

Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19

redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska, Joanna M. Łukasik

Wyzwania dla edukacji
w sytuacji pandemii COVID-19

SERIA / SERIES: Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych
Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

REDAKTOR SERII / EDITOR: Norbert G. Pikuła

RADA NAUKOWA / COUNCIL: Mirosław J. Szymański, Zbigniew Marek,
Anna Žilová, Ireneusz M. Światała,
Barbara Nowak, Norbert G. Pikuła,
Małgorzata Duda, Bogusław Uljasz
Leszek Graniszewski, Piotr Kosiak,
Joanna M. Łukasik, Mirosław Grewiński,
Marek Klimek, Jerzy Krzyszkowski,
Józef Młyński

SEKRETARZ SERII / SECRETARY: Ewelina Zdebska

Dotychczas ukazały się / They have been published so far:

- *Senior i rodzina*, red. naukowa M. Banach, A. Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2013, ss. 236.
- *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. naukowa J. Matejek, N. G. Pikuła, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 176.
- *Problemy i kwestie społeczne*, red. naukowa Katarzyna Białożyty, Bogusław Uljasz, Maciej Soliński, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 190.
- *Współczesne wyzwania oraz wielowymiarowość edukacji i pracy*, red. naukowa Ewelina Zdebska, Bogusław Uljasz, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 240.
- *Universalism of work in the context of the Polish and European civilizational challenges*, edited by: Marek Banach, Magdalena Lubińska-Bogacka, Adam Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 238.
- *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. naukowa Józefa Matejek, Katarzyna Białożyty, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 272.
- Jiří Prokop, Petr Prokop, *Osamostatňování klientů zařízení náhradní výchovné péče v mezinárodním srovnání. Česko – polské kontexty*, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 150.
- *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, red. naukowa Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Kozioł, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 172.
- *Integracja społeczna i bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych*, red. naukowa Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Kozioł, Wyd. «scriptum», Kraków 2016, ss. 204.
- *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. naukowa Joanna Madalińska-Michalak, Norbert G. Pikuła, Katarzyna Białożyty, Wyd. «scriptum», Kraków 2017, ss. 272.
- *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Mirosław Grewiński, Ewelina Zdebska, Wojciech Glac, Wyd. «scriptum», Kraków 2020, ss. 230.
- *Wybrane krajowe i międzynarodowe aspekty polityki społecznej w czasie pandemii koronawirusa*, redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Mirosław Grewiński, Ewelina Zdebska, Wojciech Glac, Wyd. «scriptum», Kraków 2020, ss. 250.



Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19

redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska,
Joanna M. Łukasik

Kraków 2020

Recenzenci naukowi / Reviewers:
dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ
dr hab. Małgorzata Kuśpit

© by Autorzy, 2020
© by Wydawnictwo «scriptum», 2020

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Adres redakcji / Adress:
Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
os. Stalowe 17, 31-922 Kraków
+48 12 662 79 50
biss.iss.up@gmail.com
<https://iss.up.krakow.pl>

Korekta / Copyreaders:
Monika Kucab

Opracowanie graficzne, dtp i projekt okładki serii / Dtp and cover design:
Tomasz Sekunda

Grafika na okładce / On cover:
© alphaspirt by AdobeStock

Wydanie I / First edition

ISBN 978-83-66812-01-7



Wydawnictwo «scriptum»
Tomasz Sekunda
tel. +48 604 532 898
e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl

Wydawnictwo «scriptum» znajduje się na liście wydawnictw MNiSW,
publikacje otrzymują 80 pkt.

www.wydawnictwoscriptum.pl

Spis treści

Wstęp	9
Joanna Madalińska-Michalak Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania	13
Joanna M. Łukasik, Katarzyna Jagielska, Anna Mróz, Paulina Koperna Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19	31
Sylwia Jaskulska, Barbara Jankowiak Jaki obraz szkoły w czasie pandemii COVID-19 wyłania się z badań nauczycieli i uczniów? Wnioski dla bliższej i dalszej przyszłości	57
Piotr Długosz Błaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich	71
Katarzyna Jagielska Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich	95
Marek Siwicki „Ślad ognia na metalu” z etykietą teorii części swobodnych Simona Nicholsona	119
Marta Iwińska Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej	135

Krzysztof Gurba	
Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół	151
Norbert G. Pikuła	
Działalność edukacyjna uniwersytetów trzeciego wieku w czasie pandemii	179
Maria Katarzyna Grzegorzewska	
Efektywność działań online instytucji kultury w uzupełnieniu procesu edukacyjnego w czasie pandemii	191

Contents

Introduction	9
Joanna Madalińska-Michalak Distance teaching and learning and teacher education – challenges	13
Joanna M. Łukasik, Katarzyna Jagielska, Anna Mróz, Paulina Koperna Young teachers about online education during COVID-19 pandemic	31
Sylwia Jaskulska, Barbara Jankowiak What is the picture of school during the COVID-19 pandemic based on teachers’ and students’ surveys? Conclusions for the near and distant future .	57
Piotr Długosz The pros and cons of distance learning for students from rural areas	71
Katarzyna Jagielska Remote education in a pandemic in the experience of secondary school students	95
Marek Siwicki The trace of fire on metal” with a label of loose parts theory by Simon Nicholson	119
Marta Iwińska The new challenges for education during the pandemic in opinions of social work students	135

Krzysztof Gurba	
Distance education during a pandemic as assessed by school principals	151
Norbert G. Pikuła	
Educational activities of the Third Age University during the pandemic	179
Maria Katarzyna Grzegorzewska	
The effectiveness of on-line activities of cultural institutions in the complement of educational process during pandemic	191

Wstęp

Współczesny świat nasycony jest dynamiką zmian technologicznych, ekonomicznych, cywilizacyjnych, społecznych i innych. W naturalny bieg życia człowieka w nim żyjącego wpisane są z jednej strony wynikające ze zmian nieprzewidywalność i brak stałości, z drugiej zaś wręcz nieograniczone możliwości w dostępie do wiedzy, nowości technologicznych, rozwoju, działania, pracy w różnych miejscach na świecie bez opuszczania własnego domu, i inne. Niezliczona nowość i doświadczeń pozwalają człowiekowi na łamanie granic, pokonywanie czasu, umożliwiają spektakularne osiągnięcia, szybkie zyski, zawrotne kariery i sukcesy.

W dynamikę zmian i sytuacji nieprzewidywalnych, z którymi mierzy się współczesny człowiek, wpisuje się doświadczana obecnie przez ludzi na całym świecie pandemia wywołana koronawirusem SARS-CoV-2. Wprowadzenie licznych ograniczeń i czasowa całkowita izolacja społeczna zaowocowały licznymi sytuacjami trudnymi, kryzysami, doświadczeniami traumatycznymi, których konsekwencje odczuwane są przez wszystkich ludzi na całym świecie bez względu na wiek, płeć, kolor skóry, status społeczny czy pochodzenie. Odczytywane przez socjologów, psychologów i pedagogów konsekwencje pandemii służą podejmowaniu działań i wypracowywaniu strategii, które mogą zostać wdrożone w celu zapobiegania kolejnym negatywnym konsekwencjom życia w sytuacji pandemii.

Pandemia odcisnęła ślad również na procesie edukacji. W marcu 2020 roku po raz pierwszy nauczyciele stanęli przed wyzwaniem prowadzenia nauczania

zdalnego. Wielu z nich odczuwało z tego powodu presję, a także dystans (spowodowany lękiem i brakiem umiejętności) wobec wykorzystywania narzędzi cyfrowych. Obecnie sytuację pandemii przeżywają ponownie wszystkie podmioty procesu edukacji (uczniowie, studenci, nauczyciele, rodzice, słuchacze UTW i inni), zaś jej konsekwencje społeczno-emocjonalne odczytywane przez psychologów i pedagogów wymagają podjęcia natychmiastowych działań interwencyjnych, wspierających, terapeutycznych czy profilaktycznych. W dyskusję nad sytuacją głównych podmiotów procesu edukacji podczas pandemii włączyli się autorzy raportów zaprezentowanych w niniejszej publikacji. Badacze przedstawili problematykę edukacji w tym trudnym czasie z perspektywy różnych podmiotów edukacyjnych, a zatem nauczycieli, uczniów, słuchaczy UTW, pracowników instytucji kultury.

Zagadnienia dotyczące pracy nauczyciela w sytuacji pandemii podjęły w swoich artykułach Joanna Madalińska-Michalak (*Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania*), Joanna M. Łukasik, Katarzyna Jagielska, Anna Mróz, Paulina Koperna (*Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19*) oraz Sylwia Jaskulska i Barbara Jankowiak (*Jaki obraz szkoły w czasie pandemii COVID-19 wyłania się z badań nauczycieli i uczniów? Wnioski dla bliższej i dalszej przyszłości*). Ostatnie z wymienionych badaczek odniosły się do procesu edukacji w czasie pandemii również z perspektywy uczniów. Doświadczenia uczniów zamieszkujących obszary wiejskie zaprezentował Piotr Długosz (*Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*), zaś analogiczną problematykę dotyczącą uczniów szkół średnich przedstawiła Katarzyna Jagielska (*Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich*). Wartość zabawy na wolnym powietrzu oraz doświadczenia podwórka, a w sytuacji pandemii jego braku z perspektywy rozwoju dzieci podejmuje Marek Siwicki (*„Ślad ognia na metalu” z etykietą teorii części swobodnych Simona Nicholsona*). Oceną zdalnej edukacji z perspektywy dorosłych podmiotów zajęli się Marta Iwińska, która przeprowadziła badania wśród studentów (*Wyzwania edukacyjne podczas pandemii – w opinii studentów pracy socjalnej*), i Krzysztof Gurba – badania dyrektorów różnych typów szkół (*Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół*). W dalszej części publikacji znajduje się artykuł kontynuujący problematykę osób dorosłych, ze względu na swój wiek zaklasyfikowanych do grupy osób starszych (seniorów). Zagadnieniem możliwości ich aktywizowania w zakresie edukacji formalnej w UTW w czasie koronawirusa zajął się Norbert G. Pikuła (*Działalność edukacyjna uniwersytetów trzeciego wieku w czasie pandemii*). Wartość działań online, wspierających proces

edukacji w czasie pandemii, z perspektywy działalności instytucji kultury, którymi są biblioteki, przedstawia Maria Katarzyna Grzegorzewska (*Efektywność działań online instytucji kultury w uzupełnieniu procesu edukacyjnego w czasie pandemii*).

Wyrażamy nadzieję, że zawarte w monografii artykuły ukazujące bieżącą diagnozę doświadczeń podmiotów edukacyjnych wywołanych sytuacją pandemii oraz że wskazane rozwiązania w odniesieniu do rozpoznanych obszarów problemowych przyczynią się do wzmocnienia działań dydaktycznych, wychowawczych, profilaktycznych w pracy z wszystkimi podmiotami procesu edukacji. Natomiast aplikacja wniosków z zaprezentowanych badań do praktyki edukacyjnej w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, pedagogów szkolnych i szkolnych psychologów może stać się swoistym antidotum na doświadczaną ponownie, od połowy października 2020 roku, sytuację izolacji społecznej uczniów i nauczycieli, studentów i słuchaczy UTW. Poszerzenie wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z drugim człowiekiem w czasie izolacji umożliwi bowiem skuteczne działanie i przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom edukacji w tych warunkach. Być może dzięki zdiagnozowanym obszarom problemowym oraz propozycjom aplikacyjnym w sytuacji pandemii, poza funkcją kształcenia, samokształcenia i doskonalenia, w warunkach izolacji zdalna edukacja stanie się również środowiskiem wzmacniającym funkcję społeczną i integracyjną w odniesieniu do nauczyciela, który buduje relację zarówno z uczniami, jak i innymi podmiotami procesu edukacji.

Redaktorzy
Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska, Joanna M. Łukasik

Kraków, 14.10.2020

Joanna Madalińska-Michalak

ORCID: 0000-0001-9980-6597

Uniwersytet Warszawski

Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania

Distance teaching and learning and teacher education – challenges

Wstęp

Wybuch pandemii COVID-19 zakłócił naukę uczniów na całym świecie. Zamknięcie szkół postawiło nauczycieli wobec szeregu wyzwań, by zapewnić kontynuację nauki dla 1,5 miliarda uczniów. By sprostać temu zadaniu, nauczyciele musieli szybko przejść od zwykłego sposobu nauczania w klasach do nauczania na odległość. W sytuacjach, w których było to trudne lub niemożliwe, zmuszeni byli znaleźć niekonwencjonalne sposoby dotarcia do uczniów zamieszkujących obszary zaniedbane społecznie, dzieci marginalizowanych, pochodzących z rodzin, w których nie przywiązuje się należytej wagi do edukacji ich dzieci. Pandemia COVID-19 stworzyła bezprecedensowe wyzwania dla edukacji, które powodują głębokie zmiany w sposobie myślenia o szkole, nauczycielu, pracy i edukacji nauczyciela.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań zostały uzyskane w ramach projektu „Teacher Innovative Work and Learning in Poland”, realizowanego w latach 2020–2021 przez badaczy z Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Maltańskiego. W projekcie dąży się do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej na temat innowacji w szkołach, innowacyjności i uczenia się nauczycieli oraz zwraca się uwagę na przygotowanie nauczycieli do edukacji na odległość w czasach pandemii COVID-19 i koncentruje potrzebach nauczycieli w tym zakresie. Jednym

z celów badania były również identyfikacja i opisanie wyzwań nauczania na odległość oraz szeroko rozumianej edukacji nauczycieli. Problematyka ta ukazana jest z perspektywy samych nauczycieli.

Zamknięcie szkół – skala problemu

Zamknięcie szkół i przejście na nauczanie zdalne dotknęło ponad 90% uczniów na świecie. Jeszcze przed pandemią 258 milionów dzieci i młodzieży w wieku szkolnym nie uczęszczało do szkoły (UIS, 2019), a 175 milionów dzieci w wieku przedszkolnym nie brało udziału w wychowaniu w placówkach dla nich przeznaczonych (UNICEF, 2019). W skali globalnej jedno na dwoje dzieci w wieku przedszkolnym, jedno na dwanaścioro dzieci w wieku szkolnym na poziomie szkoły podstawowej i jedno na sześcioro dzieci w wieku szkolnym na poziomie szkoły średniej nie realizowały obowiązku szkolnego (UNESCO, 2020; UNICEF, 2019).

The International Teachers Task Force (ITTF) szacuje, że na całym świecie zamknięcie szkół z powodu pandemii w 165 krajach dotknęło około 63 miliony nauczycieli szkół podstawowych i średnich (ITTF, 2020). W Polsce decyzja o zamknięciu przedszkoli, szkół i uczelni wyższych została podjęta 11 marca 2020 roku i następnie przedłużona do 24 maja 2020 roku. Zamknięcie szkół dotknęło szacunkowo około 1 392,9 tysięcy dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (GUS, 2019a, s. 31) oraz 4,9 miliona dzieci, młodzieży i dorosłych we wszystkich typach szkół: podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, co stanowiło 12,8% ludności kraju (GUS, 2019a, s. 28), i ponad 512,4 tysięcy nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty) we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego (GUS, 2019a, s. 64). Zamknięcie uczelni wyższych dotknęło około 1 230,3 tysięcy studentów oraz 93,138 tysięcy nauczycieli akademickich (GUS, 2019b, s. 1–2).

Z dniem 1 września 2020 roku polscy uczniowie rozpoczęli naukę w szkołach. Jednak ze względu na szybki wzrost zakażeń związanych z pandemią COVID-19 decyzją Ministra Edukacji i Nauki od 24 października do 8 listopada 2020 roku na obszarze kraju ograniczono funkcjonowanie publicznych i niepublicznych szkół oraz placówek oświatowo-wychowawczych (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 października 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. z dnia 23 października 2020, poz. 1870). Od 24 października 2020 roku

ponownie zatem objęto edukacją zdalną uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych i wszystkich klas szkół ponadpodstawowych, a także słuchaczy placówek kształcenia ustawicznego oraz centrów kształcenia zawodowego. Łącznie to, jak podaje ministerstwo, ok. 3,8 miliona osób. W Rozporządzeniu wskazano, że indywidualne nauczanie można prowadzić bez bezpośredniego kontaktu uczeń–nauczyciel, lekcja zdalna może trwać od 30 do 60 minut, a nauczyciel może zmodyfikować tygodniowy rozkład zajęć. To nowe rozwiązania prawne wprowadzone na rok szkolny 2020/21 i mają one niejako z założenia być pomocne w organizowaniu kształcenia w czasie pandemii.

Metoda i organizacja badań

Badania prowadzone w ramach projektu „Teacher Innovative Work and Learning in Poland” miały charakter badań sondażowych i były to badania przekrojowe (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 206). Zostały przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety internetowej wśród polskich nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Składała się ona zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych, które dotyczyły między innymi przygotowania nauczycieli do nauczania zdalnego, wprowadzania zmian w szkołach, wdrażania nowych usług edukacyjnych, procesów, metod pracy, nowych form organizacyjnych w szkołach i zachowań nauczycieli oraz warunków ich pracy, możliwości wdrażania rozwiązań innowacyjnych, uczenia się i rozwoju, zwłaszcza w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19, oraz wyzwań, z jakimi nauczyciele mierzą się podczas pracy zdalnej.

Ankieta internetowa była dobrowolna, anonimowa, a jej wypełnienie miało zająć uczestnikom badań około 15–20 minut. W badaniu uwzględniono nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych i średnich w Polsce. Przeprowadzono je w maju i czerwcu 2020 roku, a zatem w czasie, gdy szkoły musiały reagować na kryzys COVID-19 i organizować edukację w formie kształcenia na odległość. Zebrane dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. W tej pierwszej zastosowano podejście analizy tematycznej w celu zidentyfikowania, przeanalizowania i przedstawienia wątków tematycznych, które wyłaniały się w jej toku w sposób „oddolny”, indukcyjny (Creswell, 2007, s. 183).

Badanie zostało przeprowadzone we współpracy z Instytutem Badań w Oświacie. Instytut rozesłał e-maile do dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce z linkiem do zaproszenia do wzięcia udziału w badaniach przez nauczycieli, zgody na udział w badaniach i ankiety online dla nauczycieli.

Dyrektorzy zostali poproszeni o wysłanie zaproszenia do badań wraz z linkiem do ankiety wszystkim nauczycielom w swoich szkołach. Zaproszenie zawierało informacje o autorach badań, pełny opis celu badania i treści kwestionariusza, podkreślono w nim także dobrowolny charakter badania oraz skierowano prośbę o wyrażenie świadomej zgody na udział. Spośród 765 zaproszonych ankietę wypełniło 126 osób. Ogólny wskaźnik zwrotu ankiet wynosił zatem 17%.

Plan projektu badawczego został zweryfikowany pod kątem zgodności z wytycznymi etycznymi i zatwierdzony przez Komisję Etyki ds. Badań Naukowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Charakterystyka osób badanych

W grupie badanych osób znalazło się 111 kobiet (88%) i 15 mężczyzn (12%), co odzwierciedla strukturę nauczycieli w Polsce, biorąc pod uwagę ich płeć. Jeśli chodzi o wiek badanych, większość z nich miała od 45 do 54 lat (40%) oraz od 35 do 44 lat (29%). Najmniej liczną grupę stanowili uczestnicy w wieku poniżej 34. roku życia (10%). Pozostałe 20% to osoby w wieku powyżej 55 lat. Większość badanych pracowała w szkołach podstawowych (72%), a około $\frac{1}{4}$ (23%) była zatrudniona w różnych typach szkół średnich, w tym w liceach ogólnokształcących lub średnich szkołach zawodowych. Dominującą grupę stanowili nauczyciele z wykształceniem magisterskim – 97% (kraj: 90,8% nauczycieli z wykształceniem magisterskim), dalej nauczyciele z wykształceniem na poziomie licencjackim – 2% (kraj: 3,2%), nie odnotowano znaczącej liczby nauczycieli z doktoratem (kraj: 1,4%). Przebadana próba respondentów niewiele zatem różni się od przeciętnego rozkładu wykształcenia nauczycieli w Polsce, o czym świadczą dane znajdujące się w Systemie Informacji Oświatowej MEN (na dzień 30 września 2019 roku). Można przyjąć więc, że reprezentatywność grupy badanych była poprawna.

Jeśli chodzi o stosunek uczestników badań do pracy, zdecydowana większość z nich wskazała, że jest z niej bardzo zadowolona (54%) lub nieco zadowolona (33%). Niewielka liczba (6%), znacznie mniejsza niż w innych branżach lub zawodach, wskazała, że jest niezadowolona lub bardzo niezadowolona. Natomiast, prawdopodobnie ze względu na obecną sytuację pandemiczną, mniej więcej co szósty uczestnik (17%) wskazał, że obawia się utraty pracy w ciągu następnego roku.

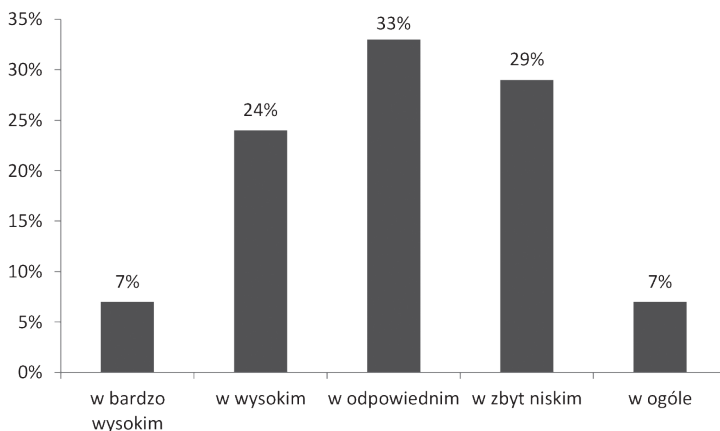
Wyniki badań

Edukacja zdalna – przygotowanie nauczycieli, możliwości i narzędzia

Uzyskane wyniki badań pokazują, że prawie $\frac{1}{3}$ uczestników (31%) wskazała, że czuje się dobrze (24%) lub bardzo dobrze (7%) przygotowana do pracy w zakresie edukacji zdalnej. Podobny odsetek badanych nauczycieli (33%) uznał, że jest odpowiednio przygotowany. 29% badanych przyznało, że uważa, iż są przygotowani do tej formy kształcenia w stopniu za niskim, a 7%, że w ogóle nie są przygotowani do nauczania zdalnego. Tak więc więcej niż $\frac{1}{3}$ nauczycieli wchodziło w proces nauczania zdalnego uczniów, mając pełną świadomość, że nie są do tego przygotowani (wykres 1). Dla tej grupy nauczycieli było to zupełnie nowe zadanie, gdyż dotychczas nie zetknęli się oni z nauczaniem zdalnym.

Wyłaniające się z badań optymistyczne wypowiedzi $\frac{2}{3}$ nauczycieli co do ich stopnia przygotowania do pracy z uczniami w trybie zdalnym miały swoje oparcie we wcześniejszym doświadczeniu w tego rodzaju pracy (12%), w szkoleniach dotyczących nauczania zdalnego (88%) i w samokształceniu, które podejmowali w wielu obszarach, uzupełniając tym samym niektóre swoje edukacyjne luki i zwiększając potrzebne im do edukacji zdalnej kompetencje.

Wykres 1. Przygotowanie nauczycieli do edukacji zdalnej – rozkład odpowiedzi



Źródło: Opracowanie własne

Na pytanie: „Czy Pani/Pan posiada w wystarczającym stopniu techniczne możliwości w zakresie edukacji zdalnej (sprzęt, dostęp do internetu)?”, $\frac{4}{5}$ respondentów odpowiedziało, że tak (81%) (zob. tabela 1). Uwagę zwraca jednak ta $\frac{1}{5}$ nauczycieli, która otwarcie odpowiedziała, że nie. Tak więc co piąty nauczyciel nie miał żadnych możliwości technicznych, aby prowadzić zajęcia zdalne. Pytanie, czy je prowadził, a jeśli jak, to jakimi metodami i w jakim zakresie?

Tabela 1. Edukacja zdalna – możliwości techniczne

	Liczba odpowiedzi	Procent
tak	102	81
nie	24	19
łącznie	126	100

Źródło: Opracowanie własne

Odpowiedzi na kolejne pytanie w jeszcze większym stopniu zastanawiają, a nawet niepokoją. Jeśli chodzi o bazę metodyczną, na pytanie: „Czy Pani/Pan posiadał w wystarczającym stopniu narzędzia pracy w zakresie edukacji zdalnej związane z...”, twierdząco odpowiedziało 66% badanych. 59% stwierdziło, że ma wystarczającym stopniu materiały potrzebne do lekcji, 58% posiada scenariusze lekcji, zaś 75% w wystarczającym stopniu miało dostęp do podręczników (tabela 2).

Tabela 2. Narzędzia pracy w zakresie edukacji zdalnej (odpowiedzi twierdzące)

	Liczba odpowiedzi	Procent
baza metodyczna	82	66
materiały potrzebne do pracy na lekcjach	73	59
scenariusze lekcji	71	58
podręczniki	92	75

Źródło: Opracowanie własne

Jednocześnie należy podkreślić, że w grupie $\frac{4}{5}$ badanych nauczycieli, którzy uznali, że w wystarczającym stopniu posiadali narzędzia do edukacji zdalnej, byli nauczyciele, którzy dzięki swojej kreatywności wypełniali luki i braki perspektywicznego widzenia realizacji programów przez decydentów (polityków oświatowych). Według tych nauczycieli „rynek w tym zakresie nie oferuje prawie nic”. Wszystko więc, co większość nauczycieli uznało za spełniające ich oczekiwania/

potrzeby, to powszechnie dostępne podręczniki, nieuwzględniające wymogów pracy zdalnej, ale odpowiednio zaadoptowane przez samych nauczycieli do nowych wyzwań. W tym miejscu pojawia się pytanie o to, co zrobiło państwo, by zebrać te samoistne i arcyciekawe prace setek nauczycieli, choćby po to, by je opracować i upowszechnić na kolejne lata szkolne. Należałoby więc, przeprowadzając badanie pogłębiające, poprosić respondentów o wymienienie w ich szkołach i domach przykładów „bazy metodycznej” pomocnej w nauczaniu zdalnym, a także o wskazanie konkretnych materiałów, scenariuszy czy podręczników.

Co prawda sformułowanie pytania nie upoważnia nas do przyjęcia, że wielkości dopełniające wyniki do 100% były przeczące, ale myślę, że możemy ostrożnie założyć, że 34% badanych nie mogło z czystym sumieniem powiedzieć, że baza metodyczna była satysfakcjonująca, 41% nie znalazło w pobliżu odpowiednich materiałów potrzebnych do pracy z uczniami, 42% miało podobne doświadczenia ze scenariuszami lekcji, a 25% – z odpowiednimi podręcznikami. Takie spojrzenie na odpowiedzi respondentów dowodzi, że ciepły obraz zbudowany kategorią większości w szkole się nie sprawdza. Ekstrapolując, można przyjąć bowiem, że za każdą z tych wielkości kryją się dziesiątki, a może setki tysięcy uczniów, których nauczyciele musieli „kombinować”, gdyż nie mieli w zasięgu ręki niezbędnych materiałów. I to powinno zastanowić polityków i innych decydentów.

Edukacja zdalna – wsparcie nauczycieli

Praca nauczyciela jest bardzo złożona i wymaga odpowiedniego wsparcia, co uwidoczniło się szczególnie w czasie panującej pandemii COVID-19. Większość, bo około 2/3 (67%) badanych nauczycieli, wskazała, że często lub bardzo często uzyskuje wsparcie we wprowadzaniu nowych, innowacyjnych pomysłów w nauczaniu. Niemniej jednak pozostała grupa nauczycieli (33%) uzyskiwała to wsparcie czasami, dość rzadko lub w ogóle go nie uzyskiwała.

Na pytanie: „Na ile uzyskuje Pani/ Pan wsparcie ze strony dyrektora szkoły w realizacji nauczania online?”, mniej więcej co czwarty nauczyciel odpowiedział, że doświadczył tego wsparcia w stopniu bardzo wysokim (27%), w stopniu wysokim (27%) oraz w stopniu odpowiednim (26%). Aż co piąty nauczyciel (19% badanych) nie był zadowolony ze stopnia, w jakim dyrektor wywiązywał się ze swoich obowiązków w tym aspekcie. Ta smutna laurka winna stać się impulsem do rzetelnych przemyśleń przez samych dyrektorów, ale i przez ośrodki ich doskonalenia.

Tabela 3. Edukacja zdalna – wsparcie nauczyciela ze strony dyrektora szkoły

	Liczba odpowiedzi
w bardzo wysokim	34
w wysokim	34
w odpowiednim	33
w zbyt niskim	16
w ogóle	9
łącznie	126

Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowanie lepiej było oceniane wsparcie w ramach samopomocy koleżeńskiej. Na pytanie: „Na ile uzyskuje Pani/ Pan wsparcie ze strony swoich koleżanek i kolegów z pracy w realizacji nauczania online?”, odpowiedzi zadowolających było aż 85% (w bardzo wysokim stopniu – 19% badanych, w wysokim – 32% i w odpowiednim – 35%). Tylko 9% respondentów stwierdziło, że wsparcie koleżeńskie otrzymywali w stopniu za niskim, a 6%, że nie było go w ogóle. Te 15% badanych także winno niepokoić, bo znów, posługując się przywołaną wyżej ekstrapolacją, należy stwierdzić, że uczniowie co siódmego nauczyciela nie mogli oczekiwać, że w trudnych sytuacjach mogli liczyć na wsparcie środowiska, czyli umownego pokoju nauczycielskiego (tabela 4).

Tabela 4. Edukacja zdalna – wsparcie ze strony koleżanek i kolegów z pracy

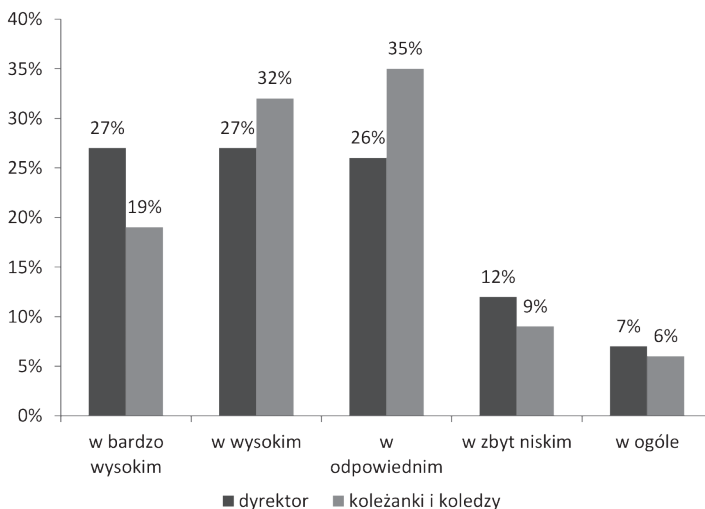
	Liczba odpowiedzi
w bardzo wysokim	23
w wysokim	40
w odpowiednim	43
w zbyt niskim	12
w ogóle	8
łącznie	126

Źródło: Opracowanie własne

Porównanie odpowiedzi na pytanie o wsparcie ze strony dyrektora szkoły oraz ze strony koleżanek i kolegów z pokoju nauczycielskiego wyraziście ilustruje wykres 2. Opinie badanych na temat wsparcia dyrektora były skrajne: od oceny entuzjastycznej (w stopniu bardzo wysokim) po spojrzenie pesymistyczne

(w stopniu zbyt niskim lub żadnym). Natomiast oceny wsparcia koleżanek i kolegów były pozytywne, acz bardziej powściągliwe – stopień pomocy określono jako wysoki lub odpowiedni.

Wykres 2. Edukacja zdalna – wsparcie nauczyciela ze strony dyrektora szkoły oraz koleżanek i kolegów. Rozkład odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne

Edukacja zdalna – wyzwania w zakresie nauczania

Zdaniem ponad 1/3 respondentów (35%) największym wyzwaniem w obszarze nauczania online było przekazanie uczniom trudnych treści. Sięgali oni zapewne do dostępnych im technik edukacyjnych, stosowanych dotąd jednak w odmiennych warunkach. Potwierdza to intuicyjne sygnały pojawiające się także wcześniej, że okres mijających wakacji należało wykorzystać na zorganizowanie powszechnych i przystępnych kursów nowych metod nauczania. Problemem zapewne był jednak fakt, że potencjalni edukatorzy i trenerzy również nie mieli i nie mają żadnej wiedzy na temat nauczania zdalnego, nie mówiąc o doświadczeniu w tym obszarze. Trudno się temu dziwić, ale niełatwo też przejść do porządku nad tak lekceważącym i nieuwzględniającym realiów otaczającej rzeczywistości stosunkiem do tego poważnego problemu edukacyjnego. Środowisko szkolne zna wiele metod rozpoznania samoistnych innowacji, zaadaptowania ich dla potrzeb

tw. ogółu i wreszcie udostępnienia ich szerszemu gronu. Cały ten proces ma przede wszystkim oczyścić „nowości” z niedomagań, grzechu czasem naiwnego optymizmu i osadzenia ich w sprawdzonej dotąd metodyce pracy. Czegoś takiego nie dokonano w ostatnich miesiącach i nie jest to dobry prognostyk na przyszłość.

Tabela 5. Edukacja zdalna – wyzwania związane z dydaktyką

	Liczba odpowiedzi	Procent
zainteresowanie uczniów zajęciami	17	13
atrakcyjność zajęć	21	16
dostępne przekazanie trudnych treści uczniom	44	35
motywowanie uczniów do udziału w zajęciach	16	13
motywowanie uczniów do wysiłku podczas zajęć	19	15
stworzenie płaszczyzny do wymiany poglądów	4	3
inne, jakie?	5	4
łącznie	126	100

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki pokazują, że dla badanych nauczycieli swoistym wyzwaniem było prowadzenie zajęć w atrakcyjnej formie (16%), motywowanie uczniów do wysiłku podczas zajęć (15%), co wiąże się z tworzeniem atmosfery zainteresowania uczniów samymi zajęciami i motywowaniem ich do udziału w zajęciach online (po 13%). Respondenci na ogół nie mieli natomiast problemów z tworzeniem płaszczyzny do wymiany poglądów (takie trudności zadeklarowało 3% badanych).

Tabela 6. Edukacja zdalna – wyzwania związane z materiałami

	Liczba odpowiedzi	Procent
brak odpowiednich materiałów (podręczników, ćwiczeń)	16	12
uciążliwe przygotowywanie się do lekcji – wyszukiwanie ciekawych materiałów, pomysłów na przeprowadzenie zajęć	106	85
inne, jakie?	4	3
łącznie	126	100

Źródło: Opracowanie własne

Jeśli chodzi o dostępność potrzebnych do pracy materiałów (tabela 6), zdecydowana większość respondentów wybrała stwierdzenie, że problemem było/jest uciążliwe przygotowywanie się do lekcji, tj. wyszukiwanie ciekawych materiałów i pomysłów na przeprowadzenie zajęć (85%). Dostępne w Polsce platformy e-learningowe są jeszcze dość proste i skąpe. Brak możliwości wcześniejszego zaznajomienia się z nimi, choćby w formie treningów w ramach zorganizowanego instytucjonalnego doskonalenia, zemścił się w okresie przymusowego i nagłego przejścia na tę metodę zajęć. W rezultacie wielu nauczycieli poczuło się zagubionymi i w atmosferze przymusu sytuacyjnego nie dawało sobie rady z tym problemem.

Część badanych (12%) zwróciła też uwagę na brak odpowiednich materiałów (podręczników, ćwiczeń), co nie dziwi, jako że zarówno podstawy programowe, jak i siatki godzin nie uwzględniały, choćby w minimalnym stopniu, wskazówek związanych z potencjalnym nauczaniem online. Jest to bez wątpienia ogromny minus tzw. reformy programowej wdrożonej w atmosferze pośpiechu i przymusu przy sporym oporze środowiska nauczycielskiego, wskazującego na braki tych dokumentów. O ile można wybaczyć brak postulatów w tym zakresie samego środowiska, o tyle nie można uznać, że politycy przygotowujący zmiany zdają się nie zauważać, że żyjemy w XXI wieku, i nie biorą pod uwagę zagrożeń związanych z funkcjonowaniem szkoły w niedookreślonej przyszłości. Warto podkreślić, że w niektórych środowiskach nauczycieli pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczanie online było wdrażane na zasadzie eksperymentu.

Tabela 7. Edukacja zdalna – wyzwania związane z organizacją pracy

	Liczba odpowiedzi	Procent
utrudnione dostosowanie się do nauczania online (platformy, oprogramowanie, aplikacje, dostosowanie metod pracy)	33	26
problemy z frekwencją uczniów na zajęciach	19	15
brak wsparcia ze strony rodzin uczniów	3	2
współpraca z rodzinami	14	11
brak odpowiednich warunków do pracy w domu	12	10
nadmierna czasochłonność	42	34
inne, jakie?	3	2
łącznie	126	100

Źródło: Opracowanie własne

W kwestiach związanych z organizacją pracy 1/3 respondentów zwracała uwagę na nadmierną czasochłonność całego przedsięwzięcia (34%), z kolei 1/4 wracała do omówionych wcześniej problemów z dostosowaniem się do nauczania online, czyli korzystania z platform, oprogramowania, aplikacji czy dostosowania metod pracy (46%). Jak więc można zauważyć, dominującym zagadnieniem (zwraca na to uwagę 60% badanych) było odnalezienie się przez samych nauczycieli w nowych okolicznościach. Zwracano też jednak uwagę na zagadnienia mniej artykułowane w „normalnym” trybie pracy z uczniami: problemy z frekwencją uczniów na zajęciach (15%), kłopoty we współpracy z rodzicami (11%) i – co w różnych opracowaniach ujmowane było w kategorii czasu pracy – brak odpowiednich warunków do nauki w domu (10%), przez co należy rozumieć raczej brak odpowiedniego sprzętu informatycznego, własnego „kąta” czy szybkiego łącza internetowego. Mimo iż nie to było jego przedmiotem, z badania ZNP wynika, że część nauczycieli zgłaszała brak rekompensaty finansowej ze strony państwa za dodatkowe koszty poniesione przez nich w związku ze zdalnym nauczaniem, spowodowane chociażby wymienionymi wyżej kwestiami.

Edukacja zdalna – wyzwania w zakresie edukacji nauczyciela

Analiza danych zebranych na podstawie pytań otwartych wykazała, że ponad 62% uczestników badania odpowiedziało na pytanie otwarte związane z głównymi wyzwaniami w edukacji nauczycieli. Odpowiedzi uczestników były w wielu przypadkach bardzo obszerne i wskazują na obawy respondentów co do kwestii poruszonych w badaniu. W wyniku analizy wyłoniono pięć głównych tematów dotyczących wyzwań edukacji nauczyciela: (i) wysokiej jakości kursy i szkolenia internetowe; (ii) szeroko zakrojone szkolenia obowiązkowe połączone ze stażami i warsztatami w szkole na temat rozwiązań w zakresie kształcenia na odległość; (iii) większe zasoby/wsparcie finansowe na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli; (iv) ośrodki szkolenia nauczycieli (należy zwrócić większą uwagę na jakość ich oferty edukacyjnej); (v) dobre przygotowanie i edukacja wszystkich osób, które zajmują się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli, w tym edukacja nauczycieli akademickich.

Ze względu na ograniczoną długość niniejszego artykułu wskażę pierwsze wyzwanie dotyczące wysokiej jakości kursów i szkoleń internetowych. Nauczyciele wypowiedzieli się na temat jakości ich kształcenia oraz możliwości dalszego rozwoju zawodowego. Dziękując swoimi przemyśleniami i kompetencjami, podkreślili, że pandemia COVID-19 i nauczanie w warunkach społecznego dystansu pokazują, jak ważna jest dbałość o jakość kształcenia nauczycieli i zapewnienie im – bez względu na to, jak duże mają doświadczenie – wysokiej jakości możliwości

doskonalenia zawodowego. Ma to szczególne znaczenie w obliczu faktu, że co piąty nauczyciel stwierdził, iż nie posiada wystarczających kompetencji potrzebnych do nauczania na odległość. Mimo iż polscy nauczyciele są przygotowywani już w trakcie studiów wyższych do pracy z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, każdy absolwent studiów wyższych powinien w zakresie specjalności nauczycielskiej nabywać kompetencje pomocne w skutecznym wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej w realizacji zadań dydaktycznych na odległość. Z drugiej strony nauczyciele czynni mają możliwość rozwijania kompetencji cyfrowych i doskonalenia umiejętności związanych z korzystaniem z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych poprzez udział w różnego rodzaju szkoleniach i działaniach doradczych.

Nauczanie na odległość w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 przy niewystarczającym przygotowaniu zawodowym było dla nauczycieli nie do przyjęcia. Badani wyrażali krytyczne opinie na temat obecnej sytuacji w polskich szkołach, w których każdy nauczyciel powinien mieć dobrze rozwinięte kompetencje informatyczne.

Wymieniając działania ich zdaniem niezbędne do poprawy edukacji nauczycieli, badani podkreślali, że z jednej strony należy podnieść jakość kształcenia oferowanego na uczelniach, a z drugiej – ułatwić dostęp do wszelkich kursów związanych z nauczaniem na odległość w ramach doskonalenia zawodowego i skoncentrować się nie tylko na rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli i ich praktycznych umiejętności, ale w dużej mierze na dbaniu o ich rozwój osobisty i dobrostan w czasie kryzysu, a także o zdrowie uczniów i silniejsze z nimi relacje. Według badanych, i słusznie, szkoła nie jest wyłącznie po to, by realizować lekcje z danego przedmiotu. Jak napisała jedna z badanych, „szkoła powinna towarzyszyć uczniowi w tym trudnym czasie, być z nim w jego radościach i wspierać go w jego codziennych zmaganiach, bolączkach”. Inna osoba badana zwróciła uwagę, że „szkoła w tych warunkach przymusowej izolacji jest po to, by być jak najbliżej każdego dziecka i wspierać je w rozwijaniu ich umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami losu, szkoła musi dać dziecku nadzieję!”

Wyniki badań pokazują, że edukacja nauczyciela powinna koncentrować się na:

- specyfice nauczania na odległość – jego blaskach i cieniach,
- zrozumieniu doświadczeń ucznia w uczeniu się na odległość,
- rozwijaniu sposobów komunikowania się z uczniami i budowania silnych relacji,
- sposobach dbałości o zdrowie, dobrostan i odporność uczniów i nauczycieli.

Jeśli chodzi o rozwój praktycznych umiejętności nauczycieli, uczestnicy badania podkreślili następujące kwestie:

- wykorzystanie ICT i narzędzi online w nauczaniu i uczeniu się,
- nauczanie hybrydowe,
- rozwój kompetencji miękkich,
- praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- komunikacja z uczniem i jego rodzicami,
- skuteczne nauczanie,
- ocenianie.

Badani wyrażający swoje poglądy na temat kształcenia nauczycieli w kontekście sytuacji COVID-19 wskazywali na znaczenie „rozwijania umiejętności korzystania z ICT”. Stwierdzili, że „bez odpowiedniego przeszkolenia w zakresie korzystania z narzędzi do nauczania online nie jest możliwe prowadzenie skutecznej edukacji na odległość”. Wyrazili również pogląd, że nauczyciele „muszą być dobrzy w nauczaniu online i nauczaniu hybrydowym” i potrzebują wsparcia w „komunikacji z uczniami i ich rodzicami. Ich zdaniem efektywna edukacja na odległość „może być prowadzona tylko przy użyciu dobrych umiejętności praktycznych”. Szczególną uwagę należy zwrócić na uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele zaznaczyli, że muszą „umieć pracować na odległość z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Jeden z uczestników badania podkreślił, że „jest to bardzo trudne zarówno dla nas, jak i dla tych uczniów i ich rodzin”.

Podsumowanie i wnioski

Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań koncentrowały się na problemie przygotowania nauczycieli do edukacji zdalnej, na ich warunkach pracy w czasie pandemii COVID-19 oraz wyzwaniach dotyczących samego nauczania zdalnego i edukacji nauczyciela. Badanie wykazało, że większość nauczycieli ma dostęp do wymaganego sprzętu i tradycyjnych zasobów edukacyjnych. Znaczna część nauczycieli nadal jednak potrzebuje środków niezbędnych do kształcenia na odległość. Większość badanych uważa, że jest odpowiednio przygotowana do pracy w nowych warunkach, ale przygotowanie to przypisuje głównie własnej pracy samokształceniowej. Nauczyciele wykazują potrzebę dodatkowych szkoleń, dobrej oferty w zakresie doskonalenia zawodowego związanego z pracą zdalną, właściwej organizacji pracy i wsparcia, gdy z dnia na dzień stają w obliczu tak radykalnej zmiany, jaką zafundowała im pandemia COVID-19.

Nie oczekują oni gotowych rozwiązań, na których często koncentrują się niektóre oficjalne platformy edukacyjne, ale ważne jest dla nich wsparcie organizacyjne, metodyczne, techniczne, a często i finansowe. Tymczasem wsparcie, którego oczekują nauczyciele, nie zawsze jest tożsame z tym, które realnie otrzymują, co w powiązaniu z faktem, że aż co drugi nauczyciel nie czuje się w pełni usatysfakcjonowany ze swojej pracy, a mniej więcej co szósty wskazał, że obawia się jej utraty w przyszłym roku, zmusza do postawienia w centrum uwagi problematyki wsparcia nauczyciela w jego pracy, edukacji i pokonywania trudności.

Obecna sytuacja związana z czasem pandemii COVID-19 wymaga ponownego przemyślenia kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wzmocnienia zawodu nauczyciela, na co zwraca się bardzo silną uwagę w Białej Księdze UNESCO *Save Our Future: Averting an Education Catastrophe for the World's Children* („Ocalmy naszą przyszłość: Zapobieganie katastrofie edukacyjnej dzieci na świecie”). Podniesienie jakości edukacji nauczycieli i ich pracy, wzmocnienie zawodu nauczyciela oraz wsparcie, które powinno być kierowane w stronę nauczycieli, to priorytetowe działania mające na celu wprowadzenie zmian w edukacji na świecie w ciągu najbliższych kilku miesięcy. Wysokiej jakości edukacja i profesjonalne wsparcie są niezbędne w poprawie warunków na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, oferowaniu nauczania, które angażuje ucznia w proces uczenia się i stawia czoła wyzwaniom współczesności, odpowiadaniu na kryzysy i dynamizowaniu rozwoju szkoły, gdy ta staje wobec wielu wyzwań wynikających ze wzrostu zmienności i złożoności jej otoczenia. W pracy *Save Our Future: Averting an Education Catastrophe for the World's Children* podkreśla się, że dla zapewnienia ciągłości nauki uczniów poszczególne kraje świata muszą dbać o swoich nauczycieli i ich prawa do odpowiednich warunków pracy i godnego wynagrodzenia. Ze względu na masowe, często długotrwałe zamykanie szkół pandemia COVID-19 zwiększyła obawy o dochody i bezpieczeństwo pracy wielu nauczycieli, w szczególności tych pracujących w sektorze prywatnym i nauczycieli kontraktowych.

Abstrakt: W artykule ukazane są wyniki badania poświęconego problematyce wyzwań, wobec których stoją nauczanie zdalne i edukacja nauczycieli w Polsce. Zostało ono przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety internetowej wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce. Badanie dowiodło, że wciąż znaczna część nauczycieli potrzebuje środków niezbędnych do kształcenia na odległość. Nauczyciele wykazują potrzebę dodatkowego szkolenia i wsparcia, choć zdecydowana większość z nich intensywnie angażuje się w różne formy innowacyjnej pracy i samokształcenia. Wnioski wyprowadzone na podstawie wyników badań i rekomendacje dotyczące edukacji i zawodu nauczyciela mogą być pomocne w ich aplikacji do polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, edukacja nauczyciela, wsparcie nauczyciela, COVID-19, Polska

Abstract: The article presents the results devoted to the issues of challenges faced by distance teaching and learning and teacher education in Poland. The research was conducted using an author's original Internet questionnaire among teachers of primary and secondary / high school in Poland. The research showed that a significant proportion of teachers still need the resources necessary for distance teaching and learning. Teachers show a need for additional training and support, although the vast majority of them are intensively involved in various forms of innovative work and self-education. Conclusions and recommendations concerning the education of the teacher and the teaching profession derived on the basis of the obtained research results may be helpful in their application to educational policy and educational practice.

Key words: distance teaching and learning, teacher's education, teacher's support, COVID-19, Poland

Bibliografia

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London–New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches, 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- GUS (2019a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny i Urząd Statystyczny w Gdańsku.

- GUS (2019b). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- The International Teachers Task Force. *Response to the COVID-19 Outbreak – Call for Action on Teachers*, UNESCO 2020, <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0> (dostęp: 15.08.2020).
- UIS (2019). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. Fact Sheet No. 56. UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf> (dostęp: 5.11.2020).
- UIS (2020). *Out of school children and youth*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>”<http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth> (dostęp: 5.11.2020).
- UNESCO (2020). *Education: From Disruption to Recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (dostęp: 5.11.2020).
- UNICEF (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. <https://www.unicef.org/media/57926/file/Aworld-ready-tolearn-advocacy-brief-2019.pdf> (dostęp: 5.11.2020).

Joanna M. Łukasik
ORCID: 0000-0001-5530-5109
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Katarzyna Jagielska
ORCID: 0000-0002-9953-5608
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Anna Mróz
ORCID: 0000-0002-9109-1395
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Paulina Koperna
ORCID: 0000-0002-9565-6082
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19*

Young teachers about online education during COVID-19 pandemic

Wprowadzenie

Sytuacje społeczne we współczesnym świecie cechują nieprzejrzystość, płynność i niepewność. Ich doświadczanie przez człowieka skutkuje tym, iż jego życie naznaczone jest wieloznacznością, sprzecznościami i skrajnościami, które ujawniają się w postaci wielu paradoksów, napięć, trudności, kryzysów czy doświadczeń traumatycznych (por. Bauman, 2000, 2006a, 2006b, Szempruch, 2012). Doświadczenie traumy, specyfika jej doznań – jak zauważa Kaprański – zakłada, że uczestnicy

* Badania wykonano w ramach projektu *Specyfika pracy a kompetencje pedagogiczne nauczycieli i absolwentów specjalności nauczycielskiej na zawodowym starcie* (BN.610-87/PBU/2020).

pewnych określonych wydarzeń nie są w stanie na nie zareagować w sensie psychicznym, a brak takiej umiejętności sprawia, że wydarzenia te mają długotrwały destrukcyjny wpływ na struktury psychiczne osoby, która doświadczyła właśnie wydarzenia traumatyzującego/traumatycznego (Novick, 2001, s. 2). Zdaniem Bilickiego ekspozycja na sytuację o traumatycznym potencjale może u każdego człowieka „naruszyć stabilność (homeostazę) psychiczną. Reakcja na takie wydarzenie jest niepowtarzalna i zależna od wielu czynników – reaktywności emocjonalnej, dotychczasowych doświadczeń, możliwości i umiejętności skorzystania ze wsparcia społecznego” (Bilicki, 2020, s. 16).

Takim wydarzeniem o charakterze traumatycznym jest dla większości społeczeństwa pandemia koronawirusa SARS-CoV-2. Przebieg i charakter tych doświadczeń jest indywidualny, jednakże konsekwencje emocjonalne i społeczne są zbliżone, a bez wsparcia i pomocy innych trudno o przywrócenie stanu sprzed pandemii. Pisząc o sytuacji traumy w socjologii czy pedagogice, Radziewicz-Winnicki podkreśla, że należy odnosić ją do takiej sytuacji, w której traumatogenna zmiana wywołuje uświadamiane uczucie lęku, dyskomfortu, deprywacji bądź niezadowolenia, za które doświadczające traumy jednostki obwiniają zmieniające się warunki życia (Kaprański, 2006, s. 632–633). Nie każda zmiana „staje się powodem traumy, jakkolwiek każda zmiana może potencjalnie takie właśnie konsekwencje wywołać” (Radziewicz-Winnicki, 2012, s. 214). Zdaniem badacza ważna jest również samoocena człowieka i ewentualne „poczucie deprywacji, które może wynikać z rzeczywistego, obiektywnie występującego stanu (...), ale może też być następstwem subiektywnie boleśnie odczuwanego przez daną osobę niezaspokojenia jednej z potrzeb uważanych za ważne (...). Niezaspokojenie określonych potrzeb jednostki ma więc charakter obiektywny i subiektywny, pozostający w sferze nie tylko wartości, ale też indywidualnych aspiracji” (Radziewicz-Winnicki, 2012, s. 214).

Charakter traumatogenny mają najczęściej zmiany o szczególnych właściwościach. „Dotyczy to zmian, głównie tych nagłych i szybkich, które przebiegają w bardzo krótkim czasie. Ponadto są to zmiany obejmujące równocześnie bardzo różne dziedziny życia społecznego i w sposób znaczący pośrednio i bezpośrednio wpływające na egzystencję jednostki. Są to przemiany głębokie i szczególnie radykalne, dotyczące zasadniczych (wręcz priorytetowych, centralnych) dla danej zbiorowości wartości, reguł lub przekonań (...). Ostatni element, który decyduje o powstaniu zmian traumatogennych, to zaskoczenie, doznanie nieoczekiwanej, szokującej bądź zaskakującej, często nieprzewidzianej zmiany” (Radziewicz-Winnicki, 2012, s. 215).

Doznaniem traumatycznym doświadczanym w ostatnich miesiącach przez ludzi w Polsce i na całym świecie jest – o czym już wspomniano – życie w czasach pandemii koronawirusa. Konsekwencje społeczne, osobiste, ale i ekonomiczne jej wybuchu dotknęły każdego mieszkańca Ziemi i wywołały falę nowych zachowań, dotychczas możliwych do wyobrażenia lub zobaczenia w filmach SF. Wszyscy ludzie, pełniący różne role społeczne i zawodowe, znaleźli się w szczególnej sytuacji. Wyjątkowo trudnym doświadczeniem stała się przymusowa izolacja społeczna, zamknięcie szkół, instytucji edukacyjnych, kultury, placówek medycznych, większości zakładów pracy, instytucji administracji rządowej i samorządowej. W okresie od marca do maja 2020 roku świat został zamknięty w czterech ścianach domów lub placówek opieki. Wszelkie kontakty społeczne, działania edukacyjne czy wykonywanie wielu zawodów przeniosło się do świata wirtualnego. Zaczęto masowo wykorzystywać nowoczesne technologie i narzędzia pracy zdalnej, by podtrzymać dotychczasowe aktywności społeczne, edukacyjne i zawodowe. W czasie izolacji zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, a także rodzice uczniów musieli zastąpić naturalne środowisko szkoły przestrzenią wirtualną. Zmieniła się forma pracy i budowania relacji.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na doświadczeniach pracy w czasach izolacji młodych nauczycielek, pracujących w zawodzie nie dłużej niż dziesięć lat. Jego celem jest opis i wyłonienie wiodących doświadczeń/kategorii pedagogicznych odnoszących się do walorów pracy w przestrzeni wirtualnej podczas pandemii, oraz jej słabych stron, które uznano za traumatogenne (gwałtowne pojawienie się pandemii, nieumiejętność radzenia sobie z nową rzeczywistością, emocjonalne rozterki, reorganizacja życia i pracy, a także doświadczenie podwójnej traumy: edukacja zdalna w pełnym wymiarze prowadzona z miejsca życia osobistego, rodzinnego, domowego oraz izolacja społeczna).

Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19

Edukacja w czasie pandemii i totalnej izolacji społecznej zmieniła się w Polsce diametralnie, „stawiając przed osobami zarządzającymi szkołami, nauczycielami, a przede wszystkim uczniami i ich rodzinami nowe wyzwania. Te ostatnie możemy rozumieć zarówno jako spore, budzące złe emocje zagrożenie, ale także jako szansę” (Pyżalski, 2020, s. 2). Publikowane w social mediach wpisy nauczycieli i rodziców czy uczniów uprawniają do postawienia pytania: „Czy jesteśmy przygotowani do tego, żeby edukować zdalnie?” (Koludo, 2020, s. 43).

Faktem jest, że od wielu lat zagadnienie zdalnej edukacji lat stanowi zarówno przedmiot zainteresowań badawczych licznych pedagogów, jak i przedmiot kształcenia zawodowego nauczycieli. Ponadto warto podkreślić, że umiejętność stosowania nauczania zdalnego jest jednym z warunków uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycieli, a więc stanowi przedmiot dokształcania i doskonalenia zawodowego zdecydowanej większości polskich nauczycieli. Ponadto w celu realizacji zdalnej edukacji tworzone są liczne rozwiązania informatyczne i narzędzia, w tym platformy wspierające procesy edukacyjne. Na tej podstawie można by sformułować tezę, że sytuacja pandemii COVID-19 umożliwiła pełne wykorzystanie dotychczasowych kompetencji dydaktyczno-informatycznych nauczycieli i uczniów oraz narzędzi dostępnych w codziennej rzeczywistości nauczania i uczenia się w czasie izolacji. Niestety, jak zauważa Koludo (2020 s. 43–44), okazuje się, że nauczyciele nie potrafią zmienić dotychczasowych przyzwyczajeń dydaktycznych (spowodowanych w większości rutyną i działaniem według schematu) „i zaprojektować procesu kształcenia na odległość, który dawałby zadawalające efekty” (Koludo, 2020, s. 43). Autorka podkreśla, że warunkami powodzenia zdalnej edukacji są trzy podstawowe elementy:

- „1) możliwości techniczne zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia, tj. sprzęt, dobry dostęp do internetu, oprogramowanie zarządzające zdalną edukacją;
- 2) zasoby edukacyjne;
- 3) umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie organizowania kształcenia na odległość” (Koludo, 2020, s. 43).

Autorka zauważa, że uwzględniając techniczne możliwości, „bardzo dużo mówi się obecnie o tym, że wiele uczniowskich rodzin jest cyfrowo wykluczonych z powodu słabych łączy internetowych i braku sprzętu. Są to problemy, których nie rozwiążemy jako nauczyciele. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że oferowanych jest w tej chwili wiele możliwości bezpłatnego wykorzystywania programów zarządzających zdalną edukacją, zatem na drodze do posługiwania się nimi nie stoi bariera finansowa. Drugi aspekt wydaje się najmniej kłopotliwy. W Internecie znajdują się otwarte zasoby edukacyjne. Ponadto obecnie wiele firm i organizacji tworzących zasoby edukacyjne udostępniło je do bezpłatnego wykorzystania w okresie pandemii. Niezmiernie istotny jest aspekt trzeci. Założmy, że większość nauczycieli ma możliwość zorganizowania zdalnych lekcji dla swoich uczniów, dysponując dostępem do oprogramowania, które umożliwia organizowanie webinarów, komunikację na czacie czy forach dyskusyjnych, przesyłanie zadań i ich ocenianie. Jaki model kształcenia jest najczęściej w tej sytuacji

wybierany? Prezentacja treści podczas webinarium lub odesłanie uczniów do określonego źródła, a następnie formułowanie i przekazywanie zadań sprawdzających. Czy odpowiada to konstruktywistycznemu modelowi kształcenia? Z pewnością nie” (Koludo, 2020, 43–44). Dzieje się tak dlatego, że tradycyjny, zakorzeniony w założeniach dydaktyki Johanna Friedricha Herbarta, nastawiony na przekazanie wiedzy model kształcenia nauczyciele chcą przenieść do wirtualnej rzeczywistości, zapominając o aktywizowaniu uczniów, wykorzystywaniu w tym celu zasobów internetu, dostępnych narzędzi i przede wszystkim potencjału i twórczych możliwości uczniów. W rzeczywistości wirtualnej tradycyjny przekaz się nie sprawdza i pozbawia uczniów „samodzielnego wytwarzania wiedzy na podstawie doświadczeń, dyskusji, przemyśleń, wyrażania własnych wniosków, rozwiązywania problemów (tak jak to jest w modelu konstruktywistycznym)” (Koludo, 2020, s. 44). Podobne spostrzeżenia ma Zaród (2020, s. 82). Zauważa on, że czynnikiem stresującym nauczycieli wywołanym edukacją w czasie pandemii były przyzwyczajenia metodyczne z tradycyjnej edukacji szkolnej (nauczanie jednokierunkowe, unikanie rozwijania u uczniów odpowiedzialności za własną naukę i kształcenia umiejętności skutecznego uczenia się). Ich „próby przeniesienia dotychczasowego modelu pracy w przestrzeń online są nieskuteczne” (Zaród, 2020, s. 82), bowiem zdalna edukacja bazuje na samodzielności i sprawczości uczniów. W odniesieniu do powyższych spostrzeżeń warto przytoczyć założenia raportu UNESCO dla zdalnej edukacji *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic* (2020), w którym eksponowane jest wzmocnienie kompetencji dydaktyczno-informatycznych nauczycieli i wzmocnienie ich (tak jak i uczniów) w pracy w środowisku wirtualnym wraz z przewidywaniem wszelkich pozytywnych i negatywnych konsekwencji.

W dalszej części artykułu zaprezentujemy założenia metodologiczne badań oraz ich wyniki wraz z dyskusją i konkluzjami.

Założenia metodologiczne badań

W czasie pandemii COVID-19 uznano, że na szczególną uwagę zasługuje konieczność poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące tych obszarów wiedzy i umiejętności nauczycieli, które wymagają wzmocnienia i doskonalenia. Wzmocnienie bowiem przyczyni się do lepszej realizacji zadań i osiągnięcia założonych efektów, a także poczucia spełnienia i satysfakcji oraz motywacji do pracy i rozwoju. Inspiracją do zabrania głosu w dyskusji dotyczącej nauczania online przez nauczycieli stała się właśnie sytuacja pandemii. W artykule – z konieczności

– bardzo skrótowo i fragmentarycznie zaprezentowano wyniki badań nad doświadczanymi przez nauczycieli pozytywnymi i negatywnymi aspektami nauczania w środowisku wirtualnym z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Celem badań było poznanie oraz wyodrębnienie kategorii określających z perspektywy nauczycieli pozytywne i negatywne aspekty zdalnej edukacji w czasie pandemii. Główne problemy badawcze przyjęły postać pytań: „Jakie są mocne i słabe strony zdalnej edukacji w czasie pandemii COVID-19 w perspektywie nauczycieli?, „Jakie są źródła satysfakcji i trudności doświadczanych w pracy zawodowej w wirtualnej przestrzeni?”

W celu uzyskania materiału badawczego zastosowano metodę wywiadu jakościowego, w nim bowiem najlepiej unaoczniają się doświadczenia i definicje danej osoby, grupy lub organizacji tak, jak osoba, grupa lub organizacja je interpretuje (Denzin, Lincoln, 2009, s. 73).

Badania przeprowadzono wśród pięćdziesięciu nauczycielek pracujących w szkole podstawowej i przedszkolu na terenie Polski południowej, których staż pracy jest nie większy niż dziesięć lat w zawodzie. Nauczycieli dobrano zgodnie ze wskazanymi kryteriami, głównie z tego powodu, iż uznano, że najmłodszy stażem nauczyciele są najlepiej przygotowani do prowadzenia zajęć w formie online, natomiast mogą doświadczać trudności w zakresie działań dydaktyczno-wychowawczych. Zarówno ich pozytywne doświadczenia, jak i trudności będą podstawą do wzmocnienia procesu kształcenia zawodowego, a także ustalenia zakresu, form i metod doksztalcania i doskonalenia nauczycieli.

W związku z przyjętą jakościową orientacją badawczą w części empirycznej nie sformułowano żadnych wniosków czy tezy co do istnienia jakiegokolwiek tendencji w wymiarze społecznym. Uzyskane wyniki badań są więc fragmentaryczne i można je odnieść przede wszystkim do badanych nauczycieli.

Mocne i słabe strony nauczania online w świetle doświadczeń młodych nauczycieli

Pandemia koronawirusa, nowe doświadczenia społeczne, zawodowe i osobiste w przypadku wielu nauczycieli wywołały traumatyczne przeżycia. Bezradność wobec nowych sytuacji i zdarzeń, nieumiejętność przeformułowania życia i wykorzystywania posiadanej wiedzy psychologicznej, informatycznej czy dydaktycznej niejednokrotnie pogłębiały traumę pandemicznej codzienności. Próbuując pogodzić pracę z życiem osobistym i nowymi zjawiskami, także tymi odnoszącymi się do zdalnej edukacji i życia w środowisku wirtualnym, które pojawiły

się w związku z sytuacją pandemii, nauczyciele często odczuwali skrajne emocje. W tych trudnych doświadczeniach wiele osób dostrzegało jednak również pozytywne strony i mimo licznych napięć i osobistych rozterek nauczyciele wskazali nie tylko słabe, ale i mocne strony nauczania online. W trakcie analizy treści wyłoniono wiodące kategorie, zaś przykładowe wypowiedzi je potwierdzające zostały przytoczone zgodnie z kodem identyfikacyjnym nadanym badanej osobie. Stąd wypowiedzi mogą przyjąć postać na przykład N 1, N 2 do N 50, gdzie N oznacza nauczyciela, zaś numer porządkowy odpowiada kolejności transkrypcji.

Tabela 1. Kategorie i wypowiedzi nauczycieli dotyczące mocnych stron edukacji online

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
ekonomiczne	<p>– Dla mnie ważny był brak konieczności dojazdu do pracy. Niekiedy pozwala to zaoszczędzić kilka godzin dziennie. Do tego elastyczny czas pracy i brak ograniczeń czasowych (N 17).</p> <p>– Mogłam i mogę realizować zadania bez wychodzenia z domu, co daje oszczędność czasu i możliwość komfortowej organizacji dnia pracy i życia rodzinnego (N 35).</p> <p>– Cenię pracę w dogodnych dla siebie godzinach. Mogę ustalić własny rytm dnia, pracy i odpoczynku oraz warunków pracy, na przykład słuchać ulubionej muzyki podczas przygotowywania materiałów. Mimo że uważam się za dość dobrze zorganizowaną osobę i zwykle nie mam kłopotu z planowaniem i działaniem, sytuacja pandemii wytrąciła mnie ze stałego rytmu dnia na początku, trochę czasu zajęło mi przeorganizowanie tygodnia pracy na nowo (N 41).</p> <p>– Mam komfortową możliwość dostosowania pracy do rytmu dnia i pory dnia, w której czuję się najlepiej (N 50).</p>
organizacyjno- -porządkowe	<p>– Pozytywne jest to, że nie muszę opracowywać pomocy dydaktycznych na lekcje i dyżurować na korytarzu, co często wiąże się ze stresem (N 8).</p> <p>– Mam możliwość prowadzenia zajęć i ogólnej pracy zdalnej w różnych miejscach (N 13).</p> <p>– Po przeorganizowaniu czasu jestem dość zadowolona – mam ustalone zadania, dni, w czasie których współpracuję z innymi (N 41).</p>
opiekuńczo-wychowawcze	<p>– Zauważyłam, że zajęcia wirtualne dają większą swobodę i otwartość dzieciom nieśmiałym. Mają one większą łatwość w wypowiedziach lub sygnalizacji swoich emocji za pomocą ikonek, na przykład podczas zajęć online wysyłają ikonkę „kciuk do góry”, „kciuk w dół”, „brawa”, „smutna/ wesoła minka” (N 1).</p> <p>– Prowadząc zajęcia w wirtualnej klasie, przyjrzałam się bardzo dokładnie potrzebom dzieci w czasie epidemii i starałam się jak najlepiej na nie odpowiedzieć (N 6).</p> <p>– Dostawałam wiele informacji zwrotnych od uczniów i rodziców (...). Niektóre informacje zwrotne były wręcz wzruszające, zwłaszcza, jak można było zobaczyć na zdjęciach czy filmikach, jak dzieci się zmieniają i „dorośleją” (N 39)</p>

higiena pracy	<p>– W domu mogę zjeść posiłek w ciągu dnia, skorzystać z toalety pomiędzy zajęciami i tak dalej. W pracy w szkole ta niedogodność – jedzenie/picie w pośpiechu, brak czasu na toaletę i tym podobne – sprawiała im ogromne problemy (N 11).</p> <p>– Po początkowym stresie, niepokoju i wątpliwościach, które były związane z tym, jak zareagują inni nauczyciele na moje dodatkowe propozycje dla dzieci i po bardzo miłych informacjach zwrotnych od rodziców i dzieci, mogę powiedzieć, że odświeżyłam sobie sens pracy z dziećmi – tak naprawdę liczy się tylko to, żeby one mogły się rozwijać w dobrej, bezpiecznej atmosferze, okazuje się, że cała biurokracja, papierologia i dokumentacja jest niepotrzebna! Wreszcie można było się skupić na działaniach dydaktycznych i wychowawczych, choć wiadomo, że warunki są mocno niesprzyjające (N 44).</p> <p>– Nie muszę uczestniczyć w niepłatnych zajęciach dodatkowych, nie muszę wyjeżdżać na wycieczki (N 47).</p>
relacje społeczne z nauczycielami	<p>– Ważne w czasie pandemii jest to, że nie muszę współpracować z innymi nauczycielami, z którymi jestem skonfliktowana. Brak konieczności spotkań z niekochanymi nauczycielami – i nie jestem w tym jedyna. Wiele moich znajomych podkreśla, że pandemia to czas na odstresowanie od toksycznych nauczycieli z pracy (N 16).</p> <p>– Pojawiła się możliwość otrzymania wsparcia w Sieci od innych nauczycieli i wymiana materiałów dydaktycznych czy też wykorzystywania ciekawych narzędzi, stron internetowych (N 20).</p> <p>– Jestem bardzo zadowolona ze współpracy z moją zmienniczką, drugą nauczycielką prowadzącą grupę. Ustaliliśmy sobie tryb i czas pracy, którego przestrzegamy, dzięki czemu całą pracę możemy wykonywać na bieżąco, bez zaległości, a dużą część nawet wspólnie (N 44).</p> <p>– Każdy może pokazać efekty swojej własnej pracy i odpowiadać za poziom realizacji zadań samodzielnie – nie ma „zbiorowego wizerunku nauczycieli przedszkola”. Poza tym nie rozprasza mnie pozorowanie działań innych nauczycieli. Mogę wybierać, z kim chcę współpracować, do kogo zadzwonić (N 48).</p>
kompetencje dydaktyczne	<p>– Wreszcie mogę w pełni wykorzystać swoje kompetencje informacyjne, techniczno-medialne w codziennej pracy. To zaś sprzyja stosowaniu ciekawych metod i form pracy, urozmaiceniu ich i środków dydaktycznych (na przykład na przykład krótkich filmików) oraz aktywowaniu uczniów (N 4).</p> <p>– Mam dużą swobodę działania, dostosowania się do zainteresowań lub zaangażowania uczniów, ich wiedzy i umiejętności (N 33).</p> <p>– Jestem młodym nauczycielem, więc świat wirtualny jest mi znany, a mimo to bardzo szybko poszerzyłam swoje umiejętności w zakresie obsługi strony internetowej przedszkola (po dwóch miesiącach pracy zdalnej widzę, że jestem w stanie szybko zapewnić dzieciom atrakcyjne materiały do programowych – wynikających z podstawy programowej – aktywności, umiejętności nagrywania plików audio, przygotowywania się do nagrań video, obsługi kanału Youtube. Rozwinęłam jeszcze bardziej umiejętności związane z pracą zdalną, możliwość korzystania, używania technologii multimedialnych w procesie komunikacji i organizacji zajęć (N 1).</p>

kompetencje pedagogiczne	<p>– Poczułam ulgę, kiedy nie musiałam bezpośrednio kontaktować się z uczniami, którzy sprawiali problemy wychowawcze (N 2).</p> <p>– Udało mi się nawiązać stałą współpracę z rodzicami, która wcześniej była niemożliwa lub trudna. Prowadziłam częstszą ewaluację dla rodziców, na przykład w formie ankiety dotyczącej wcześniejszych treści, prognozowania zajęć, refleksji etc. (N 50).</p> <p>– Ważne dla mnie było aktywizowanie całej rodziny – brata/siostry/ mamy/taty – angażowanie ich do udziału w warsztatach, na przykład plastycznych lub świątecznych (N 19).</p> <p>– Zajęcia wirtualne umożliwiły mi obserwację środowiska rodzinnego, na przykład podczas zajęć online; atmosfery w domu, widocznych konfliktów, sposobu komunikacji i relacji. Ponadto mogłam szybko rozwiązywać napotkane trudności – konsultacja telefoniczna/ konsultacja za pomocą innych komunikatorów (N 32).</p> <p>– Jestem w stanie pozostawać w kontakcie z rodzicami, którzy decydują się na ten kontakt, co sprzyja podtrzymaniu relacji (N 37).</p> <p>– Mogę układać pozytywne relacje z dziećmi i rodzicami tak, jak chcę, na tyle, na ile rodzice są w stanie i chcą pozostawać w kontakcie (N 42).</p> <p>– Z informacji zwrotnych od rodziców wynika, że dzieci są zadowolone, korzystają z materiałów, które opracowuję i które są dostępne na naszych urządzeniach. Wiem też, że czekają na zajęcia z angielskiego (N 44).</p> <p>– Rodzice są zadowoleni, że materiały i wskazówki są dla nich zrozumiałe, że nie jest ich za dużo. Przekazują mi informacje, że ilość jest optymalna, nie przytłaczająca (N 46).</p> <p>– Mam wrażenie, że relacje z niektórymi rodzicami uległy ociepleniu (N 50).</p>
rozwoj zawodowy	<p>– Praca w wirtualnej szkole dała mi możliwość nabycia nowych kompetencji informatycznych i technicznych (N 44).</p> <p>– Czas i okoliczności pracy sprzyjały możliwości krytycznej autorefleksji nad własnym sposobem prowadzenia zajęć, to jest metodyka, mowa ciała, czy komunikaty/polecenia są zrozumiałe, na przykład podczas oglądania nagranych zajęć lub filmu (N 3).</p>
rozwoj osobisty	<p>– Nauczyłam się trochę „odpuszczać” – przyznawać sobie prawo do zmęczenia, do tego, że czasami nie wiem czegoś, nie umiem i tym podobne (N 1).</p> <p>– Jestem w stanie w plan dnia wpleść aktywności, na które wcześniej nie starczało mi czasu, na przykład krótki spacer, sadzenie kwiatów, gotowanie i tym podobne (N 4).</p>

Źródło: badania własne

W toku analizy danych wyłoniono kilka wiodących kategorii dotyczących zarówno mocnych, jak i słabych stron związanych ze zdalną edukacją w czasie pandemii i wywołanej nią społecznej izolacji, separacji nauczycieli i uczniów ze środowiska intencjonalnego, jakim jest instytucja szkoły czy przedszkola. Wśród mocnych stron zdalnej edukacji w wywiadach nauczycielek dominowały wypowiedzi skoncentrowane wokół takich wiodących kategorii, takich jak ekonomia, higiena pracy, praca organizacyjno-porządkowa, działalność opiekuńczo-wychowawcza, kompetencje dydaktyczne, kompetencje pedagogiczne, relacje społeczne, rozwój osobisty i rozwój zawodowy. Można zauważyć, że w wywiadach wymienione kategorie (dotyczące zarówno mocnych, jak i słabych stron edukacji w czasie pandemii) pojawiały się w różnym natężeniu emocjonalnym, czasowym i nasyceniu interpretacyjnym. W przypadku ekonomii czasu nauczycielki zaznaczały głównie fakt, że mogą go zaoszczędzić dzięki temu, że nie dojeżdżają do pracy, to zaś przekłada się na jakość i możliwość funkcjonowania i organizacji życia domowego (lepiej zorganizacja życia rodzinnego, więcej czasu spędzanego w domu z bliskimi). Oszczędność czasu widoczna była również w tym, że nauczycielki mogły same określać dogodnie dla siebie godziny pracy i pracować w dobrym i wygodnym dla siebie miejscu, bez konieczności wychodzenia z domu. Zwróciły również uwagę na higienę pracy, szczególnie zaś podkreślały to, co w codziennym rytmie pracy w szkole jest zakłócone – regularne posiłki, możliwość skorzystania z toalety. Ponadto wskazywały na dobre warunki pracy dla siebie (brak krzyków i hałasu na przerwach) i uczniów. Zwróciły również uwagę, że praca zdalna zdjęła z nich konieczność wypełniania zbędnych dokumentów, „papierów” (brak papierologii), a także prowadzenia dodatkowych zajęć czy organizowania szkolnych wycieczek i udziału w nich. Uznały one, że w czasie pandemii mają w domu dobre warunki do pracy nastawionej na rozwój uczniów.

W przypadku działań o charakterze organizacyjno-porządkowym nauczycielki ceniły ustalony wygodny dla siebie i rodziny rytm dnia i tygodnia, możliwość pracy z dowolnego miejsca w przestrzeni domu oraz odciążenie z pracy na rzecz przygotowywania pomocy dydaktycznych do zajęć. Badane zwróciły również uwagę na kilka pozytywnych efektów zdalnej edukacji w odniesieniu do pracy opiekuńczo-wychowawczej. Niektóre z nich zauważyły wzrost otwartości dzieci nieśmiałych w wirtualnej przestrzeni, a także uznały, że dzięki bardziej zindywidualizowanym kontaktom wirtualnym mogły dokonać szczegółowej analizy potrzeb każdego dziecka, lepiej obserwować ich rozwój (zgrupowanie prac, filmów z pracami dzieci w ich indywidualnych plikach). Ankietowane wśród atutów zdalnej edukacji dostrzegły te, które odnoszą się do kompetencji dydaktycznych

i pedagogicznych. W przypadku kompetencji dydaktycznych wskazywały, że sytuacja pandemii pozwoliła im na uaktywnienie i możliwość wykorzystania w praktyce (a także możliwość rozwoju) dotychczas sporadycznie wykorzystywanych kompetencji informatycznych. Dzięki zdalnej edukacji mogły je wykorzystywać wraz z kreatywnością i twórczością widoczną zarówno w jakości przygotowywanych zajęć, jak i materiałów oraz form ich przekazu uczniom i rodzicom.

W przypadku kompetencji pedagogicznych wśród mocnych stron jedna osoba wymieniła to, iż nie musi pracować i zajmować się uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze. Niestety takie stwierdzenie obnaża jej braki w wiedzy i umiejętnościach pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Pozostałe nauczycielki koncentrowały się na innych aspektach kompetencji pedagogicznych, wskazując jednocześnie na ich rozwój i/lub wzmocnienie. Wiele badanych podkreśliło, że udało im się nawiązać dobrą współpracę z rodzicami, a także angażować w ciekawe zadania całą pozostającą w izolacji rodzinę. Podkreślały również, że z sukcesem potrafiły nawiązywać, budować i podtrzymywać dobre relacje z uczniami. Praca online umożliwiła im również obserwację środowiska rodzinnego uczniów i podejmowanie działań wspierających, informacyjnych czy interwencyjnych w sytuacjach, kiedy pojawiała się taka konieczność.

Wśród mocnych stron zdalnej edukacji badane nauczycielki wymieniały też relacje społeczne z zaprzyjaźnionymi koleżankami z pracy. W sytuacji izolacji mogły współpracować i wymieniać materiały tylko z tymi osobami, z którymi chciały kooperować. Od nich też otrzymywały wsparcie. Niektóre badane podkreślały, że w edukacji online wreszcie każdy nauczyciel mógł wziąć odpowiedzialność za swoją pracę – nie dało się tu już wyręczać innymi lub pozwalać na bylejakość. Wgląd w prowadzenie zajęć mieli rodzice, a ślady po formie i jakości pracy pozostawały i pozostają w przestrzeni wirtualnej. Badane nauczycielki mówiły o aspektach rozwojowych zdalnej edukacji, odnosząc się zarówno do rozwoju zawodowego, jak i osobistego. Rozwój zawodowy przejawiał się ich zdaniem głównie w nabywaniu nowych kompetencji informatycznych i technicznych. Niektóre zaobserwowały u siebie pojawienie się pogłębionej refleksji nad pracą i jej sensem, w konsekwencji zaś motywację do modyfikowania swojej pracy tak, aby efekty dla uczniów były jak najlepsze, a satysfakcja nauczycieli – jak największa. Czas izolacji od realnego miejsca pracy sprzyjał również rozwojowi osobistemu nauczycielek. Dzięki ekonomii czasu i reorganizacji dnia pracy udało im się wygospodarować przestrzeń na rozwój własnych zainteresowań, a także odpoczynek czy dawanie sobie prawa do zmęczenia lub przyznawania się do tego, że z czymś sobie nie radzą i że należy coś zmienić w schemacie działania, myślenia i tak dalej.

Tabela 2. Kategorie i wypowiedzi nauczycieli dotyczące słabych stron edukacji online

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
opiekunczo-wychowawcze	<p>– Martwię się o dzieci doświadczające przemocy domowej, pochodzące ze środowisk patologicznych, rodzin dysfunkcyjnych i brak możliwości udzielenia im wsparcia (N 17).</p> <p>– Dla mnie największym problemem jest to, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozostali z minimalnym wsparciem, podobnie jak dzieci z niepełnosprawnościami – praktycznie nie mają zajęć i wsparcia czy terapii dodatkowych (N 13).</p> <p>– Niestety uczniowie spędzają większą ilość czasu przed komputerem/laptopem. Zauważyłam, że często na zajęciach się rozpraszają, zaś u dzieci z nadpobudliwością psychoruchową obserwuję wzmożoną aktywność, rozkojarzenie, brak koncentracji uwagi (N 49).</p> <p>– Wielu uczniów nie ma wsparcia emocjonalnego (N 33).</p> <p>– Martwi mnie utrata kontaktu z niektórymi dziećmi i brak możliwości weryfikacji, jak wygląda ich sytuacja – nie wszyscy rodzice odpisują na wiadomości e-mail, nie mam też kontaktu telefonicznego z rodzicami – na ile te dzieci pracują systematycznie i korzystają z przesyłanych przeze mnie materiałów; wiąże się to z dostrzeżeniem ogromnych nierówności w dostępie do edukacji już na poziomie wychowania przedszkolnego. Niektórzy rodzice mogą systematycznie pracować z dzieckiem, niektórzy natomiast mają ogromną trudność z organizacją czasu dla niego i z nim, na skutek czego dzieci pracują „skokowo”, a pozostały czas spędzają na zabawie swobodnej, co w niektórych przypadkach skutkuje brakiem możliwości rozwoju wiedzy i umiejętności, które mogłyby rozwinąć w grupie przedszkolnej podczas celowo zorganizowanych zajęć lub nawet w czasie grupowych zabaw. Stąd też w wielu przypadkach bardzo wiele dzieci realizuje materiał z dużym opóźnieniem, mimo że rodzice bardzo się starają. Nie jest możliwa samodzielna praca zdalna dziecka, które nie czyta i nie posiada kompetencji informatycznych – to są zbyt małe dzieci do edukacji zdalnej (N 41).</p> <p>– Trudno powiedzieć, na ile w sytuacji pandemii i zdalnej edukacji może być rozwinięty potencjał dziecka w wieku przedszkolnym. Rodzice nie posiadają wiedzy metodycznej, czasami sposób zorganizowanej pracy z dzieckiem tak, aby było to dla niego rozwijające, nie jest dla nich tak oczywisty jak dla nauczyciela. Podczas pisania poleceń często decydowałam się na pisanie wskazówek dla rodziców, w których szczegółowo i na przykładach opisywałam, w jaki sposób powinni pomóc dziecku wykonać jakieś ćwiczenie oraz na co powinni zwrócić szczególną uwagę (N 21).</p> <p>– Jestem nauczycielką grupy, w której połowa dzieci idzie do szkoły. Martwię się, że nie będę miała możliwości ich pożegnać i życzyć powodzenia w dalszej drodze edukacyjnej – a spędziłam z nimi cztery lata. To ponad połowa ich życia (N 37).</p>

- Sytuacja pandemii wywołała konieczność wypracowania nowego modelu pracy. Część nauczycieli przez lata pracy w szkole opracowała własny model pracy, a więc odtwórczo prowadzili lekcje, od wielu lat wykorzystując te same metody, formy, treści. W obliczu nauczania zdalnego musieli opracować lekcje od nowa (N 1).
- Trudnością dla mnie było wygospodarowanie właściwego miejsca do pracy w domu do pracy zdalnej (N 23);
- Trudność sprawiło mi opracowywanie materiałów dla całego przedszkola, na-
kaz dyrekcji, miałam poczucie, że moja praca nigdy się nie kończy (N 30).
- Miałam trudności w nadaniu dniu struktury. Brakowało mi czasu na pracę z konieczności opiekowania się własnymi dziećmi (N 21).
- Moje funkcjonowanie utrudniała niepewność i napięcie związane z dezinformacją, brakiem informacji na temat tego, kiedy nauczyciele wrócą do pracy. Ponadto brak ujednoczenia sposobu dokumentacji pracy, chaos i dezinformacja co do sposobu i obowiązków pracy powodowały, że czas pracy wydłużał się o połowę, zaś zmęczenie i poczucie porażki wzmagало negatywne napięcie (N 33).
- Denerwowało mnie to, że musiałam pisać raport z każdej próby lub kontaktu rodzica z nauczycielem (N 49).
- Nieprzyjemne emocje wywoływało u mnie obarczanie nauczyciela problemami technicznymi: brak przygotowania narzędzi technicznych do pracy, platformy, komunikatora, haseł (N 40).
- Problemy techniczne i z obsługą sprzętu, niedziałający mikrofon, kamera, kłopoty z logowaniem się do systemu, przeciążenie Librusa – to wszystko wywoływało u mnie frustrację i niechęć do pracy oraz lęk przed jej utratą, jeśli nie skontaktuję się z uczniami i nie będę prowadziła lekcji (N 50).
- Jeśli chodzi o organizację nauczania zdalnego, wychowanie przedszkolne w sytuacji epidemii było niemal zupełnie pominięte przez rząd i ministerstwo edukacji narodowej. Nauczyciele zostali pozostawieni sami sobie, bez żadnych wskazówek czy też wytycznych, przy czym podtrzymano dla nich obowiązek realizacji podstawy programowej (podobnie jak w szkołach). Warto zauważyć, że jakakolwiek forma „egzekwowania” realizacji zadań w przypadku dzieci przedszkolnych jest niemożliwa, bowiem formalnie uczęszczanie do przedszkola dzieci najmłodszych nie jest obowiązkowe, nie ma również systemu oceniania. W sytuacji pandemii to absolutnie od rodziców zależy, na ile będą w stanie wykorzystać z dzieckiem te materiały i propozycje, które jako nauczyciel przesyłam. Trzeba też zaznaczyć, że są to propozycje – a zatem coś, z czego rodzic może, ale nie musi skorzystać (N 13).

organizacyjno-porządkowe	<p>– Wychowawcy dzieci sześciolletnich zobowiązani byli do napisania informacji o gotowości szkolnej dzieci, przy czym nikt nie był w stanie określić, na jakiej podstawie mają ocenić dzieci, z którymi <i>de facto</i> stracili kontakt na dwa miesiące. Warto zauważyć, że w przypadku tak małych dzieci okres dwóch miesięcy bywa kluczowy dla rozwoju różnych umiejętności, w tym umiejętności znaczących w kontekście rozpoczynania nauki w szkole. Teksty dyrekcji typu „no, przecież znacie państwo dzieci... Dobrze pisać tak, żeby rodzice się nie przestraszyli i żeby nie chcieli odraczać dzieci” były na porządku dziennym (N 20).</p> <p>– Osobiście jedyny kontakt z dyrektorem, jaki miałam, to informacje poprzez SMS-y od wicedyrektora na temat mojego obowiązku zamieszczania materiałów edukacyjnych dla dzieci na stronie internetowej przedszkola. Formalnie nie miałam informacji na temat kolejnych przedłużeń czasu zamknięcia przedszkola. O otwarciu przedszkola dowiedziałam się przez SMS. To wszystko generowało u mnie początkowo bardzo duży stres związany z niepewnością, co do tego, jaką informacją będę zaskoczona i w jak krótkim czasie od otrzymania informacji będę musiała zrealizować dane zadanie (N 11).</p> <p>– Z tego, co wiem, przedszkola organizowały nauczanie na własną rękę, dostępnymi środkami, z wykorzystaniem własnego sprzętu multimedialnego (prywatny komputer, telefon komórkowy) oraz Internetu; pomimo tego, że ministerstwo obiecywało sprzęt dla nauczycieli, chyba nikt o tym się nie przekonał (N 5).</p> <p>– Dla mnie szczególnie trudne było do pogodzenia czynności domowych i zawodowych w domu. „Domowe rozpraszacze” jak obiad, pranie, sprzątanie, domownicy, którzy właśnie w tej chwili potrzebują porozmawiać, w początkowym okresie wywoływały stres i niemoc w uporządkowaniu dnia i sytuacji (N 43).</p> <p>– Czasami miałam trudność z rozgraniczeniem czasu domowego i czasu pracy. To wywoływało poczucie, że albo się nie pracuje, albo się pracuje cały czas, a to z kolei – przynajmniej u mnie – wywołuje pewne wyrzuty sumienia, na przykład „pracuję cały czas” lub „nic dziś nie zrobiłam” (N 47).</p> <p>– Od strony organizacyjnej trudne było dla mnie to, że musiałam dzielić się posiadanym sprzętem z innymi członkami rodziny: dzieci muszą uczestniczyć w lekcjach online i potrzebują laptopów (N 1).</p>
nakład pracy	<p>– Uważam, że w przypadku organizowania aktywności dodatkowych w formie zdanej, które mają na celu jak największe zaktywizowanie dzieci, nakład pracy jest dużo większy (N 3).</p> <p>– Dużo czasu zajmowała mi organizacja zajęć z języka angielskiego na Youtube. Bowiem obejmowała ona czas przygotowania materiałów oczywiście z własnych środków, próby, nagrania, obróbki filmu – dużo więcej czasu i energii niż przeprowadzenie zajęć stacjonarnych (N 7).</p> <p>– Nagranie opowiadania, w tym przygotowanie, obróbka, umieszczenie w sieci zajmuje mi znacznie więcej czasu i energii niż jego przeczytanie grupie dzieci w rzeczywistości (N 12).</p>

relacje społeczne	<p>– Tęskniłam za przyjaznymi nauczycielami. Brak wsparcia z ich strony w takiej formie, jakiej doświadczałam, pracując w normalnych warunkach, bardzo utrudniał mi pracę i życie osobiste. Nie miałam z kim pogadać tak od serca, normalnie w cztery oczy. Świat wirtualny nie daje poczucia intymności (N 14).</p> <p>– Tęskniłam i tęsknię za uczniami (N 50).</p> <p>– Brak bezpośredniego kontaktu z dziećmi, możliwości budowania z nimi relacji zubaża dzieci, a także powoduje zanik więzi z nauczycielem (N 3).</p> <p>– Przerażające konsekwencje emocjonalne i społeczne ma według mnie ograniczenie kontaktów bezpośrednich wśród dzieci i młodzieży (N 22).</p> <p>– Początkowo przeżywałam dość duży stres i niepokój na temat tego, co powiedzą inni nauczyciele, jak zareagują na moją dodatkową zdalną działalność, nie tylko obowiązkowe przesyłanie materiałów. Niestety dodatkowa praca na rzecz dzieci nie jest mile widziana przez innych nauczycieli. Chyba boją się, że wobec nich będą też oczekiwania dodatkowej pracy. Szczególnie trudno jest osobie młodej, zaraz po studiach. Z czasem przestałam się przejmować i to mi pomogło (N 47).</p> <p>– Bardzo odczuwałam brak czasu dla bliskich spowodowany ciągłym opracowywaniem zajęć zdalnych. Moja rodzina na tym traciła (N 47).</p>
kompetencje dydaktyczne	<p>– Doświadczyłam braku pomysłów na prowadzenie lekcji w sposób zdalny (N 13).</p> <p>– Moi koledzy terapeuci, wuefisci mówili o trudnościach w prowadzeniu zajęć online (N 3).</p> <p>– Stałam przed konieczność uczenia się ICT, zaś lęk przed kompromitacją, bo na przykład lekcje może oglądać ktoś o większych kompetencjach, kto będzie krytykował mnie, napawał mnie dodatkowym lękiem (N 36).</p> <p>– Bałam się krytyki metod, form, pomocy dydaktycznych, jakie stosuję, ze strony rodziców i innych nauczycieli, mimo, iż od znacznej większości nauczycieli mam wyższe kompetencje cyfrowe i znam wiele świetnych narzędzi o których oni nie mają pojęcia (N 32);</p> <p>– Nauczycielkami wychowania przedszkolnego w moim przedszkolu są w większości kobiety po 50. roku życia, dla których przed pandemią wyzwaniem było wysłanie wiadomości e-mail czy stworzenie dokumentu w formacie Word i eksportowanie go do formatu PDF. Na pewno odnalezienie się w przestrzeni wirtualnej było dla nich ogromnie trudne. Z rozmów z moimi koleżankami z pracy wynika, że podjęły to wyzwanie, jednak praca zajmuje im o wiele więcej czasu i energii niż praca w zwyczajnych warunkach w przedszkolu. Ewidentną barierą są tutaj ich niewielkie kompetencje informatyczne, nauczycielki te posiadają ogromne doświadczenie w pracy z dziećmi, bardzo dużą wiedzę metodyczną oraz z zakresu psychologii i pedagogiki, więc w zwykłych warunkach na pewno ich czas pracy nie byłby wydłużony tak, jak obecnie (N 39).</p>

<p style="text-align: center;">motywacja do pracy</p>	<p>– Odczuwałam ciągły lęk przed niesprostaniem wymaganiom uczniów, rodziców i dyrekcji (N 7).</p> <p>– Dla mnie demotywujące do pracy było to, że nie wiedziałam, na ile opracowywane przeze mnie materiały są wykorzystywane w pracy przez uczniów (N 18).</p> <p>– Nie miałam ochoty do pracy szczególnie w mojej sytuacji, kiedy dyrektor w moim odczuciu nadużywał moje umiejętności informatyczne, każąc mi opracowywać i prowadzić zajęcia za innych nauczycieli, którzy sobie nie radzili z edukacją zdalną. Frustrujące jest to, że nauczyciele ci są dyplomowani, a o ile wiem to żeby zostać nauczycielem mianowanym czy dyplomowanym, trzeba wykazać się umiejętnościami ITC. Jak to jest możliwe, że są, skoro podstawowych rzeczy nie potrafią? Frustrowało mnie dokładanie mi większej, czasem niepotrzebnej pracy przez dyrektora. Papiery i pozycja władzy ponad wszystko (N 50).</p> <p>– Najbardziej odczuwałam brak możliwości uzyskania wsparcia w trudnych zawodowych i życiowych chwilach, kiedy pracowaliśmy zdalnie i byliśmy totalnie odizolowani od świata społecznego innego niż wirtualny (N 36).</p> <p>– Chęć do pracy z uczniami i współpracy z rodzicami zabierało mi kontrolowanie, monitorowanie oraz próby ograniczenia swobodnego kontaktu między nauczycielem a rodzicem (N 22).</p> <p>– Straciłam chęć do pracy w przedszkolu po tym, jak dyrekcja nakazała mi szkolenia całej placówki i przekazywania zdobytych kompetencji dotyczących narzędzi, wypracowanego sposobu pracy z rodzicami innym nauczycielom, a oni odebrali to jako upokarzanie ich, a także zmuszanie do wykonywania pracy z wykorzystaniem zdobytej wiedzy. Nauczyciele starsi nie byli w stanie wejść w sytuację, kiedy najmłodszy pracownik szkoli starszych, daje zadania i udziela informacji zwrotnej, aby wzmocnić ich kompetencje cyfrowe (N 13).</p>
<p style="text-align: center;">prestż/społeczna ocena</p>	<p>– Odczuwałam lęk przed porównywaniem mojej pracy z innymi nauczycielami i formułowaniu opinii społecznej typu lepszy/gorszy nauczyciel, ciekawsze/mniej ciekawe lekcje online (N 14).</p> <p>– Czułam lęk przed niesprostaniem społecznym wymaganiom, niektórzy nauczyciele prowadzą na przykład dodatkowe lekcje dla maturzystów, ja nie prowadziłam takich zajęć i bałam się, że to wpłynie na opinie o mojej pracy (N 26).</p> <p>– Narażenie na negatywne opinie ze strony innych, źle wypowiadających się o nauczycielach grupach zawodowych i społecznych wywoływało u mnie niepokój (N 11).</p> <p>– Przerażała mnie poufałość rodziców względem nauczyciela. Niektórzy rodzice zapominali, że nauczyciel nie pracuje 24 godziny na dobę. Nachalnie wydzwaniali, pisali maile i oczekiwali natychmiast informacji. Pandemia zaburzyła i tak niezbyt dobre relacji nauczyciel–rodzic (N 20).</p>

zdrowie	<p>– W moim przypadku praca zdalna powodowała, że spędzałam nawet kilkanaście godzin przed laptopem. To skutkowało nasilającymi się bólami głowy i bezsennością (N 11)</p> <p>– Moje zdrowie, a głównie kręgosłup nie poradziły sobie ze zdalną edukacją. Teraz efekt jest taki, że czeka mnie rehabilitacja, tylko trudno powiedzieć kiedy, bo służba zdrowi działa jak działa, a terminy rehabilitacji zwykle odległe teraz są z tego co słyszałam – kosmiczne (N 42).</p>
ekonomiczne	<p>– Dość mocno odczułam finansowe konsekwencje pandemii, ponieważ nie mogłam udzielać korepetycji, a dochody młodego nauczyciela są bardzo niskie. Bałam się, że nie utrzymam się w dużym mieście (N 34).</p> <p>– Straty finansowe są doświadczane przez wielu nauczycieli. Koleżanki mi mówiły, że niektóre gminy podobno nie wypłacają dodatków motywacyjnych, za wychowawstwo. No i do tego brak nadgodzin czy zajęć w tzw. zastępstwie (N 45).</p> <p>– Wiele koleżanek miało obawy związane z utrzymaniem etatu, wciąż boją się, że jeśli nauczanie zdalne się sprawdzi, to część z nich może zostać zwolniona (N 47).</p> <p>– Konieczność wykorzystywania prywatnego sprzętu, ponoszenie kosztów w związku z obsługą narzędzi ICT i większe rachunki za prąd to też koszty ekonomiczne, na które szkoła i edukacja nie były przygotowane (N 13).</p>

Źródło: badania własne

Wśród słabych punktów zdalnej edukacji w wywiadach nauczycielek dominowały wypowiedzi skoncentrowane wokół kategorii takich jak: działania opiekuńczo-wychowawcze, kompetencje dydaktyczne, prace organizacyjno-porządkowe, motywacja do pracy, relacje społeczne, prestiż/ocena społeczna, zdrowie, ekonomia i nakład pracy. Badane nauczycielki najbardziej koncentrowały się na tych negatywnych konsekwencjach zdalnej edukacji, które mają związek z opiekuńczo-wychowawczym charakterem ich pracy. Najbardziej odczuwały przede wszystkim dyskomfort wynikający z tego, że nie miały możliwości pomocy dzieciom doświadczającym przemocy domowej (dzieci nie powiedzą o swojej sytuacji, bo rodzice są w domu), a także że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie otrzymali takiego wsparcia i pomocy (oraz możliwości rozwoju), jaki otrzymaliby w realnej pracy w przestrzeni szkoły.

Badane nauczycielki wyrażały ponadto wiele obaw o zdrowie uczniów, którzy znaczną część dnia spędzali przed ekranem komputera. Brak kontaktu z niektórymi uczniami i rodzicami, nierówny dostęp do komputera, narzędzi i zajęć u różnych dzieci, szczególnie tych z rodzin wielodzietnych, w których są ograniczenia w dostępie do komputera/laptopa, to kolejna negatywna strona zdalnej edukacji, na którą nauczyciele nie mają bezpośredniego wpływu.

Nauczycielki przedszkoli zwracały uwagę na to, że edukacja zdalna w przypadku dzieci przedszkolnych jest mało skuteczna, a najmłodszy nie mają możliwości pełnego rozwoju swojego potencjału. Dodatkowo trudnym doświadczeniem dla nauczycielek przedszkolnych był brak możliwości pożegnania dzieci kończących edukację przedszkolną, podsumowania i zakończenia kilkuletniej pracy z grupą.

W wypowiedziach niektóre badane ujawniały niedociągnięcia w kompetencjach dydaktycznych, które przejawiały się brakiem pomysłów na prowadzenie zajęć w formie zdalnej lub zaprzestaniem prowadzenia zajęć w czasie pandemii, co miało miejsce szczególnie w przypadku starszych nauczycieli, którzy nie potrafią nawet pracować w programie Word (zdaniem badanych starsi nauczyciele ICT uczą się od podstaw, więc przygotowanie oraz prowadzenie zajęć zabiera im znaczną część dnia). Ankietowane mówiły również o lęku przed kompromitacją, ponieważ prowadzone przez nie lekcje może oglądać ktoś o wyższych kompetencjach, kto będzie krytykował ich umiejętności i wykorzystanie multimediów w edukacji. Zwracały także uwagę na to, że muszą uczyć się opracowywania i prowadzenia lekcji online, gdyż posiadane przez nie wiedza i umiejętności nie były do tej pory wykorzystywane w takim zakresie i na taką skalę, jak w czasie nauczania zdalnego, również studia nie przygotowywały ich do pracy w takich warunkach.

W obszarze działań organizacyjno-porządkowych największe trudności nauczycielki dostrzegały w braku umiejętności zorganizowania pracy zdalnej z domu, ułożeniu struktury dnia (pogodzenia pracy z opieką nad własnymi dziećmi oraz ich własnymi potrzebami podczas godzin pracy zdalnej) oraz w znalezieniu dogodnego miejsca do pracy w domu. Wskazywały też na trudności techniczne ze sprzętem i konieczność dzielenia się komputerem z domownikami, też uczącymi się lub pracującymi zdalnie. Ponadto niektóre badane mówiły o braku pomysłów i nieumiejętności przygotowania i opracowania materiałów do edukacji zdalnej. Nauczycielki edukacji przedszkolnej zwracały uwagę na dezinformację w kwestii powrotu do pracy w szkole, brak ministerialnych wytycznych do pracy w czasie pandemii czy pisanie opinii dzieciom sześciolatkom bez możliwości ich realnego zdiagnozowania.

Niektóre nauczycielki upatrywały trudności w nakazie pisania zbędnych raportów, sprawozdań z pracy, współpracy z rodzicami. W badanej grupie były również nauczycielki, które zwracały uwagę na to, że brak kompetencji informacyjnych ich dyrektorów powodował ograniczony kontakt z innymi współpracownikami, zakłócał przekaz informacji, które przekazywano na przykład za pomocą wiadomości SMS, lecz które były ograniczone w formie i treści (instrukcje, polecenia, zadań i tym podobnych).

Wiele nauczycielek doświadczało braku motywacji do pracy, co nawarstwiało trudności w zakresie zdalnej edukacji. Motywację do pracy obniżał między innymi lęk przed brakiem możliwości sprostania wymaganiom uczniów, rodziców i dyrekcji oraz niewiedza, czy i w jakim stopniu opracowywane przez nie materiały są wykorzystywane przez uczniów. Ponadto czynnikami demotywującymi do pracy były kontrolowanie, monitorowanie oraz próby ograniczenia swobodnego kontaktu między nauczycielem a rodzicem przez dyrekcję, a także nadużywanie przez dyrekcję władzy i nakaz opracowywania i/lub prowadzenia zajęć za innych nauczycieli lub szkolenia ich (co z kolei krytykowali nauczyciele starsi stażem, którzy niechętnie w nich uczestniczyli, nie stosowali też wiedzy ze szkoleń w pracy z uczniem). Niechęć do pracy i brak motywacji wywoływał również brak możliwości uzyskania rzeczywistego wsparcia w trudnych zawodowych i życiowych chwilach w przestrzeni realnej. Obniżenie motywacji w wielu przypadkach nauczycielki łączyły również z prestiżem i społeczną oceną zawodu nauczyciela. Wyrażały one lęk przed porównywaniem ich pracy z innymi nauczycielami i formułowaniem negatywnych opinii społecznych, naznaczających nauczycieli. Niepokoiła ich także narastająca poufałość rodziców względem nauczycieli, brak dystansu i łamanie ustalonych granic oraz zasad współpracy.

W analizowanych wypowiedziach nauczycielek mocno zarysowała się kwestia relacji społecznych. Słabym punktem zdalnej edukacji w zakresie relacji społecznych była tęsknota za kontaktem z uczniami i życzliwymi nauczycielami, a także obawa przed zanikaniem więzi i relacji z nimi. Wiele z nich zwróciło uwagę na zaniedbywanie relacji z domownikami, z własnymi dziećmi, mężem z powodu pracy zdalnej i konieczności przygotowywania się do lekcji oraz wyrażało lęk przed zanikiem relacji społecznych. Poza wymienionymi trudnościami psychospołecznymi nauczycielki wskazywały również konsekwencje zdrowotne, to jest bóle głowy, bóle kręgosłupa, bezsenność spowodowaną nadmiarem pracy przed monitorem i ogólnym stresem wywołanym sytuacją pandemii, przyszłością rodziny i pracy zawodowej.

Wśród słabych punktów zdalnej edukacji nauczycielki wyróżniły również te o charakterze ekonomicznym. Mówiły przede wszystkim o konsekwencjach finansowych wywołanych pandemią, która uniemożliwiła im udzielanie korepetycji (w przypadku młodych nauczycieli, mających bardzo niskie dochody, powodowało to, że ich możliwość utrzymania się i życia na przeciętnym poziomie została zagrożona). Nauczycielki mówiły również o tym, że w wielu gminach nie wypłacano dodatków motywacyjnych, dodatków za wychowawstwo, zaś brak nadgodzin czy zajęć w tzw. zastępstwie mocno pogorszył ich sytuację finansową.

Do tego wykorzystywanie prywatnego sprzętu, ponoszenie kosztów obsługi narzędzi ICT i większe rachunki za prąd obciążały budżet domowy, nie dawały zaś możliwości dodatkowego zarobkowania. Młode nauczycielki wyrażały również obawy związane z utrzymaniem etatu w przypadku przedłużania się sytuacji pandemii i zdalnej edukacji. Wiele z nich uważa, że mogą zostać zwolnione. Z grupy czynników o charakterze ekonomicznym wiele nauczycielek w trakcie wywiadów wyodrębniło kategorię związaną z nakładem pracy. Szczególnie dotyczyło to sytuacji związanej z przeznaczaniem większej ilości czasu na przygotowywanie materiałów i zajęć zdalnych, za co nie otrzymywały one dodatkowej gratyfikacji finansowej.

Wnioski i konkluzje

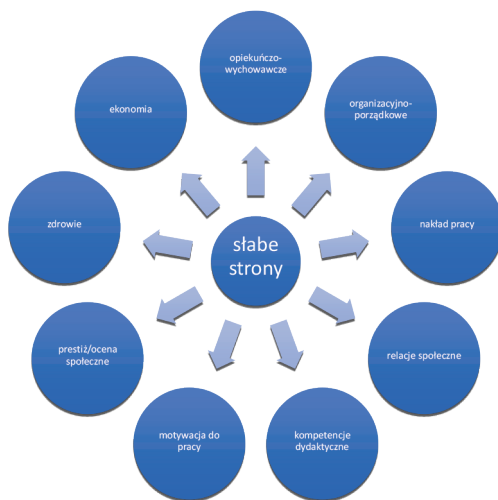
W toku analizy danych wyłoniono kategorie opisujące mocne i słabe strony zdalnej edukacji w czasie pandemii COVID-19, co stanowiło rozwiązanie głównego problemu badawczego. Wśród mocnych stron w wywiadach nauczycielek dominowały wypowiedzi skoncentrowane na kategoriach takich jak: ekonomia, higiena pracy, praca organizacyjno-porządkowa, działalność opiekuńczo-wychowawcza, kompetencje dydaktyczne, kompetencje pedagogiczne, relacje społeczne, rozwój osobisty i rozwój zawodowy. Wśród słabych stron zaś pojawiały się działania opiekuńczo-wychowawcze, kompetencje dydaktyczne, praca organizacyjno-porządkowa, motywacja do pracy, relacje społeczne, prestiż/ocena społeczna, zdrowie, ekonomia i nakład pracy. Przedstawiono je graficznie na rys. 1 i rys. 2.

Mimo iż wśród niektóre z tych obszarów – ekonomia, praca organizacyjno-porządkowa, działalność opiekuńczo-wychowawcza, kompetencje dydaktyczne czy relacje społeczne – zostały zakwalifikowane do kategorii zarówno mocnych, jak i słabych stron zdalnej edukacji, to zakres znaczeniowy oraz obszar odniesienia opisywanych doświadczeń są zupełnie różne, co ukazano w poprzedniej części artykułu. Z przeprowadzonych analiz wynika, że mimo iż zdalna edukacja w okresie społecznej izolacji dała młodym nauczycielkom motywację do działania w obszarze pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, sprzyjała uaktywnieniu kompetencji cyfrowych i ich twórczemu wykorzystywaniu oraz dalszemu rozwojowi w tym zakresie, przyczyniła się również do ujawnienia wielu lęków, obaw czy nasilenia stresu. Szczególnie mocno odnosi się to do funkcjonowania psycho-społecznego w zmienionej rzeczywistości społecznej: z jednej strony zamknięcia w przestrzeni domu z najbliższymi członkami rodziny, z drugiej – do wcielenia dotychczasowych działań i relacji do przestrzeni wirtualnej.

Rys. 1. Kategorie dotyczące mocnych stron edukacji online



Rys. 2. Kategorie dotyczące słabych stron edukacji online



Połączenie tych światów (izolacja społeczna versus nieograniczony dostęp wirtualny do kontaktów) nawet dla młodych nauczycieli było sytuacją trudną, mimo iż poziom ich kompetencji cyfrowych (wiedza i umiejętności nabywane już w toku studiów) oraz poruszania się w przestrzeni wirtualnej (wychowywani są od początku edukacji w równoległych środowiskach – społecznymi wirtualnym) jest znacznie wyższy niż nauczycieli z dłuższym stażem pracy.

Z dokonanych analiz wynika, że szczególnego wzmocnienia wymagają kompetencje w zakresie współdziałania i współpracy w zespole nauczycieli (por. Papińska, 2012) oraz łączące się z nimi umiejętności komunikacyjne, a także pragmatyczne (mające swoje odzwierciedlenie w organizacji i planowaniu pracy). Ponadto szczególnego wzmocnienia – głównie wśród nauczycieli starszych – wymagają kompetencje cyfrowe oraz dydaktyczne i powiązane z nimi w przypadku badanych nauczycieli kompetencje kreatywno-krytyczne (wyrażające się w innowacyjności i niestandardowości, łamaniu stereotypów i rutyny w działaniu w zmieniającej się szkolnej codzienności, co pokazała sytuacja pandemii) (por. Łukasik, Jagielska, Mróz, Duda, Koperna, Sobieszczańska 2018, 2019). Ponadto wzmocnienia wymagają umiejętności radzenia sobie ze stresem, obniżania napięcia emocjonalnego, pokonywania lęków, a zatem umiejętności wchodzące w zakres kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Te ostatnie mają szczególne znaczenie zarówno dla komfortu pracy, jak i zachowania równowagi psychicznej w sytuacji pandemii, bowiem ich brak może skutkować pojawieniem się depresji. Ponadto posiadanie tych umiejętności pozwoli nauczycielom udzielać odpowiedniego wsparcia uczniom, którzy podobnie jak nauczyciele ponoszą ogromne straty społeczne i psycho-emocjonalne w wyniku izolacji w czasie pandemii koronawirusa. Ważne jest również wzmocnienie kompetencji interpretacyjnych nauczycieli, przejawiających się w umiejętności rozumienia i definiowania nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i podejmowania adekwatnych działań.

W toku analiz poszukiwano również odpowiedzi na pytanie o źródła satysfakcji i trudności doświadczanych w pracy zawodowej w czasie izolacji społecznej w wirtualnej przestrzeni. Z przeprowadzonych analiz wynika, że źródłem satysfakcji i motywacji do pracy i życia były relacje we własnej rodzinie, relacje z uczniami i ich rodzicami, a także rozwój własnych dzieci i uczniów, zadowolenie z dobrze prowadzonych zajęć zdalnych wzmocnione pozytywną informacją zwrotną ze strony uczniów i ich rodziców. Źródła trudności lokowane były najczęściej w samej sytuacji pandemii, która przyczyniła się do ograniczenia kontaktów, izolacji, niepewności i lęku o zdrowie i życie najbliższych, a także w instytucji pracy, szczególnie zaś w słabym zarządzaniu kryzysowym szkołą przez dyrekcję, co pogłębiało niepewność, wzmagало dezinformację oraz uaktywniało pozycję i siłę władzy w postaci na przykład konieczności prowadzenia czy przygotowywania zajęć za innych nauczycieli. Źródła trudności związane ze środowiskiem rodziny badanych nauczycieli odnosiły się najczęściej do warunków życia i pracy, a więc dotyczyły organizacji pracy, dostępności do komputera, opieki nad dziećmi, zaś w kwestii ekonomii – trudnej sytuacji finansowej i materialnej (niższe

dochody, większe opłaty za media, niemożność zakupu dodatkowego sprzętu dla członków rodziny korzystających z komputera w czasie pandemii).

Rozpoznanie i opisanie mocnych i słabych stron edukacji w czasie pandemii, a także określenie źródeł satysfakcji i trudności doświadczanych podczas pracy i życia codziennego powinno stać się dla pedeutologów źródłem wiedzy o tym, w jakich obszarach i w jakim zakresie, przy wykorzystaniu jakich metod i form należy wzmacniać kształcenie przyszłych nauczycieli oraz doksztalcenie i doskonalenie osób już pracujących w zawodzie. Bez tego każde doświadczenie zmiany, pojawiania się nieprzewidywanych zdarzeń będzie wywoływało stres. Wzmocnienie wskazanych powyżej kompetencji nauczycieli powoli im minimalizować niepokój, eliminować lęk i działać skutecznie zarówno w pracy zawodowej (w tym wirtualnej czy hybrydowej), jak i w życiu osobistym.

Margaret Mead (2000, s. 100) mówiła o niemożliwej do wykorzenienia z dydaktycznego i wychowawczego myślenia nauczycieli ich edukacyjnej przeszłości. Proponowane dotychczas modele kształcenia nauczycieli nie sprawdzają się w szkolnej praktyce w realnej czy wirtualnej przestrzeni. W sytuacji zdalnej edukacji nauczyciele przez pryzmat własnej wiedzy i najczęściej rutynowo odtwarzanych codziennych praktyk dydaktyczno-wychowawczych w większości wcielali Herbartowski model nauczania, co się niestety nie sprawdziło, przeciwnie – wywołało frustrację i lęk przed obnażeniem przez uczniów i rodziców ich niewiedzy i nieumiejętności pracy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Nauczyciel, który nie zaadaptuje się pozytywnie do zmiany, nie podejmie indywidualnej odpowiedzialności za siebie i za uczniów, który nie poradzi sobie z edukacją zdalną czy hybrydową, będzie wciąż narażony na stres, poczucie niezadowolenia i braku satysfakcji zawodowej i osobistej, co pogłębia doświadczenia traumatyczne, powodując „zapętlenie”, poczucie niemocy w pokonywaniu trudności.

Ważnym zatem wyzwaniem dla edukacji (kształcenia, doksztalcenia oraz doskonalenia zawodowego) nauczycieli staje się kształtowanie umiejętności rozumienia mediów cyfrowych oraz cyfrowa alfabetyzacja, a także wzmocnienie umiejętności radzenia sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi (profilaktyka działań przeciwko doświadczeniom traumatycznym). Z pewnością funkcjonowanie współczesnego nauczyciela w świecie zmiany i sytuacji coraz bardziej nieprzewidywalnych i zaskakujących (wymagających natychmiastowego rozwiązania oraz włączania nowych rozwiązań w celu adaptacji) wymaga zarówno wiedzy, jak i namysłu, refleksyjności, ale i krytycznego spojrzenia (Madalińska-Michalak, Niemi, Chong, 2012).

Abstrakt: Praca dydaktyczno-wychowawcza młodych nauczycieli na zawodowym starcie mimo dobrego przygotowania często wywołuje wiele obaw w odniesieniu do jej efektywności. W ostatnim roku dodatkowym czynnikiem utrudniającym efektywną pracę była sytuacja pandemii i społeczna izolacja, w tym uczniów i nauczycieli. Całą dotychczasową pracę przeniesiono do przestrzeni wirtualnej. Aby rozpoznać, jakie są mocne i słabe aspekty takiej formy kształcenia, z młodymi nauczycielkami, pracującymi w zawodzie nie dłużej niż dziesięć lat, przeprowadzono pięćdziesiąt wywiadów indywidualnych z wykorzystaniem urządzeń zdalnych (Skype, Zoom). W wyniku badań zostały wyodrębnione pozytywne i negatywne aspekty pracy wirtualnej nauczycieli obecne w ich indywidualnych doświadczeniach. Artykuł zakończono wskazaniem dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel na zawodowym starcie, środowisko pracy, zdalna edukacja, sytuacja pandemii

Abstract: Despite good preparation, the didactic and educational work of young teachers at their professional start, often causes many concerns with regard to the effectiveness of work. In the last year, an additional factor hindering effective work was the pandemic situation and social isolation, including among students and teachers. All the current work has been transferred to virtual space. In order to recognize the strengths and weaknesses of this form of education, fifty individual interviews were conducted with young female teachers, working for up to ten years as teachers, with the use of remote devices (Skype, Zoom). As a result of the research, positive and negative aspects of virtual work of teachers present in their individual experiences were distinguished. The article ends with the recommendation for teacher education and training.

Key words: teacher at the professional start, work environment, online education, pandemic situation

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
Bauman, Z. (2006a). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press.
Bauman, Z. (2006b). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

- Bilicki, T. (2020). Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Novick, P. (2001). *The Holocaust and Collective Memory. The American Experience*. London: Bloomsbury.
- Kapralski, S. (2006), Trauma i pamięć zbiorowa. W: A. Flis (red.). *Stawanie się społeczeństwem*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning during the COVID-19 School Closures. Report Written by Armand Doucet, Dr. Deborah Netolicky, Koen Timmers and Francis Jim Tuscano to Inform the Work of Education International and UNESCO*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.
- Koludo, A. (2020). Strategie kształcenia na odległość. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Łukasik, J. M., Jagielska, K., Duda, A., Koperna, P., Mróz, A., Sobieszkańska, K. (2018). Teachers at the Beginning of Their Professional Work-assessment of the Level of Pedagogical Competence of Graduates of Teaching Faculties. W: *1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018)*, U. Comite et al. (eds.), (s. 127–133). Paris: Atlantis Press.
- Łukasik, J. M., Jagielska, K., Mróz A., Duda A. K., Koperna P., Sobieszkańska K. (2019). The New Model of Teacher Education in Poland: the Directions of Changes in the Context of the Existing Research and Teaching Practices. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. (eds.), *ICERI 2019: Conference Proceedings: 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville, Spain, 11–13 November 2019 (s. 1296–1302). Seville: IATED Academy.
- Madalińska-Michalak, J., Niemi, H., Chong, S. (2012). Trends and Themes in Teacher Education. Research, Policy and Practice. W: J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (eds.), *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Papieska, J. (2012). Children's and Teachers' Social Competence in the Context of Teacher Education. W: J. Madalińska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (eds.), *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Pyżalski, J. (2020). Wstęp. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2012). Traumatogenne skutki asynchronizacji rozwoju społecznego w Polsce doby transformacji. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szempruch, J. (2012). Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zaród, M. (2020). Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.

Sylwia Jaskulska

ORCID: 0000-0002-3454-7894

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Barbara Jankowiak

ORCID: 0000-0002-7660-2070

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Jaki obraz szkoły w czasie pandemii COVID-19 wyłania się z badań nauczycieli i uczniów? Wnioski dla bliższej i dalszej przyszłości

What is the picture of school during the COVID-19 pandemic based on teachers' and students' surveys? Conclusions for the near and distant future

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 wpłynęła na nasze życie w każdej jego sferze. Problemy zdrowotne, finansowe, edukacyjne związane z funkcjonowaniem psychicznym co prawda w różnym stopniu, ale dotyczyły wielu rodzin. Ich konsekwencje sięgają daleko w przyszłość, zostawiają bowiem w ludziach i wspólnotach trwałe ślady. Wiele osób musiało zmienić sposób funkcjonowania, co niektórym przyniosło straty, a innym zyski. Potrzebne były umiejętności, którymi część z nas już dysponowała, inni szybko je nabywali, niektórzy przez ich brak zostali wykluczeni lub ponieśli duże straty. Nie chodzi tylko o kompetencje cyfrowe i dostęp do nowych technologii, choć niewątpliwie było to niezwykle ważne. Zdolność do poradzenia sobie w nowej sytuacji i zasoby na przykład

wsparcia społecznego także okazały się istotne. Mechanizm ten uruchomił się w obszarze pracy zawodowej, ale też edukacji. Z dnia na dzień rozporządzeniem ministerialnym szkoły przeszły w zdalny tryb kształcenia. Dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie i uczennice oraz ich rodzice w bardzo różny sposób poradzili sobie z nowymi zadaniami, które przed nimi stanęły.

Czas pandemii obfituje w badania nie tylko z zakresu medycyny czy socjologii, ale też edukacji (zob. Buchner, Majchrzak, Wierzbička, 2020; Librus, 2020; Centrum Cyfrowe, 2020, Jaskulska, Jankowiak 2020a, Jaskulska, Jankowiak 2022b). Obraz szkół, uczelni wyższych i przedszkoli, który się z nich wyłania, to zapis pewnego czasu, ale też mocna wskazówka dla bliższej i dalszej przyszłości instytucji edukacyjnych. Każde z badań przynosi odpowiedź na jakieś pytanie, oświetla dany problem i pozwala zastanowić się nad tym, jak instytucje edukacyjne sobie z nim poradziły i jakie wnioski powinny wyciągnąć.

W czasie gdy piszemy ten tekst, większość szkół w Polsce działa stacjonarnie. Kształcenie zdalne odsłoniło mocne i słabe strony szkoły, które mogą być zarówno jej zasobem, jak i balastem także w podejmowaniu innych, poza koniecznością zmiany trybu pracy, zadań.

Stawiamy w tym tekście pytanie o obraz szkoły w świetle badań. Spróbujemy go zarysować, wspierając się wybranymi dostępnymi wynikami dotyczącymi edukacji, także tymi, które uzyskałyśmy w badań własnych. Pracowałyśmy w dwóch zespołach badawczych. Pierwszy z nich realizował autorski projekt „Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19”, drugi: „Twoja szkoła w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19”. Prowadzone były z naszym udziałem przez firmę VULCAN wraz z Zakładem Badań nad Procesem Uczucia się (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu). Szczegółowe wyniki przedstawiamy w raportach na stronach internetowych tych projektów (Jankowiak, Jaskulska, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020a, 2020c; Krauze-Sikorska, Klichowski, Jaskulska, Jankowiak, Sikorska, Koziarski, 2020) oraz w raportach publikowanych w czasopiśmie naukowych (na przykład Jaskulska, Jankowiak, 2020c, Jankowiak, Jaskulska 2020).

Doświadczenie pracy w obu zespołach badawczych dało nam możliwość spojrzenia na szkołę z perspektywy dwóch badanych osób (nauczycieli i uczniów) oraz pod kątem innych problemów. Zebrane wnioski uzupełniają się, otwierają pola interpretacji i stawiania kolejnych pytań, tworząc swoisty obraz szkoły. Naszym celem w tym tekście jest przedstawienie go i sprobematyzowanie, dlatego – poza naszymi – przywołujemy także wyniki innych badań prowadzonych w Polsce.

Nauczycielki i nauczyciele o kształceniu na odległość

Kształcenie zdalne badano w Polsce z wielu perspektyw. Zaczniemy od punktu widzenia nauczycielek i nauczycieli. Pytano ich o techniczne, emocjonalne i relacyjne aspekty pracy w nowych warunkach. Jak wynika na przykład z badań prowadzonych przez Centrum Cyfrowe, przed pandemią styczność z edukacją zdalną mieli jedynie nieliczni nauczyciele i nauczycielki (15% miało takie doświadczenia, 85% – nie). Główne problemy związane ze zdalnym nauczaniem to zdaniem badanych czasochłonność procesu (za główny problem uznało ją 47% badanych), braki sprzętowe uczniów i uczennic (główny problem według 36% badanych) i łącze internetowe uczniów i uczennic procesu (główny problem według 32%). Własne braki sprzętowe to problem 10% nauczycieli i nauczycielek. Zwykle uczniowie i uczennice oraz nauczyciele uczestniczyli w spotkaniach za pośrednictwem różnych platform, a materiały, zadania i uczniowskie prace również przesyłane były z wykorzystaniem wielorakich kanałów komunikacji. Po okresie edukacji zdalnej 23% nauczycieli nie widziało potrzeby powtarzania zagadnień omawianych z uczniami w trybie zdalnym, 17% nauczycieli było zdania, że materiał będzie trzeba powtórzyć w znacznej części, a 30% nie jest w stanie tego stwierdzić (Centrum Cyfrowe, 2020).

Wśród wniosków z badania edukacji zdalnej prowadzonego przez Marlenę Plebańską, Aleksandrę Szyller i Małgorzatę Sieńczewską znajdują się takie, zgodnie z którymi pomimo poczucia braku przygotowania (rozumianego w kilku uzupełniających się aspektach jako brak sprzętu komputerowego, odpowiednio szybkiego i stabilnego dostępu do internetu, umiejętności dobrania odpowiednich narzędzi, metod i treści dostępnych w postaci cyfrowej, zorganizowanego wsparcia administracyjnego oraz brak wystarczających kompetencji cyfrowych) nauczyciele poradzili sobie z zachowaniem ciągłości nauczania. Proces edukacji zdalnej wzmocnił ich kompetencje cyfrowe, a nauczyciele i nauczycielki zaczęły dostrzegać korzyści edukacji realizowanej online. Ankietowani prowadzili lekcje zarówno synchronicznie, jak i asynchronicznie: 31% badanych wykorzystywało platformy umożliwiające komunikację synchroniczną (Microsoft Teams, Zoom, Google Hangouts i inne), 27% wysyłało treści w formie e-materiałów do samodzielnej realizacji przez uczniów, 19% udostępniało uczniom zadania do wykonania w podręcznikach, 13% prowadziło zajęcia, wykorzystując różnego typu portale edukacyjne, 3% używało zdalnych platform edukacyjnych. Respondenci i respondentki najczęściej korzystali z filmików (21%) i prezentacji multimedialnych (18%), ćwiczeń online (15%), podręczników cyfrowych (14%), quizów

interaktywnych (13%), mobilnych aplikacji edukacyjnych (8%), cyfrowych gier edukacyjnych (7%) czy eksperymentów online (2%). Zgodnie z własnymi deklaracjami 36% nauczycieli i nauczycielek stosowało metody podające z wykorzystaniem technologii cyfrowych, a 31% metody aktywizujące wsparte nowoczesnymi technologiami (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020).

Z badań, które prowadził Grzegorz Ptaszek wraz z zespołem, wynika, że 45% nauczycieli czuje się przygotowanymi w stopniu małym i umiarkowanym do prowadzenia zajęć w sposób zdalny, 40% czuje się przygotowanymi do takiej formy nauczania w stopniu co najmniej dużym, a 10% – w pełni. Problemy z dostępnością sprzętu do nauki zdalnej spowodowały, że co trzeci nauczyciel musiał sam zakupić nowy sprzęt oraz dokupić dodatkowy transfer danych internetowych. Nauczycielki i nauczyciele stanęli przed koniecznością nabycia nowych umiejętności: 48% musiało nauczyć się obsługi dodatkowego sprzętu (mikrofon, kamera, słuchawki), którego wcześniej nie używali, a aż 87% – obsługi nowych narzędzi komunikacyjnych, takich jak: wideo, chat, grupy dyskusyjne, platformy e-learningowe. Nauczyciele i nauczycielki najczęściej pracowali metodami podającymi (wyświetlanie filmu, prezentacji, publikowanie treści), zdecydowanie rzadziej korzystali z metod aktywizujących (quizy, dzielenie na grupy i wspólna praca online) (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski, Stunża, 2020).

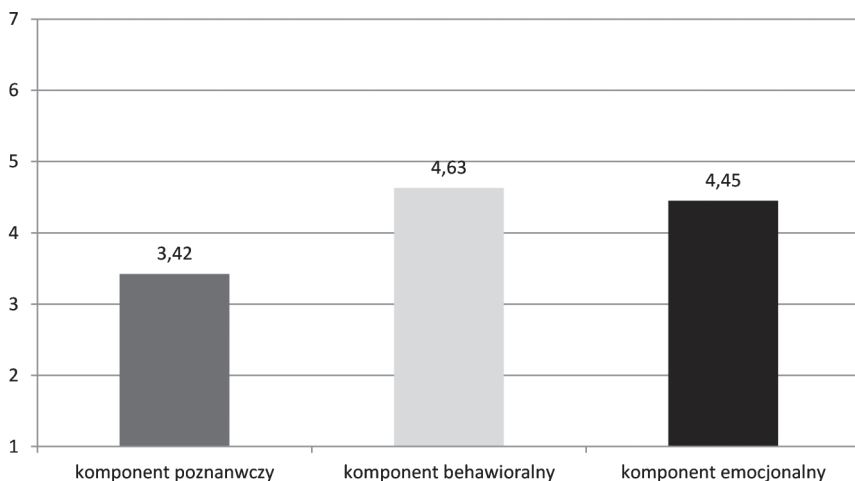
Inna perspektywa została przyjęta w badaniach prowadzonych przez nas. Dotyczyły one postaw nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość i oraz eksploracji czynników, które te postawy różnicują (Jaskulska, Jankowiak, 2020c). Uznałyśmy, że badanie postaw nauczycieli jest ważne, gdyż umożliwiło poznanie stosunku do edukacji na odległość osób, które na co dzień mierzyły się z wyzwaniami e-learningu, a od ich decyzji i podejmowanych działań w dużej mierze zależała edukacja dzieci i młodzieży w Polsce. Ponadto podejście do kształcenia na odległość tak dużej grupy społecznej, jaką są nauczyciele i nauczycielki, przekształcać się może w opinię publiczną i wpływać na klimat społeczny (Bohner, Wanke, 2004, s. 15) wokół edukacji. Postawa odzwierciedla bowiem względnie trwałą tendencję do pozytywnego lub negatywnego wartościowania jakiegoś obiektu (Wojciszke, Doliński, 2011, s. 337) i przejawia się w przekonaniach, emocjach oraz podejmowanych/zamierzonych zachowaniach (Myers, 2003, s. 151). Dane zbierałyśmy na przełomie kwietnia i maja 2020. Ankieta dostępna była w dniach od 21 kwietnia do 18 maja 2020 w serwisie społecznościowym Facebook na fanpage'ach: Ja-nauczyciel, Rok Relacji w Edukacji, Sylwia Jaskulska – Spotkania Edukacyjne, i udostępniana przez użytkowników i użytkowniczkę portalu, a także rozsyłana drogą mailową do szkół. Ostateczna próba

badawcza to 780 osób – nauczycieli i nauczycielek pracujących w różnych typach i rodzajach szkół, na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej.

W badaniu postaw nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość skupiliśmy się na ich przekonaniach, działaniach i stosunku emocjonalnym do sytuacji, w której się znaleźli. W celu zdiagnozowania i opisanego postaw wobec kształcenia na odległość poprosiliśmy badane osoby o ustosunkowanie się do dwunastu stwierdzeń. Każdorazowo, mając do dyspozycji siedmiopunktową skalę, nauczycielki i nauczyciele określili, w jakim stopniu kształcenie na odległość:

- 1) pozwala z powodzeniem realizować podstawę programową/uniemożliwia realizację z powodzeniem podstawy programowej,
- 2) pozwala z powodzeniem realizować działalność wychowawczą szkoły/uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności wychowawczej szkoły,
- 3) pozwala z powodzeniem realizować działalność opiekuńczą szkoły/uniemożliwia realizację z powodzeniem działalności opiekuńczej szkoły,
- 4) wyrównuje różnice między uczniami/pogłębia różnice między uczniami,
- 5) nie przysparza im trudności/przysparza im trudności,
- 6) pozytywnie wpływa na rozwój ich kompetencji zawodowych/negatywnie wpływa na rozwój ich kompetencji zawodowych,
- 7) nie jest im obce, bo nauczyciele wdrażali już jego elementy wcześniej/jest im obce, bo dotąd nigdy nie wdrażali jego elementów w pracy,
- 8) na pewno wykorzystają je w pracy w przyszłości/na pewno nie wykorzystają go w pracy w przyszłości, jeśli nie zajdzie znów taka konieczność,
- 9) wyzwala w nich pozytywne emocje/wyzwała w nich negatywne emocje,
- 10) sprawia, że odczuwają pozytywne emocje w relacjach z uczniami i uczennicami/sprawia, że odczuwają negatywne emocje w relacjach z uczniami i uczennicami,
- 11) sprawia, że odczuwają pozytywne emocje w relacjach z rodzicami uczniów i uczennic/sprawia, że odczuwają negatywne emocje w relacjach z rodzicami uczniów i uczennic,
- 12) sprawia, że odczuwają wsparcie ze strony dyrekcji szkoły/sprawia, że odczuwają brak wsparcia ze strony dyrekcji szkoły.

Wykres 1. Komponent poznawczy, behawioralny i emocjonalny postaw wobec kształcenia na odległość (średnie)



Źródło: opracowanie własne

Okazało się, że badani uzyskali najniższe średnie punktów w zakresie komponentu poznawczego. Na nie najlepszych wynikach w tym zakresie zaważyło przede wszystkim przekonanie, że w warunkach edukacji zdalnej nie jest właściwie możliwe realizowanie funkcji opiekuńczej (średnia 2,77 na 7) szkoły. Badani dostrzegali też, że kształcenie to raczej pogłębia, niż wyrównuje różnice między uczniami (średnia 3,03 na 7). Średnia dla tego komponentu to 3,42, a najwyższy wynik opisuje przekonania dotyczące możliwości realizacji w warunkach kształcenia na odległość podstawy programowej. Ogólna średnia dla komponentu behawioralnego to z kolei to 4,63 (min. 1, max. 7). Nauczyciele, choć nie mieli wielu doświadczeń z kształceniem zdalnym przed pandemią COVID-19, deklarują chęć wykorzystania nowych umiejętności w przyszłości oraz mają poczucie rozwoju własnych kompetencji zawodowych. Ponadto kształcenie na odległość raczej nie przysparza im trudności. Natomiast średnia dla komponentu emocjonalnego to 4,45 (min. 1, max. 7). Nauczycielki i nauczyciele odczuwają raczej pozytywne niż negatywne emocje wobec różnych aspektów kształcenia na odległość. Najlepiej respondenci i respondenci oceniли emocje, których doświadczają w relacjach z uczniami.

Wyniki analiz związku pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego a postawami wykazały, że postawy nauczycieli i nauczycielek wobec kształcenia na odległość najbardziej różnicuje rodzaj szkoły, w której pracują. Najniższe średnie w wielu zakresach opisują postawy nauczycielek i nauczycieli zatrudnionych w szkołach specjalnych. Wśród zaobserwowanych różnic statystycznie istotnych na pierwszy plan wysuwają się deklaracje odnośnie do wyrównywania szans/pogłębiania różnic między uczniami. Nauczycielki i nauczyciele ze szkół specjalnych uzyskali średnią punktów 1,88 na 7 możliwych, podczas gdy ci z innych rodzajów szkół przynajmniej o jeden punkt więcej, a pracujący w kilku rodzajach szkół średnio aż 3,51 punktów. Statystycznie istotnie różnią się też średnie opisujące trudności, których doświadczają nauczycielki i nauczyciele szkół specjalnych. Grupa ta w znacznie mniejszym stopniu dostrzega też możliwość wykorzystania nowych kompetencji w przyszłości. Z kolei o nauczycielkach i nauczycielach ze szkół prywatnych i społecznych można w świetle wyników omawianych badań powiedzieć, że są bardziej przekonani o możliwości realizacji materiału dydaktycznego w formie zdalnej i mają poczucie większego wsparcia dyrekcji (Jaskulska, Jankowiak, 2020c).

Uczniowie i uczennice o kształceniu na odległość

Podobnie jak w przypadku nauczycieli uczniowie i uczennice byli w badaniach pytani o różne kwestie – od dostępu do sprzętu i poziomu ich kompetencji cyfrowych po problemy w relacjach i radzeniu sobie z obowiązkami szkolnymi. W badaniu „Twoja szkoła w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19” nie pytaliśmy o dostęp do sprzętu i internetu, trudności tu wskazywane dotyczyły więc obsługi programów i sprzętu, a nie trudności związanych z ich brakiem. Młodzi ludzie nie mieli kłopotów w tym zakresie, co więcej, nie postrzegali też swoich nauczycieli jako osób, które sobie nie poradziły. Pytani o to, jakie są ich nadzieje związane ze szkołą po wakacjach, uczniowie i uczennice odpowiedzieli, że chcieliby najbardziej uczyć się w trybie mieszanym (49%) lub wrócić do nauki w szkole (33%). Tylko 18% z nich chciałoby uczyć się zdalnie. Na pytanie: „A gdybyś Ty w przyszłości był/była dyrektorem szkoły albo ministrem edukacji i mógłbyś/mogłabyś zdecydować, jak ma wyglądać szkoła, to czy uczniowie uczyliby się w domu czy w szkole?” znów 48% opowiedziało się za szkołą hybrydową, 35% za szkołą stacjonarną, a tylko 8% chciało szkoły zdalnej. Ten wynik można odczytywać co najmniej dwojako. Po pierwsze może się w nim odbijać tęsknota za szkołą rozumianą jako kontakt z rówieśnikami, przebywanie

poza domem. Po drugie zaś kształcenie na odległość mimo niedoświadczenia większych trudności mogło z różnych powodów rozczarowywać.

Jeśli spojrzymy na aktywności podejmowane przez uczniów i uczennice podczas kształcenia zdalnego, zauważymy, że właściwie nie różnią się one od tych, które dominowały w szkole przed okresem kształcenia zdalnego. Widać tu rozmowy i czytanie przesyłanych materiałów, podczas gdy tylko 3% uczniów podało jako szkolną aktywność szukanie czegoś w internecie. Zmienił się zatem kanał, ale nie forma pracy. Oczywiście należy brać pod uwagę, że badanie prowadzone było zaledwie dwa miesiące po wprowadzeniu w Polsce kształcenia na odległość. Być może z czasem w tym zakresie nastąpiłyby zmiany. Uczniowie i uczennice dostrzegają potencjał kształcenia zdalnego. Wysoko oceniają to, jak technicznie poradzili sobie ich nauczyciele. Dostrzegają możliwość wykorzystania kształcenia zdalnego (przynajmniej częściowo) w przyszłości, ale po doświadczeniu takiej formy kształcenia nie są jej zdecydowanymi zwolennikami.

Wśród wniosków z badania uczniów i uczennic i ich postrzeżenia edukacji zdalnej prowadzonego przez Marlenę Plebańską, Aleksandrę Szyller i Małgorzatę Sieńczewską najważniejszy – zdaniem autorek – dotyczy tego, że uczniowie i uczennice pomimo kłopotów technicznych poradzili sobie z wyzwaniem nauki na odległość, docenili kontakt, jaki mieli z nauczycielami/nauczycielkami oraz stworzone im możliwości indywidualizacji pracy. Jednakże uczniowie i uczennice niejednokrotnie poświęcali kilkadziesiąt godzin tygodniowo na wykonywanie zadań jedynie zleczanych przez ich nauczycieli/nauczycielki z wykorzystaniem tradycyjnych podręczników i zeszytów, nie mając przy tym wystarczającego wsparcia. Według uczniów i uczennic edukacja zdalna polegała na przysyłaniu e-materiałów do samodzielnej nauki (42%) i wyznaczaniu przez pedagogów zadań, które trzeba wykonać w zwykłych książkach lub zeszytach ćwiczeń (34%). Jednakże – jak podkreślają autorki badania – wzrosły umiejętności samodzielnego uczenia się i przejmowania odpowiedzialności za własną edukację przez uczniów/uczennice. Warto podkreślić, że uczestnictwo w lekcjach zdalnych nie sprawiało uczniom/uczennicom większych trudności. Uważają oni, że edukacja zdalna powinna być nadal wykorzystywana w szkole, jednak z zastosowaniem atrakcyjnych narzędzi i cyfrowych materiałów dydaktycznych. Aż 53% ankietowanych nie chciałoby się w przyszłości uczyć w taki sposób, jaki miał miejsce podczas pandemii, a 47% akceptuje taką naukę. Uczniowie chcieliby, aby edukacja zdalna w przyszłości mogła być wykorzystywana w różnych trudnych sytuacjach (41%). Aż 32% wskazuje, że uczeń powinien mieć wybór, czy chce się uczyć w klasie, czy online. Ankietowani uważają, że edukacja zdalna powinna

być uzupełnieniem zajęć w szkole, na przykład w formie materiałów online pozwalających na wprowadzenie oraz utrwalenie poznanych na lekcji zagadnień. Uczniowie i uczennice jako trudność edukacji zdalnej uznali brak internetu i zakłócenia związane z niską jakością sprzętu, którym dysponują nauczyciele, oraz brak umiejętności obsługi urządzeń i wykorzystywania pełnych możliwości narzędzi cyfrowych przez nauczycieli/nauczycielki. Respondenci podkreślali, że najbardziej istotnym warunkiem efektywności zajęć prowadzonych online jest kontakt z nauczycielem i kolegami/koleżankami, który pozwala na aktywny udział w dyskusjach, zadawanie pytań, wspólnie ustalanie strategii rozwiązania postawionego problemu czy też uzyskiwanie dodatkowych wyjaśnień od nauczyciela. Prawie 40% badanych uczniów oceniło przygotowanie nauczycieli do realizacji lekcji zdalnych na poziomie niskim, a 34% uznało, że zajęcia online prowadzone były na poziomie średnim, 18% dobrze oceniło prowadzone zajęcia, a 8% badanych wskazało, że zaangażowanie, kompetencje cyfrowe i umiejętność organizowania sytuacji edukacyjnych w przestrzeni wirtualnej prowadzących lekcje były na najwyższym poziomie (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020).

W badaniach Grzegorza Ptaszka i zespołu połowa badanych uczniów/uczennic oceniła lekcje prowadzone zdalnie jako mniej atrakcyjne niż te sprzed pandemii. W przywoływanych badaniach odniesiono się także do oceny uczniów/uczennic jakości relacji podczas pandemii i ich zmian w stosunku do tego, jak wyglądały przed zamknięciem szkół. Ponad połowa badanych uczniów/uczennic wskazała, że relacje przed pandemią były dużo lub trochę lepsze, czterech na dziesięciu uczniów nie zauważyło zmian w tym obszarze, a prawie 5% oceniło, że przed pandemią ich relacje z rówieśnikami były gorsze. Jak przypuszczają autorzy badania, wśród uczniów i uczennic zadowolonych bardziej z relacji online niż tych bezpośrednich mogą znajdować się uczniowie, którzy w zapośredniczonej komunikacji są bardziej śmiali lub którzy przestali doświadczać przemocy rówieśniczej. W przypadku oceny jakości relacji z wychowawcą/wychowawczynią większość badanych nie zauważyła zmian w relacji do czasu przed pandemią, 23% ocenia, że relacje przed pandemią były lepsze, a nieco ponad 4% uważa, że relacje przed pandemią były gorsze. Przeważają więc uczniowie i uczennice wskazujący, że zmiany w dwóch kluczowych obszarach relacji szkolnych są negatywne lub też relacje te pozostają bez zmian w stosunku do czasu przed pandemią (Ptaszek i in., 2020).

Ciekawym dopowiedzeniem do wątku budowania/podtrzymywania relacji w czasie kształcenia zdalnego są wyniki badań Centrum Nauki Kopernik (Gop, Jaskulska, 2020). Były one realizowane w dwóch falach w okresie kwiecień–lipiec

2020 w celu uchwycenia zmian w użyciu technologii w uczeniu się. Próba objęła rodziców dzieci w wieku szkolnym, studentów oraz uczniów w wieku 15–18 lat. Tych ostatnich było trzysta czworo w pierwszej, a sto dziewięćdziesięcioro w drugiej fali badań (przywołamy tylko wyniki dla tej grupy). Badani udzielili odpowiedzi na dwadzieścia pytań dotyczących sposobu i form kontaktu z grupą/klasą oraz szkołą/uczelnią, stosowanych w nauce rozwiązań technologicznych, sposobów pozyskiwania i rodzaju materiałów do nauki, sposobów i rodzajów uczenia się, w tym czasu poświęcanego nauce, oraz organizacji pracy własnej, obaw i zysków związanych z nauczaniem zdalnym. Aż 74% badanych osób w pierwszym pomiarze i 71% w drugim kontaktowało się z rówieśnikami przez nieformalną grupę klasową na Messengerze/WhatsAppie i tak dalej, ale tylko około 30% uczniów i uczennic deklarowało, że źródłem materiałów i wiedzy są nieformalne grupy rówieśnicze, które zakładali na różnych portalach. Liczba ta zmniejszyła się z czasem o 4%. Na pytanie: „Z kim uczysz się, odkąd zamknięto szkoły?“, w kwietniu 89% badanych, a w lipcu 83% uczniów z tej samej grupy odpowiedziało, że indywidualnie, samodzielnie. Choć mieli więc kontakt z rówieśnikami, nie uczyli się z nimi. Mimo przejścia szkoły w tryb zdalny internetowe formy komunikacji z rówieśnikami nie zaczęły służyć do celów edukacyjnych, choć takiego obrotu sprawy można się było spodziewać. Skoro jednak właściwie w każdym badaniu widzimy, że uczniowie i uczennice wykonywali głównie zadania przesyłane przez nauczycieli, można stwierdzić, że nie byli zachęceni do pracy grupowej i nie wykorzystano kształcenia zdalnego do sieciowania uczniów wokół wspólnych zadań.

Wokół wniosków

Najważniejsze wnioski z prezentowanych wyżej badań dotyczą istoty pytania: czym jest szkoła? W czasie nauczania zdalnego została ona sprowadzona do funkcji dydaktycznej. A przecież jednym z głównych haseł i misji edukacji podczas pandemii na całym świecie było „Maslow przed Bloomem”. Zwracało się więc uwagę, że zanim będziemy oczekiwać realizacji celów edukacyjnych, musimy zapewnić uczniom i uczennicom bezpieczeństwo i zaspokoić inne bardziej podstawowe potrzeby, także te w sferze relacji (Doucet, Netolicky, Timmers, Tuscano, 2020).

Zmieniły się ponadto kanały komunikacji, ale nie sposób przekazywania wiedzy. Uczniowie i uczennice radzili sobie technicznie, zwiększały się kompetencje cyfrowe nauczycieli i nauczycielek. Można zakładać, że gdyby konieczność

kształcenia zdalnego trwała dłużej, w sferze dydaktycznej szkoła miałaby szansę działać całkiem sprawnie, oczywiście pod warunkiem, że braki techniczne, w tym sprzętowe, nie różnicowałyby drastycznie szans uczniów na naukę. Kształcenie zdalne jest też bardziej niż stacjonarne wpisane w życie rodziny, jednak i tu powstaje pole do różnicowania uczniów. Posiadanie w domu komputera nie wystarczy, jeśli nie ma warunków do nauki, a rodzice nie pomagają dzieciom zarówno organizacyjnie, jak i nie udzielają im wsparcia psychologicznego. Ale czy to jedyny problem? Czy istotą szkoły jest dydaktyka?

Zestawiając relatywnie wysokie wyniki dotyczące technicznych możliwości wykorzystania nowych technologii przez nauczycieli i uczniów z silną uczniowską tęsknotą za szkołą, można pokusić się o stwierdzenie, że tęsknota ta lokuje się sferze relacji, a także wychowania i opieki, których wielu uczniów zostało pozbawionych.

Prawie połowa uczniów i uczennic pytanych o to, jakiej szkoły przyszłości by chcieli, opowiada się za trybem mieszanym. Szkoła jako miejsce relacji, spędzania czasu z rówieśnikami, a nawet przeżywania dzieciństwa i młodości powinna więc według nich być wspierana przez nowe technologie, otwarta na nie, elastycznie reagująca na potrzeby ludzi. Gdyby zmieniły się sposoby kształcenia zdalnego i rodzaje aktywności podejmowanych przez uczniów, to może zmieniłyby się też wyniki tego typu badań.

Wachlarz zagadnień, które składają się na obraz polskiej szkoły w dobie pandemii, jest bardzo szeroki. Poza tymi związanymi z dostępnością sprzętu komputerowego i internetu nie do przecenienia są zmiany zachodzące w obszarze możliwości realizowania wszystkich funkcji szkoły bez osobistego kontaktu, a także budowania i podtrzymywania relacji.

Obecnie pojawia się wiele postulatów dotyczących zmian koniecznych w obszarze edukacji, dotyczących budowania i wzmacniania zasobów zarówno systemu, jak i jego uczestników. Postuluje się zmiany systemowe, które należy oprzeć na pogłębionej debacie na temat edukacji w Polsce. Na przykład Przemysław Czapliński wraz zespołem podkreśla, że system edukacji powinien być zdecentralizowany, a edukacja przeorientowana na uczniów i uczennice (w dialogu z ich rodzicami), ich potrzeby i rozwój, a nie wyłącznie na osiągnięcie pożądanego poziomu wiedzy. Szkoła natomiast musi zostać dofinansowana i wyposażona, tak aby zapewnić zarówno warsztat pracy nauczycielom, jak i równy dostęp do narzędzi uczniom, gdyż pandemia ujawniła nierówności w posiadaniu i dostępie do takich zasobów. W sytuacji braku pewności zmiany nie mogą być tymczasowe. Powinny wynikać z przyjętej strategii, która pozwoliłaby na elastyczność

instytucji i adaptację do zmieniających się wymagań (Czapliński i in., 2020). Marta Zahorska podkreśla na przykład powtarzający się we wnioskach z różnych badań edukacji przeprowadzonych w czasie pandemii postulat dotyczący ograniczenia podstawy programowej, a także namysł nad zmianą ideologii edukacji z „akademickiego” przekazywania wiedzy na rzecz rozwijania umiejętności poszukiwania potrzebnych informacji i kształtowania samodzielności uczniów (Zahorska, 2020).

Gorące i aktualne staje się więc pytanie o to, czym w ogóle jest szkoła. Czy może ona działać jako coś dziejącego się między ludźmi, poza budynkiem i planem lekcji? A jeśli tak, jak poradzili sobie z tworzeniem takiej szkoły ludzie, którzy zostali z dnia na dzień, bez przygotowania, wtłoczeni w jej ramy? I co chyba najważniejsze – czy jako społeczeństwo wyciągamy wnioski z doświadczeń wiosny 2020 roku?

Po raz kolejny przekonujemy się, że szkoła to kultura i ludzie, sieć relacji, wspólnota celów. Wzmacnianie tych pozadydaktycznych wymiarów szkoły przekłada się na jej codzienne funkcjonowanie i wyniki. Może też okazać się czynnikiem chroniącym i ułatwiającym poradzenie sobie z kryzysami, a te, choć w różnych wymiarach i o różnym zasięgu, będą się powtarzać.

Abstrakt: Celem tekstu jest odpowiedź na pytanie o obraz szkoły w czasie pandemii COVID-19 w świetle badań. Badania te ukazują nie tylko techniczny wymiar kształcenia zdalnego (problem dostępu do sprzętu, rozwój kompetencji cyfrowych uczniów, nauczycieli i rodziców), ale też jego wymiar relacyjny. Pozwalają również na predykcje co do przyszłości szkoły nie tylko w czasie kryzysu, ale też gdy się on skończy, oraz na wskazanie wagi troski o pozadydaktyczne elementy kultury szkoły jako czynników chroniących.

Słowa kluczowe: kształcenie na odległość, COVID-19, obraz szkoły

Abstract: The aim of the text is to answer the question about the image of school during the COVID-19 outbreak in the light of research. This research show not only the technical dimensions of distance education (the problem of access to computers, to the Internet, development of digital skills of students, teachers and parents), but also its relational dimensions. They allow for predictions about the future of the schools not only during the crisis, but also when it ends, and to

indicate the importance of caring for non-didactic elements of school culture as protective factors.

Key words: distance education, COVID-19, the image of school

Bibliografia

- Bohner, G. Wanke, M. (2004). *Postawy i zmiany postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buchner, A. Majchrzak, M. Wierzbicka, M. (2020). *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 25.10.2020).
- Centrum Cyfrowe (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 25.10.2020).
- Czapliński, P. i in. (2020). *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> (dostęp: 25.10.2020).
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic, An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures*, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.
- Gop, A., Jaskulska, S. (2020). *Kształcenie na odległość a rozwój kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców w świetle wyników badań – w kierunku nowej szkoły*, maszynopis tekstu.
- Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020), Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19, *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Jaskulska, S. Jankowiak, B. (2020a). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> (dostęp: 25.10.2020).
- Jaskulska S., Jankowiak, B., (2020b) *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> (dostęp: 25.10.2020).
- Jaskulska, S. Jankowiak, B. (2020c). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, 57.
- Jaskulska, S. Jankowiak, B., Rybińska, A. (2020). *Obraz kształcenia na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Raport*, <https://sites.google.com/view/przedszkola-pandemia-raport> (dostęp: 25.10.2020).
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B., Sikorska, J., Koziarski, J. (2020). *Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po*

- pandemii COVID-19? Raport z badania ankietowego*. VULCAN. <https://sites.google.com/view/twoja-lekcja-w-przyszlosci> (dostęp: 25.10.2020).
- Librus (2020). *Jak wygląda nauczanie zdalne w naszych domach*. https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszach-domachpobierzraport?fbclid=IwAR0pOi63sAZR_fQIUuZqrhEg9n0kj15gJ_MgInJp9pblqwYOO4TtGwST2UE (dostęp: 25.10.2020).
- Myers, D. G. (2003). *Psychologia społeczna*. tłum. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Zysk, i S-ka.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Raport – edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego (czerwiec 2020).
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G. D. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Warszawa, https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (dostęp: 25.10.2020).
- Wojciszke, B., Doliński, D. (2011). *Psychologia społeczna*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. Tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zahorska M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania? Fundacja im. Stefana Batorego*, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf> (dostęp: 25.10.2020).

Piotr Długosz

ORCID: 0000-0002-4875-2039

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich

The pros and cons of distance learning for students from rural areas

Wprowadzenie

Zdalna edukacja wprowadzona zgodnie z zaleceniami MEN w wszystkich typach szkół w całym kraju 25 marca 2020 roku wprowadziła władze samorządowe, szkolne, nauczycieli, rodziców i uczniów w duże zakłopotanie. Nagle z dnia na dzień wszyscy uczestnicy edukacyjnego procesu zostali postawieni wobec faktu cyfrowej rewolucji. Sytuacja bezprecedensowa w historii. Szkoły zostały zamknięte, uczniowie odesłani do domu, a nauczyciele zmuszeni do szybkiej i radykalnej zmiany metod pracy z uczniami. Do tej wymuszonej zmiany musieli się też przystosować uczniowie i rodzice, którzy zostali obciążeni dodatkowymi obowiązkami zapewnienia opieki dzieciom i pomocy w nauce.

Od samego początku uruchomienia zdalnego nauczania twierdzono, że pogłębi ono nierówności edukacyjne. Ze względu na braki w infrastrukturze cyfrowej na obszarach wiejskich stracić miały na nim głównie dzieci zamieszkujące te tereny. Niedługo po uruchomieniu zdalnej edukacji ukazał się raport, w którym pisano, że dużą przeszkodą będą stanowić brak dostępności do szerokopasmowego internetu, problem z limitem danych w dostępie do mobilnego internetu, problem współdzielenia komputerów i laptopów przez rodzeństwo i rodziców, brak kompetencji w zakresie nauczania zdalnego i wykorzystania narzędzi cyfrowych wśród nauczycieli (Problem wykluczania, 2020). Wszystkie wymienione

dylematy z większą intensywnością mogą pojawiać się na obszarach wiejskich i prowadzić do zwiększenia edukacyjnego wykluczenia.

Poza czynnikami natury technicznej należy pamiętać, że w zdalnej edukacji ważną rolę odgrywają kapitały, jakimi dysponuje rodzina ucznia. Najważniejszy z nich, to jest kapitał kulturowy, czyli wykształcenie i kompetencje rodziców, jest słabiej widoczny na obszarach wiejskich. Wedle danych zebranych w projekcie Bilans Kapitału Ludzkiego (2017–2018) na wsi wyższym wykształceniem legitymowało się 17% mieszkańców, a w mieście – 31%¹. Z tych samych badań wynika, że 36% mieszkańców wsi nie miało umiejętności cyfrowych, w miastach liczba ta spadała do 23%, przy czym w grupie posiadającej dzieci brak kompetencji cyfrowych na wsi zadeklarowało 41%, a w mieście 23% mieszkańców. Rodzice z obszarów wiejskich rzadziej (58%) niż mieszkańcy miast (74%) korzystają z internetu. Analogicznie jest z kapitałem ekonomicznym, który przekłada się na dostęp do internetu, komputerów, laptopów. Przeciętne średnie dochody netto na wsi wynosiły około 2600 zł, a w mieście około 3000 zł.

Ponadto ważną rolę w edukacji zdalnej dzieci odgrywa wsparcie rodziców. Ma ono znaczenie głównie wśród młodszych dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej. Rodzice z obszarów wiejskich częściej (55%) niż rodzice w mieście (31%) pracują w tradycyjnych sektorach gospodarki, wykonując pracę fizyczną. W konsekwencji wiejscy rodzice mają mniej czasu na zajęcie się dziećmi i mniejsze szanse na pracę zdalną podczas lockdownu. Praca zdalna jest częstsza wśród przedstawicieli klasy średniej zamieszkującej głównie miasta. Potwierdzają to wyniki badań CBOS pokazujące, że na wsi na pracę zdalną przeszło 13%, a w metropoliach (powyżej 500 tysięcy osób) – aż 51% mieszkańców (Feliński, 2020). Oceniając wpływ zdalnego nauczania na wiejskich uczniów, warto uwzględnić też problemy, które mogą pojawiać się w wiejskich szkołach podstawowych, polegające na niższych kompetencjach cyfrowych nauczycieli oraz gorszej infrastrukturze cyfrowej, jaką dysponują szkoły i nauczyciele.

Wszystkie wymienione powyżej czynniki mogą sprzyjać pogłębieniu nierówności edukacyjnych między miastem a wsią. Warto przypomnieć, że nierówności te mimo wprowadzanych reform w oświacie ciągle się utrzymują. Na fakt ów wskazuje różnica między wynikami uczniów szkół wiejskich i miejskich w teście dla ósmoklasistów. W 2020 roku wiejscy uczniowie uzyskali z języka polskiego wynik na poziomie średnio 58%, podczas gdy uczniowie z miast (powyżej 100 tysięcy mieszkańców) – 63%. Z matematyki na wsi uzyskano średni wynik

¹ Obliczenia własne na podstawie dostępnej bazy danych.

44%, a w miastach – 53%, zaś z języka angielskiego na wsi średni wynik wynosił 48%, a w mieście 64% (Egzamin ośmioklasisty, 2020). Różnica między miastem a wsią z języka polskiego wyniosła 5 punktów procentowych, z matematyki 9 punktów procentowych, a z języka angielskiego aż 16 punktów procentowych. Zaprezentowane różnice pojawiają się na każdym egzaminie – wcześniej między miastem a wsią były widoczne w wynikach egzaminu szóstoklasisty i egzaminu gimnazjalnego. Szkoły zlokalizowane w mieście uzyskiwały znacznie lepsze wyniki niż te na wsi (Raport o stanie edukacji 2010, 2011).

W związku z powyższym powstaje pytanie o to, jak ten wielki eksperyment społeczny, jakim było zdalne nauczanie, wypadł na obszarach wiejskich. W tym momencie trudno jest ocenić skutki zdalnej edukacji dla wiejskich dzieci. Jej społeczne konsekwencje będą widoczne w późniejszym czasie, jednak prognozy w tym zakresie są raczej negatywne (Zahorska, 2020). Niestety wiele do tej pory prowadzonych badań pomija kwestię edukacji wśród wiejskich dzieci. W jednych z takich badań wiejscy uczniowie stanowili 1% próby badawczej (Plebańska i in., 2020). W innym raporcie z badań przeprowadzanych wśród rodziców nie ma analiz pokazujących, jak wygląda sytuacja na wsi (*Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach?*, 2020). Podobne analizy nieuwzględniające specyfiki wiejskich obszarów znajdziemy w kolejnych raportach (*Zdalna edukacja...*, 2020; *Zdalne nauczanie...*, 2020; *Nauczanie zdalne...*, 2020).

Celem niniejszego artykułu jest więc wypełnienie luki w wiedzy na temat edukacji zdalnej wśród wiejskiej młodzieży. Dzięki metodologii jakościowej zostały zrekonstruowane praktyki społeczne uczniów ze wsi, którzy realizują edukację zdalną. Artykuł jest próbą jej opisanie i nakreślenia kontekstu, w jakim była ona prowadzona.

Metodologia badań

Prezentowany artykuł ma na celu pokazanie zdalnego nauczania z perspektywy wiejskiej młodzieży. W tekście zamierzamy odpowiedzieć na następujące pytania:

- jak wyglądało życie codzienne wiejskich uczniów?,
- w jaki sposób była prowadzona zdalna edukacja w ich szkołach?,
- jak uczniowie oceniają edukację zdalną?,
- jak uczniowie oceniają pracę nauczycieli?,
- jakie są plusy i minusy zdalnej edukacji?.

Szukając odpowiedzi na te pytania, przeprowadzaliśmy badania jakościowe na terenie Małopolski i Podkarpacia. Zostały one zrealizowane pod koniec II semestru, na przełomie maja i czerwca. Ankietowani uczniowie mieli już doświadczenie w zdalnej edukacji i mogli podzielić się swoimi opiniami na jej temat. Wywiady, w liczbie czternastu, zrealizowali w ramach praktyk studenci socjologii. Połowę z nich przeprowadzono wśród uczniów szkoły podstawowej, a połowę wśród uczniów szkoły średniej. Materiał pochodzący z wywiadów został zakodowany za pomocą programu QDA-miner, w programie tym zostały też wykonane analizy.

Miłe złego początki

Zawieszenie zajęć w szkołach dnia 12 marca 2020 roku było wielkim zaskoczeniem zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców. Mało kto się spodziewał, że pandemia koronawirusa sparaliżuje system edukacyjny na całym niemalże świecie. Wraz z lawinowym przyrostem zarażonych kolejne kraje zaczęły decydować się na wprowadzenie lockdownu, którego jednym z elementów było zawieszenie zajęć w szkołach i na wyższych uczelniach.

O ile władze oświatowe i rodzice mogli na tę decyzję zareagować lękiem, niepewnością i obawami dotyczącymi przyszłości, o tyle uczniowie przyjęli ten stan z radością. Rozpoczęły się tzw. „koronaferie”, które – jak się okazało – trwały do końca semestru. O nieskrywanej radości mówią sami badani: „Na początku się ucieszyłam, bo przydałaby się przerwa od szkoły” (W 13). Kolejna uczennica opowiada: „Byłam szczęśliwa. – A czemu? – Bo miałam dość tej szkoły, ale z czasem to już zniknęło i mam dość siedzenia w domu” (W 2). Inna odpowiedź: „Znaczą, ja się ucieszyłam. I to bardzo! Ale to głównie dlatego, że miałam mieć sprawdziany na następny dzień” (W 6).

Z odpowiedzi wynika, że radość z zamknięcia szkół bierze się z tego, że młodzież odczuwała przemęczenie. Szczególnie widoczne jest to wśród starszych uczniów, którzy muszą dojeżdżać do szkoły średniej poza miejsce zamieszkania. Oto, co powiedziała jedna z respondentek na ten temat: „No to jak usłyszałam, że nie będziemy chodzić do szkoły, to się naprawdę bardzo ucieszyłam, bo wiem, że mogę zrobić te same rzeczy w domu i mniej czasu na to tracę, nie muszę wstawać o piątej, bo jeśli są lekcje na siódmą, to żeby dojechać do szkoły, to muszę tak wstać, to jest naprawdę bardzo męczące, bo potem cały dzień nie chce ci się nic robić” (W 5).

W powyższej wypowiedzi odzwierciedlają się problemy, z którymi boryka się wiejska młodzież, czyli męczące dojazdy do szkoły. Zajmują one sporo czasu,

przez nie uczniowie muszą wcześniej wstawać i wracają późno do domu. Są one szczególnie uciążliwe zimą. Ponadto warto zwrócić uwagę, że w czasie pandemii dojazdy te stają się niebezpieczne, gdyż w niewielkiej przestrzeni busa, autobusu czy pociągu istnieje zwiększone ryzyko zarażenia się koronawirusem.

Z jednej strony z opinii uczniów wynika, że zawieszenie zajęć w szkołach wywołało ich radość, jednak z drugiej – niemalże wszyscy mówią, że po początkowym zadowoleniu pojawiły się nuda, frustracja i smutek. Nikt raczej nie przewidywał, że kwarantanna przedłuży się aż do końca semestru. Oto, co na ten temat mówią badani: „się ucieszyłam, ale myślałam, że to będzie trwało dwa tygodnie, a już to trwa nie wiem, trzy miesiące” (W 9). Inna wypowiedź: „Na początku się cieszyłem, że siedzę w domu, ale już żałuję” (W 1). Radość z pozostawania w domu przerodziła się w nudę: „Pierwsze dwa tygodnie no to się ucieszyłem, że mamy wolne, potem przyszedł kwiecień, maj, zaczęło mi się nudzić” (W 4). Okazało się, że przebywanie w domu, izolacja społeczna w dłuższej perspektywie czasowej mają negatywny wpływ na uczniów: „No na początku, jak się dowiedzieliśmy, że nie będziemy przez jakiś czas chodzić do szkoły, to trochę się ucieszyłam, ale później mi już jej brakowało, głównie to spotkanie ze znajomymi z klasy, i już nie chciałam całej tej kwarantanny” (W 12). Kolejna egzemplifikacja: „No to na początku się ucieszyłam, no bo bez szkoły, bez lekcji, «koronaferie», ale potem wprowadzili zdalne nauczanie i czar przysł” (W 11).

Można skonstatować, że całą tę sytuację dobrze oddaje powiedzenie „miłe złego początku”. Po pierwotnej euforii wywołanej niespodziewanym zamknięciem szkół pojawiło się niezadowolenie ze względu na przedłużający się stan izolacji. Po trzech miesiącach zdalnej edukacji większość uczniów chciała wrócić do szkoły, do tradycyjnego nauczania. „Koronaferie” okazały się męczące i frustrujące. Uczniowie zaczęli się nudzić, a brak kontaktów z rówieśnikami, przeciążenie zdalną edukacją, zbyt długie przesiadywanie przed ekranami wywołały przemęczenie i wypalenie edukacyjne.

W związku z powyższym powstaje pytanie, co takiego się stało w trakcie zdalnej edukacji, że uczniowie zmienili diametralnie stosunek do szkoły. Aby na nie odpowiedzieć, należy się przyjrzeć kilku obszarom aktywności uczniów.

Aktywność uczniów w trakcie kwarantanny

Wiemy, że pandemia diametralnie zmieniła codzienną rutynę. Wraz z wprowadzeniem kwarantanny uczniowie nagle przestali chodzić do szkoły, odwiedzać znajomych, przebywać w galeriach handlowych, klubach, a nawet kościołach.

Czas izolacji wymusił na nich i ich rodzinach zmianę trybu życia i dostosowanie się do nowych warunków.

Na podstawie uzyskanych wywiadów można stwierdzić, że poza edukacją uczniowie poświęcali swój czas na różne inne zajęcia. Na rycinie 1 zostały zaprezentowane kategorie aktywności wyodrębnione w trakcie kodowania materiału badawczego. Wywiady pokazują, że nie ma wśród nich jednej dominującej. Poza nauką uczniowie starają się utrzymywać kontakt z rówieśnikami za pomocą komunikatorów, uprawiać sport, spędzać czas z rodziną, słuchać muzyki, czytać książki, oglądać telewizję i grać na urządzeniach cyfrowych. Wiejska młodzież pomaga też swoim rodzicom w prowadzeniu gospodarstw rolnych.

Rycina 1. Aktywność uczniów w czasie pandemii



Źródło: opracowanie własne

Niektórzy z respondentów deklarowali, że muszą się cały czas uczyć: „przeważnie nauka, praktycznie cały dzień siedzę nad książkami. Od godziny 8.00 do wieczora jestem w książkach” (W 1). Kolejna ilustracja: „Rano wstaję, tak jak zwykle jem śniadanie, jakoś tam się ogarnę. Potem mam lekcje albo online się łączymy z nauczycielką, albo wysyłają nam, co mamy zrobić z każdego przedmiotu i potem odsyłamy uzupełnione ćwiczenia albo jakieś zadania. Jak już zrobię lekcje i nie jest godzina 20.00, to mogę coś porobić. A czasem, jak jest dużo materiału, to już nie mam siły i wolę posiedzieć przed telewizorem” (W 3). Byli też uczniowie w mniejszym stopniu obciążeni zdalną edukacją, którzy mieli więcej czasu na przyjemności: „Można powiedzieć, że uczę się, a także staram się spędzać czas na aktywnościach pozaszkolnych, na przykład: czytam książki, oglądam więcej seriali niż wcześniej, słucham więcej muzyki. Staram się także utrzymywać kontakt z ludźmi ze szkoły, głównie telefoniczny” (W 2).

Młodzież wiejska ma to szczęście, że nawet w czasie ścisłej kwarantanny może wyjść na teren własnej działki, co ma pozytywny wpływ na samopoczucie tych uczniów. Jedna z ankietowanych mówi: „ma się duży ogród, to można zawsze wyjść, można pograć w piłkę z siostrą albo z rodzicami i czuje się taką przestrzeń. A jak jest się w tym bloku, to ogólnie męczące jest tak mieszkać, a co dopiero być

w kwarantannie z takimi osobami” (W 5). Kolejna egzemplifikacja: „ale są też takie dni, że mam więcej czasu i jak ogarnę szkołę, to mogę coś porobić dla siebie. Teraz jest piękna pogoda, więc wychodzę na rolki albo spędzam czas z rodziną. Na szczęście mamy to swoje podwórko, więc można tu swobodnie posiedzieć na świeżym powietrzu bez maseczki. Parę razy byłam na rowerze, ale to już w miejscu, gdzie musi być maseczka, i jednak ciężko się z nią jeździ” (W 3). Niektórzy mimo utrudnień wynikających z zasad zachowania dystansu społecznego starają się podtrzymywać kontakty społeczne: „Codziennie w sumie gadamy albo na Messengerze, a czasem jak jest moment, to do siebie dzwoniemy. Ale już bym chciała się z nimi zobaczyć tak na żywo, a nie tylko przez internet” (W 4). W życiu uczniów ważną rolę odgrywają cyfrowe gadżety: „Zazwyczaj wstaję gdzieś o godzinie 8.00, «siedzę» na telefonie, później gram na konsoli, później zazwyczaj coś jem, jeżdżę na rowerze, wracam, wtedy jest już godzina 18.00, no i później «siedzę» cały czas na telefonie” (W 12). Starsi uczniowie przejmują też na siebie rolę nauczycieli młodszego rodzeństwa. Są też zobligowani do pomocy w gospodarstwie: „Rano mam lekcje, do 12:30, z niektórych przedmiotów mam tylko zadawane zadania z terminem odesłania, dlatego przeważnie robię je od razu, by nie zwlekać na ostatnią chwilę. Po obiedzie przeważnie spędzamy z siostrą czas przed domem, rozkładamy koc i zawsze znajdujemy zajęcie, teraz, jak już można, chodzimy na spacer. Często też jej pomagam w nauce, ponieważ ona nie lubi się uczyć. Pomagam też mamie w obowiązkach domowych” (W 11).

Z wypowiedzi uczniów wynika, że ich czas jest dzielony między obowiązki związane z rolą ucznia a aktywnością, która jest typowa dla tej fazy życiowej. Życie na wsi, jak pokazują powyższe wypowiedzi, ułatwia czas kwarantanny, gdyż młodzież może bez skrepowania poruszać się po swoim otoczeniu.

Edukacja zdalna

W czasie kwarantanny szkoły musiały się przestawić na edukację zdalną, to samo dotyczyło przebywających w domach uczniów. Z wyzwaniem tym w różny sposób radzili sobie nauczyciele. Część z nich przeniosła się z lekcjami do internetu i prowadziła zajęcia online. Oto, co mówi na ten temat uczeń: „Zazwyczaj rano parę razy w tygodniu mamy lekcje online, tak że wstaję zazwyczaj o 8.00 albo wcześniej – zależy, o której są lekcje... A lekcje online mamy na Teamsach, czasami na Skypie. To zależy od nauczyciela” (W 9). Inna odpowiedź: „Ogólnie to jest tak, na części lekcji widzimy się z nauczycielami. Oni mają podłączone kamery i coś nam tłumaczą. My włączamy tylko mikrofony, kiedy mamy mówić.

No i raczej są to takie lekcje gadane, bo ciężko jest coś pokazywać” (W 2). Inni uczniowie sygnalizują, że część nauczycieli nie prowadziła lekcji online, tylko wysyła im zadania do opracowania. Tak mówi o nauczaniu w swojej szkole jeden z uczniów: „Tak jak wspominałem wcześniej, lekcje online mam codziennie, tylko w jeden dzień dłużej, w inny dzień trochę krócej. Ogólnie to zależy od przedmiotu i nauczyciela. Niektórzy się bardziej przykładają i robią normalne lekcje, tak jak to było w szkole, tyle że teraz widzimy się przez monitor. No... czyli robią te lekcje, potem zadają jakieś zadania domowe do wykonania i mamy na przykład kilka dni na wysłanie zadań. Ale niektórzy nauczyciele nie robią w ogóle lekcji online i wysyłają tylko mailem zadania do odesłania i na przykład jakieś materiały w plikach” (W 10). Inni badani uważają, że lekcje online nie przyniosły należytych efektów: „Jeśli nawet, jeśli patrzę na to, że były lekcje z matematyki, te przez Skype’a, co były jedyne, to i tak oceniam na bardzo słabe. Bo według mnie to zabierało tylko czas. Uczniowie tam wchodzili, na przykład niektórzy. Po prostu wchodzili na Skype’a i wyciszali, żeby było, że są, ale wiedzieli, że po prostu lepiej się uczyć samemu, robić zadania samemu w domu, niż słuchać kogoś jak robi zadanie” (W 5). Jak zatem pokazują powyższe odpowiedzi, uczniowie uczestniczyli w lekcjach online w czasie rzeczywistym. Jednakże jak sygnalizują respondenci, nie wszyscy nauczyciele sprościli tym wyzwaniom i zajęcia sprowadzili do wysyłania zadań, które uczniowie, pozbawieni kontaktu z nauczycielem, mieli wykonywać w czasie rzeczywistym. Ponadto lekcje online nie zawsze – zdaniem uczniów – przynosiły efekty, część z nich uważa, że nie są skuteczne. Niektórzy uczniowie pozorowali udział w lekcjach online tylko po to, by odnotowano ich obecność.

Inną formą prowadzenia lekcji zdalnych przez pedagogów były prezentacje. Nauczyciele wysyłali uczniom opracowane materiały, aby ci mogli z nich skorzystać. Tak na ten temat wypowiada się jeden z respondentów: „Przez pierwszy tydzień nie mieliśmy zajęć, w drugim tygodniu nauczyciele wysłali nam zadania. Natomiast gdy pojawiła się decyzja o zdalnym nauczaniu, na początku było zamieszanie z programami, niektórym nie działały mikrofony więc lekcje były chaotyczne. Jednak teraz bardzo dobrze to funkcjonuje. Mamy nowy plan zajęć, nauczyciele przeważnie przedstawiają prezentację, a potem ją omawiamy. Sprawdziany mamy często w formie quizu lub wysyłamy zadania” (W 11). Z wypowiedzi wynika, że respondenci chwalą tę formę przekazu wiedzy: „Niektórzy nauczyciele zaczęli robić prezentacje. W sumie trochę takie to, co byłoby na tablicy, jest na prezentacji, i to omawiamy. Fajna jest ta forma, coś się więcej dzieje i lepiej się notuje” (W 3). Respondenci mówią też o innych narzędziach stosowanych

przez nauczycieli podczas lekcji online: „wysyłają nam lekcje, notatki, dają nam też linki do różnych filmików, które pomagają nam to zrozumieć. Mamy też e-podręcznik, w którym możemy robić ćwiczenia w danym dniu” (W 8). Poza wymienionymi formami pracy nauczycieli z uczniami pojawiają źle odbierane przez uczniów zadania do wykonania. Tak o tym mówią badani: „Mam tylko dwa przedmioty przez Zoom: matematykę i język polski. Reszta nauczycieli wysyła tylko tematy i zadania do rozwiązania na ocenę” (W 13). Inna wypowiedź: „No to tak, zazwyczaj nauczyciele wysyłają przez Librusa zadania i zazwyczaj mam tak od dwóch do trzech lekcji dziennie” (W 4). Kolejna uczennica omawia swój dzień zdalnej edukacji: „Tak, idę się przebrać, jem śniadanie i odrabiam lekcje, które pani przysłała na stronę internetową naszej szkoły. Mamy taką strefę dla uczniów i mamy tam wyznaczone klasy, każdy wchodzi na swoją klasę i na przedmiot, który ma w danym dniu. Mamy też plan wyznaczony, kiedy nam panie przysyłają, no i odrabiamy tak lekcje” (W 8). Metoda, w której uczniowie dostają tylko zadania do wykonania, sprawia, że cały ciężar edukacji muszą oni nieść na swoich barkach. Nie jest to łatwe, szczególnie dla tych, którzy nie są przyzwyczajeni do samodzielnej pracy: „No też część nauczycieli po prostu nam wysyła, żeby przeczytać dany temat i zrobić do niego zadania i tego samego dnia wysłać te zadania. A jak czegoś nie rozumiemy z tych zadań czy czegoś z tematu, to potem się łączymy z nauczycielami i nam tłumaczą. Ale ja w sumie jak czegoś nie rozumiem, to wolę albo z koleżankami pogadać, albo w domu zapytać, bo też to ciężkie jest takie, żeby się łączyć ciągle z tymi nauczycielami” (W 3).

Ewaluacja wiedzy uczniów

Poza samą niełatwą kwestią prowadzenia lekcji zdalne nauczanie nastrocza wielu innych problemów. W trybie tym duże trudności sprawia między innymi obiektywne ocenianie uczniów. Podkreślają to również sami badani. Zaczniemy analizy od wypowiedzi tych ankietowanych, którzy twierdzą, że nauczyciele w ogóle nie oceniają uczniów. Oto, co mówi jeden z respondentów: „(...) Plus jeszcze nie ma żadnego sprawdzenia wiedzy. A jak nie ma sprawdzenia, to uczniowie, nawet jak jest nowy temat, nie przykładają się według mnie. (...) Co innego w klasie maturalnej, bo wtedy wiadomo, że się trzeba uczyć. Bo już ta matura jest niedługo. Ale na przykład jak drugie klasy mają te lekcje, to naprawdę widzę, że sobie to olewają” (W 5). Do ewaluacji osiągnięć szkolnych nauczyciele stosują też testy: „Nie, w danym dniu muszę w określonym czasie uzupełnić test i na tej podstawie mam ocenę” (W 1). Inna odpowiedź pokazuje, że niektórzy nauczyciele

stosują tradycyjne metody, czyli odpytywanie ustne w czasie rzeczywistym. Są też niepopularne przez uczniów zadania, które muszą odsyłać do nauczycieli: „Mamy z panią lekcję na kamerce i musimy odpowiadać tak jak na lekcjach, ostatnio recytowaliśmy wiersz z polskiego. Robimy zadania, a potem dostajemy zadanie do domu i musimy je wysłać Pani na maila. Mamy sprawdziany przez internet. Albo tylko dostajemy na e-dzienniku i na stronie szkoły zadania do zrobienia i odesłania ich na przykład do piątku” (W 14). Kolejna egzemplifikacja: „notatki takie normalne, co mamy zapisać do zeszytu, przepisujemy, a karty pracy drukujemy i uzupełniamy, wklejamy do zeszytu i wysyłamy do nauczyciela” (W 8). Do sprawdzania wiedzy nauczyciele stosują też quizy. Opowiada o tym badany uczeń: „Wydaje się mi, że quiz jest przez nauczyciela zrobiony prościej niż sprawdzian. Pytania są krótkie, a odpowiedzi to przeważnie jedno, dwa słowa” (W 6).

Jak zatem wynika z wypowiedzi badanych uczniów, w zdalnej edukacji nauczyciele stosują różne formy ewaluacji wiedzy. Pojawiają się te najbardziej znane, czyli odsyłanie zrobionych zadań, testy, quizy, jak i ustne odpytywanie za pomocą połączeń online.

Negatywne strony zdalnej edukacji

W wielu analizach zdalnej edukacji pojawia się informacja, że nauczanie online niesie ze sobą więcej złego niż dobrego (Długosz, 2020, Zahorska, 2020). Podobnie dowodzą wyniki prowadzonych badań. Analiza ich treści pokazuje, że uczniowie więcej miejsca poświęcają omawianiu negatywnych aspektów zdalnego nauczania niż tych pozytywnych. Minusy zdalnego nauczania widzimy na rycinie 2.

Rycina 2. Minusy zdalnej edukacji



Źródło: opracowanie własne

Za główne problemy zdalnej edukacji respondenci uważają brak kontaktu z rówieśnikami, brak uczestnictwa w tradycyjnych zajęciach, trudności z dostępem do internetu (niesprawny internet, słaby zasięg), mniejszą wiedzę, ograniczenie swobody, stres, nudę, brak kontaktów z nauczycielami, przebywanie dłuższy czas w pozycji siedzącej, brak sportu. Uczniowie zwracali też uwagę, że w zdalnej edukacji niedobre jest to, że potrzebują wsparcia dorosłych, narzekali na monotonię zajęć, brak pracy w grupach, zbyt szybkie omawianie materiału, zawyżanie ocen. Ocenili, że „taka edukacja nic nie daje”.

Najbardziej uciążliwym problemem dla uczniów podczas lockdownu był brak kontaktu z rówieśnikami. Oto, co mówi jedna z uczennic: „No teraz jest już łatwiej, bo już można czasem wychodzić. W sumie to widziałam się już z jedną koleżanką, ale tylko na chwilę. A wcześniej to było trudno. Ale często rozmawiałam z nimi przez internet, więc jakoś dawałyśmy radę” (W 14). Kolejna wypowiedź: „Negatywne to właśnie, że nie ma kontaktu z rówieśnikami, często się nudzę, nie mam co robić” (W 4). Uczniom tego kontaktu może brakować, gdyż są oni w tej fazie rozwojowej, w której czas spędza się głównie z rówieśnikami. Respondenci mówią też o odczuwanej z tego powodu frustracji: „Szczzerze powiem, że od momentu zamknięcia szkół tylko raz się widziałem z kolegami, i to kilka dni temu. Już trochę poluzowali obostrzenia, to się spotkaliśmy na grillu... Ale oczywiście wszyscy w maseczkach. Fajnie się było spotkać i trochę oderwać od domu” (W 10).

Kolejnym utrudnieniem w zdalnej edukacji był brak kontaktu z nauczycielami. Nauczanie tradycyjne polega przecież na bezpośrednim kontakcie, którego pozbawienie sprawiło, że uczniom trudniej było przyswajać wiedzę. Tak o tym opowiadali: „tak na swoim przykładzie wydaje mi się, że więcej wiedzy wyciągam, kiedy widzę nauczyciela na żywo i... Wtedy łatwiej się skupiam, na przykład na zadaniach technicznych. Bo jestem w technikum budowlanym i mamy sporo takich lekcji. Przez komputer to nie to samo, przynajmniej w moim przypadku, ale nie wiem jak inni... Jeszcze mam tak, że czasami łatwo się rozpraszam i na przykład zaczynam robić coś innego, a lekcja trwa” (W 10). Respondenci zwracali też uwagę, że w trakcie kwarantanny mieli utrudniony kontakt z nauczycielami. Wyrażali żal, że nauczyciele pozostawili ich samym sobie. Oto, co powiedziała jedna z uczennic: „Głównie chodziło o taki brak kontaktu z nauczycielem, w stylu, że niektórzy nauczyciele zapomnieli, że istniejemy, i ciężko było się ich doprosić o jakieś dodatkowe oceny do sklasyfikowania nas. Dużym problemem też było to, że niektórzy nauczyciele zapowiadali dosłownie z godziny na godzinę e-lekcje, że będą zajęcia online, a niektórzy uczniowie nie dostawali tej

wiadomości na czas” (W 2). Pojawiały się także głosy, że brakuje uczniom klimatu szkoły i jej atmosfery. Okazuje się, że to właśnie nauczyciele tworzyli tę atmosferę, klimat: „Wiem, że to pewnie głupio zabrzmie teraz, bo nie za bardzo lubiłam chodzić do szkoły, ale jednak tęsknię trochę za tym codziennym widzeniem się ze znajomymi i... nawet za niektórymi nauczycielami. Po prostu tak, no, tęsknię za tą atmosferą szkoły” (W13).

Badani uczniowie są raczej negatywnie nastawieni do zdalnego nauczania. Wskazują na jego negatywne skutki i przywołują swoje pozytywne doświadczenia z nauczania tradycyjnego, które stanowi dla nich punkt odniesienia. Tak o tym mówią: „W ogóle mam taki problem, że nie lubię tego zdalnego nauczania. W szkole to jest inaczej, lepiej. Mam tam koleżanki, widujemy się. Na lekcjach zawsze więcej się dzieje niż przez ten komputer. A tak to w sumie cały dzień siedzimy przed ekranem i niewiele z tego wynosimy, przynajmniej ja. Serio, nie wierzę, że to mówię, ale wolałabym wrócić do szkoły, niż siedzieć w domu” (W 3). Poza szkołą uczniowie tracą motywację do nauki i nie czują potrzeby zaangażowania się w lekcje. Egzemplifikacja tej postawy: „W sumie to trudno powiedzieć, bo tak naprawdę zdalne nauczanie jest teraz tylko dlatego, że jest pandemia, więc... Teraz no chyba nie ma innego wyjścia, ale na ogół to chyba byłaby przeciwniczką, bo jednak w szkole jest ta motywacja i trzeba coś zrobić. A w domu? To jednak nie” (W 14). Problemem w zdalnym nauczaniu jest też to, że uczniowie nie uzyskują od nauczycieli wyjaśnień, tak jak ma to miejsce w trakcie normalnej lekcji w szkole. Dochodzi do tego nadmiar obowiązków i przeciążenie materiałem, który należy opanować. Mówi o tym uczennica: „Jestem zdecydowanym przeciwnikiem, wolałabym się uczyć w szkole i siedzieć tam niż przez internet i zdalne nauczanie, które powoduje więcej problemów niż taka normalna nauka w szkole. Bo tak to siedzisz te czterdzieści pięć minut i przerwa, i tak jakoś. Nauka samemu w domu zupełnie inaczej wygląda i nie jest taka fajna, jakby mogło się to wydawać. Czasami mam łzy w oczach, bo nie mam siły, wszystkiego jest dużo i człowiek się nie wyrabia. Czasem mama mi zeszyty przepisuje, bo sama się nie wyrabiam. Jeszcze gorzej jest wtedy, kiedy kompletnie nie rozumiesz danego przedmiotu. W szkole się go nie rozumiało, a co dopiero samemu w domu. U mnie jest tak z matką” (W 13). Respondenci krytykują też zdalne nauczanie z powodu obniżenia się jakości edukacji. Uczniowie mówią *explicitie*, że edukacja w kwarantannie negatywnie wpływa na poziom uzyskiwanej wiedzy. Tak opisują to zjawisko: „No to moje szkolne osiągnięcia raczej się pogorszyły. Patrząc na to, że nauczyciele usilnie się starają dać nam sprawdziany, których byśmy nie napisali, korzystając z podręcznika, więc są one nie do napisania. No generalnie, raczej

jest trochę słabiej” (W 2). Inna wypowiedź pokazuje, że zdalne nauczanie jest mniej efektywne: „Moim zdaniem poziom wiedzy się zmniejszył (...). W sumie można powiedzieć, bo te wiadomości jakoś tak szybciej uciekają. Ale moim zdaniem poziom wiedzy się nie podwyższa, bo i tak pracowanie samemu nad czymś, czego nie rozumiesz, jest ciężkie i nie przynosi konkretnych efektów. Jesteś jak ten chomik w klatce, który biega w tym swoim kołowrotku... Niby coś robisz, ale efektów nie widać” (W 14).

Sama forma zajęć także zostaje negatywnie oceniona przez uczniów. Ich zdaniem lekcje są mało dynamiczne, nudne, brakuje im możliwości pracy w grupach. Wszystko to sprawia, że zdalne nauczanie jest krytykowane: „Lecje już mamy, tylko takie opowiadające. No i wydaje mi się, że ta wiedza, ona nie jest taka usystematyzowana. Wydaje mi się, że to trochę tak, że rozumiem, a zaraz po prostu zapomnę. Bo trzeba lecieć z materiałem, a na lekcjach zazwyczaj robimy przypomnialki, co było ostatnio. A teraz się nie da, bo zanim się wszyscy połączą, to też mija trochę czasu” (W 12). Brak urozmaicenia lekcji jest poważną wadą zdalnego nauczania. Jedna z uczennic tak o tym mówi: „No to jest tak, że przez ten internet to się nie da tak łatwo wszystkiego zrozumieć. Niby mówią chyba to samo, co na lekcjach, ale nawet nie ma możliwości, żeby zrobić jakieś kreatywniejsze zadania, nie ma pracy w grupach. Mieliśmy takie jedne lekcje, to z historii. I one były zawsze prowadzone tak, że losowaliśmy sobie numerki przy wejściu do sali i to dzieliło nas na grupy. I każda grupa siadała obok siebie, nauczyciel nam tłumaczył temat, potem chwilę doczytywaliśmy w podręczniku i mieliśmy zadania do wykonania w grupach” (W 12).

Kolejnym negatywnym zjawiskiem, o którym mówią uczniowie, jest zawyżanie ocen. Z jednej strony jest to związane z utrudnionym w trybie zdalnym nadzorem nad sprawdzaniem wiedzy. Z drugiej strony nauczyciele starają się kompensować w ten sposób uczniom niedogodności wynikające ze zdalnej edukacji. Tak o tym mówi jedna z respondentek: „Jak była kartkówka z geografii, to mi tata pomagał, i dlatego mam lepsze oceny, no... dlatego. Mam lepsze oceny, ale mam mniejszą wiedzę... Z historii mi pomaga ciocia” (W 4). Kolejna ilustracja tego zjawiska: „Bo ogólnie wydaje mi się, że wszyscy mają mniejszą wiedzę niż wcześniej. Bo trochę to mimo wszystko jest gorzej, jak się większości rzeczy samemu uczy, a nie słucha. A mimo to wszyscy dostają lepsze oceny. Jakby nauczyciele teraz nie oceniali nas sprawiedliwie, tylko zawyżają te oceny, jakby nam chcieli poprawić humor czy coś” (W 3).

Zdaniem badanych lekcje online nie spełniają swoich funkcji i nie są w stanie zastąpić tych tradycyjnych prowadzonych w klasie. Tak na ten temat mówi jedna

z uczennic: „Mieliśmy lekcje tylko z matematyki, które trwały nawet do dwóch i pół godziny, co było bardzo męczące. Na zdalne nauczanie się nie cieszyłam, bo według mnie to nie daje tyle, ile siedzenie w szkole albo ile korepetycje. Jednak jak się siedzi przed komputerem, to jest dużo rzeczy, które rozpraszają albo się nie słucha. Nauczyciele też średnio prowadzą te lekcje, bo albo się zacina coś, albo nie potrafią” (W 2). Kolejna ilustracja wymienionego problemu: „Ciężko jest z tłumaczeniem, no, bo na przykład tak jak ja jestem w rozszerzonej klasie z matematyką, to mieliśmy lekcje z matematyki i no, co to jest, że...? Co to jest, nie da się nauczyć czegoś, jak ktoś ci pokazuje, jak się robi zadania. Sam musisz to ćwiczyć i nauczyciel powinien na to patrzeć, tak jak jest na przykład na lekcji, jeżeli bierze cię do tablicy. A ze zdalnym nauczaniem według mnie to nic nie daje i mogłoby tego tak naprawdę nie być” (W 1).

Uczniowie czują się też zestresowani lekcjami online. Udostępnianie swojego wizerunku przed kamerami internetowymi nie jest przyjemnym doświadczeniem: „Tak, no wiadomo, że w szkole zawsze można dopytać o coś i poprosić o wytłumaczenie, a online to już gorzej, bo często wstydzę się mówić przez mikrofon” (W 11). Inna wypowiedź: „Tak, ale ja w sumie tego nie lubię, bo się trochę dziwnie czuję. Wolałabym już siedzieć normalnie na lekcji, a nie przed kamerką” (W 14). Dużą trudność sprawia uczniom konieczność koncentracji uwagi przez dłuższy czas, co osłabia efektywność uczenia się: „Znaczący... sam nie wiem... Ale tak jak mówię, czasami się wyłączam z tych lekcji, bo wołam jednak taki kontakt twarzą w twarz, kiedy ktoś mi coś na przykład tłumaczy” (W 10). Inna odpowiedź: „Jest inaczej, bo nie widzę nauczyciela, on mnie nie widzi. Nie widzi mojej reakcji – czy ja to umiem, czy nie. Także to jest trochę niefajne, bo brakuje mi trochę tej motywacji, że wszystko muszę sobie sama robić” (W 13).

Podsumowując zebrane odpowiedzi, należy stwierdzić, że zdalna edukacja w opinii uczniów jest niekończącym się pasmem trudności. Pojawiają się one już na starcie i są związane z technologią i dostępem do infrastruktury cyfrowej. Sam proces prowadzenia zajęć także nastrocza wiele problemów. Zdalne nauczanie i metody w nim stosowane generują również problemy natury psychicznej.

Dobre strony zdalnej edukacji

Poza negatywnymi aspektami zdalnej edukacji respondenci wymieniają też jej dobre strony. Początkowo wydawało się, że ten wymuszony sytuacją epidemiczną sposób nauczania spodoba się uczniom o wiele bardziej niż ten tradycyjny. Choć nie do końca tak się stało, uczniowie dostrzegają również zalety zdalnej edukacji.

Dla niektórych przynosi ona więcej korzyści niż strat. Analiza wypowiedzi badanych uczniów pokazuje, że wprowadzenie edukacji online przyczyniło się do podniesienia szkolnych ocen. Przerwa w uczęszczaniu na stacjonarne zajęcia sprawiła również, że uczniowie odpoczęli od uciążliwości wczesnego wstawania, dojazdów i wielu godzin spędzonych poza domem. Dzięki kwarantannie zyskali więcej czasu dla siebie i mogli go wykorzystać na swoje zainteresowania, hobby. Zdalna edukacja sprawiła też, że uczniowie koncentrowali się lepiej na wykonywanych zadaniach, co było związane ze wzrostem ich samodzielności. Uczniowie musieli się przystosować, sami planować swój czas i motywować się do wykonywania zadań i poleceń. Zdalna edukacja to też spadek stresu, brak pośpiechu, wymagań charakterystycznych dla stacjonarnego nauczania trybu. Edukacja w domowych pieleszach wydaje się bezpieczniejsza i spokojniejsza niż tradycyjna. W czasie nauki zdalnej uczniowie chwalą też sobie możliwość wyboru potrzebnych im przedmiotów, na których mogą się bardziej skoncentrować.

Rycina 3. Zalety zdalnej edukacji

lepszą koncentracją **lepsze oceny**
brak stresu *więcej czasu na naukę* *wzrost samodzielności* **czas dla siebie**
odpoczynek **nauka potrzebnych przedmiotów**
nie trzeba rano wstawać do szkoły

Źródło: opracowanie własne

W kwestii większego komfortu pracy w trybie edukacji zdalnej wypowiada się jeden z badanych: „Czasami lepiej mi się skupić przy tablecie, słuchając nauczyciela, niż na lekcji w szkole, gdzie zawsze ktoś przeszkadza” (W 11). W trakcie zdalnej edukacji uczniowie twierdzą, że zyskują lepsze oceny: „Można sobie podciągnąć oceny, można, no... można sobie podciągnąć oceny” (W 11). Inna odpowiedź pokazująca plusy zdalnej edukacji: „Jeżeli chodzi o postępy w nauce, jestem bardzo zadowolona. Osiągam lepsze wyniki niż dotychczas. Matematyka, z którą miałem problemy, idzie mi coraz lepiej” (W 8). Uczniowie odczuwają mniejszą presję osiągnięć szkolnych wywieraną przez nauczycieli, a w czasie lekcji w domu stresują się mniej niż w czasie tradycyjnych zajęć. Oto, co mówi uczennica: „Nie stresuję się przy nauczycielce” (W 1). Kolejna ilustracja: „jednak jest trochę mniejsza presja, jeśli chodzi o chodzenie do szkoły. Mniejszy stres, nie wiem, mogę sobie dłużej

chodzić w pidżamie niż wcześniej. No takie rzeczy” (W 2). Dzięki przebywaniu w domu uczniowie mają więcej czasu na edukację, pogłębianie wiedzy: „Tak, pomaga, ponieważ więcej czasu poświęcam nauce” (W 1).

Dobrą stroną zdalnej edukacji jest zdaniem uczniów zwiększony budżet czasu wolnego. Wypowiedź uczennicy: „Z pozytywnych, no to mam więcej czasu dla siebie” (W2). Kolejna ilustracja: „Ale poza tym, jeżeli chodzi o ilość godzinowo e-lekcji, to jestem całkiem zadowolona, bo nie ma tak, że cały dzień na przykład spędzam przed komputerem. Może raz czy dwa się tak zdarzyło (W 11). Dzięki kwarantannie uczniowie spędzają też więcej czasu ze swoimi rodzinami: „Na pewno to, że mamy więcej czasu z rodziną dla siebie, chociaż nie mogą nas odwiedzić kuzyni z Śląska, za którymi bardzo tęsknię. Pozytywne też jest to, że mam więcej czasu na swoje hobby, wykonuję ręcznie robione kartki” (W 11). Dużym plusem zdalnej edukacji jest możliwość odpoczynku i wytchnienia od codziennych obowiązków: „A pozytywy, no to, że jest takie wolne, można sobie odpocząć (W 4). Kolejna egzemplifikacja tej postawy: „można odpocząć od szkoły i odpocząć od niektórych kolegów i można coś porobić” (W 9). Dzięki „koronaferiom” można sobie na przykład dłużej pospać: „Można się wyspać i w każdym momencie zapytać o coś nauczyciela” (W 7). Edukacja zdalna umożliwia też w szerszym niż dotychczas zakresie inne aktywności: „Jeżeli chodzi o pozytywy, to myślę, że ma się więcej czasu na jakieś różne rzeczy w domu. Można sobie na przykład nadrobić jakiś serial na Netflixie. Ogólnie można sobie bardziej odpocząć, niż jak się chodzi codziennie do szkoły” (W 14).

Dla wiejskich dzieci uciążliwy i czasochłonny jest dojazd do szkoły poza miejsce zamieszkania. Wprowadzenie zdalnej edukacji zlikwidowało ten problem. Jedna z respondentek szczegółowo opowiada o tych kwestiach: „Po pierwsze nie męczy mnie ten dojazd, nie męczy mnie samo siedzenie w szkole, więc mam więcej energii na naukę, na te ważne przedmioty, które mnie interesują, czyli wiadomo – angielski, matematyka, polski. Mogę się przygotować do nich w domu. A na przykład będąc w szkole, bardzo dużo się czasu poświęca, bo tak jak ja, wychodzisz o 5.00 rano. A na przykład kończę lekcje o 16.00. Wieczorem wracam o 17.00 do domu. No i tak naprawdę po tym całym dniu to jedyne, co zrobię, to zjem i coś się pouczę godzinę, i pójdę spać. A w domu mogę robić to o wiele bardziej efektywnie, bo mam na przykład dłuższe przerwy, wstaję sobie o 10.00, zjem normalnie śniadanie, zabieram się do nauki, potem robię przerwę i znowu się uczę. I to jest według mnie efektywniejsze” (W 5).

Z odpowiedzi wynika więc, że pozytywne strony zdalnej edukacji to między innymi możliwość odpoczynku od uciążliwych dojazdów do szkoły i wczesnego

wstawania. Niektórzy uczniowie chwalą sobie komfort i bezpieczeństwo nauki w domu. Twierdzą też, że zyskują więcej czasu na swoje zainteresowania i naukę potrzebnych przedmiotów.

Ocena funkcjonowania szkoły

Ocena szkoły podczas zdalnej edukacji wypada ambiwalentnie. Uczniowie twierdzą, że dostają od nauczycieli zbyt dużo zadań i przez to są przeciążeni pracą. Z jednej strony uważają, że nauczyciele pracują prawidłowo i radzą sobie ze zdalną edukacją. Z drugiej – są przekonani, że szkoła i nauczyciele nie stanęli na wysokości zadania, nauczyciele sobie nie radzą, nie ma z nimi kontaktu, pojawiają się też problemy z lekcjami online. Bywa i tak, że w ogóle ich nie ma. Zdalne nauczanie sprawiło, że są większe wymagania stawiane przez nauczycieli, że uczniowie muszą brać korepetycje, aby zrozumieć materiał.

Rycina 4. Ocena funkcjonowania szkoły

konieczność brania korepetycji większe wymagania nauczycieli

nieprzygotowani do zdalnego nauczyciele

nie pracują dobrze radzę sobie
za dużo zadań
nauczyciele dobrze pracują
problem z uzyskaniem wyjaśnienia

duży czas oczekiwania na odpowiedź problemy techniczne brak lekcji online

Źródło: opracowanie własne

Jedna z badanych opowiada o problemach technicznych w początkowej fazie zdalnego nauczania: „Tak od strony technicznej, to w pierwszych dniach w ogóle nie działał nam dziennik elektroniczny, na który były nam przesyłane informacje, o której są zajęcia, co mamy przygotować. Niektórzy nauczyciele nie robili z nami takiego zdalnego nauczania przez Skype’a, tylko na przykład pani z polskiego wysyłała nam jakby lekcje w formie pisemnej w dzienniku i nie dało się tego odtworzyć. Potem, jak zaczynały się lekcje na Skype’ie, to nie dało się wejść na tego Skype’a, bo było przeciążenie” (W 5). Inna wypowiedź: „Nie mogliśmy się jedynie połączyć z nauczycielem, ale tak to wszystko było dobrze” (W 8). Najgorzej było

w początkowej fazie nauczania, kiedy wszyscy dopiero się uczyli obsługi urządzeń technicznych. Tak o tym mówi respondentka: „Tak. Na początku w ogóle nie wiedzieliśmy, jak to się włącza. Nie mogliśmy się zalogować do e-dziennika, żeby znaleźć zadanie albo jakieś kody do tych lekcji przez internet. Potem siostra ściągnęła nam aplikację Zoom na komputer, ale nie chciało się to włączać, a potem nie działała nam kamera i mikrofon” (W 11).

Uczniowie skarżą się też na przeciążenie zadaniami. Ich zdaniem jest ich zbyt wiele do wykonania, więcej niż w trakcie tradycyjnej edukacji. Narzekają: „Nauczyciele zadają nam więcej niż w szkole, czasami jest problem z dostarczeniem zadań. Nie wszyscy nauczyciele robią lekcje na Zoomie i trudniej jest znaleźć temat” (W 13). W sytuacji kiedy mają dużo zadań, niektórzy uczniowie korzystają z pomocy swojej rodziny: „Nie jest łatwo, bo teraz jest więcej nauki. Ale pomagają mi w tym rodzice i starsze rodzeństwo” (W 11). W stosunku do tradycyjnego nauczania w czasie zdalnej edukacji jest więcej materiału do opanowania: „Tak, i teraz dużo więcej od nas wymagają i chcą zrobić więcej materiału, niż byśmy to zrobili w szkole na zajęciach” (W 10). Kolejna ilustracja: „Bo mamy tyle tego zadania. Cały czas musimy siedzieć przy nauce i jeszcze nas wkurza, jak nie możemy wejść na te strony z e-lekcjami, i przez to mamy więcej zadania potem” (W 3). Uczniowie uważają, że materiał jest też trudniejszy. Podnoszą tę kwestię w wywiadach: „A z negatywnych, to w sumie jest więcej nauki niż w szkole, tak paradoksalnie, a sprawdziany są dużo też trudniejsze, według mnie, żebyśmy przypadkiem nie ściągali” (W 2).

Zdalną edukację znacznie utrudnia też niemożność uzyskania wyjaśnień od nauczycieli. Na fakt ten zwraca uwagę wielu respondentów: „Mi się nie podoba, jak pani od matematyki nam wysyła strasznie dużo zadań do zrobienia, a my nie rozumiemy, o co w nich chodzi. Mamy już dużo zaległości z matematyki i musimy przez to codziennie siedzieć przy zadaniu z matmy wieczorem. Pani na lekcji nam lepiej tłumaczyła, można było zapytać, jak się czegoś nie rozumiało” (W 11). Wyjaśnień od nauczycieli brakuje uczniom szczególnie z przedmiotów ścisłych i technicznych. Oto, co o tych kwestiach mówi respondent: „Dużo dzieci ma problemy, bo nie tłumaczą, ja na przykład mam problem z informatyką, bo pani nie tłumaczy, i z matematyki – pani nam pisze, o co chodzi, ale nie wytłumaczy tak bezpośrednio i ja nie wiem, o co chodzi... Z informatyki pomaga mi ciocia” (W 12).

Pojawiają się też negatywne oceny pracy nauczycieli. Jedni twierdzą, że nauczyciele nie przykładają się do swoich obowiązków: „Średnio, nie za bardzo się starają, to znaczy nie wszyscy, ale nie za bardzo się starają, żeby pomóc, lepiej by było, jakbyśmy mieli te e-lekcje” (W 11). Kolejna ilustracja: „to zależy też od

nauczyciela, na przykład mój nauczyciel francuskiego. Nigdy nic nie robiliśmy na lekcji, taka jest prawda, że praktycznie nic nie tłumaczyliśmy, nic nie pisaliśmy i teraz nagle w zdalnym nauczaniu on to wprowadził. Ja dopiero drugi rok uczę się francuskiego, powiedzmy, że się uczę, więc to jest ciężkie, bo praktycznie podstaw nie znam, bo nauczyciel się nie przykładał. Nie tłumaczyliśmy nic, a jak już, to jakieś pojedyncze wyrazy. A teraz nagle musimy robić jakieś zadania z kosmosu, że tak to ujmę. To jest z jednej strony śmieszne, ale z drugiej, no, takie trochę żałosne... O! Ciekawe jest jeszcze na przykład to, że niektórzy nauczyciele wysyłają nam notatki zapisane w Wordzie mailem i każą nam je do zeszytów przepisywać. Po co?! Przecież można by sobie to podrukować, a tak to mamy dodatkową pracę. Ale to tylko niektórzy tak robią” (W 10).

Badani uczniowie uważają, że nauczyciele nie byli przygotowani do zdalnego nauczania: „To nauczanie przez internet jest dosyć słabe i nikt do tego raczej nie podchodzi poważnie, bo większość nauczycieli nie potrafi sobie z tym poradzić. Szkoła też nie była na to przygotowana, żeby nagle, *wow*, tutaj trzeba odpalić komputer, jak to zrobić? Skypęa zainstalować, dodać grupę. No i jednak takie osoby, które mają, no, założmy nauczycielki – pięćdziesiąt, czterdzieści lat, to nie posługują się tak super w komputerze, zresztą to nie jest informatyk, tak, to jest coś innego” (W 5). Kolejna egzemplifikacja omawianego problemu: „Na początku to tak naprawdę były same problemy, bo nikt się nie mógł w tym odnaleźć, żeby... Chodzi mi o nauczycieli, żeby gadać do kamery, a nie do nas. Także to wszystko było trochę takie drętwe. I niezbyt im to wychodziło. I wiadomo, że problemy techniczne to chyba najbardziej się dały we znaki, bo czasami mi wywali internet albo zacinął mi bardzo ekran, albo głos. Także uczestnictwo w tych lekcjach online to nie zawsze jest takie fajne, jak się... jakie miało być. Bo po prostu nie zawsze ich słyszę” (W 12).

Jak twierdzą sami badani, różnie są też umiejętności nauczycieli: „Niektórzy nauczyciele byli dobrze przygotowani do takiego nauczania, a niektórzy nie umieli sobie poradzić z komputerem, utrudniali całą pracę” (W 14). Z brakiem umiejętności technicznych nauczycieli wiąże się brak lekcji online. Niektórzy uczniowie zostali pozbawieni uczestnictwa w tym substytucie normalnego nauczania: „Średnio, bo nie mamy tych lekcji online, i przez to wielu rzeczy nie rozumiem” (W 11). Inni respondenci chcieliby, aby lekcjami online były objęte wszystkie przedmioty, a nie tylko te wybrane: „Jest dobrze, tylko z innych przedmiotów też by mogły być lekcje na Zoom, na przykład geografia czy biologia” (W 6). Zdaniem badanych uczniów brak lekcji online obniża jakość edukacji. Oto, co mówi o tym jeden z badanych: „Przysyłają nam dużo zadań. Nie mamy lekcji online i często

wielu rzeczy nie rozumiem, i to jest złe, bo nauczyciele nie tłumaczą pewnych rzeczy, i ja pewnych rzeczy nie rozumiem. Mieliśmy tylko jedną lekcję z biologii, mieliśmy tylko warsztaty jakiegoś, ale to... praktycznie niedotyczące e-lekcji” (W 12). Problematyczne dla uczniów jest długie oczekiwanie na odpowiedzi od nauczycieli: „Jedyny problem, jaki zauważyłam, to okres oczekiwania na odpowiedź od nauczyciela” (W 6).

Poza wymienionymi problemami respondenci twierdzą, że szkoła i nauczyciele dobrze wypełniają swoje obowiązki. Ich zdaniem prawidłowo działa zdalne nauczanie. Oto, co mówią uczniowie: „Fajne zajęcia mamy z geografii i z biologii, bo panie nam opowiadają i tłumaczą wszystko, jak czegoś nie wiemy. Z polskiego też są fajne” (W 2). Kolejna ilustracja: „Tak, w sumie to tak, bo nie ma już jakichś problemów, nawet jak ktoś miał na początku problemy ze sprzętem, to mógł się zgłosić do szkoły, i z tego, co wiem, to szkoła pomagała. A nauczyciele w większości też się przykładają i widać, że chcą, żeby na jakimś poziomie to przebiegało” (W 10). Oceny pracy nauczycieli są pozytywne: „Wykonują dobrze moim zdaniem” (W 8).

Jak zatem pokazują zebrane wypowiedzi, ocena pracy szkoły jest ambiwalentna. Z jednej strony szkoła i nauczyciele nie byli przygotowani do wprowadzenia zdalnej edukacji. Z drugiej – część respondentów twierdzi, że wszystko było w prawidłowo realizowane.

Emocje towarzyszące zdalnej edukacji

Na koniec przedstawimy emocje, które towarzyszyły uczniom w trakcie zdalnego nauczania. Edukacja online, a szczególnie zmiana trybu życia, zamknięcie uczniów w przestrzeni domowej, ograniczony kontakt z rówieśnikami, negatywnie wpłynęły na emocje badanych uczniów. Wielokrotnie pojawia się smutek wynikający z utraty dotychczasowych interakcji. Jedna z uczennic mówi o tym fakcie: „Wiadomo, że są gorsze i lepsze dni. Raz sobie radzę dobrze, a innym razem siedzę w kącie i płaczę... Serio! Ze znajomymi mam kontakt internetowy, spotykam się z koleżanką, która mieszka obok, i to w sumie zazwyczaj z nią jeżdżę na rolkach lub chodzę na spacer. Aaa, z bliską przyjaciółką ze szkoły widziałam się raz albo dwa, wtedy, jak zniesli obostrzenia, a tak to kontakt internetowy tylko pozostał” (W 11). Kolejna egzemplifikacja: „Jest mi smutno z tego powodu, ale staram się rozmawiać z koleżankami przez Messengera” (W 14). Zdaniem badanych niektórzy uczniowie są przez zdalną edukację rozbici psychicznie. Pojawiają się symptomy depresyjne: „Niektórzy czują się zagubieni, siedzą w pokoju, nie chcą wychodzić” (W 1). Cała sytuacja związana z pandemią i lockdownem

napełnia badanych lękiem przed przyszłością. Jedna z respondentek wyraża swój niepokój związany z pojawieniem się ewentualnego kryzysu ekonomicznego. Oto jej słowa: „No to teraz te wszystkie firmy podupadają, jest teraz dość dużo bezrobotnych i ciężko coś znaleźć na tą chwilę. Ludzie, którzy pracowali w danej firmie wiele lat, tracą pracę, a co dopiero ludzie świeżo po szkole, którzy nie mają doświadczenia, itp. No, ciężko bardzo” (W 12).

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że zdalna edukacja poza początkowym wywołaniem euforii wprowadziła młodzież w stan depresji i lęków, co jest zgodne z obserwacją młodzieży w badaniach ilościowych (Długosz 2020, Długosz, Kryvachuk 2020).

O powrocie do normalności

Na zakończenie zapytaliśmy o to, co uczniowie chcieliby zrobić, kiedy już zakończy się kwarantanna i wróci normalność. Badani marzą przede wszystkim o powrocie do szkoły. Oto, co sami mówią: „Są plusy nauki w domu, ale wolę chodzić do szkoły jak dawniej” (W 1). Jeszcze bardziej niż za szkołą uczniowie tęsknią za spotkaniami z rówieśnikami. Jedna z badanych opowiada, że: „Spotkać się z koleżankami i kolegami z klasy. Iść na zakupy, bo teraz to tylko mama lub tata je robią, a my siedzimy w domu” (W 1). Kolejna ilustracja: „Chciałabym pojechać na jakieś wakacje, wiem, że teraz to będzie niemożliwe, bo sytuacja jest ciężka. Ale jak to wszystko się trochę polepszy, to myślę, że pierwsze to w końcu zobaczę się z moimi przyjaciółkami” (W 3). I jeszcze jedna odpowiedź: „Spotkać się z przyjaciółmi, bo dawno się nie widzieliśmy” (W 11). Inną opcją jest spotkanie się ze znajomymi na zakupach w galerii: „może bym poszła na zakupy z jakąś koleżanką albo bym poszła na jakąś imprezę ze znajomymi, żeby w pewnym sensie odreagować” (W 13). Kolejna odpowiedź pokazująca te pragnienia: „To tak, spotkać się ze znajomymi w jakiejś galerii, zrobić takie większe zakupy. W sumie tyle” (W 4). Galeria handlowa staje się uosobieniem rozrywki, zabawy: „Pierwsze, co na pewno, bym poszła się spotkać z koleżankami, poszłybyśmy może na zakupy, do kina, razem byśmy porozmawiały, pobawiłybyśmy się, pograły” (W 8).

Powrót do normalności to w oczach badanych uczniów powrót do szkoły, gdzie są koleżanki, koledzy i specyficzny klimat, którego obecnie tak brakuje uczniom. Tęsknota za interakcjami z rówieśnikami wynika z tego, że uczniowie są w tej fazie życiowej, w której większość swego czasu spędzają w grupach rówieśniczych. Przebywanie w nich jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania i zaspokojenia ich potrzeb afiliacyjnych.

Zakończenie

Wprowadzenie zdalnej edukacji w polskiej szkole było wydarzeniem bez precedensu w historii oświaty. Pandemia koronawirusa wywołała lęk i przerażenie na masową skalę, co wpłynęło na podjęcie decyzji o zamknięciu szkół przez władze oświatowe.

Referowane w artykule wyniki badań miały na celu zarysowanie zjawiska zdalnej edukacji wśród wiejskiej młodzieży. Dzięki zebraniu wypowiedzi uczniów szkół podstawowych i średnich zamieszkałych na obszarach wiejskich możemy dowiedzieć się, jak wyglądała zdalna edukacja z perspektywy tych uczniów. Trudno jednak o wyciągnięcie jednoznacznych wniosków i ocen. Niewątpliwie, jak pokazują zebrane wywiady, początek zdalnej edukacji czy też sama decyzja o zamknięciu szkół i przeniesieniu nauczania do internetu wywołała wśród młodzieży zadowolenie i radość. Jednakże po tej początkowej euforii wraz z przedłużaniem się kwarantanny (pierwszy wariant był taki, że zdalna edukacja potrwa do Wielkanocy) nastroje uczniów stawały się coraz gorsze. Pod koniec semestru zauważalne były wypalenie uczniów zdalną edukacją oraz chęć powrotu do tradycyjnego nauczania. Badani zakładali, że po wakacjach sytuacja się znormalizuje. To usilne dążenie czy też pragnienie powrotu do szkoły może świadczyć o przeżytej w czasie zdalnej edukacji traumie. Za tym faktem przemawiałyby uzyskane w trakcie wywiadów asocjacje. Zdecydowanie więcej uwagi uczniowie poświęcili dysfunkcjom zdalnej edukacji niż płynącym z niej korzyściom. Problemy techniczne, brak przygotowania szkoły do wprowadzenia zdalnej edukacji, brak kompetencji nauczycieli, brak czy też niewielka liczba lekcji online, przeładowanie zdalnej edukacji zadaniami do samodzielnego wykonania, prymat metod podających nad aktywizującymi, brak kontaktu z rówieśnikami i nauczycielami, niska jakość zdalnego nauczania, zawyżanie ocen to problemy, które najbardziej utkwiły w świadomości badanych uczniów. Trudno orzec, czy są to trudności typowe dla wiejskiej młodzieży. Wydaje się jednak, że mają one charakter uniwersalny i występują niezależnie od środowiska czy miejsca zamieszkania.

Na podstawie całego oglądu badań nad zdalną edukacją i dyskursu wokół niej można postawić hipotezę, że wiejscy uczniowie lepiej znosili negatywne skutki kwarantanny. Młodzież ta znalazła się w znacznie bardziej komfortowych warunkach, szczególnie w newralgicznym okresie, kiedy nakazano ograniczenie kontaktu społecznego. W przeciwieństwie do miejskich uczniów na wsi młodzież mogła wyjść na własne podwórku, na własną działkę czy gdziekolwiek indziej bez narażania się na kontakt ze skupiskami ludzi. Dzieci starsze, dojeżdżające do szkoły

poza miejsce zamieszkania, bardziej skorzystały na zdalnej edukacji, gdyż nie musiały doświadczać uciążliwych dojazdów do i ze szkoły. Bilans zdalnej edukacji – jak pokazały wyniki badań – jest jednak ambiwalentny, gdyż pewne rzeczy młodzież uznała za korzystne, inne zaś miały według badanych charakter negatywny.

Abstrakt: Artykuł ma na celu zaprezentowanie zdalnej edukacji wśród uczniów zamieszkałych na obszarach wiejskich. Do realizacji tego zadania została zastosowana metodologia badań jakościowych. Za pomocą czternastu wywiadów swobodnych z uczniami szkoły podstawowej i średniej zrekonstruowano warunki, w jakich prowadzone było nauczanie na odległość. Z analizowanego materiału wynika, że zdalne nauczanie przyniosło badanej młodzieży sporo problemów. Wiązały się one nie tylko z kwestiami technicznymi i niską jakością połączenia z internetem. Wynikały też z kwarantanny i zasad społecznej izolacji. Brak kontaktu z rówieśnikami stał się jedną z głównych bolączek zdalnej edukacji. Zamieszkanie na obszarach wiejskich wydaje się mieć jednak też pozytywny wpływ na przechodzenie procesu społecznej izolacji i recepcji zdalnego nauczania. Zamieszkujący je uczniowie mogli w większym stopniu prowadzić aktywność fizyczną i odpocząć od uciążliwych dojazdów do szkoły poza miejsce zamieszkania.

Słowa kluczowe: zdalna edukacja, lockdown, uczniowie, obszary wiejskie, badania jakościowe

Abstract: The article aims to present the advantages and disadvantages of distance learning among students from rural areas. The methodology of qualitative research was used to carry out the research. With the use of 14 free-form interviews with primary and secondary school students, the conditions in which the students were participating in distance learning were reconstructed. The analysed material shows that distance learning brought many problems to the young people surveyed. Not only were the problems connected with technical issues and the quality of the Internet connection, but also they resulted from the quarantine and the rules of social isolation. The lack of contact with peers became one of the major problems of distance learning. Nonetheless, inhabiting rural areas also seems to have a positive impact on getting through the process of social isolation and distance learning. The students could be engaged in physical activities to a greater extent and they also could have a break from inconvenient commuting to school.

Key words: distance learning, lockdown, students, rural areas, qualitative research

Bibliografia

- Bilans Kapitału Ludzkiego. (2020). <https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego#pobierzdane> (dostęp: 25.10.2020).
- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: IFiS UP. <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-z-II-fali-bada%C5%84-student%C3%B3w-UP-.pdf> (dostęp: 25.10.2020).
- Długosz, P. Kryvachuk, L. (2020). Neurotic generation of Covid-19 in Eastern Europe. *International Journal of Mental Health and Addiction* (w druku).
- Egzamin ośmioklasisty (2020). <http://www.oke.krakow.pl/inf/staticpages/index.php?page=201906131212419> (dostęp: 25.10.2020).
- Feliksiak, M. (2020). *Epidemia koronawirusa a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa: CBOS. https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_070_20.PDF (dostęp: 25.10.2020).
- Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego* (2020). Librus. https://www.librus.pl/wpcontent/uploads/2020/06/Nauczanie_zdalne_jak_wyglada_w_naszyc_domach_raport_kwiecien_2020.pdf (dostęp: 25.10.2020).
- Nauczanie zdalne w Polsce – wyniki ankiety*. (2020). <https://www.landpage.co/nauczaniezdalnewpolsce>.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Raport. Edukacja zdalna w czasach Covid-19*. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf (dostęp: 25.10.2020).
- Problemy wykluczania cyfrowego w zdalnej edukacji*. (2020). <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/04/Ekspertyza-3.pdf> (dostęp: 25.10.2020).
- Raport o stanie edukacji 2010*. (2011). Warszawa: IBE.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*. Warszawa: Fundacja Batorego. <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf> (dostęp: 25.10.2020).
- Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?*. (2020). https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (dostęp: 25.10.2020).
- Zdalne nauczanie w Polsce – COVID-19*. (2020). https://mogalo.pl/raport_zdalna_educacja_COVID_19_PL (dostęp: 25.10.2020).

Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich

Remote education in a pandemic in the experience of secondary school students

Wprowadzenie

W czasy, w jakich przyszło nam żyć, wpisana jest w nieustanna, dynamiczna zmiana i niepewność, z którą przychodzi nam się mierzyć w każdej dziedzinie życia. Jednym z najbardziej zaskakujących wydarzeń, z którymi w ciągu ostatnich miesięcy zmaga się cały świat, jest wybuch pandemii wywołanej wirusem Sars-CoV-2. Sprawił on, że w jednej chwili trzeba było przewartościować swoje życie oraz zmienić sposób nauczania i uczenia się. Śmiało można stwierdzić, że nikt nie był przygotowany na tę sytuację. Z jednej strony rządy państw z całego świata musiały podjąć działania mające na celu ochronę obywateli, z drugiej – zaczęto efektywnie wykorzystywać nowoczesne narzędzia technologiczne, których rozwój tak bardzo przyspieszył w ostatnim czasie. Pojawienie się pandemii otwarło pewien nowy rozdział na rynku pracy, technologii, edukacji, a z największymi trudnościami mierzyliśmy się na samym jej początku. Na szczególną uwagę zasługuje tu sytuacja, w której znalazła się polska szkoła. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie i ich rodzice stanęli przed trudnym wyzwaniem – zorganizowaniem zdalnej edukacji. Nauczyciele, którzy przez wiele lat przygotowywali się do wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu, z dnia na dzień musieli udowodnić, że potrafią zastosować tę wiedzę i umiejętności w praktyce. Co zaskakujące, nie wszystkim udało

się zdać egzamin ze zdalnego nauczania. Rodzi się zatem pytanie, w jaki sposób na studiach i szkoleniach weryfikowane były ich wiedza i umiejętności.

Edukacja już od wielu lat stoi przed nowymi wyzwaniami i jednym z nich jest wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu. Współczesny uczeń żyje i funkcjonuje bowiem również w równoległej przestrzeni – w cyberprzestrzeni. Nauczyciele, podążając za uczniami i odpowiadając na ich potrzeby, powinni poznać świat ich życia i funkcjonowania i towarzyszyć w zachowaniu odpowiednich proporcji, by wirtualna rzeczywistość nie wyparła tej realnej. To właśnie nauczyciele powinni uczyć mądrego korzystania z nowoczesnych technologii oraz zasobów internetu. Tymczasem doświadczenia z początku pandemii pokazały, że ani szkoły, ani nauczyciele nie są przygotowani do przeniesienia edukacji do przestrzeni wirtualnej. W trudnej sytuacji znaleźli się również uczniowie, którzy z dnia na dzień zostali pozbawieni relacji z rówieśnikami, a dodatkowo zasypani nadmierną liczbą zadań do samodzielnego rozwiązania.

Rozluźnienie lub utrata relacji społecznych są jednym z problemów zdalnej edukacji. Według Jungjoo Kima (2011, s. 763 za: Poleszak, Pyżalski, 2020, s. 28) „edukacja online może skutkować utratą kontaktów międzyludzkich, brakiem interakcji twarzą w twarz i fizycznym dystansem wynikającym z tych czynników”. Stanowi to szczególnie problem i wyzwanie, ponieważ – zgodnie z podejściem konstruktywistycznym – zaangażowanie uczących się, komunikacja i uczenie się w grupie oraz budowanie wspólnoty są szczególnie ważne dla rozwoju uczniów (tamże). Wszystkie problemy, które pojawiły się podczas pierwszego zamknięcia szkół, pokazały, że podmioty edukacyjne oraz baza materialna szkoły nie są przygotowane do edukacji zdalnej, czyli – zgodnie z ujęciem Marleny Plebańskiej – takiej, która jest „realizowana z wykorzystaniem technologii cyfrowych” (2020, s. 38). Ponadto jak zauważa autorka, „proporcje ich wykorzystania w procesach edukacyjnych pozostają bardzo zróżnicowane. Nie da się określić, od jakiego stopnia udziału zajęć z wykorzystaniem technologii cyfrowych możemy mówić o edukacji cyfrowej. Każde proporcje są właściwe pod warunkiem, że zostaną określone na podstawie wyznaczonych celów dydaktycznych, które chcemy osiągnąć, wykorzystując w edukacji technologie cyfrowe” (Plebańska, 2020, s. 38). Pojęcie „cyfrowa edukacja” obejmuje różnorodne jej formy i jest określeniem otwartym ze względu na stale pojawiające się nowe możliwości technologiczne i sposoby ich zastosowania. Do głównych modeli edukacji sięgających po rozwiązanie cyfrowe należą:

- edukacja cyfrowa jako wsparcie kształcenia tradycyjnego;
- edukacja mieszana, łącząca wykorzystanie edukacji cyfrowej oraz kształcenia tradycyjnego;

- edukacja cyfrowa wspierana kształceniem tradycyjnym;
- edukacja cyfrowa w czystej formie (Plebańska, 2020, s. 39).

Istotą powodzenia kształcenia na odległość są trzy podstawowe elementy:

- możliwości techniczne zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia, to jest sprzęt, dobry dostęp do internetu, oprogramowanie zarządzające zdalną edukacją;
- zasoby edukacyjne;
- umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie organizowania kształcenia na odległość (Koludo, 2020, s. 43).

W przypadku całkowitego zamknięcia szkół i przeniesieniu edukacji do przestrzeni wirtualnej trzeba było tak przygotowywać materiały do zajęć, aby osiągnąć założone cele dydaktyczne, wykorzystując do tego technologie cyfrowe. Edukacja cyfrowa, dobrze zaprojektowana i przemyślana, przynosi wiele korzyści. Do jej zalet zaliczyć należy między innymi:

- „zwiększenie efektywności procesów edukacyjnych, sprzyjanie rozwojowi kompetencji przyszłości;
- uwalnianie kreatywności indywidualnej, a jednocześnie uczenie współpracy w grupie;
- wspieranie kreowania indywidualnych ścieżek rozwoju;
- wszechstronny rozwój, wyrównywanie edukacyjnych dysproporcji społecznych, bowiem niezależnie od miejsca zamieszkania jest szansą edukacyjną dla osób z ubogich rodzin;
- [fakt, że] zapewnia możliwość edukacji globalnej, uniezależnia proces edukacyjny od czasu, miejsca i przestrzeni;
- [możliwość] zapewnienia dostępu do dzieł sztuki, wiedzy historycznej, zasobów muzealnych w formie atrakcyjnej dla odbiorcy;
- wyrównywanie szans rozwojowych osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- umożliwianie uczniom stałego dostępu do wiedzy” (Plebańska, 2020, s. 38, por. Plebańska 2019).

W niniejszym artykule skoncentrowano się na doświadczeniach zdalnej edukacji uczniów szkół średnich w perspektywie możliwości zaspokojenia ich podstawowych potrzeb, w tym prawa do edukacji i równego do niej dostępu.

Zdalna edukacja młodzieży w sytuacji pandemii w świetle dotychczasowych badań

Wraz z pojawieniem się pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2, który powoduje chorobę COVID-19, i przedłużającym się lockdownem naukowcy podjęli się badań związanych z edukacją cyfrową. Doprowadziła ona bowiem do wprowadzenia nagłych zmian w codziennym życiu jednostek – dotyczyły one każdego obszaru funkcjonowania człowieka i doprowadziły do zachwiania, a nawet utraty poczucia bezpieczeństwa. Z dnia na dzień ograniczony został dostęp do służby zdrowia, pandemia wpłynęła też na edukację, pracę, transport, wypoczynek czy podróże. Zmieniła się także forma relacji społecznych. Każdy kolejny dzień wiązał się z niepewnością powodowaną kolejnymi decyzjami rządu i chaosem informacyjnym. Poczucie bezpieczeństwa jednostki zostało poważnie zachwiane. Proces tych nagłych i gwałtownych zmian skłonił badaczy do pogłębienia tematu wpływu pandemii na edukację. Przeprowadzone badania dotyczą wielu obszarów funkcjonowania edukacji w przestrzeni wirtualnej i przedstawione zostały z perspektywy różnych podmiotów: uczniów, studentów, nauczycieli, rodziców. W dalszej części przedstawię najważniejsze z nich wraz z dyskusją na temat ich wyników.

Jednym z badań, które dotyczyło nauczania online w całej Europie, było to przeprowadzone przez School Education Gateway (School Education Gateway, 2020). Opracowana w jego ramach ankieta miała na celu poznanie opinii na temat nauczania online i zdalnego. Badanie przeprowadzono od 9 kwietnia do 10 maja 2020 roku. Wzięło w nim udział 4 859 respondentów, wśród których 86% stanowili nauczyciele lub dyrektorzy szkół. Najważniejsze wnioski, jakie z niego wynikają, to innowacyjność, elastyczność i szeroka gama narzędzi stosowana w zdalnym nauczaniu. Problemem i wyzwaniem była jednak dostępność technologii zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów oraz większy nakład pracy i stres związany z pracą w domu. Określono również wiele trudności związanych z udzielaniem wsparcia uczniom oraz z kompetencjami cyfrowymi nauczycieli i uczniów. Wskazywano na niewielki zasób materiałów dydaktycznych oraz brak kursów doszkalających z zakresu wykorzystywania platform do prowadzenia kursów online.

W raporcie zatytułowanym *Zdalne nauczanie w Polsce. Co nauczyciele i uczniowie sądzą o zdalnym nauczaniu?* (2020) przeprowadzonym przez firmę edukacyjną Mogalo na próbie 421 nauczycieli i 565 uczniów zawarty jest kilka bardzo ważnych wniosków, z których najważniejszy brzmi: szkoły nie były gotowe na

wdrożenie edukacji zdalnej. Aż 84% nauczycieli i 68% uczniów krytycznie ocenia sytuację. Nie mają przy tym znaczenia typ szkół, wiek uczniów i nauczycieli ani nauczany przedmiot. Niezadowolenie z zaistniałej sytuacji wynikało z tego, że nauczyciele więcej czasu musieli spędzać na przygotowaniu lekcji (92% badanych nauczycieli), a uczniowie poświęcali znacznie więcej czasu na uczenie się (55% respondentów). Ponad połowa badanych uważała, że nie miała odpowiednich warunków do nauki. Konsekwencją ogłoszonych restrykcji był zatem nierówny dostęp do edukacji, a w konsekwencji niższe wyniki na egzaminach zewnętrznych. Najwięcej trudności w czasie edukacji zdalnej uczniowie mieli z matematyką, a najmniejsze – z zajęciami z języka angielskiego. W raporcie wskazano również, że słabą stroną nauczania zdalnego były niewystarczające kompetencje w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej. Uczniowie wskazywali, że nauka zdalna w znacznym stopniu opierała się na pracach domowych – aż 90% nauczycieli zlecało takie zadania. Według badanych aż 84% nauczycieli prowadziło lekcje na żywo, co świadczy o ich dużym zaangażowaniu w proces nauczania. Zgodnie z deklaracjami uczniów pedagodzy przygotowywali zarówno własne materiały do nauki, jak i korzystali z zasobów internetu. Na uwagę zasługuje też fakt, że 17% nauczycieli nagrywało własne lekcje i udostępniało uczniom. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie skarżyli się na problemy techniczne, a uczniowie dodatkowo na niewykonalność tak dużej liczby zadań przesyłanych do indywidualnego zrealizowania (*Zdalne nauczanie w Polsce...*, 2020).

Piotr Długosz z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przeprowadził badania wśród krakowskiej młodzieży szkół średnich (2020a) oraz krakowskich studentów (2020b). Te drugie miały na celu pokazać życie studentów w czasach zbiorowej kwarantanny oraz dać odpowiedź na pytanie o to, jak pandemia zmieniła życie i postawy młodych ludzi. Wskazano na zainteresowanie tematyką koronawirusa, pozytywne oceny działań rządu i odpowiednich służb w walce z pandemią, zadowolenie z życia. Studenci częściowo manifestowali symptomy stresu psychologicznego. Sporo czasu spędzali w internecie, wykorzystując go głównie do podtrzymywania życia towarzyskiego, rozrywki i własnej edukacji. Czas izolacji wykorzystywali również na czytanie książek, słuchanie muzyki, oglądanie filmów oraz pomoc seniorom (Długosz, 2020b, s. 27).

Badania dotyczące postaw wobec pandemii koronawirusa przeprowadzone wśród krakowskiej młodzieży szkół średnich również wskazują na zainteresowanie uczniów tematyką pandemii – uczniowie śledzili informacje na bieżąco. 66% młodych osób zadeklarowało stan zadowolenia ze swojego życia, częściowo manifestują symptomy stresu psychologicznego. Dużo czasu spędzają w internecie,

głównie w celu podtrzymywania więzi towarzyskich, rozrywki i edukacji. Czas przebywania w miejscu zamieszkania przeznaczają głównie na słuchanie muzyki, czytaniu książek (ok. 505 badanych), oglądanie filmów. Przeprowadzone badania przyczyniły się również do ujawnienia, że młodzi ludzie w czasie pandemii często odczuwali negatywne emocje i mieli problemy psychosomatyczne, a także że poszukiwali wsparcia społecznego i relacji społecznych (Długosz 2020a, s. 36–37).

Innym raportem, w którym zawarte są wnioski dotyczące zdalnego nauczania, jest raport z badań przeprowadzonych przez portal LIBRUS. Wzięło w nim udział 20 989 rodziców. Badani wskazali na liczne problemy w czasie edukacji zdalnej, wśród nich: problem z dostępem do sprzętu do nauczania online, problem z nauczaniem zdalnym. Jedynie 53% badanych zadeklarowało, że w szkole, do której uczęszczają ich dzieci, realizowane jest nauczanie zdalne, zaś 46% rodziców wskazało, że żaden z nauczycieli nie realizuje lekcji online, natomiast 31% ankietowanych stwierdziło, że niewielu prowadziło lekcje w tej formie. Bardzo zaskakującym wynikiem tej ankiety jest zadeklarowanie przez zaledwie 7% badanych rodziców, że wszyscy nauczyciele ich dziecka prowadzą lekcje online. Zgodnie z wynikami badań nauczyciele przede wszystkim kontaktowali się z uczniem w sposób pośredni, czyli przesyłali zakres materiału z podręcznika i ćwiczeń do samodzielnego zrealizowania (85% ankietowanych), wskazywali materiały/zadania do samodzielnego wykonania przez dzieci (72% ankietowanych), przesyłali uczniom również filmy edukacyjne (63%), wykorzystywali platformy edukacyjne i e-podręczniki (47%). Zgodnie z deklaracjami badanych nauczyciele wybierali najczęściej metody podające. Rodzice wskazywali również, że bardzo dużo czasu poświęcali „nauce z dzieckiem” (czasami pięć i więcej godzin dziennie). Według przeprowadzonych badań w najtrudniejszej sytuacji byli rodzice uczniów klas 4–6 szkoły podstawowej, następnie w kolejności wskazywane były klasy 1–3. Badani rodzice podkreślali również, że dzieciom najbardziej brakowało kontaktu z rówieśnikami (59%) i nauczycielami (54%), a także, że mają one trudność w samodzielnej pracy – w planowaniu nauki i stosowaniu (wiedza i umiejętności) różnych metod uczenia się (34%). Dla 18% ograniczeniem był także brak sprzętu. Zdaniem rodziców w trakcie edukacji zdalnej uczniowie mieli dużo obowiązków szkolnych i byli bardzo obciążeni. Tylko co trzeci ankietowany wskazał, że nauki było „w sam raz”, natomiast 36% uznało, że było jej zdecydowanie za dużo, zaś 35% – że raczej za dużo (LIBRUS, 2020, s. 4).

Kolejny raport przygotowany przez Grzegorza Ptaszka, Grzegorza D. Stunżę, Jacka Pyżalskiego, Macieja Dębskiego i Magdalenę Bigaj *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (2020) wskazuje, że jednym

z głównych problemów wprowadzenia edukacji online były problemy sprzętowo-techniczne. Oceniono również aktywność on- i offline przed okresem zdalnej edukacji i w jej trakcie, przygotowanie do nauczania online i jej przebieg, wykorzystanie narzędzi cyfrowych i metod stosowanych przez nauczycieli, subiektywny dobrostan oraz higienę cyfrową w czasie zdalnej edukacji. Badani podkreślali, że podczas nauki zdalnej mieli problemy techniczne, stwierdzali także własne braki kompetencyjne (niedostateczną umiejętność obsługi urządzeń, aplikacji, ale także organizacji czasu pracy/nauki czy przygotowania metodycznego). Zwracali uwagę na potrzebę zakupu nowego sprzętu, dokupienia transferu technologicznego, zainstalowania nowych aplikacji i tak dalej. Podkreślali, że podczas edukacji zdalnej poświęcali więcej czasu na pracę. Dotyczy to zarówno nauczycieli, jak i uczniów i rodziców (co drugi rodzic – 52% – musiał poświęcać więcej czasu na naukę z dzieckiem lub dziećmi). Uczniowie, rodzice oraz nauczyciele twierdzili, że ich samopoczucie psychiczne oraz fizyczne było gorsze w porównaniu do czasu sprzed pandemii, u niektórych badanych pojawiły się stany depresyjne oraz problemy psychosomatyczne (ból brzucha, ból głowy, trudności w zasypianiu, zdenerwowanie, przygnębienie, zły nastrój, brak energii). Badanie emocji i stanów psychicznych podczas nauki online pokazało, że uczniowie często byli źli, że nauczyciele zadają zbyt dużo materiału do przyswojenia, nie mieli także chęci do nauki. Wzrósł również czas przebywania badanych przed urządzeniami elektronicznymi. Ankietowani zwracali również uwagę na pogorszenie się jakości relacji społecznych (Pyżalski, 2020, s. 117–123).

Z raportu przygotowanego przez Ptaszka i współpracowników wynika, że uczniom najbardziej brakowało relacji społecznych, spotkań po lekcjach i w czasie przerw, miejsca i atmosfery szkolnej, a także ruchu i aktywności fizycznej. Uczniowie zwracali uwagę na zbyt dużo czasu poświęcanego na korzystanie z urządzeń cyfrowych, zbyt dużą ilość materiału, który musieli przyswajać, nadmiar sprawdzianów, kartkówek, przedłużanie lekcji. Irytował ich niekiedy brak zajęć zdalnych lub brak umiejętności nauczycieli w zakresie korzystania z urządzeń cyfrowych (na przykład brak wideorozmów), pobieżne tłumaczenie materiału. Badani wskazywali na brak kompetencji cyfrowych nauczycieli, utrudnioną komunikację z nimi, brak jasnych wymagań i umiejętności dopasowania czasu wykonywania zadań do nauczania w trybie online (nadmiar zadań domowych lub zadań zastępujących lekcje). Jako na zmianę życiową uczniowie wskazywali również na konieczność (a także możliwość) spędzania czasu przed komputerem. Przeszkodą w nauce były dla nich problemy techniczne, a jako zaletę wskazywali fakt, że nie muszą na przykład wcześniej wstawać. Podkreślali

również, że zamiast zdalnej edukacji woleliby spotykać się z rówieśnikami (Stunża, 2020, s. 144–180).

W kolejnym raporcie *Edukacja zdalna w czasach COVID-19* przygotowanym przez Marlenę Plebańską, Aleksandrę Szyller oraz Małgorzatę Sieńczewską przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w czerwcu 2020 roku wśród uczniów i nauczycieli. Z uwagi na fakt, że w obecnym artykule koncentrować się będę na sytuacji uczniów w dobie pandemii, przedstawię tylko wnioski z badań w odniesieniu do tej grupy. W badaniu wzięło udział 1 217 uczniów (głównie szkół ponadpodstawowych). Autorki raportu podsumowały wyniki badań następującymi słowami: „Uczniowie poradzi sobie z wyzwaniem nauki na odległość, pomimo kłopotów technicznych nauczycieli z obsługą sprzętu, brakiem dostępu do Internetu i korzystaniem z narzędzi cyfrowych. Po kilku miesiącach pracy zdalnej docenili oni kontakt, jaki mieli z nauczycielami, oraz stworzone im możliwości indywidualizacji pracy. Całościowa ocena wystawiona pedagogom przez uczniów za prowadzenie edukacji zdalnej nie jest jednak wysoka. Uczniowie często poświęcali kilkadziesiąt godzin tygodniowo na wykonywanie zadań jedynie zleczanych przez nauczycieli z wykorzystaniem tradycyjnych podręczników i zeszytów. Bardzo brakowało im wsparcia od pedagogów, możliwości uzyskania od nich pomocy, kiedy czegoś nie rozumieli lub nie potrafili wykonać jakiegoś ćwiczenia. Ich umiejętność samodzielnego uczenia się i przejmowania odpowiedzialności za własną edukację niewątpliwie wzrosła, co wydaje się wartością dodaną pracy zdalnej. Uczniowie dostrzegają wiele korzyści z profesjonalnie organizowanej i realizowanej edukacji na odległość. Licząc na to, że kompetencje cyfrowe ich nauczycieli ulegną poprawie, oczekują zastosowania w tym sposobie uczenia się bardziej atrakcyjnych materiałów edukacyjnych i nowoczesnych narzędzi cyfrowych. Co zrobią z tym kredytem nauczyciele, pokaże najbliższa przyszłość” (Plebańska i in., 2020, s. 35–36). Uczniowie podkreślali też, że udana lekcja zdalna to taka, podczas której możliwa jest interakcja, dyskusja z nauczycielem i rówieśnikami.

Kolejnym raportem, który przeanalizowałam na potrzeby niniejszego artykułu, jest *Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19?*. To raport z badania ankietowego przygotowany przez zespół, którym kierowali Hanna Krauze-Sikorska i Michał Klichowski z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Z przeprowadzonych badań wynika, że polscy uczniowie są dość tradycyjni, jeśli chodzi o myślenie o edukacji, ale wykazują też sporo elastyczności i otwarcia na technologiczne innowacje. Badani wskazali na fakt, że przed okresem pandemii nie korzystali z nowoczesnych narzędzi ICT,

a nauczyciele tylko sporadycznie wykorzystywali nowoczesne technologie w nauczaniu. Ponad połowa ankietowanych stwierdziła, że chciałaby wrócić do tradycyjnych lekcji. Uczniowie podkreślili, że nauka zdalna nie wpłynęła na to, w jaki sposób spędzają swój czas wolny – nadal lubią spędzać go przed komputerem. Ciekawym aspektem pracy w przestrzeni wirtualnej są możliwości, jakie daje internet, i dostęp do różnych ciekawych zasobów (Krauze-Sikorska i in., 2020).

Inne raporty dotyczące zdalnej edukacji – *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości* (Czapliński i in., 2020) oraz *Edukacja zdalna w czasie pandemii* (Centrum Cyfrowe, 2020) – prowadzą do podobnych wniosków i dają wiele wytycznych dotyczących tego, w jaki sposób powinna ona być organizowana i jak ma przebiegać w przyszłości. Marta Zahorska (2020, s. 10), analizując różne dostępne raporty na temat nauczania w czasach COVID-19, zauważa, że „zdalna edukacja w żadnej zaangażowanej grupie osób – nauczycieli, uczniów czy rodziców – nie otrzymała wysokich ocen. Zdecydowana większość chce powrotu do szkół. Przyczyny to: trudności ze sprzętem, czasochłonność, brak bezpośredniego kontaktu i niska efektywność nauczania na odległość. Przyznawano, że nauczanie zdalne może być stosowane w sytuacjach trudnych, takich jak choroba, lub jako uzupełnienie lekcji tradycyjnych”. Zaprezentowane wyniki i wnioski z badań dostępne w wymienionych raportach ukazują różne oblicza zdalnej edukacji oraz różnorodne doświadczenia podmiotów w niej uczestniczących. Największe koszty – społeczne, edukacyjne, rozwojowe – ponieśli jednak uczniowie, stąd też intencją badań podjętych na potrzeby niniejszego artykułu było poznanie ich indywidualnych doświadczeń z sytuacji izolacji.

Założenia metodologiczne badań

Z analizy danych zamieszczonych w raportach wynika, że nadal istnieje potrzeba głębszej refleksji dotyczącej sytuacji uczniów w czasie pandemii COVID-19, wykraczającej poza kwestie techniczne/technologiczne czy problem metod wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy. Powinno się ukazać bezpośrednie doświadczenia, stany emocjonalne młodych osób oraz ich odczucia związane z izolacją i samodzielnym uczeniem się. W przeciwieństwie do nauczycieli i rodziców uczniowie podlegają ciągłej ocenie, podczas gdy efekty pracy nauczycieli są widoczne na egzaminach zewnętrznych, a także w tym, w jaki sposób młody człowiek poradzi sobie z relacjami społecznymi. O ile dorośli są w stanie szybciej zaakceptować trudne doświadczenia wymuszone izolacją, o tyle radzenie sobie z tymi problemami przez dzieci i młodzież zależy od wsparcia dorosłych. Dlatego

też szczególnie ważne wydaje się spojrzenie z perspektywy uczniów szkół średnich na ich codzienne doświadczenia edukacyjne w wirtualnej szkole oraz ukazanie ich oceny zdalnej edukacji.

Celem badań było poznanie oraz wyodrębnienie kategorii określających doświadczenia uczniów w zakresie zdalnej edukacji w czasie pandemii. Główny problem badawczy przyjął postać pytania: Jakie doświadczenia zdalnej edukacji unaocznia młodzież?

By przeprowadzić badanie, poproszono uczniów o napisanie eseju *Moje doświadczenia z edukacji online*, następnie dokonano analizy otrzymanych wypowiedzi. Dzięki zastosowanej metodzie jest możliwe jak najlepsze poznanie doświadczeń, definicji oraz ich interpretacji w unaocznianych kontekstach osobistych (Denzin, Lincoln, 2009, s. 73). Badania przeprowadzono wśród piętnastu uczniów w wieku 16–19 lat. Ponieważ przyjęto ich jakościową orientację, otrzymane wyniki nie przedstawiają jakichkolwiek tendencji w wymiarze społecznym. Stanowią jednostkową, indywidualną i fragmentaryczną ocenę zdalnej edukacji z perspektywy uczniów.

Doświadczenia zdalnej edukacji w świetle wyników badań własnych

Rozpoznanie obszarów problemowych wynikających z edukacji online w dobie pandemii jest ważne z perspektywy potrzeb i oczekiwań nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim uczniów. Ujawnione zalety i wady ukażą bowiem problemy i nowe czynniki dotyczące nierówności, z jakimi będą się musiały zmierzyć wszystkie podmioty edukacyjne, szczególnie zaś uczniowie, którzy ponoszą największe konsekwencje rzutujące na ich edukacyjną i zawodową karierę.

W wyniku analizy wypowiedzi uczniów wyłonione zostały wiodące kategorie. Każda z nich została poparta przykładowymi wypowiedziami uczniów. Dla przejrzystości prezentacji, zgodnie z metodologicznym kluczem, wypowiedziom uczniów nadano odpowiedni kod identyfikacyjny od K 1 do K 15, gdzie K oznacza ucznia, zaś numer porządkowy odpowiada kolejności zakodowanych wypowiedzi.

Analizę materiału rozpoczęto od wyszczególnienia kategorii związanych z wadami zdalnej edukacji. Wynika to z faktu, że uczniowie dostrzegli ich niestety więcej niż zalet.

Tabela 1. Wady zdalnej edukacji

Kategorie	Wypowiedzi uczniów	Badani
konieczność samodzielnego opracowywania/przerabiania materiału brak wsparcia (tłumaczenie/wyjaśnianie, bieżąca kontrola, powtarzanie trudnych/nowych zagadnień)	<p>„Wypowiedzi uczniów</p> <p>„Dużo więcej trzeba przerabiać materiału samodzielnie, ponieważ lekcje zdalne są mniej wydajne pod względem zapamiętywania materiału z lekcji”.</p> <p>„Przy zdalnej edukacji czują się tak pewnie, że zadają nam dwa razy więcej zadań. Nie sądzę, że bym coś umiał po takiej edukacji”.</p> <p>„Uważam, że zdalne nauczanie bardzo dobrze wyłoniło wszelkie wady naszego systemu nauczania. Pokazało, że do szkoły chodzimy tylko po to, żeby zdobywać nowe znajomości (stare podtrzymujemy sami, również te pozaszkolne), bo ostatecznie i tak właściwie wszystkiego musimy się uczyć sami”.</p> <p>„Na szczęście po pewnym czasie postanowiono coś z tym zrobić i aktualnie lekcje odbywają się w ten sposób, że połowa lekcji z danego przedmiotu jest w formie wideopodłączenia przez platformę Zoom, a połowa to przydziały zadań do wykonania. Bardzo się cieszę z takiego rozwoju sprawy, gdyż w momencie, w którym nie ma nikogo, kto mógłby mi wytłumaczyć to, czego nie rozumiem z podręcznika, tym bardziej nie jestem w stanie zrobić zadanych przez nauczyciela zadań”.</p>	K 1 K 8 K 9 K 11
problemy ze skupieniem na zajęciach, trudności w koncentracji uwagi	<p>„Ciężiej jest się skupić podczas lekcji na komputerze, ponieważ jest wiele więcej rzeczy, które cię rozpraszają niż w szkole, takie jak internet. Oczywiście tym pokusom da się przeciwstawić, ale i tak jest ciężiej, gdy nikt cię nie pilnuje”.</p> <p>„Zdarzały się także przypadki, w których każda lekcja była w formie wideokonferencji, co wymuszało ciągłe patrzenie się w ekran. Taki sposób prowadzenia zajęć nie sprzyjał efektywności uczenia, dlatego że razem z oczami od patrzenia w ekran męczy się umysł, co powodowało zmęczenie psychiczne. Także na takim wykładzie była tylko teoria, która bez praktycznego ćwiczenia jej przez nas – uczniów – była szybko zapomniana lub wręcz niezapamiętywana”.</p>	K 1 K 11

<p>problemy ze skupieniem na zajęciach, trudności w koncentracji uwagi</p>	<p>„Też zdecydowanie większości było ciężko skupić się w domu, gdzie było wiele różnych elementów, które nas rozpraszały. Potrzebna była również samodyscyplina – a z tym też momentami było ciężko”.</p>	K 13
<p>zajęcia mniej wydajne pod względem zapamiętywania materiału niska efektywność/brak opanowania podstawowych treści wiedzy</p>	<p>„Nawet ludzie, którzy są wstanie skupić się w 100% na lekcji, i tak nie wyciągają z niej tyle, co w szkole, i dlatego tak czy siak muszą sami przysiąść nad książką i pouczyć się więcej niż normalnie”.</p> <p>„Kiedy jest się w szkolnej ławce, dużo łatwiej się skoncentrować na lekcji. Przy komputerze z dostępem do internetu w swoim pokoju jest to dużo trudniejsze, bo mnóstwo rzeczy rozprasza”.</p> <p>„W trakcie zdalnego nauczania przez zadania i sprawdziany z przedmiotów podstawowych właściwie nie było czasu zająć się rozszerzeniami lub tym, co naprawdę nas interesuje. Spędzaliśmy dużo czasu przy komputerze, ale ostatecznie niewiele z tego wynikało”.</p>	K 1 K 4 K 9
<p>wyłączanie kamer przez nauczycieli brak kontaktu wzrokowego z nauczycielem</p>	<p>„Trudniej też się skupić na tym, co nauczyciel mówi, skoro go nie widzisz”.</p> <p>„Prowadzenie lekcji na discordzie nie było zbyt przyjemne, bo jednak nie wszyscy nauczyciele prowadzili z prezentacji. Samo słuchanie po pewnym czasie było trudne w odbiorze, a te różne gameingowe funkcje platformy bardzo przeszkadzały”.</p> <p>„Często nauczyciele nie włączają kamerek i uczniowie są zmuszeni słuchać «audycji radiowej», jaką prowadzi nauczyciel, co wcale nie polepsza koncentracji. Mimo że między lekcjami są 20-minutowe przerwy, to po zajęciach uczniowie są zmęczeni kilkugodzinnym lampieniem się w ekran komputera”.</p> <p>„Generalnie nauczyciele nie mają pomysłu na lekcje zdalne. Prowadzą nieciekawe wykłady i nie włączają kamer. Jest strasznie”.</p>	K 1 K 3 K 4 K 8

zbyt długi czas spędzany przed komputerem	<p>„Poza tym po ośmiu godzinach przed komputerem każdy ma dość i powtarzanie po lekcjach i tak nie dają takiej samej efektywności co po powrocie ze szkoły”.</p> <p>„Szczególnie krzywdzące jest, jak uczniowie mają 7–8 lekcji i muszą siedzieć przed monitorem od 8.00 do 15.00”.</p>	K 1 K 4
brak wyrozumiałości ze strony nauczycieli przedłużanie zajęć łamanie reguł organizacyjnych; przedłużanie lekcji i organizowanie ich w godzinach wieczornych robienie sprawdzianów po lekcjach	<p>„8 godzin lekcyjnych przed komputerem to o wiele za dużo, ale my nie mamy nic do gadania. W tamtym roku przedłużali zajęcia, co w tym roku na szczęście się zdarza rzadko”.</p> <p>„Oraz w tamtym roku nauczyciele robili sprawdziany po godzinach, żeby im lekcje nie przepadały, co było dla nas kolejnym uciążeniem. Zdecydowanie nie są to warunki, jakich potrzebujemy, żeby się kształcić”.</p> <p>„Pani od matematyki zmuszała nas natomiast do siedzenia przed komputerem przez od 8.00 do 23.00. Kiedy jej się przypomniało, to wysyłała nam wezwanie do wysłania zadań domowych. Jak tego nie robiliśmy, stawiała minusy. Robiła też po kilka kartkówek dziennie z różnych działów. To był koszmar!”.</p>	K 2 K 2 K 8
chaos organizacyjny nieprowadzenie zajęć, brak kontaktu z nauczycielami (nie prowadzili zajęć i nie wysyłali materiałów do pracy)	<p>„Uważam, że w marcu, kiedy wszystko się zaczęło, było wielkie zamieszanie. Niektórych lekcji nie było, z niektórych tylko wysyłano tematy, a nieliczne były prowadzone przez internet”.</p> <p>„Minusem jest chaos organizacyjny. Niektóre lekcje się odbywają się, niektórych w ogóle nie ma i nikt się tym nie interesował, że na przykład WOS-u, religii i informatyki w ogóle nie mamy”.</p> <p>„Pierwsze, co napotkało mnie w trakcie pierwszego okresu nauki zdalnej, było to, że używano do przeprowadzania lekcji programów do wideokonferencji, jednak nie na wszystkich lekcjach. Ale wzbudziło moje zmartwienie to, że nie wszyscy nauczyciele prowadzili nam takie «wykłady». Niektórzy wysyłali nam tylko to, co mamy zrobić, a niektórzy całkowicie zostawiali nas na pastwę losu”.</p>	K 7 K 8 K 11

<p>chaos organizacyjny nieprowadzenie zajęć, brak kontaktu z nauczycielami (nie prowadzili zajęć i nie wysyłała materiałów do pracy)</p>	<p>K 12 „W liceum nauka wyglądała tak, że zajęcia były przeprowadzane tylko z przedmiotów maturalnych. Od kwietnia, czyli po zakończeniu roku, nauczyciele dalej spotykali się z nami, aby uczyć się do natury”.</p> <p>K 13 „Niestety nauka w okresie zdalnej edukacji nie wyglądała za dobrze. W zeszłym roku jako maturzystka zastanawiałam się, jak będzie wyglądać. Część przedmiotów faktycznie była prowadzona na różnych platformach, jednak matematyka, hmm... jedynie jakiś krótki filmik i tyle. Nic więcej. Tak samo było z językiem polskim – wysyłanie notatek, mało dyskusji, prawie wcale”.</p> <p>K 14 „Z pozostałych przedmiotów nauczyciele przesyłali nam tylko materiały do samodzielnej opracowania i zadania, które musieliśmy odsyłać. Było tego wszystkiego bardzo dużo i trudno było radzić sobie z tym na bieżąco, zajmowało to o wiele więcej czasu niż normalne lekcje i nauka po szkole”.</p> <p>K 15 „Niestety nie wszystkie zajęcia były prowadzone zdalnie. Niektórych nauczycieli nie zobaczyliśmy lub nie usłyszeliśmy od czasu ostatniego pobytu w szkole, ponieważ nie były prowadzone zajęcia zdalne, tylko były wysyłane materiały na e-maile, które – wiadomo – nie każdy oddawał, ponieważ nie było takich konsekwencji jak przy normalnym stacjonarnym nauczaniu”.</p>
<p>brak kontaktów społecznych zaburzenia relacji społecznych</p>	<p>K 3 „Mi osobiście niezbyt podoba się siedzenie w domu, bo bardzo jestem uzależniony od kontaktu z innymi ludźmi”.</p> <p>K 11 „W moim przypadku sam lockdown nie jest problemem, gdyż posiadam odpowiednie warunki do uczenia się i odpoczynku oraz mam rodzeństwo, więc mogę nawiązywać relacje społeczne i prosić o pomoc w trakcie wykonywania zadań, ale sposób efektywnej nauki w domu nie należy nadal do najlepszych. Wiem także, że niektóre osoby, którzy nie mają takich warunków jak ja, podupadają teraz psychicznie, co powoduje, że traci się całkowicie chęć i motywację do uczenia się lub uczestniczenia w tej formie zajęć”.</p>

<p>otwieranie innych kart i gier w czasie zajęć; brak kontroli brak zainteresowania sposobem prowadzenia lekcji, brak motywacji do udziału w lekcji</p>	<p>„Takiej nauki wcale nie ma. Uczniowie ślęczą przed monitorem, jednocześnie otwierając kartę ze spotkaniem online i ulubioną grę. Uważają tylko podczas sprawdzania obecności. Nawet ci uczniowie, którzy chcą uważać na lekcji, są mocno rozkojarzeni. Wielu z nich otwiera kartę z lekcją i robi kompletnie coś innego”.</p> <p>„Gdy zajęcia odbywały się wcześniej rano, często na nich spałam”.</p>	K 4
<p>oszukiwanie na testach</p>	<p>„Takie nauczanie jest bardzo nieefektywne. Podczas testów uczniowie konsultują się ze sobą i ściągają z internetu.”</p>	K 4
<p>nadmiar zadań domowych i dodatkowych</p>	<p>„W moim przypadku nauka zdalna się nie sprawdziła. Było mi ciężko przyswajać wiedzę, a nauczyciele, mimo że się starali, to nie dorównywało to nauce stacjonarnej. Zadawali oni o wiele więcej do samodzielnej pracy, która pochłaniała za dużo czasu”.</p> <p>„Zeszły semestr był dość chaotyczny, ale za to mniej męczący, bo było mniej lekcji (ale była kupa zadań)”.</p> <p>„Uczniowie mają 7-8 lekcji i muszą siedzieć przed monitorem od 8:00 do 15:00 i potem nie mają nawet kiedy wyjść na dwór – ochłonąć, bo zajęcia są tonami pracy domowej, wysłanej przez nauczycieli”.</p>	K 2
<p>zbyt wiele platform e-learningowych wykorzystywanych podczas zajęć</p>	<p>„Jedynie, co było złe, to to, że każda lekcja była na innej platformie”.</p>	K 3
<p>zajęcia praktyczne prowadzone teoretycznie</p>	<p>„Największą wadą były zajęcia praktyczne w teorii. Na szczęście teraz (październik) się to poprawiło i chodzimy na zajęcia praktyczne do szkoły”.</p>	K 4
<p>prowadzenie schematycznych, nieciekawych zajęć</p>	<p>„Generalnie nauczyciele nie mają pomysłu na lekcje zdalne. Prowadzą nieciekawe wykłady i nie włączają kamer. Jest strasznie”.</p>	K 7
		K 8

brak przerw na zjedzenie posiłku	<p>„Kolejna rzecz, na którą chciałbym zwrócić uwagę, to długości przerw. Dyrekcja dla uproszczenia zaprojektowała nam plan lekcji, który posiadał tylko przerwy piętnastominutowe i było to bardzo uciążliwe, ponieważ nie było czasu na zjedzenie posiłków. Przykładowo ja jadłem obiady w trakcie planowych lekcji WF lub na lekcjach (nawet na katedrach), bo nie było czasu zjeść pełnego posiłku w to piętnaście minut. Nie wyobrażam sobie ludzi, którzy musieli sobie robić obiady od zera. Co gorsza, nie było mowy o wyjściu na świeże powietrze, bo co można zrobić w 15 minut – ubrać się na zewnątrz i chyba przebrać z powrotem”.</p>	K 11
zadania do wykonania na WF, rozliczanie z dzienniczka aktywności	<p>„Wspomniałem o lekcjach wychowania fizycznego. Samodzielnie wykorzystywałem ten czas na taki trening, jaki mi się podobał, ale wiem, że są osoby, które nie mają aż takiej własnej inicjatywy, by ćwiczyć, i wydaje mi się, że otrzymanie od wuefisty zestawu ćwiczeń w PDF-ie nie było zbyt zachęcające. Tu się pojawia rzeczywisty problem, bo nie da się ani zmotywować, a w najgorszym wypadku nawet zmusić niektórych osób do spędzania czasu w domu przeznaczzonego w trakcie zajęć WF w aktywny sposób, bo moim zdaniem kontrolowanie tego przez kamerki byłoby głupim i upokarzającym pomysłem”.</p>	K 11
brak kompetencji cyfrowych nauczycieli	<p>„Był to bardzo ciężki czas ze względu na klasę maturalną. Większość nauczycieli miała problemy z obsługą platform do prowadzenia zajęć, więc tak naprawdę miałam tylko i wyłącznie zdalne lekcje matematyki oraz języka polskiego”.</p>	K 14

Źródło: badania własne

Wyłaniające się z wypowiedzi badanych kategorie wskazują na duży chaos, który panował w edukacji w początkowej fazie wprowadzenia nauczania zdalnego. Nauczyciele nie byli przygotowani na wykorzystywanie narzędzi ICT w pracy. Może się to wydawać zaskakujące, gdyż jednym z wymagań stawianych nauczycielom w ramach realizowania stopnia awansu zawodowego jest właśnie umiejętność korzystania z nich. Wdrażanie narzędzi wielu nauczycielom sprawiało trudności. Efektem tego było zasypywanie uczniów materiałami do pracy wysyłanymi za pomocą e-maili i zadawanie zadań domowych. Zdalna edukacja opierała się na samodzielnej pracy ucznia, czasami przy niewielkim wsparciu nauczyciela lub nawet jego braku (brak lekcji oznacza niezrealizowanie materiału i luki w wiedzy). Nauczyciele nadużywali również swojej pozycji zawodowej, co przejawiało się między innymi w przedłużaniu zajęć i zmuszaniu uczniów do przebywania w przestrzeni wirtualnej na każde wezwanie, w dowolnej godzinie (np. o 21.00), zaś w momencie braku kontaktu ucznia – karanie go minusami. Zaskakujące były również pomysły na realizację na przykład zajęć WF w postaci wypełniania dzienników aktywności sprawdzających, czy uczniowie wykonali ćwiczenia przesłane przez nauczyciela. Niepokojem napawa także to, że nauczyciele tracili poczucie czasu i wykazali się brakiem umiejętności planowania przerw w początkowej fazie trwania pandemii. Z czasem ulegało to zmianie, jednakże początek – w opinii uczniów – był drastyczny. Również formy prowadzonych zajęć nie były do końca adekwatne do przestrzeni, w której odbywają się lekcje – zajęcia prowadzono w toku podającym. Uczniowie mówili również o tym, że mieli trudności ze skoncentrowaniem się, kiedy nauczyciele nie włączali kamer, co w ich odczuciu obniżało wartość lekcji i efektywność uczenia się. Na podstawie wypowiedzi badanych można wnioskować, że w trakcie edukacji online nauczyciele nie podlegali żadnemu nadzorowi pedagogicznemu. Brak kontaktu z niektórymi nauczycielami wskazuje na fakt, że dyrekcja nie sprawdzała, czy lekcje są realizowane, czy też nie. W wypowiedziach uczniów pojawiła się również kategoria nieuczciwości odnosząca się do ściągania podczas sprawdzianów, a sprzyjała temu sytuacja zdalnych zajęć.

Uczniowie uznali również, że trudność, jakiej doświadczyli w czasie pandemii, to brak relacji i bezpośrednich kontaktów z kolegami i koleżankami z klasy i szkoły. Z ich wypowiedzi emanuje tęsknota za rówieśnikami oraz brak wsparcia i zainteresowania stanem psychicznym uczniów ze strony nauczycieli w tym zakresie.

W swych wypowiedziach uczniowie zauważali jednak również pozytywne aspekty zdalnej edukacji (tabela 2).

Tabela 2. Zalety zdalnej edukacji

Kategorie	Wypowiedzi uczniów	Badani
dobrze funkcjonująca platforma Microsoft Teams	„W tym roku wszystko jest bardziej zorganizowane i też korzystamy z lepszej platformy, jaką jest MS Teams. Mamy wszystkie lekcje, jakie są w planie, ale póki co jest mało zadań”.	K 3
ekonomia czasu „nie trzeba marnować czasu na dojazd do szkoły”	„Dużym plusem jest jednak to, że jak mam na 7.30, to zwykle wstaję o 7.10. Droga do szkoły przez noszenie maseczek jest bardzo męcząca i po kilku tygodniach bardzo nie chciało mi się chodzić do szkoły, ale za to bardzo chciałem BYĆ w szkole...”.	K 3
	„Edukacja w czasie pandemii nie jest fajna, choć ma zalety. Jedną z nich jest to, że nie trzeba wcześniej rano wstawać, żeby dotrzeć do szkoły na 7.30. Na lekcjach jestem wtedy bardzo zmęczony i niewiele z nich wynoszę”.	K 8
„nauka online jest lepsza niż stacjonarna”	„10/10 – lepiej niż stacjonarnie”. „Super jest!”. „W moim odczuciu edukacja zdalna jest przyjemna. Nauczyciele są wyrozumiali i w jak największym stopniu starają się nam pomóc w przyswojeniu materiału”.	K 5 K 6 K 10

Źródło: badania własne

Analiza kategorii związanych z zaletami zdalnego nauczania nie napawa jednak optymizmem. Co prawda niektórzy uczniowie uważają, że edukacja zdalna jest lepsza niż ta tradycyjna, nieliczni chwalą dobrze zorganizowane lekcje, szczególnie prowadzone przez nauczycieli na platformie Microsoft Teams. Wśród zalet edukacji w czasie pandemii badani dostrzegają też możliwość wyspania się, podkreślając, że dzięki izolacji nie mają przymusu wczesnego wstawania i trącenia czasu na dojazd do/ze szkoły. To jednak jedyne zalety zdalnego nauczania. Wobec powyższego pojawiają się pytania: Czy nauczyciele są przygotowani do tego, żeby przenieść edukację do przestrzeni wirtualnej? Jakie działania należy podjąć, żeby ta forma nauczania była dobrze sprawdzającą się alternatywą dla tradycyjnego modelu edukacji w szkole?

Podsumowanie

Analiza dostępnych raportów dotyczących zdalnej edukacji na początku pandemii COVID-19 oraz przeprowadzone badania własne wskazują na wiele wad zdalnego nauczania w początkowej fazie trwania pandemii. Informacją pocieszającą jest fakt, że wszystko powoli zaczyna się zmieniać. Jednak sam proces wdrażania zmian trwał zdecydowanie zbyt długo i był mocno odczuwany przez

uczniów, którzy ponoszą największe konsekwencje edukacyjne, społeczne, emocjonalne, psychologiczne edukacji online. Łatwo można zobrazować to w postaci wyróżnionych kategorii wad i zalet edukacji tego okresu. Według uczniów wady zdalnej edukacji to:

- konieczność samodzielnego opracowania/realizowania materiału (brak wsparcia w zakresie: tłumaczenia/wyjaśniania, bieżącej kontroli, powtarzania trudnych/nowych zagadnień);
- problemy z koncentracją uwagi;
- niska efektywność/brak opanowania podstawowych treści wiedzy;
- brak kontaktu wzrokowego z nauczycielem (wyłączone kamery);
- zbyt długi czas spędzony przed komputerem;
- nieprzestrzeżenie przez nauczycieli zasad BHP (przedłużanie zajęć, organizowanie ich w godzinach wieczornych, robienie sprawdzianów po lekcjach, brak przerw na zjedzenie posiłku);
- chaos organizacyjny, nieprowadzenie zajęć, brak kontaktu z nauczycielami (nie prowadzili zajęć i nie wysyłali materiałów do pracy);
- brak kontaktów społecznych, zaburzenia relacji społecznych;
- otwieranie innych kart i gier w czasie zajęć;
- brak kontroli, brak motywacji do udziału w lekcji;
- prowadzenie schematycznych, nieciekawych zajęć;
- oszukiwanie na testach;
- nadmiar zadań domowych i dodatkowych;
- zbyt wiele platform e-learningowych wykorzystywanych podczas zajęć;
- zajęcia praktyczne w teorii;
- zadania do wykonania na WF, rozliczanie z dzienniczka aktywności;
- brak kompetencji cyfrowych nauczycieli.

Do zalet zdalnej edukacji uczniowie zaliczali:

- dobrze funkcjonującą platformę Microsoft Teams;
- oszczędność czasu (brak marnowania go na dojazd do szkoły i powrót).

Uczniowie tkwili w chaosie edukacyjnym ponad trzy miesiące. Był to czas, kiedy sami borykali się z problemami technicznymi (brak odpowiedniej sieci, sprzętu), z drugiej strony dosyć mocno odczuli brak kompetencji cyfrowych nauczycieli i ich umiejętności dopasowania zajęć do możliwości, które daje przestrzeń wirtualna. Lekcje, jeśli były, odbywały się w sposób tradycyjny, taki, jaki proponuje się w klasie lekcyjnej. Wiele zajęć jednak się nie odbywało i uczniowie nie mieli kontaktu z nauczycielami. Ci wysyłali im zadania i materiały do

samodzielnego przyswajania oraz zadawali zadania domowe i oceniali efekty ich samodzielnej pracy. Można by się pokusić o stwierdzenie, że niestety nauczyciele mają niskie kompetencje związane z planowaniem i organizowaniem zajęć uczniom (liczba zadań i materiałów do opracowania a możliwości ucznia) oraz z określaniem tego, ile z przesłanych materiałów mogliby realnie zrealizować na lekcji.

Ten obraz polskiej szkoły funkcjonującej w trybie zdalnym pokazuje, jak wiele nierówności edukacyjnych pojawiło się przy pierwszym lockdownie. Analiza raportów udowadnia, że ci uczniowie, których rodzice są zaangażowani w pomoc przy nauce, musieli również poświęcać wiele czasu na pomoc i tłumaczenie materiałów przesyłanych przez nauczycieli. Przy braku kontaktu z nauczycielem i komunikowaniem się tylko za pomocą poczty elektronicznej efektywność nauczania niestety jest niezadowolająca. Należy podkreślić tu fakt, że rodzice uczniów normalnie wykonywali swoje obowiązki zawodowe, zatem w wielu przypadkach ich pomoc w nauce była ograniczona. Zaskakuje i smuci również to, że uczniowie narzekają na ograniczenie relacji społecznych. Prawdą jest, że nie mają możliwości spotkania się w przestrzeni rzeczywistej, ale może warto też ich nauczyć tworzenia relacji społecznych w przestrzeni wirtualnej?

Istnieje obawa, że pierwszy etap zamknięcia szkół wpłynął niekorzystnie na zasób wiedzy, jaki przyswoili sobie uczniowie. W przyszłości może to skutkować wynikami egzaminów zewnętrznych nieadekwatnych do możliwości i wcześniejszych osiągnięć ucznia. Codziennosc w dobie pandemii zmieniła różne obszary funkcjonowania człowieka. Wpłynęła również na funkcjonowanie młodych ludzi, którzy są na początku swojej drogi życiowej, budują przyszłe kariery zawodowe, a ich sukces w dużej mierze zdeterminowany jest jakością edukacji. Szeroko dyskutowane w literaturze przedmiotu zagadnienie nierówności w edukacji wskazuje, że do czynników, które mają wpływ na sukcesy edukacyjne, należą nierówności społeczne. Zalicza się do nich w pierwszej kolejności zróżnicowanie dochodów. Drugim ważnym obszarem jest władza, kolejnymi prestiż, styl życia, sfera kultury (Domański, 2004). Innymi wyznacznikami nierówności społecznych są: wiek, płeć, wykształcenie/wykształcenie rodziców, przynależność narodowa lub etniczna, przynależność religijna, stan zdrowia, miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne i inne (Szymański, 2010). Z badań wynika, że nierówności społeczne są powiązane z nierównościami edukacyjnymi, natomiast nierówne szanse edukacyjne pogłębiają nierówności społeczne, dlatego tak ważne jest niwelowanie wszystkich czynników powiązanych z nierównościami edukacyjnymi. Równy dostęp do wysokiej jakości edukacji umożliwia zrealizowanie

zaplanowanych karier zawodowych. Wykształcenie jest nie tylko cenioną wartością, ale także kluczem do osiągnięcia innych dóbr, w tym także wszystkich tych, które wymienia się jako szczególnie istotne wymiary zróżnicowania społecznego (Szymański, 2004).

Dlatego też przed pedagogami stoi nowe wyzwanie związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych w szkole po pandemii. Braków do wyrównania na pewno będzie dużo. Pozostanie również problem ograniczonych kontaktów społecznych, którego pokłosiem będą słabe umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji, komunikowania się z rówieśnikami, budowania zespołów, konsekwencją czego staną się niskie kompetencje miękkie młodych ludzi, tak bardzo cenione przez pracodawców. Negatywne doświadczenia uczniów z czasu zdalnej edukacji wskazują kierunek zmian zarówno w edukacji uczniów, jak i nauczycieli. W przypadku kształcenia nauczycieli powinno się kłaść większy nacisk na rozwój kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Wskazane przez uczniów wady edukacji zdalnej pokazują, że niestety ich poziom u nauczycieli jest niski. Dodatkowo trzeba też zwracać uwagę na kształcenie nauczycieli w kierunku wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej. I nie chodzi tylko o wykorzystanie narzędzi służących do prowadzenia zajęć w przestrzeni wirtualnej. Edukacja powinna być nastawiona na potrzeby i wyzwania współczesnych czasów, nasyconych dynamiką i nieprzewidywalnością sytuacji.

Abstrakt: W artykule tym skoncentrowano się na problemach uczniów wywołanych pojawieniem się pandemii COVID-19 oraz przeniesieniem edukacji do przestrzeni wirtualnej. Pokazano, w jaki sposób nierówności wywołane problemami, które pojawiły się w czasie zdalnej edukacji, mogą wpłynąć na przyszłe kariery zawodowe młodych ludzi. Artykuł ma charakter badawczy. Celem badań było poznanie oraz wyodrębnienie kategorii określających doświadczenia uczniów w zakresie zdalnej edukacji w czasie pandemii. Badania przeprowadzono wśród piętnastu uczniów w wieku 16–19 lat. Wyłonione kategorie badawcze wyszczególniają wady edukacji zdalnej oraz pokazują jej zalety. Analiza wyników badań pokazuje, z jakimi trudnościami borykali się młodzi ludzie. W artykule zaprezentowano też przegląd badań dotyczących edukacji dobie pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: uczniowie, pandemia COVID-19, zdalna edukacja, wady i zalety zdalnego nauczania

Abstract: This article focuses on students' problems caused by the COVID-19 pandemic and the transfer of education to virtual space. It shows how inequalities caused by problems arising in remote education can affect the future professional careers of young people. The article is of a research nature. The aim of the research was to understand and identify categories that define the experiences of students in the field of remote education during a pandemic. The research was carried out among fifteen students aged 16–19. The selected research categories list the disadvantages of remote education and show its advantages. The analysis of the research results shows the difficulties faced by young people. The article also presents an overview of research on education during the COVID-19 pandemic.

Key words: school students, COVID-19 pandemic, remote education, advantages and disadvantages of distance learning

Bibliografia

- Długosz, P. (2020a), *Raport z badań „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. <https://młodzież.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowska-m%C5%82odziez-COVID19.pdf> (dostęp: 30.09.2020).
- Długosz, P. (2020b), *Raport z badań „Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa”*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/7036> (dostęp: 30.09.2020).
- Domański, H. (2004). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kim, J. (2011). Developing an Instrument to Measure Social Presence in Distance Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 42, (5), s. 763–777.
- Koludo, A. (2020). Strategie kształcenia na odległość. W: Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 43–50). Warszawa: EduAkcja.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B., Sikorska, Koziarski, J. (2020). *Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19? Raport z badania ankietowego*. VULCAN
- Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport* (2000). Katowice: LIBRUS. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf (dostęp: 16.09.2020).
- Plebańska, M. (2019). *Digital Education. Jak kształcić kompetencje przyszłości?*. e-Litera.

- Plebańska, M. (2020). Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020), Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone. W: Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7–15). Warszawa: EduAkcja.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2020), Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej. W: Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- School Education Gateway (2020), *Ankieta dotycząca nauki online i zdalnej – Wyniki*. <https://www.schooleducationgateway.eu/pl/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm> (dostęp: 17.09.2020).
- Stunża, G. D. (2020), Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna w wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy. W: Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szymański, M. J. *Nierówności oświatowe*. W: Pilch T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Szymański, M. J. (2010). *Współczesne nierówności społeczne a edukacja*. W: Łukasik J., Nowosad I., Szymański M. J. (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Zdalne nauczanie w Polsce. Co nauczyciele i uczniowie sądzą o zdalnym nauczaniu?* (2020). https://mogalo.pl/raport_zdalna_educacja_COVID_19_PL (dostęp: 21.09.2020)

Marek Siwicki

ORCID: 0000-0001-5467-1991

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

„Ślad ognia na metalu” z etykietą teorii części swobodnych Simona Nicholsona

“The trace of fire on metal” with a label of loose parts theory by Simon Nicholson

(...) Największą chorobą naszych czasów stał się literalizm – tendencja do ograniczającego myślenia, dosłowności. (...) Najlepszym sposobem zrozumienia i poznawania świata jest jego nieustanne interpretowanie, zagłębienie w głąb i czytanie na wielu poziomach”. Olga Tokarczuk (Lis, 2020, s. 71).

Niemal pół wieku temu Simon Nicholson (1971) pisał o kreatywności należącej do nielicznych i kłamstwie dominującej elity, która lansuje tezę o elitarności pewnych działań przynależnych wybranym. Miało to znaczyć, iż tylko ci wyposażeni w talenty, dyplomy czy certyfikaty tworzą rzeczy, do których większość ludzi jest niezdolna. Muzyka, poezja, fantazjowanie, wynalazki, projektowanie – również architektury – to zajęcia trudne, wyjątkowe i powszechnie nieosiągalne. Słowem, eksperymentowanie czy odkrywanie nowego to domena nielicznych; reszta zaś zostaje w tyle, pozbawiona tej ważnej części życia. Tegoroczna 24. edycja Nagrody Literackiej „Nike” powinna satysfakcjonować Nicholsona. Radek Rak, autor nagrodzonej książki *Baśń o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakóbie Szeli*, z wykształcenia jest weterynarzem, a Remigiusz Koziński, autor najlepszej recenzji książki, to zootechnik. Obaj nie są zawodowymi pisarzami. Dopiero teraz trafili do grona nieprzeciętnych. Artystka Joanna Rajkowska twierdzi, że gdyby miała kiedykolwiek uczyć

studentów, powiedziałyby im, żeby „nigdy nie robili sztuki z wiedzy, ale właśnie tworzyli z tego, czego nie wiedzą. Żeby ufali przypadkowym, fantasmagorycznym wydarzeniom, złudzeniom, powidokom. Tego, co nam się przewiduje i przywi-duje”. Rajkowska deklaruje: „Tylko wówczas my – artyści – zyskujemy dostęp do czegoś, co nie jest dostępne innym dyscyplinom. Mamy społeczne przyzwolenie, żeby poruszać się w przestrzeni niezdefiniowanego. Jest to niezwykle cenne” (Dauksza, 2017, s. 772).

Obszary niezdefiniowane mogą być jednak cenne nie tylko dla artystów. A co z powszechnymi reakcjami inicjowanymi w relacji w grupie czy kręgu rówieśniczym, w przestrzeni szkoły czy miejscach zabawy? To również zachowania twórcze – polegające na eksperymentowaniu w kreowaniu nowego, ku wartościom w rozwoju kreatywności. Dlatego piszę o kłamstwie nieprzeciętności dostępnej tylko nielicznym, które napiętnował Simon Nicholson, i jego zapomnianej nieco teorii części swobodnych. Poruszę też temat deficytu natury definiowanego przez Richarda Louva (2012), przytoczę wyimki z Floriana Znanięckiego (2001) i jego kategorii człowieka zabawy. Proponuję też spojrzenie na dwie wyróżniane przez Zbyszko Melosika dwie rzeczywistości (2016) – tę naznaczoną władzą i podlegającą regulacjom prawnym czy instytucjonalnym oraz tę codzienną, spełniającą się w swobodzie realizowania w różnorodnych przejawach kultury. Zmierzę się pytaniem: „Czy nasze dzieci to największe pierdoły na świecie?” (Drzewiecki, 2015). Przywołam słowa sir Kena Robinsona (2020), Jacka Pyżalskiego (Wilczyński, 2020) czy Wisławy Szymborskiej (2010). Wybrałem formę eseju, bo to intelektualne antidotum na literalność, braki metafory czy ironii; bo to rodzaj naukowej narracji, znakomicie funkcjonujący między szczelinami innych gatunków.

1.

Teoria części swobodnych Simona Nicholsona, profesora z Uniwersytetu w Cambridge, miała wzbudzić zainteresowanie architektów krajobrazu, zwłaszcza tych projektujących przestrzenie zabaw dzieci. Powinna była jednak dotrzeć do świadomości wszystkich, którzy zajmują się dzieciństwem – od pedagogów do rodziców. A to dlatego, że miejsce zabaw, umieszczone w przestrzeni zabawowej, inspiruje do zachowań zabawowych, do kreacji, i dlatego jest w rozwoju dziecka niezwykle istotne. Nicholson był przekonany o wewnętrznym twórczym potencjale każdego człowieka (dziecka); nie uważał, że przywilej ten natura dała wyłącznie tym, którzy stają się później artystami, osobom z elitarnie traktowaną wyższością i gloryfikowaniem społecznym. Takemu naznaczeniu *a priori* Nicholson mówił

nie. Dzieci nie przychodzą na świat jako szczególnie predysponowane do kreatywności bądź zupełnie jej pozbawione; będą się jednak w tym kierunku rozwijać, eksperymentując w zabawie w przestrzeniach pełnych części swobodnych. Nie ma dowodów na to, że tylko nieliczne dzieci rodzą się kreatywne, a większość nie ma tego daru (Nicholson, 1971, s. 30). Głoszony przez Nicholsona niemal przed pół wiekiem sprzeciw wobec kłamstwa nieprzeciętności zyskał posłuch i poskutkowało działaniami, zwłaszcza wśród architektów i projektantów przestrzeni, i co istotne – tych, którzy zawodowo zajmują się kreowaniem placów służących wypoczynkowi i rekreacji w mieście. Ta świadomość wdrażana do praktyki była kluczowa zwłaszcza w przypadku dzieci, których dorośli nagminnie pozbawiali (i niestety nadal to czynią) tej ważnej części życia, jaką jest pobudzanie i tworzenie warunków do wyzwalań działań kreatywnych. Obecnie przez wzgląd na bezpieczeństwo ogranicza się dziecięce zabawy w eksperymentowanie z wodą czy ogniem, piaskiem czy błotem, nie wspominając już o wdrapywaniu się tam, gdzie nie można, na przykład na konary starego drzewa. Czyli tam, gdzie coś je intryguje i daje radość z odkrywania (Nicholson, 1971, s. 30), mimo iż dzieci ubóstwiają taką zabawę, a w ich natrże tkwi wymyślanie, które przejawia się w zabawach „na niby” i odgrywaniu ról.

Fenomen atrakcyjności przedmiotów zabawy polega na tym, że mają one wspólną cechę zmienną: są to „części luźne”, które Simon Nicholson lapidarnie definiuje następująco: „W każdym środowisku zarówno stopień inwencji kreatywności, jak i możliwość odkrywania są wprost proporcjonalne do liczby i rodzaju występujących w nim zmian” (Nicholson, 1971, s. 30). Niektóre środowiska, rzeczy czy przedmioty, a nawet elementy natury nie mieszczą się w takim definiowaniu. Nie zawierają wspomnianej zmiennej. Są pod tym względem jałowe, puste, zwarte i dokończone – nie posiadają tej cechy, którą mają części luźne. Paradoksalnie teoria części luźnych, rozpatrywana w przypadku opuszczonych i omijanych z daleka asfaltowych powierzchni grodzonych łańcuchem, wydaje się nie mieć zastosowania. A jednak ma i będzie inspirować ku kreatywności, kiedy w przestrzeni takiej pojawią się dzieci, ktoś zostawi tam skrzynki po owocach, a sąsiad stare opony... Miejsce to zacznie ożywać budowłami i konstrukcjami wymyślonymi i stworzonymi w trakcie zabawy. Z kolei plac, na którym wszystko zostało perfekcyjnie zaplanowane i zbudowane, nie ma już części luźnych, bo zajęła je inwencja twórcza architekta i wykonawców. To efekt działania dorosłych – oni wiedzą lepiej i „(...) [mają] frajdę, bawiąc się własnymi materiałami i koncepcjami (...), planowaniem, a następnie budowniczo [mają] całą zabawę, budując

(...) z prawdziwych materiałów; w ten sposób cała zabawa w kreatywność została dzieciom skradziona (Nicholson, 1971, s. 31).

Nicholson nie ma wątpliwości co do tego, że społeczeństwo nie jest zadowolone z faktu, iż tylko nieliczni wskazani są do realizowania twórczego potencjału. Kreatywność wcale nie jest przypisana wybranym, a inni również mogą i powinni ją kształtować. W tym celu Simon Nicholson zaproponował czteroczęściowy program, co ważne – z wykorzystaniem zasady części luźnych. Jego zdaniem należy nadać najwyższy priorytet miejscu, w którym przebywają dzieci; pozwolić dzieciom odgrywać w tym procesie rolę; stosować podejście interdyscyplinarne i stworzyć bank informacji o środowisku dzieci (Nicholson, 1971, s. 31).

2.

„Moja przyjaciółka z entuzjazmem opowiadała mi o nowo powstałym placu zabaw, zachęcając do wspólnego pójścia tam z dziećmi. Jakże duże było moje rozczarowanie, kiedy pod hasłem «najlepszy plac zabaw w mieście» odkryłam «kojce» dla dzieci z dobrze znanymi, standardowymi urządzeniami do zabawy. Brakowało ławek, rodzice stali dookoła płotka, nie bardzo wiedząc, co ze sobą zrobić. Przyjaciółka wyraziła zdziwienie wobec mojej dezaprobaty dla tej kolorowej, plastikowej rzeczywistości, kwitując stwierdzeniem: «Bo Tobie się wydaje, że można inaczej». Stwierdzenie to wryło mi się mocno w pamięć, zmuszając do zadania sobie pytania: «A dlaczego nie można?»» (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 7). I dobrze, bo powstała książka *Architektura miejsca zabawy*, w której autorka, z zawodu architekt, dowodzi, że można, i pokazuje – jak można. To pozycja wzmacniająca praktyczne znaczenie teorii części luźnych architekta Simona Nicholsona.

Miejsca zabawy w mieście to na ogół place zabaw, ale i miejsca napotkane, w których dzieci pojawiają się i zaczynają w coś albo czymś bawić, *ad hoc*, spontanicznie. Przestrzeń zabawy ma z kolei cechy odpowiadające jej istocie, co charakteryzuje się tym, że występują w niej czynniki zabawotwórcze, wyzwalające potencjał integracyjny, który drzemie w zabawie. W miastach miejsca wyznaczone do zabawy najczęściej jednak nie mają tych czynników – nie integrują więc i nie bawią (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 10). Są to niby-przestrzenie zabawowe. To iluzja, że każdy plac zabaw jest przestrzenią zabawową, bo ma solidne i kolorowe huśtawki, przepłotnie, zjeżdżalnie i tym podobne urządzenia. To jedynie miejsca zabawy, zaprojektowane często bez troski o to, by były zabawotwórcze. Zaspokajają co prawda potrzebę ruchu dziecka, ale są ubogie w możliwość jego integracji we

wspólnym działaniu zabawowym czy kolektywnym, budowaniu i konstruowaniu. I tu pojawia się kłódka na kreatywność w zurbanizowanej przestrzeni miasta.

Jeśli jednak architekt tworzy projekt, czerpiąc z wiedzy specjalisty ds. krajo-brazu, socjologa, psychologa i pedagoga, to zmierza w kierunku „kreacji nowego wizerunku przestrzeni miejskiej” (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 18). Rozsądny projektant czerpie z badań o zachowaniach dzieci w miejscu zabawy i wie, co w jego projekcie zainspiruje do działań twórczych i przyczyni do twórczego rozwoju. Kreatywne miejsce w przestrzeni zabawy to plac zabaw z urządzeniami, które można dowolnie przetwarzać, dającymi możliwość częściowej adaptacji do różnych zamysłów i pozwalających na stałe modyfikacje. Przestrzeń taka pozwala więc na swobodne obcowanie z częściami luźnymi, to miejsce sprzyjające rozwijaniu się dzieci w zabawie i służące komunikacji i kreacji (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 18). Może być nią nawet ulica, jeśli pojawią się przy niej urządzenia spontanicznie zainstalowane przez mieszkańców domów szeregowych z nieogrodzonymi i otwartymi podjazdami. Przestrzenie takie będą służyły w różnych porach dnia matkom z wózkami, osobom starszym, dzieciom wracającym ze szkoły, a w weekendy licealistom podczas wieczornych spotkań. Platformę do deskorolkowych popisów da się wszak przestawić i może stać się ladą sklepową dla najmłodszych. Takie miejsca i przestrzenie zabawy mają swoje klasyfikacje i nazwy (zob. Ziernik, 2009). Wśród tych obfitujących w części swobodne są choćby partycypacyjne czy przygodowe place zabaw – oba te rodzaje łączy fakt, że są urządzone przez samych użytkowników angażujących się do ich „przemeblowywania”. Zwłaszcza w tym drugim przypadku nadzór dorosłych jest dyskretny, co potęguje twórcze, niczym niehamowane działania. Swoboda inspiruje do eksperymentowania i kreowania, wymyślania coraz to nowszych budowli. A służą temu doskonale: deski, skrzynki po owocach z warzywniaka, opony, pozostałości z budowy, tekturowe pudła. Zabawy są zazwyczaj wspólne, więc integrujące i mające wielki potencjał kreacji (Czałczyńska-Podolska, 2019, s. 305–307). Słowem, takie przestrzenie zabawotwórcze rozwijają kreatywność. Pomysłem mogą też być ogrody dziecięce, w których akcent kładzie się na to, co pochodzi z natury, ale i cyberparki, łączące technikę z naturą. Ten drugi zamysł wziął się z chęci uatrakcyjnienia miejskich przestrzeni zielonych i połączenia ich z nowymi technologiami. „Koncepcja cyberparków wydaje się więc fascynująca z perspektywy pedagogicznej. Oto bowiem miejskie parki mogą stać się przestrzeniami uczenia się, zapewniającymi uczniom bliskość natury, stymulującego ich do aktywności fizycznej i umożliwiającego poznawanie własnego otoczenia poprzez wspieraną technologicznie jego eksplorację” (Klichowski, Kruszwicka, 2019, s. 74).

Nieplac zabaw to z kolei miejsce, które nie jest placem, ale służy do zabawy. „Może to być leśna polana, na którą lubimy przychodzić z dziećmi i którą oswajamy za każdym razem od nowa. Może to być też naturalny plac zabaw, dziecięcy ogród społeczny, przygodowy plac zabaw czy rzeźba” (Komorowska, 2020, s. 131). Potwierdzają to liczne badania. W Danii i Szwecji dzieci bawiące się w naturalnych miejscach i przestrzeniach (obfitujących w części swobodne) w odróżnieniu od maluchów obserwowanych podczas zabawy na tradycyjnych placach zabaw wymyślały i rozbudowywały scenariusze zabawy, skłonne były też do wymyślania nowych zabaw (zob: Louv, 2016, s. 113). „«Placem zabaw» jest dla dziecka każdy krawężnik, kłoda, gałąź, drzewo, łąka czy potok. A szyszka, patyk czy lina to fantastyczne zabawki. Pod warunkiem, że tego nie spieprzymy, nie wzmówimy dzieciom, że jest inaczej” (Komorowska, 2020, s. 15).

Dlaczego nawet architekci projektujący place zabaw punktuja ich ułomności? Miejsca te są przecież kolorowe, estetyczne i bezpieczne, bo zbudowane z solidnych materiałów. Odpowiedź brzmi: ponieważ są powtarzalne, niezmiennie, zaprojektowane „od A do Z”, kiczowate, płaskie, urządzone tak, jakby miały służyć do zabawy wyłącznie dzieciom, i są tylko placami. To ostatnie wyjaśnia Gunter Beltzig, specjalista od naturalnych placów zabaw, używając metafory. Jego zdaniem idealny plac zabaw to dżungla – miejsce zabaw pełne części swobodnych (za: Komorowska, 2020, s. 14). Taka kraina przygody. Gdyby sięgnąć do historii miejsc zabawy dzieci, okaże się, że to nic nowego. W Wielkiej Brytanii przygodowe place zabaw istniały już w latach 40. XX wieku dzięki staraniom lady Marjory Allen z Hurtwood, architekt krajobrazu. Przyświecała im idea, że dzieci powinny stawić czoła temu, co wydawało się im „naprawdę niebezpiecznym ryzykiem”, a następnie pokonać je same. Te place zabaw były wyposażone w liczne luźne części, dzieci mogły ich używać i nimi manipulować, improwizując, tworząc konstrukcje własnego pomysłu i autorstwa. To zachęcało dzieci do nieskrępowanych zachowań, zwłaszcza że udział dorosłych był minimalny i sprowadzał się do dyskretnego nadzoru i patrzenia, czy wszystko jest OK (Rosin, 2014).

„Miałam kiedyś obserwację uczestniczącą z dziećmi z przedszkola. (...) Znaleźliśmy specjalnie taką przestrzeń na osiedlu między blokami, gdzie był ogrodzony plac zabaw, duża przestrzeń, taka do biegania po trawie, gaik i boisko do gry w piłkę. I powiedzieliśmy dzieciakom, że mają do dyspozycji całą przestrzeń, że mogą wszędzie chodzić. I wszystkie dzieci poszły na plac zabaw. Afordancje tych sprzętów placo-zabawowych są tak mocno wdrukowane” (Komorowska, 2020, s. 33). Na pytanie, jak to jest z tym, że dzieci uwielbiają kije,

patyki, kamienie, że lgną do nich, Anna Komorowska odpowiada: „Nie, one nie lgną, jeśli ich tego nie nauczymy, nie będziemy na to pozwalać” (s. 33).

3.

„Pałka, zapalka, dwa kije, kto się nie schowa, ten kryje! Raz, dwa, trzy, cztery... dziesięć, aż po podwórku wrzask się niesie: sz-u-u-k-a-a-m!” (Konopczak, 2015, s. 44). To prosta zabawa w chowanego, których więcej jest w książce Marka Konopczaka *Gry i zabawy podwórkowe PRL* (2015). Dla starszych to okazja, by wspominać, dla młodszych – podpowiedź, co robić po skrzyknięciu się z innymi dziećmi na podwórku, czy zagrać w pomidora, czy na przykład w zośkę, i tak oderwać się ekranu smartfona... „Kulturowy obraz dzieciństwa rozpięty jest pomiędzy dwoma obszarami: przeszłością i przyszłością” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 240). „Potrzeba sięgnięcia do przeszłości zdaje się uniwersalna; jest jednym ze sposobów budowania tożsamości w rozwianym świecie ponowoczesnym. Wehikułem służącym temu powrotowi mogą stać się materialne przedmioty związane z dzieciństwem” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 245). Nostalgia, która z wymiaru indywidualnego rozszerzała się w pokoleniowy, a to związku z kulturą kontestacji lat 60., ale i schyłku wieku (doświadczenia dzisiejszych pięćdziesięciolatków plus, ale i trzydziestolatków oraz dwudziestolatków), ożywianą wciąż w wspomnieniach zabaw dzieciństwa (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 241). „Pytania o przedmioty służące do zabawy prowokowały do odkrycia własnych niespełnień, utajonych żalów, tęsknot, a także fascynacji trwających nieraz aż do dziś. Pamięć o przedmiotach uruchamiała pamięć o dziecku. Przede wszystkim jednak – nostalgię za dzieciństwem” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 241). Wojciech Burszta proponuje traktować nostalgię jako odnoszenie się do czegoś, „co było i jest w nas samych, a czego zewnętrzne atrybuty nie są w tej chwili dostępne” (Burszta, 1994, s. 54). Ewa Mroczek twierdzi z kolei, że „we współczesnych naukach społecznych odchodzi się od najprościej rozumianego funkcjonalistycznego spojrzenia na zabawę i zabawki. Nie są one po prostu narzędziem służącym socjalizacji, lecz rekwizytami istotnymi w kolejnych momentach trajektorii czasowej i w realizacji z całym otoczeniem społecznym (rodzicami, dziadkami, wychowawcami, dziećmi w różnych miejscach, takich jak dom, szkoła, podwórko, czy przekazami medialnymi). Nie służą one imitacji, ale kreacji” (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 195).

Patrząc na zabawkę jako przedmiot zabawowy czy sprzęt zabawowy, można dostrzec zbieżność pomiędzy tym, co w zabawce stanowi *punktum* części

swobodnej. Interesująca jest w tym względzie próba klasyfikacji zabaw i zabawek zaproponowana przez Ryszard Zięzio, autora terminu „naczelną zasady funkcjonalna”. Według owej zasady Zięzio za przedmioty zabawowe uznaje „każdy przedmiot materialny, substancje lub zjawisko biorące udział w kreatorskich poczynaniach bawiącego się osobnika” (Zięzio, 1977, s. 17). Według badacza przedmioty zabawowe to zjawiska naturalne optyczne, dźwiękowe, dotykowe, węchowe, smakowe, ale i substancje nieorganiczne, jak kamień czy lód, oraz substancje i przedmioty pochodzenia roślinnego, zwierzęcego i ludzkiego. Sprzęt zabawowy to z kolei na przykład bączki, pola do gier, boiska, ale i baseny czy lodowiska.

4.

„Wielu przedstawicieli mojego pokolenia – pisze Richard Louv – dorastało, nie doceniając darów natury. Zakładaliśmy (...), że przyszłe pokolenia też będą miały do nich dostęp. Ale coś się zmieniło. Nastąpiło to, co nazywam zespołem deficytu przyrody” (Louv, 2016, s. 25). Richard Louv docenia znaczenie części swobodnych. Nie przypadkiem więc w powieści *Ostatnie dziecko lasu* (Louv, 2016), w której pisze o sposobach uchronienia dzieci przed zespołem deficytu natury, przywołał Nicholsona. Część swobodna dla obu – Nicholsona i Louva – jest wolna i możliwa do zagospodarowania czy połączenia z inną równie luźną częścią. To pole do twórczej wyobraźni, inwencji i realizowania kreatywności. Zabawka dziecka z częściami swobodnymi jest otwarta i niezidentyfikowana; dziecko czerpie z niej natchnienie i inspiracje, a ona wywołuje tkwiący w nim potencjał twórczy. Dziecko, bawiąc się na wiele sposobów, łączy jedne części swobodne z innymi częściami przedmiotów czy zjawisk użytych w zabawie i uznanych za przedmiot czy obiekt zabawy. Według Richarda Louva natura to jedna wielka część swobodna z całym bogactwem jej mniejszych i większych części, również swobodnych, z nieskończone różnymi możliwościami oddziaływania na wszystkie zmysły, także w przestrzeniach zabawy dziecka. W otoczeniu przyrody częściami swobodnymi będzie drzewo, na które można się wspiąć i usiąść na dowolnej gałęzi, by obserwować wszystko dookoła, ale i rozległe pola, łąki, polany i dukty w leśnej gęstwinie czy piasek, kamienie, a także woda w stawie, on sam porośnięty trzcinami i sitowiem, z wielością ptaków i przeróżnych żyjątek... (Louv, 2016, s. 112–113).

Richard Louv (2016) zwraca też uwagę na poetów, artystów i filozofów. Na humanistów, romantyków często odnoszących się do przeżyć z dzieciństwa. „Przyroda inspirowała inny rodzaj twórczości i sztuki niż obszary zabudowane.

Współcześnie miejscy poeci odeszli daleko od romantyków, których metafory były kształtowane przez wzniosłe siły natury, których rymy naśladowały cykliczność przyrody” (Louv, 2016, s. 124). Znakomicie ilustruje to wiersz poetki Wisławy Szymborskiej, w której podmiot liryczny wraca do dzieciństwa, natury i doświadczeń, pisze o naturze, kałuży jako części luźnej: „Dobrze z dzieciństwa pamiętam ten lęk. / Omijam kałuże, / Zwłaszcza te świeże, po deszczu. / Któraś z nich przecież mogła nie mieć dna, / Choć wyglądała jak inne. / Stąpnę i nagle zapadnę się cała, / zacznę wlatywać w dół / i jeszcze głębiej w dół, / w kierunku chmur odbitych / a może i dalej. / Dopiero później przyszło zrozumienie: / Nie wszystkie złe przygody / mieszczą się w regułach świata / i nawet gdyby chciały, / nie mogą się zdarzyć” (Szymborska, 2010, s. 344).

W latach 70. ubiegłego stulecia Edith Cobb obserwowała dziecięcą zabawę z perspektywy jej związków z przyrodą, odkrywając i katalogując przy tym wiele części swobodnych. Prezentując efekty swoich wieloletnich badań (Cobb, 1977), założyła, że „zdolność dziecka do przekraczania samego siebie wynika z plastyczności reakcji na środowisko naturalne” (cyt. za: Louv, 2016, s. 120). Badaczka wiązała to z potencjałem twórców, którzy powracają do silnych wspomnień z dzieciństwa, by w ten sposób odnawiać swoją moc. Cobb pisała, że „twórcze postrzeganie świata przez poetę i przez dziecko jest bliskie istocie biologii myśli” (cyt. za: Louv, 2016, s. 120). Zwłaszcza artyści wspominają o doświadczeniach kontaktu naturą w dzieciństwie; rzadziej robią to przedstawiciele innych zawodów – przedsiębiorcy czy politycy. Jednych i drugich jednak przyroda kształtowała – przekonuje z kolei Louise Chawła, analizując badania Edith Cobb. „Przyroda jest bardzo ważna nie tylko dla geniuszy. Tak zwani zwykli ludzie również miewają chwile transcendencji wśród przyrody” (cyt. za: Louv, 2016, s. 121). Chawła pisze o przeżyciach, ekstazie i warunkach przeżywania chwil niezwykłych, ekstatycznych właśnie, pełnych zachwytu, ale i przerażenia – w dzieciństwie i w toczeniu przyrody. A warunki im sprzyjające to swobodna przestrzeń, nadto cisza i spokój. To cechy specjalnych miejsc – jak je określa emerytowana profesor. Jak się mają do tego świat wirtualny i miejska, betonowa jaskinia, które nie proponują zbyt wiele fizycznej przestrzeni dającej szansę odnalezienia i poznawania materii czy substancji posiadających części swobodne? (Louv, 2016, s. 123).

„Przyroda jest niedoskonale doskonała, pełna swobody i nieskończonych możliwości, z błotem i pyłem, pokrzywami i niebem. Chwilami transcendentnych doświadczeń i zdartymi kolanami” (Louv, 2016, s. 123). Richard Louv opowiada o chłopcu, który zapierał się, że komputery są ważniejsze od przyrody, bo pozwalają znaleźć pracę, i jego kolegach, którzy nie mają czasu, by wyjść na dwór,

ale i dziewczynce, dla której natura znaczyła piękno i ucieczkę. I ta piątoklasistka była wyjątkiem wśród rówieśników, jedynym dzieckiem, które spędzało czas na zewnątrz. Nikogo nie zdziwiło więc jej wyznanie, że w przyszłości chce zostać poetką (Louv, 2016, s. 28). „Nowy język sztuki czerpie ze środowiska stworzonego przez człowieka, z ulicy, z komputerów. Ta miejska czy też elektroniczna ekspresja kreatywności przemawia do współczesnego oka i ucha i ma swoje rymy i metafory (...). Rodzice, którzy pragną wychować swoje dzieci w środowisku korzystnym dla współczesnej – lub postwspółczesnej – kreatywności, słusznie wystawiają swoje dzieci na działania tego świata, jednak nie powinni całkiem rezygnować ze świata przyrody” (Louv, 2016, s. 124).

5.

„Kreatywność to proces generowania oryginalnych pomysłów, które mają wartość” (Robinson, 2020, s. 155). Przy czym rozszerzając spektrum jej oglądu, zgodnie z sugestią Robinsona uwzględnić należy też kolejne dwie współbrzmiące z nią kategorie: wyobraźnię oraz innowacje. Ta pierwsza – korzeń kreatywności – jest przez nią uruchamiana. „To zdolność przywoływania na myśl rzeczy, które nie są dostępne naszym zmysłom” (Robinson, 2020, s. 155). Ta druga spełnia się przy wdrażaniu „nowych pomysłów w życie” (Robinson, 2020, s. 155). Robinson neguje mit, że tylko niektórzy ludzie są kreatywni, że nielicznym dane jest funkcjonować w sztuce i wybijać się dziełami ponad przeciętność. „Kreatywność ma swoje źródło w mocy, którą wszyscy posiadamy z samej natury bycia istotą ludzką”, jej napędem są zaś apetyt na odkrywanie i pasja, wrogiem natomiast – kontrola i przymus” (Robinson, 2020, s. 155). Tego, że tezy Robinsona są wciąż aktualne, dowodzą proste sposoby ich weryfikacji, choćby dyskusja ze studentami. Podczas zajęć ćwiczeniowych online z języka mediów (drugi rok studiów stacjonarnych pierwszego stopnia na specjalności edukacja medialna w APS w Warszawie) pokazałem wystąpienie Robinsona, prosząc o zwrócenie uwagi na tempo i ekspresję narracji. Tylko jedna z dwudziestu czterech osób odpowiedziała, że był to „intelektualny i pełen erudycji stand-up”, w wypowiedziach pozostałych studentów dominowały wspomnienia z gorzkich doświadczeń niszczenia zapędów do rozwijania twórczych działań (w związku z rozbudzoną w gimnazjum pasją) przez nauczycieli liceum. „Żadnych tam teatrów w szkole nie będzie... Skup się na testach” (Mateusz, pasjonat aktorstwa). „Pisz ładnie. Twoje teksty są jak spod budki z piwem... (Natalia, chce być pisarką)”, „Schowaj te swoje rysunki na potem, jak zdasz maturę”. „U mnie szkoła była w sumie OK, bo nie mieliśmy niczego

narzuconego, ale trafiali się nauczyciele, którzy pasję zabijali; uczyli swojego przedmiotu, ale jakby tego z całego serca nienawidzili” (Weronika, uwielbia ta-niec). To wybrane wypowiedzi – reszta była – o zgrozo, w podobnym tonie.

Swoje słynne już wystąpienie na konferencji TED w roku 2006 Ken Robinson zatytułował „Czy szkoły zabijają kreatywność?”. Mówił w nim między innymi o tym, że ludzie rodzą się zasobni w talenty, których potencjał topnieje proporcjonalnie do lat szkolnej edukacji, ba, niekiedy dochodzi nawet do całkowitej ich utraty. A to dlatego, że wielu utalentowanych przestaje wierzyć w swoje możliwości, bo skutecznie „dbają” o to nauczyciele. To nie tylko jednostkowa strata dla ucznia, ale postępujący uszczerbek dla całej wspólnoty (Robinson, 2020, s.14).

Wystąpienie z roku 2006 miało rekordową liczbę odtworzeń, wzbudziło ogromne zainteresowanie, dało impuls do refleksji i mimo upływu lat wciąż wywołuje równie żywe reakcje. I choć od tamtej pory Robinson nieustannie powtarza w różnych odmianach przesłanie o szkodzie zabijania twórczych aspiracji dzieci, niewiele się zmienia.

Powtarzanie, jak zła to postawa, byłoby banałem i truizmem. Lepiej szukać optymizmu. Można go zaczerpnąć od Robinsona i jego szerokiego pojmowania szkoły, która stwarza okazje do nauki również poza swoimi murami. Metaforyczna szkoła to „każda społeczność, która gromadzi się, by wspólnie się uczyć” (Robinson, 2020, s. 16). Na żywo, w realu, ale i internecie. Z rówieśnikami na podwórku czy placu zabaw, w cyberparku. Tam, gdzie jest dostatek części swobodnych. Tam, gdzie twórczość spełnia się poprzez uzupełnianie i rozbudowywanie wiedzy w relacjach i eksperymentowanie w kręgach rówieśniczych.

6.

Przypomnijmy myśl Floriana Znanickiego. Weźmy jego kręgi wychowawcze – rodzinny, szkolny, kościelny, krąg praktycznego przygotowania zawodowego, które od innych kręgów społecznych filozof proponuje odróżniać tym, „że wyraźnie lub domyślnie usiłują przygotować osobnika do przyszłego odgrywania ról społecznych” (Znanicki, 2001, s. 125). Znamienne, że kręgi opanowują dorośli, by wpływać na wychowanka, by przygotować go do przyszłej roli w życiu. Co ważne, „w miarę usamodzielnia się indywidualnych uczestników od wychowawczej kontroli dorosłych krąg taki zbliża się do typu kręgów zabawowych” (Znanicki, 2001, s. 126). I tu Znanicki pisze o złudzeniu wychowawców, których czujności wymykało się zrozumienie, że są dla wychowanka tylko „jednym, choć może najważniejszym uczestnikiem kręgu, w którym wychowanek własną

osobę buduje” (Znaniński, 2001, s. 127). Takiemu pospolitemu wśród wychowawców złudzeniu uległ także przywołany przez Znanińskiego John Dewey, który twierdził, że „szkoła to nie jest przygotowanie do życia: to życie” (Znaniński, 2001, s. 127). Znaniński, badając w latach 30. ubiegłego stulecia setki biografii dzieci, między innymi w kontekście ich zabaw, pisze o ludziach zabawy towarzyskiej, gry politycznej oraz bojowcach, by wyjaśnić związki między rodzajem i zaangażowaniem w zabawę a zachowaniami w dorosłym życiu. W latach 30. ubiegłego wieku filozof wprowadził pojęcie ludzi zabawy, wyjaśniając, iż człowiekiem zabawy będzie ten „u którego w życiu dojrzałym panują dążności osobotwórcze, rozwinięte pod wpływem kręgów rówieśników, w których się bawił, w ciągu dzieciństwa i młodości” (Znaniński, 2001, s. 225).

Znaniński sens zabawy osadza w tym, iż jest to czynność swobodna, realizowana samorzutnie i przynosząca wyłącznie zadowolenie. Dostrzega w tym znaczenie i sens humanistyczny dla bawiących się. Nie nawiązuje przy tym do instynktów, co oznacza, że patrzy na zabawę szerzej i nie szuka jej genezy, jak to czynił choćby Karl Groos (Znaniński, 2001, s. 225). „Wpływ bowiem społeczny zabawowego kręgu rówieśników jest *caeteris paribus* u wielu jednostek znacznie silniejszy niż wpływ kręgu starszych, a to głównie z dwóch powodów. Po pierwsze, zabawa znacznie bardziej zadowala młodocianego osobnika niż poddawanie się wychowaniu lub praca; po drugie, o ile w kręgu zabawowym ma on możliwość czynnego, nie tylko reaktywnego, ustosunkowania się do innych, rozwijające się swobodnie dążności do ekspansji wśród rówieśników silniej się uwydatniają w późniejszym życiu niż dążności skrupowane za młodych lat przez przewagę starszych” (Znaniński, 2001, s. 229).

W kontekście kształtowania się tożsamości młodego człowieka można mówić o pewnym układzie komplementarności dwóch rzeczywistości, w których żyje on jednocześnie. W pierwszej podlega i opiera się on potężnym regulatorom swojej tożsamości z racji życia społecznego (można tu wskazać szkołę). W drugiej zaś obowiązuje zasada wolności jak w wyborach z kultury popularnej i konsumpcji. Ta druga w istocie jest wolnością w „dryfowaniu” ku przyjemności i swobodzie wyborów i nadawania znaczeń; indywidualizacji życia i codzienności (Melosik, 2016, s. 27). „Pełne radości i przyjemności dryfowanie w drugiej, popularnej rzeczywistości stanowi dla człowieka antidotum na zniewolenie czy ubezwłasnowolnienie, któremu podlega on w pierwszej. Z kolei owa pierwsza rzeczywistość dostarcza mu poczucia «zaczeplenia» i stabilności, jakich zaznać można tylko w świecie jednoznacznych znaczeń. Stanowi więc antidotum na niepewność, rozproszenie, zamieszanie czy nawet «nadmiar wolności», które są typowe dla rzeczywistości

drugiej” (Melosik, 2016, s. 28). Wirtualizacja tożsamości oraz przeniesienie akcentów w relacjach międzyludzkich na nowoczesne formy mediowane – internet – nie oznacza potrzeby rezygnowania z nich, lecz wskazania antidotum na «bezpośredni, wręcz fizyczny kontakt z przyrodą i kulturą (symbolicznie: las i muzea)» oraz kultywowanie kontaktów bezpośrednich «twarzą w twarz» jako zapewniających bliskość intelektualną oraz emocjonalną, jak również stanowiących wstęp do nawiązywania głębokich i trwałych związków” (Melosik, 2016, s. 43).

7.

Tytuł z „Gazety Prawnej”: *Nasze dzieci to największe pierdoły na świecie? Hodujemy zombi, które nie wiedzą, kim są.* Jako pedagog oburzam się. Zgodzę się jedynie z tym, że dzieci są nasze, a znak zapytania na końcu zdania wymaga stawienia czoła tezie. Niby fakt, że dzieci żyją w tyranii optymizmu, wciąż są chwalone i przekonywane, że wszystko mogą, z kolei niewypuszczane spod klosza albo skrzydeł helikopterowych rodziców, niewiele potrafią, a już na pewno gubią się przy najdrobniejszej porażce. Ztracają umiejętność krytycznego postrzegania rzeczywistości. „Sęć w tym, że imperatyw wzlatywania ponad poziomy nie ma poduszki bezpieczeństwa (Drzewiecki, 2015)”. Zdarza się, że nawet kiedy rodzice wyślą już swoją pociechę (z walizką na kółkach) na łono natury, do lasu na obóz, dzieci mają zapewnioną całą infrastrukturę, którą stawia profesjonalna firma. Młodzi uczestnicy boją się komarów i pająków, więc opiekunowie nie wyprowadzają ich do lasu, zwłaszcza że w trosce o bezpieczeństwo proszą o to sami rodzice „Cholera mnie bierze (...), ale klient nasz pan. (...) Robię ognisko w pokoju na ekranie ich tabletek, bo dym z płonących szczap gryzłby ich w oczy – wyznaje instruktor harcerstwa” (Drzewiecki, 2015).

Jeszcze na początku lat 90. dzieci były bardziej sprawne fizycznie niż obecnie. Skakały w dal z miejsca na odległość średnio stu dwudziestu dziewięciu centymetrów (obecnie średnia ta wynosi metr), potrafiły wytrzymać w zwisie na drążku przez siedemnaście sekund (dziś – siedem). Współczesne dzieci znamionuje syndrom nadmiaru możliwości, którego konsekwencją jest brak wytrwałości. Próbuje wszystkiego, ale powierzchownie i tak naprawdę niewiele potrafią zrobić dobrze. Pochłania je świat jednorazówek – to, co gotowe, jest lepsze, i nikomu nie przychodzi do głowy, by zastanowić się, jak to coś działa, a kiedy się zepsuje – jak można to naprawić. Uszkodzone przedmioty po prostu się wyrzuca i sięga po nowe. Dzieci ztracają umiejętność krytycznego postrzegania rzeczywistości, bo są chowane pod kloszem. Na zimowiskach (i nie jest odosobniony przypadek)

opiekun zamiast ogniska robi „świecowisko”, bo dzieci nie chcą wychodzić na mroź i zawiadamiają rodziców, a ci straszą interwencją w kuratorium. Minęły czasy, kiedy harcerze budowali obozowiska od podstaw, kopali latryny, rąbali siekierami drewno na opał, kąpali się w strumieniu czy jeziorze. Współcześni chłopcy boją się dotknąć siekiery, bo to zbyt niebezpieczne. Nie rozpalą ognia, bo to grozi pożarem... Wokół słyhać tylko: nie, nie, nie...

Około sto dni wymuszonej edukacyjnej rewolucji – podczas przedwakacyjnej pandemii – i zachwianie codzienności stały się inspiracją do licznych badawczych dociekań. Był to wszak czas szczególny w dziejach edukacji. Podczas ogólnopolskiego badania zespół pedagogów i socjologów przeprowadził ankiety na 1300 uczniów, 1000 rodziców i 600 nauczycielach i dowiódł, że podczas lockdownu ucierpiały więzi i relacje. Naukowcy odnotowali przeładowanie informacjami, rozdrażnienie w związku z nadużyciem technologii (Wilczyński, 2020, s. 33). Pandemia zmuszała do zdalnego uczenia się, rozwiązywania testów czy zadań zleczanych przez nauczycieli, co wymagało siedzenia w domu i korzystania z różnych mediów, już nie tylko w celach rozrywkowych. To z kolei powodowało wycieńczenie światem online i tęsknotę za tym offline, co przecież naturalne (Wilczyński, 2020, s. 33). Jacek Pyżalski twierdzi jednak, że „istotą nie są narzędzia, ale jakość pedagogiki (...). Umiejętność angażowania dzieci, pomysły na ich aktywizację. Jeśli to potrafimy, nie ma większego znaczenia, czy robimy to, siedząc z uczniami na łące, czy przez światłowód” (Wilczyński, 2020, s. 33). Pandemia wzmaga bezruch wśród dzieci, które gnane zewem natury i potrzebą ruchu, wybiegają z krzykiem na przydomowe, ciasne podwórka w poszukiwaniu części luźnych do swobodnej zabawy. Jednego i drugiego nie znajdują, więc reżwach się wzmaga: uczniowie łamią krzewy, szaleją na hulajnogach i rowerach. Relacje, reakcje i kreacje. A pamiętacie własne próby wkładania łyżeczki do płomyka świecy? Pamiętacie przerażenie pojawieniem się zabarwienia, którego nie dawało się usunąć? Pamiętacie strach, że za moment wrócą rodzice? „I być może to przebarwienie – czy może lepiej, zabarwienie – jest istotą poezji. Ślad ognia na metalu” (Zagajewski, 2019, 108).

Takie dziecięce, kreatywne eksperymentowanie.

Abstrakt: W prezentowanym eseju autor w nawiązaniu do metafory Simona Nicholsona, bazując na jego teorii oraz innych teoriach socjologicznych i pedagogicznych, koncentruje się na doświadczeniu podwórka jako przestrzeni rozwoju, kreatywności, twórczości, niekonwencjonalności działań i nieograniczoności doświadczeń indywidualnych i społecznych dzieci przez pryzmat metafory. Zwraca również uwagę na doświadczenia dzieci opisywane w kontekście sytuacji pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: teoria części swobodnych, podwórko, zabawa, dziecko

Abstract: In the presented essay author focuses on the experience of backyards as an area of development, creativity, unconventional activities and unlimited individual and social experiences of children through the prism of a metaphor. He also pays attention to described children experiences in the context of COVID-19 pandemic. He refers to the Simon Nicholson's metaphor and bases on his theory and other sociological and pedagogical theories.

Key words: theory of loose parts, backyard, play, child

Bibliografia

- Burszta, W. (1994). Yes: nostalgiczne strefy pamięci. *Konteksty. polska sztuka ludowa*. t. 48, nr 1–2, s. 54–57.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2019). *Architektura miejsca zabawy. Zabawa jako czynnik integracji (w) przestrzeni miejskiej*. Szczecin: Wydawnictwo Uczelniane Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego.
- Dauksza, A. (2017). Materia to podstawa. Relacje, reakcje i eksperymenty. Z Joanną Rajkowską rozmawia Agnieszka Dauksza. W: P. Czapliński, R. Nycz (i in.) (red.), *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii* (s. 765–776). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Drzewiecki, R. (2015). *Nasze dzieci to największe pierdoły na świecie? Hodujemy zombi, które nie wiedzą kim są*. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/892103,nasze-dzieci-to-najwieksze-pierdoly-na-swiecie-hodujemy-zombi-ktore-nie-wiedza-kim-sa.html> (dostęp: 03.09.2020).
- Erikson, H. E. (1977). *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej. Poznań: Rebis.

- Klichowski, M., Kruszwicka, A. (2019). Cyberparki jako hybrydowe przestrzenie uczenia się: rozważania na marginesie projektu COST. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, (251), s. 71–83.
- Komorowska, A. (2020). *Jeśli nie plac zabaw, to co?*. Kraków: pracownia.k.
- Komorowska, A. (2020). Preteksty do zabawy w przestrzeni miejskiej. W: A. Komorowska. *Jeśli nie plac zabaw, to co?* (s. 31–48). Kraków: pracownia.k.
- Konopczak, M. (2015). *Gry i zabawy podwórkowe PRL*. Gliwice: Helion.
- Lis, R. (2020). Zamiast kwiatów na grób Marii Janion. *Polityka*, nr 38.
- Nicholson, S. (1971). How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, no. 1 (s. 30–34).
- Melosik, Z., Szymański, J. M. (2016). Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia W: Z. Melosik, J. M. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 27–47). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Robinson, K. (2020). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Wydawnictwo Element.
- Rosin, H. (2014). The Overprotected Kid, *Atlantic*, 03.04.2014. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/> (dostęp: 28 02 2020).
- Szyborska, W. (2010), Kałuża. W: W. Szyborska, *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo A5.
- Wilczyński, P. (2020). Zespół stresu pourazowego. *Tygodnik Powszechny*, 27 (3704), s. 33.
- Zagajewski, A. (2019), *Substancja nieuporządkowana*, Kraków: Znak.
- Zięzio, R. (1977). Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych. *Zabawy i zabawki*, 3, s. 5–27.
- Znanięcki, F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Marta Iwińska

ORCID: ORCID: 0000-0002-7885-7915

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej

The new challenges for education during the pandemic in opinions of social work students

Wprowadzenie

Szerokie rozprzestrzenianie się zakażeń wirusem SARS-CoV-2, który powoduje chorobę COVID-19, spowodowało, że 11 marca 2020 roku epidemia została uznana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za pandemię. Stała się ona przyczyną istotnych zmian w funkcjonowaniu społeczeństwa na całym świecie. Proces zmagania się z epidemią niewątpliwie stanowi ogromne wyzwanie dla systemu ochrony zdrowia, jest również poważnym wyzwaniem dla sektora ekonomicznego i społecznego, ponieważ konsekwencje pandemii z pewnością będą odczuwane przez wiele następnych lat.

W Polsce 4 marca 2020 roku ogłoszono pierwszy potwierdzony laboratoryjnie przypadek COVID-19, a 20 marca ogłoszono stan epidemii w kraju (Rozporządzenie Ministra Zdrowia, 2020). Miało to wpływ na wykonywanie codziennych obowiązków, pracę oraz organizację czasu i aktywność społeczeństwa. Zmiany objęły także edukację dzieci, młodzieży i dorosłych. Wprowadzono wiele ograniczeń, a jednym z nich było zamknięcie placówek oświatowych. Po wybuchu pandemii koronawirusa decyzją Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów szkolnictwa wyższego i nauki, 2020) zawieszono stacjonarne zajęcia na uczelniach wyższych. Przez

następne miesiące studenci zdobywali wiedzę w trybie zdalnym (edukacja online). Zamknięcie szkół wyższych stało się jednym z działań podejmowanych przez rząd, które miały na celu ograniczenie rozprzestrzeniania się choroby w Polsce. Prowadzenie edukacji w dobie pandemii okazało się jednym z trudniejszych wyzwań, z jakim musieli się zmierzyć zarówno pracownicy oświaty, nauczyciele, wykładowcy, jak i studenci, uczniowie oraz ich opiekunowie.

Edukacja w czasie pandemii

Czas pandemii to wielkie wyzwanie dla całego środowiska edukacyjnego, które musiało dostosować się do nowych warunków pracy w formie kształcenia zdalnego. „Relacja nauczyciel–uczeń jest kluczowa dla procesów edukacyjnych, ale w szerszym znaczeniu dla rozwoju ucznia, rozumianego globalnie. Jest tak na każdym etapie edukacyjnym, choć przejawy i charakter tych relacji ulegają przemianom” (Pyżalski, 2020, s. 4). Władysław Dykcik (1998, s. 63) definiuje edukację jako „ogół przeżytych doświadczeń, znaczących dla kształtowania się kompetencji i tożsamości człowieka lub też ogół jego interakcji ze światem życia, znaczących dla optymalnego rozwoju osobowości”. Z kolei Zbigniew Kwiecieński (1989, s. 47) określa edukację jako „prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własną aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”. Z definicji tych wynikają wspólne cele i zadania dla pedagogiki/edukacji rysujące się przed nauczycielami oraz wykładowcami, których realizacja w czasie pandemii staje się trudnym i jednocześnie bardzo odpowiedzialnym zadaniem.

W trakcie pandemii uczelnie wyższe musiały zmierzyć się z dużym wyzwaniem, edukacyjnym, jakim było szybkie przejście od nauczania tradycyjnego do prowadzenia zajęć w pełni online. Szczególną rolę w tym zakresie odegrały nowoczesne technologie, dzięki którym możliwe i realne na dużą skalę stało się wdrożenie nauki zdalnej. „Istotą powodzenia kształcenia na odległość są trzy podstawowe elementy:

- 1) możliwości techniczne zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia, tj. sprzęt, dobry dostęp do internetu, oprogramowanie zarządzające zdalną edukacją;
- 2) zasoby edukacyjne;
- 3) umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie organizowania kształcenia na odległość” (Koludo, 2020, s. 45).

Uczenie na odległość wymaga jednak zupełnie innego podejścia, niż gdy ma się z odbiorcą kontakt bezpośredni. Jungjoo Kim (2011, s. 763) wskazuje, że „edukacja online może skutkować utratą kontaktów międzyludzkich, brakiem interakcji twarzą w twarz i fizycznym dystansem wynikającym z tych czynników”. Kształcenie zdalne wymaga nie tylko powszechnego dostępu do narzędzi oraz odpowiedniego poziomu kompetencji cyfrowych, ale także innej metodyki pracy z uczniami i ze studentami. Dlatego należy podkreślić, że pandemia zwiększyła konieczność szybkiego zmodyfikowania sposobów nauczania, dopasowania metod i technik kształcenia do nowych warunków. Zmiany te były wyzwaniem szczególnie trudnym w przypadku nauki przedmiotów specjalistycznych oraz praktycznych. Pojawiła się także potrzeba przygotowania nowych materiałów dydaktycznych dostosowanych do warunków nauczania online. Z punktu widzenia nauczyciela akademickiego wymagało to często znacznie większego nakładu pracy, aby materiał zwykle omawiany i poddawany dyskusji w trybie uczenia stacjonarnego przełożyć na odpowiednie narzędzia danej platformy do nauki zdalnej. „Planując proces edukacyjny, powinniśmy jednak pamiętać w pierwszym rzędzie o tym, że należy zorganizować zajęcia w taki sposób, aby pobudzały ciekawość ucznia, motywowały go do poszukiwań, do zadawania pytań, doświadczenia, eksperymentowania, wnioskowania, budowania teorii i wreszcie – tworzenia własnej wiedzy, a także do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami w poszukiwaniu rozwiązań problemów edukacyjnych” (Kim, 2011, s. 767).

Zadaniem uczelni jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia niezależnie od metody nauczania. Wyzwaniem w trakcie pandemii była na pewno organizacja sesji egzaminacyjnej online w taki sposób, aby spełnić standardy i wymagania dotyczące procedury przeprowadzania egzaminów semestralnych. Dlatego warto zwrócić uwagę, że „edukacja online powinna być projektowana od podstaw i stać się trwałym elementem uzupełniającym (a nie zastępującym) edukację stacjonarną w murach uczelni. Ważne jest przy tym wykorzystanie koncepcji *life-wide-learning* opartej na założeniu, że możliwości poszukiwania informacji, danych, ale także dyskursu wokół najważniejszych pytań nie są tylko domeną formalnych instytucji edukacyjnych. Oznacza to konieczność dokonania analizy możliwości tkwiących w rozmaitych strukturach i organizacjach (firmach, różnego rodzaju instytucjach, organizacjach pozarządowych) (...). Kształcenie online nie jest ciekawostką dla zapaleńców, a normalnym, pełnoprawnym (a może nawet wymaganym) elementem nauczania i studiowania” (Czapliński, 2020).

Założenia metodologiczne badań

Celem prowadzonych badań było poznanie potrzeb edukacyjnych i form kształcenia studentów pracy socjalnej w czasie pandemii. Badania przeprowadzone były we wrześniu 2020 roku w grupie sześćdziesięciu studentów kierunku praca socjalna studiów pierwszego i drugiego stopnia, stacjonarnych i niestacjonarnych krakowskich uczelni wyższych. Były wśród nich pięćdziesiąt trzy (88%) kobiety i siedmiu (12%) mężczyzn. Zdecydowana większość studentów kierunku praca socjalna to bowiem kobiety. Ankiety najchętniej uzupełniali studenci trzeciego roku studiów licencjackich, następnie ci uczący się na drugim roku studiów drugiego stopnia. Wynika to z faktu, że są to osoby najdłużej studiujące na uczelni, najbardziej z nią zżyte i być może łatwiej było im odpowiedzieć na pytania, a swoje odpowiedzi odnieść do poprzednich lat studiowania w trybie stacjonarnym przed pandemią.

Jeżeli chodzi o tryb studiów uczestników badań, to najwięcej odpowiedzi otrzymano od studentów studiów stacjonarnych – czterdzieści dwie osoby (70%), natomiast spośród studentów studiów niestacjonarnych odpowiedziało osiemnaście osób (30%).

Problem badawczy sprowadzał się do pytania: Jak wyglądała edukacja studentów w okresie pandemii? W odniesieniu do niego wyłoniono następujące problemy szczegółowe: Jak zmieniło się korzystanie przez studentów z technologii informacyjno-komunikacyjnych? Jakie były największe wyzwania edukacyjne w czasie pandemii w porównaniu do okresu wcześniejszego? Jak studenci oceniają swoje przygotowanie do korzystania z tej formy prowadzenia zajęć? Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie badawcze, jakim był kwestionariusz ankiety, który składał się z szesnastu pytań o charakterze otwartym, zamkniętym i półotwartym. Badania przeprowadzono w formie elektronicznej, a zebrany materiał został opisany i opracowany graficznie przy użyciu wykresów oraz tabel. Na podstawie uzyskanych wyników przedstawiono wnioski oraz zaproponowano kierunki dalszych badań.

Formy realizacji zajęć w czasie nauczania zdalnego w świetle wyników badań własnych

Pierwsze zagadnienie dotyczyło form, w jakich odbywały się zajęcia podczas nauczania zdalnego. Najwięcej studentów wskazało, iż brało udział w zajęciach prowadzonych na żywo przez wykładowców i otrzymywało przygotowane prezentacje. Niespełna połowa ankietowanych zaznaczyła, że po wskazaniu przez

wykładowcę zakresu stron podręczników i publikacji opracowywała i opanowywała materiał na własną rękę. Znaczna większość badanych miała możliwość korzystania z zajęć w czasie rzeczywistym poprzez platformę Microsoft Teams, albowiem ta została zasugerowana przez władze uczelni. Studenci otrzymywali również gotowe prezentacje, które były potem omawiane podczas zajęć na platformie Teams.

Tabela 1. Formy prowadzenia zajęć podczas nauczania zdalnego

Formy prowadzenia zajęć	Liczba odpowiedzi	%
zajęcia na żywo na przykład przez Microsoft Teams	50	83,3
wysyłanie przygotowanych prezentacji	49	81,7
podawanie zakresów stron z podręcznika lub innych publikacji do opracowania	27	45
wysyłanie nagranych materiałów audio z wykładami/ćwiczeniami	13	21,7
wysyłanie nagranych filmów, w których wykładowca tłumaczy zagadnienia	8	13,3
inne	3	5

Źródło: Opracowanie własne

Jeśli chodzi o dostęp do zaplecza technicznego umożliwiającego nauczanie zdalne (komputer/laptop), pięćdziesiąt dwie osoby (86%) potwierdziły, że miały taki dostęp, ale 14% badanych (osiem osób) tego dostępu nie posiadało. Studenci jako brak dostępu określali: „problemy z łączem internetowym”; „słaby zasięg”; „duża liczba osób w pomieszczeniu, która czasem uniemożliwiała branie udziału w zajęciach”; „konieczność podzielenia się sprzętem z innymi osobami w rodzinie”. Jest to związane z tym, że na początku pandemii większość osób pracowała w sposób zdalny z własnego domu, co mogło mieć duży wpływ na komfort studentów czy też możliwości techniczne – przeciążenie sieci w domu czy brak wystarczającej liczby komputerów w gospodarstwie domowym.

Tabela 2. Dostęp do zaplecza technicznego umożliwiającego nauczanie zdalne

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak	52	86,7
nie	8	13,3

Źródło: Opracowanie własne

Studenci określili również, w jakich formach mogli kontaktować się z wykładowcami. Zdecydowana większość badanych miała możliwość pisania maili (na taką odpowiedź wskazało pięćdziesiąt pięć osób – 91% badanych); czterdzieści sześć osób (76%) używało komunikatorów takich jak Teams, Messenger, Skype czy WhatsApp; natomiast trzecim wyborem okazał się kontakt drogą telefoniczną – dwadzieścia siedem wskazań (45%). Odpowiedzi pozwalają na stwierdzenie, że wykładowcy umożliwili studentom kilka dróg do kontaktu, a ci mogli wybrać te najbardziej im odpowiadające, a także korzystać wymiennie lub równoległe z możliwości kilku rodzajów kontaktu.

Tabela 3. Formy kontaktu z wykładowcami

Formy kontaktu	Odpowiedź	%
poczta email	55	91,7
komunikator, czat (Teams, Skype, Messenger, WhatsApp i inne)	45	75
telefon	27	45
inne	1	1,7

Źródło: Opracowanie własne

Dobrostan i samopoczucie studentów w czasie pandemii

Pandemia COVID-19 wywołała istotną zmianę w funkcjonowaniu społecznym i wprowadziła restrykcje, do których uczelnie musiały dostosować swoją pracę. Edukacja zdalna to wielkie wyzwanie zarówno dla wykładowców, jak i studentów. Przeprowadzone badania pokazują, jak wyglądało nauczanie akademickie w okresie pandemii, ale ankietowani odpowiadali też między innymi na pytanie, które dotyczyło ich odczuć oraz poziomu strachu i obaw związanych z pandemią koronawirusa.

Większość studentów uważa, że koronawirus jest realnym zagrożeniem dla zdrowia i życia. Opcja „inne” umożliwiała samodzielne opisanie zagrożenia. Studenci odpowiedzieli między innymi, że: „jest on zagrożeniem dla osób w grupie ryzyka”; „dla osób starszych i dla osób wykonujących zawody związane z ochroną zdrowia”; „może być niebezpieczny dla osób z ciężkimi chorobami lub słabą odpornością organizmu”; „sama już nie wiem – ciągle słyszymy sprzeczne informacje”.

Tabela 4. Deklaracje dotyczące realnego zagrożenia dla zdrowia

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak, stanowi zagrożenie	40	66,7
nie, stanowi zagrożenia	11	18,3
inne	9	15

Źródło: Opracowanie własne

Koronawirus i sytuacja pandemii na świecie oddziałują na samopoczucie większości studentów. Można więc stwierdzić, że młodzi ludzie są pełni strachu przed zakażeniem, obawiają się o swoje życie oraz zdrowie swoich bliskich i rodziny – o czym mogą świadczyć niektóre odpowiedzi: „sam nie wiem, panuje duża dezinformacja i czuję się bardzo niepewnie”; „ciężko jest zgłębiać wiedzę, kiedy myśli się o zagrożeniu epidemią”; „nie mam motywacji do działania, dużo ciężiej zabrać mi się za cokolwiek”; „czekam na koniec pandemii – aż wszystko wróci do normalności”.

Poczucie bezpieczeństwa to jedna z fundamentalnych potrzeb człowieka – jej zaspokojenie jest niezbędne do osiągania sukcesów i dobrych wyników w nauce czy też samorealizacji (Miler-Zawodniak, 2012), jest też zasadniczym elementem motywacji do działania. Osoby, które uczą się w czasach pandemii, określając swój poziom lęku o zdrowie, spowodowany obecną sytuacją, jako wysoki, są pełne strachu, czują stres i brak stabilizacji. Ma to ogromny wpływ na ich samopoczucie. Jeśli student ma trudności z dostosowaniem się do „nowej rzeczywistości” lub obawia się przyszłości, może zacząć odczuwać duży niepokój, który będzie miał wpływ na inne aspekty jego życia: powiązania społeczne, zdrowie fizyczne, a nawet wyniki w nauce. Jednostka permanentnie odczuwająca stan zagrożenia nie jest w stanie rozwijać się prawidłowo.

Światowa Organizacja Zdrowia WHO (Raport WHO, 2020) przeprowadziła badania odnośnie do dobrostanu psychicznego, z których wynika, że pandemia COVID-19 zakłóciła lub wstrzymała świadczenie krytycznych usług w zakresie zdrowia psychicznego w 93% krajów na świecie, podczas gdy zapotrzebowanie na pomoc niewątpliwie wzrasta. Badanie zostało opublikowane 10 października 2020. Izolacja, utrata dochodów i strach pogarszają stan zdrowia psychicznego lub zaostrzają już istniejące choroby na tle psychicznym. W raporcie zwrócono uwagę na ryzyko zwiększenia spożycia alkoholu i narkotyków, bezsenność i lęk u coraz młodszych osób. Tymczasem sam COVID-19 może prowadzić do powikłań neurologicznych i psychicznych, takich jak delirium, pobudzenie i udar

mózgu. Osoby z istniejącymi wcześniej zaburzeniami psychicznymi, neurologicznymi lub związanymi z używaniem substancji są również bardziej narażone na zakażenie SARS-CoV-2.

Tabela 5. Deklaracje dotyczące samopoczucia w czasie pandemii

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak, ma duży wpływ	37	61,7
nie ma wpływu	22	36,7
inne	1	1,7

Źródło: Opracowanie własne

Nauczanie zdalne w opinii studentów pracy socjalnej

W dalszej części opracowania studenci opisali swoje odczucia względem nauczania zdalnego. Studiują się im gorzej niż przed pandemią – tak zaopiniowała połowa badanych. Części ankietowanych studiują się natomiast lepiej niż przed pandemią.

Tabela 6. Opinia studentów na temat nauczania zdalnego

Opinia studentów	Liczba odpowiedzi	%
studiuje mi się gorzej niż przed pandemią	30	50
studiuje mi się lepiej niż przed pandemią	16	26,7
studiuje mi się tak samo	14	23,3

Źródło: Opracowanie własne

Respondenci zostali poproszeni również o opinię na temat plusów i pozytywnych stron studiowania w formie zdalnej. W większości dostrzegają oni w takiej formie nauczania plusy.

Tabela 7. Pozytywne strony nauczania zdalnego

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak	40	67
nie	20	33

Źródło: Opracowanie własne

Ankietowanych poproszono także o wymienienie przykładów pozytywnych obszarów edukacji zdalnej – jeśli takie dostrzegają. Najczęściej wymienianym była oszczędność czasu i pieniędzy (brak dojazdów) – ten argument wymienili wszyscy studenci, którzy dostrzegają zalety edukacji na odległość. Kolejno wymieniano:

- możliwość uczenia się w dowolnym miejscu i czasie;
- więcej czasu na poszukiwanie siebie i pracę nad swoimi zainteresowaniami i talentami;
- indywidualne tempo nauki – w sali zajęciowej jest ono narzucone i trzeba się dostosować do innych studentów;
- naukę we własnym pokoju, wygodę, poczucie komfortu;
- stały dostęp do materiałów z kursu – na platformie, na której odbywają się zajęcia;
- współpracę z innymi studentami mimo odległości – współczesny człowiek ma tę umiejętność opanowaną na wysokim poziomie;
- możliwość uczestnictwa na zajęciach mimo niepełnosprawności czy pogorszonego stanu zdrowia;
- rozwijanie umiejętności technologicznych, obsługi komputera, systemu.

Odpowiedzi brzmiały: „zaoszczędzony czas na dojazdy”; „spędzanie dni z rodziną”; „nie trzeba wychodzić z domu”. Niektórzy zwrócili również uwagę na aspekty takie jak: „mniejsza liczba ubrań i butów do zakupienia – znowu oszczędzanie”. Pojawiły się również odpowiedzi dotyczące procesu uczenia się: „zdalne nauczanie nauczyło mnie studiowania i skuteczniejszego samodzielnego poszukiwania informacji”. Badani zauważyli też, że dzięki nauczaniu zdalnemu byli w stanie wykonywać również czynności związane z pracą zawodową. Bycie w domu umożliwiło im: „elastyczne planowanie pracy i decydowanie o tym, jakie mają priorytety każdego dnia”. 30% osób stwierdziło, że było w stanie oszczędzić pieniądze, ponieważ mogło zrezygnować z wynajmowanych mieszkań oraz nie wydawać pieniędzy na dojazdy.

Studenci dostrzegli również minusy nauczania na odległość.

Tabela 8. Negatywne strony nauczania zdalnego

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak	48	80
nie	12	20

Źródło: Opracowanie własne

Jeśli chodzi o przykłady wad nauczania zdalnego wymieniane przez studentów, najczęściej wskazywano na brak kontaktu z innymi ludźmi i z wykładowcami. Studenci w znacznej większości wymieniali też:

- brak fizycznego kontaktu ze społecznością uczelni, poczucie wyizolowania;
- brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcami;
- problemy z motywacją do uczestnictwa w zajęciach.
- zawodność technologii,
- kontakty z prowadzącymi tylko w przestrzeni wirtualnej,
- syndrom samotności w sieci.

Kilku studentów zwróciło również uwagę na problemy techniczne w trakcie trwania zajęć – problemy z internetem czy przeciążenie sieci. Pojawiły się również wypowiedzi dotyczące spadającej motywacji do nauki oraz trudności w skupieniu się. Ankietowani odczuwali zmęczenie i trudności w byciu systematycznymi wraz z przedłużaniem się izolacji, a więc i zajęć w formie zdalnej. Dwie studentki zwróciły również uwagę na to, że: „bycie w domu i ułatwiony dostęp do notatek sprzyjał ściąganiu i zachęcał do korzystania z tych materiałów w trakcie zaliczenia”. Taki komentarz zwraca uwagę na kwestie dopracowania oprogramowania i sposobów przygotowania egzaminów, tak by umożliwić oszukiwanie.

Następne pytanie dotyczyło wpływu pandemii na dodatkową aktywność wzbogacającą edukację taką jak konferencje, seminaria naukowe, wolontariaty, staże i praktyki.

Tabela 9. Opinie na temat związku pandemii z aktywnością

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak	33	55
nie	27	45

Źródło: Opracowanie własne

Studenci wymieniali, że odwołano im praktyki lub że nie mogli uczestniczyć w wolontariatach, które do tej pory realizowali. Wskazywano na: „brak możliwości udziału w konferencjach, wykładach, seminariach”, „odwołane stypendium zagraniczne”. Bezpośredni kontakt z autorytetem i możliwość odbywania praktyk są w naukach społecznych konieczne. Można więc zauważyć, że pandemia miała negatywny wpływ na dodatkowe zajęcia podejmowane przez studentów. Mieli oni ograniczone kontakty nie tylko na stopie towarzyskiej czy w kwestii realizacji

zajęć – nie mogli również odbywać praktyk i utracili szansę na wyjazdy zagraniczne (Erasmus).

W dalszej części badań zapytano także o to, czy przejście na zdalne nauczanie wpłynęło na decyzję studentów odnośnie do dalszego studiowania (wyboru studiów magisterskich, wyboru drugiego kierunku studiów, podjęcia studiów podyplomowych). Poniższa tabela wskazuje, że wystąpienie pandemii i jednocześnie przejście na tryb nauczania online nie miały takiego przełożenia. Ankietowani nie planują zmian w związku z dalszą edukacją, natomiast sześć osób (10%), stwierdziło, że planuje rok przerwy w nauce – z nadzieją, że uczelnie wrócą do nauczania całkowicie stacjonarnego, ponieważ taką formę nauki preferują.

Tabela 10. Opinie na temat związku pandemii ze studiowaniem

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	%
tak	54	90
nie	6	10

Źródło: Opracowanie własne

Wyzwania edukacyjne w czasie pandemii w opinii studentów

Ostatnia część opracowania porusza kwestię wyzwań edukacyjnych stojących przed studentami w czasie pandemii. Jako największe z nich studenci wymie-nili: „przyzwyczajenie się do zajęć online”, „brak dostępu do materiałów w formie papierowej”, „brak mobilizacji”. Jedna ze studentek słusznie zauważa: „Czas pandemii to wielkie wyzwanie dla całego środowiska edukacyjnego, które musia-ło błyskawicznie dostosować się do nowych warunków pracy”. Przejście na nauczanie zdalne było zaskoczeniem i testem, który musieli zdać wszyscy: studenci oraz całe grono pedagogiczne, administracja uczelni, uczniowie w szkołach, dyrektorzy placówek. Badani zwracają również uwagę na to, że ciężiej było im się zmobilizować się do nauki, gdyż „wyjście z domu i zmiana otoczenia na budynek uczelni sprzyja skupieniu, bo dominuje w nim aura nauki”. Studenci mieli trudności w odnalezieniu się w nowej sytuacji w kwestii obron i zdawania egzaminów końcowych na studiach. Jak zaważa jeden z badanych: „zdanie egzaminu i obrona pracy online była dla mnie dużo bardziej stresująca niż wcześniejsza forma”.

Badani zaproponowali praktyczne rozwiązania dotyczące edukacji w czasie pandemii. Zgodnie wypowiadali się, że zajęcia powinny się odbywać w trybie stacjonarnym lub być przeprowadzane w sposób hybrydowy z zachowaniem wszystkich środków bezpieczeństwa. Jedna ze studentek napisała o tym, jak wiele

daje jej nauczanie w budynku uczelni: „Chciałabym wrócić na uczelnię w formie stacjonarnej. Jest mi niezmiernie przykro, że nie możemy spotykać się w murach uczelni z kadrą nauczycielską i kolegami z roku. Spotykanie się na uczelni i uczestnictwo w zajęciach dawało mi dużo przyjemności. Teraz, w czasie zdalnego nauczania, nie mam możliwości przyswojenia aż tak dużej ilości wiedzy”.

Zwraca również uwagę fakt, że kilkunastu studentów (70%) chce, aby wszystkie treści przekazywane podczas zajęć online były po zajęciach przesyłane studentom. Dla przykładu – studenci mówią o: „otrzymywaniu prezentacji z każdego wykładu/ćwiczeń”, „przesyłaniu treści wykładów w prezentacji studentom”. Jeden z badanych zaznacza: „nie umiem robić notatek, wykładowcy powinni nam je przysłać”. Niestety rysuje się tu obraz młodej osoby, która nie umie się uczyć, robić notatek i samodzielnie pracować. Można przypuszczać, że niektórzy studenci nie są przyzwyczajeni do samodzielnego poszukiwania informacji oraz do poszerzania horyzontów poprzez samokształcenie, co potwierdzają wyżej cytowane ich opinie na temat nauczania w formie zdalnej. Podobne wnioski przytacza Małgorzata Mikrut (2014), która w swoich badaniach zwraca uwagę na to, że studenci nie potrafią czytać i korzystać z materiałów źródłowych, a szukają wiedzy gotowej, streszczonej przez wykładowcę, lub opracowań w internecie.

W pytaniu otwartym poproszono studentów również o przedstawienie wniosków dotyczących przyszłości zdalnej edukacji, jakie należy wyciągnąć z doświadczeń pandemii koronawirusa. Autorka chciała dowiedzieć się, czy studenci mają jakiegokolwiek refleksje lub czy po semestrze nauczania zdalnego wyciągnęli jakieś wnioski. Badani zauważają, że ze strony szkół brakuje im wsparcia psychologicznego i emocjonalnego. Wymieniają: „wsparcie dla studentów w sytuacji stresu, otwarcie na drugiego człowieka – empatię”; „wsparcie dla studentów i kadry uczącej, porady psychologiczne online – by lepiej sobie radzić ze stresem”. W wypowiedziach studentów pojawia się często słowo „empatia” – aż 30% osób prosi o zrozumienie, cierpliwość i empatię ze strony wykładowców. Zasugerowano również, że okres pandemii i przymusowe nauczanie zdalne mogą być początkiem zmian w nauczaniu. Warto, aby nawet po zakończeniu stanu pandemii część kursów prowadzić w formie zdalnej. Badani sugerują: „nie można zaprzepaścić tego, co już udało się osiągnąć i jak fajnie mogą być realizowane zdalne zajęcia”. „Szkoda trudu wykładowców, dużo się napracowali”. Studenci proponują również, aby zmiany zaszły na poziomie sposobu prowadzenia zajęć, by „odejść od nauczania podającego, od wykładów i serwowania gotowych treści na rzecz samodzielnej nauki, poszukiwania informacji i krytycznego myślenia”.

Jeden ze studentów tak podsumował kształcenie online: „Początkowo myślałem, że nauka zdalna będzie o wiele gorsza od tradycyjnej. Że nie poradzę sobie na zajęciach bez bezpośredniego kontaktu. Ale wykładowcy dobrze to wszystko zorganizowali. O tę organizację chodzi”.

W tym kontekście trafne wydają się słowa Jędrzeja Witkowskiego (2020, s. 88): „Zdalne nauczanie to dyscyplina, której wszyscy dopiero się uczymy (prawie nikt z nas nie uczył dotychczas wyłącznie zdalnie). Podobnie jest z organizacją zdalnego nauczania – nie mamy w tym zakresie doświadczeń ani sprawdzonych rozwiązań. Przyznajmy to przed sobą, bądźmy dla siebie wyrozumiali, dajmy sobie przyzwolenie na popełnianie błędów i poprawianie ich. Uratować może nas w tej sytuacji tylko spokój i otwarta komunikacja pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi”.

Podsumowanie

W czasie pandemii zmieniły się forma i częstotliwość korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez studentów. Udział w zajęciach w formie zdalnej (wykłady, ćwiczenia, seminaria) oraz kontakty/konsultacje z wykładowcami bez wątpienia miały na to istotny wpływ. Prowadzenie egzaminów oraz obrony prac licencjackich i magisterskich dodatkowo przyczyniły się do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w formie, z jakiej do tej pory powszechnie nie korzystano.

Badani studenci podkreślają, że edukacja zdalna jest dużym wyzwaniem pod względem zarówno logistycznym, jak i technicznym. Po analizie wypowiedzi ankietowanych można stwierdzić, że zdecydowanie docenili oni istotę zajęć na uczelni i czas, jaki wykładowcy poświęcają na przygotowanie interesujących i angażujących zajęć. Badania udowodniły również, jak ważne dla ludzi, dla studentów i dla edukacji są kontakty interpersonalne i obecność drugiej osoby. Studenci uważają, że nauczanie zdalne pozwala zaoszczędzić dużo czasu dzięki braku konieczności dojeżdżania na uczelnię. Zwracają również uwagę na kwestię oszczędności finansowych – możliwość rezygnacji z najmu mieszkania i dojazdów – ale podkreślają też, że brak kontaktów społecznych i poczucie izolacji stanowią dla nich trudność i wyzwanie.

Z przeprowadzonych badań wynika, że respondenci mają trudności z samodzielnym organizowaniem sobie nauki, poszukiwaniem informacji i tworzeniem notatek z wykładów – systematycznie i bez pomocy wykładowcy. Przyzwyczajeni do metod podających wiedzę, oczekują ułatwień i dróg na skróty. Można również

zauważyć napięcie, stres i strach, a także ich negatywny wpływ na samopoczucie studentów oraz ich chęci do nauki. Brak im wsparcia. Pojawiały się też trudności z łączem internetowym, co skutkowało na przykład niemożnością przedstawienia przygotowanej na zajęcia prezentacji. Po kilku miesiącach nauki zdalnej studenci byli wyraźnie zmęczeni, deklarowali, iż zdecydowanie wolą zajęcia stacjonarne.

Doświadczenia zdobyte w ciągu ostatnich kilku miesięcy zdalnego nauczania pokazują, jak wiele jest działań, które powinniśmy wdrożyć do praktyki i codziennej edukacji. Dzięki nim będzie można nie tylko wyeliminować problemy, ale też konstruktywnie wykorzystać dobre rozwiązania. Można przede wszystkim na stałe wprowadzić pewne elementy zdalnego nauczania, co przyczyni się zarówno do lepszego opanowania komunikacji medialnej, a także w dłuższej perspektywie w większym stopniu rozwinię u studentów aktywność i samodzielną naukę. Jednocześnie w kontekście wskazanych przez respondentów zarówno negatywnych konsekwencji pandemii, jak i największych utrudnień z nią związanych (brak kontaktów społecznych i odizolowanie) można jednoznacznie wskazać na bardzo istotną rolę relacji interpersonalnych w funkcjonowaniu studenta w strukturze uczelni.

Na podstawie uzyskanych wyników przedstawiono wnioski, ale autor proponuje także kierunki dalszych badań, na przykład tych z zakresu oceny jakości studiowania w systemie zdalnym, współpracy zdalnej z perspektywy studentów i wykładowców oraz badań wpływu izolacji na motywacje podejmowanych działań edukacyjnych.

Abstrakt: Podczas rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 od marca 2020 roku wiele obszarów funkcjonowania społecznego w Polsce uległo zmianom. Pandemia wpłynęła na szereg czynników związanych z codziennymi obowiązkami, pracą, organizacją czasu zarówno dzieci, jak i dorosłych. Powyższe zmiany obejmowały również kształcenie i edukację dzieci oraz młodzieży. Nauka na odległość jest ogromnym wyzwaniem, niezależnie od tego, czy odbywa się w szkole podstawowej, czy wśród studentów. Badania miały na celu poznanie i analizę wyzwań edukacyjnych oraz form kształcenia podejmowanych przez uczniów przed pandemią i w trakcie jej trwania. W ramach badań postawiono pytania problemowe dotyczące najczęstszych form kształcenia na odległość i trudności w zakresie uczenia się online. Badania zostały przeprowadzone na grupie studentów pracy socjalnej. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie badawcze, jakim był kwestionariusz ankiety. Przedstawiono wyniki badań dotyczących wyzwań w edukacji, które pojawiły się w związku z epidemią koronawirusa.

Na podstawie wypowiedzi i doświadczeń badanych studentów zaprezentowano wnioski i propozycje praktycznych działań.

Słowa kluczowe: edukacja, nauczanie zdalne, pandemia, studenci

Abstract: During the spread of SARS-CoV-2 virus since March 2020 many areas of social functioning in Poland have changed. Many factors associated with day-to-day duties, work, time and activities have changed the importance for both children and adults. The above changes have also included education and learning of children and youth. Long-distance learning is a challenge, whether it is in elementary school or among students. The research aimed to learn and analyze the challenges and forms of education that students undertake both before and during the pandemic. Research has raised questions about the most frequent remote learning forms and the difficulties associated with them, as well as opinions about how the opportunities for e-learning can be applied in the future. Studies were performed on social work students. The research was carried out using the diagnostic survey method, the survey technique and the research tool which was the survey questionnaire. The article presents the results of research related to the educational challenges that emerged in the context of the coronavirus epidemic. There are presented conclusions and proposals for practical actions on the basis of the statements and experiences of the students studied.

Keywords: education, distance learning, pandemic, students

Bibliografia

- Czapliński, P., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Giza-Poleszczuk, A., Gorzeńska, O., Karwińska, A., Traba, R., Wiśniewski, J., Zwierzdzyński, M. (2020). *Raport Edukacja. Między pandemią Covid-19 a edukacją przyszłości*, s. 48. <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> (dostęp: 10.10.2020).
- Dykcik, W. (red.) (1998). *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kim, J. (2011). Developing an Instrument to Measure Social Presence in Distance Higher Education, *British Journal of Educational Technology*, no. 42, (5), s. 763–777.
- Koludo, A. (2020). Strategie kształcenia na odległość. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, (s. 43–50). Warszawa: EduAkcja.

- Kwieciński, Z. (1989). Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia, W: H. Muszyński (red.) *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mikrut, M. (2014). Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 1, s. 105–121.
- Miler-Zawodniak, A. (2012). Teorie potrzeb jako współczesne teorie motywacji, *Obronność. Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, nr 4, s. 101–116. http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Obronosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej/Obronosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2012-t-n4/Obronosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2012-t-n4-s101-116/Obronosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2012-t-n4-s101-116.pdf (dostęp: 10.10.2020).
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- WHO (2020). *COVID-19 Disrupting Mental Health Services in Most Countries, WHO Survey*. <https://www.who.int/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey> (dostęp: 26.11.2020).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii. <https://www.gov.pl/web/rpa/rozporzadzenie-ministra-zdrowia-z-dnia-20-marca-2020-r-w-sprawie-ogloszenia-na-obszarze-rzeczypospolitej-polskiej-stanu-epidemii> (dostęp: 28.11.2020).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 marca 2020 roku w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2020000511/O/D20200511.pdf> (dostęp: 29.11.2020).
- Witkowski, J. (2020). Organizacja zdalnego nauczania. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, (s. 86–92). Warszawa: EduAkcja.

Krzysztof Gurba

ORCID: 0000-0003-0144-7886

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół*

Distance education during a pandemic as assessed by school principals

Wstęp

Okres narastającej epidemii koronawirusa SARS-CoV-2 w Polsce zbiegł się z trwaniem drugiego semestru nauki w szkołach w roku szkolnym 2019/20. Wprowadzone restrykcje wymusiły szybkie zmiany w trybie nauczania z docelowym całkowitym przejściem na nauczanie zdalne. Zarówno system szkolnictwa w Polsce, jak i poszczególne jego podmioty składowe były słabo przygotowane do takiej transformacji. Jednocześnie w trybie przyspieszonym podejmowano zarówno działania administracyjne, jak i – a może przede wszystkim – działania przystosowawcze na poziomie poszczególnych jednostek oświatowych. Pomimo dramatycznych okoliczności wytworzył się niezwykle ciekawy teren do badań nad stopniem przygotowania i oceną radzenia sobie w tej sytuacji z edukacją na odległość. Oczywiście badania nad wszelkimi aspektami jakości

* Artykuł powstał w oparciu o badania prowadzone w ramach Centrum Polityk Publicznych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej zakończone raportem *Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców* opublikowanym jesienią 2020 roku. Dynowska-Chmielewska, K., Cieślak, Ł., Sekścińska, K., Trzcinińska, A., Gurba, K., Lackowski, J., Długosz, P., Dankiewicz-Berger, M., Muchacki M. (2020). *Raport z badania: „Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców”*. Warszawa–Kraków: Centrum Polityk Publicznych. http://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2020/10/11-Raport-oczami-dyrketorow_Sekscinska23.09.2020-last.pdf. (dostęp: 29.11.20).

nauczania na odległość mają długą historię, ale myśl o budowie efektywnej pedagogiki cyfrowej zyskała w roku naznaczonym pandemią nowy impuls rozwojowy (zob. Robertson, 2020).

Problemy i wyzwania stanęły przed administracją oświaty, nauczycielami, uczniami i ich rodzicami oraz jednostkami wspierającymi nauczycieli. W efekcie wielorakich badań nad nauczaniem zdalnym *in statu nascendi* pojawiły się przekrojowe raporty i opracowania. Tworzyły je instytucje krajowe i międzynarodowe odpowiedzialne za edukację, takie jak Komisja Europejska (2020) i OECD (Schleicher, 2020), a w Polsce Ministerstwo Edukacji Narodowej samodzielnie (MEN, 2020) i w ramach zleconych badań eksperckich (Dynowska-Chmielewska i in., 2020).

Przygotowaniem raportów na temat stanu obecnego i skutków masowego prowadzenia nauczania zdalnego w szkołach w czasie epidemii zajęły się organizacje branżowe (zob. Czerniak, Durka, Piznal, 2020, Kapica, 2020 oraz Pyżalski i in., 2020) i zespoły naukowe w kraju (zob. Długosz, 2020a) i za granicą (na przykład Giovannella, Passarelli, Persico, 2020).

Badania nad zjawiskiem kształtowania się pedagogiki cyfrowej pod wpływem nieoczekiwanych okoliczności zewnętrznych mogą inspirować także do budowy przemyślanych planów kontroli jakości zarówno treści przekazywanych zdalnie, jak i procedur, metod i technik ich udostępniania uczniom. Przy tej okazji przydatne mogą się okazać rozwiązania już gotowe, bazujące bądź na zasobach w chmurze (zob. Iskierka, Krzemiński, Weźgowiec, 2016), bądź na gotowych do użytku zaawansowanych platformach kursów typu MOOC (zob. Iskierka, Krzemiński, Weźgowiec, 2016) i rozwijających się technologiach edukacyjnych, także tych używających grywalizacji (zob. Rimanelli, Gurba, 2019), *edutainment*, rzeczywistości wirtualnej i sztucznej inteligencji (zob. Gurba, Rimanelli, 2018, Gurba, 2019).

Bada się także oczywiście aspekt ludzki nauczania zdalnego, opinie, postawy, zachowania różnych grup uczestników procesu edukacyjnego. Obszernym polem do ciekawych badań jest zjawisko związanej z sytuacją traumy, odciskającej swoje piętno na wszystkich uczestnikach procesów edukacyjnych czasu pandemii (zob. np. Długosz, 2020b). Stosunkowo najmniej poznane są działania dyrektorów szkół, ich oceny i odczucia związane z pracą w ramach wymuszonego sytuacją trybu nauczania online. W artykule przedstawione zostaną wyniki badań z udziałem tej grupy interesariuszy procesu nauczania zdalnego w Polsce A.D. 2020.

Założenia metodologiczne

W badaniu interesowało nas przede wszystkim sprawdzenie, czy rzeczywiście, jak się to ocenia, pandemia wpłynęła na zwiększenie kompetencji cyfrowych także w środowisku edukacyjnym, a w szczególności w grupie managerów edukacji szkolnej. Szkoła i wszystkie jej podmioty przeszły przyspieszony i wymuszony proces przystosowawczy. Można się zatem spodziewać daleko idących zmian w kulturze pracy szkół. Istotne zatem było sprawdzenie, jak na zmiany w procesie kształcenia reagują sami dyrektorzy, a jak w ich ocenie odpowiadają na nie nauczyciele, rodzice i uczniowie.

Kolejne pytanie postawione przed badaniem dotyczyło zatem oceny poziomu przygotowania szkoły, uczniów i nauczycieli do przejścia na częściowe, a następnie całkowite nauczanie zdalne, a także wielkości i jakości pomocy, jaką dyrekcje szkół uzyskiwały w tym zakresie z zewnątrz, to znaczy ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej, jednostek samorządu będących organami założycielskimi, władz oświatowych (kuratoriów) i jednostek wsparcia metodycznego. W tym kontekście pojawił się też interesujący do zbadania problem zakresu samodzielności decyzji managerskich podejmowanych przez dyrektorów szkół, szerzej rozumianej współpracy z otoczeniem zewnętrznym szkoły, z uwzględnieniem zmienionej sytuacji kontaktu z rodzicami i uczniami, a także nadzoru pedagogicznego dyrektorów i kontroli wykonywania zadań wychowawczych.

W badaniu chcieliśmy także uzyskać ocenę skuteczności organizacji zdalnego nauczania, poznać stojące przed tym procesem bariery oraz zakres wymaganych nowych kompetencji organizacyjnych i komunikacyjnych. Dyrektorzy szkół poproszeni zostali o dokonanie całościowej analizy SWOT aktualnego stanu przygotowania szkoły do zajęć zdalnych.

Zaplanowane zostało też zbadanie kontekstu psychologicznego procesu edukacji w trybie online, w tym sposobu zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla nauczycieli, uczniów i rodziców, odczuć własnych dyrektorów szkół, ich obaw i emocji. Pod uwagę wzięto także złe i dobre strony zmienionych, a często zupełnie nowych form komunikacji dyrekcji z nauczycielami i rodzicami oraz sposób, w jaki kształtują one na nowo model pracy i typ relacji społecznych.

Ostatnią badaną grupą zagadnień była perspektywa powrotu do nauczania tradycyjnego i oceniana przez dyrektorów wizja zmian, które będą musiały nastąpić po okresie nauczania zdalnego i niejako pod wpływem doświadczeń tego okresu.

Organizacja badań i charakterystyka próby badawczej

Badanie przeprowadzone zostało metodą CAWI w trybie online i trwało od 10 czerwca do 15 sierpnia 2020 roku. Zaproszenia do wypełnienia ankiet wysłane zostały do 1 433 szkół, z 16 województw, wybranych losowo przy zastosowaniu algorytmu zbilansowanego próbkowania warstwowego (*balanced stratified sampling*) z zachowaniem proporcji geograficznych, relacji liczby szkół podstawowych i ponadpodstawowych, ogólnokształcących i branżowych oraz w ramach tych kategorii proporcji szkół publicznych i niepublicznych. Z badania wyłączono szkoły specjalne i szkoły dla dorosłych.

Kompleksowe badanie obejmowało następujące grupy osób: dyrektorzy szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców uczniów, jednak ze względu na okoliczności związane z pandemią stosunkowo niewielki odsetek dyrektorów szkół zdecydował się na wzięcie udziału w badaniu. W rezultacie w badaniu wzięło udział 43 dyrektorów szkół, 316 nauczycieli, 672 uczniów oraz 494 rodziców uczniów. W grupie dyrektorów szkół średnia wieku osób badanych wyniosła 54,1 lat, średni staż nauczycielski 25,6 lat, a średni staż na stanowisku dyrektorskim – 7,1 lat. Zatem o ile staż nauczycielski w badanej grupie był wysoki, to staż managerski stosunkowo krótki.

W związku z niewielką liczebnością próby, którą udało się zebrać w ramach badania, należy podchodzić do jego wyników z dużą ostrożnością, a sformułowane wnioski traktować jak hipotezy stanowiące punkt wyjścia do dalszych badań planowanych na rok 2021.

Rozkład próby wskazuje, że w badaniu wzięli udział dyrektorzy z różnych typów szkół, o różnej strukturze i położonych w miejscowościach – zarówno na wsiach, jak i w ośrodkach miejskich – o zróżnicowanej wielkości. Pozwala to przypuszczać, że pomimo stosunkowo małej próby opisywane w wyniki odzwierciedlają faktyczną sytuację związaną z kształceniem na odległość, widzianą z perspektywy dyrektorów szkół.

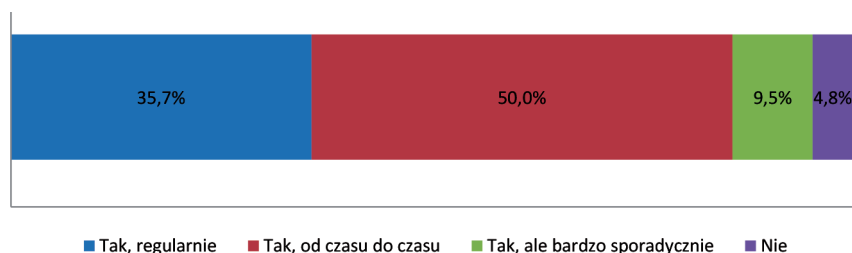
Wyniki badań

Wyniki badań przedstawione zostaną z podziałem na kilkanaście zagadnień odpowiadających postawionym pytaniom badawczym i poszczególnym aspektom pracy dyrektorów szkół w czasie pierwszych miesięcy pandemii.

Kompetencje informatyczne nauczycieli oraz kształtowanie informatycznych kompetencji uczniowskich przydatnych w kształceniu na odległość

Jedynie połowa badanych dyrektorów była w stanie stwierdzić, ile procent nauczycieli z ich szkoły ukończyło szkolenia z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych lub kształcenia na odległość. Wskaźnik takich szkoleń odbytych jeszcze przed pandemią wyniósł 52,7%, na podstawie czego można stwierdzić, że znaczna grupa nauczycieli nie była przygotowana do prowadzenia nauczania zdalnego. Jedynie w 35,7% szkół komputery były wykorzystywane przez uczniów regularnie podczas zajęć dydaktycznych innych niż informatyczne. Większość dyrektorów odpowiedziała, że dzieje się to jedynie od czasu do czasu albo bardzo sporadycznie, a w prawie w 5% szkół komputery w ogóle nie były wykorzystywane przez uczniów poza zajęciami informatycznymi. Uzyskane wyniki pokazują, że komputery w szkołach używane były stosunkowo rzadko, co jest sygnałem niepokojącym, w szczególności w sytuacji, gdy nadal duża liczba uczniów nie posiada w domu komputera (ryc. 1). Z kolei narzędzia multimedialne były regularnie wykorzystywane przed pandemią przez większość szkół (76,2%), w których pracują ankietowani dyrektorzy, jednak nadal w części placówek nauczyciele korzystali z takich narzędzi tylko od czasu do czasu (23,8% ankietowanych).

Ryc. 1. Czy w czasie nauczania stacjonarnego komputery były wykorzystywane przez uczniów podczas zajęć dydaktycznych innych niż zajęcia informatyczne?



Źródło: opracowanie własne

Przed wprowadzeniem kształcenia na odległość zajęcia rozwijające kompetencje informatyczne były prowadzone tylko w 57,1% szkół. Co więcej, w tych szkołach, w których odbywały się takie zajęcia, uczestniczyło w nich średnio jedynie 38,8% uczniów.

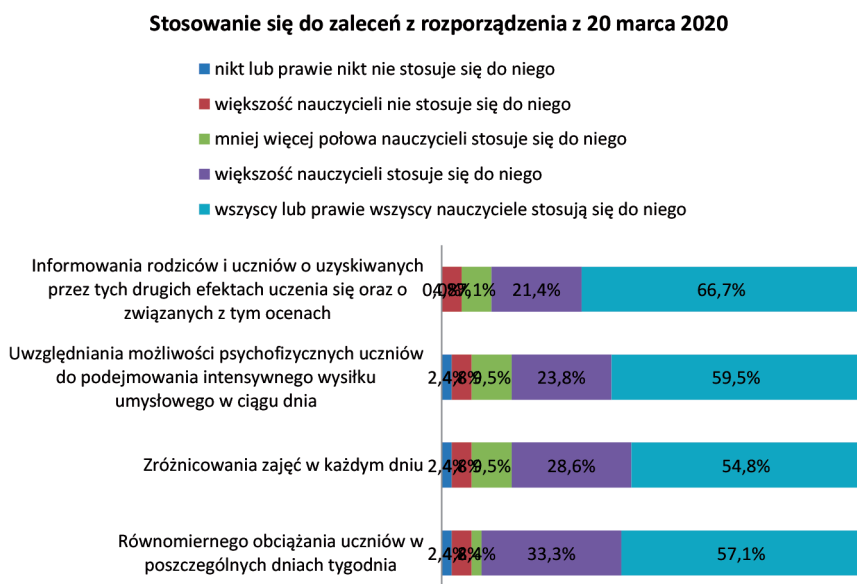
Dane z tej części badania wskazują na niewystarczające przygotowanie szkół do doskonalenia i wykorzystywania kompetencji cyfrowych zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów.

Nauczyciele wobec kształcenia na odległość

Zdecydowana większość dyrektorów (92,9%) pytanym o postawy, jakie dominują wśród nauczycieli w stosunku do kształcenia na odległość w kierowanej przez nich szkole, wskazała, że nauczyciele wykazują się zaangażowaniem w poszukiwaniu nowych rozwiązań w pracy z uczniami.

Z podobnie pozytywną oceną dyrektorów spotkało się pytanie o poszczególne aspekty szczególnych wymogów i zaleceń wobec szkół w czasie pandemii zawartych w wydanym przez ministerstwo Rozporządzeniu z 20 marca 2020 roku. Rycina 2 ilustruje wysoki wskaźnik stosowania się do zaleceń dotyczących informowania rodziców i uczniów o uzyskiwanych ocenach i efektach uczenia się oraz do wskazań dotyczących uwzględniania możliwości psychofizycznych uczniów w podejmowaniu wysiłku umysłowego w ciągu dnia, różnicowania form zajęć i ich równomiernego rozłożenia w ciągu dnia i tygodnia.

Ryc. 2. W jakim stopniu nauczyciele w Pani/Pana szkole stosują się do zaleceń ujętych w treści rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 roku?



Źródło: opracowanie własne

Motywowanie i wsparcie nauczycieli

Analiza wyników w tej części badania pokazuje, że w zdecydowanej większości szkół nie podjęto żadnych działań wprowadzających systemy dodatków motywacyjnych czy systemy nagradzania nauczycieli za ich zaangażowanie w kształcenie na odległość i poszukiwanie optymalnych dla uczniów oraz skutecznych metod pracy. Pytani o stosowane inne metody motywacji nauczycieli do pracy w warunkach nauczania zdalnego dyrektorzy deklarują, że wykorzystują zachęcanie (90,5% dyrektorów robi to często), wyrażanie przekonania, że nauczyciele podołają zadaniu (92,9% ankietowanych robi to często), pomaganie (85,7% odpowiedzi „często”) i powoływanie się na dobro uczniów (90,5% odpowiedzi „często”), a w najmniejszym zakresie sięgają do swoich kompetencji dyrektywnych (nakazywanie działań). Warto jednak zauważyć, że brak dodatków motywacyjnych i nagród może sprawić, że wszelkie inne działania zachęcające ze strony dyrektora będą miały ograniczoną skuteczność.

Analiza deklarowanych metod wsparcia udzielanego przez dyrektorów nauczycielom wskazuje, że najczęściej sprowadza się ono do zapewnienia warunków do realizacji kształcenia na odległość oraz planowania pracy dydaktycznej. Co charakterystyczne, połowa dyrektorów nie udziela nauczycielom wsparcia w zakresie metodyki kształcenia na odległość, co może wynikać z faktu, iż sami mają z tym pewne trudności. Jak widać na ryc. 3, dyrektorzy w znacznym stopniu wspierali swoich nauczycieli, jednakże trudno na tej podstawie wnioskować o efektywności takiego wsparcia.

Ryc. 3. Obszary wsparcia oferowanego przez dyrekcję nauczycielom w szkole



Źródło: opracowanie własne

Interesująco przedstawiają się wyniki badania form udzielanego nauczycielom wsparcia (ryc. 4). Najczęściej polegało ono na pomocy w zakresie obsługi narzędzi. W niektórych szkołach zorganizowano szkolenia poświęcone metodyce kształcenia na odległość i rozwijające kompetencje dotyczące posługiwania się technologiami informacyjnymi. Zaledwie w pięciu szkołach (13,5%) powołano zespół ds. kształcenia na odległość, co może świadczyć o małym zainteresowaniu dyrektorów i nauczycieli systematycznym podnoszeniem kompetencji w tym obszarze.

Ryc. 4. Formy wsparcia nauczycieli w zakresie nauczania zdalnego



Źródło: opracowanie własne.

Dyrektorzy zgadzają się, iż wprowadzenie kształcenia na odległość w wielu wypadkach stało się impulsem do pozytywnych zmian. W największym stopniu przyczyniło się, w ich opinii, do doskonalenia nauczycieli (73,8% odpowiedzi) oraz wzmocnienia pracy zespołowej nauczycieli i wymiany doświadczeń (61,9% odpowiedzi). Najbardziej badani wskazywali, że kształcenie na odległość przyczynia się do poprawy jakości współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami,

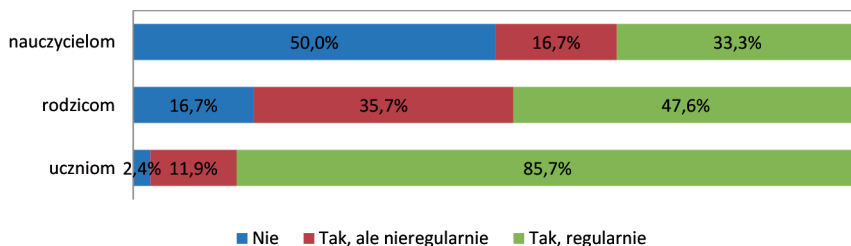
choć i tak znaczny odsetek dyrektorów zgodził się z tym stwierdzeniem (nie-mal połowa ankietyowanych).

Seria pytań zadanych dyrektorom w tej części badania dotyczyła też wsparcia szkoły przez instytucje zewnętrzne. Wskazane zostały programy oferowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Cyfryzacji w latach poprzedzających pandemię (lata 2017–20), takie jak OSE (Ogólnopolska Sieć Edukacyjna), program rządowy „Aktywna Tablica”, projekty „Zdalna Szkoła+” oraz ogólnopolskie programy szkoleniowe w zakresie pedagogiki cyfrowej (na przykład Lekcja:Enter). Analiza odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów wskazuje, że zauważyli oni znaczący wpływ programów Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Cyfryzacji na poprawę wyposażenia szkoły w sprzęt, a znacznie mniejszy w zakresie wyposażenia szkoły w oprogramowanie. Brak ten okazał się istotny w okresie kształcenia na odległość, ponieważ niektóre ze szkół nie miały dostępu do oprogramowania, które ułatwiałoby prowadzenie kształcenia na odległość. Stosunkowo nisko ocenili także dyrektorzy wpływ programów realizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Cyfryzacji na poprawę kompetencji uczniów i nauczycieli. Można wnioskować, że zasadne byłoby kontynuowanie programów mających na celu poprawę wyposażenia szkół (w szczególności w dostarczenie oprogramowania) i rozwój kompetencji informatycznych i komunikacyjnych uczniów oraz nauczycieli.

Dyrektorzy szkół wskazali również, że spośród innych instytucji wspierających szkoły w okresie obowiązkowego kształcenia na odległość korzystali oni najczęściej z pomocy organu prowadzącego. 45,2% dyrektorów uznało, że szkoła otrzymała od organu prowadzącego wsparcie odpowiadające jej potrzebom, a kolejne 38,1% ankietyowanych wskazało, że otrzymali wsparcie częściowo odpowiadające potrzebom szkoły. Zaskakujące jest, że większość dyrektorów nie korzystała z pomocy placówek doskonalenia nauczycieli czy kuratoriów oświaty. Być może analiza pracy placówek doskonalenia nauczycieli, kuratoriów oświaty oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych pozwoliłaby w przyszłości zmodyfikować ich działanie i skoordynować je z potrzebami szkół.

Dyrektorzy ocenili też oferowany w ich jednostkach rodzaj wsparcia psychologicznego i pedagogicznego udzielanego nie tylko nauczycielom, ale także uczniom i ich rodzicom. Wyniki w tym zakresie ilustruje ryc. 5.

Ryc. 5. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana przez szkołę



Źródło: opracowanie własne.

W trakcie kształcenia na odległość pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest przede wszystkim uczniom (w 85,7% szkół regularnie) oraz rodzicom, chociaż w przypadku tych ostatnich jest ona mniej regularna. Na sto sunkowo nikłe wsparcie mogą liczyć nauczyciele – w połowie szkół dyrektorzy stwierdzili, że ich placówka nie oferuje im żadnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla nauczycieli

Rozmowy i porady telefoniczne oraz mailowe z psychologiem
 Konsultacje z pedagogiem szkolnym oraz innymi specjalistami
 Rozmowy z nauczycielami wspomagającymi
 Udostępnienie adresów instytucji wsparcia
 Tworzenie grup na serwisach społecznościowych i komunikatorach

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla rodziców uczniów

Rozmowy zdalne z nauczycielami
 Porady i rozmowy zdalne z psychologiem i/lub pedagogiem szkolnym
 Porady i rozmowy zdalne z psychologiem i/lub pedagogiem z poradni psychologiczno-pedagogicznej
 Poradniki dla rodziców dostępne na stronie szkoły
 Regularne dyżury pedagoga/psychologa szkolnego

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów

Zdalny kontakt z pedagogiem i/lub psychologiem (telefoniczny lub poprzez profile na portalach społecznościowych albo komunikatory internetowe)
 Częsta wymiana informacji i wsparcie wychowawcy

- Osobisty dyżur pedagoga szkolnego w szkole z możliwością kontaktu bezpośredniego lub telefonicznego
- Porady i rozmowy zdalne z psychologiem i/lub pedagogiem z poradni psychologiczno-pedagogicznej
- Zdalne zajęcia specjalistyczne dla uczniów (prowadzone przez psychologów i/lub pedagogów)
- Warsztaty i konkursy integracyjne online
- Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia rewalidacyjne oraz rozwijające realizowane online

Organizacja zdalnego nauczania

W ramach zagadnień związanych z organizacją zdalnego nauczania w szkołach dyrektorzy byli pytani o wprowadzenie ujednoliconego systemu kształcenia na odległość. Dyrektorzy trzydziestu trzech placówek (78,6%) wskazali, że w ich szkole został wprowadzony taki system kształcenia. W zdecydowanej większości przypadków było to uczenie poprzez udostępnianie materiałów przez internet bezpośrednio uczniom. Lekcje prowadzone online odbywały się w 72,7% szkół, które wprowadziły jednolite zasady kształcenia na odległość, fragmenty lekcji były natomiast prowadzone w 54,5% szkół. Jeśli jednak w obliczeniach uwzględnić także te szkoły, w których nie wprowadzono jednolitego systemu, to okazuje się, że całe lekcje online odbywały się w 57,1% szkół, a fragmenty lekcji w 42,9% szkół. Wyniki te pokazują, że w wielu szkołach uczniowie nie mieli dostępu do lekcji zdalnych. Analiza danych dowodzi także, że nauczyciele najczęściej prowadzą konsultacje z wykorzystaniem różnego rodzaju komunikatorów.

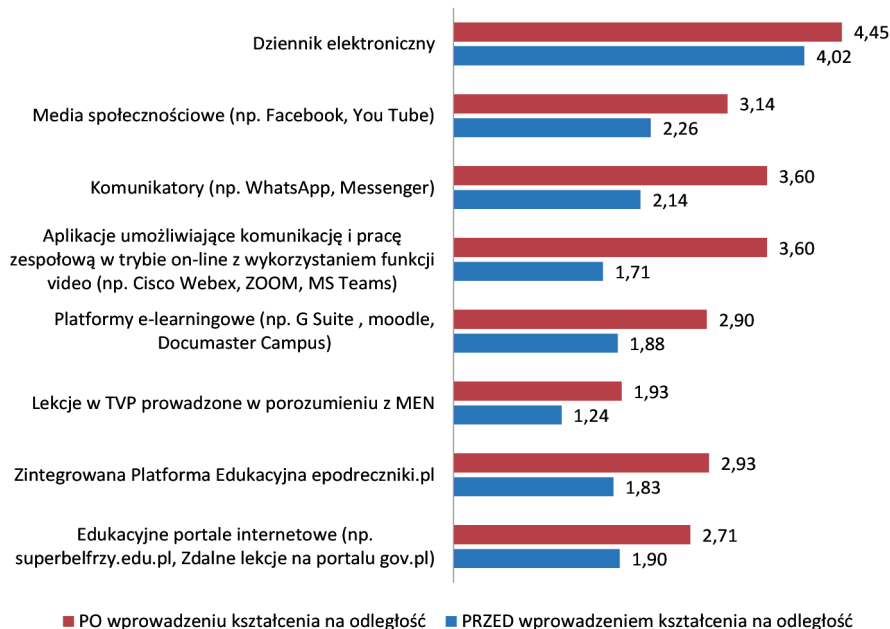
W większości szkół (61,9%) lekcje online odbywały się regularnie i zgodnie z planem (ustalonym na czas kształcenia na odległość). W pozostałych placówkach nie wprowadzono planu lekcji, który obowiązywałby podczas kształcenia na odległość, co jest poważnym brakiem i z pewnością utrudnia systematyczną pracę uczniów.

Z odpowiedzi na pytania o konkretne narzędzia stosowane w nauczaniu zdalnym wynika, że zarówno przed rozpoczęciem kształcenia na odległość, jak i w jego trakcie najpopularniejszym narzędziem był dziennik elektroniczny. Na przeciwnym biegunie znalazły się lekcje w TVP, stosunkowo niskim zainteresowaniem nauczycieli cieszyły się także platformy e-learningowe i edukacyjne portale internetowe.

Szczegółowe porównanie pokazało, że w przypadku każdego narzędzia (włącznie z najpowszechniej stosowanym przed pandemią dziennikiem

elektronicznym) w wyniku wprowadzenia kształcenia na odległość nastąpił wzrost liczby nauczycieli, którzy z niego korzystają. Wyniki te zostały potwierdzone w analizie statystycznej wykonanej za pomocą testu Wilcozona (porównanie dwóch prób zależnych).

Ryc. 6. Rodzaje narzędzi do kształcenia na odległość wykorzystywane w szkole. (Dyrektorzy udzielali odpowiedzi na skali od 1 – żaden nauczyciel z nich nie korzysta – do 5 – tak, przez wszystkich nauczycieli)



Źródło: opracowanie własne

Większość ankietowanych wskazała, że spośród dostępnych platform e-learningowych ich szkoła korzysta z Microsoft Teams (39,1%), Google Classroom (13% odpowiedzi) oraz Moodle (13% odpowiedzi).

W 64,3% szkół wykorzystywano aplikacje do komunikacji online z funkcją video, jednakże w niemal połowie tych szkół (48,1%) nie korzystano z jednej, lecz z kilku różnych aplikacji, co wskazuje, że decyzje w tej sprawie podejmowali poszczególni nauczyciele, a w danej placówce nie został ujednoczony system komunikacji z uczniami i rodzicami, co mogło stanowić dla nich spore utrudnienie. W 88,1% szkół do komunikacji z uczniami i rodzicami wykorzystywano aplikacje internetowe. W większości przypadków (70,3%) szkoła nie korzystała

z jednego komunikatora, a poszczególni nauczyciele wykorzystywali różne narzędzia, co również mogło wprowadzać trudność.

Badani wypowiadali się także na temat systemów wewnątrzszkolnego oceniania uczniów w zmienionym środowisku uczenia się zdalnego. Większość dyrektorów (71,4% ankietowanych) stwierdziła, że zmodyfikowany wewnątrzszkolny system oceniania pozwala na uwzględnienie w nim specyfiki ewaluacji podczas kształcenia na odległość.

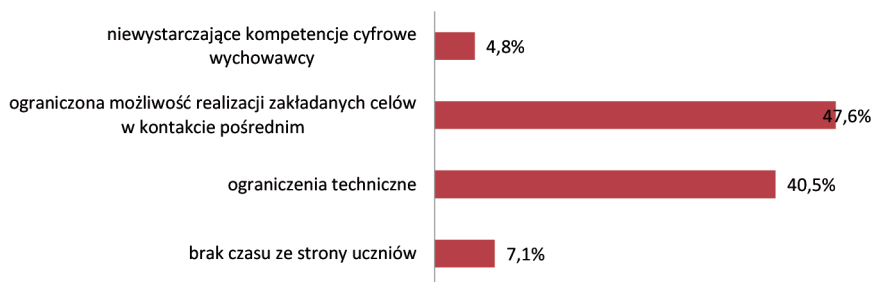
Zdecydowana większość dyrektorów (95,2%) podała, że rodzicom został przedstawiony program działań związanych z prowadzeniem kształcenia na odległość. Wynik ten nieznacznie różni się od odpowiedzi rodziców, którzy wzięli udział w tym samym badaniu. Większość z nich (85,6%) wskazała, że została zapoznana z zasadami organizacji kształcenia na odległość, odsetek ten jest jednak nieco mniejszy, niż wskazują sami dyrektorzy, co może oznaczać, że przekazanie im informacji o programie działań w kształceniu na odległość było częściowo nieskuteczne.

Zajęcia wychowawcze w warunkach zdalnego nauczania

W związku z kształceniem zdalnym dyrektorzy szkół dostrzegają problem z odpowiednim realizowaniem zajęć przez wychowawców. Większość z nich stwierdziła, że tylko częściowo lub w niewielkim stopniu (88,1%) możliwe jest prowadzenie zajęć z wychowawcą w taki sposób, który umożliwiłby osiągnięcie zakładanych celów. Wynika z tego, że kształcenie online wymagałoby wypracowania nowych sposobów pracy wychowawczej lub poważnego zmodyfikowania tych dotychczas stosowanych, tak by pozwoliły one realizować założone przez wychowawców cele. Można zaryzykować stwierdzenie, że takie działania nie zostały w wielu szkołach podjęte.

Chociaż większość dyrektorów stwierdza, że w kształceniu na odległość zajęcia z wychowawcą tylko częściowo prowadzą do osiągnięcia założonych celów, to więcej niż połowa z nich wskazuje, że po wprowadzeniu kształcenia na odległość realizowane były wszystkie lub prawie wszystkie zajęcia z wychowawcą. Rycina 7 zawiera ocenę powodów, które przeszkadzały w wypełnianiu przez szkołę zadań wychowawczych.

Ryc. 7. Czynniki utrudniające prowadzenie lekcji wychowawczych



Źródło: opracowanie własne

Jak można się było spodziewać, dyrektorzy uznali, że trudności w organizowaniu zajęć z wychowawcą wynikają przede wszystkim z ograniczonej możliwości realizacji zakładanych celów w kontakcie pośrednim, a także z ograniczeń technicznych.

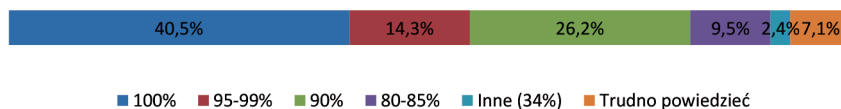
Współpraca nauczycieli z rodzicami i uczniami

Z analizy odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów wynika, że w każdej ze szkół wszyscy wychowawcy mają regularny kontakt z rodzicami, a jedynie nieco mniej intensywny jest kontakt rodziców z nauczycielami przedmiotów. Jednakże w tym samym badaniu niemal 22% rodziców twierdzi, że nie ma kontaktu z nauczycielami przedmiotów. Może to oznaczać, że obraz przedstawiany przez dyrektorów w ich odpowiedziach jest nazbyt optymistyczny. Większość dyrektorów (73,8%) zadeklarowała także, że w pokonywaniu trudności związanych z kształceniem na odległość współpracuje na bieżąco z radą szkoły lub radą rodziców, jednakże 24,2% ankietowanych wskazało, że rada szkoły/rodziców odmawia takiej współpracy.

Stan przygotowania szkoły do zajęć zdalnych: dostęp i bariery

Badanym dyrektorom szkół zadana została seria pytań dotyczących gotowości do nauczania w trybie zdalnym po doświadczeniu pierwszego semestru takich zajęć. Wyniki badania nie nastrojają w pełni optymistycznie.

Ryc. 8. Dostęp uczniów do komputerów



Źródło: opracowanie własne.

Rycina 8 pokazuje, że w mniej niż połowie szkół dostęp do komputera (lub innego urządzenia z dostępem do internetu) ma 100% uczniów. Wskazuje to na faktyczne istnienie problemu z dostępnością do zajęć online dla niektórych uczniów. Zwykle odsetek uczniów, którzy nie dysponują odpowiednim sprzętem, nie przekracza 10%, co można by uznać za niewielką liczbę, wciąż nie można jednak mówić o pełnej dostępności do zajęć zdalnych. Analiza odpowiedzi dyrektorów wykazała, że problem uczniów niedysponujących w domu odpowiednim sprzętem udało się rozwiązać całkowicie w 57,1% szkół, a tylko częściowo w 38,1% szkół. Tylko w nielicznych szkołach nie pojawił się zatem problem z dostępnością do odpowiedniego sprzętu z internetem, a podejmowane przez placówki próby jego rozwiązania nie zawsze były skuteczne. Aby pomóc uczniom wykluczonym cyfrowo, wypożyczano sprzęt należący do danej placówki, ale też przekazywano ten pozyskany z projektu Zdalna Szkoła, realizowanego przez Centrum Projektów Polska Cyfrowa. W niektórych szkołach (14,3%) prowadzono nauczanie korespondencyjne (pocztą tradycyjną).

Oprócz braku dostępu do sprzętu komputerowego dyrektorzy zwracają uwagę, że dla uczniów największą przeszkodą w skutecznym korzystaniu z kształcenia na odległość są bariery kompetencyjne, czyli na przykład trudność w samodzielnym uczeniu się. Ankietowani zauważają, że bariery te są bardziej istotne niż na przykład ograniczenia techniczne związane z dostępem do sprzętu i internetu. Taki wynik może stanowić ważną wskazówkę w opracowywaniu metod kształcenia na odległość w przyszłości. Poza zapewnieniem uczniom dostępu do odpowiedniego sprzętu konieczne jest też rozwijanie w nich kompetencji uczenia się na odległość.

Nie lepiej wyglądają wyniki dotyczące barier w efektywnym nauczaniu zdalnym ze strony nauczycieli. Wprawdzie w 69% szkół dyrektorzy stwierdzili, że wszyscy nauczyciele mają dostęp do odpowiedniego sprzętu komputerowego, to jednak w pozostałych przypadkach (31% szkół) nie wszyscy nauczyciele nim dysponowali. Wynik ten może świadczyć o znacznym poziomie wykluczenia cyfrowego wśród nauczycieli. Trudno zatem oczekiwać od wszystkich nauczycieli

pewnego poruszania się w świecie nowych technologii. Co więcej, większość z nich musiała zapewnić sobie dostęp do różnych zasobów niezbędnych do realizacji kształcenia na odległość we własnym zakresie – w szczególności dotyczyło to łącza internetowego (co oznacza, że większość nauczycieli pracowała w trakcie kształcenia na odległość z domu) oraz sprzętu IT i do zasobów cyfrowych. Szkoła w większym stopniu zapewniała narzędzia wspomagające zdalne nauczanie (na przykład platformy e-learningowe). Chociaż szkoły częściowo zapewniały nauczycielom dostęp do poszczególnych zasobów, to jednak nadal korzystają oni często z zasobów prywatnych.

W przeprowadzonym badaniu zadane zostało pytanie o częstotliwość zachowań wpisujących się w *cyberbullying* (wyzywanie, umieszczanie ośmieszających komentarzy, zdjęć, filmów, wykluczenie z grupy w internecie), skierowanych przeciw uczniom i nauczycielom. Założono, że wskaźniki powinny być zwiększone przez intensywniejsze użytkowanie sieci w okresie nauczania zdalnego. Hipoteza ta jednak się nie potwierdziła, a nawet okazało się, że przypadków cyberbullyingu jest teraz mniej (16,7% dyrektorów wskazało, że zmniejszyła się liczba takich zachowań wobec nauczycieli, a 19% stwierdziło, że jest ich mniej wobec uczniów).

Realizacja zadań

Z analizy danych wynika, że realizacja poszczególnych zadań szkoły nie była w pełni możliwa. Nawet w przypadku podstawowych jej celów, czyli zajęć dydaktycznych, tylko 12% dyrektorów stwierdziło, że można je w pełni realizować podczas kształcenia na odległość, a 71,4% ankietowanych wskazało, że jest to możliwe jedynie częściowo. W opinii dyrektorów w nauczaniu zdalnym najtrudniej jest realizować zadania opiekuńcze, ale problem stwarzają także zadania wychowawcze, zapewnianie wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz realizowanie zaleceń zawartych w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Mimo to większość dyrektorów stwierdziła, że ich szkoła poradziła sobie z sytuacją zdecydowanie dobrze (35,7% ankietowanych) lub raczej dobrze (57,1% badanych). Nie było osób, które wskazałyby, że szkoła nie podołała temu zadaniu. Jako źródła powodzenia placówek dyrektorzy wymieniali przede wszystkim efektywną organizację pracy zdalnej na poziomie szkoły (69% badanych) oraz dobre relacje w gronie pedagogicznym (59,5% ankietowanych). Część ankietowanych zwróciła także uwagę na odpowiednie przygotowanie nauczycieli (28,6%), wsparcie ze strony dyrektora szkoły (28,6%) oraz dobre relacje z uczniami (26,2%).

Rozwój kompetencji dyrektora

Ankietowani dyrektorzy wyrażają opinię, że kompetencje nabyte przez nich w okresie obowiązywania kształcenia zdalnego będą przydatne w przyszłości (ryc. 9). Dla wszystkich pytań średnie wyniki plasowały się powyżej 3,5 (na skali od 1 – w niewielkim stopniu – do 5 – będą bardzo przydatne). Tylko pojedyncze osoby wskazywały, że poszczególne umiejętności w niewielkim stopniu będą przydatne w pracy dyrektora. Ankietowani deklarują, że w przyszłości najbardziej skorzystają z kompetencji cyfrowych (między innymi obsługi urządzeń i programów), które zdobyli podczas kształcenia na odległość. Istotne też będą dla nich umiejętności w zakresie organizacji procesu nauczania oraz kompetencje związane ze zdalnym zarządzaniem zespołem.

Ryc. 9. Stopień przydatności dodatkowych kompetencji nabytych podczas kształcenia zdalnego w przyszłej pracy na stanowisku dyrektora szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Głównym źródłem samodoskonalenia wskazanym przez dyrektorów są internet (85,7%) oraz kontakty osobiste z dyrektorami innych szkół (64,3%) i nauczycielami z własnej szkoły (57,1%). Najbardziej dyrektorzy korzystają z porad znajomych i rodziny, ale także, co bardziej niepokojące, ze wsparcia doradców z placówek doskonalenia nauczycieli (16,7% ankietowanych). Niewielki jest też stopień korzystania przez kadrę zarządzającą szkołami z materiałów dostępnych na platformach edukacyjnych. Zaledwie pojedyncze osoby wymieniły poradniki do prowadzenia lekcji zdalnie, e-podręczniki, zajęcia online, webinaria, szkolenia i scenariusze zajęć.

Perspektywa włączania elementów kształcenia na odległość po powrocie do nauczania tradycyjnego

Większość badanych dyrektorów (64,3%) uznała, że po zakończeniu okresu obowiązkowego kształcenia na odległość planuje w swojej szkole wykorzystywać elementy nauczania zdalnego. Tylko pojedyncze osoby (4,8%) stwierdziły, że nie mają zamiaru tego robić. Jednakże 31% dyrektorów wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”, co może sugerować, że nie przeprowadzili oni z nauczycielami ze swoich szkół dyskusji na ten temat, a także nie dokonali analizy przydatności kształcenia na odległość w codziennej nauczycielskiej pracy.

Dyrektorzy mieli ocenić także, czy i w jakim stopniu nowe umiejętności zdobyte przez nauczycieli przydadzą się im w przyszłej pracy dydaktycznej i jak wpłyną na jakość funkcjonowania szkoły. Analiza ich odpowiedzi wskazuje, że czas obowiązkowego kształcenia na odległość może pozytywnie wpłynąć na pracę szkoły w przyszłości. W opinii większości dyrektorów nowe umiejętności zdobyte przez nauczycieli w znacznym stopniu przydadzą się nauczycielom w ich przyszłej pracy dydaktycznej (45,2%) i poprawią jakość pracy szkoły (95,2% odpowiedzi pozytywnych).

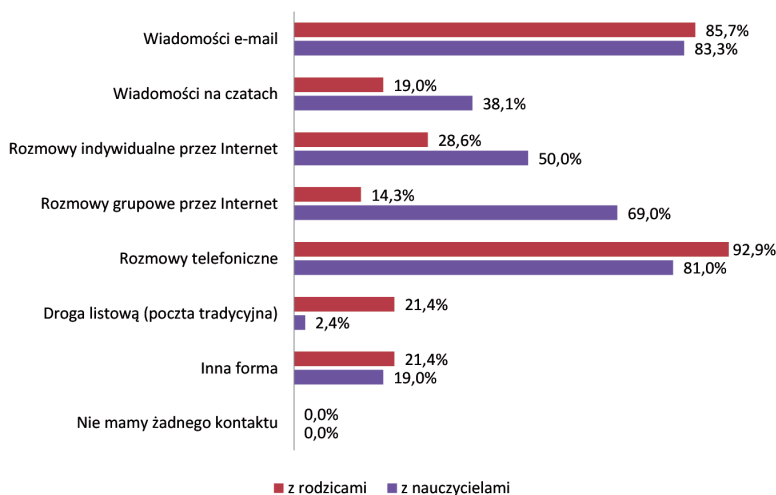
Dyrektorzy są też usatysfakcjonowani stopniem realizacji celów kształcenia (54,8% usatysfakcjonowanych jest częściowo, 14,3% – w pełni). Ta optymistyczna wizja nie współgra jednak z ich oceną stopnia przyswojenia przez uczniów materiału realizowanego w okresie nauczania na odległość. Jedynie 7,1% ankietowanych stwierdziło, że po powrocie do tradycyjnego nauczania nie zajdzie potrzeba ponownego omawiania materiału, pozostali wskazali, że będzie to konieczne (57,1% badanych stwierdziło, że trzeba będzie powtórzyć niewielką część materiału, a 23,8% – że znaczną jego część). Większa część badanych uznała, że ponownego omówienia materiału będzie wymagała więcej niż połowa uczniów (23,5%), a jedynie 32,4% – że tylko nieliczni uczniowie.

Nie powinno być zatem zaskoczeniem, że zdecydowana większość dyrektorów (83,3%) chciałaby jak najszybciej wrócić do tradycyjnej formy nauczania i że żadna osoba nie stwierdziła, że wolałaby zarządzać szkołą kształcąca na odległość. Może to oznaczać, że okres kształcenia zdalnego nie był dla dyrektorów najłatwiejszy i lepiej odnajdują się oni w szkole działającej w tradycyjnej formule.

Komunikacja z rodzicami i nauczycielami

Ciekawe wyniki przyniosło badanie nad formami kontaktu utrzymywanego przez dyrektorów szkół z nauczycielami i rodzicami uczniów (ryc. 10).

Ryc. 10. Z jakich form kontaktu z rodzicami i nauczycielami korzysta Pan/i w czasie nauczania zdalnego?



Źródło: opracowanie własne

Wszyscy biorący udział w badaniu deklarują utrzymywanie kontaktu zarówno z rodzicami, jak i nauczycielami. Uzyskane wyniki wskazują na dużą intensywność kontaktów dyrekcji z nauczycielami, większość ankieterowanych (52,4%) kontaktuje się z nauczycielami codziennie, kolejne 35,7% badanych – więcej niż raz w tygodniu.

Zdecydowanie najczęstszą formą kontaktu dyrektorów z rodzicami były rozmowy telefoniczne (92,9%) oraz wymiana korespondencji drogą elektroniczną z wykorzystaniem poczty e-mail (85,7%). Prawie 30% ankieterowanych deklaruje również kontakt z rodzicami z wykorzystaniem indywidualnych rozmów przez internet (28,6%), stosunkowo często wybierają też oni drogę listową (21,4%).

W kontakcie dyrektorów z nauczycielami dominującymi sposobami komunikacji były wiadomości e-mail (83,3%) oraz rozmowy telefoniczne (81%). Dyrektorzy, komunikując się z nauczycielami, korzystali także z rozmów przez internet, zarówno indywidualnych (50%), jak i grupowych (69%).

W opinii badanych dyrektorów w trakcie obowiązkowego kształcenia na odległość relacje z innymi osobami związanymi z ich pracą raczej nie uległy zmianie. Dotyczy to zarówno relacji z rodzicami uczniów (76,2%), nauczycielami (76,2%) a także z zespołem kierowniczym szkoły (73,8%) i specjalistami (81%). Jeśli już dyrektorzy wskazywali na jakieś zmiany w relacjach, były one korzystne – u 16,7%

ankietowanych poprawiły się stosunki z rodzicami uczniów, a u 19% – z nauczycielami. Poprawę relacji z zespołem kierowniczym szkoły zaobserwowało 14,3% badanych, taki sam odsetek zauważył też poprawę kontaktów ze specjalistami. Można zatem stwierdzić, że okres obowiązkowego kształcenia na odległość wpłynął na relacje (z rodzicami, nauczycielami, kierownictwem szkoły i specjalistami) tylko u niewielu osób, ale jeśli następowały jakieś zmiany, były one pozytywne.

Odczucia wobec sytuacji pandemii

Z licznych prowadzonych w czasie pandemii badań dotyczących kontekstu psychologicznego wynika, że okres ten wpływa negatywnie na odczucia, emocje i lęk przedstawicieli różnych środowisk, w tym także osób zajmujących się edukacją szkolną. Z uzyskanych od dyrektorów danych wynika jednak, że w wielu wypadkach kształcenie na odległość nie wpłynęło znacząco na ich emocje. Ankietowani wskazywali często, że nie zmieniły się one mimo wprowadzenia nauczania zdalnego. Jednakże jeśli badani zauważali jakieś różnice, wiązały się one z odczuciami negatywnymi. Niemal $\frac{2}{3}$ respondentów trochę częściej lub zdecydowanie częściej niż w nauczaniu tradycyjnym czuło podenerwowanie (64,3%, średnia 3,83), większość badanych miała w tym okresie także większe problemy ze zrelaksowaniem się niż w trakcie nauczania tradycyjnego (57,1%, średnia 3,64). Połowa ankietowanych (50%) częściej niż przed pandemią za bardzo martwiła się rzeczami związanymi z pracą (średnia 3,67). Potwierdzeniem tendencji do odczuwania negatywnych emocji jest odsetek osób, które wskazywały, że rzadziej lub znacznie rzadziej niż w trakcie nauczania tradycyjnego miały poczucie szczęścia (54,8%, średnia 2,29), były spokojne (45,2% ankietowanych, średnia 2,43) czy też zadowolone z efektów swojej pracy (40,5% badanych, średnia 2,57). Opisane wyniki sugerują, że wprowadzenie kształcenia zdalnego dla znaczącej części dyrektorów okazało się istotnym wyzwaniem o charakterze psychologicznym.

Analiza SWOT zdalnego nauczania w ocenie dyrektorów szkół

Ankietowani zostali poproszeni o wskazanie trzech ich zdaniem najważniejszych mocnych i słabych stron, szans i zagrożeń związanych z koniecznością zmian w okresie nauczania zdalnego. Wyniki przedstawia zamieszczona niżej tabela.

MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
zaangażowanie nauczycieli współpraca nauczycieli i wymiana informacji pomiędzy nimi dobry kontakt z rodzicami wiedza i umiejętności z zakresu TIK wcześniejsze doświadczenia z narzędziami informatycznymi (na przykład Microsoft Teams, dzienniki elektroniczne) dostosowanie procesu nauczania do potrzeb uczniów realizacja podstawy programowej	brak odpowiedniego sprzętu lub dostępu do internetu (zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli) niskie zaangażowanie uczniów/brak motywacji brak kompetencji (technicznych/informatycznych) nauczycieli niechęć nauczycieli do prowadzenia lekcji online trudność zweryfikowania samodzielności pracy ucznia (pomoc rodziców) realizacja zadań wychowawczych przeciążenie nauczycieli brak kontaktu z niektórymi uczniami
SZANSE	ZAGROŻENIA
rozwój kompetencji cyfrowych wzrost zaangażowania nauczycieli poznanie nowych narzędzi, rozbudowanie bazy dydaktycznej urozmaicenie prowadzonych lekcji usamodzielnienie uczniów częsta wymiana informacji poprawa relacji z uczniami indywidualizacja procesu dydaktycznego (także jako narzędzie dla uczniów podczas dłuższej nieobecności w szkole) wzrost kreatywności nauczycieli lepsza współpraca z rodzicami	brak osobistego kontaktu z uczniami, trudność w realizacji działań wychowawczych osłabione relacje społeczne zmęczenie nauczycieli i uczniów, spadek motywacji trudności w realizacji podstawy programowej uzależnienie uczniów od nowych technologii trudność w dokonywaniu obiektywnej oceny uczniów brak możliwości dotarcia do niektórych uczniów brak sprzętu i/lub dostępu do internetu (zarówno u uczniów, jak i nauczycieli) brak możliwości egzekwowania samodzielnej pracy uczniów

Za mocne strony większość dyrektorów uznała zaangażowanie nauczycieli i ich współpracę, rozwijanie przez nich kompetencji, integrowanie szkolnego

środowiska. Wśród słabych stron ankietowani wymieniali brak odpowiedniego sprzętu i/lub dostępu do internetu (zarówno jeśli chodzi o uczniów, jak i nauczycieli) a także kwestie nieprzygotowania i niechęci nauczycieli do realizacji kształcenia na odległość. Dyrektorzy wskazywali też na przeciążenie nauczycieli, sygnalizowali również problemy dotyczące rzetelnego oceniania uczniów, ich motywacji i dyscypliny. Mówili też o problemach z realizacją zadań wychowawczych oraz kontaktem z niektórymi uczniami.

Jako szanse wynikające z wprowadzenia kształcenia na odległość dyrektorzy najczęściej wskazywali rozwój kompetencji cyfrowych (zarówno nauczycieli, jak i uczniów), poznanie nowych narzędzi i rozbudowanie bazy dydaktycznej, a także wzrost zaangażowania i kreatywności nauczycieli. Szansą może być także poprawa relacji z rodzicami i uczniami oraz usprawnienie wymiany informacji. Niektórzy dyrektorzy uważają jednocześnie, że kształcenie na odległość może sprzyjać indywidualizacji procesu uczenia się i forma ta mogłaby być wykorzystywana w trakcie nauczania tradycyjnego, na przykład podczas dłuższych nieobecności uczniów w szkole. Jako zagrożenia dyrektorzy wskazują brak kontaktu z uczniami, osłabienie relacji społecznych, brak pełnej możliwości realizacji procesu wychowawczego. Wymieniane są tu także aspekty związane z brakami sprzętowymi oraz dostępem do internetu, a także brak możliwości dotarcia do niektórych uczniów, co może powodować ich wykluczenie. Jednocześnie jako zagrożenie jest też wymieniane możliwe uzależnienie się uczniów od nowych technologii. Dyrektorzy sygnalizują także trudności z realizacją podstawy programowej oraz brak możliwości egzekwowania samodzielnej pracy uczniów.

Wnioski z badań

Jak już zostało wspomniane na wstępie, wobec niskiego wskaźnika wypełnienia ankiet (n=42) możliwe jest wyciągnięcie jedynie wstępnych wniosków, a uzyskane wyniki należy interpretować ostrożnie. Pomimo to można wskazać na najważniejsze kwestie, które powinny być przedmiotem dalszej analizy, a także badań podłużnych, w których odnotowana zostałyby dynamika zmian w zdalnym nauczaniu w szkołach w kolejnych semestrach nauczania.

Zarządzanie szkołą w okresie nauczania zdalnego

Z punktu widzenia władz oświatowych w Polsce na uwagę zasługuje stosunek dyrekcji szkół do odgórnych zarządzeń w sytuacji nadzwyczajnej. Wprawdzie większość dyrektorów wskazała, że nauczyciele stosują się do rozporządzenia

Ministerstwa Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 roku, jednak w znacznej części szkół tak nie jest, a nawet pojawiają się odpowiedzi, że „nikt lub prawie nikt nie stosuje się do niego”. Taka sytuacja może świadczyć o słabości nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły nad nauczycielami oraz o nierzetelnym wykonywaniu przez nich swoich obowiązków.

Podobnie niepokojącym wnioskiem, który wynika z analizy wyników ankiety, jest absolutnie marginalne traktowanie przez dyrektorów motywacyjnych form wynagrodzeń oraz gratyfikacji finansowej w postaci dodatków motywacyjnych. W zdecydowanej większości szkół nie podjęto żadnych działań modyfikujących systemy dodatków motywacyjnych czy zasad nagradzania nauczycieli w związku z ich zaangażowaniem w kształcenie na odległość. Wprawdzie dyrektorzy starali się motywować nauczycieli w inny sposób (głównie poprzez zachęcanie, pomaganie i powoływanie się na dobro uczniów), jednakże bez dodatkowego nagradzania i zwiększania dodatków motywacyjnych taka forma wzmocnienia jest niewystarczająca.

Chociaż dyrektorzy deklarowali wysoki poziom wsparcia dla nauczycieli, polegało ono jednakże przede wszystkim na zapewnieniu pomocy informatycznej związanej z obsługą narzędzi. Tylko w nielicznych szkołach powołano zespoły ds. kształcenia na odległość, które zajmowały się systematycznym wsparciem i szkoleniem nauczycieli. Jest to niepokojący sygnał, który świadczy o trudnościach szkół w budowaniu wewnątrzszkolnych systemów doskonalenia nauczycieli. Może to zastanawiać tym bardziej, że istotna część nauczycieli nie była właściwie przygotowana do prowadzenia kształcenia na odległość (brak wcześniejszych szkoleń), a część z nich nie miała dostępu do odpowiedniego sprzętu i oprogramowania. Chociaż szkoły częściowo wspierały nauczycieli w dostępie do poszczególnych zasobów, to jednak większość nauczycieli korzysta z zasobów prywatnych.

W czasie kształcenia na odległość uczniom oraz rodzicom była udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, niestety na stosunkowo małe wsparcie mogli liczyć nauczyciele. Można odnieść wrażenie, że dyrektorzy nie docenili jego znaczenia. Wyniki badania pokazały co prawda, że w wielu wypadkach kształcenie na odległość nie wpłynęło na emocje ankietowanych (w porównaniu do nauczania tradycyjnego), chociaż dla części dyrektorów wprowadzenie nauki zdalnej okazało się istotnym wyzwaniem o charakterze psychologicznym.

Dyrektorzy deklarują, że wprowadzenie obowiązkowego kształcenia online w wielu przypadkach stało się impulsem do pozytywnych zmian, głównie jeśli chodzi o współpracę pomiędzy nauczycielami i podniesienie poziomu ich

kompetencji. W myśl tych deklaracji szczególnie przydatne będą im w przyszłości nowo nabyte kompetencje cyfrowe, a czas obowiązkowego kształcenia na odległość może pozytywnie wpłynąć na pracę szkoły w przyszłości.

Wsparcie szkoły przez instytucje zewnętrzne

Okres kształcenia na odległość uwydatnił ograniczenia w pomocy udzielanej szkołom przez kuratoria oświaty i placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz brak systemu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Równocześnie wiele odpowiedzi uzyskanych w ankiecie wskazuje na niski poziom i małą skuteczność sprawowanego przez część dyrektorów oraz kuratorów nadzoru pedagogicznego.

Okazuje się, że pomimo wielu programów, które miały przyczynić się do wyposażenia naszych szkół w sprzęt informatyczny oraz do poprawy kompetencji informatycznych nauczycieli, w Polsce nadal istnieją szkoły, którym brakuje takiego sprzętu, oraz *de facto* wykluczeni cyfrowo nauczyciele. Wcześniejsze programy realizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Cyfryzacji (w latach 2017–2020), poza dwoma (Aktywna Tablica i OSE), nie miały istotnego wpływu na pracę szkół w okresie kształcenia na odległość. Wydaje się, że konieczna jest poważna analiza skuteczności poszczególnych programów oraz przygotowanie ich zmodyfikowanej wersji bądź nowych przedsięwzięć, opracowanych na podstawie diagnozy potrzeb szkół (nauczycieli i dyrektorów).

Bariery w kształceniu zdalnym

Badanie pokazało, że barierą w kształceniu na odległość może być brak dostępu niektórych uczniów do odpowiedniego sprzętu i/lub oprogramowania. Podejmowane przez szkoły próby rozwiązania tego problemu nie zawsze były w pełni skuteczne. Jednocześnie w korzystaniu z kształcenia na odległość największą trudnością dla uczniów są bariery kompetencyjne (na przykład brak umiejętności samodzielnego uczenia się i zarządzania czasem). Poza zapewnieniem uczniom dostępu do odpowiedniego sprzętu konieczne jest więc też rozwijanie u nich odpowiednich kompetencji niezbędnych do efektywnego uczestnictwa w kształceniu na odległość. Dyrektorzy stwierdzili, że w tym okresie realizacja poszczególnych zadań szkoły nie była w pełni możliwa. Wprawdzie ankietowani optymistycznie stwierdzili, że ich szkoły dobrze poradziły sobie z tą sytuacją (ich zdaniem głównie dzięki efektywnej organizacji pracy szkoły i dobrym relacjom w gronie pedagogicznym), i byli usatysfakcjonowani stopniem realizacji celów kształcenia, jednak ta wizja nie współgra z ich oceną stopnia przyswojenia

przez uczniów materiału realizowanego w trakcie obowiązkowego kształcenia na odległość.

Organizacja zdalnego nauczania

Materiały do nauki przekazywano uczniom głównie przez internet, najczęściej za pomocą dziennika elektronicznego. Trzeba jednak zaznaczyć, że w wielu szkołach lekcje online nie były prowadzone. W wyniku wprowadzenia kształcenia na odległość nastąpił wzrost liczby nauczycieli, którzy korzystają z poszczególnych narzędzi umożliwiających bądź wspierających zdalne nauczanie. Jednocześnie dyrektorzy i nauczyciele angażowali się w poszukiwania odpowiednich form dotarcia do uczniów, którzy nie mieli możliwości korzystania z internetu. Niestety w wielu instytucjach oświatowych nie został wprowadzony ujednoczony system kształcenia na odległość, często w obrębie jednej szkoły nauczyciele korzystali z różnych narzędzi, platform e-learningowych czy komunikatorów, co mogło być sporym utrudnieniem dla uczniów i ich rodziców.

Dyrektorzy dostrzegają także problem z odpowiednim realizowaniem zajęć online przez wychowawców. Chociaż według deklaracji ankietowanych w większości szkół prowadzone były wszystkie lub prawie wszystkie zajęcia z wychowawcą, nie była możliwa pełna realizacja zakładanych celów (co w opinii wynikało dyrektorów przede wszystkim z braku bezpośredniego kontaktu z uczniami). Były też szkoły, w których wychowawcy nie prowadzili zajęć bądź czynili to sporadycznie.

Blaski i cienie zdalnego nauczania

Wśród mocnych stron kształcenia na odległość większość dyrektorów wskazuje zaangażowanie nauczycieli i ich współpracę, rozwijanie przez nich kompetencji, integrowanie szkolnego środowiska. Jako szanse wynikające z wprowadzenia kształcenia na odległość dyrektorzy najczęściej wskazywali rozwój kompetencji cyfrowych (zarówno nauczycieli, jak i uczniów), poznanie nowych narzędzi i rozbudowanie bazy dydaktycznej, a także wzrost zaangażowania i kreatywności nauczycieli. Natomiast wśród słabych stron (wymienianych przez dyrektorów) dominują kwestie braku odpowiedniego sprzętu i/lub dostępu do internetu (zarówno jeśli chodzi o uczniów, jak i nauczycieli), a także nieprzygotowanie i niechęć nauczycieli do realizacji kształcenia na odległość. Dyrektorzy zwrócili też uwagę na przeciążenie nauczycieli. Jako zagrożenia ankietowani wskazują różne kwestie społeczne – brak kontaktu z uczniami, osłabienie relacji społecznych, brak pełnej możliwości realizacji procesu wychowawczego.

Abstrakt: System szkolnictwa w Polsce przeszedł w pierwszym okresie pandemii koronawirusa i w warunkach konieczności prowadzenia nauczania zdalnego przyspieszony proces wdrażania rozwiązań edukacji na odległość, związany z zaangażowaniem wszystkich podmiotów – uczniów, nauczycieli, rodziców, administracji szkolnej i władz różnych szczebli z ministerstwem na czele. Stosunkowo najmniej zbadane zostały opinie dyrektorów szkół na temat szans i wyzwań, które ta nadzwyczajna sytuacja postawiła przed nimi. W niniejszym tekście przedstawione są wyniki badania nad tą grupą, uwzględnione w szerszym badaniu przeprowadzonym na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Analizy wyników ankiet wskazują na niewystarczający poziom przygotowania szkół do nauczania zdalnego, jednak jako pozytywny efekt kilkumiesięcznego doświadczenia w tym zakresie dyrektorzy szkół podkreślają zaangażowanie nauczycieli i ich współpracę, rozwijanie ich kompetencji, integrowanie szkolnego środowiska. Szansę na przyszłość badani widzieli w rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, poznaniu nowych narzędzi i rozbudowaniu bazy dydaktycznej, a także wzroście kreatywności nauczycieli. Słabą stroną kształcenia na odległość są wciąż braki technologiczne i przeciążenie nauczycieli dodatkowymi obowiązkami. Badani dyrektorzy szkół przewidują dalekosiężne negatywne skutki zmiany paradygmatu uczenia się w szkołach, wynikające z braku kontaktu z uczniami, ogólniejszego osłabienia relacji społecznych, a przede wszystkim braku możliwości pełnej realizacji procesu wychowawczego.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, edukacja na odległość, pandemia, dyrektor szkoły, pedagogika cyfrowa

Abstract: Through the first period of the coronavirus pandemic, and in the need to teach remotely the education system in Poland underwent the accelerated process of implementation of distance learning solutions, with the involvement of all stakeholders - students, teachers, parents, school administration and authorities at various levels including the ministry of education. Relatively least researched then the other groups were the opinions of school directors on the opportunities and challenges that they faced in this extraordinary situation. In this paper we present the results of the study on this particular group, included in a broader study commissioned by the Ministry of National Education. Analyses of the results of the conducted surveys indicate an insufficient level of preparation of schools for remote teaching. However, school principals emphasize the involvement of teachers and their cooperation, development of their digital competences and integration of the school community as a positive result of several months of experience in this field. A chance for the future is the development of new competences of teachers and students, getting to know new tools and expanding the didactic base as well as increasing the creativity of teachers. Weak points of

distance learning are still technological deficiencies and overloading teachers with additional duties. The school directors surveyed predict far-reaching negative effects of the paradigm shift in learning in schools, resulting from the lack of contact with students, general weakening of social relations, and above all, the lack of possibility to fully implement the educational process.

Keywords: online learning, distance learning, pandemia, educational management, digital pedagogy

Bibliografia

- Czerniak, A., Durka, E., Piznal, J. (2020). *Raport z badań: Kompetencje jutro@. Jak budować kompetencje przyszłości w świecie po pandemii*. Warszawa: Polityka Insight. http://zasoby.politykainsight.pl/pi2/pdf/PI_NCBR_Kompetencje_jutra.pdf (dostęp: 29.11.20).
- Długosz, P. (2020a). *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/04/Krakowska-m%C5%82odziez-COVID19.pdf> (dostęp: 29.11.20).
- Długosz, P. (2020b). The Trauma Of The Coronavirus Pandemic Among Polish Students, *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, OpenLab on Covid-19.
- Dynowska-Chmielewska, K., Cieślak, Ł., Sekścińska, K., Trzcińska, A., Gurba, K., Laskowski, J., Długosz, P., Dankiewicz-Berger, M., Muchacki M. (2020). *Raport z badania: „Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców”*. Warszawa–Kraków: Centrum Polityk Publicznych. http://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2020/10/11-Raport-oczami-dyrkektorow_Sekscinska23.09.2020-last.pdf. [dostęp: 29.11.20].
- Giovannella, C., Passarelli, M., Persico, D. (2020). Measuring the Effect of the Covid-19 Pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the Steady State: a School Teachers’ Perspective. *Interaction Design and Architecture, J*, 45, s. 1–9.
- Gurba, K. (2016). *MOOC – historia i przyszłość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.
- Gurba, K., Rimanelli, M. (2018). Quality Measures, Human Factor and Failures of e-Learning, *Labor et Educatio*, 6, 37–59.
- Gurba, K. (2019). How to Be Less Distant in Distance Education. W: Y. Kamalipour (red.), *Global Perspectives on Media, Politics, Immigration, Advertising, and Social Networking* (s. 139–148). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Iskierka, S., Krzemiński, J., Weźgowiec, Z. (2016). Chmura obliczeniowa w edukacji – stan obecny i perspektywy dalszego jej wykorzystania. *Dydaktyka informatyki*, 11, 76–83.

- Kapica, A. (2020). *Od zdalnej nauki do szkoły przyszłości. Jak samorządy i szkoły przechodzą cyfrową transformację z Microsoft*. Warszawa: Microsoft Sp. z o.o. <https://customers.microsoft.com/en-us/story/850731-jst-education-microsoft365-pl-poland> (dostęp: 29.11.20).
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021–2027) – Resetting Education and Training for the Digital Age*. Brussels: The Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/deap-factsheet-sept2020_en.pdf (dostęp: 29.11.20).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2020). *Raport Ministra Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. Warszawa. https://dokumenty.men.gov.pl/Raport_MEN_Zapewnienie_funkcjonowania_jednostek_systemu_oswiaty_w_okresie_epidemii_COVID-19.pdf (dostęp: 29.11.20).
- Pyżalski, J., Stunża, G., Dębski, M., Ptaszek, G., Bigaj, M. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?* Warszawa: Fundacja ORANGE, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (dostęp: 29.11.20).
- Rimanelli, M., Gurba, K. (2019). Gaming in Education and E-Learning: Mock-Trials, Mock-Elections and Crisis-Simulations for Political Sciences and Communication Courses. W: *Multi Conference on Computer Science and Information Systems* (s. 235–243).
- Robertson, S. L. (2020). Digital Pedagogy for the 21st Century Educator. W: *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education* (s. 258–275). Hershey: IGI Global.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education – Insights from “Education at a Glance 2020”*. Warszawa: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (dostęp: 29.11.20).
- Zawacki-Richter, O., Bozkurt, A., Alturki, U., Aldraiwees, A. (2018). What Research Says About MOOCs. An Explorative Content Analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19, 1.

Norbert G. Pikuła
ORCID: 0000-0001-7862-6300
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Działalność edukacyjna uniwersytetów trzeciego wieku w czasie pandemii*

Educational activities of the University of the Third Age during the pandemic

Wprowadzenie

Aktywność edukacyjna osób starszych ma ogromne znaczenie zarówno dla utrzymania ich sprawności psychofizycznej, nadawania życiu sensu, a także budowania i podtrzymywania relacji społecznych. Przekłada się ona przede wszystkim na jakość życia, co zauważają w swych badaniach Jerzy Halicki (2000, s. 208), Małgorzata Halicka (2004), Katarzyna Białożył (2020) czy Katarzyna Jagielska (2020), potwierdzając jej kluczową rolę.

Zdaniem Elżbiety Dubas edukacja w odniesieniu do osób starszych pełni kilka istotnych funkcji, to jest instrumentalną, społeczną, kulturowo-cywilizacyjną, auksologiczną, emancypacyjną, egzystencjonalną, bibliograficzną (Dubas, 2008, s. 61). Dzięki nim możliwe jest, by człowiek dążył do rozwoju i realizacji pełni swojego człowieczeństwa, kreowania swojej tożsamości, redefiniowania jej na różnych etapach życia. Zdaniem Łukasza Tomczyka edukacja osób starszych „sprzyja uświadomieniu, zrozumieniu oraz dookreśleniu tożsamości jednostki. Towarzyszy człowiekowi w procesie osobowego dojrzewania niezależnie od wieku metrykalnego, prowadząc ku osobowej pełni” (Tomczyk, 2015, s. 55).

* Badania wykonano w ramach projektu *Seniorzy na rynku pracy – wybrane konteksty* (BN-365/NS/2020).

Aktywność edukacyjną poza wymienionym uwarunkowaniami wymusza niejako dynamika przemian społecznych, cywilizacyjnych, technologicznych i innych, generując potrzebę permanentnej edukacji osób w każdym wieku. W tym kontekście warto odnieść się do słów Zygmunta Baumana, który twierdził, że „nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalostną pomyłką” (Bauman 2011, s. 5–7). Słowa te nabrały szczególnego znaczenia w sytuacji doświadczanej obecnie pandemii koronawirusa. Wydarzenia ostatnich miesięcy postawiły bowiem człowieka w specyficznej sytuacji doświadczania rzeczywistości społeczno-kulturowej, technicznej i cywilizacyjnej, epidemiologiczno-medycznej, przybierającej postać kryzysu, zagrożenia i bezradności. Człowiek został zmuszony do zmierzenia się z wywołanymi pandemią nieznanymi wcześniej sytuacjami, problemami, z którymi nie miały do czynienia żyjące obecnie pokolenia. I mimo iż w 2015 roku Yuval Noah Harari (2015) stwierdził, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci ludzkość poskromiła jeden z trzech głównych problemów, z którym od zarania dziejów ludzie nie potrafili sobie poradzić – zarazę (pozostałe dwa to według autora wojna i głód) – można stwierdzić, że obecna sytuacja pandemii, która generuje globalne problemy, jest raczej tego zaprzeczeniem.

Pandemia wywarła ogromny wpływ na wszystkie dziedziny życia i funkcjonowania człowieka na każdym etapie jego rozwoju. Dotknęła też proces edukacji, szczególnie ten sformalizowany, nakierowany na różne grupy odbiorców z uwzględnieniem ich wieku. W prezentowanym artykule skoncentrowano się na działaniach UTW wspierających aktywność edukacyjną osób starszych w czasie pandemii w sytuacji całkowitej izolacji i wstrzymania stacjonarnych zajęć.

Edukacja seniorów w uniwersytetach trzeciego wieku

Olga Czerniawska zauważa, że edukacja w okresie starości „jest stałą aktualizacją siebie, tzn. poszukiwaniem w sobie ukrytych możliwości i potencjałów rozwoju wewnętrznego. Poszukując stale sensu życia, jednostka dokonuje analizy własnych doświadczeń, własnej przeszłości tego, co dokonała i do czego zmierza, co jeszcze chce dokonać” (Czerniawska 2003, s. 156). Jako całożyciowy proces jest też podstawą rozumienia zmian społecznych, kulturowych, technologicznych i innych zachodzących we współczesnym świecie, umożliwia bowiem życie w rzeczywistości zmiany i przygotowuje do adaptacji do niej, dlatego też jest tak ważnym, wręcz koniecznym, elementem egzystencji osób starszych (Dubas 2008, s. 56, zob. też. Białożył, Pikuła, 2019). Jedną z instytucji odpowiadających

za formalną edukację osób starszych w Polsce są uniwersytety trzeciego wieku (UTW). Poprzez organizowanie zajęć wykładowych, warsztatowych (stacjonarnych czy też online), a także tych o charakterze kulturalno-oświatowym – stacjonarnym lub wyjazdowym (w tym wyjść do teatrów, muzeów i innych instytucji kultury) – rekreacyjnym (wyjazdy turystyczno-krajoznawcze) jednostki te angażują systematycznie seniorów w aktywność rozwojową. Umożliwiają ponadto zaspokajanie potrzeb afiliacji, akceptacji, użyteczności i uznania społecznego (zob. Pikuła, 2020). Aktywność edukacyjna osób starszych wzmacniana poprzez udział w ofercie edukacyjnej UTW sprzyja realizacji założonych przez nich celów takich jak: akceptacja starości jako fazy rozwojowej w życiu człowieka, zrozumienie sensu życia i śmierci, otwartość na zachodzące przemiany społeczno-kulturowe, wykorzystanie potencjału tkwiącego w seniorach, przeciwdziałanie marginalizacji i samotności, wychowanie do starości, podnoszenie jakości życia osób starszych, doskonalenie osobowości człowieka (Pikuła, 2016). UTW nie tylko skupia się zatem na przekazywaniu wiedzy, ale także na kompleksowej aktywności życiowej człowieka, wzmacniając jego samoocenę i poczucie własnej wartości.

UTW w swych założeniach zobligowane są najczęściej do realizacji celów takich jak:

- medyczny (propagowanie wiedzy gerontologicznej, psychologicznej, rehabilitacja),
- kulturalny (uczestnictwo w wydarzeniach kulturalno-oświatowych),
- socjalny (przygotowanie do życia i funkcjonowania po zakończeniu aktywności zawodowej) (Chruściński, 2007, s. 54).

Aby cele te mogły zostać w pełni zrealizowane, uniwersytety proponują najczęściej formy zajęć takie jak: wykłady, prelekcje, seminaria, lektoraty, warsztaty, zajęcia ruchowe i te o charakterze rehabilitacyjnym, wycieczki i inne. Zarówno proponowane formy, jak i bogata oferta tematyczna odnosząca się właściwie do wszystkich obszarów zainteresowań człowieka przyczyniają się zarówno do poprawy sprawności intelektualnej seniorów, jak i społecznego funkcjonowania zarówno w wymiarze rzeczywistym, jak i w środowisku wirtualnym. Ważne jest również to, co podkreśla Elżbieta Trafiałek, że seniorzy „sami inicjują i tworzą grupy różnych form aktywności (...). Integracja ludzi o podobnym statusie i zainteresowaniach, o podobnych problemach – w znacznym stopniu ułatwia poszczególnym jednostkom pokonywanie trudności życia codziennego” (2006, s. 183–184). To pokazuje również, że oferta edukacyjna UTW nie wynika wyłącznie z odgórnych ustaleń osób koordynujących pracę instytucji, ale że jest ona odpowiedzią na uświadomione potrzeby rozwojowe słuchaczy, którzy nie tylko

uczestniczą w ofercie, ale i ją tworzą, a także są wykonawcami wielu działań w zakresie zróżnicowanych obszarów tematycznych (na przykład w ofercie edukacyjnej wiedza słuchaczy może być prezentowana na wykładach, seminariach, zaś ich umiejętności na warsztatach i tak dalej). To zaś przyczynia się do budowania świadomości siebie i rozumienia siebie w świecie.

Pomimo iż liczba UTW w Polsce w 2018 roku wynosiła 640, to wciąż zwraca uwagę fakt, że słuchaczami uniwersytetów są głównie kobiety z wykształceniem średnim lub wyższym w wieku 61–75 lat (GUS 2018, s. 3 n.), a wraz z wiekiem niestety maleje zaangażowanie osób starszych w różne formy aktywności. Z dotychczasowych badań wynika, że aktywność edukacyjna warunkowana jest licznymi czynnikami (wykształcenie, stan zdrowia, sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania, indywidualne uwarunkowaniami) i niestety znaczna część polskich seniorów nie angażuje się w ten rodzaj aktywności. Nie jest to dobra sytuacja, aktywność edukacyjna jest bowiem dla osób starszych szansą na lepsze przeżywanie czasu po ustaniu aktywności zawodowej. Podejmując ją, seniorzy wykazują się wewnętrznym zaangażowaniem, motywacją do działania, uspołecniają się, otwierają na otaczający świat i tym samym przeciwdziałają marginalizacji społecznej (Pikuła 2015).

W sytuacji pandemii warto podkreślić, że UTW spełniły ważne zadanie związane z przygotowaniem osób starszych do korzystania z nowoczesnych technologii. Edukacja w zakresie cyfryzacji i dostęp do nowych technologii realizowane przez UTW pomogły znacznej grupie seniorów uczestniczyć w wirtualnym życiu społecznym dzięki wykorzystywanym komunikatorom, a także pozyskiwać wiedzę z zasobów internetowych i tak dalej. Jednakże jak wspomniano powyżej, dotyczy to najczęściej osób uczęszczających na zajęcia w ramach UTW bądź seniorów, którzy wyrażają zainteresowanie nowoczesnymi technologiami i uczą się korzystania z nich na przykład od swoich wnuków czy dzieci. Jak zauważają badacze (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Lubowiecki-Vikuk, 2019, s. 105–107, Białożył 2020), polscy seniorzy charakteryzują się stosunkowo niską aktywnością edukacyjną zarówno w ramach aktywności sformalizowanej (oferty edukacyjne instytucji i organizacji), jak i organizowanych samodzielnie. To niewielkie zainteresowanie nie wynika z ograniczonego dostępu do oferty edukacyjnej (choć seniorzy z małych miasteczek i wsi mają znacznie mniejsze możliwości w tym zakresie), a raczej z braku odczuwania potrzeb edukacyjnych. W przypadku nowoczesnych technologii potrzeba ta może być dodatkowo zakłócona lękiem przed urządzeniami najnowszej generacji, wywołującymi u osób starszych niechęć, dystans i obawę przed brakiem możliwości zapanowania nad nimi i zrozumienia mechanizmu

ich działania, szybkości reakcji. W perspektywie globalnej pandemii okazuje się, że nowoczesne technologie są niezbędne do życia (w tym budowania i podtrzymywania społecznych kontaktów), szczególnie w czasie całkowitej izolacji, kiedy telefon komórkowy i internet (w tym media społecznościowe) są jedynym źródłem „bycia blisko innych”. W dalszej części artykułu zaprezentowano wyniki badań odnoszących się do działań edukacyjnych UTW w czasie pandemii oraz sposobów podtrzymywania relacji z ich słuchaczami.

Założenia metodologiczne badań

W sytuacji pandemii szczególnie narażone jest zdrowie osób starszych. W celu ochrony własnego zdrowia, a także by nie ryzykować zarażenia się poprzez bliski kontakt z innymi ludźmi, ich aktywność w rzeczywistej przestrzeni społecznej została zdecydowanie ograniczona. Dotyczy to również udziału bezpośredniego w ofercie edukacyjnej UTW. Wobec tego na potrzeby niniejszego artykułu przedmiotem badań uczyniono działalność edukacyjną UTW, celem badań zaś eksplorację oraz opis działań edukacyjnych realizowanych przez nie w czasie pandemii koronawirusa. Aby osiągnąć założone cele, sformułowano problem główny, który przyjął postać pytania: jakie działania edukacyjne podejmują UTW podczas pandemii koronawirusa?

Przeprowadzone badania miały charakter jakościowy, zaś wnioski i znaczące kategorie wyłonione w toku analizy i interpretacji mogą jedynie odnosić się do populacji badanych osób i UTW, mogą też – dzięki wyłoniomym typowym i nietypowym zjawiskom i kategoriom – stać się podstawą do dalszych badań o charakterze ilościowym. W badaniach zastosowano metodę wywiadu indywidualnego, a wywiady zostały przeprowadzone we wrześniu 2020 roku. Aby spełnić metodologiczne kryteria analizy danych wynikające z zastosowanej metody, wypowiedzi badanych osób (kierowników wybranych czterech UTW z województwa małopolskiego, śląskiego, mazowieckiego i świętokrzyskiego) zostały zakodowane według następujących kategorii: K – kobieta, numery porządkowe nadano, uwzględniając kolejność prowadzonych wywiadów. Zatem zapis wypowiedzi może przyjąć postać na przykład K 3.

Działalność edukacyjna UTW w sytuacji pandemii w świetle wyników badań własnych

W czasie wywiadów prowadzonych z kierownikami UTW skoncentrowano się na kilku głównych aspektach dotyczących działań aktywizujących seniorów podczas pandemii koronawirusa, oferty edukacyjnej w kontekście zawieszenia działalności stacjonarnej UTW, skali popularności oferowanych zajęć, sposobów docierania do seniorów i współpracy z nimi oraz refleksji na temat możliwości zmotywowania seniorów do aktywności edukacyjnej w czasie pandemii. Wyniki badań zostaną zaprezentowane w dalszej części według wskazanych obszarów.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że jeden z czterech interesujących mnie UTW zawiesił działalność stacjonarną i nie podjął działań, by przenieść aktywność seniorów do wirtualnej rzeczywistości. Wytlumaczeniem była złożona do premiera interpelacja w sprawie działalności UTW i oczekiwanie na wyznaczenie prowadzenia działalności w czasie pandemii. Niejednolity charakter organizacyjno-prawny UTW i różna sytuacja epidemiczna w poszczególnych regionach kraju sprawiają, że trudno jest pozyskać te dane. Większość UTW zawiesiła działalność od marca bieżącego roku (K 3) albo przeniosła ją do sieci i mediów (w tym do lokalnych telewizji).

Aktywność i działalność UTW zostały przeniesione do wirtualnej rzeczywistości. „Nasz UTW podjął bardzo szybkie działania, które umożliwiły kontynuowanie priorytetowego zadania, jakim jest edukacja i rozwój seniorów, w zupełnie nowej formule. Przenieśliśmy swoje działania do internetu, do założonej wcześniej zamkniętej grupy na Facebooku pod nazwą „Uniwersytet Trzeciego Wieku K...”. Zaczęliśmy od wykładów online, które tak jak stacjonarnie odbywały się w każdą środę o godzinie 11.00. Szybko uzupełniliśmy ofertę wykładów o zajęcia fakultatywne: plastyczne, muzyczne, teatralne, taneczne, jogę, gimnastykę, zajęcia językowe, a także popularyzujące zdrowy styl życia i ekologię, które odbywały się od poniedziałku do piątku. Harmonogramy układaliśmy co tydzień – na nowo – według bieżących ustaleń” (K 1). Inna kierownik UTW powiedziała: „W związku z koniecznością izolacji, spowodowaną rozszerzającą się epidemią koronawirusa i w trosce o naszych słuchaczy, którzy są w grupie wysokiego ryzyka zachorowania, działalność UTW przeniosła się na czas epidemii na stronę internetową (prawie 2 380 000 wejść na stronę), do portali społecznościowych, komunikatorów typu Facebook, WhatsApp, Messenger i innych” (K 4). Działania przedstawione przez osobę kierującą działalnością UTW można sprawdzić na stronie UTW. Podobnie funkcjonowały dwa pozostałe UTW, zaś

ich wiarygodność potwierdzały dane zawarte na stronach internetowych. Ta forma aktywizowania i kontaktu ze słuchaczami uniwersytetu w pewnym stopniu pokazuje też, że osoby uczestniczące w jego zajęciach nie mają obaw przed korzystaniem z nowoczesnych technologii (potwierdza to chociażby ilość wejść na stronę UTW).

Jeśli chodzi o możliwość dotarcia do seniorów i współpracy z nimi, to głównymi narzędziami w tym zakresie były internet i telefon. „Głównym kanałem, którym do tej pory docieraliśmy do naszych słuchaczy, był internet, a dokładniej zamknięta grupa na Facebooku, która liczy aktualnie niemal sto czterdzieści osób. Współpraca polegała głównie na udostępnianiu dla nich materiałów i kontakcie w formie komentarzy. Nieco szerzej wyszliśmy do seniorów z okazji uroczystego zakończenia roku akademickiego 2019/2020, które było emitowane nie tylko w grupie, ale także na naszym kanale YouTube oraz w telewizji lokalnej” (K 1). „Słuchacze otrzymywali informacje poprzez naszą stronę www.utw” (K 2). Ponadto w zakresie współpracy i podtrzymywania relacji podejmowano kontakty telefoniczne oraz organizowano pomoc koleżeńską. „Przez cały czas pandemii utrzymywaliśmy stały kontakt telefoniczny ze słuchaczami, szczególnie tymi samotnymi. Koleżanki włączyły się w pomoc typu zakupy, wizyty telefoniczne lekarskie i inne” (K 4). Jedna z ankietowanych podaje: „cały czas umieszczane były na naszej stronie i Facebooku wspomnienia z imprez, wycieczek i wyjazdów celem podtrzymania więzi ze słuchaczami (K 2).

Jeśli chodzi o typy zajęć i ich popularność wśród seniorów, to należy zauważyć, że odpowiadały one potrzebom osób starszych. Jeden z UTW nieprzypadkowo zaproponował tematykę wykładów: „Co zrobić, żeby nasze życie było dobre?”, „Jak żyć długo, mądrze i szczęśliwie”, „Szczęście w nieszczęściu, czyli o dobrych stronach trudnych doświadczeń”, by wzmocnić w tej trudnej sytuacji poczucie bezpieczeństwa seniorów (K 2). Inna badana zaznacza: „Obok wykładów największą popularnością cieszyły się zajęcia fakultatywne, tak zwane ruchowe. Rekordy wyświetleń były zajęcia taneczne, gimnastyka, joga. Nieco mniejsze zainteresowanie było różnorodnymi zajęciami plastycznymi, muzycznymi i językowymi: angielski i włoski” (K 1). „W naszym UTW wśród oferty na stronie znalazły się zajęcia z muzykoterapii, gimnastyki dla seniora, czy «Spokojna joga dla Seniora», «Senior w czasach epidemii», «Koronawirus»” (K 4). Ponadto z inicjatywy słuchaczy pojawiła się w jednym z UTW nowa odsłona i forma aktywizowania seniorów w czasie pandemii – „Senior w nowym wydaniu”, w ramach której seniorzy pisali „o swoich pasjach i zajęciach, zaproponowano im również pisanie wierszy, opowiadań, wspomnień i tak dalej” (K 4).

W zakresie aktywności edukacyjnej seniorów ważne było również odpowiednie zmodyfikowanie działań UTW w II semestrze i zapewnienie ich o ciągłości zajęć i dalszej współpracy. Sytuacja pandemii wymagała również przeorganizowania pracy wykładowców i edukatorów. „W czasie pandemii musieliśmy przede wszystkim przeorganizować II semestr. Okazało się, że niewielu wykładowców, z którymi byliśmy umówieni, jest gotowych poprowadzić wykłady online. Udało się jednak na ich miejsce znaleźć innych prelegentów, którzy od samego początku znakomicie radzili sobie z tym zadaniem, choć zdarzały się problemy natury technicznej. Zależało nam przede wszystkim na odpowiedniej tematyce i jakości wykładów, dlatego były one realizowane za pomocą aplikacji OBS, która umożliwia nie tylko omówienie tematu przez wykładowcę, ale także wyświetlanie prezentacji multimedialnych, filmów czy utworów muzycznych, co w znaczący sposób wzbogaca spotkanie. Były to przede wszystkim prelekcje o tematyce podróźniczej, literackiej, historycznej, a także psychologicznej. Zwracaliśmy uwagę na to, aby wykłady odwracały uwagę od naszej trudnej sytuacji i pozytywnie nastrojały seniorów. Podobnie było z zajęciami fakultatywnymi, na przykład w czasie zajęć plastycznych przygotowywaliśmy ozdoby wielkanocne, na innych zajęciach robiliśmy domowe przyprawy, a na kolejnych organizowaliśmy sobie domowy ziołowy ogródek. Zajęcia muzyczne wprawiały w dobry nastrój, a poprzez zajęcia ruchowe dbaliśmy nie tylko o dobry humor, ale także kondycję i zdrowie. Z kolei zajęcia teatralne relaksowały i rozwijały. Do tego dochodziły walory edukacyjne zajęć językowych” (K 1). Podobne doświadczenia towarzyszyły kierownikom dwóch pozostałych UTW. Mimo trudnej sytuacji oraz licznych niepewności, które pojawiły się w związku z pandemią, zaangażowanie w kontynuowanie aktywności seniorów i innych osób wspierających było ogromne, dzięki czemu seniorzy nie czuli się osamotnieni, mogli utrzymywać stały kontakt z innymi, rozwijać swoje pasje, zainteresowania i wzbogacać wiedzę.

W związku z sytuacją pandemii, która wciąż trwa, kierownicy UTW proponują prowadzenie działalności zdalnej. Z pewnością powinna to być działalność online polegająca na organizowaniu zarówno wykładów, jak i zajęć fakultatywnych przez internet lub w miarę możliwości przy udziale lokalnej telewizji. Ponadto warto korzystać z oferty kulturalnej przygotowanej przez wiele instytucji, to jest organizowania wspólnego (online) oglądania spektakli, filmów czy koncertów różnego rodzaju (K 1). Badani zwrócili uwagę również na to, że mimo pandemii została uruchomiona rekrutacja online na nowy rok akademicki. Liczą, że obecni słuchacze zmotywują swoich nieaktywnych dotychczas kolegów/koleżanki do zdalnej rekrutacji i uczestnictwa w zajęciach i im pomogą, mają również nadzieję,

że młodsze pokolenie (wnuki, dzieci) udzieli wsparcia w kwestiach technicznych, by ci mogli aktywnie uczestniczyć w wirtualnych zajęciach, pozwalających na ich rozwój intelektualny, poznawczy, aktywność fizyczną, poszerzanie zainteresowań podczas trwającej się wciąż pandemii.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Pandemia koronawirusa, która dotknęła cały świat, wymusiła na wszystkich ludziach wprowadzenie nieznanych dotychczas zasad funkcjonowania, zachowania i życia (w tym w warunkach całkowitej izolacji). Można powiedzieć, że ma ona charakter traumatogenny, zaś zaskakująca i nieprzewidywalna zmiana wywołała szereg negatywnych konsekwencji dla funkcjonowania człowieka. W sposób szczególny pandemia dotknęła osoby starsze, najbardziej narażone na zdrowotne konsekwencje wywołane COVID-19 (łącznie z zagrożeniem życia). Dla nich społeczne izolowanie się jest właściwie jedyną gwarancją uniknięcia zachorowania na COVID-19. Kolejną dotkliwą konsekwencją pandemii jest ograniczenie społecznych kontaktów, co przekłada się na brak zaspokojenia potrzeb przynależności, uznania, bycia ważnym, a generuje lęki i niepokoje. W przypadku osób starszych, słuchaczy UTW będących po kursach posługiwania się nowoczesnymi narzędziami i technologiami cyfrowymi, być może skutki izolacji i ograniczeń społecznego funkcjonowania są mniejsze, gdyż ich aktywność, kontakty społeczne, działania edukacyjne odbywają się obecnie w świecie wirtualnym.

Kierownicy UTW (poza jednym), z którymi prowadzono wywiady, zwrócili uwagę na to, że większość słuchaczy z ich UTW przeniosła swoją społeczną i edukacyjną aktywność do wirtualnej przestrzeni. To pomogło im radzić sobie w sytuacjach trudnych, niwelować niepokój. Edukacja online, tematy wykładów, seminariów czy warsztatów były organizowane tak, by wyposażać seniorów w wiedzę (o koronawirusie, strategiach radzenia sobie w trudnej sytuacji, organizowaniu czasu wolnego, rozwoju zainteresowań i pasji w warunkach izolacji i tak dalej), a także rozwijać umiejętności troszczenia się o siebie i swój dobrostan psycho-fizyczny. Sytuacja pandemii rozbudziła również wśród seniorów wzajemne wsparcie, świadczenie sobie usług, co dawało im poczucie bezpieczeństwa, bycia w relacji z innymi ludźmi, na których można liczyć w różnych sytuacjach. To zmniejszało lęk i niwelowało poczucie osamotnienia.

Wiedza uzyskana w trakcie wywiadów skłoniła do sformułowania kilku wskazań dla praktyki edukacyjnej i społecznej skierowanej do osób starszych. Mianowicie należy:

- rozszerzyć działalność edukacyjną UTW na seniorów zamieszkujących wsie i małe miasteczka;
- prowadzić obowiązkową edukację z zakresu nowoczesnych technologii;
- poszerzać ofertę edukacyjną dostępną w przestrzeni wirtualnej, szczególnie w czasie pandemii;
- motywować seniorów posługujących się nowoczesnymi technologiami do stawania się edukatorami dla swoich rówieśników, co będzie minimalizowało technologiczne wykluczenie seniorów;
- poszerzyć ofertę edukacyjną dla seniorów cyfrowo wykluczonych o programy w telewizji lokalnej, radiu czy prasie.

Zalecenia te wskazują na kierunki działań, które państwo podejmuje w ramach polityki społecznej związanej z aktywizacją społeczną osób starszych. W sytuacjach kryzysowych, kiedy zdrowie seniorów jest najbardziej narażone, a taką sytuacją jest właśnie pandemia, przeniesienie aktywności edukacyjnej do przestrzeni wirtualnej przynosi dla nich wymierne korzyści. Umożliwia bowiem nie tylko kontynuowanie aktywności edukacyjnej, ale również podtrzymywanie relacji społecznych, które są jednym z najważniejszych determinantów jakości życia seniorów (por. Halicka, 2004, Białożył 2020, Jagielska, 2020).

Abstrakt: Wydarzenia związane z pojawieniem się pandemii koronawirusa zmieniły rynek usług edukacyjnych w Polsce i na świecie. W jednym momencie zajęcia, które odbywały się w przestrzeni rzeczywistej, musiały przenieść się do przestrzeni wirtualnej. Placówki edukacyjne świadczące usługi na wszystkich poziomach kształcenia zmuszone były przeorganizować sposób funkcjonowania i przenieść zajęcia do wirtualnych przestrzeni. Jedne zrobiły to szybciej, innym zajęło to znacznie więcej czasu. Powstaje jednak pytanie: jak z sytuacją pandemii poradziły sobie uniwersytety trzeciego wieku? Czy udało im się pokonać bariery i zapewnić swoim słuchaczom zajęcia w przestrzeni wirtualnej? W jaki sposób przekształcić działalność edukacyjną UTW, żeby docierały ze swoją ofertą do jak najszerszej grupy odbiorców. W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań jakościowych przeprowadzonych na wybranych UTW dotyczące działalności tych placówek w czasie pandemii koronawirusa i wyciągnięto wnioski do praktyki edukacyjnej osób starszych.

Słowa kluczowe: senior, edukacja seniorów, uniwersytet trzeciego wieku, polityka społeczna, pandemia koronawirusa

Abstract: The events related to the outbreak of the coronavirus pandemic have changed the educational services market in Poland and in the world. At one point, the classes that took place in real space had to be moved to virtual space. Educational institutions providing services at all levels of education had to reorganize the way they function and move the classes to virtual spaces. Some did it faster, others took much longer. However, the question arises: how did the Universities of the Third Age cope with the pandemic? Were they able to overcome barriers and provide their students with classes in virtual space? How to transform the educational activities of the Universities of the Third Age so that they reach the widest possible audience with their offer. This article presents the results of qualitative research carried out at selected Universities of the Third Age regarding the activities of these institutions during the coronavirus pandemic and presents conclusions for the educational practice of older people.

Key words: senior, senior education, University of the Third Age, social policy, coronavirus pandemic

Bibliografia

- Białyżyt, K. (2020). *Aktywność edukacyjna i społeczna kobiet w okresie późnej starości*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Białyżyt K., Pikuła N.G. (2019). Education for the elderly in times of social change. *Szkoła – Zawód – Praca*, 18, 293–303
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bierówka, J. (2019). Rodzice cyfrowych tubylców – cyfrowi imigranci w środowisku nowych mediów. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 30.
- Brzyszczyk, E. (2017). Cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci we współczesnej szkole: kompetencje medialne nauczycieli – teoria, rozwój, implikacje, *Rynek – Społeczeństwo – Kultura*, 1, (22).
- Chruściński, K. (2007). Narodziny światowego uniwersytetu dla ludzi starszych. Głos w dyskusji. W: R. Ossowski, A. Ossowska-Zwierzchowa (red.), *Uniwersytety Trzeciego Wieku – dla siebie i innych*. Kraków: Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cyrek, B. (2019). Internet w szkole – szkoła w Internecie: jak wirtualny dziennik wpłynął na relacje między uczniem, nauczycielem i rodzicem. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Dąbrowska, A., Janoś-Kresło, M., Lubowiecki-Vikuk, A. (2019). *Potrzeby usługowe osób starszych w warunkach przemian demograficznych w Polsce*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Dubas, E. (2008). Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Eco, U. (2017). *Pape Satán aleppe. Kroniki płynnego myślenia*, tłum. A. Bruś, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Gajda, J. (2010). *Media w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Główny Urząd Statystyczny (2020). *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018*, Warszawa, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/uniwersytety-trzeciego-wieku-w-roku-akademickim-20172018,11,2.html> (dostęp: 20.09.2020).
- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych: studium teoretyczno-empiryczne*, Białystok: Akademia Medyczna.
- Halicka, M., Halicki, J. (2002). *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*. W: B. Synak (red.), *Polska starość*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Halicki, J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Hankała, A. (2005). *Interakcje pedagogiczne w nauczaniu na odległość z perspektywy psychologii*. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jagielska, K. (2020). *Jakość życia emerytowanych nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pikuła, N. G. (2015). Znaczenie relacji społecznych w pokonywaniu samotności osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 37–44.
- Pikuła, N. G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pikuła, N. G. (2020). Aktywność edukacyjna w wybranych placówkach działających na rzecz osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2, 53–63.
- Tomczyk, Ł. (2015). *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Warszawa: Difin.
- Trafiałek, E. (2006). *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.

Maria Katarzyna Grzegorzewska

ORCID: 0000-0001-7087-983X

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie

Efektywność działań online instytucji kultury w uzupełnieniu procesu edukacyjnego w czasie pandemii

The effectiveness of on-line activities of cultural institutions in the complement of educational process during pandemic

Wprowadzenie

Czas pandemii postawił przed placówkami edukacyjnymi oraz instytucjami kultury wyzwania i zadania, na które nie mogły być one przygotowane pomimo coraz szerszego i powszechniejszego zastosowania nowatorskich, niekonwencjonalnych metod kształcenia w ich codziennej pracy. Metody te, w istotnej części bazujące na rozwiązaniach multimedialnych, w czasie przed pandemią stanowiły uzupełnienie działań opierających się jednak przede wszystkim na bezpośrednim kontakcie nauczyciela czy animatora zajęć z ich uczestnikami. W momencie gdy szkoły z dnia na dzień zostały zmuszone przez zewnętrzne okoliczności do organizacji zdalnego nauczania, zupełnie nową perspektywę zyskał pogląd, że „program nauczania powinien być przede wszystkim dostosowany do wymagań współczesności oraz oczekiwań uczniów i ich rodziców, aby móc wykształcić człowieka do sprawnego funkcjonowania w aktualnej rzeczywistości społecznej” (Ziółkowski, 2015, s. 45). Program nauczania to nie tylko zakres treściowy, merytoryczny, ale także metodologia przekazu – oparta na budowanych przez dziesięciolecia zasadach i teoriach kolejnych mistrzów dydaktyki.

W prezentowanym artykule skoncentrowano się na znaczeniu działalności edukacyjnej instytucji kultury, jaką jest biblioteka, w zakresie edukacji oraz działań wspierających ten proces. Okazała się ona niezwykle ważna w sytuacji pandemii i izolacji społecznej z niej wynikającej.

Edukacja we współczesnym świecie

W nowoczesnym kształceniu za najważniejszych uznaje się tych twórców, którzy podkreślają rolę praktyki i empirycznego doświadczenia jako kluczową w tworzeniu dydaktycznego kanonu. Jednym z nich jest John Dewey, „będący zwolennikiem przyrodniczego empiryzmu”. Filozof ten „uważał poznanie i działanie za niezbędne w rozwiązywaniu codziennych problemów. Ten proces rozwiązania problemów wzorował na eksperymencie, który zmierzał do odkrywania przez uczniów nowych wiadomości w toku pięciu kolejnych stopni: 1. odczucie trudności, 2. wykrycie trudności i jej określenie, 3. określenie możliwych rozwiązań, 4. wyprowadzenie wniosków z założonego rozwiązania, 5. dalsza obserwacja i eksperymenty zmierzające do przyjęcia bądź odrzucenia hipotezy. Powyższe etapy myślenia zostały określone stopniami formalnymi, według których zaczęto budować lekcje szkolne” (Ziółkowski, 2015, s. 49). Kiedy jednak stosowane metody zweryfikowała konieczność organizacji zajęć dla dzieci i młodzieży w różnym wieku, także i te założenia musiały zostać zrekapitulowane, co okazało się w wielu przypadkach bardzo trudne do zrealizowania. Na ten stan rzeczy wpłynęło wiele czynników, wśród których za najważniejsze i najpowszechniej występujące można uznać: brak przygotowania merytorycznego i metodologicznego do takiej formy zajęć, brak doświadczenia edukatorów w działaniach dydaktycznych na tak szeroką skalę, brak różnicowania metod nauczania online w podziale na grupy wiekowe, słabe zaplecze techniczne szkół, za mało przetestowanych i sprawdzonych narzędzi do takiej nauki. Należy zwrócić także uwagę na to, że dużą część obowiązków nadzorowania uczenia się musieli przejąć w domach rodzice, z naturalnych względów nieprzygotowani do takiego pośrednictwa.

Nie oznacza to oczywiście, że teoria dydaktyki pomijała kwestię nauczania zdalnego. Przeciwnie, coraz powszechniejsza była świadomość, że systemy edukacyjne muszą reagować na zmiany – cywilizacyjne, społeczne oraz technologiczne. Wirtualna edukacja już od końca XX wieku stawała się coraz istotniejszym elementem w teorii nauczania. W 1979 roku nazywano ją jeszcze „edukacją na odległość” i definiowano jako „edukację prowadzoną przez pośrednictwo i pomoc poczty bez kontaktów bezpośredniej edukacji między nauczycielem

a uczniem. Kształcenie jest realizowane przez pisane lub drukowane i nagrane materiały przesyłane do ucznia, którego postępy są ustalone przez pisemne lub drukowane ćwiczenia przekazywane nauczycielom do kontroli i poprawy, a następnie zwracane uczniom z uwagami i oceną” (UNESCO, 1979).

Dwie dekady później nieco abstrakcyjną jeszcze edukację wirtualną określano już jako „metodę prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane.

Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio- lub wideokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli” (Kubiak, 2000). Następnie po kolejnych czternastu latach o ICT (Information and Communications Technology) mówiono o niej już nie tyle jako o edukacyjnym zapleczu, ale o „innowacji w edukacji” (Popławski, Ślemp 2014). Definicja ICT mówiła, iż jest to „zespół środków, czyli urządzeń (na przykład komputer, sieci komputerowe czy media), narzędzi (oprogramowanie) oraz innych technologii, które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją. Zatem technologie te obejmują zarówno informatykę, jak i komunikację. Ważna jest przy tym nie tylko sama informacja, ale także prędkość i jakość jej przekazu” (Śmigielski, 2002, s. 21).

W obliczu nagłej konieczności zmiany kształcenia stacjonarnego na zdalne konieczne okazało się natychmiastowe wdrożenie zasad znanych bardzo często jedynie z teorii lub traktowanych jako eksperymenty. Na tę sytuację nie byli przygotowani ani nauczyciele (metodologicznie), ani placówki oświatowe (systemowo), ani druga strona procesu dydaktycznego – uczniowie oraz ich rodzice. Szkoła nie została przecież zwolniona z pełnienia swojej funkcji – nie tylko dydaktycznej, ale również wychowawczej.

Instytucje kultury w procesie edukacji w sytuacji pandemii na przykładzie Białej Podlaskiej

Jak zwraca uwagę K. Grzesiak (2016, s. 13), „wychowanie i kształcenie już dawno wykroczyło poza ramy instytucji szkolnych. Od wielu lat, z dużym powodzeniem, realizowane jest w instytucjach edukacji nieformalnej”. Realizują ją nie tylko typowe niepubliczne placówki edukacyjne, ale w wielu miejscach także instytucje

kultury. Jej cechy to: „pozainstytucjonalny charakter, niesformalizowane relacje między uczącymi się, dobrowolność (wolny wybór dziedziny wiedzy oraz czasu przeznaczanego na naukę), większa dostępność, również dla osób nieradzących sobie w obszarze edukacji tradycyjnej, permanencja, czyli możliwość podejmowania edukacji w różnym wieku, brak certyfikatów” (Fatyga, 2005, s. 10).

Przyjmując, że wychowanie jest wpływem otoczenia społecznego na jednostkę, w działalności kulturalno-oświatowej placówek wychowania pozaszkolnego możemy dostrzec sytuacje wychowawcze kształtujące określone umiejętności młodego człowieka. Poprzez różnego rodzaju zajęcia placówki przygotowują do życia w społeczeństwie (kreowanie właściwych postaw społecznych, umiejętność podejmowania zespołowych i samodzielnych decyzji, współpraca w grupie). Uczą otwartości na drugiego człowieka (łamanie barier i stereotypów, otwartość na wielość kultur i różnorodność ludzkich zachowań oraz postaw). Przynależają do aktywnego uczestnictwa w kulturze (świadomy odbiorca i twórca kultury

– pisze Grzesiak (2016, s. 14). Pandemia dała możliwość wykazania się tym placówkom pod jeszcze innym, rzadko akcentowanym wcześniej względem: uzupełnienia działań formalnych placówek edukacyjno-wychowawczych. Przykładem takich działań są inicjatywy podejmowane przez biblioteki – pokażę to na przykładzie Miejskiej Biblioteki Publicznej w Białej Podlaskiej.

Biała Podlaska to siedziba powiatu biańskiego w województwie lubelskim. W 2019 roku miała 57 tysięcy mieszkańców (lublin.stat.gov.pl, 2020). Na terenie miasta funkcjonuje (poza dziewięcioma placówkami niepublicznymi):

- dziesięć przedszkoli samorządowych,
- osiem publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez samorząd,
- siedem samorządowych szkół ponadpodstawowych.

Poproszony o ocenę działań w ramach zdalnego nauczania w placówkach miejskich, których organem prowadzącym jest Urząd Miasta Biała Podlaska, prezydent Michał Litwiniuk podsumował:

prowadząc nauczanie w systemie zdalnym w semestrze letnim w roku szkolnym 2019/2020, nauczyciele pogłębili swoje doświadczenie w nauczaniu na odległość. Według oceny Wydziału Edukacji, Kultury i Sportu wypracowali oni metody, formy oraz procedury prowadzenia zajęć w formie zdalnej i stale je doskonalą. Do pracy wykorzystywane są różnego rodzaju aplikacje, w tym na przykład Discord, Messenger. Ponadto uczniowie korzystają podczas nauki zdalnej z czatów tekstowych lub forum dyskusyjnych, na przykład Classroom, Zoom. Mogą przesyłać zadania i prace, wykorzystując platformy: Classroom, Wordwall, Kahoot, Quizlety, Khany Academy, Matlandia. Nasze szkoły podstawowe i ponadpodstawowe na podstawie podpisanej przez nas z firmą Microsoft umowy posiadają dostęp do

Platformy Microsoft 365 oraz wsparcie w tym obszarze. Platforma jest skutecznym narzędziem do prowadzenia nauczania w systemie zdalnym. W celu skuteczniejszego kształcenia na odległość przeprowadziliśmy liczne szkolenia rad pedagogicznych. Dzięki szkoleniom, prowadzonym stacjonarnie oraz online, nauczyciele zostali wdrożeni do prowadzenia lekcji w aplikacji Teams. Powołaliśmy miejskiego i szkolnych koordynatorów wdrażania Platformy Microsoft 365, którzy nadzorują i koordynują działania w zakresie obsługi platformy. Na podstawie otrzymanych ode mnie upoważnień dyrektorzy szkół mają możliwość udostępniania uczniom i nauczycielom sprzętu informatycznego będącego w zasobach szkoły. Działania te mają na celu wsparcie osób z ograniczonymi możliwościami technicznymi w celu umożliwienia im uczestniczenia w kształceniu zdalnym. Dodatkowo Gmina Miejska Biała Podlaska, wykorzystując programy unijne oraz rządowe, kupiła pięćdziesiąt tabletów i sześćdziesiąt pięć laptopów za łączną kwotę prawie 278 tysięcy zł. Przekazaliśmy je szkołom, także w celu wypożyczenia potrzebującym uczniom. W zarządzeniu dotyczącym doksztalcania i doskonalenia nauczycieli ująłem jako priorytet zabezpieczenie środków finansowych na doskonalenie kadry pedagogicznej w zakresie kształcenia zdalnego.

Samorząd Białej Podlaskiej wspiera również aktywność licznych podmiotów zajmujących się działalnością kulturalną: placówek kultury, organizacji pozarządowych oraz stowarzyszeń. Zapewnia tym samym mieszkańcom miasta nie tylko dostęp do kultury poprzez promocję twórczości artystycznej, zapewnienie wysokiej jakości dóbr i usług kulturalnych czy zróżnicowanie oferty kulturalnej, ale także do nowatorskich form rozwoju dzięki podejmowanym działaniom interdyscyplinarnym.

Bialska Miejska Biblioteka Publiczna istnieje od osiemdziesięciu dwóch lat. To największa tego typu instytucja w regionie, która obejmuje: wypożyczalnię dla dorosłych, Bibliotekę Barwną dla Dzieci i Młodzieży, Multicentrum oraz trzy filie miejskie. Dzięki systemowi SOWA jest całkowicie skomputeryzowana, posiada Pracownię Digitalizacji Zbiorów, w której ucyfrowiono 12 500 pozycji Działu Wiedzy o Regionie. Materiały te udostępnia Bialska Biblioteka Cyfrowa, która cieszy się ogromnym zainteresowaniem czytelników i w ciągu roku odnotowuje ponad milion wejść. Biblioteczny Dział Udostępniania Zbiorów od lat prowadzi Dyskusyjny Klub Książki, zaś w Bibliotece Barwnej równoległe działa taki sam klub dla młodszych czytelników. W 2015 roku zorganizowała ona zlot Młodzieżowych Dyskusyjnych Klubów Książki województwa lubelskiego. Ponadto Biblioteka Barwna organizuje zajęcia biblioterapeutyczne, regularne spotkania z ciekawymi postaciami, specjalne zajęcia dla dzieci i młodzieży – w ciągu tygodnia i w weekendy. Prowadzi akcje takie jak BookCrossing, Czytające Soboty, Narodowe Czytanie, Noc Bibliotek, Światowy Dzień Książek

i Praw Autorskich. Ważnym wydarzeniem są Dni Książki Dziecięcej, których gośćmi byli dotychczas między innymi: Ewa Chotomska, Grażyna Bąkiewicz, Paweł Beręsewicz, Stefan Majewski, Tomasz Trojanowski, Eliza Piotrowska czy Krzysztof Marzec. Biblioteka wydaje pisma popularnonaukowe: „Rocznik Białkopodlaski” i „Podlaski Kwartalnik Kulturalny”. Publikowane w nich artykuły promują przede wszystkim kulturę i historię regionu.

Placówka jest też organizatorem lub współorganizatorem sesji naukowych i popularnonaukowych oraz wydawcą opracowań materiałów posesyjnych. Działalność wydawnicza Miejskiej Biblioteki Publicznej rozwija się i cieszy coraz większym zainteresowaniem i stanowi odpowiedź na potrzebę pogłębiania wiedzy o mieście i regionie.

Ponadto Miejska Biblioteka Publiczna oraz jej agendy realizują projekty finansowane ze środków Unii Europejskiej i Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W ramach swojej działalności prowadzi zajęcia edukacyjne dla dzieci i dorosłych. Mają one różną formę i dotyczą różnorodnej tematyki, dzięki czemu biblioteka poszerza spektrum swojej oferty, wykraczając istotnie poza standardowo pojmowane funkcje tego typu placówki.

W okresie związanym z wprowadzeniem stanu epidemiologicznego w Polsce Miejska Biblioteka Publiczna w Białej Podlaskiej nie tylko kontynuowała działalność promującą czytelnictwo w internecie, ale także podjęła się organizacji zajęć skierowanych zwłaszcza do najmłodszych, co z perspektywy czasu okazało się bardzo ważnym uzupełnieniem działań edukacyjnych na terenie Białej Podlaskiej. Inicjatywy podjęte przez pracowników biblioteki skupiały się na przygotowywaniu treści edukacyjnych, literackich, technologicznych, historycznych oraz regionalnych. Pracownicy biblioteki, ale także nauczyciele białskich szkół podkreślają, że współpraca ta była moderowana przez władze samorządowe, integrujące w tym czasie proponowane działania w spójny program edukacyjno-wychowawczy instytucji i placówek, których organem prowadzącym czy nadzorującym jest Urząd Miasta.

Do ważnych przedsięwzięć biblioteki w okresie pandemii należały lekcje historii online o 34 Pułku Piechoty stacjonującym w Białej Podlaskiej przed II wojną światową, który pozostawił w życiu społecznym, kulturalnym, ale także gospodarczym Białej Podlaskiej trwałe ślady. Pamięć o nim jest w mieście kultywowana jako bardzo ważny element dziedzictwa. Białanie utożsamiają się z tradycją 34 Pułku Piechoty, wydawane są kolejne publikacje na jego temat. W okresie pandemii przypadło ważne miejskie święto upamiętniające jego żołnierzy. Co roku w maju mieszkańcy miasta obchodzą je podczas organizowanych przez

prezydenta miasta uroczystości. W 2020 roku nie było możliwe ich zorganizowanie, ale Miejska Biblioteka Publiczna podjęła się przeprowadzenia lekcji historii. Wykłady online o 34 Pułku Piechoty wygłosił dyrektor biblioteki specjalizujący się w tej tematyce, dr historii Paweł Borek. Powstały cztery odcinki, obejrzało je łącznie 12 700 osób. Stanowiło to istotne uzupełnienie lekcji historii szkolnych i ważny element spajający lokalną społeczność – było wielką wartością dodaną. Specjaliści zwracają uwagę na to, że wiedza o regionie ułatwia wprowadzenie do edukacji historycznej (Zielecki, 2000). Poznając historię i kulturę swojego regionu, człowiek w zakorzenienia się w nim i jednocześnie rozwija własną tożsamość. Powstaje w ten sposób więź uczuciowa z najbliższym środowiskiem społecznym, budzi to także patriotyzm lokalny, mobilizuje do pracy na rzecz własnego środowiska, ułatwia zrozumienie jego potrzeb i problemów. Rutyna dnia codziennego, w normalnym toku edukacji, najczęściej nie sprzyja motywacji do interesowania się tą historią, tymczasem – na pewno także dzięki nowoczesnej formie przekazu – lekcje historii opracowane i przygotowane przez Miejską Bibliotekę Publiczną okazały się atrakcyjne zarówno dla młodzieży, jak i osób starszych.

Zupełnie nową propozycją, której adresatami byli przede wszystkim najmłodszy białanie, było Bialskie Domowe Przedszkole online – krótkie programy o różnorodnej tematyce przygotowywane przez osoby dorosłe na wzór popularnego telewizyjnego formatu. Program miał dwa założenia: po pierwsze ukazanie różnych form rozrywki poprzez edukację małych dzieci oraz integrację społeczną podczas przygotowywania poszczególnych odcinków. Ich autorami byli nauczyciele przedszkolni, ale także mieszkańcy miasta chcący zaprezentować swoje zainteresowania i umiejętności. W projekcie brali udział zarówno dorośli, jak i dzieci, które przygotowywały dla rówieśników lekcje tańca czy prezentowały czytane przez siebie pozycje książkowe. Pomysłodawcą cyklu był prezydent miasta, Michał Litwiniuk, co nie pozostało bez znaczenia, bowiem zaangażowanie władz zawsze jest dla mieszkańców motywujące. Powstało siedemnaście odcinków programu, w ramach których stworzono między innymi lekcje tańca, instruktaże samodzielnego wykonania zabawek z dostępnych w domu materiałów, ale także zajęcia logopedyczne do przeprowadzenia w domu, co zdecydowało o tym, że spełnił on nie tylko funkcję rozrywkową, ale też edukacyjną. Bialskie Domowe Przedszkole obejrzało 19 364 osób.

Kolejną propozycją, która wzbudziła zainteresowanie białan, była „Czytająca Sobota online”. To spotkania emitowane na profilu społecznościowym Miejskiej Biblioteki Publicznej oraz Miasto Biała Podlaska w soboty, podczas których osoby znane w Białej Podlaskiej, zaangażowane w życie społeczne i kulturalne

miasta, czytały wybrane przez siebie książki. Czternaście odcinków obejrzało 22 4040 osób. Działanie to miało na celu promowanie czytelnictwa oraz głośnego czytania, ale także integracji międzypokoleniowej.

W okresie pandemii biblioteka nie unikała podejmowania tematów trudnych i aktualnych. W celu przekazywania informacji ważnych dla społeczności w danym momencie opracowano i opublikowano online cykl pod hasłem „As Wywiadu”. W sześciu odcinkach, które obejrzało 6 311 osób, specjaliści odpowiadali na pytania o stres w dobie epidemii, rozwiązania możliwe w obliczu emocjonalnego napięcia. Rozmówcami byli psychologowie, wykładowcy uczelni wyższych, lekarze.

Na stronie internetowej biblioteki jej pracownicy zamieszczali recenzje książek, które zebrane zostały w cykl „Od deski do deski”. Trzeba podkreślić, że w momencie gdy możliwe już było udostępnienie zbiorów czytelnikom, przy zachowaniu wszelkich zasad ostrożności i zaleceń bezpieczeństwa instytucja stworzyła system pozwalający na wypożyczenia książek. Jednocześnie prowadzone były działania promujące region oraz edukacja regionalna w oparciu o materiały przygotowywane przez Białą Bibliotekę Cyfrową.

Przed pandemią dużą popularnością cieszyły się spotkania autorskie organizowane przez bibliotekę. Ich bohaterami są często osoby, które pochodzą z regionu lub podejmują w swoich książkach tematykę regionalną. Stan epidemiczny wykluczył możliwość tych bezpośrednich spotkań z czytelnikami, jednak placówka nie zrezygnowała z ich organizacji, lecz wybierała formę spotkań online z możliwością interakcji z uczestnikami. Pierwsze takie spotkanie z pisarką Agnieszką Panasiuk, która Białą Podlaską uczyniła miejscem akcji swojej powieści historycznej, obejrzało 2 800 osób. Kolejne takie spotkanie autorskie online z Igozem Sokołowskim obejrzało 2 745 osób.

Inicjatywy Miejskiej Biblioteki Publicznej w Białej Podlaskiej nie tylko zaangażowały odbiorców dziecięcych, uzupełniając tym samym działalność edukacyjną szkół, ale także zmobilizowały nauczycieli oraz osoby niepodlegające zawodowo czy profesjonalnie działań pedagogicznych. To jest aspekt społeczny i integrujący mieszkańców w okresie pandemii. Aktywność ta jednak była możliwa dzięki już wcześniej istotnie rozwiniętym obszarom oznaczającym zmiany, także w sektorze kultury, które S. Wright nazywa „zwrotem użytkologicznym” (Rochacka-Gagliardi, 2016). Jest to ewolucja kierunku działań bez przekształcania ich istoty, uwzględniająca różnorodne potrzeby użytkowników. „Nie rządzi tutaj jednak demografia i typowe myślenie marketingowe segmentami, a potrzeba i motywacja” (Rochacka-Gagliardi, 2016). Okres pandemii, gdy istotnie zmieniły się

potrzeby i motywacje, dowiódł, jak ważna jest taka otwartość. Dla wyjaśnienia mechanizmu, jaki rządzi tym procesem, warto przywołać system, który okazał się efektywny w działalności Narodowego Instytutu Audiowizualnego (NInA). Pisze Rochacka-Gagliardi (2016): „powstały cztery ścieżki: Rozrywka, Edukacja (zarówno dla dzieci, dorosłych, amatorów i profesjonalistów), Praca Własna oraz Współpraca. To one pomogły (...) uporządkować bogaty program oferowany przez NInA i zaprezentować go w sposób intuicyjnie dostępny użytkownikom. Co ważne, strategia ta objęła świat realny (offline) w przestrzeni nowego budynku NInA oraz obecność Instytutu w internecie”. Wcześniej Miejska Biblioteka Publiczna w Białej Podlaskiej również sukcesywnie i konsekwentnie wdrażała taką strategię. Budowała zasięgi w internecie, popularyzując swoją ofertę świadczoną offline. W okresie pandemii to właśnie internet okazał się miejscem spotkań użytkowników z instytucją. Oprócz działań ściśle odpowiadających profilowi biblioteki podjęto też szereg aktywności odpowiadających potrzebom młodych użytkowników oraz ich rodziców.

W ostatnich latach XX wieku Eilean Hooper-Greenhill podkreślała, że zwrot ku publiczności jest jednym z najistotniejszych wyzwań, jakie stają przed instytucjami sektora kultury w XXI wieku (Hooper-Greenhill, 2010). Miejska Biblioteka Publiczna w Białej Podlaskiej znalazła własne sposoby na to, by poznawać swoich użytkowników za pomocą posiadanych przez siebie narzędzi (Janus, 2016). Zaprezentowane projekty dowodzą, że zaszedł tu proces „mobilnej animacji kultury” (Żółkiewska, 2016), która przy okazji zaczęła też realizować funkcje edukacyjne.

Prezentowane treści pod względem realizacji w internecie miały bardzo prostą formę postów na profilu społecznościowym. Były to: relacje live, projekcje nagranych wcześniej materiałów, posty z formie grafik. W porównaniu z innymi miejskimi instytucjami kultury Białej Podlaskiej pod względem liczby tych publikacji w okresie od 1 marca 2020 roku do 30 czerwca 2020 roku Miejska Biblioteka Publiczna była druga w kolejności, co obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie aktywności białskich instytucji kultury i zasięgów osiągniętych na profilach społecznościowych od 1 marca 2020 roku do 30 czerwca 2020 roku

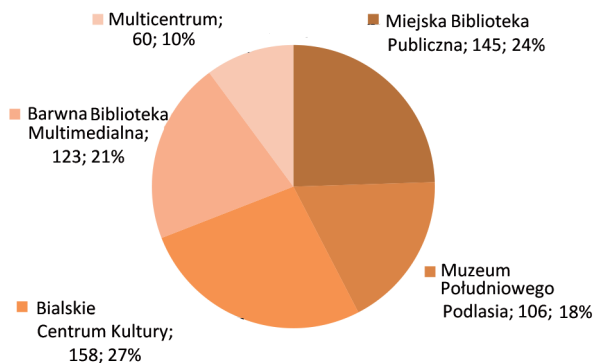
Dane od marca 2020 r. do czerwca 2020 r.		
	Liczba postów	Zasięg
Miejska Biblioteka Publiczna	145	142 278
Muzeum Południowego Podlasia	106	68 373
Białskie Centrum Kultury	158	179 610
Barwna Biblioteka Multimedialna	123	95 637
Multicentrum	60	25 642

Źródło: opracowanie własne

Proponowane treści dotarły do 142 248 użytkowników, co jest liczbą ponad dwa razy większą niż liczba mieszkańców Białej Podlaskiej. Trzeba przypomnieć, że działania białskich instytucji kultury podczas pandemii podlegały koordynacji, a jednym z ich celów było uzupełnienie treści szkolnych. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że Miejska Biblioteka Publiczna i Barwna Biblioteka Multimedialna stanowią dwie komórki jednej instytucji, po zsumowaniu daje to 268 postów w prezentowanym okresie i dotarcie łącznie do prawie 240 tysięcy użytkowników.

Pod względem liczby postów, jak wskazano na wykresie 1., Miejska Biblioteka Publiczna razem z Barwną Biblioteką Multimedialną miały największy udział – 44% wśród wszystkich miejskich instytucji kultury.

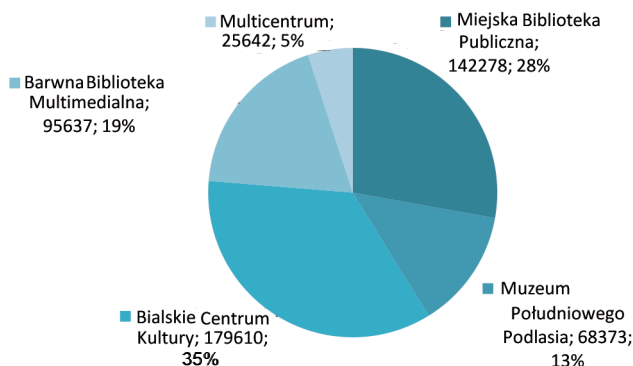
Wykres 1. Liczba postów publikowanych przez białskie instytucje kultury w okresie od 1 marca 2020 roku do 30 czerwca 2020 roku w ujęciu procentowym



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Zasięg postów publikowanych przez białskie instytucje kultury w okresie od 1 marca 2020 roku do 30 czerwca 2020 roku w ujęciu procentowym.

Na wykresie 2. widoczna jest także przewaga pod względem zasięgu postów – 47%



Źródło: opracowanie własne

Na bieżąco, w efekcie obserwacji potrzeb, ale też wymiany informacji pomiędzy instytucjami kultury, przedszkolami i szkołami mogły powstawać dobre praktyki. Pandemia nie pozwalała jednak na zbyt długie testowanie nowych rozwiązań. Ten czas zweryfikował też choćby taką diagnozę: „dziś szeroka cyfrowa obecność nie jest dla publicznych instytucji kultury wyborem, jest raczej zarządczą koniecznością i społecznym obowiązkiem. Oznacza to, że internet coraz częściej będzie (a właściwie już jest) wykorzystywany przez instytucje kultury do upowszechniania towarzyszących im idei oraz do poszerzania pola dostępu do posiadanych przez nie zasobów. W tym sensie niewystarczająca jest już aktywność w sieci ograniczająca się wyłącznie do promowania tradycyjnej oferty dostępnej w fizycznym gmachu danej instytucji. Niezbędne są natomiast działania ukierunkowane na budowanie dostępu i upowszechnianie «contentu» – serca każdej organizacji kulturalnej” (Maźnica, 2016, s. 35). Jeśli biblioteka chciała po pierwsze wskazać praktyczne sposoby wykorzystania jej nowego, choć gromadzonego w ciągu miesięcy przed pandemią potencjału, a po drugie zareagować na społeczne zapotrzebowanie – budowanie dostępu i upowszechnianie „contentu” – musiało to postępować błyskawicznie, a tym samym nieco intuicyjnie.

Zakończenie

Okres zatrzymania w domach z powodu pandemii COVID-19 dowiódł, że instytucje kultury mogą skutecznie wykorzystywać działania online, zwłaszcza

w mediach społecznościowych, do tworzenia atrakcyjnych i ważnych programów uzupełniających działalność edukacyjną placówek *stricte* do tego powołanych. W ten sposób placówki te pokazały też, że w takich momentach „testowania” można ocenić poziom nowoczesności ich oferty. Prowadzone w ciągu ostatnich lat badania wskazywały, że wśród instytucji kultury to właśnie biblioteki najsukcesyjniej wdrażają nowoczesne rozwiązania: „Za przykład instytucyjnej i systemowej «zmiany na lepsze» uznajemy biblioteki. W ich przypadku nośnikiem nowoczesności stała się aranżacja przestrzeni, będąca konsekwencją zmiany myślenia o funkcji biblioteki. Ona może być kameralna lub zaprojektowana zgodnie z najnowszymi trendami – ma umożliwić dostęp do informacji, spędzenie czasu z książką, tabletem czy z innymi użytkownikami. Co do innowacyjności, to tej szukałabym dziś bardziej w skutecznych sposobach zachęcania do sięgania po książkę niż na przykład w usprawnieniach w rodzaju systemów bezobsługowych. Mogę podać przykład innego rozumienia nowoczesności biblioteki, czyli bibliotekę Nam June Paik w Korei Południowej. Instytucja ta za swoją misję obrała przededefiniowanie relacji uczestnika i funkcji dostarczania informacji. Celem biblioteki jest dostarczanie nielinearnej, często przypadkowej informacji, która ma pobudzać do powstawania nowych treści z twórczym udziałem uczestnika” (Szymańska, 2016, s. 67).

Miejska Biblioteka Publiczna w Białej Podlaskiej ukazała, że oblicze nowoczesności ujawnia się nie tylko dzięki aranżacji przestrzeni, co w przewartościowaniu postrzegania przez jej pracowników jej roli i zrozumieniu, iż dzięki zróżnicowanym rozwiązaniom cyfrowym i strategiom wdrażanym online zyskują dodatkowy sposób komunikacji i dotarcia do użytkowników. Świat wirtualny nie jest dla nich konkurencyjny, ale daje im możliwość wielokrotnie większego zasięgu i skuteczności. Możliwość uzupełniania działań edukacyjnych jest natomiast bardzo obiecującym przykładem współpracy międzyinstytucjonalnej.

Abstrakt: Pandemia koronawirusa postawiła zupełnie nowe wymagania przed placówkami oświatowymi, których zadania edukacyjno-wychowawcze się nie zmieniły, ale konieczna była zmiana metod stosowanych w celu realizowania podstawy programowej. Istotnym uzupełnieniem tej działalności okazały się realizacje instytucji kultury, o czym świadczy przykład Miejskiej Biblioteki Publicznej w Białej Podlaskiej. Wykorzystała ona wcześniej zdobyte doświadczenia do przedstawienia atrakcyjnej oferty aktywności w różnej formie, które nie mogły być zrealizowane offline, natomiast okazały się bardzo potrzebne online.

Słowa kluczowe: instytucje kultury, edukacja online, proces edukacji

Abstract: The COVID-19 pandemic has set completely new demands for educational institutions. Their educational and care activities have not changed, but a change of methods used in case of implementing the core curriculum was necessary. The realization of cultural institutions turned out to be a significant supplement to these activities, as evidenced by the example of the Municipal Public Library in Biała Podlaska. It used its previously achieved experiences to present an attractive offer of many forms of activities, that could not be taken up offline, but appeared to be much needed online.

Key words: cultural institutions, online education, educational process

Bibliografia

- Fatyga, B., (2005). Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne. W: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne. Program Młodzież*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Eedukacji, s. 9–12.
- Hooper-Greenhill, E. (2006). Studying Visitors. W: S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies*, Chichester: Blackwell Pub.
- Janus, A. (2016). Od widza przez odbiorcę do użytkownika. Badania publiczności instytucji kultury. W: *Użytkownik, zasoby, strategie. Instytucje kultury w środowisku cyfrowym*, Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.
- Kubiak, M. J. (2000). *Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.
- Maźnica, Ł. (2016). Cyfrowe zasoby kultury i ich wartość. W: *Instytucje kultury w środowisku cyfrowym. Użytkownik, zasoby, strategie* (s. 33–37). Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.

- Rochacka-Gagliardi, W. (2016). Użytkownik w instytucji kultury. Wstęp. W: *Instytucje kultury w środowisku cyfrowym. Użytkownik, zasoby, strategie* (s. 6–8). Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.
- Popławski, T., Ślemp, T. (2016). Rozwiązania informatyczne w procesie kształcenia na odległość. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, 37.
- Szymańska, A. (2016). Nowoczesna instytucja kultury – co to znaczy?. W: *Instytucje kultury w środowisku cyfrowym. Użytkownik, zasoby, strategie* (s. 63–69). Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.
- Śmigielska, A. (2002). *Technologie informacyjne i komunikacyjne w pracy nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- UNESCO (1979). *Terminology of Adult Education*. Paris.
- Zielecki, A. (2000). Wiedza o regionie wprowadzeniem do edukacji historycznej, *Wiadomości Historyczne*, 4.
- Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki.

Autorzy rozdziałów ukazują różne perspektywy badawcze. Prezentują zarówno własne badania, jak i odwołują się do najnowszych badań, jakie przeprowadzono już w Polsce w okresie I fali pandemii oraz na świecie. W tej szerokiej perspektywie zwrócono uwagę zarówno na czynniki ryzyka, jak i czynniki chroniące, by na tej podstawie wskazać możliwe oddziaływania zaradcze przeciwko niekorzystnym zjawiskom społecznym, mającym fundamentalne znaczenie w poczuciu dobrostanu jednostek.

Celem opracowania wydaje się zatem nie tylko przybliżenie dotychczasowych badań nad radzeniem sobie w środowisku edukacyjnym w sytuacji COVID-19, ale przede wszystkim na bazie stawianej diagnozy, wskazanie implikacji dwojakiego rodzaju - adaptacji do doświadczanego kryzysu, jak również readaptacji po jego zakończeniu

z recenzji dr hab. Inetty Nowosad, prof. UZ

Przedstawiona do recenzji monografia dotyczy aktualnych i współcześnie ważnych problemów edukacyjnych w sytuacji pandemii COVID-19. Zawiera istotne kwestie rozpatrywane interdyscyplinarnie, co znacznie wzbogaca ogląd podejmowanej problematyki dając odpowiedź na aktualne pytania dotyczące obecnej sytuacji oraz dynamicznych i trudnych do przewidzenia zmian, z jakimi musi zmagać się społeczeństwo na całym świecie stając w obliczu walki z pandemią koronawirusa. Dzięki aktualności treści i jednocześnie wysokim poziomem merytorycznym prezentowanych tekstów książka jest ważnym źródłem wiedzy, która może być adresowana do szerokiego kręgu odbiorców.

z recenzji dr hab. Małgorzaty Kuśpit

www.wydawnictwoscriptum.pl

ISBN 978-83-66812-01-7

