcej, podczas projektowania kursów online należy wziąć pod uwagę mechanizmy interakcji, aby oferować wzbogacające i dobrze prosperujące środowiska uczenia się, a komunikacja jest bardziej skomplikowana w edukacji online, co podkreśla potrzebę skutecznych strategii komunikacyjnych (tamże).

7. Implikacje wyników badania dla rozwoju nauczania na odległość w kontekście polskim i hiszpańskim

W badaniu podkreślono znaczenie zapewnienia studentom wsparcia technicznego i jasnej komunikacji podczas e-learningu (Marciniak, Rembielak 2022: 14–24).

Badanie daje również wgląd w czynniki, które decydują o satysfakcji z e-learningu w czasie pandemii w Polsce i Hiszpanii (tamże). Wyniki badania można wykorzystać do poprawy jakości nauczania na odległość w Polsce i Hiszpanii oraz zasugerować potrzebę zindywidualizowanego podejścia do nauczania na odległość w różnych kontekstach kulturowych (tamże). Badanie podkreśla potrzebę opracowania strategii łagodzących negatywne skutki uczenia się na odległość, w tym przeciwdziałania izolacji społecznej i utrzymywania więzi społecznych (Kupcewicz et al. 2022: 3–16). W tym zakresie z badania wynika, że ponad połowa respondentów w Polsce i Hiszpanii zgłosiła znaczne ograniczenie kontaktów społecznych w czasie pandemii COVID-19, a przy tym poziom zadowolenia z życia wśród studentów w Polsce jest niższy niż w Hiszpanii i Słowacji (tamże). Sugeruje to, że kształcenie na odległość w Polsce może wymagać uwzględnienia czynników wpływających na zadowolenie uczniów z życia, podczas gdy kształcenie na odległość w Hiszpanii nie musi (tamże). Co więcej, badanie ujawnia również, że uczniowie w Polsce doświadczają wyższego wskaźnika samotności emocjonalnej w porównaniu ze studentami w Hiszpanii, co sugeruje, że samotność emocjonalna uczniów może być wyzwaniem, którym należy się zająć w nauczaniu na odległość w Polsce, podczas gdy może to być mniejszy problem w Hiszpanii (tamże).

8. Dalsze kierunki badań niezbędne do głębszego zrozumienia wpływu nauczania zdalnego w trakcie globalnej pandemii

Badania i zebrane dane dotyczące wpływu nauczania zdalnego w czasie globalnej pandemii są jeszcze niewystarczające, co daje możliwość ich kontynuowania. Pandemia COVID-19 wywarła wpływ finansowy na uczelnie, zwłaszcza te, które już wcześniej znalazły się w trudnej sytuacji (Rizun, Strzelecki 2020: 64–68). Ponadto należy zbadać wpływ nauczania zdalnego na samopoczucie psychiczne i fizyczne uczniów. Aby lepiej zrozumieć rolę portali społecznościowych we wspieraniu uczniów w czasie pandemii, potrzebne są dalsze badania (tamże). Bardziej zróżnicowana i reprezentatywna próba studentów uniwersytetów mogłaby stanowić j wiarygodniejszą grupę respondentów, podczas gdy wartości graniczne w badaniu mogłyby rzucić światło na różnorodność perspektyw uczniów, które można napotkać w klasach. Konieczne są badania, aby zrozumieć wpływ zdalnego uczenia się na różne populacje poprzez gromadzenie danych demograficznych i/lub mierzenie

efektów uczenia się oraz w celu określenia optymalnych kombinacji i wdrożeń metod pedagogicznych dla kursów z różnych dyscyplin (Nguyen et al. 2021: 3–6). Ponadto bardziej szczegółowa analiza ponad 12 000 otwartych odpowiedzi uczniów może zapewnić pełniejsze zrozumienie preferencji uczniów i sugestii dotyczących poprawy jakości kształcenia (tamże). Konieczne jest również wykonanie badań *post factum*, które wskażą faktyczne skutki pandemii COVID-19.

BIBLIOGRAFIA

Akty prawne

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE núm. 294 de 06/12/2018, poz. BOE-A-2018-16673).
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Literatura

- Abdullah S.I.N.W., Arokiyasamy K., Goh S.L. et al., 2022, *University students' satisfaction and future outlook towards forced remote learning during a global pandemic*, "Smart Learn. Environ.", s. 9–15.
- Aldhahi M., Alqahtani A., Baattaiah B. et al., 2022, *Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students*, "Educ. Inf. Technol.", Vol. 27(1), s. 1323–1340.
- Baltà-Salvador R., Olmedo-Torre N., Peña M. et al., 2021, *Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students*, "Educ. Inf. Technol.", Vol. 26, s. 7407–7434.
- Barkatov I.V., 2020, *New effective aid for teaching technology subjects: 3D spherical panoramas joined with virtual reality*, "CEUR Workshop Proceedings", Vol. 2731, s. 3–5.
- Breakspear S., 2021, *Raport The Organization for Economic Cooperation and Development; An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*, University of Cambridge, s. 2–10.
- Brooks R., 2021, *Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries*, "Higher Education Research & Development", Vol. 40, s. 40.
- Dias A.S., Gomes M.J., 2018, *A wake-up call for b-learning in Portuguese higher education*, Proceedings of EDULEARN 18 Conference, 2–4 July 2018, s. 7944–7954.
- Denek K., 1999, *Transformacja Systemów Edukacji*, „Neodigmata” Vol. XXIV, s. 27–43.
- Freeman A., Tyrovolas S., Koyanagi A. et al., 2016, *The role of socio-economic status in depression: results from the COURAGE (aging survey in Europe)*, "BMC Public Health", Vol. 16, s. 2–4.

- García Aretio L., 2015, *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*, Barcelona: Editorial UOC, s. 10–23.
- IBE, *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce – raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, 2024, s. 63–70.
- Javier Gil-Flores, 2017, *Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure*, “Computers in Human Behavior”, Vol. 68, s. 441–449.
- Kupcewicz E., Mikla M., Kadučáková H., Grochans E., 2022, *Loneliness and Satisfaction with Life among Nursing Students in Poland, Spain and Slovakia during the COVID-19 Pandemic*, “Journal: Int. J. Environ. Res. Public Health”, Vol. 19, s. 2–29.
- Kupiainen S., Hautamäki J., Karjalainen T., 2009, *The Finnish education system and PISA*, Finland Ministry of Education Publications, s. 32–40.
- Larreamendy-Joerns J., Leinhardt G., 2006, *Going the Distance With Online Education*, “Review of Educational Research”, Vol. 76(4), s. 567–605.
- Nguyen T. et al., 2021, *Insights Into Students’ Experiences and Perceptions of Remote Learning Methods: From the COVID-19 Pandemic to Best Practice for the Future*, “Frontiers in Education”, Vol. 6.
- Orte C. et al., 2018, *Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in Three Countries (Spain, Poland and Turkey)*, “Journal of Intergenerational Relationships”, Vol. 16, s. 87–100.
- Parlament Studencki, 2020, *Kształcenie zdalne na Uniwersytecie w Białymstoku*, s. 1–14.
- Pilich M., Gawroński K., Kwiatkowski S. (red.), 2022, *Prawo oświatowe*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 769–781.
- Rizun M., Strzelecki A., 2020, *Students’ Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland*, “Int. J. Environ. Res. Public Health”, Vol. 17(18), s. 64–68.
- Roleska M., Roman-Urrestarazu A. et al., 2018, *Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain*, “PLoS ONE”, Vol. 13(8), s. 11–14.
- Saar E., Unt M., Kogan I., 2008, *Transition from Educational System to Labour Market in the European Union: A Comparison Between New and Old Members*, “International Journal of Comparative Sociology”, Vol. 49(1), s. 32–40.
- Wołczyk J. (red.), 1979, *Kształcenie dorosłych, a potrzeby gospodarki i kultury*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa, s. 4–10.