

Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej a inicjowanie transformatywnego uczenia się studentów ¹

Lessons from the pandemic. Emergency remote education experiences and initiating transformative learning of students

DOI 10.25951/9570

Podziękowania

Prof. Odecie Merfeldaite oraz Prof. Irenie Žemaitaitytė z Uniwersytetu Mykolo Romero w Wilnie za opiekę merytoryczną, organizacyjną i wsparcie językowe w toku zbierania danych empirycznych na Litwie.

Wprowadzenie

Patrząc z pewnym dystansem na dwa lata pandemii COVID-19² (nie bez obawy o jej dalsze ataki), trudno jest znaleźć obszar życia, który pod jej wpływem nie uległ zmianie. Pamiętamy jeszcze wyraźnie, że w zasadzie z dnia na dzień pojawiła się konieczność przystosowania do nowych, nieznanymi wcześniej warunków. Edukacja, jak wiele obszarów ludzkiej aktywności, wymagała podejmowania szybkich interwencji oraz poszukiwania rozwiązań problemów pojawiających się na skutek sytuacji *lockdownu* o niespotykanym dotąd zasięgu. Osoby bezpośrednio i pośrednio związane z edukacją odczuły bardzo wyraźnie zaburzenia jej stałej struktury i rytmu, zmianę przestrzeni i czasu, w których się odbywała. Maria Czerepaniak-Walczak określiła tę sytuację jako gigantyczny eksperyment społeczny, w którym uczestniczą nauczyciele, uczniowie

¹ Publikacja została napisana w wyniku odbywania przez autorkę stażu na Uniwersytecie Mykolo Romero w Wilnie (Litwa), współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój), zrealizowanego w projekcie Program Rozwojowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (POWR.03.05.00-00-Z310/17).

² Stan pandemii obowiązywał w Polsce zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia od 20 marca 2020 r. do 15 maja 2022 r.

i ich rodzice oraz akademicy i studenci w każdym zakątku świata (Czerepaniak-Walczak 2020). Osią przeobrażeń edukacji w czasie pandemii stało się powszechne wykorzystanie nauczania online, wprowadzane jako obowiązujące rozwiązanie na skalę globalną. Jednak, jak podkreślają badacze e-learningu, wdrażane w tym czasie kryzysowe/awaryjne nauczanie zdalne (*Emergency Remote Teaching – ERT*) (Hodges i in. 2020), nazywane również pedagogiką pandemiczną (*pandemic pedagogy*) (Milman 2020) ma niewiele wspólnego z wypracowywanymi od lat projektami edukacji zdalnej, której wysoka jakość była wynikiem starannego projektowania i planowania zajęć edukacyjnych przy użyciu systematycznego modelu. Obok dominujących w początkowej fazie pandemii pytań o konkretne rozwiązania techniczne i możliwość utrzymania w miarę stabilnej łączności pomiędzy uczniami/studentami i nauczycielami/wykładowcami (Doucet i in. 2020; Pyżalski 2020; Krawczyk 2020; Dobińska i Okólska 2020; Winiarczyk, Warzocha 2021; Wiatr 2022) zaczęły pojawiać się także głosy badaczy i praktyków zwracające uwagę na możliwość wykorzystania tych nowych doświadczeń do wprowadzenia trwałych zmian w obszarze edukacji. Pojawił się namysł nad wartościami edukacyjnymi nowych rozwiązań, wyzwaniami, jakim są w stanie sprostać, ale też zagrożeniami wynikającymi z bezrefleksyjnego użycia nowych projektów udostępnionych na masową skalę.

Możliwość ewolucji instytucji edukacyjnych dostrzegła Maria Czerepaniak-Walczak, która zaproponowała wykorzystanie „przymusowej i edukacji” w kształceniu (2020, s. 22) jako czynnika, który może zmienić „gramatykę edukacji”, chociażby w zakresie organizacji pracy, gospodarowania czasem czy dominującej roli nauczyciela/wykładowcy. Wymagałoby to jednak dokładnego rozpoznania przez badaczy treści i obszarów zaistniałych zmian oraz odkrycia mechanizmów, które nimi rządzą. O nadziejach, że z lekcji pandemii zostaną wyciągnięte ważne wnioski, wspomina także Oskar Szwabowski. Zdaniem badacza kryzys, który pojawił się w ramach kształcenia wyższego, mógł być podstawą do odejścia od zarządzania akademią poprzez kontrolę na rzecz wspierania samostanowiących się wspólnot badawczo-rozwojowych. Ale pandemia ujawniła jedynie „mroczne” strony kształcenia i słabości edukacyjnej normalności, zaś nadzieje pokładane w zmianotwórczej sile tego doświadczenia nie zostały spełnione (Szwabowski 2021). Problematyka ta znalazła także swój wydźwięk w badaniach prowadzonych przez Martę Klimowicz (2020), których wyniki pozwoliły na wyodrębnienie pięciu faz radzenia sobie z kryzysem przez nauczycieli akademickich. Proces ten przebiegał od zawieszenia i chaosu, przez próby uporządkowania

działań i przeprowadzenia szkoleń niezbędnych do użytkowania platform e-learningowych, następnie wejścia w „nową normalność” oraz czas zauważalnego przeciążenia wykładowców, aż do pogodzenia się z pracą w nowych warunkach i wyciągnięcia wniosków z tej lekcji. Ta wstępna analiza wskazuje na fakt, że pandemia pozostawiła wyraźny ślad w edukacji akademickiej, która wymaga pogłębionych obserwacji i badań.

Niniejsze opracowanie pomyślane jest jako głos w dyskusji na temat efektów kryzysowego nauczania zdalnego, również tzw. efektów dodanych, które nie wynikały bezpośrednio ze stawianych celów kształcenia. Punktem wyjścia do zaplanowania badań, których wyniki przedstawiono w niniejszym opracowaniu, była autoewaluacja przeprowadzona przez studentów 3 roku studiów licencjackich, ujawniająca ich zaangażowanie w uczenie się w warunkach zmienionych przez epidemię COVID-19. Dzięki krytycznemu przyglądaniu się swojemu funkcjonowaniu w czasie pandemii studenci zaczęli odkrywać, jakie znaczenia nadają różnym obszarom swojej edukacji, w tym własnej odpowiedzialności za efekty studiowania (Maciejewska, Białobrzeska 2021). Podobne procesy ujawniła w swoich badaniach Violetta Rodek (2020), opierając się na analizie raportów zawierających autorefleksje studentów na temat ich zdalnego studiowania. Zdaniem autorki część z dokonanych opisów wskazywała na rozwój świadomości metapoznawczej studentów, która jest podstawą do autoregulacji w procesie uczenia się. Zatem choć trudno mówić o zmianach systemowych w dydaktyce akademickiej, to istnieją przesłanki, aby dopatrywać się zmian w indywidualnym uczeniu się studentów, które zostały wywołane przez wymuszoną edukację zdalną. Do bliższego przyjrzenia się tym procesom wykorzystano koncepcję transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, która wyjaśnia mechanizmy uczenia się dorosłych. Zakłada ona, że sytuacje i doświadczenia powodujące nieadekwatność wykorzystywanych dotąd sposobów myślenia o świecie (tzw. dylemat dezorientacyjny) wymuszają modyfikację dotychczasowych ram odniesienia i składających się na te ramy nawyków mentalnych, czyli przyjętych i utrwalonych sposobów myślenia o czymś, odczuwania lub działania (Mezirow 2009). Przyjmując, że kryzysowa edukacja zdalna mogła stanowić podstawę do pojawienia się dylematu dezorientacyjnego, postawiono pytanie, czy studenci, którzy musieli dostosować się do nowych warunków kształcenia i życia, dostrzegają symptomy zmian w zakresie własnych nawyków mentalnych? Przygotowany projekt miał charakter badań porównawczych i został zrealizowany w grupach studentów na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie oraz Uniwersytecie Mykolo Romero w Wilnie.

Podstawowe założenia teorii transformatywnego uczenia się J. Mezirowa

W ujęciu J. Mezirowa uczenie się jest procesem, w którym osoba posługuje się posiadaną siecią znaczeń, aby kierować własnym myśleniem, działaniem lub odczuwaniem tego, czego aktualnie doświadcza. (Mezirow 1991, s. 11). Punktem wyjścia jest zatem struktura, poprzez którą filtrowane są wrażenia zmysłowe zbierane poprzez doświadczenie rzeczywistości. Zrozumienie tej konstrukcji, mechanizmów jej tworzenia oraz zmian zachodzących w jej obszarze umożliwiają przyjęte przez Mezirowa podstawowe kategorie, takie jak: rama odniesienia (*frame of reference*), nawyki mentalne (*habits of mind*), punkty widzenia (*points of view*), schematy znaczeniowe (*schemas of meanings*) oraz dylemat dezorientacyjny (*disorienting dilemma*) i przeramowanie (*reframing*). Ze względu na specyfikę projektu zwrócono szczególną uwagę na trzy z nich, a mianowicie dylemat dezorientacyjny, nawyki mentalne i proces przeramowania.

Dylemat dezorientacyjny jest momentem, w którym człowiek odczuwa, że został wytrącony z równowagi, jaką wcześniej wypracował w swoich relacjach ze światem. Jest związany zazwyczaj z kumulacją doświadczeń bądź zaistnieniem sytuacji, w której próba zrozumienia nowego obrazu rzeczywistości przy pomocy starych sposobów rozumowania (istniejącej ramy odniesienia) zupełnie się nie sprawdza, a ta rozbieżność często wywołuje napięcie i poczucie zagubienia (Pleskot-Makulska 2008, s. 90). Pojawienie się dylematu zależy jednak od subiektywnego odbioru danej sytuacji przez osobę, możemy zatem przede wszystkim rozważać różne zdarzenia jako potencjalnie zmianotwórcze. Studia w czasie pandemii zdominowane przez kryzysową edukację zdalną stworzyły warunki, które, zdaniem autorki, mogły stać się podstawą dla studentów do weryfikacji postaw wobec siebie i świata, a co za tym idzie – kwestionowania dotychczasowych sposobów docierania do wiedzy i jej uprawomocnienia. W grupach młodych dorosłych, którzy podjęli studia wyższe, aktywności związane z kształceniem stanowią znaczącą część codziennych działań. Można zatem przypuszczać, że zachodzące w edukacji zmiany stają się istotne dla ich funkcjonowania i mogą doprowadzić do zachwiania dotychczasowej struktury rozpoznawania rzeczywistości. Warto także zauważyć, że dyskusje toczące się wokół teorii J. Mezirowa (Taylor, Cranton 2013) doprowadziły do konkluzji, że ważnym obszarem eksploracji w jej zakresie może być poszukiwanie takich warunków i kontekstów uczenia się, które zwiększyłyby prawdopodobieństwo wystąpienia transformacji. Przygotowanie odpowiedniej przestrzeni edukacyjnego doświadczenia mogłoby sprzyjać kształtowaniu bardziej niezależnych

uczących się dorosłych. W przypadku zmian w edukacji wywołanych pandemią chodziłoby o wzmocnienie tych zakresów, które pobudzają autorefleksję.

Przeramowanie, które stanowi istotną część transformatywnego uczenia się, jest złożonym procesem, w którego przebiegu wskazywanych jest dziesięć etapów. Na początku pojawia się autobadanie i krytyczna ocena dotychczasowych założeń epistemologicznych, społeczno-kulturowych i psychologicznych. Kolejnym ważnym krokiem jest zauważenie, że inne osoby doświadczają podobnych dylematów i również się zmieniają. Następnie pojawia się możliwość eksplorowania nowych ról, relacji międzyludzkich i działań, planowanie nowego przebiegu działań i podejmowanie prób wejścia w nowe role. Końcowy etap procesu transformatywnego uczenia się to budowanie kompetencji do realizacji nowych ról i reintegracja własnego życia z uwzględnieniem nowej ramy odniesienia. (Pleskot-Makulska 2008, s. 90). Analizując proces uczenia się z punktu widzenia go w sytuacjach krytycznych, do jakich doprowadziła pandemia COVID-19, szczególnie ważne wydają się być pierwsze kroki związane z refleksją nad rzeczywistością, podważaniem dotychczasowych przekonań, zasad dotyczących edukacji, a także możliwość ich dzielenia z innymi. W przypadku edukacji wyższej możliwe jest stwarzanie przestrzeni zachęcających do takiej refleksji.

Główną kategorią, która została wykorzystana do realizacji przedstawianego projektu badawczego, jest kategoria nawyków mentalnych. Są one nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, które dotyczą wszystkich obszarów życia (funkcjonowania zdrowotnego, psychologicznego, estetycznego, kulturowego, religijnego, moralnego, społecznego i politycznego). Zaliczamy do nich na przykład zwyczaje, ideologie, kody kulturowe, zasady etyczne, zasady kształcenia, samoocenę czy standardy dotyczące piękna. Są podstawowym elementem ramy odniesienia i silnie wpływają na jednostkę determinując jej przekonania, wartości czy styl uczenia się (Mezirow 2009). Interesujący opis nawyków mentalnych przedstawili A.L. Costa i B. Kallick (2000; 2008), którzy definiują je jako skłonności lub dyspozycje człowieka do inteligentnego zachowania się, szczególnie w sytuacjach problemowych (Costa, Kallick 2008). Autorzy wskazują szesnaście nawyków, które charakteryzują poprzez precyzyjne opisy działań, zachowań i punktów widzenia. Są to: upór w dążeniu do celu, panowanie nad własną impulsywnością, słuchanie ze zrozumieniem i empatią, elastyczność myślenia, myślenie o myśleniu (metapoznanie), dążenie do dokładności, zadawanie pytań i stawianie problemów, stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich

zmysłów, twórcze myślenie, innowacyjność, reagowanie na świat ze świeżością i zachwytem, umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka, poczucie humoru, myślenie ukierunkowane na współpracę oraz otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się. To zestawienie nawyków mentalnych stało się podstawą konstruowania narzędzia badawczego.

Nota metodologiczna

Badania zostały przeprowadzone na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie oraz Uniwersytecie Mykolo Romero w Wilnie w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/22 z wykorzystaniem platform edukacyjnych i narzędzi badawczych przygotowanych w wersji on-line. Przyjęty tryb badań wynikał ze specyficznych warunków lockdownu związanego z pandemią COVID-19, obowiązującego w tym czasie w Polsce i na Litwie. Przeprowadzone badania miały charakter sondażowy (Babbie 2003). Celem badania było rozpoznanie doświadczeń studentów polskich i litewskich w zakresie kształcenia na odległość wymuszonego podczas pandemii COVID-19. Postawiono dwa pytania badawcze: Na ile studenci doświadczający kryzysowej edukacji zdalnej dostrzegają symptomy zmian swoich nawyków mentalnych? oraz Czy pojawiają się różnice w deklaracjach takich zmian wśród studentów polskich i litewskich?

Dane zostały zebrane z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety przygotowanego na potrzeby badania w dwóch wersjach językowych – polskiej i litewskiej. Jego główną część stanowiło zestawienie szesnastu nawyków mentalnych wyróżnionych przez A. L. Costa i B. Kallick (2008), które opracowano i wykorzystano wcześniej w badaniu mobilności studentów (Bielinis, Grochalska, Maciejewska 2018). W odniesieniu do przedstawionych opisów respondenci wskazywali na wzmocnienie, osłabienie lub brak zmian w zakresie danego nawyku. Deklaracje te pozwalają na odnotowanie subiektywnego odczucia zmiany przez osobę badaną, nie dają natomiast możliwości określenia jej nasilenia.

Badania były przeprowadzone z zachowaniem zasady anonimowości i dobrowolności uczestnictwa. Studenci zostali poinformowani o możliwości rezygnacji z udziału w badaniu na każdym jego etapie, bez podawania przyczyn. Przesłanie wypełnionej wersji kwestionariusza ankiety było równoznaczne ze zgodą na udział w badaniach.

W badaniu wzięły udział 284 osoby, po 142 studentów polskich i litewskich. Dobór próby badawczej miał charakter losowo-kwotowy i obejmował studen-

tów studiujących na kierunkach pedagogika i praca socjalna studiów pierwszego i drugiego stopnia na obu uniwersytetach. W próbie przeważały kobiety, które stanowiły 93,7% w grupie polskiej i 92,4% w grupie litewskiej. Mężczyźni byli reprezentowani odpowiednio przez 6,3% Polaków i 7,6% Litwinów. Taka struktura płci jest charakterystyczna dla badanych kierunków studiów wybieranych przede wszystkim przez kobiety. W badanej próbie przeważali studenci studiów I stopnia, odpowiednio: 67,8% w grupie polskiej i 73,1% w grupie litewskiej. W przypadku studiów II stopnia było to 32,2% słuchaczy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (UWM) i 26,9% słuchaczy Uniwersytetu Mykolo Romero (UMR).

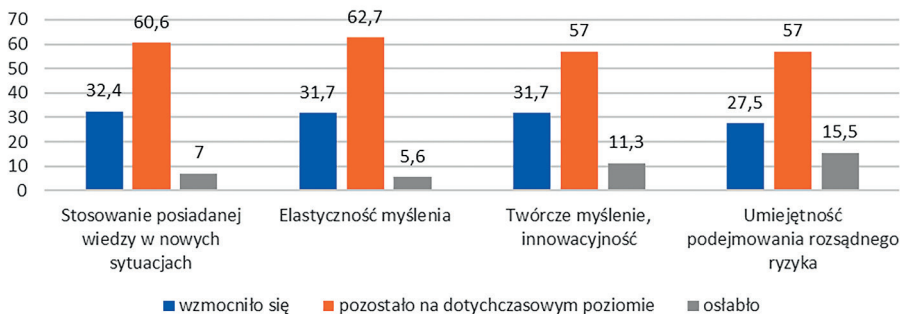
Do analizy i interpretacji danych został wykorzystany program SPSS, wersja 28.

Zmiany nawyków mentalnych studentów – wyniki badań

Analiza opinii na temat zmian w nawykach mentalnych zawartych w kwestionariuszu ankiety, przeprowadzona wcześniej w ramach badania studentów mobilnych (Bielinis, Grochalska, Maciejewska 2018, s. 56), pozwoliła na wyróżnienie czterech grup nawyków, pokazujących pewne tendencje transformatywnego uczenia się. Są to: grupa 1 – związana z uczeniem się w nowych sytuacjach, grupa 2 – odnosząca się do relacji interpersonalnych i komunikacji, grupa 3 – zawierająca nawyki podkreślające refleksję nad własnymi działaniami i grupa 4 – zwracająca uwagę na celowe planowanie własnych dążeń. Klasyfikacja ta została również wykorzystana w procesie analizy materiału dotyczącego pandemicznych doświadczeń studentów związanych z kryzysową edukacją zdalną. Nowe sytuacje edukacyjne wywołane przez konieczność podjęcia edukacji zdalnej okazały się doświadczeniem na tyle istotnym dla części studentów, że deklarowali w badaniu wzmocnienie nawyków mentalnych – w przypadku poszczególnych nawyków wskazania te dotyczą od 16,9% do 41% polskich studentów i 21,8% do 51,4% litewskich studentów. Znaczna część młodzieży nie zauważa wyraźnych zmian w swoim sposobie postrzegania rzeczywistości i swojego działania, zaznaczając, że pozostają one na poziomie sprzed pandemii – w przypadku poszczególnych nawyków mentalnych deklaruje to od 45,8% do 68,3% polskich studentów i od 40,8% do 67,6% litewskich studentów. Najmniej liczne grupy badanych wskazują na możliwość osłabienia się ich predyspozycji do działania w różnych zakresach na skutek „edukacji pandemicznej” – w przypadku poszczególnych nawyków mentalnych deklaruje to od 5,6% do 21,6% polskich studentów i od 3,5% do 20,4% litewskich studentów.

Poniżej zestawiono i opisano wyniki, jakie uzyskali studenci polscy i litewscy w każdej z czterech wydzielonych grup nawyków mentalnych.

W pierwszej z nich znalazły się cztery nawyki mentalne związane z uczeniem się w nowych sytuacjach. Są to: stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, elastyczność myślenia, twórcze myślenie i innowacyjność oraz umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka. Wyzwania, które pojawiają się w przypadku takich zdarzeń jak pandemia, zmuszają człowieka do wyjścia ze strefy komfortu i podjęcia pewnego ryzyka, ale też wymagają utrzymania odpowiedniego poziomu poczucia bezpieczeństwa. Pozwala na to wykorzystanie w pierwszej kolejności dotychczasowej wiedzy, a następnie jej elastyczne przetwarzanie i generowanie w oparciu o nią alternatywnych sposobów działania.

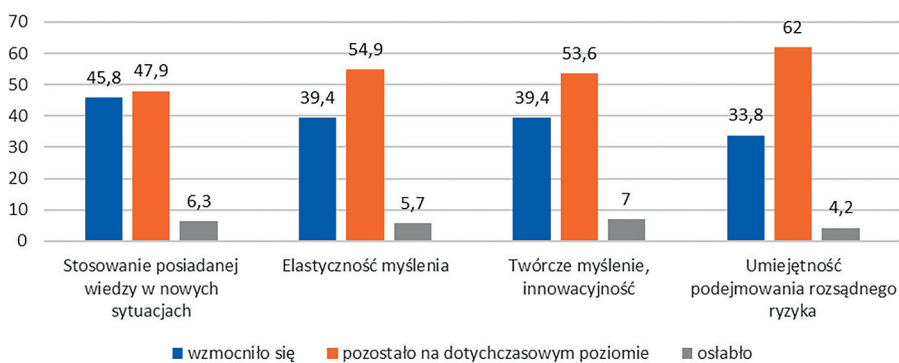


Wykres 1. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 1 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Uczestnictwo w zajęciach opartych o użytkowanie nowych mediów dla studiującej młodzieży nie tyle było nowym wyzwaniem, co kwestią umiejętności wykorzystania swoich umiejętności obsługi aplikacji i platform medialnych w procesie dydaktycznym. Rozwój w tym zakresie zauważyło aż 32,4% studentów UWM, chociaż przeważający odsetek – 60,6% uczestników badania wskazał na brak wyraźnych zmian w tym obszarze, a jedynie 7% respondentów wskazało na obniżenie takich umiejętności. W opiniach zbliżonej liczby polskich studentów wymuszona edukacja zdalna przyczyniła się również do wzmocnienia elastyczności ich myślenia oraz rozwijania tendencji twórczych – po 31,7% wskazań. Jednak nowa sytuacja nie wszystkich zachęciła do zmiany perspektywy patrzenia czy tworzenia alternatywnych rozwiązań –

62,7% studentów uznało bowiem, że elastyczność ich myślenia się nie zmieniła, ale tylko nieliczni respondenci – 5,6% stwierdzili, że ta cecha jest u nich słabsza. Nieco inaczej przedstawia się kwestia myślenia twórczego, którego osłabienie odczuło 11,3% uczestniczących w badaniu, przy czym 57% osób zadeklarowało pozostawanie tych umiejętności na dotychczasowym poziomie. Kryzysowe nauczanie zdalne najbardziej negatywnie działało w obrębie umiejętności podejmowania rozsądnego ryzyka. W tym wypadku pojawiają się najwyższe, w stosunku do poprzednio omawianych cech, wyniki wskazujące na osłabienie tej umiejętności – zadeklarowało je 15,5% polskich studentów i najniższe w tej grupie wyniki wzmocnienia cechy – 27,5% wskazań. 57% badanych określiło stan tej cechy jako niezmienny.



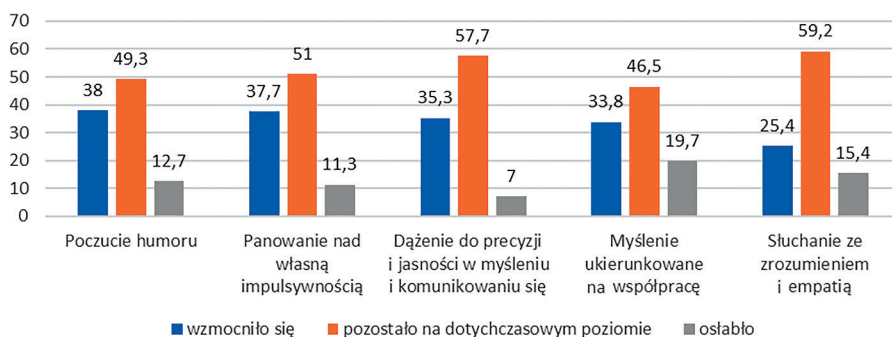
Wykres 2. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 1 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Ta sama grupa nawyków mentalnych nieco inaczej widziana jest przez studentów litewskich. W przypadku deklaracji wzmocnienia opisanych w niej cech, odsetek respondentów litewskich jest wyższy nawet o kilkanaście procent w stosunku do grupy polskiej. Pozytywne zmiany w zakresie stosowania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach wytworzonych przez edukację pandemiczną dostrzega 45,8% badanych studentów UMR, jedynie 6,3% osób wskazuje na osłabienie tych umiejętności, zaś 47,9% uznaje, że pozostała ona na dotychczasowym poziomie. Podobnie do studentów polskich Litwini dostrzegają wzmocnienie swojej elastyczności myślenia i tendencji twórczych – po 39,4% wskazań. Jednak w przypadku tych nawyków mentalnych tylko nieco ponad połowa pytaných (odpowiednio: 54,9% wskazań w obszarze

elastyczności myślenia i 53,6% w obszarze twórczego myślenia i innowacyjności) uznała, że nie uległy one zmianie. Również w obu przypadkach niewielki odsetek badanych wskazał na osłabienie tych cech, odpowiednio: 5,7% wskazań i 7% wskazań. W odniesieniu do umiejętności podejmowania rozsądnego ryzyka odsetek osób deklaruujących jej wzmocnienie jest stosunkowo najniższy w porównaniu z pozostałymi nawykami z tej grupy i wynosi 33,8% wskazań. Najczęściej, w porównaniu z pozostałymi cechami, jest natomiast deklarowane pozostawanie tej umiejętności na tym samym poziomie – deklaruje to 62% badanych studentów. Wyniki wskazujące na jej osłabienie są w tym wypadku najniższe – 4,2% wskazań.

W drugiej grupie zebrano nawyki związane z relacjami interpersonalnymi, komunikowaniem i skierowaniem na współpracę, które zdaniem Mezirowa w dużej mierze warunkują postęp transformatywnego uczenia się (Mezirow 2009, s. 94). Odbywa się ono bowiem poprzez dyskusje z innymi ludźmi, w ramach których mogą wyłaniać się przekonania bardziej adekwatne w nowej sytuacji. Są to: poczucie humoru, panowanie nad własną impulsywnością, dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, myślenie ukierunkowane na współpracę, słuchanie ze zrozumieniem i empatią.

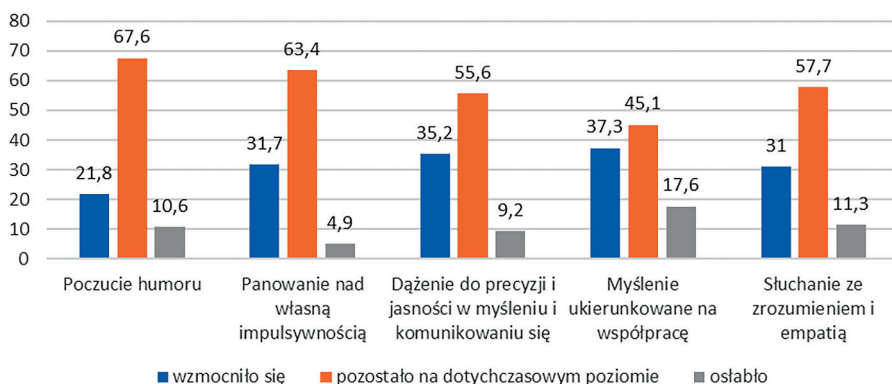


Wykres 3. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 2 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Kryzysowa edukacja zdalna w zdecydowany sposób zmieniła tryb komunikowania się w ramach zajęć dydaktycznych. Porozumiewanie się zapośredniczone przez nowe media tworzy nową przestrzeń, której trzeba się nauczyć,

zmienia dynamikę komunikacji i sposób ekspozycji osób, które biorą w niej udział. Konieczność przystosowania się studentów do tych i wielu innych zmian w wymiarze komunikowania się wyraźnie zaznacza się także w zauważanych przez nich zmianach nawyków mentalnych. Wśród studentów UWM biorących udział w badaniu wyraźnie dominują w tym obszarze deklaracje pojawiającego się wzmocnienia w zakresie poczucia humoru – 38% wskazań (12,7% uznało jego osłabienie, a 49,3% wskazało jego trwanie na niezmiennym poziomie). Trudna sytuacja pandemiczna mogła spowodować zmianę podejścia do pojawiających się problemów i wywołać chęć uzyskania do nich dystansu poprzez śmiech. Może to także dotyczyć umiejętności humorystycznego traktowania własnych trudności, np. natury technicznej, które często pojawiały się w edukacji zdalnej, szczególnie na początku jej wdrażania. Nieznane dotąd wyzwania wymagały także od wielu osób zapanowania nad własną impulsywnością, zachowywania spokoju w stresujących sytuacjach i rozważnego działania (np. pamiętania o włączonym mikrofonie). Na rozwój w obszarze tego nawyku wskazało 37,7% polskich studentów (11,3% wskazało na jego osłabienie, a 51% uznało, że trwa na niezmiennym poziomie). Podstawą dobrej komunikacji między osobami jest zawsze zwracanie uwagi na jasność i precyzję komunikatów. Wymuszona edukacja zdalna zmieniła strukturę tradycyjnego przekazu, a przede wszystkim sposoby używania zmysłu wzroku i słuchu. To zmusiło wiele osób do zastanowienia się nad sposobem konstruowania jednoznacznych komunikatów i precyzyjnego formułowania myśli. Wśród uczestniczących w badaniu studentów 35,3% zadeklarowało wzmocnienie swojego dążenia do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, a tylko 7% wskazało na osłabienie takich tendencji. Znaczny odsetek respondentów (57,7%) uznał też, że pod wpływem „edukacji pandemicznej” w tym zakresie zmiany nie nastąpiły. Wyrażna rozbieżność w opiniach studentów pojawiła się natomiast w odniesieniu do myślenia ukierunkowanego na współpracę. W przypadku co trzeciego studenta (33,8% wskazań) nowa sytuacja edukacyjna przyczyniła się do wzmocnienia takiego myślenia, ale też 19,7% respondentów wskazało na tendencję odwrotną, zaś 46,5% nie zauważyło zmian w tym obszarze swojego funkcjonowania. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku nawyku odnoszącego się do słuchania ze zrozumieniem i empatią. Pozytywne zmiany w tym zakresie, w porównaniu do pozostałych umiejętności z tej grupy, odnotowało najmniej liczne grono badanych studentów – 25,4% wskazań. Stosunkowo wielu respondentów zauważyło natomiast osłabienie tej cechy – 15,4% wskazań. Pozostawanie tej cechy na dotychczasowym poziomie odnotowało 59,2% studentów UWM.

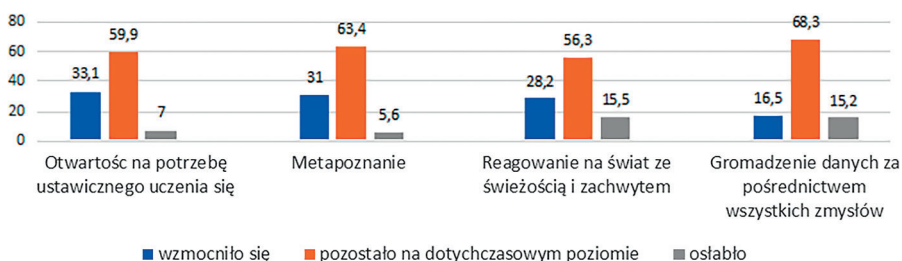


Wykres 4. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 2 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Najbardziej zbliżone do opinii wyrażonych przez polskich studentów w odniesieniu do drugiej grupy nawyków mentalnych były wyniki uzyskane przez studentów litewskich w obrębie trzech z nich. Pierwszym jest myślenie ukierunkowane na współpracę. Opinie studentów UMR w tej kwestii również były rozbieżne. 37,3% wskazało na wzmocnienie takiego myślenia, 17,6% respondentów wskazało na jego osłabienie, a 45,1% uznało, że ich myślenie o współpracy pozostaje na dotychczasowym poziomie. Drugi nawyk to słuchanie ze zrozumieniem i empatią. Pozytywne zmiany w tym zakresie odnotowało 31% badanych studentów, osłabienie tej cechy zauważyło 11,3% pytaných osób, a pozostawanie tej cechy na dotychczasowym poziomie odnotowało 57,7% studentów UMR. Trzeci z nich to dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się. W tym wypadku również odsetek studentów litewskich deklarujących wzrost, osłabienie i brak zmian w tym zakresie jest podobny do wyników w grupie polskiej i wynosi: 35,2% wskazań wzmocnienia cechy, 9,2% wskazań jej osłabienia oraz 55,6% wskazań pozostawania na tym samym poziomie. Natomiast studenci UMR zdecydowanie rzadziej dostrzegają zmiany swojego poczucia humoru i panowania nad impulsywnością. W obu przypadkach ponad 60% badanych deklaruje, że pod wpływem pandemii nic się nie zmieniło (odpowiednio: 67,6% i 63,4% wskazań). Jedynie średnio co piąty student (21,8%) dostrzeża pozytywną zmianę swojego poczucia humoru (10,6% badanych dostrzeża osłabienie tej cechy). Panowanie nad własną impulsywnością wzmocniło natomiast 31,7% respondentów, a 4,9% zauważyło osłabienie umiejętności w tym zakresie.

Na trzecią grupę nawyków mentalnych składają się: otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się, metapoznanie, reagowanie na świat ze świeżością i zachwytem oraz gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Zaznaczają się tu wyraźnie wątki związane z krytyczną autorefleksją, która dotyczy nie tylko działania, ale także źródeł własnej wiedzy, motywacji do ciągłego jej rozwijania i uprawomocnienia oraz świadomości natury i konsekwencji nawyków mentalnych.

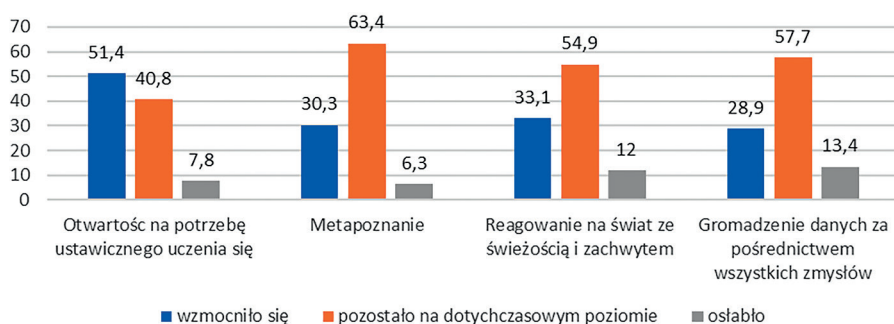


Wykres 5. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 3 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Pogłębione refleksje nad własnym byciem i uczeniem się, które są szczególnie podkreślane przez nawyki mentalne umieszczone w tej grupie analitycznej, związane są z głębszymi etapami zmiany. Wymagają stałej krytycznej refleksji nad założeniami własnego działania i wglądu w proces zmiany. Bardzo potrzebna jest w tym wypadku otwartość na nowe doświadczenia, z których można się uczyć, i świadomość ciągłości tego procesu. Opinie polskich studentów wskazują na fakt, że trudne warunki nauki w czasie pandemii zwiększyły u co trzeciego z nich (33,1% wskazań) otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się i w niewielu przypadkach osłabiły tę tendencję (7% wskazań). Ponad połowa badanych (59,9% wskazań) uznała, że ta cecha pozostała na dotychczasowym poziomie. Metapoznanie, które zostało określone w kwestionariuszu ankiety jako bycie coraz bardziej świadomym swoich działań, ich rezultatów oraz oddziaływania na środowisko i innych ludzi, również zostało uznane przez 31% respondentów za obszar, który na skutek kryzysowej edukacji zdalnej rozwinął się. Tylko 5,6% studentów UWm zadeklarowała w tym wypadku osłabienie cechy, a 63,4% wskazało na niezmienny poziom jej funkcjonowania. Zmieniające się warunki studiowania uwydatniły także części badanych osób (28,2%

wskazań) znaczenie nowego, świeżego spojrzenia na otaczający świat. Jednak dla 15,5% edukacja zdalna była doświadczeniem osłabiającym umiejętność entuzjastycznego podchodzenia do rzeczywistości (56,3% studentów zadeklarowało utrzymanie tej cechy na pierwotnym poziomie). Uczestnictwo w edukacji zdalnej najmniej pozytywnie wpłynęło natomiast na nawyk gromadzenia danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Podobny odsetek studentów UWM uznał to doświadczenie za wzmacniające omawianą cechę (16,5% wskazań), jak i osłabiające ją (15,2% wskazań). 68,3% badanych uznało, że pozostała ona na dotychczasowym poziomie.



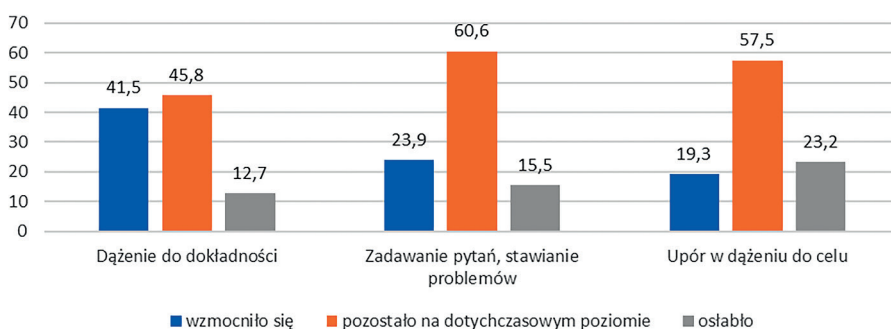
Wykres 6. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 3 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

W odniesieniu do tego samego zestawienia nawyków mentalnych studenci litewscy odnotowali zdecydowanie ich większy rozwój w powiązaniu z kryzysową edukacją zdalną. Dotyczy to przede wszystkim otwartości na potrzebę ustawicznego uczenia się, której wzmacnienie zauważyła średnio co druga osoba (51,4% wskazań), a w niewielu przypadkach wskazano na osłabienie tej tendencji (7,8% wskazań). Cechę tę za pozostającą na dotychczasowym poziomie uznało 40,8% respondentów. Studenci UMR wypowiedali się w podobny sposób jak Polacy na temat metapoznania, którego wzmacnienie zadeklarowało 30,3% badanych, osłabienie 6,3% badanych, a najliczniejsza grupa – 63,4% badanych uznała, że cecha ta pozostała na dotychczasowym poziomie. Nowe warunki studiowania zachęciły natomiast studentów litewskich do uczenia się świeżego spojrzenia na otaczającą ich rzeczywistość. Co trzeci z respondentów (33,1%) uznał, że zwiększyła się u niego gotowość do takiego patrzenia na świat, 12% badanych deklaruje osłabienie tej umiejętności, a 54,9% studentów zadeklarowało utrzymanie tej cechy na dotychczasowym poziomie. Uczestnictwo

w edukacji zdalnej nie przeszkadza też studentom UMR w gromadzeniu danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Co prawda 13,4% respondentów odczuło osłabienie tej umiejętności, ale 28,9% odpowiadających zadeklarowało jej wzmocnienie. 57,7% badanych uznało, że pozostała ona na dotychczasowym poziomie.

Czwarty zestaw nawyków stanowią: dążenie do dokładności, zadawanie pytań, stawianie problemów oraz upór w dążeniu do celu. Zebrane w niej nawyki podkreślają wymiar podmiotowego zorientowania na cel. Są związane ze świadomym i celowym konstruowaniem swoich dążeń. Wskazują na znaczenie kwestionowania biegu rzeczywistości poprzez stawianie pytań, ale też na umiejętności wyznaczenia nowych działań i maksymalnego skupienia na ich realizacji.

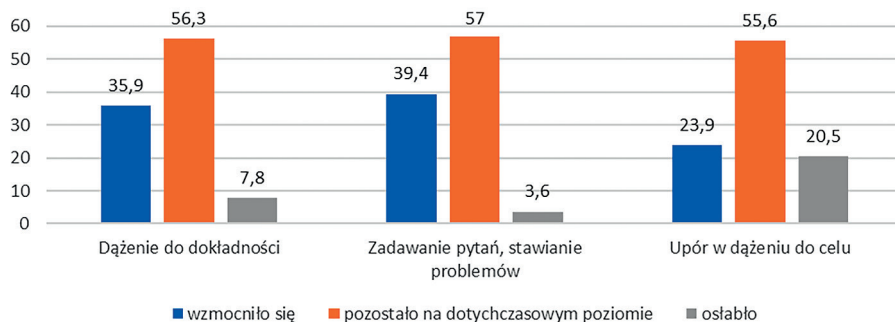


Wykres 7. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 4 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

W grupie trzech ostatnich nawyków mentalnych najbardziej wyraziste w opiniach polskich studentów stało się dążenie do dokładności. Aż 41% badanych twierdzi, że cecha ta została rozwinięta na skutek edukacji zdalnej. Natomiast związane z nią wielokrotne sprawdzanie swojego działania i likwidowanie błędów osłabło u 12,7% studentów UWM. 45,8% uczestników badania nie zauważyło zmian w tym zakresie. W opinii 23,9% respondentów wzmocnił się ich nawyk związany z zadawaniem pytań i stawianiem problemów, które pozwalają zachować krytycyzm wobec rozpoznawania rzeczywistości. 60,6% badanych uznało, że cecha ta pozostała u nich na dotychczasowym poziomie, a 15,5% odnotowało jej osłabienie. Z kolei jedynie 19,3% studentów UWM biorących udział w badaniu wskazało, że wzmocnił się u nich upór w dążeniu do celu. Jest to też jedyny przypadek, w którym odsetek osób wskazujących wzmocnienie cechy jest niższy od odsetka osób wskazujących na jej osłabienie, wynoszącego

w tym przypadku 23,2%. Ponad połowa badanych (57,5%) wskazała, że cecha pozostaje na dotychczasowym poziomie.



Wykres 8. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 4 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Studenci litewscy wskazują, że najbardziej w rozpatrywanej grupie wzmocnił się ich nawyk związany z zadawaniem pytań i stawianiem problemów. Taki stan zadeklarowało 39,4% respondentów, jednocześnie nieliczne osoby (3,6%) stwierdziły osłabienie tego nawyku. Nieco ponad połowa badanych (57%) uznało, że cecha ta pozostała u nich na dotychczasowym poziomie. Kryzysowa edukacja zdalna również w tej grupie jest kojarzona ze zwiększeniem dążenia do dokładności. 35,9% studentów UMR stwierdziło wzmocnienie tej cechy, 7,8% respondentów zauważa raczej jej osłabienie, zaś 56,38% uczestników badania nie zauważyło zmian w tym zakresie. W przypadku uporu w dążeniu do celu zbliżony odsetek litewskich studentów wskazywał na jego wzmocnienie (23,9%), lub przeciwnie – na osłabienie (20,5%). Ponad połowa badanych (55,6%) wskazała, że cecha pozostaje na dotychczasowym poziomie.

Aby określić, na ile istotne są zaprezentowane różnice w postrzeganiu zmian w obszarze nawyków mentalnych wśród studentów polskich i litewskich, przeprowadzono analizę statystyczną z wykorzystaniem testu Chi-kwadrat Pearsona. Wykazała ona istnienie zależności między deklarowanymi przez studentów zmianami a miejscem ich studiowania (UWM i UMR) w przypadku sześciu z analizowanych nawyków mentalnych.

Najsilniejsza zależność została ujawniona w odniesieniu do nawyku zadawania pytań, stawiania problemów. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjmuje wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 16,231, p = 0.001$, która potwierdza występowanie

omawianej zależności. Natomiast wynik testu V Cramera = 0,239 mieści się w przedziale wskazującym na słabą zależność. Kolejny nawyk wyraźnie różniący opinie polskich i litewskich studentów to otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjmuje wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 10,779, p = 0,005$, zaś test V Cramera = 0,195 wskazuje również na słabą siłę tej zależności. Trzeci nawyk wiąże się z poczuciem humoru. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjmuje w tym wypadku wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 10,569, p = 0,005$, a test V Cramera = 0,193, zbliżoną do wartości uzyskanej w przypadku wcześniej omówionego nawyku mentalnego. Zależna od miejsca studiowania jest także opinia respondentów na temat zmian, jakie zaobserwowali w zakresie umiejętności podejmowania rozsądnego ryzyka. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjął wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 10,364, p = 0,006$. Test V Cramera = 0,191 wskazuje również na słabą zależność. Inaczej wygląda także postrzeganie zmian przez studentów UWM i UMR w obszarze panowania nad własną impulsywnością. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjął wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 5,948, p = 0,051$, która potwierdza zależność, ale test V Cramera = 0,082 wskazuje na jej bardzo słabe nasilenie. W przypadku ostatniego z nawyków – gromadzenia danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów, zależność również nie jest silna. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjął wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 5,803, p = 0,055$, natomiast test V Cramera = 0,143.

Podsumowanie

Funkcjonowanie w sytuacji lockdownu i pandemicznego zagrożenia wytrąciło wiele osób ze schematów dotychczasowego funkcjonowania, wymuszając niejako konieczność zauważenia nowych możliwości, również w obszarze edukacji. Lekcje, które studenci musieli przerobić w czasie pandemii COVID-19, pozostawiły wyraźny ślad w ich postrzeganiu własnego uczenia się. Ponieważ przeprowadzone badania miały charakter sondażowy i zbierały jedynie opinie studentów na temat zmian w ich sposobie rozpoznawania rzeczywistości edukacyjnej i działania w jej obszarze, starano się z należytą ostrożnością wyciągać wynikające z nich wnioski. Można wskazać kilka obszarów, w których pojawia się pewien potencjał rozwojowy wynikający z zauważonych przez studentów zmian w zakresie nawyków mentalnych opisanych przez A.L. Costa i B. Kallick (2008). Studenci deklarowali, że zwiększyła się ich otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się. Podkreśla to przede wszystkim ich gotowość do uczenia się w oparciu o nowe doświadczenia (na wzmocnienie w tym zakresie

wskazało 33,1% studentów uniwersytetu polskiego (UWM) i 51,4% studentów uniwersytetu litewskiego (UMR)). Liczna grupa respondentów uznała także, że częściej myśli pozytywnie o współpracy z innymi osobami i uczeniu się przez uczestnictwo w różnych projektach (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 33,1% studentów UWM i 37,3% studentów UMR). Kryzysowa edukacja zdalna stała się też poligonem doświadczalnym dla stosowania posiadanej już wiedzy w nowych sytuacjach. Dotyczyło to w dużej mierze korzystania z nowych technologii internetowych (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 32,4% studentów UWM i 45,8% studentów UMR). W grupach badanych studentów zauważona została także tendencja do zwiększenia elastyczności myślenia, która rozumiana jest między innymi jako generowanie alternatywnych sposobów działania (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 31,7% studentów UWM i 39,4% studentów UMR) oraz związanego z nim twórczego myślenia (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 31,7% studentów UWM i 39,4% studentów UMR). Nowe warunki studiowania stały się również przyczynkiem do zwiększenia precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, unikaniu generalizacji oraz zniekształceń (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało po 35,2% studentów obu uniwersytetów). Istotne dla badanych okazało się również, związane ze sferą komunikacyjną, panowanie nad własną impulsywnością (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 37,1% studentów UWM i 31,7% studentów UMR) oraz wzmocnienie tendencji do dokładności w działaniu na przykład poprzez częste sprawdzanie błędów, które mogli popełnić (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 41,5% studentów UWM i 35,9% studentów uniwersytetu litewskiego UMR). Wiedza na temat nawyków mentalnych, w odniesieniu do których najliczniejsze grupy studentów odczuwają zmianę, może być punktem wyjścia do poszukiwania odpowiednich zasad i reguł nowej „gramatyki edukacji” (Czerepaniak-Walczak 2020). Może także stanowić podstawę do zadawania ściśle pedagogicznych pytań o czynniki, które w tym trudnym okresie prowadziły do jakościowo nowych doświadczeń edukacyjnych. Co prawda trudno się spodziewać nagłego „wybuchu” samodzielności czy zdolności do samoregulowania własnego uczenia się po wszystkich studentach (Wiatr 2022), ale uzyskane wyniki pozwalają sądzić, że znaczna ich grupa może być gotowa do podjęcia wysiłku transformacyjnego uczenia się. W omówionych powyżej przypadkach jest to średnio co trzeci z badanych studentów. Ta gotowość wymaga niewątpliwie zauważenia i wsparcia ze strony wykładowców. Pozostawienie pandemicznych doświadczeń edukacyjnych bez refleksji i powrót do tradycyjnego modelu kształcenia, za którym wielu nauczycieli i uczniów tęskniło, odbierze niewątpliwie insty-

tucjom i pojedynczym osobom niepowtarzalną szansę głębszego rozpoznania nowych możliwości uczenia się z wykorzystaniem sieci internetowej.

Wyniki badań wskazują także, że polscy i litewscy studenci biorący udział w badaniach w podobny sposób doświadczali zmian, jakie zaszły w ich uczeniu się na skutek kryzysowej edukacji zdalnej. Zależność pomiędzy dostrzeganiem symptomów zmian w zakresie nawyków mentalnych a miejscem studiowania zaznaczyła się jedynie w sześciu przypadkach i ma słabe nasilenie. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku studentów uniwersytetu w Wilnie wyraźniej zaznaczyły się tendencje rozwoju w zakresie gotowości do ustawicznego kształcenia się, przyjmowania krytycznej postawy, manifestującej się przez stawianie pytań dotyczących zmieniającej się rzeczywistości i zbieranie różnorodnych danych do jej analizowania oraz podejmowania rozsądnego ryzyka w swoim działaniu. Natomiast polscy studenci mocniej podkreślali zmiany w zakresie bezpośredniego reagowania na sytuacje trudne, takie jak panowanie nad swoją impulsywnością czy uzyskania pewnego dystansu do nowej sytuacji poprzez wykorzystanie poczucia humoru. Przypuszczalnie źródła tych różnic można upatrywać we wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych studentów polskich i litewskich. Badania PISA z 2018 roku pokazały, że polscy uczniowie rzadziej niż uczniowie litewscy byli przekonani, że wiara w siebie pomaga przetrwać trudne czasy (69% wskazań uczniów w Polsce, 81% wskazań uczniów na Litwie) oraz deklarowali umiejętność radzenia sobie w taki czy inny sposób w trudnych sytuacjach (88% uczniów w Polsce, 90% uczniów na Litwie) (OECD 2020). W takim przypadku pojawia się pytanie, co zrobić, aby edukacja akademicka zmieniała schematy transmisyjnego przekazywania wiedzy i wydobywała możliwości studentów charakterystyczne dla uczenia się dorosłych, takie jak zmiany nawyków mentalnych w ramach transformatywnego uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielinis L., Grochalska M., Maciejewska M. (2018), *Lekcje z podróży. Doświadczanie mobilności jako krok w stronę transformatywnego uczenia się studentów*, „Terażniejszość–Człowiek–Edukacja” 21(2), s. 47–67.
- Costa A.L., Kallick B. (2000), *Habits of Mind: A Developmental Series*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.

- Costa A.L., Kallick B. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind. 16 Essential Characteristics for Success*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.
- Czerepaniak-Walczak M.Z. (2020), *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji*. Forum Oświatowe, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>.
- Dobińska G., Okólska K. (2020), *Kształcenie akademickie w formie zdalnej – refleksja nad prakseologicznym wymiarem e-learningu*, „Studia z Teorii Wychowania”, 4(33), s. 41–58.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano J. (2020), *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*. Pobrane z: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (dostęp: 20.05.2021).
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020), *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Klimowicz M. (2020), *Polskie uczelnie w czasie pandemii, Raport projektu SpołTech*, Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/spoltech/polskie-uczelnie-w-czasie-pandemii/> (dostęp: 25.08.2022).
- Krawczyk M. (2020), *Nauczanie medycyny po pandemii*, w: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (s. 51–58), Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Maciejewska M., Białobrzeska K. (2021), *Remote Learning Under the Self-evaluation Microscope – Students’ Opinions about Their Learning During the Covid-19 Pandemic*, “Polish Journal of Educational Studies”, 73(3), s. 124–137.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2009), *An overview on transformative learning*, w: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists – in their own words* (s. 90–106), London–New York: Routledge.
- Milman N.B. (2020). *Pandemic pedagogy*, Phi Delta Kappan: <https://kappanonline.org/pandemic-pedagogy-covid-19-online-milman>.
- OECD (2020), *School education during Covid-19: Were teachers and students ready? Lithuania*. Pobrano z: <https://www.oecd.org/education/Lithuania-coronavirus-education-country-note.pdf> (dostęp: 2.10.2022).
- OECD (2020). *School education during Covid-19: Were teachers and students ready? Poland*. Pobrano z: <https://www.oecd.org/education/Poland-coronavirus-education-country-note.pdf> (dostęp: 2.10.2022).
- Pleskot-Makulska K. (2008), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, 14, s. 81–96.

- Pyżalski J. (red.), (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> (dostęp: 10.03.2021).
- Rodek V. (2020), *Uczenie się w czasie pandemii – obszary trudności i próby optymalizacji procesu na podstawie autorefleksji studentów*, „Edukacja Dorosłych”, 1, s. 99–112.
- Zswabowski O. (2021), *Pirackie sieci edukacyjne, korporacyjna kontrola i odwrócony pannoptykon: o nieziszczonej obietnicy pandemii*, „Studia z Teorii Wychowania”, 3(36), s. 35–44.
- Tylor E.W., Cranton P. (2013), *A theory in progress? Issues in transformative learning theory*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, 1 (4), s. 33–47.
- Wiatr M. (2022), *Przegląd badań nad zdalną edukacją prowadzoną w polskiej szkole podczas pierwszej fali pandemii Covid-19 – o prymacie techniki i technologii nad refleksją pedagogiczną*, „Colloquium” 1(45), s. 135–165.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2021), *Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe”, 33(1), s. 61–76.

STRESZCZENIE

Kryzysowa edukacja zdalna prowadzona w czasie pandemii COVID-19 stała się ważnym doświadczeniem nie tylko dla instytucji edukacyjnych, ale przede wszystkim dla wielu osób bezpośrednio lub pośrednio związanych z edukacją. W artykule podjęto próbę przyjrzenia się tym doświadczeniom z punktu widzenia studentów uczelni wyższych. Teoretyczny kontekst badania stanowiła idea transformatywnego uczenia się J. Mezirowa. Zdaniem autorki nowe warunki kształcenia tworzyły okoliczności, które mogły wypełniać znamiona dylematu dezorientacyjnego. Przeprowadzone badania pilotażowe miały na celu określenie, czy studenci, którzy musieli dostosować się do nowych warunków kształcenia i życia, dostrzegają symptomy zmian w zakresie własnych nawyków mentalnych. Wyniki pokazały, że średnio co trzeci student zauważa zmiany, które nazywa wzmocnieniem, w zakresie 8 z 16 prezentowanych nawyków mentalnych. Wskazuje to na zainicjowanie u wielu studentów procesu transformacji ich uczenia się. Potencjał ten może stanowić podstawę do podejmowania w kształceniu wyższym działań wspierających zapoczątkowane zmiany. Przygotowany projekt miał charakter badań porównawczych i został zrealizowany w grupach studentów polskich i litewskich.

SŁOWA KLUCZOWE: kryzysowe nauczanie zdalne, transformatywne uczenie się, nawyki mentalne, edukacja wyższa

SUMMARY

The emergency remote education during the Covid-19 pandemic has become a meaningful experience for educational institutions and, most of all, for many people directly or indirectly related to education. The article attempts to look at these experiences from the point of view of university students. The theoretical context of the research was the idea of transformative learning introduced by J. Mezirow. According to the article's author, the created new conditions of education could fulfil the features of a disorienting dilemma. The conducted pilot research was aimed at determining whether students who had to adapt to the new conditions of education and life saw symptoms of changes in their mental habits. The results showed that, on average, every third student notices changes they call reinforcement in 8 of the 16 mental habits they mention. This indicates that many students have initiated the process of transforming their learning. This potential may constitute the basis for taking actions in higher education to support the initiated changes. The prepared project was a comparative study and was carried out in groups of Polish and Lithuanian students.

KEYWORDS: emergency remote teaching, transformative learning, habits of mind, higher education