

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, depriwacji 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 depriwacji, 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 ikonki, 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 (lepsza organizacja 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
opiekuncko-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, wuefści 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>	<ul style="list-style-type: none"> – Odczuwałam ciągły lęk przed niesprostaniem wymaganiom uczniów, rodziców i dyrekcji (N 7). – Dla mnie demotywujące do pracy było to, że nie wiedziałam, na ile opracowywane przeze mnie materiały są wykorzystywane w pracy przez uczniów (N 18). – 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). – 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). – Chęć do pracy z uczniami i współpracy z rodzicami zabierało mi kontrolowanie, monitorowanie oraz próby ograniczenia swobodnego kontaktu między nauczycielem a rodzicem (N 22). – 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 style="text-align: center;">prestż/społeczna ocena</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Odczuwałam lęk przed porównywaniem mojej pracy z innymi nauczycielami i formułowaniu opinii społecznej typu lepszy/gorszy nauczyciel, ciekawsze/mniej ciekawe lekcje online (N 14). – 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). – Narażenie na negatywne opinie ze strony innych, źle wypowiadających się o nauczycielach grupach zawodowych i społecznych wywoływało u mnie niepokój (N 11). – 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).

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 przeze 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 uniemożliwiała 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

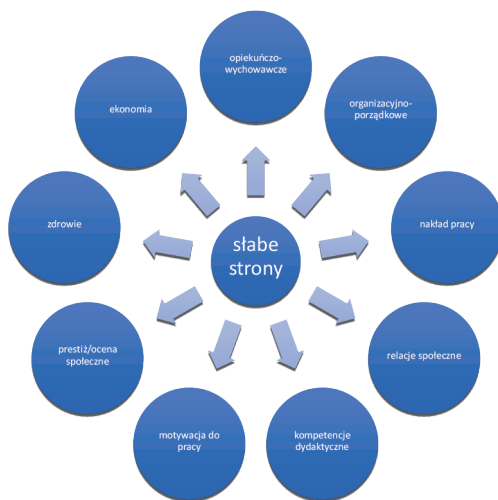
W toku analizy danych wyłoniono kategorie opisujące mocne i słabe strony zdalnej edukacji w czasie pandemii COVID-19, co stanowiło rozwiązanie głównego problemu badawczego. Wśród mocnych stron w wywiadach nauczycielek dominowały wypowiedzi skoncentrowane na kategoriach takich jak: ekonomia, higiena pracy, 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., Sobieszczńska, 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., Sobieszczńska 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.