



Nuotolinio mokymosi virtualioje erdvėje iššūkiai COVID-19 pandemijos metu: studentų patirtys M. Buberio *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikos perspektyvoje

Živilė Advilonienė

MRU Sūduvos akademija, Ugdymo mokslų, teisės ir žmogaus gerovės institutas, P. Armino g. 92-4, 68125 Marijampolė, zivilead@centras.lt
Vytauto Didžiojo universitetas, Katalikų teologijos fakultetas, Religijos studijų katedra, Gimnazijos g. 7, 44260 Kaunas, zivilead@centras.lt

Anotacija. Remiantis koleginio ir universitetinio lygmens studentų (N-61) patirtimis, nuotolinio kontaktinio mokymosi iššūkiai (techniniai, informaciniai, edukaciniai, psichemociniai, sveikatos, etiniai, socialiniai-teisiniai) straipsnyje gvildinti M. Buberio sąveikų *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* perspektyvoje. Atskleista, kad nuotoliniame mokymesi orientuotasi į *Aš-Tai* sąveiką, žinių perteikimą, techninę paskaitų kokybę. Nenaudotos vaizdo kameros ribojo *Aš-Tu* dialogo sąveiką, tačiau sudarė prielaidas *Aš-Tu* sąveikai *Aš-Tai* dialogo sąlygų kontekste.

Esminiai žodžiai: nuotolinis kontaktinis mokymasis, nuotolinės studijos, mokymasis karantino sąlygomis, COVID-19 pandemija, *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveika.

Įvadas

Tyrimo aktualumas ir problematika. Nuotolinis mokymas(is) COVID-19 pandemijos laikotarpiu į aukštojo mokslo sistemą įnešė reikšmingų pokyčių, tarp jų ir iki tol įprasto auditorinio kontaktinio studijų modelio virsmą nuotoliniu. Jau nuo pirmųjų karantino mėnesių ryškėjo tendencija, kad dalis pandemijos sąlygomis pasiteisusių mokymo(si) formų ir metodų palaipsniui gali įsitvirtinti kaip įprasti, priimtini, paklausūs ir popandeminiu laikotarpiu (El Refae, Kaba & Eletter, 2021; Al-Mawee, Kwayu

& Gharaibeh, 2021; Xia ir kt., 2022), jei tik užtikrins į studentą orientuotą studijų modelį. Kurį laiką pandemijos sąlygomis buvęs neišvengiamas visuotinis nuotolinis mokymasis tapo unikalia ir palankia galimybe „švietimo sistemoje įgyvendinti pokyčius, kurie jau anksčiau buvo siūlyti, tačiau iki pandemijos (...) nebuvo įgyvendinti“ (Oranga & Matere, 2022, p. 67). To pamatu tapo ne tik pozityvus studentų požiūris į nuotolinį kontaktinį mokymąsi karantino sąlygomis (Yu, 2022), bet ir operatyvus bei pakankamai sėkmingas visos švietimo sistemos prisitaikymas prie iki tol neįprasto studijų modelio. Tai savaiame kėlė klausimą, *kiek* aukštasis mokslas pajėgus analogišką studijų formatą taikyti į įprastą auditorinį kontaktinį mokymąsi grįžtančios „pokovidinės pedagogikos“ sąlygomis (*Post-COVID-19 Pedagogy, New Normal*, Sakina ir kt., 2020; Beytekin, 2021), integruojant į ją pandemijos metu pasiteisinusius nuotolinio kontaktinio mokymosi elementus (Advilonienė, 2022).

Nors ir iki COVID-19 pandemijos aukštajame moksle tiek Lietuvoje, tiek kitose šalyse būta nuotolinio mokymo(si) galimybių, karantino ribojimai į jį įnešė kardinalius pokyčius, kuriems iki tol nebuvo nei visuotinio poreikio, nei tokio masto ir lygmens technologinio, informacinio, dalykinio, pedagoginio pasirengimo. Kertiniu COVID-19 pandemijos įneštu pokyčiu tapo iki tol ribotai taikyto nuotolinio kontaktinio mokymo(si) modelio virsmas įprasta praktika, „naująja norma“ (*New Normal*, Beytekin, 2021), sąlygojusia ne tik bene didžiausius kelių pastarųjų dešimtmečių pokyčius ir inovacijas švietimo sistemoje (Daniel, 2020), bet ir sinchroninio bei asinchroninio mokymo(si) derinimą, persiorientavimą į vis daugiau savarankiškumo iš besimokančiojo reikalaujantį studijų modelį (Abrasė, Butrimė, 2021; Advilonienė, 2022), iš esmės kitokią akademinę bendruomenės tarpusavio sąveiką (Martin & Kumar, 2022). Toks virsmas aukštajame moksle formavo prielaidas į nuotolinio mokymo(si) procesą pažvelgti kitu aspektu – per Buberio (1998; 2001) dialogo formų *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* prizmę. Remiantis tuo, straipsnyje pristatomo *tyrimo objektas* yra studentų patirti iššūkiai nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje erdvėje COVID-19 pandemijos karantino metu Buberio *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų kontekste. Tyrime siekta, žvelgiant retrospektyviu žvilgsniu per Buberio (1998; 2001) *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų perspektyvą, atskleisti, kokio pobūdžio sunkumus studentai patyrė studijuodami COVID-19 pandemijos sąlygomis. Reiškinių analizei pasitelkta mokslinių šaltinių analizė ir nuotoliniu kontaktiniu būdu karantino sąlygomis studijavusių studentų refleksijų pagal orientacinius klausimus teminė analizė, gvildenant jų retrospektyvines patirtis tęstinio nuotolinio kontaktinio mokymosi metu. Keltas tyrimo klausimas, kokius iššūkius nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje erdvėje metu patyrė studentai ir kaip jie atsiskleidžia Buberio (1998; 2001) *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų perspektyvoje. Gilintasi į studentų patirtų iššūkių įvairovę ir tarpusavio sąsajas; *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų raišką studijų procese.

M. Buberio *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikos sankirtos nuotolinio kontaktinio mokymosi kontekste

Teorinių ir empirinių tyrimų analizė nuotolinio kontaktinio mokymosi proceso tema atvedė prie išvalgų, kad nuotolinės studijos savitai atsiskleidžia per Buberio (1998; 2001) *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* dialogo formas kaip skirtingus prieigos prie tokio studijų proceso suvokimo ir vertinimo būdus. Buberis savo išvalgas apie minėtus dialogo principus grindžia tuo, kad mus supantis pasaulis tiesiogiai susijęs su mūsų tarpusavio sąveika. Skirtingą prieigą prie kito asmens sąlygoja dvejojama žmogaus prigimtis ir laikysena: „*Aš* pamatiniame žodyje *Aš-Tu* yra kitas, o ne pats *Aš*“ (Buber, 1998, p. 69), o *Aš* yra „pamatinis *Aš-Tai* sąveikoje“ (Buber, 1998, p. 69). Tiek Buberis (1998), tiek jo plėtotą poziciją gvildena Wegerif & Major (2019) pabrėžia, kad šių dialogo būdų skirtumas yra esminis. *Aš-Tu* sąveika grindžiama abipusiu tarpusavio sąveikos kūrimu, joje esančiųjų įsitraukimu ir atsakomybe, vienas kito pažinimu autentiškame santykiyje, aktualizuojant *Kitą*. Sąveikoje *Aš-Tu* mokomasi ne tik būti su *Kitu*, įeiti ir atsiverti tiesioginiam, nuoširdžiam susitikimui su juo, bet ir atrasti, kas esame mes patys. Priešingai, *Aš-Tai* dialogui būdingas suobjektinimas ir kategorizavimas, *Kito* nuasmeninimas ir savojo *Aš* aktualizavimas. Jame esti „daugybė veiklos ir pažinimo rūšių, (...) slypi kraštutinių pavojus, jie išklubina patvarų dalykų sąryšį, (...) griaua saugumo jausmą“ (Buber, 1998, p. 104), veda į atsitraukimą ir susvetimėjimą, kylantį iš suobjektinto, sudaiktinto santykio su *Kitu*. Toks žmogiškosios sąveikos susvetimėjimas atsiskleidžia, kai iš tiesioginės *Aš-Tu* sąveikos konverguojama į suobjektintą ir sutarpintą *Aš-Tai*.

Minėtų Buberio (1998; 2001) dialogo principų kontekste atpažįstama, kad nuotolinio kontaktinio mokymosi procese būtinos technologijos savaime neišvengiamai tampa tuo, kas į akademinės bendruomenės narių tarpusavio sąveiką įneša sutarpinimą. Kita vertus, technologijos sąlygiškai išplečia dialoginę erdvę: jame kuriami monologiniai fragmentai išplečia tai, ką nuotoliniame mokyme(si) reiškia *būti dialoge*, įtraukiant tuos tikrovės aspektus ir elementus, „kurie pradžioje patiriami kaip svetimi“ (Wegerif & Major, 2019, p. 109), pvz., dialogo vyksmui reikalingos technologijos, vaizdo kamera, garso įranga, nuotoliniam mokymuisi naudojamos programinės įrangos įrankiai, leidžiantys plėsti akademinės bendruomenės dialogo formas ir galimybes. Taip sudaromos sąlygos ugdymo proceso pamatiniam dalykui ir siekiui *Aš-Tu* sąveikai, kurioje laikas ir nuotolinė erdvė tampa sąlyginiu fonu. Esant palankioms sąveikos *Aš-Tu* plėtojimo aplinkybėms, dėl jos abipusiškumo joje dalyvaujančiojo *Tu* net ir nuotolinėje terpėje gali veikti *Kitą* ir būti jo veikiamas (Buber, 1998). Taigi, dėstytojas net ir nuotolinio mokymosi procese gali ne tik perteikti žinias, bet ir formuoti *Kito* asmenybę. Dar daugiau – jis taip pat yra veikiamas besimokančiųjų kaskart unikaloje sąveikoje, kaip „*Aš-veikiantysis-tavąjį-Tu* ir *Tu-veikiantysis-manąjį-Aš*“ (Buber, 1998, p. 92). *Aš-Tu* sąveika savo esme lieka tiesioginė, autentiška, neįspraudžiama į ekraną ir vienu ar kitu būdu peržengianti sąveikos *Aš-Tai* ribas. Tokiu būdu šiuolaikinės informacinės

technologijos sudaro sąlygas, kad nuotolinis mokymas(is) gali tapti prielaida *kitokiam Aš-Tu sąveikos kūrimo būdai, jei ir kai* virtualioje erdvėje sudaromos palankios prielaidos abipusiam dėstytojo ir studento bei studento ir studento susitikimo netikėtumui, unikaliam jų sąveikai, savitai jų „dialogo dvikovai“ (Buber, 2001, p. 241), atveriančiai kito *Tu* unikalumą, išlaikančiai kuriantį, save aktualizuojantį santykį *Aš-Tu*. Vis dėlto, jei ugdymo procese pirmiausia fokusuojamasi į žinių perteikimą, esama „daiktų akivaizdoje, o ne (...) abipusių sąveikų sraute“ (Buber, 1998, p. 99), asmuo pasilieka „prie pabirų daiktų (...), savo stebėjimuose juos atsiejia nuo išskirtinumo jausmo“ (Buber, 1998, p. 99), todėl palaipsniui linkstama link susvetimėjimo, atsitraukimo, atsiribojimo ir tarpumo *Aš-Tai* sąveikoje. Tik peržengus *Aš-Tai* sąveikai būdingą (su)daiktinančią žvilgsnį, nuotolinio mokymo(si) procese gali atsiskleisti erdvės-laiko-priežastingumo sąveika, tampanti dėstytojo ir studento ar studento ir studento abipusio tiesioginio, nuoširdaus susitikimo fonu ir priemone, o ne tikslu: *Aš-Tu* sąveikoje „*Tu* pasirodo erdvėje, (...) kurioje visa kita gali būti tik fonas (...). *Tu* pasirodo laike, tačiau tai (...) užbaigto vyksmo laikas (...), išgyvenamas (...) kaip akimirka“ (Buber, 1998, p. 100). Toks susitikimas, pasak Buberio, lieka nenuspėjamas, autentiškas, leidžiantis skleistis *Kitam*, besireiškiantis naujomis formomis, o ne įspraudžiamas į sudaiktinančią *Aš-Tai* dialogą ar iš anksto numatytą formatą, kuriam rasti nuotolinio mokymosi procese esama ypač daug galimybių.

Nuotolinių studijų proceso tyrimai rodo, kad karantino dėl COVID-19 metu dėstytojo ir studento sąveikai persikėlus į virtualiąją erdvę palaipsniui aižėjo įprasti socialiniai ryšiai, reikėsi jų entropija, sudėtingėjo juose dalyvaujančiųjų jausmų raiška, matomumas ir atpažįstamumas (Castelli & Sarvary, 2021; Tan & Chen, 2021). Kai kuriais atvejais akademinės bendruomenės narių sąveika nuotolinių kontaktinių studijų metu tapo neįmanoma dėl internetinio ryšio trukdžių, nenaudojamų vaizdo kamerų (Xia ir kt., 2022). Buberio (1998) išvalgų kontekste galima sakyti, kad tokios aplinkybės formavo prielaidas akademinės bendruomenės narių tarpusavio sąveikos formalizavimui *Aš-Tai* sąveikos lygmeniu: santykis „įreminamas“ ekrane, matomas tekstas ar vaizdas, o ne kalbantysis, bendraujama ne tiesiogiai su asmeniu, bet su tamsiais langeliais ar nuotraukomis; matoma tik dalis žmogaus, girdima tik dalis dalyvaujančiųjų paskaitoje. Nepaisant to, nuotolinis kontaktinis mokymas(is) karantino sąlygomis labiau atvėrė prielaidas *Aš-Tu* akademinės bendruomenės sąveikai, nei jas užvėrė. Remiantis Buberiu (1998; 2001), toks ugdymas sietinas su laike ir erdvėje nesaistoma *Aš-Tu* sąveika, grindžiama kito *Tu* priėmimu, atsigrėžimu į jį siekiant jį pažinti, suprasti, priimti jo patirtį, ieškojimus ir atradimus (Buber, 1998). Priešingai, į žinias ir rezultatus besifokusuojanti *Aš-Tai* sąveika ugdymo procesą sudaiktina, įneša į jį vartotojiškumo elementą, kuria susvetimėjimo atmosferą (Buber, 1998) ar net instrumentinę „rinkos“ sąveiką (Freire, 2000). Dėl to ugdymas segmentuojamas, kyla inertiškos monotonijos, kito asmens sudaiktinimo ir jo (savi)atskirties grėsmė, menksta *Aš-Tu* sąveikos autentiškumas, linkstama į monologinę laikyseną koncentruojantis į

save: vyksta savasis Aš, nes siekiama „skleisti nenatūraliame, neįmanomame objekte – Aš (...), kur sklaidai vietos (...) nėra“ (Buber, 1991, p. 137). Vis dėlto pandemijos sąlygota informacinių technologijų infrastruktūros plėtra ir jų įvaldymui reikalingų įgūdžių visuotinis formavimasis sudarė palankias prielaidas dėstytojo ir studento bei studento ir studento *Aš-Tu* susitikimui: tokiomis sąlygomis *Tu-pasaulio* nesaisto laikas ir erdvė, jis gimsta unikaliame vietoje, unikaliu laiku ir būdu, o informacinės technologijos tampa palankiu *Aš-Tai* fonu sąveikos *Aš-Tu* plėtojimui (Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022; Bieman, 2022). Fonu tampanti *Aš-Tai* sąveika sąlygiškai atveria ir įgalina *Aš-Tu* dialogo galimybę virtualioje technologijų terpėje. Šia prasme COVID-19 pandemija sąlygojo ne tik ženklų nuotoliniam mokymui (si) būtinos infrastruktūros plėtros proveržį, tačiau kartu kėlė pamatinę iššūkį, kaip virtualioje terpėje užtikrinti tiesioginės dėstytojo ir studentų *Aš-Tu* sąveikos galimybę, kad kiekvienas *Aš* ir *Tu* susitikimas būtų tarsi „stotelė, atverianti (...) santykio išsipildymo perspektyvą“ (Buber, 1998, p. 146). Nuotolinės kontaktinės studijos tokiu būdu atsiveria kaip prielaida dėstytojui atskleisti studento galimybes siekiant „atsižvelgti į jį kaip į (...) konkretų asmenį su visais jo potencialais bei aktualumais (...), pažinti (...) ir priimti jį kaip (...) visumą“ (Buber, 1998, p. 194), kaip *Tu* (Buber, 1998, p. 194). *Aš-Tu* sąveikoje dėstytojas tampa ne tiek formaliu žinių perteikėju, kiek pirmiausia kolega, skatinančiu studento išitraukimą į studijų procesą, suteikiančiu jam autonomiją ir nustatančiu ribas saugant nuo galimų rizikų ir padedant išvengti chaoso, ypač nuotolinių studijų pradžioje. Vis dėlto, nors akademinėje sąveikoje būtina ir „svarbiausia pažadinti *Aš-Tu-santykį*“ (Buber, 1998, p. 194), joje būtina ir distancija (Buber, 1998), tad nuotolinėse kontaktinėse studijose *Aš-Tu* sąveikoje studentą svarbu formuoti ne kaip pasyvų žinių gavėją, sudaiktintą vartotoją, o abipusėje sąveikoje su dėstytoju ir kitais studentais esantį subjektą, kuriantį *Aš-Tu* dialogą ir jame esantį (Buber, 1998), gebantį išlikti autonomišką tiek, kad galėtų formuotis kaip unikali savarankiška ir atsakinga asmenybė.

Nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje erdvėje COVID-19 pandemijos metu iššūkiai M. Buberio *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* dialogo principų kontekste: tyrimų įžvalgos ir radiniai

Vien tik nuotolinio kontaktinio mokymosi proceso dėl COVID-19 pandemijos tyrimai atskleidė daugybę tokio studijų modelio privalumų: buvo galimybė mokytis parankiu metu daugiau ar mažiau saugioje ir studentams priimtinoje aplinkoje (namuose, darbo vietoje ir pan.), turint laiko limitais neribojamą priėjimą prie nuotoliniam mokymuisi pritaikytos studijų medžiagos (Ambrasė, Butrimė, 2021). Kaip dažnas nuotolinių kontaktinių studijų privalumas tyrimuose minimas tokio mokymosi modelio lankstumas: tuo pačiu metu galėta dalyvauti keliose veiklose (studijuoti ir dirbti,

rūpintis šeima), optimizuoti finansiniai ir laiko ištekliai, įgyti nuotolinio ir savarankiško mokymosi (Rahayu, Hayat & Yilianto, 2022; Advilonienė, 2022) ir informacinio raštingumo įgūdžiai (Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023), prisiliesta prie daugiau ar mažiau personalizuoto ugdymo, kuriame integruoti inovatyvūs mokymo(si) metodai (Merfeldaitė, Prakapas & Railienė, 2020). Nepaisant šių ir kitų pozityvių nuotolinio kontaktinio mokymosi patirčių, dažnu atveju toks studijų formatas vertintas kaip mažiau efektyvus (Adedoyin & Soykan, 2020; Xia ir kt., 2022). Tyrimai atskleidė, kad visuotinis perėjimas prie nuotolinio mokymo(si) sąlygojo daugelį tiek individualių, tiek ir organizacinių, technologinių, socialinių iššūkių, taip pat ir tiesioginės dėstytojo ir studento ir/ar studento ir studento sąveikos. Į virtualią komunikacinę erdvę ilgam visuotinai perkeltas studijų procesas sąlygojo socialinės sąveikos akademinėje bendruomenėje entropiją, trikdė studentų socializacijos procesą (Xia ir kt., 2022; Advilonienė, 2022), sąlygojo psichoemocines įtampas dėl ilgalaikio nuotolinio mokymo(si), didelių savarankiško mokymosi apimčių, kritusios mokymosi motyvacijos. Išryškėjo „įgūdžių naudotis technologijomis stoka, reikiamos įrangos trūkumas, (...) (ne)pasitenkinimas nuotolinių užsiėmimų pobūdžiu“ (Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023, p. 201), nusivylimas neišplėtotam nuotoliniam mokymuisi būtina infrastruktūra, grįžtamojo ryšio stoka. Nuotolinio mokymo(si) kokybė priklausė nuo akademinės bendruomenės įsitraukimo į studijų procesą, tokiam mokymuisi pritaikytos medžiagos perteikimo kokybės, dėstytojo ir studento tarpusavio sąveikos pobūdžio (Pham, Le & Do, 2021). Įsitraukimo į studijų procesą ir motyvacijos lygmenį sąlygojo ir studentų psichinės sveikatos būklė, baimių, nesaugumo, nerimo, valgymo ir psichosocialinių sutrikimų lygmuo (Plakhotnik ir kt., 2021), gebėjimas susitvarkyti su finansiniais sunkumais (Cao ir kt., 2020).

Nors nuotolinės studijos aukštajame moksle vyko ir iki COVID-19 pandemijos (Reich, 2020; Donelienė & Turskienė, 2011), anksčiau nebuvo poreikio ir būtinybės tokio mokymo(si) būdo taikyti visuotinai, tad dar COVID-19 pandemijos pradžioje operatyviai persiorientavus į visuotinį nuotolinį kontaktinį mokymą(si) susidurta su būtinybe perprasti studentų auditorijos valdymo – įtraukimo į mokymosi procesą, suaktyvinimo, sudominimo ir t. t. – nuotoliniu būdu specifika, įvaldyti skirtingas nuotolinėms studijoms tinkamas programas (Martin & Kumar, 2021), suvaldyti įtampą dėl neaiškios pandemijos eigos. Dažnas fokusavimasis į informacijos perteikimą, o ne dėstytojo ir studento bendradarbiavimą formavo Buberio (1998) minimai *Aš-Tai* sąveikai būdingą abstraktų, sudaiktintą žvilgsnį į *Kitą*, o ne tiesioginį nuoširdų abipusį *Aš-Tu* susitikimą, kuriame *Kitas* matomas kaip unikalus ir kaskart naujai atrandamas asmuo, kas reikalauja kokybiškai kitokios akademinės bendruomenės sąveikos, specifinių jos valios pastangų (Buber, 1998), įtraukiant studentus į mokymosi procesą, išlaikant jų aktyvumą, užtikrinant akademinę etiką (Adedoyin & Soykan, 2020; Salhab ir kt., 2021), kuriant poreikius atliepiančią mokymo(si) terpę (Kabir & Hasnat, 2021).

Minėti tyrimų radiniai atskleidė, kad nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje terpeje procese sąveikauja tiek geroji patirtis ir inovatyvių mokymosi elementų

integracijos į tolimesnį studijų procesą galimybė, tiek iššūkiai. Remiantis straipsnyje aptariamų tyrimų metaanalize, šiuos iššūkius sąlygiškai galima sujungti į kelias grupes: a) techninius, b) informacinio raštingumo, c) edukacinius/mokymosi, d) emocinius-psichosocialinius, e) akademinės bendruomenės sąveikos, f) fizinės ir psichinės sveikatos, g) finansinius (Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023; Xia ir kt., 2022; Morgan, 2022; Oranga & Matere, 2022; Al-Mawee, Kwaynu & Gharaibeh, 2021; El Reafe, Kaba & Eletter, 2021; Abidah ir kt., 2020; Daniel, 2020; La Velle ir kt., 2020; Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022, žr. 1 pav.).

1 paveikslas

Nuotolinio mokymosi virtualioje erdvėje iššūkiai



Sudaryta autorės (pagal Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Valantinaitė, 2022; Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023; Morgan, 2022; Oranga & Matere, 2022; Xia ir kt., 2022; El Reafe, Kaba & Eletter, 2021)

Tyrimų rezultatų metaanalizė atskleidė nuotolinio kontaktinio mokymosi COVID-19 pandemijos metu studentams kilusių iššūkių daugiasluoksniškumą: matomos glaudžios tiesioginės ir latentinės akademinės sąveikos, edukacinių, emocinių-psichosocialinių, informacinių, techninių iššūkių sąsajos, dėstytojo ir studento sąveikos virsmas iš *Aš-Tu* į *Aš-Tai* dialogą. Stebėtas procesas, kai vienoje srityje patirti sunkumai sniego gniūžtės principu sąlygojo iššūkius kitose srityse: dėl informacinio raštingumo stokos (Masry-Herzallah & Stavicky, 2021; Ming ir kt., 2021) ir ribotų finansinių galimybių įsigyti reikiamą įrangą tiesiogiai buvo patirti mokymosi sunkumai, ne iki galo išnaudotos nuotolinio mokymosi programos (Morgan, 2022; Masry-Herzallah & Stavicky, 2021; La Velle ir kt., 2020), dėl nepakankamo technologijų įvaldymo, techninių trukdžių dažnai

tapo svarbesnis ne dėstytojo ir studentų autentiškas susitikimas *Aš-Tu* sąveikoje, bet sudaiktinantis *Aš-Tai* žvilgsnis į *Kitą* (Bieman, 2022; Buber, 1998).

Atskira nuotolinio mokymosi pandemijos metu patirtų iššūkių grupė sietina su *edukaciniais, mokymosi sunkumais*. Pastaruosius, pasak McIntyre, Gregersen & Mercer (2020), sąlygojo nepasirengimas visuotiniam nuotoliniam mokymuisi. Įtakos turėjo ir nežinia dėl COVID-19 pandemijos ribojimų trukmės ir pobūdžio, nuo ko tiesiogiai priklausė tolimesnė studijų eiga. Tyrimuose atsiskleidė mokymosi iššūkių daugia-*sluoksniškumas*, kuriame persidengė tiek *subjektyvūs* (nepakankamas pasirengimas nuotoliniam mokymui(si), akademinis pasyvumas, neišitraukimas į studijų procesą), tiek *objektyvūs* veiksniai (dalies studijų dalykų turinys netinkamas nuotoliniam mokymuisi, specifinių sprendimų reikalaujantys studentų specialieji poreikiai, negalia; Aquino & Scott, 2023). Tai sąlygojo ne tik menkesnę nuotolinių kontaktinių paskaitų kokybę, bet ir mažesnę studentų dėmesingumą (Nishimwe ir kt., 2022), jų akademinį ir socialinį vangumą, ribojo tiesioginį dėstytojų ir studentų bendravimą ir bendradarbiavimą (Alawamleh, Al-Twait & Al-Saht, 2020), formavosi *Aš-Tai* sąveika (Bieman, 2022), o ne *Aš-Tu* dialogas kaip asmenų susitikimas. Menko nuotoliniu būdu dėstomos medžiagos supratimas, sudėtingesnė tapo mokymosi proceso stebėseną: studentai sunkiau suvokė konkrečių dalykų tikslus (Song ir kt., 2004), nebuvo užtikrintas abipusis grįžtamasis ryšys, o tai sąlygojo sunkumus atliekant užduotis, žemesnius akademinis pasiekimus (Xia ir kt., 2022), augantį nerimą, mažėjančią motyvaciją ir menkstantį pasitikėjimą studijomis (Chu & Li, 2022).

Dar vienas nuotolinio mokymosi *edukacinių iššūkių* aspektas susijęs su vaizdo kamerų (ne)naudojimu paskaitose, susipynęs tiek su akademinė etika, tiek su sąveikos *Aš-Tai* (Buber, 1998) įsitvirtinimu nuotolinių studijų procese. Pasak Castelli & Sarvary (2021), išjungtos kameros nuotolinių kontaktinių pakaitų metu kėlė sunkumų ir studentams, ir dėstytojams, ypač jei iš pagarbos asmens privatumui jų įsijungti nereikalauta. Todėl dėstytojai ir studentai negalėjo matyti vieni kitų neverbalinės kalbos ir reakcijų, esant gausiai studentų auditorijai nebuvo galimybės vienu metu ekrane matyti visų prisijungusiųjų (Tan & Chen, 2021), todėl sudėtinga buvo užmegzti ir palaikyti tarpusavio ryšį (Castelli & Sarvary, 2021), potenciali dialogo *Aš-Tu* galimybė konvergavo link *Aš-Tai* monologo. Kita vertus, vaizdo kamerų nenaudojimas atskleidė latentinius, su *emociniais-psichosocialiniais* ir *akademinės bendruomenės sąveikos* iššūkiais susijusius procesus (Bieman, 2022; Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022): (ne)įsisąmonintą nesaugumą, kameros baimę, nenorą būti matomiems, savęs ir/ar kito nepriėmimą, nesaugumą rodyti kitiems savo namus ar darbinės erdves (Castelli & Sarvary, 2021). Slėptas nuovargis, bloga savijauta, nuobodulys (Munna & Kalam, 2021), vengta aktyvaus išitraukimo į studijų procesą, pasislepiant už kadro (Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022). Atsiskleidė ir netiesioginis, neišsąmonintas studentų nepasitikėjimas šiuolaikinėmis technologijomis, baimė dėl informacijos nutekimo, savidisciplinos stoka, fizinis ir emocinis nuovargis, (savi

izoliacija baiminantis užsikrėsti korona virusu (Xia ir kt., 2022). Pasireiškė ir tiesioginės akademinės bendruomenės tarpusavio sąveikos stoka: vengta *Aš-Tu* susitikimo, įsitvirtino *Aš-Tai* dialogas (Bieman, 2022; Aasakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022).

Morgan (2022) pastebėjo, kad *emocinės-psichosocialinės* įtampos ir baimės, *akademinės bendruomenės sąveikos* iššūkiai sąlygojo dažnesnę studentų vienišumo ir socialinės izoliacijos patirtį, žemesnę jų savivertę, didesnę polinkį į priklausomybes, taip pat *psichinės ir fizinės sveikatos sutrikimus* (širdies ir kraujagyslių sistemos, lėtinių ligų paūmėjimą), aukštesnę nerimo, panikos priepuolių, depresijos, net savižudybės riziką (Du ir kt., 2021), stresą dėl ilgalaikio nuotolinio mokymosi didžiąją dienos dalį praleidžiant prie ekrano (Al-Salman & Haider, 2021; Advilonienė, 2022). Daugybė tyrimų atskleidė, kad emociniai-psichosocialiniai nuotolinio mokymosi iššūkiai tiesiogiai persidengė su *fizinės ir psichinės sveikatos sutrikimais* ar jų rizika (Chu & Li, 2022): ilgalaikis pasyvus sėdėjimas prie ekrano sąlygojo „akių nuovargį, (...) sausumą, galvos skausmą ir neryškų matymą“ (Morgan, 2022, p. 4), dėl pandemijos metu sumažėjusio fizinio aktyvumo didėjo nutukimo, raumenų ir kaulų sistemos problemų, diabeto rizika (Chu & Li, 2022), psichoemocinė perkrova lėmė augantį studentų streso lygį (Papa-demetriou ir kt., 2022), padažnėjo psichikos sveikatos sutrikimų (Khan ir kt., 2020).

Tyrimuose atsiskleidę *techniniai* nuotolinio mokymosi iššūkiai sieti su interneto ir nuotoliniam mokymuisi skirtų programų perkrova (Xia ir kt., 2022), dėl to ne visi studentai nuotolinėse kontaktinėse paskaitose buvo matomi ir girdimi, skirtingos buvo jų galimybės vienodai dalyvauti ugdymo procese – tiesiogiai klausti, diskutuoti, dalytis įžvalgomis (Masry-Herzallah & Stavicky, 2021), patirtas nelygiateisiškumas (La Velle ir kt., 2020). Neišvengiamai susidurta ir su žemesniu *informaciniu raštingumu*, dėl to būta sunkumų paskaitų ir atsiskaitymų metu dalijantis ekranu, įdiegiant nuotoliniam mokymuisi reikalingas programas, parsisiunčiant mokymosi medžiagą (Masry-Herzallah & Stavicky, 2021). Dažnu atveju minimas ribotas studentų ir dėstytojų nuotoliniam mokymuisi skirtų programų įvaldymas: nežinota dalies vaizdo konferencijų funkcijų, nemokėta jomis naudotis, todėl neišnaudotos jų galimybės, krito studijų kokybė, menko studentų aktyvumas ir įsitraukimas į mokymosi procesą (Ming ir kt., 2021; Masry-Herzallah & Stavicky, 2021). Pasak Morgan (2022), pastaruosius iššūkius dažniau patyrė žemesnio socialinio statuso, menkesnes pajamas gaunantys studentai, tad fiksuotas nuotolinio kontaktinio mokymosi metu patirtų *informacinių, techninių ir finansinių* iššūkių persidengimas: dėl *ribotų finansinių galimybių* neturėta nuotoliniam mokymuisi reikalingos įrangos, neišgalėta naudotis spartesniu internetu, todėl negalėta kokybiškai lygiateisiškai dalyvauti paskaitose (Masry-Herzallah & Stavicky, 2021; La Velle ir kt., 2020). Iššūkius kėlė ir skirtingos nuotoliniam mokymuisi naudotos programos, dėstomos medžiagos nepritaikymas, reikalavęs papildomo studentų laiko ir pastangų mokantis savarankiškai. Taigi, nors informacinių technologijų išvystymas ir nuotoliniam kontaktiniam mokymuisi tinkamų programų pasirinkimo įvairovė

ir sudarė palankias prielaidas kokybiškam studijų procesui, paraleliai tai reikalavo didesnės studentų ir dėstytojų savidisciplinos, informacinių įgūdžių ir abipusio bendradarbiavimo (Xia ir kt., 2022). Taigi, remiantis užsienio ir lietuvių autorių tyrimų duomenimis, daroma išvada, kad gvildenant tik vieną pandemijos metu patirtų nuotolinio kontaktinio mokymosi iššūkių aspektą kyla rizika susiaurinti tiriamą reiškinį, apribojant jame vykstančių latentinių sąveikų suvokimą ir prarandant galimybę apčiuopti menkai paplitusius, sunkiau pastebimus jo aspektus. Kita vertus, tyrimų rezultatai atskleidė akademinės bendruomenės poreikį tarpusavio sąveikos palaikymui ir plėtojimui bei Buberio (1998, 2001) minimos dialogo sąveikos *Aš-Tu* puoselėjimui išnaudojant *Aš-Tai* dialogo būdą kaip prielaidą nuoširdaus tiesioginio santykio kūrimui nuotolinio mokymosi kontekste.

Empirinio tyrimo metodologija

Studentų nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje erdvėje patirčių karantino dėl COVID-19 pandemijos metu retrospektyviam tyrimui pasirinkta kokybinė prieiga. Tyrimas vyko ilgesnį laikotarpį, 2022 m. vasario – 2023 m. sausio mėn., siekiant į jį įtraukti ne tik nuolatinį, bet ir išėstinių studijų studentus, į sesijas atvykstančius vienam mėnesiui per semestrą pagal nustatytą studijų grafiką. Tai į tyrimą įtrauktoje kolegijoje savaime pareikalavo ilgesnio tyrimo laikotarpio laukiant visų į tyrimą atrinktų grupių atvykimo į studijas, vėliau – grįžtančių jų refleksijų. Tyrime taikyta atvirų klausimų refleksijų analizė: gilintasi į studentų patirtis nuotolinio kontaktinio mokymosi pirmojo trumpalaikio (2020 m. pavasaris) ir vėlesniojo ilgalaikio karantino (2020 m. rudenį – 2021 m.) metu, taip pat 2022 m. pavasario semestre grupėse, kuriose ir pasibaigus ribojimams tęstas nuotolinis kontaktinis mokymasis. Siekta nustatyti ne tik trumpalaikes emocines-jausmines studentų reakcijas į pakankamai staigiai pakitusią studijų formą, bet ir per ilgalaikį karantiną nusistovėjusias, išsigryninusias, apmąstytas mokymosi nuotoliniu būdu patirtis, kilusius iššūkius. Tuo tikslu studentams pateikti septyni orientaciniai klausimai. Kviesta reflektuojant studijų procesą laisva forma aprašyti nuotolinio mokymosi COVID-19 pandemijos metu įgytą gerąją patirtį ir kilusius sunkumus, išryškėjusius nuotolinio kontaktinio mokymosi privalumus ir trūkumus, požiūrį į tolimesnes tokio mokymosi modelio taikymo aukštajame moksle galimybes. Toks tyrimo instrumentas naudotas ne tik kaip galimybė empiriniu tyrimu retrospektyviai analizuoti studentų patirtis, bet ir kaip reflektivaus mokymosi būdas siekiant ugdyti studentų analitinio ir kritinio mąstymo įgūdžius, įgalinti retrospektyviai gvildinti studijų procesą karantino metu, formuoti gebėjimą mokytis iš įgytos patirties. Tokios tyrimo krypties ir prieigos pasirinkimą sąlygojo tiek daugelio tyrimų patirtis, tiek reflektivaus mokymosi kaip mokymosi ir tyrimo metodo pritaikomumas remiantis Mohan (2020), Mortari (2015), Fook (2011) tyrimų patirtimi ir įžvalgomis.

Tyrimė dalyvavo 61 studentas, studijuojantis (nuolatinų ir išėstinių studijų forma) koleginiu (45) ir universitetiniu (16) lygmeniu mažose grupėse (iki 15 žmonių). Informantų atrankai taikyta tikslinė atranka pagal šiuos kriterijus: studijos grupėje iki 15 žmonių; COVID-19 pandemijos metu ne mažiau kaip du semestrus studijuota nuotoliniu kontaktiniu būdu virtualioje erdvėje; turima ankstesnio auditorinio mokymosi patirties. Į tyrimą įtraukti 2020–2022 m. II–IV kursuose studijavę bakalaurantai, I–II kursų magistrantai. Tyrimė dalyvavę studentai iki pandemijos turėjo ribotą nuotolinio asinchroninio mokymosi patirtį naudodamiesi Moodle virtualiąja mokymosi aplinka. Tik COVID-19 pandemijos karantino metu studijuota nuotoliniu kontaktiniu dėstytojo ir studento susitikimo realiuoju laiku virtualioje erdvėje būdu. Tyrimui pasirinkti Pietvakarių Lietuvos regione įsikūrusi kolegija ir universitetas, į studijas pritraukiantys studentus iš visų šalies regionų. Dėl *sąlygiškai* didesnio lanktumo nuotolinėse kontaktinėse studijose tyrimui atrinkti socialinių mokslų krypties studentai. Surinktų duomenų gausa neleidžia straipsnyje pristatyti visų tyrimo metu gautų radinių: apsiribojama ta dalimi rezultatų, kurie duomenų analizės metu leido į studentų patirtus sunkumus nuotolinio kontaktinio mokymosi metu pažvelgti per tyrimo eigoje ėmusią ryškėti Buberio (1998, 2001) *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų perspektyvą.

Tyrimas yra grįstas svarbiausiais tyrimų etikos principais: informantų savanoriškumu, išsamium informavimu apie tyrimo tikslą, etiką, tyrimo metu gautų duomenų pritaikomumą, anonimiškumą ir konfidencialumą. Atvirų klausimų refleksijas studentai pildė semestrų pabaigoje, po egzaminų sesijos, kolegijoje ir universitete vykusios skirtingu metu; jiems parankiu laiku, o užpildytas grąžino tyrėjai. Neturėjusieji galimybės to padaryti tiesiogiai klausimų refleksijas siuntė neutraliu tyrėjos nurodytu elektroniniu paštu kontaktiniam asmeniui. Taip užtikrintas informantų anonimiškumas ir psichoemocinis saugumas: visos per kontaktinį asmenį elektroniniu būdu gautos refleksijos tyrėjai persiųstos nuasmenintos vienu metu. Analizuojant tyrimo metu gautus duomenis pasitelktas informantų kodavimas, neleidžiantis tretiesiems asmenims atpažinti tyrimė dalyvavusiųjų tapatybės. Cituojant naudoti autentiški kodai pagal aukštojo mokslo lygmenį (koleginis, kodas K; universitetinis, kodas U), studijų formą (K1 nuolatinės, K2 išėstinės, U1 nuolatinės bakalauro, U2 nuolatinės magistrantūros), konkretų studentą (K1.1, K1.2... K1.18; K2.1, K2.2... K2.45; U1.1, U1.2... U1.8; U2.1, U2.2... U2.8). Tyrimo metu gauti duomenys analizuoti pagal kokybinių tyrimų metodologinius principus pasitelkiant kelių etapų teminę analizę. Pirmiausia tekstai nuodugnai skaityti, siekiant refleksijose identifikuoti pirminius prasminius vienetus ir juos koduoti. Vėliau išskirtos duomenų analizės eigoje vis labiau išryškėjančios temos ir potėmės, kurios palaipsniui sisteminant duomenis dar labiau detalizuotos ir aprašytos išlaikant autentišką informantų kalbą bei vadovaujantis esminiais kokybinių duomenų analizės principais (Braun & Clark, 2006).

Empirinio tyrimo rezultatai

Straipsnyje pristatomame tyrime buvo analizuotos studentų patirtys, įgytos karantino dėl COVID-19 pandemijos sąlygomis studijuojant nuotoliniu kontaktiniu būdu virtualioje erdvėje. Jau pirmajame tyrimo duomenų analizės etape išryškėjo daugybė kodų (priimtina, patogu, sunku ir t. t.), tolimesniuose duomenų analizės etapuose jie tikslinti ir pildyti naujai atsiskleidžiančiais kodais, davusiais nuorodas į prasmines temas. Išryškėjusių kodų pagrindu duomenų analizės eigoje išskirtos ryškiausios pirminės temos (mokymosi nuotoliniu kontaktiniu būdu virtualioje terpėje patrauklumo veiksniai; nuotolinio kontaktinio mokymosi privalumai; nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje terpėje iššūkiai ir t. t.) ir potėmės (psichoemociniai, technologiniai mokymosi nuotoliniu būdu iššūkiai, *Aš-Tu* sąveikos stoka ir t. t.). Tyrimo metu gautų duomenų gausa neleidžia ribotos apimties straipsnyje pristatyti visų radinių, todėl jame fokusuojamasi į vieną iš įdomiausių studentų nuotolinio kontaktinio mokymosi aspektų – patirtų iššūkių raišką Buberio (1998; 2001) *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų kontekste, kuris išryškėjo retrospektyvių refleksijų analizės eigoje.

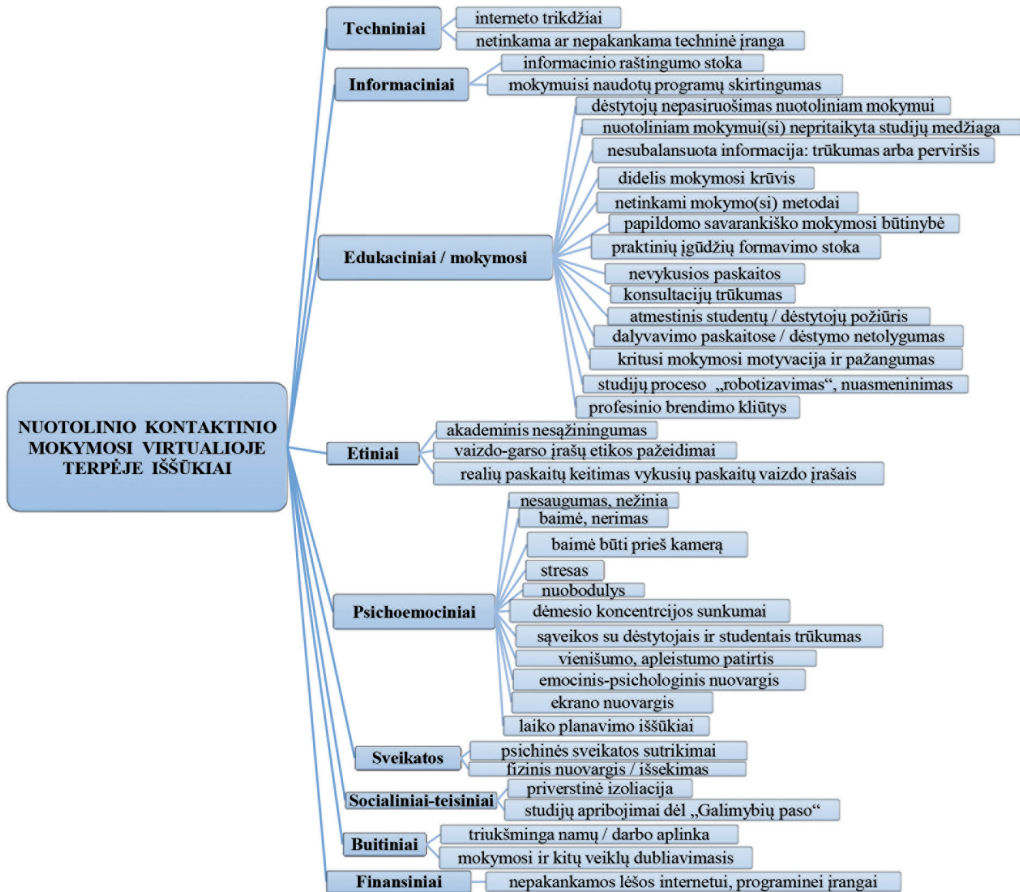
Empirinio tyrimo duomenų analizės procese informantų refleksijose išryškėjo, kad palankų požiūrį į nuotolinį kontaktinį mokymąsi virtualioje terpėje sąlygojo pozityvi tokios studijų formos patirtis: palankiai vertintas dėstytojų profesionalumas (*patiko (...) paskaitų vedimas* (K2.16); *greitas dėstytojų persiorientavimas* (K2.31); *dėtos didelės pastangos, kad studijų procesas vyktų kuo sklandžiau* (U1.8)), entuziazmas (*dėstytojų entuziazmas (...) labai svarbus bandant išlaikyti motyvaciją studijuoti*, U1.8), pasirengimas nuotoliniam dėstymui (*puikiai dėstė dėstomą dalyką ir per platformas*, K2.26), konstruktyvumas pateikiant medžiagą (*informacija (...) tiksli ir naudinga* (K2.32); *pasiekdavo (...) laiku* (K2.34)), inovatyvi patirtis (*reikėjo išmokti kartu ir dirbti, ir klausyti paskaitos* (K2.39), *naudotis nuotolinių vaizdo susitikimų platformomis* (K2.1)). Greta to informantai reflektavo, kokius iššūkius jie patyrė studijuodami nuotoliniu kontaktiniu būdu. Tyrime gauti duomenys atskleidė daugybę tarpusavyje persidengiančių iššūkių bei jų daugiasluoksniškumą (žr. 2 pav.).

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad karantino pradžioje patirti *techniniai* iššūkiai dažniausiai pasireiškė kaip trukdžiai prisijungiant prie nuotolinių paskaitų, parsisiunčiant mokymosi medžiagą (*internetiniai trukdžiai* (K2.43), *sistemos trikdžiai* (K2.5), *strigo kompiuteris* (K2.22), *kildavo (...) trukdžių su prisijungimu, garsu ar vaizdu* (K1.8), *užstrigdavo mikrofono ir kameros mygtukai, išmetinėjimas iš programos* (U2.6)). Šie iššūkiai minėti nepriklausomai nuo studentų studijų formos ir lygmens. Iššūkius kėlė ir studentų bei dėstytojų *informacinio raštingumo* stoka: *informacinių technologijų žinių trūkumas* (K1.9), *daugumai dėstytojų teko (...) mokintis (...) vesti paskaitas nuotoliniu būdu* (K1.13), neįvaldytos nuotolinio mokymosi programos, nežinoma dalis jų funkcijų, todėl neišnaudotos jų galimybės (*stoka žinių ir laiko trūkumas mokintis su tam tikromis programomis* (K2.31), *kai kurie dėstytojai (...) ne viską gebėjo* (K2.31), *kildavo*

(...) sunkumų su pasidalinimu vaizdu (K1.8), dėstytojai naudojo skirtingas prisijungimo programas, kai kurios iš jų buvo naujos, reikėjo perprasti, prisitaikyti, išmokti (U1.8)), todėl nekokybiškai dalyvauta studijų procese.

2 paveikslas

Ilgalaikio nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje terpėje iššūkių žemėlapis



Ši veiksnių dažniau minėjo vyresnės kartos ištęstinių studijų studentai, menčiau įvaldę informacines technologijas, taip pat jaunimas, kritiškiau vertinęs vyresnio amžiaus dėstytojų pasirengimą nuotolinėms paskaitoms. Dar vienas iššūkis sietas su informacijos sklaidos nesklaidumais: pastarąjį dažniau minėjo nuolatinė studijų koleginių lygmens studentai, įpratę prie pastovaus, nekintančio paskaitų grafiko, nuotolinių studijų metu turėję derintis prie nuolatinės jo kaitos (*buvo neaiškumų su prisijungimu* (K2.3) *dėl neatsiųstų nuorodų* (K1.7)), skirtingų nuotoliniam mokymuisi naudotų programų (*reikėjo susigaudyti, kuri paskaita kurioje aplinkoje* (U1.8), *maišydavosi* (K1.3)).

Minėta studentų refleksijose atsiskleidusi geroji patirtis ir iššūkiai netiesiogiai parodo studentų poreikį ir lūkestį: jiems buvo svarbu ne tik paskaitų techninis sklandumas, bet ir darnus abipusis dėstytojo ir studento bendradarbiavimas. Čia atpažįstamas netiesioginis Buberio (1998) minimos *Aš-Tu* dialogui būdingos subjektų sąveikos ilgesys: pastebimos ir vertinamos dėstytojų pastangos ir entuziazmas, operatyvus persiorientavimas į nuotolinį studijų modelį kokybiškai pasirenkant paskaitoms, tikimasi grįžtamojo ryšio ir sklandžios komunikacijos, tiesioginio informacijos perteikimo ir išaiškinimo, bendradarbiavimo minimizuojant tai, kas šioje sąveikoje tampa tarpškas ir konverguoja link *Aš-Tai* sąveikos modelio (tikimasi vienodo nuotolinėms paskaitoms pasirenkamų mokymosi platformų naudojimo, tikslios informacijos apie studijų procesą, kokybiškos mokymosi medžiagos, konsultacijų ir t. t.).

Šių iššūkių kontekste buvo patirti ir *edukaciniai* sunkumai, susiję su mokymosi turiniu, jo perteikimo forma: *mažiau buvo suteikiama informacijos nuotoliu, negu auditorijoje* (K1.15), kilo būtinybė *išmokti dirbti su išmaniosiomis technologijomis* (K1.2), teko daugiau laiko ir pastangų skirti savarankiškam mokymuisi (*daugiau savarankiško darbo* (K1.11), *informacijos ieškoti asmeniškai* (K2.42)). Šiuos iššūkius dažniau akcentavo vyresnės kartos koleginių lygmenų iššūkių studentai. Mokymosi iššūkius kėlė ir tokie subjektyvūs veiksniai, kaip kritusi motyvacija (*dingo motyvacija mokintis*, K2.4) ir pažangumas (*pasiekti rezultatai tapo prastesni, mažiau išmokau*, K2.5), menko studijų kokybė (*nukentėjo kokybė*, K2.4). Patirtas ir dėstytojų *pasivymumas* (U2.1), atmetinumas: *atmetinai žiūrėjau į studijas ne tik aš, bet ir dėstytojai – paskaitos truko trumpiau, nei įprastai* (K2.5), *ne visos paskaitos vykdavo* (K1.2), *skaidrės labai skurdžios* (U2.1), dėstytojai *ne visada pasiruošdavo paskaitoms* (K1.2). Jaustas ir dėstyto bei mokymosi netolygumas: *ne visi dėstytojai pasiruošia nuotolinei paskaitai taip pat gerai, kaip kontaktiniam susitikimui* (U2.1), *kai kurie dėstytojai (...) ne visą (...) pateikė informaciją* (K2.31), o kiti (...) *pasiruošdavo nuotolinėms paskaitoms, kurdavo grupinius darbus* (K1.11). Refleksijose išryškėjo ir studentų galimybių kokybiškai dalyvauti studijų procese netolygumas: *ne visi turėjo lygiavertes galimybes aktyviai dalyvauti paskaitose – įsitraukti į diskusijas, dalytis įžvalgomis, likdavo savotiškame akademiname užribyje* (*kuklesni, ramesni, tylesni kursioikai lieka už borto, nes aktyvesni „uzurpuoja“ dėstytojų dėmesį ir laiką*, U1.8). Tai vedė link dalinio mokymosi proceso „robotizavimo“, *Aš-Tai* sąveikos įsitvirtinimo; tai tapo trukdžiu akademinėje bendruomenėje formuotis Buberio (1998) minimai *Aš-Tu* sąveikai: stokota tiesioginio dėstytojų ir studentų bendravimo ir bendradarbiavimo, galimybių formuotis tiesioginiam *Aš-Tu* dialogui. Tam trukdė sutarpinimas, studijų procesą įspraudęs į virtualią erdvę. Tokiu sutarpinimu tapo ir sudėtingiau nuotolinėse paskaitose pristatoma mokymosi medžiaga (*negavome tokių išsamių paaiškinimų* (K2.24), *žinios buvo išaiškintos neaiškiai* (K2.11), *informaciją (...) sunkiau įsisavinti* (K2.7), *informacija (...) per gausi, (...) nepilnai išaiškinta* (K2.42)). Atsiskleidė ir priešinga tendencija – informacijos perviršis ir nesubalansuotas mokymosi krūvis: *medžiagos apimtys ir tarpinių atsiskaitymų*

gausa nėra adekvačiai sureguliuota (U1.6), kai kurie dėstytojai pateikdavo (...) per daug medžiagos (U1.7). Ypač pabrėžtas nuotolinio mokymosi vienpusiškumas: išsamiai mokytasi teorinių dalykų ir neugdyti praktiniai įgūdžiai (nebuvo skiriama jokių praktinių užduočių (K1.13), teoriniai užsiėmimai (...) nedavė naudos, nes praktiškai negalėjome jų atlikti. (...) Trūko praktinio supratimo apie dalyką (K2.33), negavom (...) praktinių įgūdžių (K1.4)). Stigo konsultacijų (K1.10), buvo sudėtinga plačiau aptarti iškilusius klausimus (K2.8), sunkiau susisiekti (...), jei kildavo (...) neaiškumų (K2.13). Išryškėjo ir komunikaciniai iššūkiai: mažesnės galimybės komunikuoti su kursiokais (K1.10), trūko kontaktinio bendravimo (K2.42), mokymas(is) nuotoliniu būdu dažnu atveju tapo ne tiesioginiu gyvu, įtraukiančiu dėstytojo ir studento Aš-Tu susitikimu ir patyrimu, o formalizuotu medžiagos perteikimu Aš-Tai sąveikos perspektyvoje (buvimas vienam prie kompiuterio įnešė tokio „roboto“ jausmo. Tarsi viską reikia daryti tik vardan paties darymo, vardan žinių (U1.8), neliko gyvo kontakto (...) su bendramoksliais ir dėstytojais (U1.8). Tai dar kitu aspektu atskleidė studentų norą gauti tai, kuo Buberis (1998; 2001) grindžia ugdymo procesą, – mokančiojo ir besimokančiojo tiesioginę, nuoširdžią, abipusę, unikalią Aš-Tu sąveiką: tyrime identifikuota nuasmeninta, į sudaiktinančią monologinę sąveiką vedanti Aš-Tai laikysena. Refleksijose atpažįstama, kad tai labai nuskurdino studijų prasmę (U1.8): nuotolinių studijų metu patirtas ne gyvas, akademinę ir profesinę bendrystę formuojantis studijų procesas, o robotizuotas mokymasis: prisijungi, pasisveikini, paskaita, atsiveikini, atsijungi. (...) Negali apčiuopti, ar auditorija seka, ar ne (U1.8), identifikuojama, kad gyvos kontaktinės paskaitos kuria bendrystę (U1.5), jose esama daugiau (...) pagarbos, (...) įsipareigojimo (U1.8).

Refleksijose atsiskleidė ir profesinio tobulėjimo ir brandos netolygumai: nebuvo sudarytos sąlygos gilesniam profesiniam pažinimui ir tobulėjimui, išgyventas *atskirties nuo bendruomenės jausmas (U1.8), neliko to, kas (...) be žinių yra (...) svarbiausia studijų proceso dalis – brendimo savo profesijos žmonių aplinkoje (U1.8), ryšio, priklausymo studentų bei profesinei bendruomenei (U1.8)*. Tai atskleidė nuotolinių studijų eigoje dažnu atveju įsitvirtinusį dėstytojo ir studento tiesioginės nuoširdžios tarpusavio sąveikos atotrūkį, susifokusavimą į žinių perteikimą, dėstytojui ir studentui nesusitinkant ir nepažįstant kito kaip autentiško Tu.

Išryškėjo ir *etiniai iššūkiai* kaip akademinio nesąžiningumo ir objektyvaus vertinimo problema: *kai kurie (...) bendramoksliai linkę naudotis medžiaga per atsiskaitymus, (...) net kai dėstytojas įspėja, kad medžiaga nesinaudoti ir nesitarti tarpusavyje (U1.8); atsiskaitant nuotoliu būta galimybės sukčiauti (K1.16), dėl ko sąžiningai besimokančius studentus lydėjo nusivylimas (U1.8) dėl nesąžiningumo (atsiskaitymuose reikia dalyvauti sąžiningai, U1.8)*. Buvo atpažinti ir dėstytojų akademinės etikos pažeidimai: studijų procesas nuasmenintas, vengta tiesioginio dėstytojo ir studento susitikimo virtualioje terpėje, vietoje nuotolinių kontaktinių paskaitų siūlyta *klausytis senų įrašų (U2.1), piktnaudžiauta studentų lojalumu (U2.2)*. Tame atpažinta ne tik nepagarba studentams, bet ir tiesioginės abipusės, į asmenų susitikimą ir vienas kito pažinimą

vedančios sąveikos Aš-Tu vengimas. Minėta, kad tai yra *nesąžininga studentų atžvilgiu* (U2.2), rodo dėstytojų nepagarbą jiems (*tokias paskaitas sunku klausyti*, U2.1), kuria ne bendravimo ir bendradarbiavimo atmosfera, o formalizuotą, tik į žinių perteikimą sufokusuotą Aš-Tai sąveiką. Tyrimas atkleidė ir kitą *etinių iššūkių* aspektą: ilgalaikio nuotolinio mokymosi metu išgyventas *pasimetimas* (K2.23) dėl *baimės būti prieš kamerą ir kalbėti* (K2.22), nenorėta būti matomiems, todėl dėkoti *dėstytojams už asmens privatumo gerbimą: neversdavo įsijungti kamerų, išskyrus dalyvavimą diskusijose ar atsiskaitymuose* (U2.5). Ypač nenorėta būti matomam ar girdimam, jei paskaita yra įrašoma ir siunčiama negalėjusiems joje dalyvauti studentams, rodoma ir kitoms grupėms. Tai vertinta kaip akademinės etikos pažeidimas, atskleidęs Aš-Tu sąveikos vengimą, kai virtualioje terpėje susitinka ne unikalūs asmenys, o anonimiški, nematomi, bevardžiai ir beveidžiai subjektai (*nematėme dėstytojos, vizualiai įsivaizdavome ją kitaip, tad nuotolinio atsiskaitymo žodžiu metu pamačius ekrane buvo didelis netikėtumas*, K2.19). Minėti aspektai studentams kėlė ir *psichoemocinius iššūkius*: nežinią (*pradžioje chaosą, nežinomybę*, K2.21), nerimą (*neįsivaizdavom, kaip čia viskas vyks*, K1.4), stresą (*truputį streso, nes nepažįstamos programos*, K2.20), nepasitikėjimą savimi (*nepasirengęs staigiems pokyčiams. Trūko (...) pasitikėjimo savimi*, K2.35) ar dėstytojais (*jautėmės kvailinamos*, U2.2), susidurta su dėmesio koncentracijos stoka (*sunku susikaupti* (K2.10), *sumažino koncentraciją į studijuojamus dalykus* (K2.5), *daug pagundų užsiimti pašaliniais reikalais, sunkiau išlaikyti koncentraciją* (U1.5)). Išgyventas autentiško, tiesioginio Aš-Tu ryšio su kolegomis ir dėstytojais trūkumas, o jo praradimas vertintas kaip mokymosi sunkumų veiksnys: *gyvo bendravimo netekimas, atitolimas, sunkiau atlikti bendras užduotis* (U2.1), *dėl nuotolio iškilo (...) sunkumų bendraujant su kursiokais* (U2.6). Iššūkius kėlė ekrano nuovargis: *buvo daug ekrano nuovargio* (U1.8), *nuolatinio sėdėjimo prie kompiuterio* (U2.6). Psichoemociniu iššūkiu tapo ir laiko planavimo sunkumai derinant studijas ir kitas veiklas (*teko taikyti studijų laiką, keisti dienos darbus* (K2.25), *išmokti kartu ir dirbti, ir klausyti paskaitos* (K2.39), *daug medžiagos (...), mažai laiko jai apdirbti* (K2.33)). Patirtas vienišumas ir atskirtis, atpažįstant sąveikos Aš-Tu ilgesį: *sunkiau bendrauti, trukdžiai kalbant* (K1.4), ilgėtasi bendravimo (*pasiūlgsti žmonių, jų nematydamas gyvai* (K1.17), *trūko tiesioginio, gyvo kontakto* (K2.22)), atsirado įtampa (*jautėsi santykių atšalimas*, K2.1), išgyventa neviltsis (*įtampos, nusivylimo laikotarpis*, U1.8).

Patirti ir *fizinės bei psichinės sveikatos sutrikimai*: psichoemocinis ir fizinis nuovargis (*didesnis nuovargis dėl sėdėjimo prie kompiuterio ištisą dieną* (K1.3), *problemų atsirado su psichologine savijauta* (K1.14)). Patirti ir *buitiniai trukdžiai*: *blaškė namų aplinka* (K2.1), *šeimos nariai* (K2.1), *reikėjo ramios vietos namuose* (K2.22). Atskirais atvejais išgyventas nusivylimas dėl ilgo izoliacijos laikotarpio, apribotų studijų galimybių neturint reikalaujamų dokumentų („Galimybių paso“), dėl ko ne visi studentai galėjo grįžti į kontaktinį mokymąsi: *neturint „Galimybių paso“ kilo (...) sunkumų tariantis su dėstytojais dėl atsiskaitymo formos* (U1.8), *laikotarpis, kur vieni, dėl Vyriausybės nutarimų, galėjo dalyvauti paskaitose gyvai, kiti tik per nuotolį. (...) buvo vien įtampos ir*

nusivylimo laikotarpis (U1.8). Jausta nuoskauda, kad esant galimybei grįžti į kontaktinį mokymąsi vis dar būta paskaitų ar grupių, kuriose studijos tebevyko nuotoliniu būdu: *grįžti į paskaitas jau leidžiama visiems, o mes vis dar studijuojame nuotoliu* (U1.8). Tai atskleidė dalies dėstytojų ir studentų įsitvirtinimą *Aš-Tai* sąveikoje, prarandant esminį mokymo(si) proceso aspektą – tiesioginį asmenybės ugdymą *Aš-Tu* sąveikoje.

Taigi, studentų retrospektyvių refleksijų analizė atskleidė, kad ilgalaikio nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje terpėje iššūkiai pasireiškė įvairiose srityse. Remiantis tyrimo radiniais identifikuotas poreikis gerinti studijų kokybę tobulinant informacinę-techninę nuotolinio mokymo(si) bazę dėstytojo, studento ir instituciniu lygmenimis siekiant užtikrinti savalaikį bendradarbiavimą ir grįžtamąjį ryšį, nuotolinio mokymosi sklandumą. Mokymosi virtualioje terpėje metu kilę iššūkiai atsiskleidė per fizinę ir psichosocialinę (savi)izoliaciją (pasigesta *Aš-Tu* sąveikai būdingo esminio elemento – tiesioginio bendravimo; išgyventas vienišumas, izoliacija), motyvacijos kaitą (kritusi mokymosi motyvacija, abejingumas), techninius (įrangos stoka, techninės ir interneto ryšio problemos, tinklo perkrova) ir informacijos sklaidos trikdžius (neatsiūstos ar neveikiančios nuorodos), informacinių įgūdžių stoką (programų neįvaldymas), psichoemocinį nuovargį (nerimas, nesaugumas, kameros baimė, dėmesio koncentracijos stoka), laiko planavimo iššūkius (paskaitų ir kitų veiklų derinimas, kintantis paskaitų laikas), mokymosi kliūtis (nepritaikyta mokymosi medžiaga, praktinių įgūdžių formavimo kliūtys), akademinės etikos pažeidimus (vietoje paskaitos paleidžiamas senesnių paskaitų įrašas, dalijamasi paskaitų vaizdo įrašais su kitomis grupėmis; studentų nesąžiningumas atsiskaitymų metu), tiesioginės akademinės sąveikos stoką (įsitvirtinęs *Aš-Tai* dialogo principas vietoje tiesioginės, nuoširdžios, abipusės *Aš-Tu* sąveikos). Tai patvirtina kitų autorių tyrimų radinius apie nuotolinio mokymosi proceso kokybę mažinančius trukdžius: neišplėtotą infrastuktūrą, nuotolinio mokymosi procese būtinų aiškių taisyklių stoką, ilgalaikio nuotolinio mokymosi negatyvų poveikį studentų fizinei ir psichinei sveikatai. Atsiskleidė Xia ir kt. (2022) išskirta dėstytojo ir studento bendradarbiavimo ir nuoseklios, kryptingos tęstinės studentų socializacijos stoka. Itin ryškiai atsiskleidė Buberio (1998; 2002; Bieman, 2022) plėtos *Aš-Tu* studento ir dėstytojo, studento ir studento sąveikos poreikis ir stygius. Ilgą laiką mokantis nuotoliniu kontaktiniu būdu studentų patirtys atskleidė, kad nuotolinis mokymasis, ypač pirmaisiais pandemijos mėnesiais, buvo orientuotas į *Aš-Tai* sąveikos modelį, fokusuojantis į techninį paskaitų kokybės užtikrinimą (kokybiškas garsas, įvaldytos ir sklandžiai veikiančios nuotolinio mokymosi programos, stabilus interneto ryšys) ir žinių perteikimą. Dažnu atveju dėl objektyvių (lėtesnis interneto ryšys, neturima reikalingos įrangos, tinklo perkrova) ar subjektyvių (nenoro, nesaugumo, baimės būti matomam, nepasitikėjimo, nuovargio slėpimo) priežasčių nenaudotos vaizdo kameros, tai neleido formuoti tiesioginei dėstytojo ir studentų tarpusavio sąveikai, grindžiamai *Aš-Tu* dialogo principu (Buber, 1998; 2001). Nepaisant to, empirinis tyrimas atskleidė, kad nuotolinis mokymasis COVID-19 pandemijos metu esant palankioms sąlygoms

(pakankama interneto sparta, kokybiškai veikianti programa, pakankama vaizdo ir garso kokybė, naudojamoms vaizdo kameroms, išitraukimas į mokymosi procesą) sudarė palankias prielaidas nuoširdžiai abipuse sąveika grindžiamam *Aš-Tu* dialogui (Buber, 1998). Kita vertus, studentų refleksijų analizė atskleidė, kad nuotolinio mokymosi kontekste yra reikalingos valios pastangos siekiant išeiti iš *Aš-Tai* sudaiktinančios sąveikos, kurioje tik prisijunginama, atbūnama, atliekama (išdėstoma, pristatoma, atsiskaitoma), nejaučiant grįžtamojo ryšio, reakcijų ir nesusitinkant su *Kitu*. Vis dėlto jau turima *Aš-Tu* sąveikos patirtis skatina ieškoti tokios sąveikos ir dėti pastangas savęs ir kito atverčiai.

Diskusija ir išvados

Studentų refleksijose atsiskleidusios nuotolinio kontaktnio mokymosi patirtys iš esmės atspindi Lietuvos ir kitų šalių tyrėjų radinius analizuojant studijų procesą COVID-19 pandemijos metu. Remiantis Buberio (1998; 2001) ir Biemano (2022) įžvalgomis apie *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* tarpusavio sąveikų skirtingumą, nuotolinėse kontaktinėse studijose pandemijos metu atpažintas įvairiomis formomis besireiškiantis bendruomeniškumo silpnėjimas ir ryškėjanti studentų socialinė (savi)atskirtis. Tokiems pokyčiams daugiausia įtakos turėjo technologijų įtraukimas į nuotolinių studijų procesą, fokusavimasis į techniškai sklandų paskaitų organizavimą, žinių ir informacijos perteikimą, o ne į akademinės bendruomenės narių tiesioginės *Aš-Tu* sąveikos kūrimą. Studentų refleksijų analizė atskleidė, kad nuotolinio mokymosi karantino metu sąlygomis stigo *Aš-Tu* sąveikos (Buber, 1998; 2001): nebuvo ne tik tiesioginio bendravimo, bet ir tiesioginės sąveikos bei bendradarbiavimo atliekant užduotis, teikiant konsultacijas. Nepaisant to, palankiai vertintas dėstytojų profesionalumas, žinių perteikimas, galimybė naudotis paskaitų įrašais.

Empirinis tyrimas atskleidė, kad pagrindiniai Buberio (1998; 2001) minimi ugdymo aspektai nuotolinių studijų procese dažnu atveju tapo periferiniai: virtualioje erdvėje minimizuota ar visai išnyko akademinės bendruomenės narių tiesioginė sąveika, menko žmogiškasis faktorius, didėjo dalies studentų atsiribojimas ar net (savi)atskirtis. Tyrimo radiniuose išryškėjo tai, ką Buberis (1998) vadina *Aš-Tu* sąveikos sutarpinimu, jos virsmu santykiu *Aš-Tai*: nuotolinėse paskaitose dažniau vyko ne tiesioginis dėstytojo ir studentų susitikimas *Aš-Tu* dialoge, bet formalus apsikėitimas informacija, dažnu atveju vienpusis jos perteikimas. Ribotas naudojimasis vaizdo kameromis, slėpimasis už tamsių langelių ar nuotraukų kompiuterio ekrane didino dėstytojo ir studentų psichoemocinę distanciją, kūrė savotišką saugumo uždangą (Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022): slėptas nesaugumas, nepasitikėjimas, baimė, nerimas (Castelli & Sarvary, 2021; Munna & Kalam, 2021; Advilonienė, 2022). Latentiškai atsiskleidė dėstytojo ir studentų vienas kito kaip autentiško *Tu* nesutikimas, nepriėmimas, nenoras ar nesaugumas virtualioje erdvėje susitikti *Kitą* ir kurti su juo

autentišką *Aš-Tu* dialogą (Buber, 1998; Bieman, 2022). Dažnu atveju akademinė sąveika vietoje abipusio *Aš-Tu* dialogo virto formalizuotu instrumentiniu *Aš-Tai* kontaktu (Bieman, 2022; Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022). Kai kuriais atvejais viso studijų proceso metu dėstytojas ir studentai taip ir nepamatė vienas kito veido, liko anonimiški, nepamatyti ir nepažinti, nesu(sit)ikti kaip autentiški asmenys *Aš-Tu* sąveikoje, nors ir atliko akademinės funkcijas, – išdėstė kursą, pristatė ir/ar priėmė atsiskaitymus, juos *įvertino*. Tokie tyrimo radiniai atskleidė, kad siekiant *Aš-Tu* dialogo virtualioje terpėje plėtojimo svarbu skatinti dėstytojų ir studentų motyvaciją pažinti vienas kitą *Aš-Tu* sąveikos lauke, matant, atpažįstant ir priimant *Kito* savitumą ir unikalumą, atpažįstant jo emocijas ir kūno kalbą bei minimizuojant monologizuotą sąveiką su abstrakčiu *Tu*, kalbėjimą sau ir „su savimi“ (Buber, 2001, p. 71).

Teoriniu ir empiriniu lygmeniu atsiskleidė Buberio (1998; 2001) *Aš-Tu* ir *Aš-Tai* sąveikų skirtumai: *Aš-Tu* sąveika grindžiama abipusiškumu, pasitikėjimu, bendradarbiavimu, o *Aš-Tai* ryšiui būdingas atsitraukimas, atsiribojimas, vartotojiškumas ir monologinė egocentrinė laikysena. Studentų refleksijos atskleidė, kad nuotolinėse studijose svarbu mažinti *Aš-Tai* sąveikos egocentriškumą, pasireiškiantį atsitraukimu nuo santykio su *Kitu* (Buber, 1998), vengti išankstinio atmetimo (taip pat ir technologijų, nuotolinės terpės, vaizdo kamerų ir t. t.), siekiant išnaudoti jų teikiamas galimybes. Asakavičiūtės, Sederevičiūtės-Pačiauskienės & Valantinaitės (2022) išvalgos ir empirinio tyrimo radiniai atskleidė, kad virtualioje terpėje dėstytojo ir studento sąveika gali tapti abipusiu ir įtraukiančiu *Aš-Tu* susitikimu, jei tokia dialoge dėstytojas tampa ne tik ir ne tiek žinių perteikėju ir įgūdžių formuotoju, kiek sektinu pavyzdžiu ir vertybių perteikėju, o studentas – į abipusį santykį ateinančiu *Kitu*, kuris ne tik veikiamas dėstytojo ir kitų studentų, bet ir pats juos tiesiogiai veikia (Buber, 1998; Bieman, 2022). Vis dėlto neišnaudojant nuotolinio mokymosi techninių galimybių (naudojant nekokybišką įrangą, atsisakant vaizdo kamerų, neįvaldžius nuotoliniam mokymuisi skirtų programos įrankių) menksta studentų ir dėstytojų įsitraukimas į studijų procesą, dėstomo turinio supratimas ir žinių įsisavinimas, auga pasyvumas, didėja (savi)izoliacija, įsitvirtina egocentrisis, naudos siekiu grindžiamas *Aš-Tai* santykis. Priešingai, aktyvus abipusis dėstytojo ir studentų įsitraukimas į nuotolinį studijų procesą tampa prielaida kurti tiesioginę nuoširdžią *Aš-Tu* sąveiką ir abipusę atsakomybę. Tai praskleidžia Buberio (1998) plėtotą ugdymo pamatą: tai ne tik žinios ir rezultatai, o pirmiausia – dėstytojo ir studento sąveika, asmens savybių ir patirties įtraukimas, vertybių ir pasaulėžiūros formavimas *Aš-Tu* sąveikos plotmėje. Šiame kontekste studijų proceso perkėlimas į nuotolinę erdvę reikalauja inovatyvių *Aš-Tu* sąveikos kūrimo būdų, kur dėstytojo ir studento bei studento ir studento sąveika matytina kaip prioritetinga, grindžiama abipusiu dialogu, kai skleidžiasi *Kito* asmens *Tu*, perteikiamos žinios, patirtis ir formuojama asmenybė, jos pasaulėjauta ir pasaulėžiūra. Toks pirminio santykio užmezgimas sudaro sąlygas ir virtualioje erdvėje savu būdu skleisti *Aš-Tu* sąveikos autentiškumui.

Kita vertus, nuotolinio mokymosi procesą COVID-19 pandemijos metu gvildenę tyrimai atskleidė, kad, nepaisant gausių tokio mokymosi būdo privalumų (lankstumas, patogumas, pasiekiamumas ir prieinamumas, mažesnės finansinės ir laiko sąnaudos), esama su įvairiais studijų proceso aspektais susijusių iššūkių – informacinių, techninių mokymo(si), psichoemocinių, finansinių, fizinės ir psichinės sveikatos sutrikimų (El Refae ir kt., 2021; Aquino & Scott, 2023; Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023; Xia ir kt., 2022; Du, 2021; Adedoyin & Soykan, 2020; La Velle ir kt., 2020; Pietrabissa & Simpson, 2020). Duomenų tiriamu klausimu metaanalizė ir studentų refleksijų radiniai atskleidė glaudžias tiesiogines ir latentines studentų patirtų iššūkių tarpusavio sąsajas. Gvildeniant informacinio pobūdžio iššūkius (El Refae, Aquino & Scott, 2023; Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023; Xia ir kt., 2022) ir studentų refleksijose atsiskleidė, kad sunkumus nuotolinio mokymosi procese sąlygojo ir paskaitose naudojamų programų skirtingumas, jų įvaldymo stoka bei galimybių neišnaudojimas, nepakankamas informacinis raštingumas. Salarvand, Mousavi & Rahimi (2023), Xia ir kt. (2022), La Velle ir kt. (2020) bei empirinio tyrimo radiniai atskleidė su tuo susijusią nuotoliniam mokymuisi nepritaikytą medžiagą, konsultacijų stoką. Atsiskleidė ir studentų socializacijos spragos (Salarvand, Mousavi & Rahimi, 2023): refleksijose jos atpažintos kaip savo profesijos atstovų – dėstytojų ir studentų – brendimo stoka.

Nuotolinio kontaktinio mokymosi iššūkiai Du (2021), Pietrabissa & Simpson (2020) tyrimuose ir studentų refleksijose susipynė su *psichoemociniais sunkumais*: patirtas emocinis nesaugumas, nerimas, baimė, emocinis nuovargis, kritusi mokymosi motyvacija, stokota betarpiškos akademinės bendruomenės sąveikos, baimintis įjungti vaizdo kameras, nedrįsta prieš jas kalbėti, dėl to liko nepažintas ir nesutiktas *Kitas*, nekurtas tiesioginis ryšys, prisiimta *Aš-Tai* laikysena (Buber, 1998; 2001; Castelli & Sarvary, 2021). Studentų refleksijose atpažinta baimė dalytis savo patirtimis su kitais, nesaugiai jaustasi dėl asmens privatumo pažeidimo naudojant vaizdo kameras. Tai tapo trukdžiu kuriant abipusę dėstytojo ir studento *Aš-Tu* sąveiką. Priešingai, krypta į atsitraukimą, apsiribojimą formalia *Aš-Tai* sąveika, bendrauta su anonimišku, nematomu, nepažintu, kartais ir negirdimu *Kitu* (Buber, 1998; 2001; Bieman, 2022). Tai leido įsitvirtinti ne *Aš-Tu* sąveikai, o *Aš-Tai* oficialumui. Dėl gyvo kontakto stokos pasireiškė psichoemocinis nesaugumas, nerimas, išgyventa negatyvi ilgalaikės izoliacijos patirtis (emocinis ir ekrano nuovargis, demotyvacija, apatija), kilo psichinės ir fizinės sveikatos sutrikimų grėsmė.

Ypač svarbus kituose tyrimuose (Xia ir kt., 2022) rečiau fiksuotas empirinio tyrimo radinys, kad dėl ilgalaikių auditorinių kontaktinių paskaitų ribojimo, ypač koleginio lygmens studentams, nebuvo galimybės formuoti praktinių įgūdžių tiesiogiai prisiliečiant prie praktinių situacijų sprendimo savo profesijos veiklos lauke. Atsiskleidė ir rečiau kituose tyrimuose fiksuojami tokie nuotolinio mokymosi iššūkiai kaip akademinės etikos pažeidimai: kliaujantis studentų lojalumu vietoje nuotoliniu būdu vykstančių paskaitų jungti ankstesnių paskaitų įrašai; įrašais dalytasi kitose studentų

grupėse. Tai kūrė ne nuoširdų, pasitikėjimu ir abipusiu santykiu grindžiamą akademinės bendruomenės *Aš-Tu* sąveiką, bet vedė link nuasmeninančio *Aš-Tai* ryšio. Vis dėlto tai atskleidė, kad studentams ypač svarbus akademinis sąžiningumas ir pagarba, dėstytojo ir studento tiesioginė sąveika, taip pat ir galimybė kaip būsimam specialistui tarpti tarp savo profesijos atstovų, todėl nuotolinio kontaktinio mokymosi virtualioje terpėje sunkumai tiesiogiai sieti ir su *Aš-Tu* sąveikos stoka, jos virsmo formaliu *Aš-Tai* dialogu grėsme. Tą patvirtino dar vienas studentų refleksijose atsiskleidęs kituose tyrimuose nefiksuotas radinys: dėl studijose reikalauto „Galimybių paso“ išgyventas neteisingumo ir nusivylimo jausmas, kai jo neturint didžiąją semestro dalį negalėta studijuoti tiesioginiu kontaktiniu būdu; dėl aukštojoje mokykloje ar konkrečioje studentų grupėje priimto sprendimo net esant galimybei grįžti į įprastą auditorinį mokymąsi priverstinai toliau studijuota vien nuotoliniu kontaktiniu būdu.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad studijų procesą į nuotolinį mokymo(si) formatą perkėles COVID-19 pandemijos laikotarpis tapo išskirtine sąveikos *Aš-Tu* naujų formų paieškos ir raiškos galimybe *Aš-Tai* sąveikos fone: nuotolinis studijų formatas ribojo galimybes megzti tiesioginę ir nuoširdžią dėstytojo ir studentų, studento ir studento *Aš-Tu* sąveiką vietos prasme, tačiau esant palankioms *Aš-Tai* sąlygoms (stabiliam interneto ryšiui, gerai vaizdo ir garso kokybei, sklandžiai veikiant programai, naudojant vaizdo kameras) tai formavo palankias sąlygas akademinės bendruomenės *Aš-Tu* sąveikos plėtojimuisi. Kita vertus, *Aš-Tai* dialogo sąlygomis kuriamas ryšys negalėjo užtikrinti tokių tiesioginėje *Aš-Tu* sąveikoje esminių elementų, kaip susitikimo *čia* ir *dabar* autentiškumas, tiesiogiai matomas visas žmogus ir jo kūno kalba, atpažįstami jausmai ir atliepimas į juos, palaikomas akių kontaktas. Dalis šių *Aš-Tu* sąveikoje svarbių elementų dėl nuotolinio studijų formato objektyviai lieka visai ar iš dalies nematomi ar, tikėtina, klaidingai interpretuojami, dialogas tampa ekrane įrėminta trapia, tiesioginį nuoširdų asmenų susitikimą prarandančia ar net ardančia sąveika (Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022). Nors informacinės technologijos tokioje sąveikoje yra būtinos ir nepamainomos, jos kaip tarpininkės kuria tik sąlyginį tiesiogiai vykstančios *Aš-Tu* sąveikos atspindį: ribotos galimybės nuotoliniu būdu atpažinti neverbalinę *Kito* kalbą atima dalį dėstytojo ir studento ar studento ir studento sąveikos autentiškumo, įspraudžia ją į sutarpinantį ir sudaiktinantį ekraną, todėl *Aš-Tu* dialogas esant net menkiausioms nepalankioms aplinkybėms konverguoja link *Aš-Tai* sąveikos, besifokusuojančios į žinių perteikimą, techninius paskaitos aspektus (interneto stabilumo, vaizdo ir garso kokybės užtikrinimą, sklandų programinės įrangos veikimą ir t. t.), o ne į tiesioginį abipusį *Aš-Tu* susitikimą. Tai iš esmės keičia dėstytojo ir studento, studento ir studento sąveiką: *Kitas* tampa (ne)matomas ir/ar (ne)girdimas, tiesiogiai nesusitikamas *Aš-Tu* dialoge. Kita vertus, kyla rizika virtualioje terpėje kuriamą *Aš-Tu* santykį prarasti tiesioginio bendravimo sąlygomis, kuriose veikia kiti socialinės sąveikos principai (Wood & Schweitzer, 2017).

Apibendrinant galima teigti, kad nuotolinių kontaktinių studijų COVID-19 pandemijos metu patirtis gali tapti pagrindu studijų procese taikyti inovatyvius mokymo(si) būdus kuriant lankstesnę nuotolinių studijų sistemą. Studentų refleksijų analizė atskleidė, kad siekiant įveikti tyrime identifikuotus nuotolinio mokymosi iššūkius reikalingas ir institucijos pasirengimas nuotolinėms studijoms. Kita vertus, būtinas savalaikio grįžtamojo ryšio užtikrinimas, *Aš-Tu* sąveikos (Buber, 1998) įgalinimas: joje dėstytojas ir studentas papildo vienas kitą kurdami unikalų dialogą, įgalindami vienas kitą atsiskleisti, net jei tam kaip fonas reikalingas *Aš-Tai* sąveikos instrumentiškumas. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad ir virtualioje terpėje galima *Aš-Tu* sąveika, jei tam sukuriamos palankios prielaidos, – užtikrinamas stabilus interneto ryšys, vaizdo ir garso kokybė, naudojama įvaldyta ir kokybiškai veikianči programinė įranga, esama vidinės dėstytojo ir studentų nuostatos kurti abipusiu santykiu grindžiamą sąveiką, vedančią į asmenų *Aš-Tu* dialogą patiriant ir atskleidžiant savo ir *Kito* unikalumą ir savasties autentiškumą. Priešingai, atsitraukimas į *Aš-Tai* užribį pasireiškia net fiziškai – ekrane paliekamas tamsus langelis, išjungiamas mikrofonas, nedalyvaujama diskusijose, nesiekiami sąveikos ir fokusuojamasi tik į žinių gavimą, jų įsisavinimą ir atsiskaitymus, psichoemociškai ir fiziškai atsiribojus nuo akademinės bendruomenės, pasirinkus *monologinę solo* laikyseną, o ne bendruomenišką *Aš-Tu* sąveiką ir *dialogą*.

Literatūra

- Abidah, A., Hidaayatullah, H. N., Simamora, R. M., Fehabutar, D., Mutakinati, L., & Suprpto, N. (2020). The impact of COVID-19 to Indonesian education and its relation to the philosophy of „Merdeka Belajar“. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(1), 38–49. <https://doi.org/10.46627/sipose.v1i1.9>
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environment*, 31(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Advilonienė, Ž. (2022). Auditorinio ir nuotolinio kontaktinio mokymo(si) virtualioje erdvėje integravimo prielaidos aukštojo mokslo koleginiu ir universitetiniu lygmeniu: studentų požiūris ir patirtys. *Pedagogika*, 147(3), 58–80. <https://doi.org/10.15823/p.2022.147.3>
- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during COVID-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, 11(2), 380–400. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
- Al-Mawee, W., Kwayu, M., & Gharaibeh, T. (2021). Student's perspective on distance learning during COVID-19 pandemic: A case study of Western Michigan University, United States. *International Journal of Educational Research*, 2, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100080>

- Al-Salman, S., & Haider, A. S. (2021). Jordanian university students' views on emergency online learning during COVID-19. *Online Learning*, 25(1), 286302. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2470>
- Ambrasė, N., & Butrimė, E. (2021). Socialinių mokslų kolegijos studentų nuotolinio mokymosi iššūkiai COVID-19 pandemijos metu. *Nuo nuotolinio iki hibridinio mokymosi. Laiku(i) kuriamos patirtys. Konferencijos pranešimų medžiaga*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 163–175. https://ndma.lt/alta2021/wp-content/uploads/2022/03/ALTA_2021_Proceedings.pdf
- Aquino, K. C., & Scott, S. (2023). Supporting students with disabilities during the COVID-19 pandemic: The perspective of disability resource professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4297. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054297>
- Asakavičiūtė, V., Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž., & Valantinaitė, I. (2022). I-Thou communication in distant education from the perspective of Martin Buber's philosophy. *Filosofija. Sociologija*, 33(1), 22–31. <https://www.lmaleidykla.lt/ojs/index.php/filosofija-sociologija/article/view/4666/3880>
- Beytekin, O. F. (2021). Transformation of higher education into new normal. *Higher Education Studies*, 11(3), 125–133. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n3p125>
- Bieman, A. D. (2022). Humanizing the It: Martin Buber on technology and the ethics of things. *Religions*, 13(137), 1–25. <https://doi.org/10.3390/rel13020137>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buber, M. (1998). *Dialogo principas I. Aš ir TU*. Katalikų pasaulis.
- Buber, M. (2001). *Dialogo principas II. Dialogas. Klausimas pavieniui. Tarpžmogiškumo pradai*. Katalikų pasaulis.
- Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*, 11, 3565–3576. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chu, Y. H., & Li, Y. C. (2022). The Impact of Online Learning on Physical and Mental Health in University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2966. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052966>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Donelienė, I., & Turskienė, S. (2011). Virtualios mokymo(si) aplinkos komponentų vertinimas: studentų požiūris. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 3(16), 52–61.

- Du, N., Quyang, Y., Xiao, Y., & Li, Y. (2021). Psychosocial factors associated with increased adolescent non-suicidal self-injury during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 743526. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.743526>
- El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 298–318. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128>
- Fook, J. (2011). Developing critical reflection as a research method. In J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, & D. Bridges, (Eds.), *Creative spaces for qualitative researching. Practice, Education, Work and Society*, 5 (pp. 55–65) SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-761-5_6
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Tyto alba.
- Imlawi, J., Gregg, D., & Karimi, J. (2015). Student engagement in course-based social networks: The impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88(1), 84–96. <https://www.learntechlib.org/p/200980/>
- Khan, A. H., Sultana, M. S., Hossain, S., Hasan, M. T., Ahmed, H. U., & Sikder, M. T. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on mental health & wellbeing among home-quarantined Bangladeshi students: A cross-sectional pilot study. *Journal of Affective Disorders*, 277, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.135>
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the COVID-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversation to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Martin, F., & Kumar, S. (2021). Barriers in online education and strategies for overcoming them. In L. Cifuentes (Ed.), *A guide to administering distance learning* (pp. 43–60). <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Masry-Herzallah, A., & Stavitsky, Y. (2021). The attitudes of elementary and middle school students and teachers towards online learning during the corona pandemic outbreak. *SN Social Sciences*, 1(3), 71. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00083-z>
- Merfeldaitė, O., Prakapas, R., & Railienė, A. (2020). Nuotolinio mokymo organizavimas COVID-19 metu: bendrojo ugdymo mokyklų patirtis. *Pedagogika*, 140(4), 5–17. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.1>
- Ming, T. R., Norowi, N. M., Wirza, R., & Kamaruddin, A. (2021). Designing a collaborative virtual conference application: challenges, requirements and guidelines. *Future Internet*, 13(10), 253. <https://doi.org/10.3390/fi13100253>
- Mohan, M. (2020). Use of critical reflection as a research method: A case of research-induced distress? *Indian Journal of Medicine Ethics*, V(1), 19–20. <https://doi.org/10.20529/IJME.2020.014>

- Morgan, H. (2022). Alleviating the challenges with remote learning during a pandemic. *Education Sciences*, 12(2), 109. <https://doi.org/10.3390/educsci12020109>
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Research Methods*, 14(5), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406915618045>
- Mortazavi, F., Salehabadi, R., Sharifraideh, M., & Ghardashi, F. (2021). Students' perspectives on the virtual teaching challenges in the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1), 59. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_861_20
- Munna, A., & Kalam, M. A. (2021). Impact of Active Learning Strategy on the Student Engagement. *GNOSI: Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis*, 4(2), 96–113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614302.pdf>
- Nishimwe, G., Kamali, S., Gatesi, E. & Wong, R. (2022). Assessing the perceptions and preferences between online and in-person classroom learning among university students in Rwanda. *Journal of Service Science and Management*, 15(1), 23–34. <https://doi.org/10.4236/jssm.2022.151003>
- Oranga, J., & Matere, A. (2022). Post COVID-19 education strategies: Envisaging learning in post COVID-19 pandemic world. *Research Journal in Advanced Social Sciences*, 3(2), 67–75. <https://doi.org/10.58256/rjass.v3i2.907>
- Papademetriou, Ch., Anastasiadou, S., Konteos, G. & Papalexandris, S. (2022). COVID-19 Pandemic: The impact of the social media technology on higher education. *Education Sciences*, 12(4), 261. <https://doi.org/10.3390/educsci12040261>
- Pietrabissa, G., & Simpson, S. G. (2020). Psychological consequences of social isolation during COVID-19 Outbreak. *Frontiers Psychology*, 11, 2201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02201>
- Pham, T. T. T., Le, H. A. & Doan, T. D. (2021). The factors affecting students' online learning outcomes during the COVID-19 pandemic: A Bayesian exploratory factor analysis. *Education Research International*, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2021/2669098>
- Plakhotnik, M. S., Volkova, N. V., Jiang, C., Yahiaoui, D., Pheiffer, G., McKay, K., Newman, S., & Reisig-Thust, S. (2021). The perceived impact of COVID-19 on student well-being and the mediating role of the university support: Evidence from France, Germany, Russia, and the UK. *Frontiers in Psychology*, 12, 642689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642689>
- Rahayu, E. S., Hyat, I. Q., & Yulianto, E. A. (2022). Optimisation of Learning Through E-Learning Applications in The Covid-19 Pandemic. *International Journal of Research and Applied Technology*, 2(2), 6–13. <https://doi.org/10.34010/injuratech.v2i2.6937>
- Reich, J., Buttimer, C., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., Littenberg, T., Moussapour, R. M., Napier, A., Thompson, M. & Slama, R. (2020). *Remote Learning Guidance from State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Sakina, R., Kulsum, E. M. & Uyun, A. S. (2020). Integrating technologies in the new normal: A study of blended learning. *International Journal of Quantitative Research and Modelling*, 1(4), 181–193. <https://doi.org/10.46336/ijqrm.v1i4.90>

- Salarvand, S., Mousavi, M. S., & Rahimi, M. (2023). Communication and cooperation challenges in the online classroom in the COVID-19 era: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 23(1), 201. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04189-1>
- Salhab, R., Hashayek, S., Najjar, E., Wahbeh, D., Affouneh, S., & Khlaif, Z. (2021). A proposed ethics code for online learning during crisis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(20), 238–254. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i20.24735>
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, 7(1), 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Tan, D. Y., & Chen, J. M. (2021). Bringing physical physics classroom online-challenges of online teaching in the new normal. *Physics Teacher*, 59(6), 410–413. <https://doi.org/10.1119/5.0028641>
- Yu, Q. (2022). Factors influencing online learning satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13, 852360. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.852360>
- Wang, C., Zhao, H., & Zhang, H. (2020). Chinese college students have higher anxiety in new semester of online learning during COVID-19: A machine learning approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 587413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587413>
- Wegerif, R., & Major, L. (2019). Buber, educational technology, and the expansion of dialogic space. *AI and Society*, 34(1), 109–119. <https://doi.org/10.1007/s00146-018-0828-6>
- Wood, J. & Schweitzer, A. (2017). *Everyday encounters: An introduction to interpersonal communication* (5th ed.). Nelson Education Ltd.
- Xia, Y., Hu, Y., Wu, Ch., Yang, L., & Lei, M. (2022). Challenges of online learning amid the COVID-19: College students' perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1037311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037311>

Challenges of Remote Learning During the COVID-19 Pandemic: Students' Experiences in the Perspective of M. Buber's I-Thou and I-It Interaction

Živilė Advilonienė

MRU Sudovian Academy, Institute of Educational Sciences, Law and Human Welfare, P. Armino g. 92-4, LT-68125, Marijampole, Lithuania, zivilead@centras.lt
Vytautas Magnus University, Faculty of Catholic Theology, Department of Religious Studies, Gimnazijos g. 7, LT-44260 Kaunas, Lithuania, zivilead@centras.lt

Summary

The quarantine imposed by the COVID-19 pandemic has led to a global shift towards remote learning while maintaining the coherence, smoothness, and quality of the study process. Based

on the retrospective experiences of students (N-61) studying at college and university (students' reflections were analysed according to the orientation questions they were asked), the article provides an overview of the challenges experienced during the quarantine period in terms of remote learning through virtual contact. The study revealed several groups of challenges experienced by students: informational, technical, educational, psycho-emotional, health, and ethical, caused by socio-legal constraints. The challenges experienced by the students during the remote learning process are addressed through Buber's perspective of I-Thou and I-It interaction. The results of the study revealed that for objective reasons, remote learning was primarily oriented towards the I-It model of interaction, focusing on the delivery of information to the students, the technical quality, or the lectures. In many cases, for objective or subjective reasons, video cameras were not used in remote lectures, which hindered the creation of an immediate interaction between the lecturer and the students, based on the model of the I-Thou dialogue. Nevertheless, remote learning during the COVID-19 pandemic allowed the development of Buber's I-Thou interaction, which is based on immediate mutual engagement, assuming favourable conditions.

Keywords: *remote learning, remote education, quarantine learning, COVID-19 pandemic, I-Thou and I-It interaction.*

Gauta 2023 09 30 / Received 30 09 2023
Priimta 2024 10 24 / Accepted 24 10 2024