

---

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v481.07>

**Piotr Długosz\***

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4875-2039>

e-mail: [piotr.dlugosz@up.krakow.pl](mailto:piotr.dlugosz@up.krakow.pl)

**ZDALNA EDUKACJA W PERSPEKTYWIE TEORII POLA  
EDUKACYJNEGO PIERRE'A BOURDIEU. PRZYPADEK  
UCZNIÓW Z EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ**

DISTANCE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PIERRE  
BOURDIEU'S THEORY OF EDUCATIONAL FIELD. THE CASE OF  
STUDENTS FROM CENTRAL AND EASTERN EUROPE

**Keywords:** cultural reproduction theory, educational inequalities,  
educational field, distance education, COVID-19 pandemic.

The aim of the article is to analyse the phenomenon of distance education from the perspective of Pierre Bourdieu's theory of educational field. By referring to the well-known concept of the French sociologist, the author perceives distance education as the performance of actors in the educational field, conditioned by the habitus and capitals they possess. The theory used accurately describes and reflects the educational phenomenon that emerged during the COVID-19 pandemic all over the world. Distance education might have increased existing educational inequalities. A representative survey carried out among students was used to verify this hypothesis. The study was conducted with the use of the Computer-Assisted Personal Interviewing (CAPI) methodology on a sample of 1,000 students in Poland and 1,022 students in Ukraine. The analyses conducted indicate that the hypotheses regarding the increase in educational inequalities during distance

---

\***Piotr Długosz** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie socjologia; zainteresowania naukowe: socjologia młodzieży, socjologia edukacji, trauma społeczno-kulturowa.

education were confirmed. One's capitals and class habitus determined the technological accessibility to classes, participation in classes and effective use of online classes.

#### ZDALNA EDUKACJA W PERSPEKTYWIE TEORII POLA EDUKACYJNEGO PIERRE'A BOURDIEU. PRZYPADEK UCZNIÓW Z EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ

**Słowa kluczowe:** reprodukcja kulturowa, nierówności edukacyjne, pole edukacyjne, zdalna edukacja, pandemia COVID-19.

Celem artykułu jest analiza zjawiska zdalnej edukacji w perspektywie teorii pola edukacyjnego Pierre'a Bourdieu. Nawiązując do znanej koncepcji francuskiego socjologa, zdalną edukację traktuje się jako grę aktorów w polu edukacyjnym warunkowaną posiadanymi habitusami i kapitałami. Zastosowana teoria trafnie opisuje i odzwierciedla fenomen edukacyjny, jaki pojawił się w czasie pandemii COVID-19 na całym świecie. Zdalna edukacja mogła wzmocnić istniejące nierówności edukacyjne. Do sprawdzenia tej hipotezy wykorzystano reprezentatywny sondaż wśród uczniów. Badania zostały zrealizowane za pomocą metodologii Computer-Assisted Personal Interviewing (CAPI) na próbie 1000 uczniów w Polsce i 1022 na Ukrainie. Na podstawie prowadzonych analiz można stwierdzić, iż potwierdziły się stawiane hipotezy odnośnie do wzmocnienia się edukacyjnych nierówności w czasie zdalnej edukacji. O technicznej dostępności do zajęć, uczestnictwie w zajęciach i efektywnym korzystaniu z zajęć online decydowały posiadane kapitały i habitus klasowy.

Problematyka nierówności edukacyjnych ma długą historię. Niemalże od samego początku zinstytucjonalizowanej edukacji ludzkości towarzyszy nierówność szans i szkolnych możliwości. Uczniowie z wyższym statusem społecznym lokowani byli w szkołach i tam mogli przygotowywać się do wejścia w dorosłość. Ci z niższym statusem terminowali w warsztatach rzemieślniczych i domach zdobywając praktyczne umiejętności. Około XVIII wieku pojawia się dwustopniowe nauczanie. Liceum bądź kolegium dla mieszczan (szkoła średnia) i szkoła dla ludu (podstawowa). Nauka w szkole średniej trwa długo. W podstawowej przez długi czas edukacja trwała krótko i dopiero rewolucyjne zmiany po ostatnich wojnach sprawiły, że we Francji i Anglii ten cykl się wydłużył (Aries 2010, s. 230). W Polsce jak też wielu innych

krajach było podobnie. W okresie międzywojennym do gimnazjum przyjmowano absolwentów klasy szóstej szkoły III stopnia, najwyżej zorganizowanej, klasa siódma była przeznaczona dla tych uczniów, którzy nie zamierzali kontynuować nauki na poziomie gimnazjum. W szkołach o niższym stopniu zorganizowania siedmioletni obowiązek nauki obejmował program czterech klas. Szkoły o niższym stopniu zorganizowania, dominowały na wsi realizując okrojony program kształcenia. Były one w zasadzie ślepą uliczką edukacyjną, ponieważ ich ukończenie nie dawało możliwości kontynuowania nauki. Licea, szczególnie ogólnokształcące, były w zamierzeniu szkołami elitarnymi (Długosz, Niezgoda 2010, s. 12).

Mimo wprowadzania przez władze oświatowe różnych reform edukacyjnych nierówności nie zostały zlikwidowane ani w Polsce, ani w innych krajach. Na ten fakt wskazuje wiele wyników badań (Coleman 1966; Boudon 2008; Bourdieu, Passeron 2006; Bernstein 1990; Kwieciński 2002; Długosz 2012, 2017).

Nierówności edukacyjne nie mogły zostać zlikwidowane, gdyż są na trwale wplecione w system społeczny. Po przeanalizowaniu nierówności w Polsce na przełomie XX i XXI w. Zbigniew Sawiński konstatuje: „przeprowadzone analizy wykazały, że przez wszystkie te lata poziom nierówności społecznych w dostępie do wykształcenia nie uległ zmianie, czyli obecnie pochodzenie społeczne wyznacza szanse edukacyjne w takim samym stopniu, jak miało to miejsce w latach 60., 70. czy 80”. (Sawiński 2008, s. 43). Podobny trop pojawia się w koncepcji Efektywnie Utrzymywanej Nierówności (Effectively Maintained Inequality) (Lucas 2001). Na podstawie wielu analiz teoria ta wskazuje, iż mimo umasowienia się poziomu wykształcenia wyższego i średniego nadal widoczne są różnice w postaci dostępu do wysokich pozycji społecznych przez różne klasy. Problem pojawia się dlatego, że jednostki oraz system zaadoptowały się do nowych warunków za pomocą tworzenia się jakościowo lepszych i gorszych ścieżek kształcenia na danym szczeblu. Z jednej strony szkoły wyższe dzielą się na lepsze kontra gorsze, wyżej kontra niżej ulokowane w rankingach. Z drugiej strony uczniowie i ich rodzice szczególnie z wyższym statusem społecznym starają się wybierać lepsze, bardziej prestiżowe szkoły, uczelnie dające wyższe szanse na zajęcie wysokiej pozycji społecznej. Dzięki tej strategii dochodzi do pojawiania się nierówności horyzontalnych, które są subtelniejsze i mniej widoczne dla społeczeństwa. W konsekwencji tych procesów nierówności edukacyjne nie znikają, tylko zmieniają swoją formę. Ostatecznie okazuje się, że status społeczny nadal odgrywa główną rolę w wyznaczaniu szans edukacyjnych i życiowych w nowoczesnych społeczeństwach.

Problem nierówności edukacyjnych na nowo wybrzmiał w trakcie pandemii COVID-19 i wprowadzonej w tym czasie zdalnej edukacji. W jednej z publikacji na temat skutków zdalnej edukacji pisano, że pandemia COVID-19 pogłębiła rozwarstwienie między uczniami z różnych środowisk, przyspieszyła odpływ wykwalifikowanych specjalistów z zawodu nauczycielskiego i pogorszyła jakość nauczania (Marczewski 2020, s. 1). W alarmistycznym tonie został opublikowany raport Najwyższej Izby Kontroli na temat zdalnej edukacji. Pisano, iż kontrolerzy NIK zaobserwowali podczas kontroli w szkołach obniżenie jakości kształcenia, pogłębienie nierówności edukacyjnych oraz pogorszenie kondycji psychofizycznej uczniów i nauczycieli (Funkcjonowanie szkół... 2021). Dowody na temat pogłębienia się nierówności edukacyjnych w wyniku zdalnej edukacji zebrali też badacze z Evidence Institute. W wyniku pandemii powstała luka edukacyjna, co oznacza przeciętnie utratę wiedzy z około jednego roku nauki. Ponadto, jak donoszą naukowcy, najwięcej stracili uczniowie znajdujący się w najtrudniejszej sytuacji edukacyjnej i społecznej (Ranking 2022).

Resumując powyższe wywody, należy stwierdzić, że problem nierówności edukacyjnych nie znikł wraz z umasowieniem średniej i wyższej edukacji. Nierówności zmieniły swoje oblicze, a jak pokazują doniesienia z badań na temat skutków zdalnej edukacji, stały się nawet dotkliwsze. Wydaje się, że najbardziej adekwatną teorią eksplikującą powstawanie nierówności w trakcie zdalnej edukacji będzie teoria reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu. Celem niniejszego tekstu jest próba wyjaśnienia problematyki nierówności w warunkach zdalnej edukacji za pomocą teorii francuskiego uczonego. Wybrana teoria posłuży do interpretacji zebranego materiału empirycznego na podstawie badań reprezentatywnych w Polsce i na Ukrainie we wrześniu w 2021 r.

### **Uwagi teoretyczne**

Ramą teoretyczną, przez którą będą obserwowane elementy systemu edukacyjnego w trakcie zdalnej edukacji będzie teoria reprodukcji kulturowej Bourdieu. Wybór tej teorii podyktowany jest jej uniwersalizmem oraz użytecznością w śledzeniu i opisywaniu osobliwości procesu edukacji. Badacze edukacji niemalże zawsze z niej korzystają, jeśli mają na celu wniknięcie za kulisy szkoły, odsłonięcie jej ukrytego programu i wskazanie czynników sprzyjających powstawaniu sukcesów bądź też porażek edukacyjnych uczniów.

Teoria reprodukcji składa się z takich kategorii jak pole, habitus oraz kapitał. Pole stanowi pewien obszar życia społecznego, który ma własną specyfikę, rządzi się swoimi regułami i zapewnia możliwość wygrania swo-

istych nagród. Pole, według definicji, to sieć albo konfiguracja obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka w danym polu (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 78).

System edukacyjny jest doskonałą egzemplifikacją takiego pola. Tworzony jest przez uczniów, nauczycieli, rodziców, władze oświatowe, państwowe. W polu edukacyjnym toczy się gra między aktorami, chcącymi osiągnąć odpowiednie korzyści. Oficjalnie zakłada się, iż w szkole uczeń chce otrzymać najlepszą ocenę, zdać egzamin, dostać się do wymarzonej szkoły. Jednakże należy pamiętać, iż w polu edukacyjnym, jak pokazały badania Paula Wilisa (1977) mogą wśród uczniów z niższym statusem pojawiać się zgoła odmienne definicje sytuacji i stawki w grze. Gra może toczyć się o to, kto najbardziej „dowali” nauczycielowi, kto jest najmniej posłuszny i układny, czy też o to by bez wysiłku i zbytecznych poświęceń przetrwać lekcję, rok szkolny. W tym przypadku pojawia się kultura oporu wobec systemu szkolnego, władzy i autorytetu nauczyciela.

W każdym polu pojawiają się trzy liczące się rodzaje stawek. Mają one charakter ekonomiczny (pieniądze lub prawa własności), kulturowy (dyplomy szkolne i uniwersyteckie), społeczny (przynależność do określonych grup: rodziny, grona przyjaciół, Kościoła, partii politycznych, stowarzyszeń kulturalnych czy sportowych) (Matuchniak-Krasuska 2010, s. 39). W polu edukacyjnym główna stawka będzie miała charakter kulturowy (osiągnięcia szkolne i dyplomy). Wśród klasy średniej dominuje też przekonanie, iż warto też zainwestować w wybór odpowiedniej szkoły (z prestiżem, tradycjami, wysokim miejscem w rankingach), gdyż pozwoli to na wyrobienie sobie odpowiednich kontaktów społecznych, które mogą się jednostce przydać w czasie przejścia z edukacji na rynek pracy (Ball 2003).

Ważna jest też logika pola. Jednostki walczą o pozycję hegemoniczną w danym polu. Każdy stara się zachować lub udoskonalić, zwiększyć swój specyficzny kapitał: dyplomy, wiedzę, styl życia, pieniądze, kontakty, zdobyte profesjonalne, pochodzenie społeczne, prezentację swojej osoby oraz wszelki element ceniony w tym polu (Matuchniak-Krasuska 2010, s. 39). Szkoła może być przestrzenią społeczną, w której dochodzi do walki o wysokie pozycje społeczne. Dlatego też wysokiej wartości na tym polu nabiera kapitał szkolny i kulturowy. To od jego ilości, typu zależeć będzie strategia graczy biorących udział w grze.

W tym miejscu wprowadzone zostanie pojęcie kapitału, który jest rozumiany, jako wszelkie zasoby pozostające w dyspozycji jednostki. Bourdieu uważał, że: „kapitał, czy rodzaj kapitału to coś, co jest efektywne w danym polu zarazem jako broń i jako stawka w walce, coś co pozwala jego posiadaczowi sprawować władzę, wywierać wpływ, a więc istnieć w danym polu, a nie być tylko i po prostu «wartością bez znaczenia»” (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 12). Można wyszczególnić różne odmiany kapitału. Kapitał ekonomiczny, czyli zasoby materialne i finansowe. Kapitał społeczny tj. znajomości, kontakty, relacje z innymi. Symboliczny, czyli coś co stanowi wartość dla innych oraz kapitał kulturowy. Ten ostatni ma trzy formy: wcielony, zobiektywizowany i zinstytucjonalizowany. Wcielony składa się z właściwości ciała wykształconych na drodze socjalizacji takich jak: język, akcent, wiedza, styl bycia. Kapitał ten jest postrzegany jako cecha indywidualna i dzięki temu jest naturalizowany i legitymizuje różnice klasowe. Kapitał zobiektywizowany stanowią dzieła artystyczne, obrazy, płyty, kasety, książki, instrumenty muzyczne służące do podkreślania własnej wyższości klasowej pod warunkiem, że ich posiadacze mają odpowiedni kapitał wcielony i potrafią je wykorzystać. Z kolei kapitał zinstytucjonalizowany to posiadanie dyplomów, świadectw, certyfikatów potwierdzających kompetencje, które można wymienić na dobra ekonomiczne np. stopę zwrotu wykształcenia. To kapitał zapewniający stabilniejszy kurs wymiany, bez konieczności ciągłego potwierdzania swojej wartości (Bourdieu 1986, s. 244). Ważne jest nie tylko samo posiadanie kapitałów. Duże ma też ich struktura. Przykładowo inaczej się będzie zachowywał student pierwszego roku z rodziny inteligenckiej w trzecim pokoleniu, a zgoła odmiennie będzie w polu edukacyjnym funkcjonował jego rówieśnik z rodziny chłopskiej wychowywany poza metropoliami. Tak te kwestie artykułuje Bourdieu: „strategie przyjmowane przez gracza i to wszystko, co określa jego grę, zależy de facto nie tylko od wielkości i struktury jego kapitału w rozważanym momencie i szans w grze, jakie kapitał ów mu zapewnia [...], ale również od ewolucji w czasie rozmiaru i składu kapitału. To znaczy od jego społecznej drogi życiowej i od zbioru dyspozycji (habitusu), jakie ukształtowały się w długofalowej relacji z pewną obiektywną strukturą możliwości” (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 80). To, jakie miejsce zajmie jednostka w społecznej przestrzeni zależy od dostępnych dlań kapitałów i ich struktury, od habitusu i sił obecnych w danym polu.

Ostatnim ogniwem w teorii reprodukcji łączącym kapitały z polem jest habitus. Stanowi on mechanizm adaptacji, który zapewnia harmonię między subiektywnymi aspiracjami i możliwością ich realizacji (Jacyno 1997, s. 27). Jego istota polega na reprodukcji dyspozycji i zachowań jednostki uzależ-

niając je od wcześniejszych doświadczeń. Chroni on jednostkę przed niewłaściwymi wyborami szkoły, studiów, pracy. Jednostka ma większe prawdopodobieństwo na wybór tego, co jest jej bliskie, na co ją „stać”. Można by rzec, że nad losem jednostki ciąży jej przeszłość niezależnie od tego, czy ma świadomość tego faktu, czy nie. Jej teraźniejszość i przyszłość zakorzeniona jest w przeszłych doświadczeniach. W tym przypadku koncepcja habitusu podobna jest *freudowskiej* nieświadomości. Zwraca na to uwagę Bourdieu pisząc, iż habitus to system trwałych i dających się przetransponować dyspozycji, ustrukturyzowanych struktur funkcjonujących jako struktury strukturyzujące, tzn. jako zasady generujące i organizujące praktyki oraz reprezentacje, które mogą być obiektywnie dopasowane do celów, jednak bez świadomego ich zakładania oraz wyraźnego władania operacjami koniecznymi do ich osiągnięcia, obiektywnie regulowanymi i regularnymi, nie będąc w żadnej mierze rezultatem poddania się regułom (Bourdieu 2005, s. 547). Habitus wskazuje, co jest możliwe, co jest odpowiednie dla nas, co ceni się w naszym środowisku. Według Małgorzaty Jacyno (1997, s. 20-28) nabyte w toku doświadczeń schematy poznawcze organizują całość procesów postrzegania i określają subiektywny świat. Fundamentalną zasadą wyznaczającą subiektywne przedstawienie porządku społecznego jest dychotomiczny podział na to, co w doświadczeniu jednostki jawi się jako możliwe i to, co jawi się jako niemożliwe.

U źródeł podziałów społecznych tkwi habitus, a on jest produktem konkretnych klas. W głównej mierze środowisko społeczne, któremu jednostka zawdzięcza swój habitus to środowisko klasowe. Stąd często pojawia się w teorii pojęcie habitusu klasowego (Bourdieu 2005). Habitus integruje praktyki w obrębie danej klasy społecznej. Różne habitusy decydują o różnych stylach życia, o wyborach i zachowaniach typowych dla poszczególnych klas społecznych czy ich frakcji. Zgodny ze zinternalizowanym habitusem klasowym gust jednostkowy przejawia się w preferowaniu określonych artystów, stylów, domów, wnętrz, ubrań, żywności, sportów-stylu życia (Matuchniak-Krasuska 2010, s. 32). Analogicznie może być z preferencjami szkolnymi, klasy średnie preferują elitarne szkoły, chcą się wyróżniać, wybierają też prestiżowe uczelnie i kierunki studiów. Dążą do samodzielności i walczą za pomocą edukacji o utrzymanie swojego statusu.

Reasumując powyższe założenia, należy stwierdzić, iż w głównej mierze strategię gry w polu edukacyjnym są wyznaczane przez habitusy i posiadane kapitały. Uczniowie z klas średnich dysponujący zasobami ekonomicznymi, kulturowymi oraz społecznymi będą podbijać swoje stawki w grze, walcząc o najwyższe trofea w postaci świadectw z czerwonym paskiem, dostania się do najlepszej szkoły, uczelni. Inaczej mogą odczytywać logikę pola edukacyj-



nego uczniowie z niskim statusem. Oni pozbawieni kapitałów stoją od początku na gorszych pozycjach, są poddani przemocy symbolicznej. W szkole raczej stosują strategie przetrwania i oporu bądź ich ambicje i wybory są skromne, adekwatne do posiadanych możliwości.

Wydaje się, że wraz z wprowadzeniem zdalnej edukacji dochodzi do pewnych przetasowań w polu edukacyjnym. Po pierwsze, rośnie waga i znaczenie kapitałów. Posiadacze kapitału ekonomicznego dysponują odpowiednim sprzętem, warunkami lokalowymi niezbędnymi do komfortowego uczestnictwa w zajęciach online. Kapitał kulturowy, a szczególnie jego odmiana tj. kapitał ucieleśniony (motywacja do osiągnięć, ciekawość poznawcza, umiejętność samodzielnej pracy) pomaga w skupieniu się na lekcjach online, efektywnym korzystaniem z nich i jednocześnie ochrania uczniów przed marnowaniem czasu na gry komputerowe i bezwiednym przeglądaniem stron internetowych. Kapitał społeczny daje możliwość znalezienia rówieśników lub znajomych dorosłych, którzy mogą wyjaśnić trudniejsze rzeczy, nie do końca zrozumiałe w trakcie lekcji online. Posiadany habitus ma ogromne znaczenie w podejściu do zdalnej edukacji i asymilacji przekazywanej wiedzy w trybie zdalnym. Uczniowie z klas średnich zorientowani są na edukację, szkolne osiągnięcia i mogą traktować zdalną edukację jako utrudnienie w realizacji celów życiowych. Ponadto jednym z głównych czynników pomagających w efektywnym zdobywaniu wiedzy w trakcie lekcji zdalnej jest indywidualizm i umiejętność samodzielnej nauki. Odpowiednia motywacja, wytrwałość, poznawcza ciekawość, samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na pytania w znaczny sposób sprzyjają efektywności zdalnej edukacji. Ponadto uczniowie z kapitałem ekonomicznym zainteresowani przyrostem wiedzy zawsze mogą skorzystać z profesjonalnej pomocy korepetytorów.

Uczniowie z odmiennym habitusem, w którym dominuje nastawienie na przetrwanie, opór wobec szkoły, mogą traktować zdalną edukację, jako przedłużone wakacje i „koronaferie”. Takie podejście wespół z wagarami online, brakiem uwagi i ogólną niechęcią do edukacji, marnowaniem czasu na gry online sprawiają, że efekty edukacyjne są więcej niż skromne. Są oni skazani na porażkę edukacyjną i mogą znacznie odstawać pod względem wiedzy od swoich lepiej wyposażonych w kapitały rówieśników. Ponadto należy pamiętać, iż nawet mimo największych chęci jednostki, przy braku odpowiedniego połączenia z internetem, przy braku samodzielnego pokoju, przy braku wsparcia rodziców i opiekunów – szczególnie wśród młodszych uczniów – efektywny udział w edukacji online jest utrudniony.

Dlatego też chcemy zbadać w jakim stopniu posiadane kapitały i habitusy ułatwiły uczniom w Polsce i na Ukrainie udział w zdalnej edukacji. Kolejnym problemem, na który chcemy znaleźć odpowiedź w niniejszym ar-



tykule, jest próba porównania sytuacji uczniów polskich i ukraińskich podczas zdalnej edukacji.

### **Metodologia badań**

Badania były prowadzone w ramach projektu sfinansowanego przez NAWA, który dotyczył identyfikacji barier pojawiających się podczas powrotu do szkoły wśród uczniów w Polsce oraz na Ukrainie<sup>1</sup>. Do zbierania materiału badawczego zastosowano metodę sondażu reprezentatywnego. W ramach sondażu wykorzystano technikę indywidualnych wywiadów wspomaganých komputerowo Computer-Assisted Personal Interviews (CAPI). Próba do badań była dobierana metodą losowo-warstwową z uwzględnieniem takich kryteriów jak dochód gospodarstwa domowego, miejsce zamieszkania, klasa, typ szkoły, płeć. W Polsce zrealizowano 1000 wywiadów, na Ukrainie – 1022. Próba była ważona, aby uwzględnić proporcje płci, typu szkoły. Badania zostały zrealizowane w sierpniu 2021 r. przed powrotem dzieci do szkoły.

W badanej próbie było 50% kobiet w Polsce, 49% na Ukrainie. Średnia wieku uczniów wyniosła w Polsce 14,6, na Ukrainie 13,4. Zamieszkiwało w mieście w Polsce 59%, na Ukrainie 68%. Sytuację materialną oceniło jako złą w Polsce 9%, na Ukrainie 33%, przeciętną w Polsce 61%, na Ukrainie 57%, dobrą w Polsce 30%, na Ukrainie 10%. Do kategorii niskiego statusu społecznego należało w Polsce 21%, na Ukrainie 23%, średniego w Polsce 66%, na Ukrainie 60%, wysokiego w Polsce 12%, na Ukrainie 17%<sup>2</sup>.

Porównanie wyników pokazuje, że polscy uczniowie byli starsi od ukraińskich, co wynika z odmienności systemów edukacyjnych. Widoczna jest też gorsza kondycja ekonomiczna ukraińskich uczniów w stosunku do polskich rówieśników.

### **Subiektywna ocena technicznych możliwości uczestnictwa w zajęciach online**

Podstawą udziału w zdalnej edukacji i jednocześnie niezbędnym warunkiem umożliwiającym funkcjonowanie w polu edukacyjnym na czas zdalnej edukacji była techniczna dostępność do tej formy edukacji. Celowo podejmujemy subiektywną ocenę tej dostępności, gdyż ona lepiej pokazuje, czy uczeń został włączony w system edukacji zdalnej.

Wedle uzyskanych odpowiedzi pokazanych na wykresie 1 większość uczniów (93% w Polsce, 85% na Ukrainie) w obu krajach mogła uczestniczyć

<sup>1</sup>Artykuł został napisany na podstawie badań sfinansowanych z Grantu Interwencyjnego NAWA pt. Identification of barriers hindering the Ukrainian and Polish students' return to schools. BPN/GI N/2021/1/00012/DEC/1.

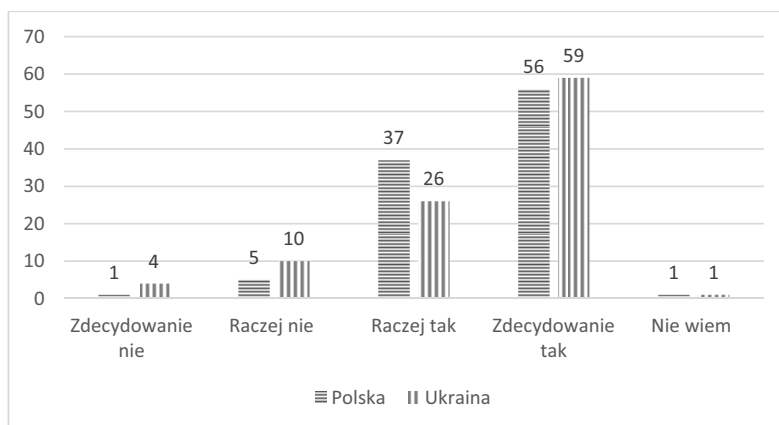
<sup>2</sup>Status społeczny został zbudowany na podstawie odpowiedzi dotyczącej wykształcenia rodziców, sytuacji zawodowej oraz oceny sytuacji materialnej.

w lekcjach online, biorąc pod uwagę wyposażenie gospodarstwa domowego w potrzebne narzędzia takie jak: Internet, komputer<sup>3</sup>. Tylko 6% w Polsce i 14% na Ukrainie negatywnie oceniło swoje możliwości technicznego uczestnictwa w zajęciach online. Wyniki testu t studenta wskazują, że uzyskane różnice są istotne statystycznie, wielkość efektu Cohena wynosi  $d = 0,17$ .

W kolejnym kroku analiz przeprowadzono analizę korelacyjną, aby się dowiedzieć jak dalece czynniki obiektywne łączą się z subiektywną oceną dostępności do uczestnictwa w lekcjach online. Do analizy wykorzystano zmienne demospołeczne oraz dane o wyposażeniu gospodarstw domowych uczniów w sprzęt wykorzystywany w edukacji.

Wyniki zaprezentowane w tabeli 1 pokazują, że lepiej poziom dostępności ocenili uczniowie pozytywnie oceniający sytuację finansową, zamieszkujący większe miasta, pochodzący z mniejszych rodzin, z wyższym statusem społecznym i większym kapitałem kulturowym. Dane wskazują też, że o technicznej dostępności do lekcji online decyduje posiadanie pokoju do nauki i Internetu.

Widać też różnice między oboma krajami. Uzyskane wartości korelacji świadczą o tym, że w Polsce barierą w dostępie do zdalnej edukacji był brak własnego pokoju, na Ukrainie zaś największy problem stanowił brak dobrego połączenia z Internetem.



Wykres 1. Subiektywna ocena technicznych możliwości pozwalających na udział w lekcjach online. Dane w procentach.

*Źródło:* opracowanie własne.

<sup>3</sup>Pytanie miało następującą formułę: „Biorąc pod uwagę wyposażenie Twojego domu, mieszkania w komputer, laptop i jakość internetu, to czy pozwalało ono Tobie w pełni wypełniać szkolne obowiązki w nauce na odległość?”

Podsumowując prowadzone analizy, należy stwierdzić, że poziom dostępności technicznej lekcji online jest wysoki. Tak wynika z deklaracji uczniów. Widzimy też, że dostępność rośnie wraz ze wzrostem kapitału ekonomicznego i kulturowego. Uczniowie z bogatszych domów mają lepszy sprzęt, lepsze warunki lokalowe, które umożliwiają im pełny udział w zajęciach zdalnych. Większy komfort w zdalnej edukacji mają też uczniowie z Polski. Na Ukrainie wyposażenie w sprzęt do zdalnej edukacji oraz ocena dostępności były gorsze. Zatem potwierdza się hipoteza, że o wejściu do pola edukacyjnego decydują posiadane kapitały. Widzimy, że kapitał ekonomiczny i kapitał kulturowy – zobiektywizowany – zwiększają szanse na udział w grze edukacyjnej w czasie pandemii COVID-19. Uczniowie bez tych kapitałów mają na starcie utrudnione zadanie.

Tabela 1

Korelacje subiektywnej oceny dostępności przez uczniów do zdalnej edukacji

	Polska	Ukraina
Płeć	0,00	0,01
Wiek	0,00	0,04
Wielkość miejsca zamieszkania	0,14 **	0,09 **
Liczba rodzeństwa	0,13 **	0,15 **
Ocena sytuacji materialnej	0,27 **	0,09 **
Status społeczny	0,27 **	0,13 **
Liczba książek w domu	0,27 **	0,08 **
Internet	0,14 **	0,23 **
Laptop	0,04	0,13 **
Tablet	0,04	0,10 **
Komputer stacjonarny	0,06 **	0,02
Skaner	0,15 **	0,04
Drukarka	0,18 **	0,10 **
Biurko do nauki	0,11**	0,09 **
Pokój do nauki	0,21**	0,18 **

\*\*  $p \leq 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

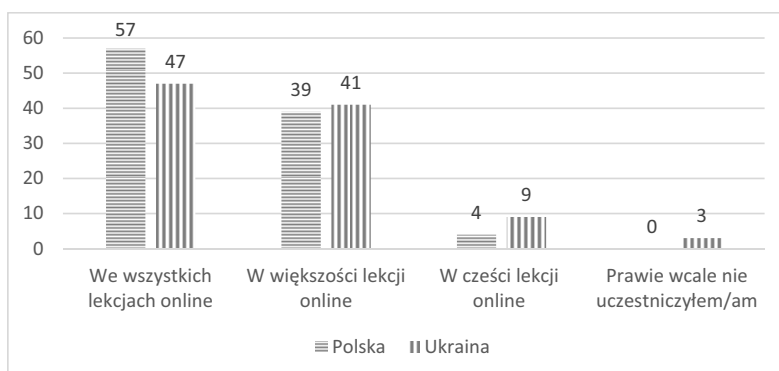
### Frekwencja na zajęciach online i jej uwarunkowania

O uczestnictwie w polu edukacyjnym z jednej strony decyduje techniczny dostęp do zdalnej edukacji. Z drugiej strony nie mniej ważne są tutaj praktyki podejmowane przez uczniów. Mimo posiadanego technicznego dostępu

do edukacji online nie wszyscy w niej uczestniczyli. A o efektywnej edukacji decyduje nie tylko samo uczestnictwo, ale aktywne zaangażowanie w nią. Pierwszym krokiem wejścia w to pole jest obecność na lekcji online.

Wedle uzyskanych odpowiedzi (wykres 2) uczniowie przyznali się, iż nie uczestniczyli systematycznie w każdych zajęciach prowadzonych przez nauczycieli. Pełne uczestnictwo w zajęciach zdalnych zadeklarowało 57% w Polsce i 47% na Ukrainie. Około 40% uczniów w obu krajach zadeklarowało, iż uczestniczyło w większości zajęć online. Tych, co raczej nie wypełniali obowiązku szkolnego, było w Polsce 4%, na Ukrainie 12%.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, iż w Polsce nieco ponad połowa systematycznie uczęszczała na zajęcia, na Ukrainie było to mniej niż połowa uczniów. Wyniki wskazują, iż mogło dojść do zjawiska wypadania z lekcji online.



Wykres 2. Deklarowana frekwencja na zajęciach online. Dane w procentach.

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analiz przeprowadziliśmy analizę korelacyjną (tabela 2) w celu wyodrębnienia czynników sprzyjających systematycznemu uczestnictwu w zajęciach online. Wyniki analizy korelacyjnej wskazują, iż częściej systematycznie na zajęciach online uczestniczyły dziewczęta, uczniowie z mniejszych rodzin, z wyższym statusem społecznym, uczniowie z większą liczbą książek, lepiej oceniający swoje warunki technicznej dostępności lekcji online. Widoczny był też pozytywny związek między pełną frekwencją na zajęciach a wsparciem społecznym, zaufaniem, poziomem aspiracji.

Analizy pokazały też pewne różnice między krajami. Wśród polskich uczniów systematyczniej w zajęciach uczestniczyli uczniowie z młodszych klas, deklarujący się jako religijni, lepiej oceniający sytuację materialną. Dokładny wgląd w dane za pomocą analizy średnich pokazuje też, iż naj-

częściej na zajęcia uczęszczali uczniowie szkoły podstawowej, później liceum, technikum, a najrzadziej szkoły branżowej. Na Ukrainie pełną frekwencję częściej można zaobserwować wśród uczniów zamieszkałych w mieście, lepiej wyposażonych w sprzęt do zdalnej edukacji.

Wyniki powyższych analiz są kolejnym dowodem potwierdzającym wpływ kapitałów na wybór edukacyjnej strategii w trakcie zdalnego nauczania. Uczniowie posiadający odpowiednie zasoby częściej aktywnie uczestniczyli w zajęciach. Widać, też wpływ habitusów na stosunek do zdalnej edukacji i poziom uczestnictwa w niej.

Tabela 2

## Korelacje frekwencji na zajęciach online

	Polska	Ukraina
Płeć	0,14**	0,06*
Wiek	0,13**	0,00
Wielkość miejsca zamieszkania	0,04	0,14**
Indeks wyposażenia w sprzęt do edukacji	0,03	0,13**
Religijność	0,15**	0,01
Liczba rodzeństwa	0,07*	0,09*
Ocena sytuacji materialnej	0,10**	0,01
Status społeczny	0,08*	0,10**
Liczba książek w domu	0,11**	0,07*
Subiektywna ocena dostępności do lekcji online	0,18**	0,30**
Typ szkoły <sup>5</sup>	0,14**	-
Poziom aspiracji edukacyjnych <sup>6</sup>	0,23**	0,17**
Skala wsparcia społecznego <sup>7</sup>	0,24**	0,23**
Skala zaufania <sup>8</sup>	0,14**	0,20**

\*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

<sup>5</sup>W polskiej wersji ankiety badano uczniów ze szkoły podstawowej, branżowej, technikum i liceum.

<sup>6</sup>Aspiracje były mierzone pytaniem o typ szkoły do jakiej zamierza się udać respondent. W Polsce pytano uczniów szkoły podstawowej o chęć dostania się do szkoły średniej w podziale na szkoła branżowa, technikum, liceum, a uczniów szkoły średniej pytano o planowanym uzyskaniu poziomu wykształcenia biorąc pod uwagę ukończenie studiów licencjackich, magisterskich, doktoranckich.

Pytaliśmy też uczniów, którzy opuszczali zajęcia o powody tego stanu rzeczy. Z zestawienia pokazanego w tabeli 3 wynika, że uczniowie w obu krajach najczęściej opuszczali lekcje, gdyż mieli kłopot ze zdrowiem, zdalne lekcje były nudne i nieciekawe, byli zmęczeni zdalną edukacją, czy też mieli problemy techniczne z uczestnictwem w lekcjach online. To było widoczne szczególnie wśród ukraińskich uczniów, gdyż odpowiedzi „inne” nawiązywały do problemów sprzętowych.

Widać też pewne różnice między obiema grupami. Ukraińskim uczniom częściej niż polskim udział w lekcjach online uniemożliwiała konieczność uczestnictwa w pracach domowych. W Polsce ponad dwukrotnie częściej niż na Ukrainie uczniowie zgłaszali chorobę, która przeszkadzała w uczestnictwie w zajęciach online.

Tabela 3

Powody opuszczania lekcji online. Dane w procentach

	Polska	Ukraina
Choroba	49	21
Opieka nad rodzicami i krewnymi	4	3
Opieka nad młodszym rodzeństwem	6	8
Pomaganie w pracach domowych	6	17
Pomaganie w gospodarstwie rolnym, pracach sezonowych	2	5
Praca zarobkowa	2	2
Brak sprzętu do zdalnej edukacji	19	15
Brak zainteresowania szkołą, edukacją	4	5
Nuda na lekcjach	33	30
Nuda w szkole	9	6
Problemy ze zrozumieniem lekcji online	11	5
Zmęczenie zdalną edukacją	26	23
Zwątpienie w pozytywne efekty zdalnej edukacji	8	11
Inne	7	24

*Źródło:* opracowanie własne.

<sup>7</sup>Skala do mierzenia wsparcia społecznego Krótka Skala Wsparcia Społecznego Młodzieży (KSWSM 18) została przygotowana przez Skowroński i Pabich (2015) i składała się z 18 pozycji. Odpowiedzi na skali mieszczą się w przedziale od „zdecydowanie nie” = 1 do „zdecydowanie tak” = 5. Im wyższy wynik uzyskuje respondent, tym większym wsparciem dysponuje.

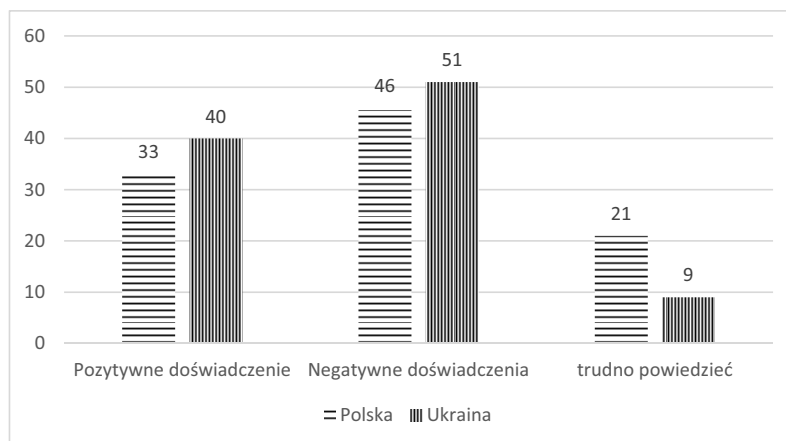
<sup>8</sup>Zaufanie mierzono za pomocą skali od 1 – „zdecydowanie nie mam zaufania” do 5 – „zdecydowanie mam zaufanie”. Oceniano zaufanie do prezydenta, premiera, ministra edukacji i nauki, dyrektora szkoły, nauczycieli przedmiotowych, wychowawców, rówieśników, sąsiadów i znajomych, rodziców. Następnie obliczono średnią, która stanowi ogólny wskaźnik zaufania uczniów.

### Blaski i cienie edukacji zdalnej

O efektywności edukacji online częściowo decydują techniczne warunki i dostęp do odpowiedniego sprzętu, jak też uczestnictwo ucznia w tych zajęciach i jego zaangażowanie w nie. W procesie edukacji zdalnej istotne znaczenie ma też przekaz wiedzy przez nauczycieli i metody pedagogiczne stosowane przez nich. Widzieliśmy w tabeli 3, iż około 1/3 uczniów w obu krajach opuszczała lekcje online z powodu nudy. W dyskursie na temat efektywności nauczania często mówiono, iż nauczyciele nie zmienili form nauczania, stosując stare metody z nauczania tradycyjnego. Uczniowie i rodzice dodawali, iż zdalne nauczanie tworzy pozory nauczania i jest edukacyjną fikcją. Jeszcze inni zaś uważali, że jest to dobra metoda dopasowana do wyzwań nowoczesności, gdzie nareszcie stosuje się w edukacji cyfrowe narzędzia i ma ona charakter zindywidualizowany, dopasowany do potrzeb ucznia.

Chcąc sprawdzić, jak się zapisał ten bardzo długi okres zdalnej edukacji w doświadczeniu uczniów, zapytaliśmy o kilka kwestii, które pozwolą ocenić ten edukacyjny fenomen z perspektywy uczniów.

Pierwsze pytanie dotyczyło ogólnego wrażenia na temat przebytego doświadczenia ze zdalną edukacją. Z zebranych odpowiedzi wynika, że obie grupy uczniów raczej negatywnie oceniły zdalną edukację. Na jej pozytywne wskazała mniejszość respondentów. Na Ukrainie ta negatywna ocena zdalnej edukacji była bardziej widoczna.



Wykres 3. Ocena zdalnej edukacji w 2020/2021. Dane w procentach.

Źródło: opracowanie własne.

Aby lepiej ocenić warunki, w jakich było prowadzone nauczanie online w obu krajach zastosowano skalę Likerta (5-punktowy pomiar od „zdecydo-



wanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”) mierzącą jego różne aspekty.

Wyniki prezentowane w tabeli 4 wskazują, że badani uczniowie postrzegają zdalną edukację głównie przez pryzmat zyskania czasu dla siebie, zwiększonego obciążenia pracą przed komputerem, braku pośpiechu, uzyskiwania pomocy na sprawdzianach od rodziców i rodzeństwa, mniejszej efektywności nauki online, obniżenia ryzyka zarażenia się COVID-19, pojawienia się problemów ze skupieniem na przekazie nauczycieli, zyskania czasu dla rodziny, zmniejszenia obowiązków szkolnych, pojawienia się problemów ze zrozumieniem materiału.

Porównanie wyników pokazuje też pewne różnice w ocenie zdalnej edukacji w obu krajach. Uczniowie na Ukrainie częściej niż polscy wskazywali na zyskanie wolnego czasu, pojawienie się problemów ze zrozumieniem edukacji online. W Polsce zaś częściej niż na Ukrainie respondenci twierdzili, że przyzwyczaili się do zdalnej nauki, nie chcąc wracać do szkoły, pogorszył się ich kontakt z nauczycielami, pogorszył się kontakt z rówieśnikami, krępowały ich wypowiedzi na lekcjach online, byli obciążeni przesiadywaniem przy komputerze, doznali przemęczenia i wyczerpania psychicznego.

Wyniki porównań wskazują, że polscy uczniowie gorzej znieśli zdalną edukację niż ich ukraińscy rówieśnicy. Mimo lepszych warunków bytowych i większej dostępności do edukacji online negatywne skutki są bardziej widoczne wśród polskich respondentów.

Tabela 4

Ocena przebiegu zdalnej edukacji. Uwzględniono sumę odpowiedzi „raczej się zgadzam” i „zdecydowanie się zgadzam”. Dane w procentach

	Polska	Ukraina
Dzięki nauce zdalnej miałem więcej czasu dla rodziny, kolegów, koleżanek	48	58
Nie musiałem szykować się, dojeżdżać do szkoły i miałem więcej czasu dla siebie	79	75
Podczas nauki zdalnej miałem mniej obowiązków związanych z nauką	46	51
Przyzwyczaiłem się już do nauki zdalnej i nie chcę wracać do szkoły	29	19
Nauka zdalna jest bezpieczniejsza, ponieważ unikam zarażenia się COVID-19	63	67
Podczas nauki zdalnej pogorszył się mój kontakt z nauczycielami	39	10
Podczas nauki zdalnej pogorszył się mój kontakt z kolegami i koleżankami	45	12

	Polska	Ukraina
Nie mogłem w pełni zrozumieć materiału z lekcji online	45	54
Podczas lekcji online trudno było skupić się na tym, co mówią nauczyciele	53	54
Nie mogłem w pełni uczestniczyć w lekcji online z powodu kłopotów ze zdrowiem	14	9
Podczas nauki zdalnej inni uczniowie słuchali moich wypowiedzi i mnie to krępowało	27	17
Przez naukę zdalną zbyt wiele czasu spędzałem/am przy komputerze/laptopie/tablecie	73	64
Podczas zdalnej nauki byłem przemęczony i wyczerpany psychicznie	40	23
Podczas nauki w szkole mógłbym/mogłabym się więcej nauczyć niż w domu	63	63
Podczas nauki zdalnej można ściągać i korzystać z pomocy, rodziców, rodzeństwa	67	59
Podczas nauki zdalnej można się wypaść, nie trzeba się nigdzie śpieszyć	70	70

*Źródło:* opracowanie własne.

Reasumując, ocena zdalnej edukacji przez uczniów wskazuje na pewne uciążliwości i nieprawidłowości związane z tą formą nauki. Są to głównie obciążenia psychiczne, przemęczenie ciągłą pracą przy komputerze.

Biorąc pod uwagę motyw trudności w przyswojeniu materiału w tej formie edukacji, widzimy, że w Polsce 45%, na Ukrainie 54% zgodziło się, że miało problem ze zrozumieniem materiału na lekcji, a ponad połowa uczniów w obu krajach miała problem ze skupieniem się na lekcji online.

Można przypuszczać, że ten problem staje się kluczowy i może mieć duży wpływ na szkolne osiągnięcia. Jeśli ktoś nie może zrozumieć materiału podawanego na lekcji i nie posiada odpowiednich zasobów (ekonomicznych, kulturowych, społecznych) to trudno oczekiwać, że lekcje online zapewnią podobną porcję wiedzy, jak edukacja tradycyjna.

Czy tak jest, że problem ze zrozumieniem materiału podawanego na lekcjach online występuje głównie u uczniów z niskim statusem? Aby to sprawdzić, musieliśmy poczynić kilka zabiegów analitycznych. Pierwszy polegał na przeprowadzeniu analizy czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją Varimax. Przy wyodrębnianiu wymuszono dwa czynniki.

Wyniki analizy wśród polskich i ukraińskich uczniów zostały zaprezentowane w tabelach 5 i 6. Na podstawie wyodrębnionych w analizie czynnikowej dwóch czynników można stwierdzić, że ogólnie zdalna edukacja wywołała pozytywne i negatywne skutki. O jej negatywnym wymiarze najmoc-

niej świadczą stwierdzenia, takie, jak: uczeń był przemęczony i wyczerpany psychicznie, miał problemy ze skupieniem, miał problemy ze zrozumieniem materiału online, oraz pogorszył się kontakt z nauczycielem. Pozytywny aspekt zdalnej edukacji był najmocniej ładowany przez zyskanie czasu dla rodziny, znajomych, brak obciążeń związanych z dojazdem do szkoły, oraz zyskanie czasu na sen i wypoczynek.

Tabela 5

Wyniki analizy czynnikowej – Polska

	Negatywne	Pozytywne
Dzięki nauce zdalnej miałem więcej czasu dla rodziny, kolegów, koleżanek		0,700
Nie musiałem szykować się, dojeżdżać do szkoły i miałem więcej czasu dla siebie		0,706
Podczas nauki zdalnej miałem mniej obowiązków związanych z nauką		0,650
Przyzwyczałem się już do nauki zdalnej i nie chcę wracać do szkoły		0,555
Nauka zdalna jest bezpieczniejsza, ponieważ unikam zarażenia się COVID-19		0,555
Podczas nauki zdalnej pogorszył się mój kontakt z nauczycielami	0,712	
Podczas nauki zdalnej pogorszył się mój kontakt z kolegami i koleżankami	0,652	
Nie mogłem w pełni zrozumieć materiału z lekcji online	0,740	
Podczas lekcji online trudno było skupić się na tym co mówią nauczyciele	0,785	
Nie mogłem w pełni uczestniczyć w lekcji online z powodu kłopotów ze zdrowiem	0,414	
Podczas nauki zdalnej inni uczniowie słuchali moich wypowiedzi i mnie to krępowało	0,592	
Przez naukę zdalną zbyt wiele czasu spędzałem/am przy komputerze/laptopie/tablecie	0,524	
Podczas zdalnej nauki byłem przemęczony i wyczerpany psychicznie	0,703	
Podczas nauki w szkole mógłbym/mogłabym się więcej nauczyć niż w domu		
Podczas nauki zdalnej można ściągać i korzystać z pomocy, rodziców, rodzeństwa		0,435
Podczas nauki zdalnej można się wyspać, nie trzeba się nigdzie śpieszyć		0,748

Źródło: opracowanie własne.

Warto dodać, iż zastosowane rozwiązania w analizie czynnikowej sprawiły, iż twierdzenie, że „mógłbym się więcej nauczyć w szkole niż w domu” nie zostało przyporządkowane do żadnego z czynników. Odpowiedzi ukraińskich uczniów układają się w podobne wzorce. Najmocniej w pozytywnej ocenie zdalnej edukacji lokuje się stwierdzenie, że trudno jest skupić się na wypowiedziach nauczycieli, pojawiają się problemy ze zrozumieniem materiału na lekcji online, pojawia się zmęczenie psychiczne. W negatywnym czynniku najsilniej sytuje się twierdzenie, że się zyskało sporo czasu dla siebie, rówieśników, że jest czas wolny, nie trzeba się śpieszyć. W danych ukraińskich widać też, że dwa twierdzenia nie trafiły do skonstruowanych czynników, co oznacza, że nie można ich jednoznacznie zakwalifikować w kategoriach pozytywów bądź negatywów zdalnej edukacji.

Podsumowując, należy podkreślić, iż uczniowie dostrzegają pozytywne oraz negatywne aspekty zdalnej edukacji. Zyskanie czasu wolnego, brak pośpiechu to niewątpliwie jasna strona nauczania online. Trudność w skupieniu uwagi, problemy przeciążenia pracą z komputerem oraz problemy psychiczne stanowią ciemne strony nauczania online.

Tabela 6

## Wyniki analizy czynnikowej – Ukraina

	Negatywne	Pozytywne
Dzięki nauce zdalnej miałem więcej czasu dla rodziny, kolegów, koleżanek		0,673
Nie musiałem szykować się, dojeżdżać do szkoły i miałem więcej czasu dla siebie		0,753
Podczas nauki zdalnej miałem mniej obowiązków związanych z nauką		0,445
Przyzwyczałem się już do nauki zdalnej i nie chcę wracać do szkoły		
Nauka zdalna jest bezpieczniejsza, ponieważ unikam zarażenia się COVID-19		0,580
Podczas nauki zdalnej pogorszył się mój kontakt z nauczycielami	0,509	
Podczas nauki zdalnej pogorszył się mój kontakt z kolegami i koleżankami	0,553	
Nie mogłem w pełni zrozumieć materiału z lekcji online	0,621	
Podczas lekcji online trudno było skupić się na tym, co mówią nauczyciele	0,663	
Nie mogłem w pełni uczestniczyć w lekcji online z powodu kłopotów ze zdrowiem		

Podczas nauki zdalnej inni uczniowie słuchali moich wypowiedzi i mnie to krępowało	0,481	
Przez naukę zdalną zbyt wiele czasu spędzałem/am przy komputerze/laptopie/tablecie	0,413	
Podczas zdalnej nauki byłem przemęczony i wyczerpany psychicznie	0,563	
Podczas nauki w szkole mógłbym/mogłabym się więcej nauczyć niż w domu		
Podczas nauki zdalnej można ściągać i korzystać z pomocy, rodziców, rodzeństwa		0,411
Podczas nauki zdalnej można się wyspać, nie trzeba się nigdzie śpieszyć		0,719

*Źródło:* opracowanie własne.

Ostatnim krokiem naszych analiz będzie próba określenia lokalizacji zidentyfikowanych blasków i cieni zdalnej edukacji w przestrzeni kapitałów posiadanych przez uczniów. Tym samym możemy uzyskać ogląd przestrzeni pola edukacyjnego po wprowadzeniu zdalnej edukacji.

Dzięki analizie korelacyjnej (tabela 7) wyspecyfikowanych czynników widać dokładnie zmienne sprzyjające pozytywnej jak również negatywnej recepcji zdalnej edukacji. Wyniki analizy korelacyjnej częściowo wskazują na pojawianie się różnych wektorów sił w polu edukacyjnym. Negatywne skojarzenia z perspektywy uczestniczących w zdalnej edukacji uczniów częściej pojawiają się wśród dziewcząt, młodszych uczniów, zamieszkałych w większych miastach, z większą liczbą rodzeństwa. Uczniowie przytłoczeni zdalną edukacją częściej mieli problemy ze sprzętem potrzebnym do edukacji online, uczęszczali do szkoły podstawowej, mieli niższy poziom aspiracji edukacyjnych, wyższy poziom zaufania i rzadziej uczestniczyli w zajęciach online. Być może obiektywne trudności i przeszkody pojawiające się w trakcie zdalnej edukacji wywołały wśród tej kategorii uczniów chcących się uczyć negatywne oceny zdalnej edukacji.

Pozytywne, a zatem oceny wskazujące, że zdalna edukacja była dobrym okresem dla uczniów, w którym nie byli absorbowani nadmiernie nauką i dysponowali oni dużym budżetem czasu wolnego częściej się pojawiały wśród chłopców posiadających odpowiedni sprzęt do zdalnej edukacji, dobrze oceniających warunki materialne, dysponujących relatywnie mniejszym księgozbiorem. Ci uczniowie dobrze też oceniali swoje możliwości techniczne w dostępie do zdalnej edukacji, mieli niższe aspiracje edukacyjne. Ci uczniowie otrzymywali wsparcie społeczne, posiadali kapitał zaufania i rzadziej uczestniczyli w zajęciach.

Tabela 7

Korelacje pozytywnych i negatywnych aspektów zdalnej edukacji

	Polska		Ukraina	
	Negatywne	Pozytywne	Negatywne	Pozytywne
Płeć	0,06 *	-0,14 **	0,09 *	-0,04
Wiek	-0,07 **	0,01	-0,12 **	-0,05
Wielkość miejsca zamieszkania	0,09 **	-0,04	0,04	0,02
Indeks wyposażenia w sprzęt do edukacji	0,04	0,10 **	0,02	-0,00
Religijność	0,05	0,01	0,07 *	-0,01
Liczba rodzeństwa	0,07 *	0,05	0,03	0,04
Ocena sytuacji materialnej	-0,01	0,12 **	-0,04	-0,04
Status społeczny	0,00	0,03	-0,05	-0,10 **
Liczba książek w domu	0,02	-0,17 **	-0,01	0,05
Subiektywna ocena dostępności do lekcji online	-0,14 **	0,10 **	-0,22 **	0,09 **
Typ szkoły <sup>9</sup>	-0,08 **	0,04	-	-
Poziom aspiracji edukacyjnych <sup>10</sup>	-0,12 *	-0,10 **	0,10	0,00
Skala wsparcia społecznego <sup>11</sup>	-0,02	0,15 **	-0,09 **	0,13 **
Skala zaufania <sup>12</sup>	0,06 *	0,15 **	-0,07 *	0,06 *
Frekwencja na zajęciach	-0,15 **	-0,13 **	-0,15 **	0,00

\*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ 

Źródło: opracowanie własne.

<sup>9</sup>W polskiej wersji ankiety badano uczniów ze szkoły podstawowej, branżowej, technikum i liceum.

<sup>10</sup>Aspiracje były mierzone pytaniem o typ szkoły do jakiej zamierza się udać respondent. W Polsce pytano uczniów szkoły podstawowej o chęć dostania się do szkoły średniej w podziale na szkołę branżową, technikum, liceum, a uczniów szkoły średniej pytano o planowane uzyskanie poziomu wykształcenia, biorąc pod uwagę ukończenie studiów licencjackich, magisterskich, doktoranckich.

<sup>11</sup>Skala do mierzenia wsparcia społecznego Krótka Skala Wsparcia Społecznego Młodzieży (KSWSM 18) została przygotowana przez Bartłomieja Skowrońskiego, Rafała Pabicha (2015) i składała się z 18 pozycji. Odpowiedzi na skali mieszczą się w przedziale od „zdecydowanie nie” = 1 do „zdecydowanie tak” = 5. Im wyższy wynik uzyskuje respondent, tym większym wsparciem dysponuje.

<sup>12</sup>Zaufanie mierzono za pomocą skali od 1 – „zdecydowanie nie mam zaufania” do 5

Analizy wypowiedzi ukraińskich uczniów są mniej przejrzyste, częściowo pokrywają się z trendami zaobserwowanymi wśród polskich uczniów. Częściej negatywne skutki zdalnej edukacji dostrzegają dziewczęta z młodszych klas. Ci uczniowie są nieco mniej religijni, negatywnie oceniają swój poziom dostępności technicznej do zdalnej edukacji, brakuje im wsparcia społecznego, mają niższe zaufanie i rzadziej uczestniczą w zajęciach. Pozytywna recepcja zdalnej edukacji częściej pojawia się wśród uczniów z niższym statusem, pozytywnie oceniających swoje możliwości techniczne w dostępie do lekcji online oraz ci uczniowie dysponują kapitałem społecznym w postaci zaufania i wsparcia społecznego.

### Podsumowanie

Przywoływana na początku artykułu rama teoretyczna w postaci teorii reprodukcji kulturowej wydaje się zbędne przydatna do analizy fenomenu zdalnej edukacji i jej skutków. Oczywiście przed przedstawieniem i omówieniem wyników badań należy pamiętać, iż rzeczywistość społeczna, świat szkoły, edukacji są znacznie bardziej złożone niż posiadane do ich analizy i opisu modele i narzędzia teoretyczne. Należy pamiętać, że tej osobliwej sfery uczniowskiego doświadczenia nie da się do końca wyrazić za pomocą prostych zależności i modeli empirycznych. Niemniej jednak w trakcie przeprowadzonych badań i wykonanych analiz udało się poczynić pewne ustalenia i zaobserwować zasady, reguły, jakimi kierowali się uczniowie w trakcie zdalnej edukacji.

Zacznijmy od tego, że zgodnie z dotychczasowymi badaniami (Bourdieu, Passeron 2006) zaobserwowano duże znaczenie posiadanych kapitałów przez ucznia w dostępie do edukacji zdalnej. Ba, można skonstatować, iż zdalna edukacja stała się ekskluzywną grą, do której zostali dopuszczeni nieliczni dysponujący przede wszystkim kapitałem ekonomicznym. W stosunku do nauczania tradycyjnego, w którym należało tylko pójść do szkoły, o wejściu do pola edukacyjnego wyznaczanego przez edukację zdalną decydują zasoby ekonomiczne. Bez sprawnego komputera z kamerą, szybkiego łącza internetowego, własnego pokoju, w którym można będzie się skupić na lekcji online nie może być mowy o efektywnej edukacji online. Jednak to jest tylko warunek niezbędny potrzebny do tego, żeby w ogóle znaleźć się w polu edukacji zdalnej.

---

– „zdecydowanie mam zaufanie”. Oceniano zaufanie do prezydenta, premiera, ministra edukacji i nauki, dyrektora szkoły, nauczycieli przedmiotowych, wychowawców, rówieśników, sąsiadów i znajomych, rodziców. Następnie obliczono średnią, która stanowi ogólny wskaźnik zaufania uczniów.



O efektywnym uczestnictwie w tej formie edukacji decyduje zaś kapitał kulturowy a konkretnie jego odmiana, jakim jest kapitał ucieleśniony (Bourdieu 2005). On to wespół z kapitałem symbolicznym będzie decydował o tym w jakim stopniu edukacja zdalna będzie skuteczna i zastąpi ona bez dużych strat dla wiedzy u ucznia edukację tradycyjną. Wytworzone w trakcie socjalizacji odpowiednie nawyki tj. ciekawość świata, stawianie pytań, samodzielne poszukiwanie na nie odpowiedzi, umiejętność samodzielnej pracy i wyszukiwania materiałów, analiza, zdolność do rozumienia symboli i abstrakcyjne myślenie są częścią tego kapitału. W warunkach edukacji zdalnej zdecydowanie łatwiej będzie uczniom dysponującym takimi zasobami skuteczniej i efektywniej z niej korzystać, niż tym pozbawionym tych kapitałów, dla których ta forma edukacji jest jałowa. Warto też dodać, że istotnego znaczenia w polu edukacji zdalnej nabiera też kapitał społeczny. Z jednej strony chodzi tutaj o dostęp do osób posiadających odpowiednią wiedzę, kompetencje, mogących pomóc wyjaśnić jakieś skomplikowane i trudne zagadnienia, które nie są zrozumiałe w trakcie lekcji online. Szczególnego znaczenia ten kapitał nabiera w kontekście potrzeb zapewnienia opieki młodszym dzieciom, kiedy rodzice przebywają w pracy stacjonarnej. W tym przypadku posiadanie dziadków, czy innych krewnych staje się niezbędne. Z drugiej strony, wiele badań pokazuje, że w trakcie zdalnej edukacji doszło do pogorszenia kondycji psychicznej uczniów (Długosz 2022), zatem wsparcie społeczne staje się bardzo ważne. Dzięki niemu w trakcie społecznej izolacji można łatwiej znosić trudy dnia codziennego i w razie kłopotów otrzymać od bliskich pomoc.

Do interpretacji odbywanej edukacji uczniów w czasie zdalnej edukacji brakuje jeszcze habitusu. On to jako społecznie ustanowiona natura jest odpowiedzialny za postawy wobec zdalnej edukacji czy też ogólnie wobec wykształcenia. Dzieci klasy średniej częściej waloryzują edukację i traktują ją jako trampolinę do kariery i społecznej pozycji. W klasach niższych szkoła jest traktowana jako przymus, nieprzyjemny obowiązek, który należy wypełnić do wieku kończącego szkolny obowiązek (Wilis 1977).

Zatem w sytuacji wprowadzenia zdalnej edukacji na dłuższy czas – około dwóch lat w Polsce i dłużej na Ukrainie – uczniowie z wyższym statusem, mimo że są lepiej do tej formy edukacji przygotowani, po pewnym czasie odkrywają, iż przez zdalną edukację mogą zmniejszyć się ich szanse życiowe. Mają świadomość pojawiania się straty edukacyjnej, gorszego przygotowania się do ważnych egzaminów i jak pokazały niniejsze badania, przed powrotem do szkoły obawiają się, że sobie nie poradzą i muszą nadrobić stracony czas. A ci ambitniejsi boją się też, że nauczyciele będą cofać się

z materiałem na lekcjach przez tych uczniów, którzy bumelowali podczas zdalnego nauczania i mają duże braki do nadrobienia.

Inaczej traktują zdalną edukację uczniowie, dla których wykształcenie nie ma takiego dużego znaczenia. Zdalna edukacja jest dla nich dobrodziejstwem, „koronaferiami”, „koronawakacjami”. Zda się mówią – chwilo trwaj. Dla nich ten czas jest błogosławieństwem, nie muszą nic robić, nauczyciele im wpiszą obecność nawet, jak ich nie ma na lekcjach online, a nawet jeśli nic nie będą robić to i tak dostaną dobre stopnie. Widać w niniejszych analizach, że edukacja zdalna ma swoje blaski i cienie. Dostrzegają je jedni i drudzy. Aczkolwiek ten bilans nie jest taki jednoznaczny. Częściej edukację zdalną w kategoriach „koronawakcji” postrzegali uczniowie posiadający kapitał ekonomiczny, a pozbawieni kapitału kulturowego. Ci zaś, którzy chcieli, a nie mieli dobrego dostępu do zdalnej edukacji, częściej wskazywali na jej niedogodności związane z obciążeniem psychologicznym, kłopotami poznawczymi, pojawiającymi się problemami w uzyskiwaniu wiedzy.

Na koniec można skonstatować, iż zdalna edukacja wzmocniła dobrze znaną tezę wskazującą na to, że szkoła jest po to, by certyfikować wiedzę i wystawiać świadectwa, a o jej zdobywaniu decyduje środowisko społeczno-kulturowe i posiadane zasoby (Coleman 1966; Boudon 2008; Bourdieu, Passeron 2006).

## Literatura | References

- ARIES P. (2010), *Historia dzieciństwa*, Aletheia, Warszawa.
- BALL S. (2003), *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London.
- BERNSTEIN B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- BOUDON R. (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BOURDIEU P. (1986), *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, eds. J.G. Richardson, Greenwood, New York.
- BOURDIEU P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Scholar, Warszawa.
- BOURDIEU P., WACQUANT L. J. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

- BOURDIEU P., PASSERON J. (2006), Reprodukacja, PWN, Warszawa.
- COLEMAN J. S. (1966), Equality of educational opportunity, U.S. Office of Education, Washington D.C.
- DŁUGOSZ P. (2012), Stare i nowe nierówności edukacyjne wśród młodzieży wiejskiej, „Wieś i Rolnictwo”, 1, s. 132-145.
- DŁUGOSZ P. (2017), Nierówności edukacyjne jako problem społeczny w społeczeństwach posttransformacyjnych, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 2017, s. 143-156. <https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.17.010.7317>
- DŁUGOSZ P. (2022), Zdalna edukacja i jej wpływ na szkolne osiągnięcia: badania przekrojowe w Polsce i na Ukrainie, [w:] Youth in Central and Eastern Europe, <https://doi.org/10.24917/ycee.9171>
- DŁUGOSZ P., NIEZGODA M. (2010), Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- FUNKCJONOWANIE szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19. Raport NIK, Warszawa, <https://www.nik.gov.pl> [data dostępu: 25.07.2022].
- JACYNO M. (1997), Iluzje codzienności: o teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu, IFiS PAN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa, UMK, Toruń.
- LUCAS S. R. (2001), Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects, „American Journal of Sociology”, 106, s. 1642-1690.
- MARCZEWSKI P. (2020), Epidemia nierówności w edukacji. Komentarz, Forum Idei, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa, [https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci\\\_Edukacja\\\_Komentarz.pdf](https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci\_Edukacja\_Komentarz.pdf) [data dostępu: 25.07.2022].
- MATUCHNIAK-KRASUSKA A. (2010), Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- RANKING 2022, Evidence Institute, <https://www.evidin.pl/ranking-samorzadow/ranking-2022/> [data dostępu: 25.07.2022].
- SAWIŃSKI Z. (2008), Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia, [w:] Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce, red. H. Domański, IFiS PAN, Warszawa.

SKOWROŃSKI B., PABICH R. (2015), Krótka skala oceny wsparcia społecznego młodzieży – konstrukcja i właściwości psychometryczne, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 27, s. 89-114.

WILLIS P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get. Working Class Jobs*, Saxon House, London.