

Grzegorz Ptaszek | Grzegorz D. Stunża | Jacek Pyżalski
Maciej Dębski | Magdalena Bigaj

WIDOKIEM DOMU DZIECI INTERAKCJĄ KLASĄ LEKC
ŻYCIEM LEKCJĄ WYCHOWANKAMI ZAJĘCIAMI CZAS
NOŚCIĄ SPOTKANIEM ŚMIECHEM UCZNIAMI BEZP
LUDŹMI NAUCZYCIELAMI PRACĄ DZIEĆMI KOLEŻA
ROZMOWAMI TWARZĄ INNYMI RELACJAMI ŻYWO S
MOSFERĄ MOIMI KOLEGAMI SPOTKA LEKCJAMI M
PRACOWNIKAMI CZŁOWIEKIEM KONTAKTEM GWAR
WIDOKIEM DOMU DZIECI INTERAKCJĄ KLASĄ LEKC
MALNYM LEKCJĄ ROZMOWĄ WYCHOWANKAMI ZAJ
OBECNOŚCIĄ SPOTKANIEM ŚMIECHEM UCZNIAMI I
TEM LUDŹMI NAUCZYCIELAMI PRACĄ DZIEĆMI PRA
KOLEŻANKAMI ROZMOWAMI TWARZĄ INNYMI REL
ŻYWO SZKOŁĄ ATMOSFERĄ MOIMI KOLEGAMI SPO
LEKCJAMI MŁODZIEŻĄ NORMALNOŚCIĄ PRACOWN
CZŁOWIEKIEM Edukacja zdalna: KONTAKTEM WYCH
ANKAMI DZIECI co stało się z uczniami, WIDOKIEM DO
GWAREM KLASĄ ich rodzicami i nauczycielami? LEKCJ
NYM WYCHOWANKAMI ZAJĘCIAMI CZASEM OBECI
SPOTKANIEM ŚMIECHEM UCZNIAMI KONTAKTEM B
POŚREDNIM LUDŹMI NAUCZYCIELAMI PRACĄ DZIE
KOLEŻANKAMI ROZMOWAMI TWARZĄ INNYMI REL
ŻYWO SZKOŁĄ ATMOSFERĄ MOIMI SPOTKA NIAMI
MŁODZIEŻĄ NORMALNOŚCIĄ PRACOWNIKAMI CZŁ
KONTAKTEM GWAREM WIDOKIEM DOMU DZIECI IN
KLASĄ LEKCJI NORMALNYM ŻYCIEM LEKCJĄ ROZM
CHOWANKAMI ZAJĘCIAMI CZASEM OBECNOŚCIĄ SI
EM ŚMIECHEM UCZNIAMI KONTAKTEM BEZPOŚRED
LUDŹMI NAUCZYCIELAMI PRACĄ ROZMOWAMI TW
INNYMI RELACJAMI ŻYWO SZKOŁĄ ATMOSFERĄ MO
GAMI SPOTKA NIAMI LEKCJAMI MŁODZIEŻĄ NORM
PRACOWNIKAMI CZŁOWIEKIEM KONTAKTEM GWAR
WIDOKIEM DOMU DZIECI INTERAKCJĄ KLASĄ LEKC

**Edukacja zdalna:
co stało się z uczniami,
ich rodzicami i nauczycielami?**

Autorzy:

Grzegorz Ptaszek

AGH w Krakowie

Grzegorz D. Stunża

Uniwersytet Gdański

Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Maciej Dębski

Uniwersytet Gdański/ Fundacja Dbam o Mój Zasięg

Magdalena Bigaj

Fundacja Dbam o Mój Zasięg

Recenzja naukowa: dr hab. Anna Turula, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Korekta: Ewa Cieślewicz-Godzik

Skład i oprawa graficzna: Wacław Marat

Wydawca:

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.

ul. Bursztynowa 25

80-342 Gdańsk

www.gwp.pl

ISBN: 978-83-7489-867-6

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie

Autorstwa - Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Publikacja zawiera wyniki, wnioski i rekomendacje z badania

„Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa” - projekt realizowany przez Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Fundację Orange oraz Fundację Dbam o Mój Zasięg.

Sposób cytowania: Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M.,

Bigaj, M. (2020). Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich

rodzicami i nauczycielami? Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

1. Słowo wstępne	5
3. Dla kogo przeznaczona jest ta publikacja?	7
4. Metodologia badań, w tym ogólna charakterystyka respondentów	10
5. Wyniki badania	22
5.1. Podsumowanie najważniejszych wyników	23
5.2. Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje <i>Grzegorz Ptaszek</i>	32
5.3. Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej	75
<i>Magdalena Bigaj, Maciej Dębski</i>	
5.4 Ważne relacje uczniów i nauczycieli	112
<i>w czasie edukacji zdalnej Jacek Pyżalski</i>	
5.5. Zmiany w ilości czasu	124
poświęcanego wybranym aktywnościom w czasie edukacji zdalnej <i>Jacek Pyżalski</i>	
5.6. Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna w wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy	134
<i>Grzegorz D. Stunża</i>	
6. Zalecenia i rekomendacje	182
7. Bibliografia	188
8. Zespół badawczy i organizatorzy	196

Słowo wstępne

Szanowni Państwo,

Jaroslav Hašek, wybitny czeski powieściopisarz, który z dystansem opisywał rzeczywistość, napisał, że „Każde dlaczego ma swoje dlatego”. Od kiedy pandemia koronawirusa zmieniła sposób naszego społecznego funkcjonowania, zmuszając nas do ograniczenia kontaktów bezpośrednich, wykonywania pracy bądź nauki w sposób zdalny czy zaprzestania lub ograniczenia pewnych aktywności (np. podróżowania), pytanie „dlaczego” możemy zadawać sobie często. Jak pokazało wiele prowadzonych w tym czasie badań społecznych, to trudne doświadczenie wpłynęło nie tylko na nasze zdrowie fizyczne, relacje i związki, ale także na poczucie bezpieczeństwa i myślenie o przyszłości. Z tego właśnie powodu „dlatego” można traktować jako rewers „dlaczego” i jednocześnie próbę uzasadnienia oraz wyjaśnienia jakiegoś stanu rzeczy.

Niniejszą publikację „Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami oraz nauczycielami?” traktujemy właśnie w taki sposób – jako próbę wyjaśnienia tego dlaczego edukacja zdalna realizowana w szkołach w okresie pandemii koronawirusa przebiegała w taki a nie inny sposób oraz co mogło mieć na to wpływ. To wyjaśnienie formułujemy na podstawie wyników badania, które zostało zrealizowane przez zespół badawczy składający się z ekspertów reprezentujących różne ośrodki akademickie, zajmujących się edukacją medialną, a w szczególności wzorami użytkowania internetu, kompetencjami cyfrowymi, higieną cyfrową i dobrostanem. W badaniu przyglądaliśmy się

wszystkim stronom tworzącym środowisko edukacyjne: nauczycielom, uczniom oraz ich rodzicom lub opiekunom. To, co wyróżnia nasze badanie spośród innych dotyczących edukacji zdalnej, to możliwość porównania doświadczeń i przekonań tych trzech grup. Mogło tak się stać tylko dlatego, że nie badaliśmy „jakichś” nauczycieli, uczniów czy rodziców, ale „konkretnych” uczniów oraz ich nauczycieli i rodziców. Nasze badanie obejmowało szerszy zakres doświadczeń niż tylko doświadczenia związane z edukacją, jak: spędzanie czasu online i offline, relacje czy doświadczane emocje. W ten sposób otrzymaliśmy spójny obraz społeczności szkolnej funkcjonującej w określonym kontekście społecznym – edukacji zdalnej prowadzonej w czasie pandemii koronawirusa.

Odpowiedź na pytanie, jaki jest ten obraz oraz dlaczego jest właśnie taki, można znaleźć w niniejszej publikacji. Żywimy nadzieję, że zarówno wysiłek naszego zespołu badawczego, jak i innych zespołów badawczych zostanie wykorzystany w celu przygotowania przez decydentów skutecznych rozwiązań dotyczących nie tylko edukacji zdalnej w jej różnych wymiarach (technologicznym, kompetencyjnym czy psychologicznym), ale współczesnej edukacji w ogóle. Zwłaszcza że, jak pokazuje obecna sytuacja epidemiczna, w przyszłości powinniśmy być dobrze przygotowani do realizacji edukacji w sposób zdalny bądź hybrydowy. Edukacji, która nastawiona jest na (samo)rozwój, relacje i rozumienie świata, a nie realizację podstawy programowej i weryfikację wiedzy.

Kraków, 09.10.2020

dr hab. Grzegorz Ptaszek, prof. AGH
kierownik zespołu badawczego,
prezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej

Dla kogo przeznaczona jest ta publikacja?

Celem naszego badania „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”, jak również niniejszej publikacji, było jak najszersze spojrzenie na zagadnienie edukacji zdalnej. Skupiliśmy się zatem nie tylko na kwestiach związanych z przygotowaniem technicznym czy sposobem realizacji zajęć online, ale także na relacjach, aktywnościach podejmowanych offline i online, doświadczanych emocjach czy higienie cyfrowej. Wierzymy, że takie podejście sprawia, że publikacja ta staje się użyteczna dla wielu grup odbiorców, a tym samym użyteczność jej wykracza poza kwestię nauczania w okresie pandemii. Po publikację sięgnąć może oczywiście każdy, ale dla niektórych grup odbiorców płyną z niej szczególne korzyści.

Książkę tę napisaliśmy przede wszystkim z myślą o **społecznościach szkolnych**: rodzicach i nauczycielach. Wierzymy, że lektura wyników badania może przynieść im korzyści poznawcze i terapeutyczne, jak choćby refleksję, że doświadczane przez nich uczucia i stany emocjonalne były także udziałem innych – uczniów, rodziców i nauczycieli. Rodzice i nauczyciele mogą znaleźć w tej publikacji wiele cennych porad dotyczących wspierania relacji oraz odpowiedzialnego korzystania z urządzeń ekranowych. Świadomość ich wpływu na codzienne funkcjonowanie uczniów może skłonić do wprowadzenia w rodzinie lub w klasie zasad higieny cyfrowej, tak bardzo istotnej dla dobrostanu jednostki we współczesnym świecie.

Drugą grupą odbiorców, dla której wyniki niniejszych badań mogą być szczególnie ważne, jest szeroko rozumiane **środo-**

wisko edukacyjne, w tym m.in. dyrektorzy szkół, pedagodzy i psychologzy szkolni, edukatorzy, pracownicy ośrodków doskonalenia zawodowego i uczelni kształcących przyszłych nauczycieli czy organizacje pozarządowe, których działalność dotyczy takich obszarów, jak: dydaktyka cyfrowa oraz kompetencje cyfrowe, bezpieczeństwo korzystania z internetu czy wspieranie nowoczesnej edukacji. W raporcie znajdą oni wiele cennych rekomendacji wynikających bezpośrednio z analizy wyników badania. Dotyczą one zarówno edukacji prowadzonej całkowicie w trybie zdalnym, jak i edukacji hybrydowej.

Doświadczenia związane ze zdalną edukacją pokazały, że dla jej skutecznego działania konieczne jest adekwatne wsparcie placówek edukacyjnych przez **instytucje rządowe i samorządowe**. Wyniki zrealizowanego badania oraz rekomendacje zawarte w niniejszej publikacji mogą stanowić istotny wkład w planowanie rozwiązań dla oświaty w zakresie zdalnej edukacji oraz edukacji cyfrowej w ogóle.

Publikację tę kierujemy także do przedstawicieli mediów. Ich rola w czasie społecznej izolacji była nie do przecenienia. Wystarczy wspomnieć, jak wielkim zaangażowaniem i społeczną wrażliwością wykazali się dziennikarze zajmujący się edukacją, zwracający uwagę na „zgubionych uczniów”, czyli tych, którzy podczas zdalnej edukacji nie uczestniczyli w zajęciach realizowanych online. Wierzymy, że przedstawione w naszym badaniu dane, ich analiza oraz rekomendacje będą pomocne w tworzeniu kolejnych, wartościowych i rzetelnych publikacji związanych nie tylko ze zdalną edukacją, ale także z przyszłością edukacji i edukacją w przyszłości. Jaka powinna być ta ostatnia? Mamy nadzieję, że w tej kwestii nasza publikacja dostarczy czytelnikowi cennych wskazówek.

Metodologia badań, w tym ogólna charakterystyka respondentów

Organizacja badań i dobór próby

Badanie „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa” było realizowane online łącznie w 34 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski w okresie **od 12 maja do 12 czerwca 2020 roku** metodą sondażu diagnostycznego w trzech grupach funkcjonujących w społeczności szkolnej. Próba badawcza jest zatem zróżnicowana i stanowią ją:

- uczniowie klas 6-8 szkoły podstawowej oraz wszystkich klas szkół ponadpodstawowych (liceów, techników, liceów zawodowych) z wyjątkiem maturalnych;
- rodzice/opiekunowie ww. uczniów; przy czym kwestionariusz badania był wypełniany tylko przez jednego rodzica/opiekuna z gospodarstwa domowego; w przypadku kiedy do szkoły biorącej udział w badaniu uczęszczało więcej niż jedno dziecko/podopieczny, rodzic/opiekun odpowiadał na pytania w odniesieniu do najstarszego dziecka/podopiecznego;
- nauczyciele wszystkich przedmiotów w badanych grupach uczniów (klas 6-8 szkoły podstawowej oraz wszystkich, oprócz maturalnych, klas szkół ponadpodstawowych).

Dobór próby miał charakter celowy, przy czym zdajemy sobie sprawę z konsekwencji takiego podejścia i jego wpływu na wyni-

ki badania. W badaniu wzięły udział placówki, które pozytywnie odpowiedziały na zaproszenie. Rekrutowano je poprzez osoby zarządzające (dyrektorów/dyrektorki szkół). Udział w badaniu zatwierdzała dyrekcja placówki, która mogła również zasięgnąć opinii rady rodziców oraz rady pedagogicznej na temat zasadności przeprowadzenia badania w szkole.

O sposobie realizacji badania w szkole decydowała w porozumieniu z kierownikiem badania dyrekcja placówki. W niektórych szkołach dyrekcja powoływała szkolnego koordynatora lub koordynatorów badania, w innych sama nadzorowała jego przebieg. W dużej mierze zależało to od wielkości szkoły oraz liczby uczniów, nauczycieli i rodziców potencjalnie objętych badaniem. Koordynatorzy lub dyrekcja kontaktowali się, najczęściej poprzez dziennik elektroniczny, z wychowawcami klas i byli proszeni o rozesłanie do uczniów oraz rodziców przygotowanych przez zespół badawczy informacji o badaniu, w tym linków do ankiet internetowych na platformie badawczej LimeSurvey, wraz z zachętą do wzięcia w nim udziału.

Badanie było całkowicie dobrowolne i dotyczyło osób pełnoletnich (rodziców i nauczycieli). Osoby małoletnie brały w nim udział tylko po udzieleniu na to zgody przez rodziców lub opiekunów. Zespół badawczy nie dysponował listami osób badanych ani żadnymi danymi, które umożliwiłyby ich identyfikację. Bazy danych nie były także przekazywane do placówek, gdzie realizowany był projekt.

Procedura badawcza, w tym kwestionariusze ankiety, została zatwierdzona przez Komisję Etyczną Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Do szczegółowych analiz statystycznych wybrano wyłącznie kwestionariusze wypełnione w całości. Po selekcji uzyskano następujące liczebności prób: uczniowie $N=1284$, rodzice $N=979$, nauczyciele $N=671$.

W tym miejscu zespół badawczy raz jeszcze pragnie podziękować wszystkim członkom społeczności szkolnych, które wzięły udział w badaniu, a szczególnie dyrekcji placówek, za zaangażowanie i chęć pomocy.

Cel badań i pytania badawcze

Głównym celem badań było rozpoznanie funkcjonowania w czasie zamknięcia szkół spowodowanego pandemią trzech grup: uczniów, rodziców lub opiekunów i nauczycieli. W obszarze zainteresowania badawczego znalazły się przede wszystkim sprawy związane z edukacją zdalną, ale zostały one znacząco poszerzone o inne ważne kwestie odnoszące się do funkcjonowania badanych w sferze prywatnej, ich zdrowia psychicznego (w tym kwestii wiążących się z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych) oraz relacji, etc.

Poniżej przedstawiono wybrane pytania badawcze, na które staraliśmy się uzyskać odpowiedzi:

1. Co myślą uczniowie, rodzice oraz nauczyciele o zdalnej edukacji? Jak oceniają swoje przygotowanie do tej formy prowadzenia zajęć?
2. Jak zmieniło się, w porównaniu do okresu wcześniejszego, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz różnych zasobów online w czasie zamknięcia szkół?
3. Jak nauczyciele, rodzice oraz uczniowie poradziili sobie z obowiązkiem realizacji zajęć w formie zdalnej?
4. Jak wyglądało zaangażowanie nauczycieli, uczniów oraz rodziców w realizację tych zajęć? Jakiego wysiłku (poznawczego, emocjonalnego, fizycznego) oraz jakich kompetencji (technicznych, organizacyjnych, metodyczno-dydaktycznych, społecznych) to od nich wymagało?
5. Jakie emocje i stany emocjonalne towarzyszyły uczniom, rodzicom oraz nauczycielom w okresie zdalnej edukacji?
6. Jakiego rodzaju wsparcia oczekiwali nauczyciele, uczniowie oraz rodzice oczekiwali, a jakie otrzymali?
7. Jakich trudności w okresie prowadzenia edukacji zdalnej doświadczyli przedstawiciele badanych grup i jak były one rozwiązywane?

W niektórych przypadkach poszukiwane były także powiązania wymienionych w badaniu zmiennych z wybranymi zmiennymi socjodemograficznymi.

Opis metod i narzędzi

Badanie miało głównie charakter ilościowy i przeprowadzone zostało metodą sondażu diagnostycznego za pomocą indywidualnej anonimowej ankiety online. W celu zgromadzenia danych posłużyliśmy się skonstruowanymi na jego potrzeby kwestionariuszami dla każdej z badanych grup: nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Choć badanie dotyczyło głównie sposobu wdrażania kształcenia zdalnego, zawierało jednak także pytania związane z szerszym kontekstem funkcjonowania społecznego, niewchodzące jednak w żadne szczególnie drażliwe tematy. Zachowaliśmy tutaj, szczególnie w kontekście młodzieży, sprawdzoną i przyjętą metodologię uznanych w Polsce badań, np. „Badań mokotowskich” (Ostaszewski i in., 2005; Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2011), wykorzystując stworzone na ich potrzeby narzędzia do pomiaru najbardziej drażliwych treści, czyli kwestii nastroju podczas tygodnia poprzedzającego badanie.

Jako badacze jesteśmy świadomi, że badamy osoby w procesie trudnych doświadczeń, taki jest jednak cel badań – rozpoznanie stanu aktualnego. Świadomie zrezygnowaliśmy z badań retrospektywnych, wykonywanych po zakończeniu okresu zamknięcia szkół. Zdecydowała o tym obawa związana z zacieraniem pamięci doświadczeń, szczególnie w warstwie emocjonalnej. Taka sytuacja może spowodować, że badani nie będą dobrze pamiętać swoich zachowań i emocji odnoszących się do okresu, o który są pytani w badaniu. Może to powodować zniekształcenia poznawcze oraz dystansowanie się wobec poruszanych spraw lub nawet ich demonizowanie, ponieważ pytani odczuli kryzys bardziej, niż się spodziewali (dziś trudno przewidzieć, jak będzie wyglądała edukacja w najbliższym czasie). Pytania o emocje pojawiają się trzy razy i dotyczą aktualnej sy-

tuacji emocjonalnej badanego lub określonego kontekstu związanego ze zdalnym nauczaniem.

Dla każdej z grup biorących udział w badaniu przygotowaliśmy oddzielny kwestionariusz, w którym część pytań była wspólna, a niektóre odpowiedzi zostały dostosowane do roli osób odpowiadających na pytania. Najbardziej rozbudowane były kwestionariusze dla nauczycieli (składający się z 38 pytań, w tym 11 metryczkowych) oraz uczniów (36 pytań, w tym dwa metryczkowe), a najmniej – dla rodziców/opiekunów, składający się z 32 pytań, w tym trzech metryczkowych. Wyniki zostały opracowane ilościowo. Zastosowaliśmy tu statystyki opisowe oraz poszukiwaliśmy związków zmiennych ze zmiennymi socjodemograficznymi, w wybranych przypadkach, tam gdzie było to teoretycznie uzasadnione, innych związków pomiędzy zmiennymi (głównie stosując testy chi-kwadrat).

We wszystkich wersjach kwestionariusza znalazło się siedem pytań otwartych, zbudowanych na zasadzie zdań niedokończonych. Pozwoliło to na zgromadzenie dodatkowych danych o charakterze jakościowym i uzupełnienie wyników badania sondażowego o kategorie i interpretacje zbudowane na podstawie treści wpisanych samodzielnie przez osoby biorące udział w badaniu. Osoby badane mogły uzupełnić dalszą część niepełnych sentencji w dowolny sposób. W tej części badania zdecydowaliśmy się na wybór siedmiu wątków, takich jak:

- za czym z czasu przed pandemią tęsknią osoby badane (zdanie: *Kiedy przypominam sobie szkołę sprzed pandemii, najbardziej tęsknię za...*);
- co chciałyby zmienić w zdalnym nauczaniu (zdanie: *Gdybym mógł/mogła zmienić jedną rzecz w nauczaniu zdalnym, byłoby to...*);
- co najbardziej zmieniło się w ich życiu z uwagi na przejście na tryb edukacji zdalnej (zdanie: *Ze względu na przejście na tryb nauczania zdalnego w moim życiu najbardziej zmieniło się...*);
- co było największą przeszkodą przy korzystaniu ze zdalnej edukacji (zdanie: *Największą przeszkodą dla korzystania przeze mnie z edukacji zdalnej w czasie pandemii jest ...*);
- co najbardziej podobało się im w zdalnej edukacji (zdanie:

W nauczaniu zdalnym w czasie pandemii najbardziej podoba mi się...);

- co innego woleliby robić, zamiast poświęcać czas na zdalną edukację (zdanie: *Zamiast nauczać/uczyć się zdalnie/pomagać mojemu dziecku w nauce, wolałbym/wolałabym...);*
- co chcieliby, żeby zostało w szkole ze zdalnej edukacji po pandemii (zdanie: *Chciałbym/chciałabym, żeby po powrocie do lekcji w szkole z nauczania zdalnego pozostało...).*

Wybór wyżej wymienionych kategorii miał charakter celowy i arbitralny – uznaliśmy te wątki za istotne i potencjalnie interesujące również dla samych respondentów i respondentek. Każda z trzech grup badanych odpowiadała na niemal identyczne pytania. Różnice dotyczyły kwestii związanych z podejmowaniem aktywności, np. zdanie w kwestionariuszu dla uczniów, które brzmiało: „Zamiast uczyć się zdalnie, wolałbym...”, u rodziców miało postać: „Zamiast pomagać mojemu dziecku w nauce zdalnej, wolałbym...”. Wprowadzenie tego rodzaju drobnych zmian w niektórych zdaniach było konieczne z uwagi na rolę i działania, jakie podejmowali członkowie trzech badanych grupy podczas edukacji w badanym czasie pandemii.

Zgromadzony materiał został wykorzystany do wygenerowania chmur słów dla każdego zdania niedokończonego dla każdej z grupy badanych, użyto do tego narzędzia Wordcloud generator¹, wizualizującego dane na podstawie liczby pojawiania się określonych wyrazów. Dało to razem 21 wygenerowanych chmur, prezentujących „mapę” słów – im częściej się pojawiały w wypowiedziach, tym były większe na prezentowanej chmurze – oraz wskazówki odnośnie najczęściej poruszanych tematów. Jednak z uwagi na fakt, że generator zliczał pojedyncze słowa, a nie wyrażenia, a także ze względu na popełniane przez respondentów błędy (np. łączenie wyrazów, błędy ortograficzne), nawet pomimo możliwości sprawdzenia, jakie i jak często wyrazy zostały zniekształcone, połączone z innymi itp., tak zaprezentowane wyniki, będące podstawą dalszej analizy, należy traktować z pewną rezerwą. Chmury słów pozwoliły jednak na wskazanie istotnych trendów w odpowiadaniu/kończeniu zdań przez różne

¹www.wordclouds.com

grupy. Dały pewną możliwość porównania ich pomiędzy badanymi grupami i wstępnej interpretacji (de facto same chmury były wizualną preinterpretacją zgromadzonych wypowiedzi), a następnie umożliwiły dalsze analizowanie wypowiedzi na podstawie wyłonionych w ten sposób istotnych dla poszczególnych grup kategorii. Dalsze analizowanie pełnych wypowiedzi zrealizowaliśmy, odwołując się do odpowiedzi na pierwsze i drugie zdania niedokończone, z uwagi na pojawienie się wielu wątków związanych z tematyką pozostałych zdań. Dla modułu jakościowego istotne były kategorie związane z tematyką pytań oraz zbudowane na podstawie wizualnego przedstawienia wykorzystanych w wypowiedziach słów i dalsze, pojawiające się w trakcie analizy.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięło udział łącznie prawie 3000 osób, z czego 1284 stanowili uczniowie, 671 nauczyciele, a 979 rodzice. W przypadku grup rodziców i nauczycieli dominują kobiety (80% wśród nauczycieli oraz 90% wśród rodziców), wśród uczniów dziewczyny stanowią 61% próby, zaś chłopcy 39%. Ponad połowa uczniów biorących udział w badaniu to uczniowie szkół podstawowych (50%), co trzeci to uczeń liceum (35%), a kolejne 15% rekrutuje się ze szkół zawodowych (technikum). Z analizy średnich ocen uczniów biorących udział w badaniu wynika, że 13% z nich miało najwyższą średnią (5,0 lub wyżej), 24% między 4,5 a 5,0, a 23% zadeklarowało średnią ocen na poziomie 4,0-4,5. Uczniowie z ocenami poniżej średniej 4,0 stanowią łącznie 10% wszystkich badanych. Warto zwrócić uwagę, że 16% uczniów nie pamięta, jaką miało średnią ocen na koniec ostatniego (przed badaniem) semestru szkolnego.

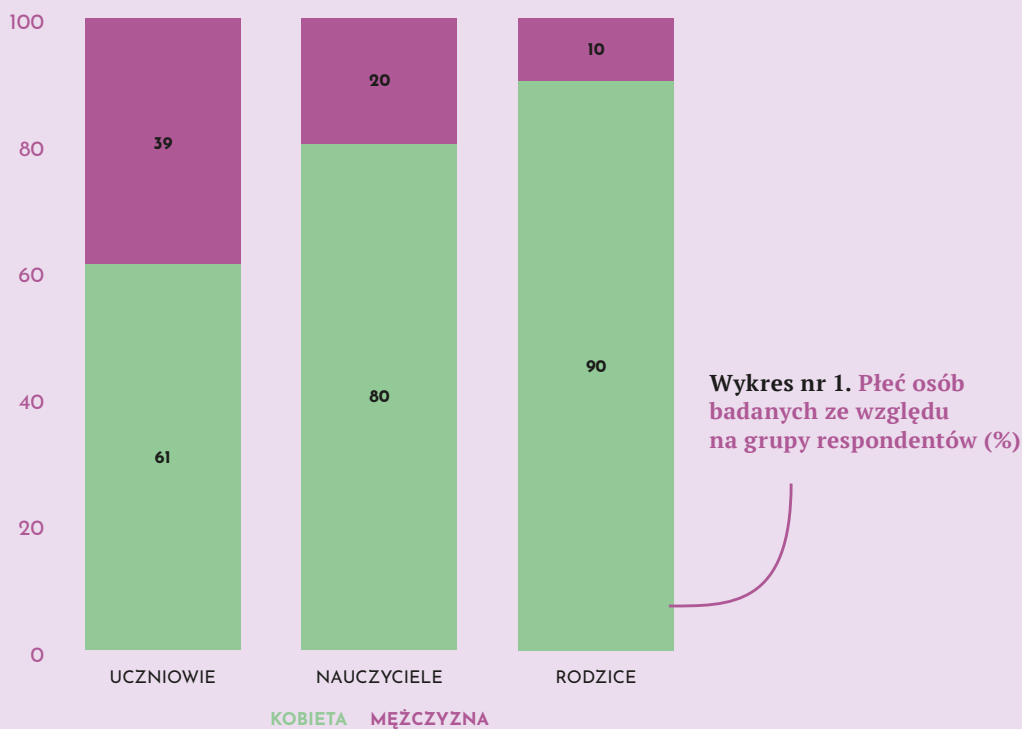
Ponad dwie trzecie wszystkich nauczycieli biorących udział w badaniu stanowią nauczyciele dyplomowani (69%), a 17% mianowani. Co dziesiąty nauczyciel biorący udział w badaniu to nauczyciel stażysta. Analizując staż pracy nauczycieli, widzimy, że tylko 9% z nich pracuje w zawodzie nauczyciela nie dłużej niż

pięć lat, kolejne 9% to nauczyciele ze stażem 5-10 lat. Prawie co trzeci nauczyciel (31%) pracuje na stanowisku nauczyciela 10-20 lat, a 30% to nauczyciele z 20-30-letnim stażem. Co piąty nauczyciel (20%) podał, że na stanowisku nauczyciela pracuje dłużej niż 30 lat.

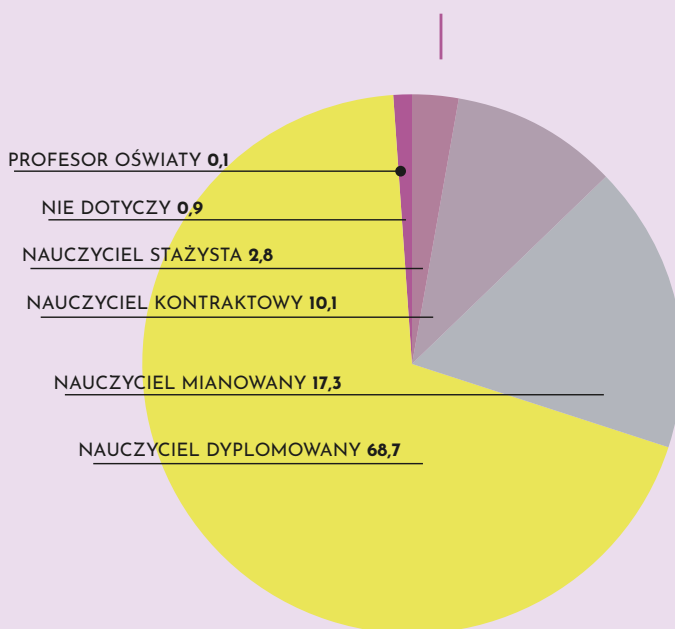
Nauczyciele biorący udział w badaniu w większości przypadków są zadowoleni ze swojej pracy (56% raczej zadowolonych i 32% bardzo zadowolonych), jedynie 2% nauczycieli w trakcie badania przyznało się do bycia niezadowolonym lub „raczej niezadowolonym” (5%).

Co piąty nauczyciel (20%) uczy języka obcego, 14% nauczycieli - języka polskiego, a 13% matematyki. Czwartą pod względem wielkości grupę nauczycieli biorących udział w badaniu stanowią nauczyciele wychowania fizycznego (11%), a przedmiotów zawodowych uczy 6% wszystkich badanych nauczycieli. Co 20. nauczyciel prowadzący zdalną edukację to nauczyciel historii (5%) lub religii, religioznawstwa, etyki (5%), nauczyciele geografii i informatyki stanowią po 4% z całej zbiorowości nauczycieli. 49% wszystkich badanych nauczycieli jest wychowawczynią/wychowawcą klasy, 51% nauczycieli w trakcie realizowanych badań nie pełniło takiej funkcji.

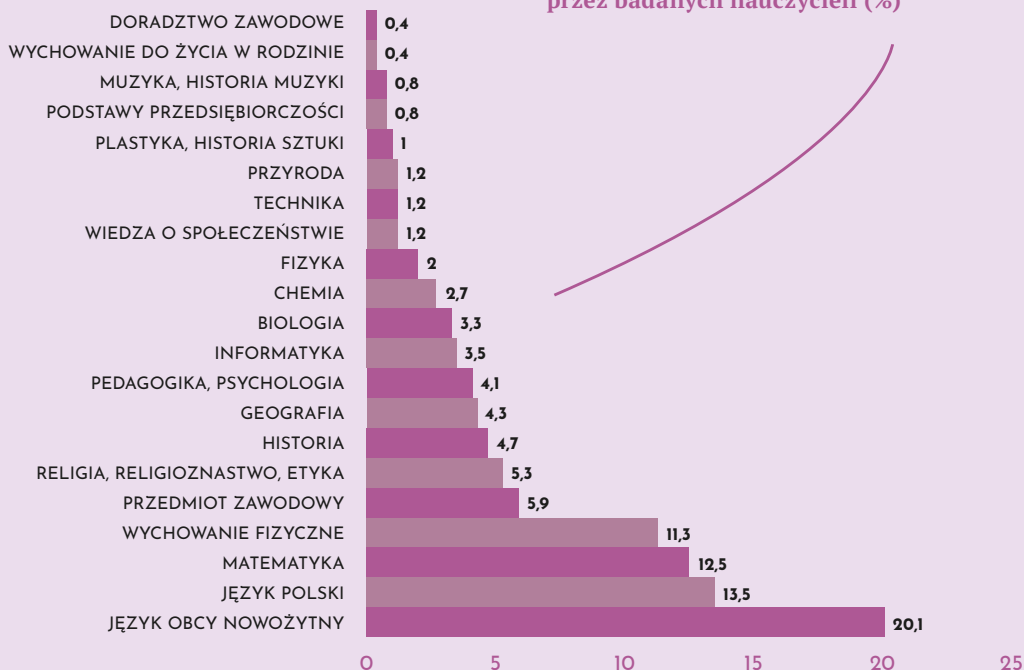
Czy badani nauczyciele aktualnie należeli do jakiegokolwiek sieci nauczycielskiej (online lub offline), w której wymieniali się swoimi poglądami, doświadczeniami i mogli liczyć na pomoc innych nauczycieli? Jak się okazuje, 43% nauczycieli w ogóle do takiej sieci nie należało, 5% pomimo braku przynależności do tego rodzaju sieci wyrażało gotowość i chęć działania w jej ramach. Prawie co czwarty nauczyciel (24%) przyznał, że należy do jednej sieci samodoskonalenia, 17% do dwóch, trzech, a 7% do więcej niż trzech.



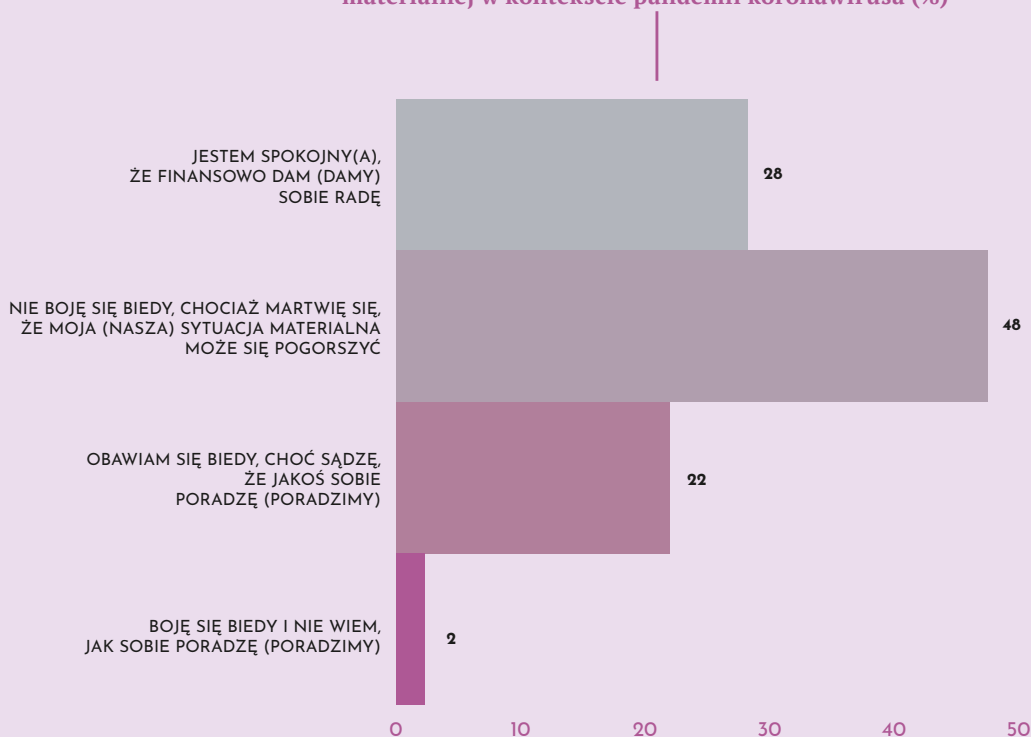
Wykres nr 2. Stopień awansu zawodowego nauczycieli (%)



Wykres nr 3. Przedmiot nauczany przez badanych nauczycieli (%)



Wykres nr 4. Ocena przez rodziców własnej sytuacji materialnej w kontekście pandemii koronawirusa (%)



Wśród nauczycieli należących przynajmniej do jednej sieci współpracy nauczycielskiej więcej niż co czwarty nauczyciel przyznał, że jego/jej zaangażowanie w jej funkcjonowanie jest bardzo małe lub małe (27%), co trzeci z jej uczestników stwierdził, że czasem jest, a czasem nie jest zaangażowany w jej działanie (37%). Z przeprowadzonych badań wynika dodatkowo, że 31% wszystkich nauczycieli należących do przynajmniej jednej sieci uważa się za aktywnych lub bardzo aktywnych jej członków.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, w badaniu wzięło udział 979 rodziców/opiekunów, z czego co piąty (20%) przyznał, że jego/jej dziecko jest uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to znaczy ma orzeczenie o niepełnosprawności lub opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. 43% wszystkich rodziców biorących udział w badaniu ma wykształcenie wyższe magisterskie, a 10% licencjackie. Co trzeci rodzic (33%) podał, że ma wykształcenie średnie, a co dziesiąty (10%) zasadnicze zawodowe. Jedynie 2% wszystkich rodziców biorących udział w badaniu odpowiedziało, że ma wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe, 2% z badanych rodziców woli się nie wypowiadać na temat swojego wykształcenia. Z przeprowadzonych badań wynika, że 42% rodziców wychowuje dziecko/dzieci wspólnie z mężem/żoną/partnerem/partnerką, a 47% jest rodzicem samotnie wychowującym dziecko i jedynym dorosłym w gospodarstwie domowym.

Analizując sytuację materialną rodziców uczestniczących w badaniu, zauważyliśmy, że 6% z nich żyje bardzo dobrze i może sobie pozwolić na pewien luksus, kolejne 39% przyznało, że żyje im się dobrze, to znaczy starcza im na wiele, bez specjalnego oszczędzania. Prawie połowa badanych rodziców stwierdziła, że pod względem dochodów żyje im się średnio, to znaczy wystarcza na codzienne wydatki, ale realizacja poważniejszych zakupów wiąże się z oszczędzaniem. Z przeprowadzonych badań wynika też, że co czwarty ankietowany rodzic – uwzględniając czas pandemii koronawirusa – przyznaje, że choć obawia się biedy, to czuje, że jakoś sobie poradzi (22%), bądź boi się biedy

i nie wie, jak sobie w najbliższej przyszłości poradzi (2%). Prawie połowa wszystkich rodziców zadeklarowała, że nie boi się biedy, chociaż martwi się, że aktualna sytuacja materialna z powodu pandemii koronawirusa może się pogorszyć (wykres nr 4).

Warto tu zaznaczyć, że choć badanie było kierowane do całych społeczności szkolnych, to profil osób udzielających odpowiedzi może różnić się od populacji. Po pierwsze, nie ma w próbie tych rodziców i uczniów, którzy byli niedostępni komunikacyjnie i nie odpowiadali na korespondencję elektroniczną. Po drugie, chętniej odpowiadać mogli ci respondenci, którzy mają na temat edukacji zdalnej bardziej wyraziste poglądy (pozytywne lub negatywne), co mogło wpływać na większą motywację do wzięcia udziału w badaniu. Należy o tym pamiętać, interpretując uzyskane wyniki.

Podsumowanie najważniejszych wyników

W tej części raportu przedstawiamy najważniejsze wyniki z poszczególnych części.

a) Dostęp do urządzeń i internetu

- Badani zawsze lub prawie zawsze mieli dostęp przynajmniej do jednego urządzenia umożliwiającego korzystanie z internetu, przy czym najpopularniejszy był smartfon, a najmniej popularny komputer stacjonarny.
- Wśród respondentów pewna grupa nie miała dostępu do sprzętu komputerowego lub nawet jeśli sprzęt miała, nie mogła z niego często korzystać. Tak było w przypadku 14% nauczycieli, którzy nie mieli dostępu do laptopa z kamerą (przy czym dodatkowo 8% z nich, chociaż taki dostęp miało, nie mogło często z tego urządzenia korzystać), i aż 29% uczniów, przy czym dodatkowo 23% z nich, chociaż miało w domu sprzęt, nie mogło z niego często korzystać.
- Jakość połączenia internetowego była u badanych zróżnicowana. O ile ponad połowa z nich w każdej grupie nie miała problemów z oglądaniem materiałów wideo czy pobieraniem dużych plików, o tyle część takie trudności miewała.
- W związku z edukacją zdalną prawie co trzeci nauczyciel (29%), co czwarty rodzic (26%) oraz co piąty uczeń (20%) musiał zakupić nowy sprzęt i prawie tyle samo badanych musiało dokupić dodatkowy transfer danych internetowych (28% nauczycieli, 23% rodziców i 20% uczniów). Z kolei co piąty nauczyciel (19%) oraz prawie co

ósmu uczeń (13%) i prawie co dziesiąty rodzic (9%) uzyskał sprzęt, pożyczając go od innych.

b) Aktywności online i offline przed okresem edukacji zdalnej i w jej trakcie

- Prawie połowa nauczycieli (47%) deklaruje, że nie publikuje w ogóle postów i komentarzy w mediach społecznościowych, a 43% nie słucha audiobooków lub audycji cyfrowych. Z kolei 61% uczniów nie korzysta z aplikacji lub stron instytucji kultury (galerii, muzeów, teatrów), natomiast 57% nie słucha w ogóle audiobooków lub audycji cyfrowych. Duża część uczniów (41%) nie publikuje własnych treści w internecie, a 31% postów i komentarzy w mediach społecznościowych. W przypadku rodziców 62% z nich w ogóle nie gra w gry cyfrowe lub nie uprawia e-sportu indywidualnie, zaś ponad połowa w ogóle nie publikuje postów i komentarzy w mediach społecznościowych (53%) oraz nie słucha audiobooków lub audycji cyfrowych w formie podcastów (57%).
- Częstotliwość niektórych aktywności online w naturalny sposób uległa zwiększeniu w czasie edukacji zdalnej, co wynika m.in. z charakteru wykonywanej online pracy oraz ograniczeń związanych z przemieszczaniem się i unikaniem bezpośrednich kontaktów w pierwszych miesiącach ogłoszonego w kraju stanu epidemii. Nauczyciele i uczniowie częściej korzystali ze smartfona podczas e-lekcji lub jednocześnie z innych stron, serwisów, aplikacji niezwiązanych z lekcjami w ich trakcie za pomocą komputera. W tych grupach zwiększył się także odsetek badanych, którzy w okresie epidemii więcej czasu przeznaczali na uczenie się oraz zdobywanie nowej wiedzy czy – jak w przypadku uczniów – uczenie się samemu po zakończeniu e-lekcji.
- W okresie epidemii, pomijając czas przeznaczony na aktywności związane z pracą lub nauką, wydłużył się czas przeznaczany na rozrywkę, zwłaszcza wśród uczniów. Prawie co drugi uczeń (47%) więcej czasu poświęcał na oglądanie filmów i seriali (także online), prawie co trzeci (28%) na granie w gry cyfrowe lub uprawianie e-sportu indywidualnie, natomiast co piąty robił to zespołowo (19%). Z kolei co piąty (21%) nauczyciel więcej czasu poświęcał na słuchanie audiobooków lub audycji cyfrowych (podcastów), natomiast prawie co piąty na oglądanie filmów i seriali (17%). Jeśli

chodzi o rodziców, to w przypadku pewnej grupy respondentów w okresie pandemii nastąpił wzrost odsetka osób przeznaczających więcej czasu na pewne aktywności o charakterze społecznym: 28% rodziców poświęcało więcej czasu na utrzymywanie kontaktów ze znajomymi lub rodziną mieszkającą poza domem przez komunikator lub wysyłanie im różnych treści (zdjęć, filmów, itp.), natomiast 20% rodziców na rozmawianie z bliskimi o treściach znalezionych w internecie.

- Znaczący odsetek nauczycieli rzadziej w okresie pandemii oddawał się aktywności przekładającej się pozytywnie na dobrostan (np. uprawianie sportu – 55% poświęcało na to mniej czasu, czy wspólne działania z rodziną – 38%), a więcej aktywności ten dobrostan zakłócającej (np. siedzenie do późna w nocy – 40%, czy kłótnie z rodziną – 10%).
- Rodzice w porównaniu z nauczycielami mniej czasu w trakcie pandemii poświęcali na aktywności pozytywnie przekładające się na dobrostan psychiczny, a rzadziej na takie, które temu dobrostanowi potencjalnie zagrażają.

c) Przygotowanie do edukacji zdalnej oraz jej przebieg

- O ile prawie 60% badanych rodziców oceniło raczej dobrze i zdecydowanie dobrze przygotowanie nauczycieli oraz szkół do przekazywania wiedzy w sposób zdalny, o tyle prawie 45% nauczycieli czuło się przygotowanych do edukacji zdalnej jedynie w stopniu małym i umiarkowanym.
- Pod koniec realizacji edukacji zdalnej (maj-czerwiec) subiektywna ocena własnych umiejętności przez nauczycieli uległa zmianie – aż 45% badanych oceniło je dobrze, natomiast 39% bardzo dobrze. Jednak pomimo że 90% nauczycieli wystawiło swoim umiejętnościom co najmniej ocenę dobrą, to w sumie ponad połowa z nich (52%) uważała, że potrzebuje dodatkowego przeszkolenia z zakresu prowadzenia lekcji z użyciem różnego rodzaju narzędzi cyfrowych.
- Brak dobrego przygotowania do edukacji zdalnej części nauczycieli, uczniów, jak i rodziców można zaobserwować w dwu obszarach: **technicznym** (infrastruktura, sprzęt, aplikacje) oraz **kompetencyjnym** (umiejętność obsługi urządzeń, aplikacji, ale także organizacji czasu pracy/nauki czy przygotowania

metodycznego). Badani musieli zakupić nowy sprzęt (29% nauczycieli oraz 26% rodziców), dokupić transfer internetowy (28% nauczycieli, 23% rodziców) oraz zainstalować dodatkowe aplikacje (75% rodziców i 86% nauczycieli). Dodatkowo 11% rodziców musiało wyłączyć na stronie lub w urządzeniu blokadę rodzicielską, aby dziecko mogło korzystać z materiałów przesyłanych przez nauczyciela. Co trzeci rodzic (34%) musiał nauczyć się i/lub dziecko obsługi dodatkowego sprzętu (mikrofon, kamera, słuchawki), którego wcześniej nie używał, zaś w przypadku nauczycieli musiał to już zrobić prawie co drugi badany (48%). Jeśli chodzi o nauczanie się obsługi nowych narzędzi komunikacyjnych, takich jak: wideo, czat, grupy dyskusyjne, platforma e-learningowa, musiało to zrobić samemu (i/lub nauczyć swoje dziecko) 57% rodziców oraz 60% uczniów i aż 87% nauczycieli.

- 92% nauczycieli musiało inaczej zaplanować czas na przygotowanie się do lekcji, taka zmiana konieczna była natomiast u trzech czwartych uczniów (75%). Ponadto dla 90% nauczycieli edukacja zdalna wiązała się z poświęcaniem większej ilości czasu na przygotowanie się do prowadzonych lekcji. W przypadku uczniów wydłużenie czasu poświęcanego na naukę dotyczyło tylko 62% badanych, natomiast co drugi rodzic (52%) musiał poświęcać więcej czasu na naukę z dzieckiem lub dziećmi.

d) Narzędzia cyfrowe i metody stosowane przez nauczycieli

- Podczas edukacji zdalnej część metod pracy stosowanych przez nauczycieli w sposób naturalny wykorzystywana była częściej. Największy wzrost dotyczył sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, takich jak: przyjmowanie prac od uczniów w wersji elektronicznej oraz wysyłanie mejlem zadań domowych lub materiałów do przygotowania do kolejnych lekcji oraz oczekiwanie przeczytania i nauczania się materiału, którego nauczyciel nie omówił jasno na lekcji.
- W porównaniu do okresu przed pandemią w trakcie edukacji zdalnej prawie dwukrotnie wzrosła liczba nauczycieli, którzy nie dyktowali uczniom notatek podczas lekcji (z 17% do 36%) i nie wyświetlali filmów (z 9% do 15%), nieznacznie wzrosła liczba nauczycieli „co najmniej często” przygotowujących i wyświetlających prezentacje multimedialne podczas lekcji (z 25% do 34%) i nagrywających i udostępniających uczniom filmy w internecie (z 2% do 9%) oraz

aż czterokrotnie – „co najmniej często” publikujących materiały edukacyjne związane z lekcjami na stronie internetowej lub blogu (z 7% do 29%). Analiza statystyczna nie wykazała jednak związku pomiędzy częstotliwością stosowanych metod a stażem pracy. Nauczyciele z różnym stażem pracy tak samo często lub rzadko korzystali z tych metod.

- W badaniu zaobserwowano dwukrotny wzrost w korzystaniu przez nauczycieli „co najmniej często” z metody aktywizującej – quiz online, umożliwiającej większe zaangażowanie uczniów. Przed zamknięciem szkół 12% nauczycieli „co najmniej często” przygotowywało quizy online dla uczniów, natomiast po zamknięciu szkół robiło to 28% z nich. W taki sposób pracował prawie co trzeci nauczyciel szkoły podstawowej (30%) oraz technikum/liceum zawodowego (28%) i jedynie co piąty nauczyciel liceum ogólnokształcącego (21%).
- 66% uczniów miało podczas edukacji zdalnej lekcje prowadzone na żywo online, przy czym zdaniem 15% z nich nauczyciele sporadycznie miewali trudności z zapanowaniem nad klasą zebraną przed ekranami w domach.
- Lekcje na żywo online nie były jednak odpowiednie dla wszystkich uczniów i część z nich odczuwała pewne trudności z tego powodu. Ponad jedna czwarta uczniów (27%) nie mogła skoncentrować na tym, co mówił nauczyciel, i tyle samo miało trudności z rozumieniem przekazywanej nowej wiedzy (26%). Z kolei prawie co piąty uczeń (19%) nie potrafił wykonywać na czas zadań zleczanych do zrobienia w trakcie trwania lekcji.
- Połowa badanych uczniów (50%) oceniała lekcje prowadzone w sposób zdalny jako mniej interesujące niż przed pandemią, a jedynie co piąty uczeń (20%) uważał je za tak samo interesujące jak przed pandemią.
- Edukacja zdalna wiązała się także z pewnymi korzyściami dla jej uczestników, przy czym na takie korzyści wskazało zdecydowanie więcej nauczycieli niż uczniów. Co drugi badany nauczyciel (51%) oraz jedynie co siódmy uczeń (14%) w trakcie edukacji zdalnej chętniej się uczył, połowa nauczycieli (50%) bardziej kreatywnie korzystała z narzędzi cyfrowych (np. nagrywała filmiki, robiła cyfrowe notatki), a aż 81% nauczycieli przyznało, że podczas realizacji edukacji zdalnej częściej poszukiwało dodatkowych informacji w różnych źródłach internetowych i poza internetem,

przy czym w taki sposób zachowywał się co drugi uczeń (49%). Także prawie tyle samo nauczycieli (80%) stwierdziło, że zna więcej nowych i ciekawych zasobów internetowych, które może wykorzystać podczas nauki/pracy z uczniami – takiej odpowiedzi udzieliło 43% uczniów.

e) Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie zdalnej edukacji

- Uczniowie, rodzice oraz nauczyciele twierdzili, że ich aktualne **samopoczucie psychiczne oraz fizyczne** było gorsze w porównaniu do czasu sprzed pandemii. Obniżenie samopoczucia psychicznego oraz fizycznego dotknęło przede wszystkim nauczycieli, w drugiej kolejności rodziców. Około 20% badanych uczniów twierdziło, że ich zdrowie psychiczne i fizyczne poprawiło się w porównaniu do czasu sprzed pandemii.
- Około 10% badanej młodzieży przejawiało wyraźne **symptomy stanów depresyjnych**: 9% z nich cały czas odczuwało smutek, 10% cały czas czuło się osobą samotną i odczuwało przygnębienie, a 9% młodych osób przyznało, że cały czas chciało im się płakać. Uczucia smutku, przygnębienia, samotności czy chęci płaczu u nauczycieli i rodziców występowały o wiele rzadziej niż u uczniów (w przypadku nauczycieli to 3- 6%, a w przypadku rodziców 1-2%).
- Przyjmując metodologiczne założenie, że odpowiedzi „często” oraz „cały czas” świadczą o wysokim nasileniu nastroju depresyjnego, można powiedzieć, że w przypadku uczniów stanu tego doświadczało 17% osób, w przypadku nauczycieli 13%, a spośród rodziców 5%. Analizując dane ogólnego nasilenia nastroju depresyjnego chłopców i dziewczyn, wskazać należy, że jego ogólny wysoki poziom dotyczy 23% dziewczyn i 8% chłopców. Analizując z kolei dane ogólnego nasilenia poziomu depresyjnego uczniów ze szkół podstawowych, liceów i techników, wskazać należy, że jego ogólny wysoki poziom dotyczy 24% licealistów, 13% uczniów szkół podstawowych oraz 13% uczniów uczęszczających do techników.
- Odpowiadając na pytanie o **problemy psychosomatyczne** (bóle brzucha, bóle głowy, trudności w zasypianiu, zdenerwowanie, przygnębienie/zły nastrój, brak energii), prawie co piąty uczeń (18%) i nauczyciel (16%) przyznał w trakcie badania, że więcej niż kilkanaście razy w ciągu ostatniego miesiąca odczuwał brak energii

do działania. 16% nastolatków i 13% nauczycieli przyznało, że byli w ciągu ostatnich 30 dni przygnębieni i pozostawali w złym nastroju. Trudności w zasypianiu w ciągu ostatnich 30 dni miało przynajmniej jeden raz 60% młodzieży (22% kilkanaście razy lub więcej), 74% nauczycieli (25% kilkanaście razy lub więcej) oraz 50% rodziców (11% kilkanaście razy lub więcej).

- Badanie **emocji i stanów psychicznych podczas nauki** pokazało, że uczniowie często byli źli, że nauczyciele zadają zbyt dużo materiału do nauczania, często także nie mieli chęci do nauki. Badana młodzież często wstydziła się również swojego wyglądu podczas trwania zajęć z użyciem kamery internetowej. Złość na nauczycieli z powodu zbyt dużego obciążenia pracami domowymi przełożyła się na doświadczanie przez uczniów obawy, czy te prace zostaną odrobione w odpowiednim czasie, oraz na poczucie, że nie zdążą się wszystkiego nauczyć.
- Pomimo pozytywnych odczuć nauczycieli towarzyszących im w trakcie prowadzenia zajęć w sposób zdalny warto dodać, że 28% z nich uważało, że ich samopoczucie na lekcji było o wiele lepsze przed zamknięciem szkół, a kolejne 26%, że samopoczucie to było trochę lepsze. Co trzeci nauczyciel przyznał w trakcie realizacji badania, że jego samopoczucie podczas lekcji przed pandemią koronawirusa i w okresie zdalnej edukacji było takie same, zaś 3% nauczycieli wskazało, że obecnie ich samopoczucie na lekcji jest gorsze lub dużo gorsze (1%). Samopoczucie badanych nauczycieli na lekcji nie jest w żaden sposób związane ze stażem pracy.
- Część uczniów, rodziców oraz nauczycieli miała wyraźne symptomy nadużywania mediów cyfrowych. Przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera i internetu oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych to najczęściej występujące objawy zmęczenia cyfrowego.
- W odpowiedziach na pytania dotyczące **higieny cyfrowej** przede wszystkim nauczyciele deklarowali, że często lub bardzo często pozostają w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień (86%), często lub bardzo często mają dość siedzenia przy komputerze (85%) oraz że czują się przemęczeni i przeładowani informacjami (76%). Grupa nauczycieli często lub bardzo często wskazywała na odczuwanie rozdrażnienia z powodu ciągłego używania komputera (67%), a nawet na potrzebę bycia

niedostępnym dla nikogo w sieci (59%). Analizując odpowiedzi uczniów, należy zauważyć, że 66% z nich przyznało, iż często lub bardzo często korzysta z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać, a połowa z nich (50%) stwierdziła, że czuje się przeładowana informacjami. Warto dodać, że zarówno nauczyciele (48%), jak i część uczniów (34%) bardzo często lub często czują się niewyspani z powodu używania internetu, komputera czy smartfona; co czwarty nauczyciel i uczeń bardzo często lub często zarywał noce z powodu korzystania z internetu i cyfrowych narzędzi ekranowych.

- 28% badanych uczniów zadeklarowało, że bardzo często lub często podczas zajęć online korzystało z portali społecznościowych, grało w gry, przeglądało internet do celów prywatnych czy pisało do kogoś bez związku z lekcjami. Podobny odsetek badanych uczniów (28%) przyznał, że bardzo często lub często używał swojego smartfona podczas e-lekcji do celów niezwiązanych z nauką.
- **Czas spędzony przed ekranem** i w internecie w okresie zdalnego nauczania zasadniczo się zwiększył w grupie badanych uczniów i nauczycieli. Dotyczy to nie tylko dni powszednich, ale również weekendów. Po zamknięciu szkół połowa uczniów (50%) i nauczycieli (51%) wskazała, że w dni robocze korzystała z internetu dziennie „sześć godzin lub więcej”. Prawie co trzeci uczeń (28%) oraz nauczyciel (30%) korzystał z internetu sześć godzin lub więcej również w weekendy.
- Około 40% badanych uczniów udzielało odpowiedzi wskazujących na rozregulowanie w czasie pandemii rytmu dobowego – częstsze siedzenie do późna i towarzyszące temu dłuższe spanie.

f) Relacje prywatne i zawodowe

- Znaczący odsetek uczniów i nauczycieli doświadczył w czasie pandemii pogorszenia jakości ważnych dla edukacji relacji (najbardziej w zakresie relacji rówieśniczych uczniów oraz relacji w zespołach zawodowych nauczycieli). Połowa uczniów wskazywała, że przed pandemią relacje z kolegami/koleżankami z klasy były lepsze. Aż jedna trzecia nauczycieli zauważała z kolei spadek jakości relacji ze współpracownikami.
- Wśród nauczycieli osoby wskazujące na to, że w okresie pandemii podwyższyła się jakość ich relacji profesjonalnych (z dyrektorem i innymi nauczycielami), były nieliczne (poniżej 2%).

- Edukacja zdalna negatywnie przełożyła się na relacje domowe wielu nauczycieli.
- Prawie 13% uczniów uznało, że w czasie pandemii ich relacje z rodzicami/opiekunami uległy pogorszeniu. Jest to grupa uczniów, którzy ze względu na fakt izolacji byli szczególnie narażeni na negatywne skutki psychologiczne.
- Uczniowie i nauczyciele oceniający, że ważne relacje pogorszyły się w okresie pandemii, mieli gorsze wyniki w zakresie objawów emocjonalnych stanowiących o ryzyku depresji oraz problemów psychosomatycznych.
- W przypadku uczniów najsilniej powiązana z subiektywną oceną stanu zdrowia psychicznego okazała się być ocena jakości relacji z rówieśnikami oraz rodzicami/opiekunami.
- Zidentyfikowany został niewielki, choć znaczący odsetek uczniów, którzy postrzegali okres pandemii jako czas poprawy relacji (np. 5% uważało, że poprawiły się ich relacje rówieśnicze).
- Częściowo relacje i komunikacja powiązane zostały z aktywnościami online. Przykładowo 27% nauczycieli wskazywało, że w czasie pandemii częściej rozmawiało z bliskimi o rzeczach znalezionych w internecie, podczas kiedy jedynie 18% wskazywało, że robiło to rzadziej niż przed pandemią.

Grzegorz Ptaszek (*AGH w Krakowie/PTeM*)
**Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej:
sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe**

Spółeczna rewolucja cyfrowa i związana z nią powszechność wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w wielu obszarach życia wymusiły konieczność ich włączenia także w obszar edukacji szkolnej (Juszczak, 2002). Dzięki temu szkoła miała stać się miejscem nowoczesnym, podążającym za społeczno-technologicznymi zmianami, w tym głównie nastawionym na wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu i wspieraniu procesu dydaktycznego oraz na rozwijanie kompetencji cyfrowych umożliwiających m.in. wyszukiwanie, selekcję i weryfikację informacji online, własną ekspresję, współpracę, rozwiązywanie problemów czy aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, obywatelskim i kulturowym. Zadanie to jednak wymaga dużych zmian nie tylko infrastruktury (w co zainwestowano i wciąż inwestuje się dużo pieniędzy - np. w Ogólnopolską Sieć Edukacyjną [OSE]), lecz przede wszystkim w sposobie myślenia o nowoczesnej edukacji, w której liczy się podmiotowość ucznia i rozwijanie jego kreatywności, a nowe technologie nie tyle służą wspieraniu procesu dydaktycznego, ile stanowią naturalne środowisko uczenia się i rozumienia rzeczywistości.

Przygotowanie całego otoczenia szkolnego do wdrożenia edukacji zdalnej to proces złożony i wieloetapowy, uwzględniający odpowiednie przygotowanie w dwu wzajemnie na siebie oddziałujących obszarach: technologicznym i kompetencyjnym. Edukacja zdalna realizowana w różnych formach wymaga przede

wszystkim równego dostępu do odpowiedniego sprzętu komputerowego i łącza internetowego dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, czyli nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Sprzęt oraz infrastruktura internetowa powinny umożliwiać realizację założonych celów kształcenia oraz różne formy pracy i kontaktu (indywidualną, zbiorową i grupową).

Obszar kompetencyjny jest najbardziej zróżnicowany i długotrwały, ponieważ składają się na niego nie tylko kompetencje cyfrowe, ale również dydaktyczno-metodyczne nauczycieli, wymagające doskonalenia w trakcie rozwoju zawodowego przez cały czas. Kompetencje cyfrowe to, poza dobrym przygotowaniem do obsługi urządzeń, aplikacji czy platform edukacyjnych, również – jak w przypadku nauczycieli i uczniów – umiejętność wyszukiwania, selekcji, weryfikacji czy oceny informacji i treści znalezionych w internecie oraz korzystania z wiarygodnych źródeł wiedzy. Ponadto ważne są również kompetencje w zakresie znajomości technologii edukacyjnych oraz zasobów online, które należy wykorzystywać w pracy z uczniami. Istotne jest także właściwe planowanie całego procesu dydaktycznego, uwzględniające zupełnie inny – zapośredniczony medialnie – kontekst sytuacyjny oraz przestrzeń relacji i komunikacji zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz nauczycielem a rodzicami, jak i pomiędzy samymi uczniami.

W trakcie edukacji zdalnej nauczyciel powinien zapewnić szczególne wsparcie uczniom w trzech obszarach: poznawczym (uczenie się i rozwój), emocjonalnym (wsparcie, zaangażowanie i wzmacnianie poczucia własnej wartości) oraz systemowym (komunikacja i zarządzanie informacją) (Tait, 2000, s. 289). Nauczyciel planujący z uczniami zdalną pracę online powinien pamiętać o tym, aby stworzyć z grupą podobną dynamikę jak w klasie, co wymaga od niego dostosowania do każdej grupy właściwych form pracy, np. grupy mniej aktywne mogą przygotowywać prace sprawdzane potem przez nauczyciela, natomiast w grupach bardziej aktywnych lepiej sprawdzi się dyskusja na forach (Dylak, 2013, s. 60). Ponadto w przypadku edukacji zdalnej niezwykle

kle istotne jest, aby nauczyciel umiał stworzyć lub podtrzymać poczucie wspólnoty klasowej (Yorke, 2004), co nie jest łatwe zwłaszcza w przypadku komunikowania się z uczniami w sposób asynchroniczny (e-mail, platforma edukacyjna).

Osobną kwestią, podejmowaną w różnych badaniach, jest efektywność technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji oraz wykorzystywanie jej potencjału i wyjście poza czysto narzędziowe czy uatrakcyjnijające lekcje elementy. Zgodnie z modelem SAMR (akronim utworzony z pierwszych liter nazw kolejnych poziomów: *Substitution*, *Augmentation*, *Modification*, *Redefinition*) integracja technologii w procesie edukacji powinna następować stopniowo (Puentedura, 2018; Ścibor, 2020). Osiągnięcie jednego z dwu poziomów wysokiej integracji technologii z procesem edukacyjnym - modyfikacji (*modification*) lub redefinicji (*redefinition*) - wymaga dobrego przygotowania zarówno nauczycieli, jak i uczniów do takiej pracy oraz doświadczenia w projektowaniu lekcji w taki sposób, aby realizować cele kształcenia wyłącznie z wykorzystaniem narzędzi i zasobów cyfrowych, rozwijając przy tym różne kompetencje cyfrowe. Model SAMR pokazuje, w jaki sposób w procesie edukacji następuje przejście od technologii wykorzystywanej w nieco przypadkowy sposób - jako zamiennik (*substitution*) form prowadzenia zajęć wykonywanych w sposób tradycyjny, np. pisanie prac na komputerze i przesyłanie ich w wersji elektronicznej - do technologii wykorzystywanej w sposób funkcjonalny, rzeczywiście przekształcającej dotychczasowy proces nauczania (*redefinition*) i umożliwiającej realizację takich zadań, które bez technologii nie byłyby możliwe (np. wspólna praca zespołu nad projektem edukacyjnym).

Jak pokazują badania przeprowadzone przez Klichowskiego i Smaniotta Costę (2015), wejście na wyższy poziom integracji technologii w procesie edukacji, wymagające modyfikacji tradycyjnego modelu edukacji i odpowiednich kompetencji cyfrowych, wiąże się z nastawieniem nauczycieli wobec TIK oraz wysiłkiem, jaki muszą podjąć, aby zmodyfikować sposób nauczania, wykorzystując te narzędzia. Badana grupa przyszłych

nauczycieli oceniała bardzo nisko te narzędzia TIK, których edukacyjne zastosowanie wymagało sporej wiedzy technologicznej oraz modyfikacji tradycyjnego modelu edukacji, natomiast statystycznie istotnie wyżej rozwiązania TIK niewymagające szczególnej wiedzy technologicznej oraz pasujące do tradycyjnego modelu edukacji (np. papierowe karty pracy i książki wykorzystujące technologię rzeczywistości rozszerzonej). Klichowski i Smaniotto Costa uważają w związku z tym, że doświadczenie oraz przekonania nauczycieli w zakresie wykorzystywania TIK przekładają się na reprodukowanie przez nich w pracy modelu edukacyjnego.

Przegląd badań

Dostęp do urządzeń i infrastruktury internetowej, a także wykorzystywane w edukacji zdalnej technologie cyfrowe oraz kompetencje cyfrowe nauczycieli, uczniów i rodziców były przedmiotem wielu badań przeprowadzonych w trakcie realizacji edukacji zdalnej w czasie epidemii koronawirusa. Ich wyniki – pomimo że prowadzono je na grupach o różnej liczebności oraz nie zawsze reprezentatywnych – okazują się być zbliżone do siebie i wskazują na pewne wspólne kwestie warte uwzględnienia podczas końcowej oceny edukacji zdalnej realizowanej w okresie od marca do czerwca.

Jedną z podstawowych kwestii związanych z edukacją zdalną, o którą pytano we wszystkich badaniach, było **przygotowanie techniczne**, uczniów oraz rodziców. W badaniu przeprowadzonym na zlecenie Centrum Cyfrowego, na ogólnopolskiej reprezentatywnej grupie 984 nauczycieli szkół podstawowych (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020), 36% nauczycieli wskazało, że ich głównym problemem w realizacji edukacji zdalnej jest właśnie nieposiadanie odpowiedniego sprzętu przez uczniów, zaś 32% – problemy uczniów z łączem internetowym. Co ciekawe, połowa badanych nauczycieli dodatkowo uznała, że jest to kłopotliwe, ale sobie z tym radzi (51% w przypadku brak odpowiedniego sprzętu u uczniów oraz 56% – problemów z łączem inter-

netowym). Dopiero w drugiej kolejności nauczyciele za główny problem uznawali prędkość własnego łącza internetowego (12%) oraz braki sprzętowe (10%), przy czym dodatkowo duża grupa badanych nauczycieli uznawała braki sprzętowe za problem, z którym sobie daje radę (46%), natomiast 38% z nich wskazywało na złą jakość połączenia internetowego. Podobnie w badaniu przeprowadzonym przez firmę Librus w maju 2020 r. zapytano rodziców (N=18 346) o dostęp do urządzeń niezbędnych w edukacji zdalnej. Najwięcej ankietowanych odpowiedziało, że w nauce zdalnej dzieci mają możliwość korzystania z komputera (91%), telefonu (72%) oraz drukarki (57%). Z kamierki internetowej może korzystać jedynie 36% dzieci, zaś w najmniejszym stopniu (23%) mają one dostęp do tabletów (Librus, 2020, s. 9). Z badania tego wynika, że większość rodziców może zapewnić sprzęt do indywidualnej nauki online dla swojego dziecka (69%), jednak w przypadku prawie co czwartego rodzica (23%) z tego samego sprzętu korzysta dwoje dzieci (Librus, 2020, s. 10).

Innym problemem, na który zwracano uwagę w ogólnopolskich badaniach prowadzonych w trakcie realizacji przez szkoły edukacji zdalnej, była **ocena wcześniejszego doświadczenia nauczycieli z edukacją zdalną przed epidemią koronawirusa oraz ich przygotowanie do prowadzenia zajęć w takiej formie**. Z badania Buchner, Majchrzak, Wierzbickiej (2020) wynikało, że jedynie 15% nauczycieli szkół podstawowych miało wcześniej takie doświadczenie, natomiast aż 85% takiego doświadczenia nie miało w ogóle. Jednak ci z badanych, którzy mieli wcześniej doświadczenie z edukacją zdalną, oceniali lepiej realizację programu nauczania online oraz chętniej prowadzili lekcje w taki sposób (s. 6). Nieco więcej nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych wdrażało elementy edukacji zdalnej w swojej pracy przed pandemią w badaniu przeprowadzonym przez Jaskulską i Jankowiak (2020) – robiło tak prawie 37% nauczycieli (N=780) i, co ciekawe, częściej mężczyźni niż kobiety. Ponadto jedna piąta nauczycieli (20%) stwierdziła, że kształcenie na odległość w okresie realizacji obowiązku edu-

cji zdalnej przysparzało im trudności (s. 24) – wśród osób tak uważających najmniej było jednak osób z krótkim stażem pracy (do dwóch lat). Z kolei w badaniu przeprowadzonym na grupie 2961 nauczycieli również ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych przez Plebańską, Szyller i Sieńczewską (2020) 37% badanych oceniło własne przygotowanie jako dostateczne i prawie tyle samo (40%) jako mierne i niedostateczne. Ocenę bardzo dobrą z przygotowania do prowadzenia zajęć online przyznało sobie zaledwie 5% nauczycieli, natomiast ocenę dobrą – prawie co piąty badany (18%) (s. 22).

Ważnym wątkiem poruszonym w wielu badaniach był także **sposób prowadzenia edukacji zdalnej i metody pracy stosowane przez nauczycieli**. W badaniu przygotowanym na zlecenie firmy Librus (2020) zdaniem ponad połowy rodziców (N=18 346) nauczyciele prowadzili edukację zdalną w sposób mało interaktywny, ponieważ najczęściej wskazywali uczniom filmy edukacyjne do samodzielnego oglądania w domu (63%), przesyłali wiadomości z informacjami, które strony z podręczników i zeszytów ćwiczeń należy przerobić samodzielnie (62%) lub przekazywali materiały/zadania do samodzielnego wykonania przez uczniów w domu (56%) (Librus, 2020, s. 17). Ponadto według 19% rodziców żaden nauczyciel nie prowadził lekcji na żywo online, a zdaniem 33% z nich robiło to jedynie niewielu. Także z badania Buchner, Majchrzak, Wierzbickiej (2020) wynika, że nauczyciele szkół podstawowych najczęściej wysyłali uczniom linki do lekcji online lub materiałów znalezionych w sieci (w klasach 1-3 robiło tak 92,5% badanych, natomiast w klasach 4-8 prawie 90%) oraz przesyłali informacje o stronach, które uczniowie mieli przeczytać w podręcznikach lub wykonać w ćwiczeniach (klasy 1-3 – 86,6% badanych, klasy 4-8 – 82,3%). W tym badaniu nieco więcej niż połowa nauczycieli klas 4-8 (54,6%, N=447) i prawie połowa nauczycieli klas 1-3 (49%, N=120) deklarowało, że prowadziło lekcje na żywo za pośrednictwem wideokomunikatorów Skype lub Zoom (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020, s. 24-25). Niektórzy nauczyciele nagrywali także lekcje wideo dla

uczniów - robiła to jedna trzecia nauczycieli w klasach 1-3 (37,5%) oraz ponad jedna czwarta w klasach 4-8 (26,2%) (s. 24-26). Z kolei w badaniu Plebańskiej, Szyller i Sieńczewskiej (2020) 31% ankietowanych szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadziło zajęcia online w sposób synchroniczny, wykorzystując do tego celu platformy wideokomunikacyjne, takie jak MS Teams, Zoom czy Google Hangouts. Drugą pod względem wielkości grupę 27% stanowili nauczyciele wysyłający e-materiały do samodzielnej realizacji przez uczniów, natomiast prawie co drugi nauczyciel (19%) wysyłał uczniom zadania do wykonania w podręcznikach (s. 17). Sposób prowadzenia edukacji zdalnej przełożył się na obciążenie uczniów pracą – zdaniem aż trzech czwartych rodziców (76%) mają oni zdecydowanie i raczej za dużo nauki (Librus, 2020, s. 23).

W niektórych badaniach pytano również nauczycieli **o możliwość wykorzystania edukacji zdalnej w przyszłości oraz korzyści, jakie wynieśli z pracy z uczniami w ten sposób.** W badaniu Plebańskiej, Szyller i Sieńczewskiej (2020) ponad połowa badanych nauczycieli (59,17%) stwierdziła, że nie chce korzystać z edukacji zdalnej w przyszłości, przy czym badani w większości widzieliby edukację zdalną raczej jako zajęcia uzupełniające edukację tradycyjną w sytuacjach trudnych, np. w przypadku niedyspozycji nauczyciela czy choroby ucznia (55% badanych) aniżeli jako zastąpienie edukacji tradycyjnej (tylko 10% wskazuje na taką alternatywę) (s. 28-29). Nieco bardziej optymistyczne wnioski płyną z badania przeprowadzonego przez Jaskulską i Jankowiak (2020), w którym ponad połowa badanych nauczycieli wyraziła chęć wykorzystania elementów edukacji zdalnej w swojej przyszłej pracy, przy czym najwięcej osób było w grupie pracujących w zawodzie krócej niż dwa lata (82%), natomiast nieco mniej w grupie ze stażem pracy powyżej 11 lat (65%) (s. 33). Co ważne, również większość nauczycielek i nauczycieli (64%) dostrzegło pozytywny wpływ kształcenia na odległość na rozwój własnych kompetencji zawodowych.

Podsumowując, z przeprowadzonych w trakcie realizacji edukacji zdalnej badań wynika, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie

wie nie byli dobrze przygotowani do takiej formy prowadzenia zajęć. Problem dla wielu z nich stanowił brak odpowiedniego sprzętu oraz prędkość łącza internetowego. Przed epidemią koronawirusa jedynie nieliczni nauczyciele mieli doświadczenie z edukacją zdalną lub wdrażali jej elementy w swojej pracy. To przełożyło się na wykorzystywanie głównie podających metod nauczania, jakie większość nauczycieli stosowała w trakcie pracy online z uczniami, charakterystycznych dla transmisyjnego modelu szkoły. Nie dziwi zatem, że myśl o wprowadzeniu w przyszłości tak realizowanej edukacji zdalnej, odległej od właściwego wzorca, nie spotyka się z do końca przychylnym nastawieniem uczniów i rodziców.

Wyniki z badania własnego

Dostępność urządzeń i internetu

Dostęp do urządzeń oraz internetu umożliwiających edukację zdalną jest jednym z warunków, aby taka edukacja mogła być w ogóle prowadzona. W badaniu „Zdalne nauczanie a adaptacja do zmiany warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa” zapytaliśmy nauczycieli, uczniów oraz rodziców czy oraz w jakim zakresie mogą korzystać w miejscu zamieszkania z podstawowego sprzętu niezbędnego do edukacji zdalnej. We wszystkich grupach najpopularniejszym urządzeniem, do którego dostęp mieli badani, był smartfon. Mogło z niego korzystać zawsze albo prawie zawsze wtedy, kiedy tego potrzebowało, 93% uczniów, 92% rodziców i 82% nauczycieli. W przypadku dostępu do innych urządzeń, za pomocą których można łączyć się (także bezprzewodowo) z internetem, na możliwość korzystania zawsze albo prawie zawsze w miejscu zamieszkania z:

- laptopa bez kamery wskazywało 28% nauczycieli, 40% uczniów oraz 45% rodziców,
- laptopa z kamerą – 78% nauczycieli, 49% uczniów oraz 64% rodziców,

- komputera stacjonarnego – 25% nauczycieli, 35% uczniów i 34% rodziców.

Nasi respondenci mieli zatem zawsze lub prawie zawsze dostęp przynajmniej do jednego urządzenia umożliwiającego korzystanie z internetu, przy czym najpopularniejszy był smartfon, zaraz za nim znajdował się laptop z kamerą, następnie laptop bez kamery, a na końcu komputer stacjonarny. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dużą różnicę pomiędzy badanymi w dostępie do laptopa z kamerą. Praktycznie nieograniczony dostęp do niego miało nieco ponad trzy czwarte nauczycieli (78%) oraz niespełna połowa uczniów (49%). Powodem takiej dysproporcji mogą być różne typy aktywności podejmowanych przez obie grupy. Podczas gdy laptop z kamerą stanowi dla nauczycieli główne narzędzie niezbędne do pracy (także w szkole) czy własnego rozwoju (zawodowego i osobistego), dla uczniów taką funkcję pełni smartfon, który przede wszystkim wykorzystują w celach rozrywkowych i do komunikowania się z innymi (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019, s. 32-35). Jak wynika z raportu na temat cyfryzacji szkół (Plebańska, 2017, s. 46), aż 18% badanych nauczycieli z różnych typów szkół (N=1033) korzysta z własnego sprzętu na lekcjach, przy czym więcej nauczycieli wykorzystuje własny sprzęt w szkołach ponadpodstawowych (około 23%).

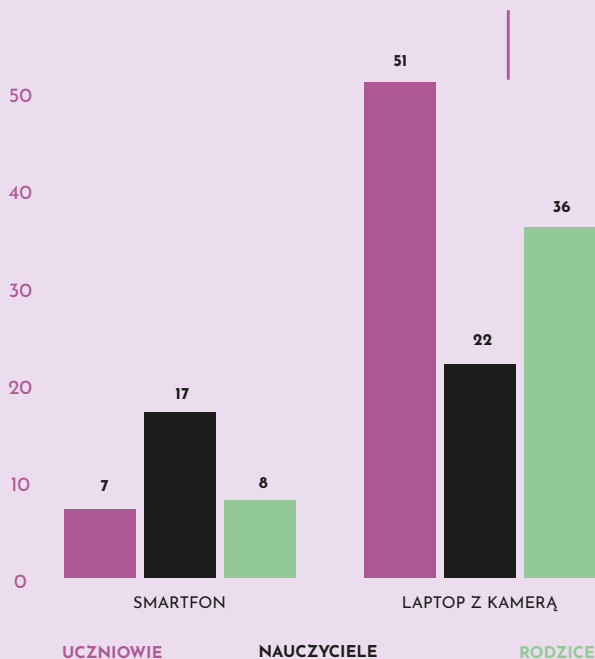
Nie wszyscy badani mieli jednak równy dostęp do tych urządzeń. W każdej grupie respondentów znajdowały się osoby, które w miejscu zamieszkania nie miały dostępu do sprzętu lub jeśli nawet miały, to okazuje się, że nie mogły z niego z pewnych powodów często korzystać. W przypadku nauczycieli 11% z nich nie mogło korzystać ze smartfona, natomiast 6% miało takie urządzenie, ale często nie mogło z niego korzystać. Także 14% nauczycieli nie miało dostępu do laptopa z kamerą, przy czym 8% z nich, chociaż taki dostęp miało, to nie mogło często z tego urządzenia korzystać. Z kolei 6% uczniów nie mogło często korzystać ze smartfona, a aż 29% z nich nie miało dostępu do laptopa z kamerą, przy czym dodatkowo aż 23%, chociaż sprzęt

miało, nie mogło z niego często korzystać. W przypadku rodziców brak możliwości częstego korzystania w miejscu zamieszkania ze smartfona deklarowało 5% respondentów, zaś brak laptopa z kamerą wskazywało 23% rodziców.

Efektywna edukacja zdalna wymaga dostępu do takich urządzeń komputerowych, dzięki którym będzie można swobodnie realizować szereg aktywności, na przykład przygotowywać prace, korzystając z popularnych programów tekstowych lub graficznych, wyszukiwać informacje, oglądać lub czytać materiały dostępne online, a także współpracować z innymi przy realizacji grupowych projektów. O ile smartfon umożliwia swobodną komunikację i szybką wymianę informacji, o tyle już realizacja zadań wymagających na przykład wysłania materiałów, uważnego przeczytania lub przygotowania tekstu czy korzystania z wielofunkcyjnej platformy edukacyjnej jest utrudniona czy wręcz czasami niemożliwa bez laptopa lub komputera stacjonarnego. Dlatego też w związku z brakiem możliwości posiadania w domu odpowiedniego sprzętu komputerowego niektórzy respondenci musieli zaopatrzyć się w niego, np. pożyczając od innych. W takiej sytuacji znalazł się aż co piąty nauczyciel (19%) oraz prawie co ósmy uczeń (13%) i prawie co dziesiąty rodzic (9%). Widać więc, że całkiem duża grupa nauczycieli i niemała grupa uczniów nie były dobrze technicznie przygotowane do realizacji edukacji zdalnej ze względu na posiadanie nieodpowiedniego sprzętu. Nie jest jednak wykluczone, że osób tych nie stać było na zakup nowego sprzętu, skoro zdecydowały się na pożyczenie go od innych.

W badaniu pytano również o dostęp w domu do innych dodatkowych urządzeń przydatnych w edukacji zdalnej, takich jak: drukarka, skaner, tablet, słuchawki z mikrofonem czy kamera internetowa (w przypadku korzystania ze sprzętu bez takiego urządzenia). Badani wskazywali głównie na brak skanera (42% nauczycieli, 47% uczniów, 38% rodziców), drukarki (22% nauczycieli, 28% uczniów, 25% rodziców) oraz słuchawek z mikrofonem (48% nauczycieli, 40% rodziców, 29% uczniów).

Wykres nr 5. Trudności nauczycieli, uczniów i rodziców w dostępie do urządzeń (%)
Pytanie: Czy ma Pani/Pan możliwość korzystania w miejscu zamieszkania z niżej wymienionych urządzeń? Odpowiedzi: „nie” oraz „tak, ale często nie mogę korzystać”



Wykres nr 6. Dostęp do internetu za pomocą różnych urządzeń (%)
Odpowiedzi: „Tak”



Dostęp do wyżej wymienionych dodatkowych urządzeń nie jest niezbędny w tradycyjnie prowadzonej edukacji szkolnej, w przypadku edukacji zdalnej ich brak może powodować zakłócenie, choć najczęściej nie są one konieczne, ponieważ uczniowie wykonują zadania online. W okresie pandemii typowa lekcja online polegała jednak przede wszystkim na wysyłaniu przez nauczycieli pocztą elektroniczną e-materiałów do samodzielnej realizacji (a tak stwierdziło 42% uczniów w badaniu Plebańskiej, Szyller i Sieńczewskiej, 2020, s. 38)². Brak drukarki czy skanera utrudniał więc udział w takich zajęciach.

Na ogólne pytanie o dostępność w ciągu tygodnia urządzeń, za pomocą których można prowadzić edukację zdalną lub w niej uczestniczyć, wtedy kiedy wymaga tego szkoła, 71% nauczycieli odpowiedziało, że miało taką możliwość zawsze, natomiast 24% - często. Jednak 5% nauczycieli mogło korzystać z tych urządzeń czasami lub sporadycznie. W przypadku uczniów 65% badanych deklарowało, że miało taką możliwość zawsze, natomiast 25% - często, ale w sumie aż 10% miało taką możliwość jedynie czasami i sporadycznie. Podchodząc z pewną ostrożnością do tych wyników, można jednak zaryzykować stwierdzenie, że 5% nauczycieli i aż 10% uczniów miało trudności w wywiązywaniu się ze swoich obowiązków lub mogło ich w ogóle nie realizować albo realizować w sposób niesystematyczny.

Edukacja zdalna nie jest możliwa bez dostępu do internetu, zwłaszcza szerokopasmowego, dzięki któremu można m.in. szybko pobierać i wysyłać pliki, oglądać przesyłane strumieniowo materiały wideo w dobrej jakości czy prowadzić rozmowy wideo w czasie rzeczywistym. W przypadku badanych przez nas grup widać duże zróżnicowanie, jeśli chodzi o sposób korzystania w domu z internetu za pomocą dostępnych urządzeń, przy czym w przypadku uczniów i rodziców wygląda to podobnie. Podczas gdy ponad połowa uczniów (58%) i rodziców (60%) korzysta z internetu za pośrednictwem smartfona, tylko 15% nauczycieli robi to za pomocą tego urządzenia. Zdecydowana większość z nich (73%) łączy się z internetem za pomocą lapto-

2. W badaniu wzięło udział 1217 uczniów, z czego 88,5% stanowili uczniowie szkół ponadpodstawowych.

pa, przy czym w taki sposób robi to tylko co piąty uczeń (22%) i prawie co trzeci rodzic (31%). Najmniej respondentów korzysta z internetu za pomocą komputera stacjonarnego – robi to 11% nauczycieli oraz 18% uczniów i tylko 6% rodziców. Preferencje w zakresie korzystania z internetu za pomocą smartfona przekładają się na sposób korzystania z tych urządzeń oraz podejmowane aktywności i czas spędzany w sieci.

Jakość połączenia internetowego jest u respondentów zróżnicowana. O ile ponad połowa badanych w każdej grupie nie ma problemów z oglądaniem materiałów wideo czy pobieraniem dużych plików, o tyle część z nich takie trudności już miewa. **Aż 21% nauczycieli deklaruje, że mogło bez problemu jedynie sporadycznie oglądać materiały wideo i/lub grać w gry, 24% jedynie sporadycznie prowadzić dobrej jakości technicznej rozmowy wideo lub przez komunikator, natomiast 30% bez problemu jedynie sporadycznie pobierać i wysyłać duże pliki, filmy, zdjęcia itp.** W przypadku uczniów odsetek respondentów mogących robić to jedynie sporadycznie jest podobny – co czwarty uczeń (25%) mógł w taki sposób oglądać materiały wideo i/lub grać w gry, 38% prowadzić dobrej jakości technicznej rozmowy wideo lub przez komunikator, natomiast 35% pobierać bez problemu i wysyłać duże pliki, filmy czy zdjęcia.

Z przytoczonych wcześniej danych na temat dostępności sprzętu oraz internetu w domu wynika, że część nauczycieli oraz uczniów i rodziców nie dysponowała odpowiednim sprzętem umożliwiającym edukację zdalną w takiej formie, jaka w większości była realizowana w polskich szkołach, i nie była do niej właściwie przygotowana. Dotyczy to zarówno dostępu do niezbędnego sprzętu (laptop z kamerą, drukarka, skaner czy słuchawki z mikrofonem), jak i jakości połączenia internetowego. Trudności z dostępem do sprzętu czy internetu, a także brak możliwości korzystania z nich wtedy, kiedy jest to konieczne, uznaje się za pierwszy poziom wykluczenia cyfrowego (van Deursen, Helsper, 2015). Wydaje się, że w przypadku części respondentów, zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz rodziców,

możemy już mówić o wykluczeniu cyfrowym na pierwszym podstawowym poziomie, czyli technologicznym, uniemożliwiającym edukację zdalną. Niektórzy z badanych, aby uniknąć tego typu wykluczenia, musiał ponieść dodatkowe koszty związane z zakupem sprzętu lub dokupieniem danych internetowych. Prawie co trzeci nauczyciel (29%) oraz co czwarty rodzic (26%) i co piąty uczeń (20%) musiał zakupić nowy sprzęt, natomiast prawie tyle samo badanych musiało dokupić dodatkowy transfer danych internetowych (28% nauczycieli, 23% rodziców i 20% uczniów).

Wzory korzystania z internetu i aktywności podejmowane w sieci

Sposób korzystania z internetu wynika z celów i potrzeb, dla których internauci podejmują określone aktywności w sieci. W badaniu zapytaliśmy o to, jak często respondenci podejmowali pewne aktywności online zarówno przed pandemią koronawirusa, jak i w jej trakcie. Pytano o aktywności o charakterze:

- **rozrywkowym, wykonywane indywidualnie**, np. publikowanie zdjęć lub filmów, granie w gry, oglądanie seriali i filmów (mogło to dziać się offline), publikowanie postów i komentarzy w mediach społecznościowych czy używanie smartfona podczas lekcji (w trakcie pandemii e-lekcji) lub korzystanie jednocześnie z innych stron, serwisów, aplikacji niezwiązanych z lekcjami w ich trakcie³ za pomocą komputera;
- **rozrywkowym, wykonywane wspólnie z innymi**, np. granie w gry lub uprawianie e-sportu drużynowo;
- **kommunikacyjnym**, np. utrzymywanie kontaktu ze znajomymi lub rodziną mieszkającą poza domem przez komunikator lub wysyłanie im zdjęć, filmów lub innych treści czy kłócenie się i krytykowanie innych w internecie;
- **edukacyjnym**, np. korzystanie z aplikacji lub stron galerii, muzeów, teatrów czy uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy (mogło też być podejmowane offline).

3. Dopełnieniem tej części badania były pytania o tego typu aktywności podejmowane poza internetem (offline).

Listę wszystkich aktywności online podejmowanych przez respondentów przed pandemią oraz w trakcie jej trwania zawiera tab. nr 1 (s. 48-49).

W przypadku badanych grup pewne aktywności w sieci nie są lub nie były w ogóle wcześniej podejmowane przez znaczną część respondentów. Ponad trzy czwarte nauczycieli nie kłóci się i krytykuje innych w internecie (85%), a także nie gra w gry lub nie uprawia e-sportu ani drużynowo (81%), ani indywidualnie (67%). Prawie co drugi nauczyciel (47%) nie publikuje również w ogóle postów i komentarzy w mediach społecznościowych oraz nie słucha audiobooków lub audycji cyfrowych (43%). Najwięcej nauczycieli natomiast deklaruje, że uczy się i zdobywa nową wiedzę (niekoniecznie online) – przyznaje, że w ogóle tego nie robi tylko 1% badanych. Uczniowie, podobnie jak nauczyciele, w dużej mierze nie kłócą się i nie krytykują innych w internecie (nie robi tego 75% badanych), a także nie korzystają z aplikacji lub stron instytucji kultury (galerii, muzeów, teatrów) - nie robi tego 61% z nich. Ponad połowa uczniów (57%) nie słucha również w ogóle audiobooków lub audycji cyfrowych i prawie co drugi uczeń (45%) nie gra w gry cyfrowe lub nie uprawia e-sportu zespołowo. Także takie aktywności, jak publikowanie w sieci treści własnego autorstwa (zdjęcia, filmy, grafiki itp.) oraz publikowanie postów i komentarzy w mediach społecznościowych, nie są podejmowane przez znaczną część uczniów – w przypadku własnych treści nie robi tego 41% respondentów, a komentarzy – 31% z nich. Zdecydowana większość uczniów z kolei komunikuje się ze znajomymi lub rodziną przez komunikator (nie robi tego tylko 7%), ogląda filmy i seriale (nie robi tego tylko 6%) oraz uczy się samodzielnie po czasie przeznaczonym na lekcje/e-lekcje (nie robi tego 7%), przy czym, co należy zastrzec, dwie ostatnie aktywności mogą mieć również charakter działań podejmowanych offline.

Tab. nr 1. Lista aktywności online podejmowanych przed pandemią i w jej trakcie (%)

Aktywność	Nie robiłem/łam tego wcale przed i nie robię obecnie			Wcześniej poświęcałem/am raczej mniej i zdecydowanie mniej czasu niż obecnie			Wcześniej poświęcałem/łam tyle samo czasu co obecnie			Wcześniej poświęcałem/am raczej więcej i zdecydowanie więcej czasu niż obecnie		
	N N=671	U N=1284	R N=979	N N=671	U N=1284	R N=979	N N=671	U N=1284	R N=979	N N=671	U N=1284	R N=979
Publikowanie zdjęć, grafik, filmów lub innych treści mojego autorstwa w internecie*	37	41	60	42	16	12	7	21	16	5	11	4
Granie w gry lub uprawianie e-sportu indywidualnie	67	29	62	6	28	7	7	22	15	12	13	8
Granie w gry lub uprawianie e-sportu drużynowo	81	45	78	4	19	3	3	15	8	5	11	4
Publikowanie postów i komentarzy w serwisach społecznościowych	47	31	53	18	13	8	19	38	28	8	8	3
Pisanie ze znajomymi lub rodziną mieszkającą poza domem przez komunikator lub wysyłanie im zdjęć, filmów lub innych treści	13	7	17	39	37	28	26	40	41	14	9	6
Słuchanie audiobooków lub audycji cyfrowych (podcastów)	43	57	57	21	12	11	16	15	20	11	6	4
Rozmawianie z bliskimi o treściach znalezionych w internecie	7	25	12	27	16	20	31	37	47	19	8	8

Aktywność	Nie robiłem/łam tego wcale przed i nie robię obecnie			Wcześniej poświęcałem/am raczej mniej i zdecydowanie mniej czasu niż obecnie			Wcześniej poświęcałem/łam tyle samo czasu co obecnie			Wcześniej poświęcałem/am raczej więcej i zdecydowanie więcej czasu niż obecnie		
	N N=671	U N=1284	R N=979	N N=671	U N=1284	R N=979	N N=671	U N=1284	R N=979	N N=671	U N=1284	R N=979
Korzystanie z aplikacji lub stron galerii, muzeów, teatrów itp.	22	61	43	32	19	14	20	14	23	14	7	7
Używanie smartfona podczas lekcji (obecnie e-lekcji) lub korzystanie jednocześnie z innych stron, serwisów, aplikacji niezwiązanych z lekcjami w ich trakcie za pomocą komputera (w przypadku rodziców podczas pracy)	33	30	26	47	35	20	7	16	37	3	5	4
Kłócenie się i krytykowanie innych w internecie	85	75	84	2	4	2	4	11	6	1	2	1
Oglądanie filmów i seriali**	13	6	6	17	47	23	27	27	47	24	15	15
Uczenie się, zdobywanie nowej wiedzy	1	7	9	32	32	20	32	28	42	19	23	12

Uwagi: * w przypadku uczniów z wyłączeniem selfie;

Jeśli chodzi o rodziców, to podobne jak nauczyciele najczęściej z nich deklaruje, że w ogóle się nie kłóci i nie krytykuje innych w internecie (84%), nie gra w gry lub nie uprawia e-sportu drużynowo (78%) oraz indywidualnie (62%). Ponad połowa rodziców także w ogóle nie publikuje postów i komentarzy w mediach społecznościowych (53%) oraz nie słucha audiobooków lub audycji cyfrowych w formie podcastów (57%). Wyraźną różnicę pomiędzy aktywnościami rodziców a nauczycieli stanowi jednak publikowanie treści własnego autorstwa w sieci (nie robi tego w ogóle 60% badanych rodziców) oraz korzystanie z aplikacji lub stron galerii, muzeów, teatrów itp. – czego nie robi 43% badanych.

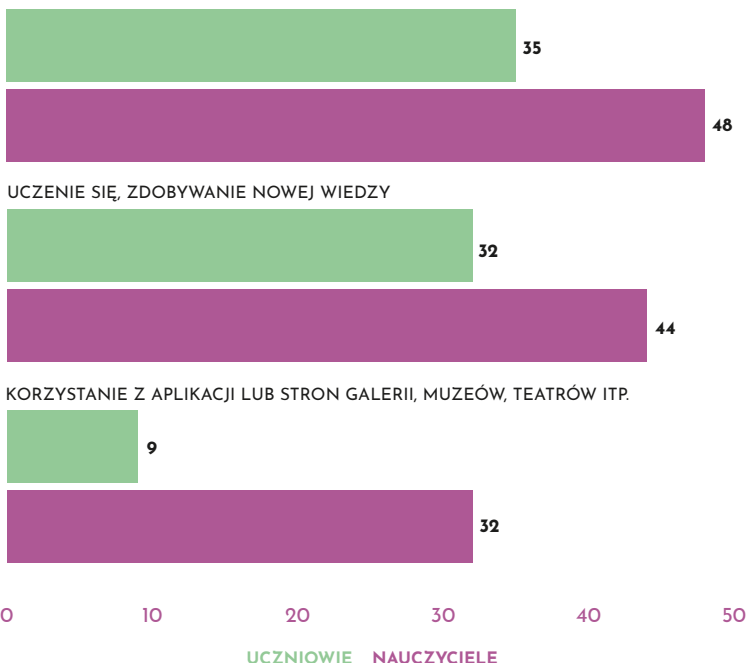
Jak wynika z przedstawionych danych, internet jest miejscem, gdzie respondenci podejmują różne aktywności zarówno o charakterze indywidualnym, jak i społecznym, przy czym widać, że jest duża grupa dorosłych (nauczycieli oraz rodziców), którzy w przeciwieństwie do uczniów w ogóle nie podejmują pewnych działań online. Wciąż mało popularną aktywnością dorosłych jest granie w gry cyfrowe, co potwierdzają także inne badania, które pokazują, że odsetek dorosłych często to robiących wynosi niecałe 9% (Lange, 2019, s. 9). Większy odsetek dorosłych także nie publikuje postów i komentarzy w serwisach społecznościowych, choć w przypadku niepublikowania własnych treści (zdjęć, filmów itp.) nie robi tego w ogóle o 20% więcej rodziców niż nauczycieli. Jest to związane z jednej strony z ograniczoną popularnością serwisów społecznościowych wśród dorosłych (jak wynika z badania CBOS, po 45. r.ż. odsetek osób mających tam konta wyraźnie spada poniżej 50% internautów w tej grupie wiekowej) oraz z drugiej – bardziej biernym niż zaangażowanym sposobem korzystania z internetu i mediów społecznościowych. Wyniki badania CBOS pokazują, że ponad dwie piąte internautów (43%) wykorzystuje serwisy społecznościowe do odbioru treści: słuchania muzyki, oglądania filmów lub zdjęć, czytania tekstów. Jedynie co trzeci dorosły użytkownik internetu (32%) zamieszcza wpisy na forach internetowych lub w mediach społecznościowych, a co czwarty (25%) umieszcza w internecie zro-

bione przez siebie zdjęcia lub filmy – taka tendencja utrzymuje się z niewielkimi zmianami od 2013 roku (CBOS, 2019, s. 12, 14).

Na koniec warto zwrócić uwagę na ważną aktywność, jaką jest rozmawianie o treściach znalezionych w internecie. Tego typu aktywność może mieć charakter relacyjny, więziotwórczy i inkluzywny. W relacji dorosły–dziecko stanowi jeden z rodzajów aktywnej mediacji korzystania z sieci (Livingston, Helsper, 2009; Dürager, Sonck, 2014), dzięki czemu dorosły może się dowiedzieć, jakiego typu treści interesują młodego człowieka w internecie oraz jakie aktywności w nim podejmuje. Z kolei w przypadku relacji rówieśniczych rozmowa o treściach znalezionych w internecie pozwala poczuć się częścią grupy, zwłaszcza jeśli dotyczy treści dla niej znaczących. W badaniu pytaliśmy ogólnie o rozmawianie z bliskimi o treściach znalezionych w internecie, bez rozróżniania na osoby z rodziny czy przyjaciół i charakter rozmów, dlatego też analizę odpowiedzi na to pytanie należy traktować jedynie jako pewną wskazówkę na temat tej aktywności. Z zebranych przez nas danych wynika, że zdecydowanie więcej dorosłych niż młodych osób rozmawia z bliskimi o treściach znalezionych w internecie – nie robi tego tylko 7% nauczycieli i 12% rodziców. W przypadku uczniów nie robi tego co czwarty (25%), a dane te są zbliżone do wyników badania EU Kids Online, gdzie 24,2% uczniów deklaroowało, że nigdy nie pokazało komuś ze znajomych lub rodziny czegoś, co widziało w internecie (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019, s. 36).

W przeprowadzonym przez nas badaniu pytaliśmy również respondentów, czy epidemia koronawirusa wpłynęła na ilość czasu poświęcanego na określone aktywności w sieci. Czy ze względu na pracę zawodową i edukację zdalną oraz więcej czasu spędzanego online badani ograniczyli pewne aktywności czy może niektóre z nich wykonywali dłużej? Analiza wyników pokazuje, że czas poświęcany na pewne aktywności online w naturalny sposób uległy zwiększeniu, co wynika m.in. z charakteru wykonywanej online pracy oraz ograniczeń związanych z przemieszczaniem się i unikaniem bezpośrednich kontaktów w pierwszych miesiącach ogłoszonego w kraju stanu epidemii.

UŻYWANIE SMARTFONA PODCZAS LEKCJI (OBECNIE E-LEKCJI)
LUB KORZYSTANIE JEDNOCZEŚNIE Z INNYCH STRON, SERWISÓW, APLIKACJI
NIEZWIĄZANYCH Z LEKCJAMI W ICH TRAKCIE ZA POMOCĄ KOMPUTERA



Wykres nr 7. Ilość czasu poświęcanego przez nauczycieli i uczniów na aktywności w internecie przed epidemią i w jej trakcie (%).
Odpowiedzi „Wcześniej poświęcałem/am raczej mniej czasu niż obecnie” oraz „Wcześniej poświęcałem/am zdecydowanie mniej czasu niż obecnie”

Edukacja zdalna spowodowała, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie poświęcali więcej czasu na aktywności związane z jednoczesnym korzystaniem ze stron, urządzeń lub aplikacji (tzw. wielozadaniowość medialna). Prawie połowa nauczycieli (47%) oraz 35% uczniów przed okresem epidemii poświęcało raczej mniej i zdecydowanie mniej czasu na używanie smartfona podczas e-lekcji lub korzystanie jednocześnie z innych stron, serwisów, aplikacji niezwiązanych z lekcjami w ich trakcie na komputerze. Także w przypadku tych dwu grup zwiększył się odsetek badanych, którzy w okresie epidemii więcej czasu przeznaczali na uczenie się, zdobywanie nowej wiedzy czy – jak uczniowie – uczenie się samemu po czasie przeznaczonym na

e-lekcje – robiło to 32% nauczycieli i tyle samo uczniów. Co ciekawe, także w tych dwu grupach znacząco zwiększyła się liczba osób, które poświęcały więcej czasu na korzystanie z aplikacji lub stron galerii, muzeów, teatrów itp. – przed pandemią na tego typu aktywności raczej mniej i zdecydowanie mniej czasu poświęcał co trzeci nauczyciel (32%) i prawie co drugi uczeń (19%). Również w przypadku znaczącej grupy nauczycieli i uczniów zwiększyła się liczba osób, które więcej czasu w trakcie pandemii poświęcały na korespondowanie przy użyciu komunikatorów ze znajomymi lub rodziną mieszkającą poza domem albo wysyłanie im zdjęć, filmów lub innych treści. 39% nauczycieli i 37% uczniów poświęcało przed pandemią na tę aktywność raczej mniej i zdecydowanie mniej czasu, przy czym prawie tylu samo uczniów poświęcało na to tyle samo czasu przed pandemią i w jej trakcie (40%). W grupie nauczycieli 42% badanych w czasie pandemii poświęcało również więcej czasu na publikowanie własnych treści w internecie, np. zdjęć, grafik czy filmów, niż przed pandemią. Zwiększenie ilości czasu przeznaczanego na wyżej wymienione aktywności przez nauczycieli i uczniów wynikać może ze specyfiki edukacji prowadzonej w sposób zdalny, podczas której ważną rolę ogrywa korzystanie z dostępnych online źródeł wiedzy lub zasobów kultury czy komunikowanie się z innymi.

W okresie epidemii oprócz przyrostu ilości czasu przeznaczanego na aktywności związane z pracą lub nauką zauważamy także wydłużenie czasu przeznaczanego na rozrywkę, zwłaszcza dotyczy to uczniów. **Prawie co drugi uczeń (47%) więcej czasu poświęcał na oglądanie filmów i seriali (także online), prawie co trzeci (28%) na graniu w gry cyfrowe lub uprawianiu e-sportu indywidualnie, a co piąty – zespołowo (19%).** Z kolei w przypadku nauczycieli co piąty (21%) więcej czasu poświęcał na słuchanie audiobooków lub audycji cyfrowych (podcastów), a prawie co piąty na oglądanie filmów i seriali (17%). Jeśli chodzi natomiast o rodziców, to w przypadku pewnej grupy respondentów w okresie pandemii nastąpił wzrost osób przeznaczających więcej cza-

su na pewne aktywności o charakterze społecznym: 28% rodziców poświęcało więcej czasu na korespondowanie przy użyciu komunikatorów ze znajomymi lub rodziną mieszkającą poza domem lub wysyłanie im różnych treści (zdjęć, filmów, itp.), natomiast 20% rodziców na rozmawianie z bliskimi o treściach znalezionych w internecie. Ponadto prawie co czwarty badany rodzic (23%) więcej czasu poświęcał na oglądanie filmów i seriali, natomiast co piąty (20%) – na uczenie się lub zdobywanie nowej wiedzy (ostatnie dwie aktywności niekoniecznie musiały mieć miejsce z wykorzystaniem internetu).

Co warto odnotowania, czas pewnej grupy nauczycieli przeznaczony na realizację niektórych aktywności uległ w okresie epidemii skróceniu – dotyczyło to głównie: oglądania filmów i seriali (24% badanych poświęcało raczej więcej i zdecydowanie więcej czasu przed pandemią), uczenia się i zdobywania nowej wiedzy (19% badanych poświęcało raczej więcej i zdecydowanie więcej czasu przed pandemią), rozmawiania z bliskimi o treściach znalezionych w internecie (19% poświęcało raczej więcej i zdecydowanie więcej czasu przed pandemią) oraz korespondowania przy użyciu komunikatora ze znajomymi lub rodziną mieszkającą poza domem lub wysyłanie im różnych treści (14% poświęcało raczej więcej i zdecydowanie więcej czasu przed pandemią). Pewna grupa nauczycieli, jak widać, kosztem realizacji obowiązku wynikającego z edukacji zdalnej nie tylko ograniczyła aktywności o charakterze czysto rozrywkowym (oglądanie filmów i seriali) czy społecznym (rozmowy o treściach znalezionych w internecie i kontaktowanie się ze znajomymi lub rodziną online), ale i edukacyjnym (uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy).

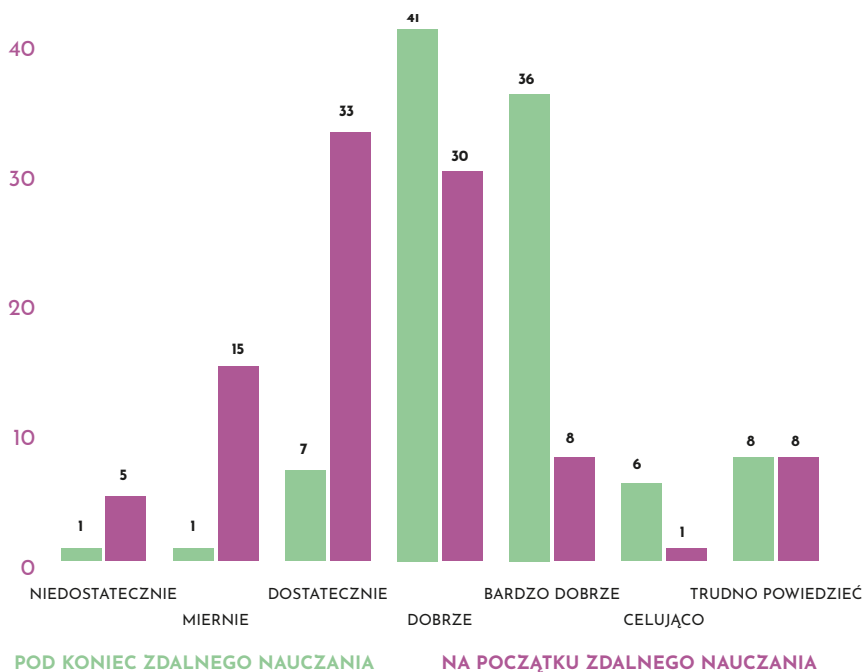
Realizacja edukacji zdalnej – ocena przygotowania, przebieg, trudności, korzyści

Przygotowanie szkół oraz nauczycieli, uczniów i rodziców do edukacji zdalnej nie było zadaniem łatwym, m.in. z powodu powolnego włączania cyfrowych technologii edukacyjnych

w proces dydaktyczny. Jak sugerują badania (Plebańska, 2017), szkoły nie do końca były dobrze przygotowane na wdrażanie nowoczesnych technologii zarówno pod względem sprzętowym, warunków materialnych, jak i niskich kompetencji nauczycieli. W badaniu tym 50% ankietowanych uczniów (N= 34 679) deklaroowało, że w szkole, do której uczęszczają na co dzień, nie są stosowane żadne technologie cyfrowe, przy czym ci nauczyciele, które je wykorzystywali, najczęściej wyświetlali filmy (także z internetu) oraz prezentacje multimedialne (prawie po 80%), zaś rzadziej sięgali po gry, ćwiczenia interaktywne czy quizy (57%) (s. 135).

Efektywna edukacja zdalna wiąże się z odejściem od tradycyjnego modelu kształcenia w kierunku modelu konstruktywistycznego, gdzie m.in. uczeń sam wytwarza wiedzę na podstawie doświadczeń i własnej aktywności indywidualnej lub grupowej, a nauczyciel kieruje procesem uczenia się uczniów (Juszczak, 2002, s. 101-123). **Jeśli nauczyciele w pracy przed okresem zawieszenia zajęć korzystali nieregularnie lub wcale z cyfrowych technologii edukacyjnych oraz zasobów online i traktowali je głównie jako rozszerzenie lub uzupełnienie tradycyjnej lekcji, podczas której aktywny był przede wszystkim nauczyciel, trudno spodziewać się, że wraz z rozpoczęciem edukacji zdalnej przejdą na poziom całkowitej realizacji materiału z wykorzystaniem cyfrowych narzędzi dydaktycznych i zasobów wymagających innych kompetencji i związanej z nimi reorganizacji pracy.** Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych przez nas badań odnoszących się do oceny przygotowania nauczycieli i szkół do zdalnej edukacji oraz stosowanych przez nich narzędzi. O ile prawie 60% badanych rodziców (N=979) oceniało raczej dobrze i zdecydowanie dobrze przygotowanie nauczycieli oraz szkół do przekazywania wiedzy w sposób zdalny, o tyle sami nauczyciele własne przygotowanie oceniali już nieco gorzej. Prawie 45% z nich (N=671) uważało, że czuli się przygotowani do edukacji zdalnej w stopniu małym i umiarkowanym. Z kolei niewiele mniej nauczycieli (40%) czuło się przygotowanych do

takiej formy nauczania w stopniu co najmniej dużym, przy czym tylko 10% z nich twierdziło, że czuli się w pełni przygotowani do takiej pracy. Co ciekawe, nauczyciele byli zgodni w ocenie tego, ile koleżanek i kolegów dobrze sobie radzi ze zdalnym nauczaniem – prawie co drugi badany (45%) oceniał, że co najmniej połowa nauczycieli z jego szkoły dobrze sobie radzi z nauczaniem na odległość. Otrzymujemy zatem całkiem spójny obraz oceny przygotowania nauczycieli do zdalnego nauczania, z którego wynika, że liczba dobrze przygotowanych i średnio przygotowanych jest niemal podobna.



Wykres nr 8. Ocena własnych umiejętności w zakresie edukacji zdalnej przez nauczycieli na początku realizacji edukacji zdalnej i pod koniec jej trwania (%).

Należy w tym miejscu dodać, że ocena przez nauczycieli własnych umiejętności w zakresie edukacji zdalnej na samym początku realizacji zajęć (marzec) oraz pod koniec roku szkolnego uległa znaczącej zmianie. Kiedy nauczyciele mieli ocenić swoje

umiejętności w marcu, 33% z nich wystawiło sobie notę dostateczną, 30% – dobrą, natomiast jedynie 8% – bardzo dobrą. Co ciekawe, procent ocen negatywnych był znacząco skorelowany z typem szkoły – więcej nauczycieli ze szkół podstawowych i liceów ogólnokształcących wystawiło sobie ocenę negatywną (łącznie niedostateczne i mierne) niż nauczycieli techników ($p=0,001$). Ponadto szczegółowe analizy wykazały, że istnieje silny związek pomiędzy stażem pracy a oceną własnych umiejętności na początku zdalnego nauczania – nauczyciele pracujący w zawodzie dłużej niż 20 lat oceniali swoje umiejętności zdecydowanie gorzej niż ich młodsi koledzy, przy czym najwięcej badanych ze stażem krótszym niż pięć lat oceniło swoje umiejętności jako dobre ($p=0,000$). Z kolei w okresie realizacji badania (połowa maja – połowa czerwca) już tylko 7% nauczycieli oceniło swoje umiejętności w zakresie edukacji zdalnej dostatecznie, natomiast nastąpił wyraźny wzrost liczby nauczycieli oceniających je dobrze (45%) oraz bardzo dobrze (39%). Nastąpił również wzrost odsetka nauczycieli oceniających swoje umiejętności na ocenę celującą – 6% badanych wskazało taką odpowiedź. Jednak pomimo iż 90% nauczycieli wystawiło własnym umiejętnościom co najmniej ocenę dobrą, to w sumie ponad połowa z nich (52%) uważa, że potrzebuje „raczej tak” i „zdecydowanie tak” dodatkowego przeszkolenia z zakresu prowadzenia lekcji z użyciem różnego rodzaju narzędzi cyfrowych. Podczas oceny swoich umiejętności za okres od maja do czerwca nie stwierdzono jednak żadnej zależności pomiędzy typem szkoły a wystawioną sobie notą pozytywną (dobrą, bardzo dobrą lub celującą). Oznacza to, że podobny odsetek badanych ze wszystkich typów szkół przyznał sobie takie same noty ($p=0,646$).

Brak dobrego przygotowania do edukacji zdalnej zarówno nauczycieli, uczniów, jak i rodziców można zaobserwować w dwu obszarach: **technicznym** (infrastruktura, sprzęt, aplikacje) oraz **kompetencyjnym** (umiejętność obsługi urządzeń, aplikacji, ale także organizacji czasu pracy/nauki). Jeśli chodzi o nieprzygotowanie techniczne, to – o czym już była mowa – co czwarty

rodzic (26%) oraz prawie co trzeci nauczyciel (29%) musiał zakupić nowy sprzęt oraz prawie tyle samo badanych musiało dokupić dodatkowy transfer danych internetowych (28% nauczycieli, 23% rodziców), co wiązało się z wydatkami obciążającymi budżet domowy bez możliwości ich zwrotu. Trzy czwarte badanych rodziców (75%) i 86% nauczycieli musiało zainstalować dodatkowe oprogramowanie i aplikacje, dzięki którym możliwe było aktywne uczestniczenie w procesie zdalnego uczenia się lub nauczania. Ponadto 11% rodziców musiało wyłączyć na stronie lub w urządzeniu blokadę rodzicielską, aby dziecko mogło korzystać z materiałów przesyłanych przez nauczycieli (np. treści dostępnych na platformie YouTube).

W obszarze kompetencyjnym z kolei tylko co trzeci rodzic (34%) musiał nauczyć się i/lub dziecko obsługi dodatkowego sprzętu (mikrofon, kamera, słuchawki), którego wcześniej nie używał, zaś w przypadku nauczycieli musiał to już zrobić prawie co drugi badany (48%). Jeśli chodzi o nauczanie się obsługi nowych narzędzi komunikacyjnych, takich jak: wideo, czat, grupy dyskusyjne, platforma e-learningowa, musiało to zrobić samodzielnie (i/lub nauczyć swoje dziecko) 57% rodziców oraz 60% uczniów i aż 87% nauczycieli. Przyczyną tych różnic może być wiek badanych (60% rodziców to osoby między 36. a 46. r.ż., natomiast 54% nauczycieli to osoby w wieku między 46. a 60. r.ż.) oraz inny sposób obsługi tego typu narzędzi komunikacyjnych przez rodziców i nauczycieli. Ci drudzy musieli nauczyć się obsługi narzędzi w sposób bardziej zaawansowany i aktywny, umożliwiający m.in. moderowanie konwersacji czy umieszczanie materiałów. Warto w tym miejscu dodać, że również w innych badaniach dotyczących realizacji edukacji zdalnej w czasie trwania epidemii koronawirusa przewijała się kwestia nieznamości narzędzi wykorzystywanych przez nauczycieli do nauki.

Wykres nr 9. Czy nauka zdalna w czasie zawieszenia zajęć wiązała się dla Pani /Pana z... (%). Odpowiedzi „tak”.

ZAKUPEM NOWEGO SPRZĘTU?



DOKUPIENIEM DODATKOWEGO TRANSFERU DANYCH INTERNETOWYCH?



ZAINSTALOWANIEM DODATKOWEGO OPROGRAMOWANIA LUB APLIKACJI?



NAUCZENIEM SIĘ OBSŁUGI DODATKOWEGO WCZEŚNIEJ NIEUŻYWANEGO SPRZĘTU (MIKROFON, SŁUCHAWKI, KAMERA)?



NAUCZENIEM SIĘ OBSŁUGI NOWEGO NARZĘDZIA DO KOMUNIKACJI (VIDEO, CZAT, GRUPY DYSKUSYJNE, PLATFORMA E-LEARNINGOWA)?



INNYM PLANOWANIEM CZASU NA PRZYGOTOWANIE SIĘ DO LEKCJI?



POŚWIĘCENIEM WIĘKSZEJ ILOŚCI CZASU NA PRZYGOTOWANIE DO LEKCJI?



POŻYCZENIEM SPRZĘTU KOMPUTEROWEGO OD INNEJ OSOBY?



WYŁĄCZENIEM BŁOKADY RODZICIELSKIEJ W URZĄDZENIU/NA STRONIE?



POŚWIĘCANIEM WIĘKSZEJ ILOŚCI CZASU NA NAUKĘ Z DZIECKIEM/DZIEĆMI?



0 20 40 60 80 100

NAUCZYCIELE RODZICE

W badaniu przeprowadzonym przez Fundację Orange wspólnie z Fundacją Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego i Instytutem Spraw Publicznych wśród dyrektorów szkół (N=646) 47% z nich przyznało, że zgłaszano im problem dotyczący nieznamości oprogramowania przez uczniów, natomiast 40% - nieznamości oprogramowania przez rodziców (Sobiesiak-Penszko, Pazderski, 2020, s. 41).

Dodatkowo edukacja zdalna wiązała się również dla wielu badanych ze zmianą nie tylko planowania czasu przeznaczonego na naukę w przypadku uczniów czy przygotowania się do lekcji (w przypadku nauczycieli), lecz także z poświęcaniem większej ilości czasu na tego typu aktywności. Aż 92% nauczycieli przyznało, że musiało inaczej zaplanować czas na przygotowanie się do lekcji, natomiast taka zmiana konieczna była u trzech czwartych uczniów (75%). W przypadku czasu poświęcanego na przygotowanie się do lekcji czy czasu na naukę albo – tak jak w przypadku rodziców – na naukę z dzieckiem także tutaj większość badanych przyznała, że uległ on zmianie, przy czym widoczne są znaczące różnice w poszczególnych grupach badanych. Aż 90% nauczycieli twierdziło, że edukacja zdalna wiązała się dla nich z poświęcaniem większej ilości czasu na przygotowanie się do prowadzonych lekcji. Z kolei w przypadku uczniów zwiększenie czasu poświęcanego na naukę deklarowało 62% badanych, natomiast w przypadku rodziców co drugi (52%) musiał poświęcać więcej czasu na naukę z dzieckiem lub dziećmi.

Zdalna edukacja była więc dla wszystkich badanych grup o wiele bardziej obciążająca i angażująca niż edukacja stacjonarna. W związku z tym, że największa odpowiedzialność za tę formę nauczania spadła na nauczycieli, prawie wszyscy całkowicie zmienili zarówno sposób planowania czasu na przygotowanie się do zajęć, jak i ilość czasu przeznaczanego na przygotowanie się do lekcji z uczniami. Musieli włożyć największy wysiłek w dostosowanie sposobu organizacji własnej pracy do nowych realiów, co w konsekwencji przełożyło się u większości z nich na obniżenie samopoczucia fizycznego i psychicznego, a także

dobrostanu cyfrowego. Podobnie w przypadku uczniów i nieco rzadziej rodziców przeciążenie nauką online przełożyło się na obniżenie samopoczucia psychicznego oraz emocje związane z przeciążeniem zadawanymi pracami. Pokazuje to duże koszty psychiczne i emocjonalne, jakie musieli ponieść nauczyciele, uczniowie i rodzice, aby zaadaptować się do nowych warunków społecznych związanych z edukacją zdalną w czasie pandemii koronawirusa.

Niewłaściwe przygotowanie nauczycieli do edukacji zdalnej oraz niski poziom kompetencji cyfrowych przełożył się na stosowane przez nich sposoby pracy i metody dydaktyczne oraz wykorzystywane narzędzia umożliwiające kształtowanie określonych kompetencji cyfrowych uczniów. Widać w tym zakresie znaczne różnice w okresie przed zamknięciem szkół z powodu epidemii koronawirusa i po zamknięciu szkół.

Tabela nr 2. Metody weryfikacji efektów kształcenia stosowane przez nauczycieli „co najmniej często” przed i w trakcie pandemii z podziałem na typ szkoły (%)

	przed zawieszeniem zajęć			w trakcie zawieszenia zajęć		
	SP N=468	LO N=92	T/LZ N=111	SP N=468	LO N=92	T/LZ N=111
przyjmowanie prac od uczniów w wersji elektronicznej	11	21	32	69	72	82
wysyłanie mejlem zadań domowych lub materiałów do przygotowania do kolejnych lekcji	5	11	13	69	67	76
oczekiwanie przeczytania i nauczania się materiału, którego nauczyciel/ka nie przedstawiła/jasno na lekcji	6	1	11	18	22	35
przygotowanie pracy pisemnej podczas zajęć lub do napisania w domu	30	30	42	35	45	65

Podczas edukacji zdalnej część metod pracy stosowanych przez nauczycieli w sposób naturalny wykorzystywana była częściej. Największy wzrost dotyczył tych sposobów, które wiązały się ze sprawdzaniem wiedzy i umiejętności uczniów, takich jak:

- przyjmowanie prac od uczniów w wersji elektronicznej – przed pandemią robiło to „co najmniej często”⁴ tylko 16% nauczycieli, natomiast w trakcie aż 71% z nich;
- wysyłanie mejlem zadań domowych lub materiałów do przygotowania do kolejnych lekcji – przed pandemią robiło to „co najmniej często” tylko 7% nauczycieli, natomiast w trakcie aż 70% z nich,
- oczekiwanie przeczytania i nauczenia się materiału, którego nauczyciel/ka nie przedstawił/a jasno na lekcji - przed zawieszeniem zajęć robiło to „co najmniej często” tylko 6% badanych, natomiast w trakcie 21% z nich, przy czym największy wzrost nastąpił wśród nauczycieli liceum, gdzie przed pandemią wymagał tego tylko 1% nauczycieli, a w trakcie 22%.

Warto dodać, że o 10% wzrosła liczba nauczycieli, którzy decydowali się w trakcie zawieszenia zajęć zadawać „co najmniej często” przygotowanie pracy pisemnej podczas lekcji lub do napisania w domu – przed pandemią robił to prawie co trzeci nauczyciel (32%), natomiast w trakcie jej trwania 42% badanych. Największy wzrost nastąpił w szkołach ponadpodstawowych, gdzie w trakcie zawieszenia zajęć aż 65% nauczycieli techników i liceów zawodowych (N=111) oraz 45% nauczycieli liceów ogólnokształcących (N=82) wymagało tego od uczniów „co najmniej często”. Ten wynik pokazuje, że w polskiej szkole wciąż duży nacisk kładzie się na weryfikację wiedzy, która opiera się w dużej mierze na pracy pisemnej przygotowanej indywidualnie przez uczniów, a nie na projektach grupowych czy bardziej twórczych metodach pracy problemowej.

Co ciekawe, to nauczyciele szkół branżowych II stopnia – techników i liceów zawodowych – najliczniej spośród wszystkich nauczycieli stosowali „co najmniej często” określone metody weryfikacji wiedzy zarówno przed zawieszeniem zajęć, jak i w ich trakcie. Taka sytuacja może wynikać ze specyfiki szkół branżowych, w których dużo materiału wymaga pamięciowego opanowania.

Jeśli chodzi o metody podające stosowane przez nauczycieli przed okresem zawieszenia zajęć, jak i w trakcie prowadzenia

4. Zsumowane odpowiedzi: często, bardzo często i zawsze.

edukacji zdalnej, to także w ich przypadku można zaobserwować istotne zmiany. Prawie dwukrotnie (z 17% przed do 36% w czasie pandemii) wzrosła liczba nauczycieli, którzy w trakcie edukacji zdalnej nigdy lub bardzo rzadko dyktowali notatki podczas lekcji⁵. W przypadku tej metody największy wzrost zanotowano wśród nauczycieli techników/liceów zawodowych, gdzie przed okresem zawieszenia zajęć tylko 1% z nich nie dyktował notatek, natomiast podczas edukacji zdalnej nie robił tego już prawie co trzeci nauczyciel (30%).

O ile jednak prawie dwukrotnie (z 9% przed do 15% w trakcie pandemii) zwiększył się odsetek nauczycieli niewyświetlających filmów podczas lekcji lub robiących to bardzo rzadko, o tyle wzrosła liczba nauczycieli „co najmniej często” przygotowujących i wyświetlających prezentacje multimedialne podczas lekcji, nagrywających i udostępniających uczniom filmy w internecie oraz publikujących materiały edukacyjne związane z lekcjami na stronie internetowej lub blogu. W przypadku prezentacji multimedialnych przed pandemią przygotowywał je „co najmniej często” co czwarty badany (25%), przy czym było wśród nich aż 45% nauczycieli techników/liceów zawodowych (N=111), 25% nauczycieli liceów ogólnokształcących (N=92) i 19% nauczycieli szkół podstawowych (N=468). W trakcie edukacji zdalnej procent nauczycieli stosujących tę metodę „co najmniej często” nieznacznie wzrósł i wynosił 34%, przy czym największa zmiana nastąpiła w przypadku nauczycieli liceów ogólnokształcących (38%) oraz szkół podstawowych (30%). W celu sprawdzenia związku pomiędzy stażem pracy a częstotliwością stosowania przez respondentów na lekcji w trakcie edukacji zdalnej prezentacji multimedialnych wykonano test niezależności chi-kwadrat. Test $\chi^2(15, N=671) = 17,955, p > 0,05 (p = 0,265)$. Analiza nie wykazała zależności pomiędzy stażem pracy a częstotliwością stosowania prezentacji multimedialnych na lekcji. Nauczyciele z różnym stażem stosowali tę metodę tak samo często lub rzadko podczas lekcji w trakcie edukacji zdalnej. Przy czym w przypadku nauczycieli przygotowujących prezentacje

5. Dotyczy to nauczycieli, których sposób prowadzenia zajęć pozwalał na taką ocenę. W innym przypadku można było zaznaczyć w kwestionariuszu opcję „nie dotyczy”.

multimedialne „co najmniej często” zarówno przed pandemią, jak i w jej trakcie, zaobserwowano, że ich liczba malała wraz ze wzrostem stażu pracy, a najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele młodzi, mający najwyżej 5-letni staż pracy (w trakcie pandemii 47% nauczycieli z tej grupy stosowało tę metodę, $N=60$). To może wskazywać na popularność tej metody prezentacji treści wśród młodych nauczycieli (oraz ich wykładowców), którzy w stosunkowo niedawno czasie ukończyli studia, podczas których przygotowywali się do zawodu.

Jeśli z kolei chodzi o nagrywanie przez nauczycieli filmów i udostępnianie ich uczniom online, to odsetek badanych przed pandemią podejmujących to działanie „co najmniej często” wynosił jedynie 2%, natomiast w trakcie zawieszenia zajęć wzrósł nieznacznie do 9%, przy czym badani z różnych szkół oraz różnym stażem pracy podejmowali tę aktywność tak samo licznie. Podobnie w celu sprawdzenia związku pomiędzy stażem pracy a częstotliwością nagrywania i udostępniania filmów online przez respondentów w trakcie edukacji zdalnej wykonano test niezależności chi-kwadrat. Test χ^2 (15, $N=671$) = 14,103, $p>0,05$ ($p=0,518$). Także ta analiza nie wykazała zależności pomiędzy stażem pracy a częstotliwością nagrywania i udostępniania filmów uczniom w internecie. Nauczyciele z różnym stażem również podejmowali tę aktywność tak samo często lub rzadko.

W przypadku umieszczania materiałów edukacyjnych związanych z lekcjami na stronie internetowej lub blogu liczba nauczycieli podejmujących tę aktywność w trakcie edukacji zdalnej „co najmniej często” zwiększyła się aż czterokrotnie i wynosiła 29% (z 7% przed pandemią), przy czym robiło to najwięcej nauczycieli liceów ogólnokształcących (37%, $N=92$), a najmniej techników/liceów zawodowych (27%, $N=111$). Co warto podkreślić, aktywność ta nie zależała od stażu pracy, ponieważ odsetek badanych z różnym stażem był zbliżony do siebie.

W badaniu sprawdzaliśmy również częstotliwość angażowania uczniów przed pandemią oraz w jej trakcie do pracy z nowymi technologiami edukacyjnymi. Zarówno przed okresem

zawieszenia zajęć, jak i w trakcie edukacji zdalnej nauczyciele ze wszystkich typów szkół prawie tak samo rzadko zlecali uczniom nagrywanie filmów (przed – 22%, w trakcie – 24%) oraz przygotowywanie prezentacji multimedialnych (przed – 45%, w trakcie – 38%). W trakcie edukacji zdalnej jedynie nieznacznie wzrosła liczba nauczycieli zlecających swoim uczniom „co najmniej często” przygotowanie zadań dla innych uczniów na przykład w formie quizów online, które później uczniowie rozwiązywali – przed okresem zawieszenia zajęć robiło to 5% badanych, w trakcie edukacji zdalnej – 11%, przy czym wzrósł nieco ponad dwukrotnie w trakcie zajęć prowadzonych online odsetek nauczycieli stosujących tę metodę w technikach/liceach zawodowych (14% badanych z tej grupy) oraz szkołach podstawowych (11% badanych z tej grupy).

W badaniu zaobserwowano dwukrotny wzrost w korzystaniu przez nauczycieli „co najmniej często” z narzędzi cyfrowych umożliwiających większe zaangażowanie uczniów, takich jak rozwiązywanie quizów czy grupowa praca online. Przed zamknięciem szkół 12% nauczycieli „co najmniej często” przygotowywało quizy online dla uczniów, natomiast po zamknięciu szkół robiło to 28% z nich. O ile przed zamknięciem szkół podobny procent nauczycieli z różnych typów szkół w ten sposób angażował uczniów, o tyle już w trakcie edukacji zdalnej widać wyraźną różnicę w stosowaniu tej metody ze względu na typ szkoły – „co najmniej często” robił to prawie co trzeci nauczyciel ze szkoły podstawowej (30%) oraz technikum/liceum zawodowego (28%) i jedynie co piąty nauczyciel liceum ogólnokształcącego (21%). Przy czym widać również zależność ze względu na staż pracy, gdzie w trakcie edukacji zdalnej w ten sposób z uczniami pracowała prawie połowa nauczycieli ze stażem nieprzekraczającym pięciu lat (47%, N=60) oraz jedynie 22% nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat (N=342). Z kolei w przypadku dzielenia uczniów na grupy do wspólnej pracy online po zamknięciu szkół „co najmniej często” robiło to tylko 10% nauczycieli (wzrost z 3% przed zamknięciem szkół), przy czym najwięcej było nauczycieli tech-

ników/liceów zawodowych (18%, N=111), a najmniej szkół podstawowych (8%, N=468).

Interpretując powyższe wyniki, można stwierdzić, że bez względu na staż pracy nauczyciele dostosowali wykorzystywane przez siebie metody pracy z uczniami do edukacji zdalnej rozumianej przede wszystkim jako weryfikacja wiedzy, a nie kształcenie kompetencji, zwłaszcza poprzez wspólne rozwiązywanie problemów czy współpracę. W związku z czym częściej wykorzystywane były przez nauczycieli narzędzia, które wiążą się z nauczaniem metodami podającymi (wyświetlanie filmów i prezentacji, publikowanie materiałów na stronie internetowej lub blogu), a rzadziej metodami aktywizującymi, zwłaszcza tymi nastawionymi na pracę zespołową (wspólna praca online). Co warto podkreślić, zwiększyła się jednocześnie liczba nauczycieli, którzy komunikowali się z uczniami za pomocą mediów społecznościowych („co najmniej często” robiło tak 29% badanych) oraz tych, którzy zachęcali do korzystania z narzędzi cyfrowych podczas wspólnej pracy online (robiło tak „co najmniej często” aż 53% badanych). W przypadku tych dwu ostatnich aktywności widać różnice ze względu na typ szkoły – robiło tak więcej nauczycieli ze szkół ponadpodstawowych. Portale społecznościowe do komunikowania się z uczniami wykorzystywało „co najmniej często” prawie 50% badanych z tych szkół (przy 33% nauczycieli szkół podstawowych), natomiast zachęcało do wykorzystywania narzędzi cyfrowych podczas wspólnej pracy „co najmniej często” nieco ponad 60% nauczycieli techników i liceów (przy niespełna 50% ze szkół podstawowych). Wzrosła także podczas edukacji zdalnej liczba nauczycieli organizujących dla uczniów dodatkowe zajęcia online. Przed pandemią jedynie 4% badanych decydowało się na taką formę dodatkowej pracy z uczniami „co najmniej często”, natomiast w trakcie pandemii odsetek badanych wzrósł do 23%, przy czym największą grupę stanowili nauczyciele szkół ponadpodstawowych – robiło to prawie co trzeci nauczyciel, zaś w przypadku szkół podstawowych – co piąty (21%).

W okresie zamknięcia szkół edukacja zdalna realizowana była zarówno w sposób synchroniczny, czyli poprzez bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym nauczyciela z uczniami, najczęściej za pośrednictwem platform do wideokonferencji, jak i asynchroniczny, polegający na wysyłaniu uczniom zadań do wykonania mejlem lub umieszczanie ich na platformach edukacyjnych. Spośród badanych uczniów 66% miało lekcje prowadzone na żywo online. Jednak ten sposób pracy i kontaktu nie był odpowiedni dla wszystkich uczniów i części z nich sprawiał trudności m.in. w koncentracji, rozumieniu przekazywanej przez nauczyciela wiedzy czy nadążaniem na wykonywaniem zadań. Wśród uczniów uczestniczących w lekcjach prowadzonych na żywo online ponad jednej czwartej było się trudno skoncentrować na tym, co mówił nauczyciel (27%), i tyle samo miało trudności z rozumieniem przekazywanej nowej wiedzy (26%). Prawie co piąty uczeń (19%) nie potrafił również wykonywać na czas prac zadawanych do zrobienia w trakcie trwania lekcji. Jak zwracają uwagę naukowcy (Bailenson, 2020; Murphy, 2020), grupowa komunikacja face to face zapośredniczona medialnie, np. w formie czatów wideo, różni się zasadniczo o komunikacji bezpośredniej i jest odbierana przez mózg jako nienaturalna. Ta pierwsza forma wymaga od uczestnika zdecydowanie więcej zaangażowania, między innymi ze względu na bardzo bliski kontakt z drugim człowiekiem i analizę wszystkich komunikatów niewerbalnych, które towarzyszą takiej komunikacji. Wielość bodźców, jakie mózg musi przeanalizować, prowadzi do zakłóceń koncentracji oraz zmęczenia, co nazwano *zoom fatigue* (pol. zmęczenie zoomem). Wydaje się zatem, że już sama sytuacja zupełnie innej formy komunikacji mogła u niektórych uczniów doprowadzić do obciążenia poznawczego i dekoncentracji.

W okresie edukacji zdalnej badaczy interesowało również, jak uczniowie oceniali efektywność prowadzonych zajęć oraz zaangażowanie wychowawcy (będącego jednocześnie nauczycielem przedmiotowym).

Wykres nr 10. Radzenie sobie uczniów z przyswajaniem nowej wiedzy i wykonywaniem zadań podczas lekcji zdalnych prowadzonych na żywo online (%), N=848

TRUDNO MI BYŁO SIĘ SKONCENTROWAĆ NA TYM, CO MÓWI NAUCZYCIEL



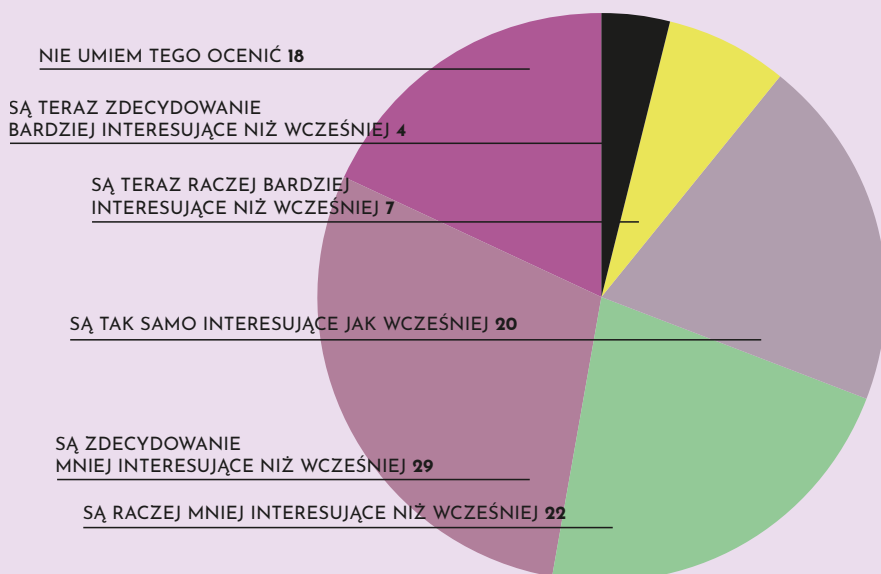
MIAŁEM TRUDNOŚCI Z ROZUMIENIEM PRZEKAZYWANEJ NOWEJ WIEDZY



NIE POTRAFIŁEM WYKONYWAĆ NA CZAS ZADAŃ ZADAWANYCH DO ZROBIENIA W TRAKCIE TRWANIA LEKCJI



Wykres nr 11. Jak oceniasz ogólnie lekcje po zamknięciu szkół z powodu pandemii? Odpowiedzi uczniów (%)



**Wykres nr 12. Korzyści z edukacji
zdalnej dla nauczycieli i uczniów (%). Pytanie: Obec-
nie w trakcie okresu zawieszenia zajęć i zdalne-
go nauczania... (tylko odpowiedzi „tak”).**



69% uczniów uważało, że wychowawca nigdy lub bardzo rzadko odwoływał wcześniej zaplanowane lekcje, natomiast 18% twierdziło, że robił to sporadycznie (rzadko i od czasu do czasu). Podobny odsetek badanych (66%) był zdania, że zajęcia były realizowane zgodnie ze szkolnym planem lekcji, przy czym 16% uczniów uważało, że zdarzało się to sporadycznie (odpowiedzi „rzadko” i „od czasu do czasu”). Jedynie 5% badanych twierdziło, że wychowawca „co najmniej często” nie realizował zajęć zgodnie z planem lekcji. Zdaniem większości uczniów (59%) nauczyciel tłumaczył przekazywany materiał, wtedy kiedy uczniowie tego potrzebowali, jedynie 7% uważało, że nie robił tego „co najmniej często”. Większość wychowawców, będących nauczycielami przedmiotowymi, zadawała prace domowe i formułowała informację zwrotną po jej wykonaniu – tak uważało 57% badanych uczniów, przy czym zdaniem 10% z nich „co najmniej często” wychowawca tego nie robił. Choć uczniowie w większości (63%) byli zdania, że nauczyciel nie był nigdy lub był bardzo rzadko słabo przygotowany do prowadzenia zajęć w sposób zdalny, co szósty uczeń (17%) twierdził, że zdarzało się rzadko i od czasu do czasu. W trakcie zajęć prowadzonych na żywo online nauczyciele nie mieli trudności z zapanowaniem nad klasą zebraną przed ekranami w domach – takiego zdania było 60% uczniów, przy czym zdaniem 15% badanych nauczycielowi takie trudności zdarzały się sporadycznie. Również większość uczniów (63%) twierdziła, że wychowawca interesował się tym, czy mają w domu odpowiedni sprzęt oraz internet, aby uczestniczyć w edukacji zdalnej, a jedynie 14%, że robił to sporadycznie.

Sposób prowadzenia edukacji zdalnej w różnych formach oraz komunikowania się nauczycieli z uczniami przełożyły się na ocenę atrakcyjności zajęć przez uczniów. Na pytanie: „Jak oceniasz ogólnie lekcje po zamknięciu szkół z powodu pandemii?” połowa badanych (50%) oceniła je jako mniej interesujące niż przed pandemią, a jedynie co piąty uczeń (20%) tak samo interesujące jak przed pandemią. Powodem takiej oceny może być, co sugerują również wyniki innych badań dotyczących zdal-

nego nauczania przytaczane wcześniej, m.in. przewaga metod podających nad metodami aktywizującymi i skupienie się dużej grupy nauczycieli na wysyłaniu materiałów do indywidualnej realizacji oraz nieangażowanie uczniów do pracy wspólnej, np. w czasie rzeczywistym z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, a także nagły wzrost aktywności ze strony nauczycieli służących weryfikacji wiedzy uczniów. W tym kontekście warto przytoczyć opinie nauczycieli na temat konieczności powtórzenia omawianych podczas edukacji zdalnej treści po powrocie do szkół. Zdaniem prawie połowy nauczycieli (47%) uczniowie powinni w niewielkiej części ponownie przerobić materiał z okresu nauki zdalnej, zaś zdaniem 15% nauczycieli – w znacznej części. Jedynie 27% nauczycieli nie widzi w ogóle takiej potrzeby. Biorąc pod uwagę zwiększoną częstotliwość stosowania „co najmniej często” niektórych metod weryfikacji wiedzy przez dużą grupę nauczycieli podczas okresu edukacji zdalnej (zob. Tab. 2), odsetek badanych niewidzących potrzeby ponownego przerobienia materiału z okresu edukacji zdalnej wydaje się bardzo niski.

Na koniec warto spojrzeć na edukację zdalną wprowadzoną do szkół praktycznie bez wcześniejszego przygotowania, w tym odpowiedniego przeszkolenia kadry pedagogicznej, także przez pryzmat subiektywnych korzyści, czyli jako na obszar zdobywania nowych doświadczeń oraz doskonalenia kompetencji cyfrowych. Z przeprowadzonego badania wynika, że najliczniejszą grupą, która deklaruje takie korzyści, są nauczyciele, natomiast zdecydowanie mniej liczną – uczniowie. Co drugi badany nauczyciel (51%) oraz jedynie co siódmy uczeń (14%) przyznał, że w trakcie edukacji zdalnej chętniej się uczył, przy czym aż 38% nauczycieli i 36% uczniów było to trudno ocenić. W związku z tym, że w naszym badaniu pytaliśmy jedynie ogólnie o uczenie się chętniej w czasie edukacji zdalnej niż przed nią, trudno jest właściwie określić, czego chętniej uczyli się nauczyciele niż uczniowie. Można jedynie przypuszczać, że w tym wypadku – co wynika także z innych danych przytoczonych w tym rozdziale – raczej głównie uczyli się, jak prowadzić lekcje z wykorzysta-

niem narzędzi cyfrowych, choć można mieć wątpliwości co do efektywności takiej nauki. W przypadku uczniów z kolei widać raczej zniechęcenie do nauki w takiej formie, w jakiej była realizowana. Połowa nauczycieli (50%) twierdziła, że podczas edukacji zdalnej bardziej kreatywnie korzystała z narzędzi cyfrowych, np. nagrywała filmiki smartfonem czy robiła cyfrowe notatki, tak uważał jedynie co trzeci badany uczeń (33%). Także prawie co trzeci badany uczeń (32%) częściej rozmawiał i dyskutował z kolegami/koleżankami z klasy na różne tematy, np. na wideoczatach, przy czym wśród nauczycieli robiło tak 41% badanych. Zdecydowane różnice pomiędzy nauczycielami i uczniami widać jednak w innych aktywnościach. Aż 81% nauczycieli przyznało, że podczas realizacji edukacji zdalnej częściej poszukiwało dodatkowych informacji w różnych źródłach internetowych i poza internetem, w taki sposób zachowywał się jedynie co drugi uczeń (49%). Także prawie tyle samo nauczycieli (80%) stwierdziło, że zna więcej nowych i ciekawych zasobów internetowych, które można wykorzystać podczas nauki/pracy z uczniami – takiej odpowiedzi udzieliło 43% uczniów, natomiast co piąty uczeń (20%) nie umiał tego ocenić. Te duże różnice pomiędzy nauczycielami i uczniami nasuwają nieco smutną konstatację: **edukacja zdalna była raczej dla nauczycieli przyspieszonym kursem doskonalenia zawodowego z dydaktyki cyfrowej (pomimo że wcześniej mieli możliwość dokształcania się z TIK w edukacji w ramach różnych programów finansowanych przez MEN) niż procesem edukacyjnym, w którym podkreśla się autonomię ucznia i kształtuje umiejętność rozumienia świata oraz funkcjonowania w nim. Nauczyciele bowiem bardziej koncentrowali się na sobie i swoich umiejętnościach (ponieważ właśnie z tego byli rozliczani przez dyrektorów), a nie na rozwoju umiejętności uczniów (także tych cyfrowych).**

Podsumowanie

Z przedstawionych danych wynika, że ocena edukacji zdalnej oraz barier i korzyści dokonana przez przedstawicieli wszystkich badanych grup – nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców – diametralnie się różni. Najbardziej zadowoloną grupę, podkreślającą jednocześnie włożony trud i wysiłek, stanowią nauczyciele, a zdecydowanie mniej zadowoloną – uczniowie oraz ich rodzice. Różnice te uwiadamniają się wyraźnie podczas oceny prowadzonych w formie zdalnej lekcji.

Uczestnictwo w edukacji zdalnej dla pewnej, całkiem sporej, grupy badanych wiązało się z dodatkowymi kosztami wynikającymi z zakupu nowego sprzętu czy transferu danych internetowych. Wśród badanych znalazły się także osoby wykluczone cyfrowo, które z powodu braku odpowiedniego sprzętu i dostępu do internetu nie mogły swobodnie uczestniczyć w kształceniu na odległość online. Także część uczniów niezbyt dobrze radziła sobie z lekcjami na żywo online odbywającymi się za pomocą popularnych wideokomunikatorów; mieli trudności w skoncentrowaniu się na tym, co mówił nauczyciel (27%), trudności z rozumieniem przekazywanej nowej wiedzy (26%) czy z wykonywaniem na czas prac zadawanych do zrobienia w trakcie trwania lekcji (19%).

Internet wciąż dla badanych stanowi przede wszystkim narzędzie służące do celów komunikacyjnych oraz rozrywkowych, rzadziej edukacyjnych, chociaż w czasie obostrzeń związanych z rozprzestrzenianiem się koronawirusa, w tym ograniczeniem bezpośrednich kontaktów społecznych, widać było wzrost aktywności związanych z nauką zdecydowanie bardziej wśród nauczycieli aniżeli uczniów. Wydaje się, że nauczyciele przez to skoncentrowanie na sobie i uczenie się nowych umiejętności ograniczyli aktywności rozrywkowe i społeczne.

Jeśli chodzi o sposób realizacji edukacji zdalnej, to nauczyciele najczęściej prowadzili lekcje w sposób transmisyjny i nieinteraktywny (przekazywali wiedzę i informacje oraz wymagali zrealizowania materiału we własnym zakresie). Jedynie niewielu

z nich decydowało się na wykorzystanie edukacyjnych gier online lub quizów oraz narzędzia do zespołowej pracy zdalnej. Widać zatem wyraźnie, że w szkoleniu nauczycieli należy położyć większy nacisk na pokazywanie związku pomiędzy narzędziami i zasobami online a kompetencjami medialnymi, informacyjnymi i cyfrowymi, jakie trzeba przy ich użyciu kształtować, rozwijać i wzmacniać u uczniów. Okres edukacji zdalnej uwidocznił również całkowity brak przygotowania metodycznego do prowadzenia zajęć w takiej formie, w konsekwencji czego 90% nauczycieli musiało inaczej zaplanować czas oraz jego ilość na przygotowanie się do lekcji.

Magdalena Bigaj (*Fundacja Dbam o Mój Zasięg*)
Maciej Dębski (*Uniwersytet Gdański/ Fundacja Dbam o Mój Zasięg*)
**Subiektywny dobrostan oraz higiena
cyfrowa w czasie edukacji zdalnej**

Badając adaptację do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa uczestników zdalnej edukacji, nie sposób pominąć zagadnienia subiektywnego dobrostanu. Szczególnie że czas zdalnej edukacji wynikał i był nierozłącznie związany z doświadczeniem społecznej izolacji. Nagłe i niespodziewane ograniczenie kontaktów społecznych, towarzyszące zwłaszcza w pierwszych tygodniach poczucie zagrożenia i niepokój o życie oraz zdrowie swoje i najbliższych, a także napływający szeroki strumień informacji stanowiły nie lada wyzwanie dla wszystkich. Tak zwany smog informacyjny, na który zwracają uwagę uczeni od kilku dekad (Ledzińska, 2002, s. 81), stał się w okresie pandemii wyjątkowo uciążliwy dla ludzi skazanych na kontakt ze światem zewnętrznym głównie za pomocą nowych technologii. Aby zrozumieć wpływ doświadczanego w czasie zdalnej edukacji technostresu na dobrostan oraz rolę higieny cyfrowej w tym okresie, należy przyjrzeć się zagadnieniu samego stresu informacyjnego.

Na świecie już 4,54 miliarda ludzi korzysta z internetu, a 3,8 miliarda z mediów społecznościowych (Hootsuite, 2020). Jak już wspominaliśmy, technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są stałym elementem życia człowieka w społeczeństwie informacyjnym, którego rozwój oparty jest na przemyśle informacyjnym (Goban-Klas, 1999), i stanowią istotne narzędzia codziennej pracy. Intensywny rozwój TIK przyniósł wiele nowych zjawisk, jak praca zdalna czy wykorzystywanie narzędzi ekra-

nowych do komunikowania się. Prowadzi to m.in. do zacierania się granicy między pracą a życiem prywatnym oraz wydłużania się czasu spędzanego przed ekranem, co w konsekwencji skutkować może problemami z utrzymaniem cyfrowej higieny (patrz niżej) oraz prowadzić do uzależnienia od komputera i internetu (Bowman, 2010; Herman, 2010; Sparrow, 2011; Spitzer, 2016).

Cyfrowa higiena – postawa życiowa i wynikające z niej działania charakteryzujące się kreatywnym i odpowiedzialnym używaniem zasobów sieci, zmierzające do optymalizacji indywidualnego zdrowia somatycznego, psychicznego oraz społecznego w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jej poziom uzależniony jest od samoregulacji i kontroli związanej z używaniem internetu oraz cyfrowych narzędzi ekranowych, dostępnej alternatywy dla świata cyfrowego, jak również rozwiniętej sieci oparcia społecznego.

Zauważono to już na początku lat 90. XX wieku, kiedy pierwszy raz termin *Internet Addiction Disorder (IAD)* użyty został przez amerykańskiego psychiatrę Ivana Goldberga w 1995 roku (Jupowicz-Ginalska, 2019). Pionierką pomiaru negatywnych wzorów korzystania z nowych technologii była amerykańska badaczka Kimberly Young, która opracowała zestaw pytań ułatwiających diagnozę uzależnienia od internetu (Young, 1996). W latach 2000-2014 w 68 badaniach przeprowadzonych na całym świecie, a obejmujących minimum 1000 osób, zastosowano 21 różnych instrumentów badawczych, w większości opierających się na diagnostyce uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub patologicznego hazardu (Kuss i in., 2014). Jednym z wątków przewijających się w badaniach było doświadczanie technostresu, szczególnego rodzaju stresu informacyjnego.

Pojęcie technostresu po raz pierwszy zostało zdefiniowa-

ne w 1984 roku przez Craiga Broda jako współczesna choroba adaptacyjna spowodowana niezdolnością do radzenia sobie z nowymi technologiami komputerowymi w zdrowy dla naszej psychiki sposób (Brod, 1984). Stały i dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich coraz większa obecność w życiu człowieka sprawiają, że potrzebny jest coraz większy wysiłek psychiczny, by sprostać takiemu napływowi informacji (Ledzińska, 2002). Ledzińska (2002, s. 89) zwraca uwagę na fakt, że „intensywne bodźcowanie staje się problemem psychologicznym z racji ograniczonych możliwości umysłu w zakresie przetwarzania informacji. Powstające napięcie wiąże się z pragnieniem odbioru i opracowania danych i niemożliwością dokonania tego”. Jeśli więc zmierzenie się z napływem informacji zostało dostrzeżone jako wyzwanie już w latach 80., to łatwiej nam zrozumieć, na jak wysoki poziom technostresu narażało jednostkę doświadczenie społecznej izolacji, którego nie można oddzielić od zagadnienia zdalnej edukacji.

Badacze zajmujący się zagadnieniem technostresu zwracają uwagę na fakt, że odczuwanie negatywnych konsekwencji korzystania z TIK zależy nie tylko od płci, wieku czy wykształcenia (Ragu-Nathan i in., 2008), ale także umiejętności samoregulacji i utrzymywania higieny cyfrowej (Ragu-Nathan i in., 2008; Spitzer, 2016; Dębski i Bigaj, 2019). Dlatego też w badaniu „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” poświęciliśmy uwagę zagadnieniu cyfrowej higieny. Pod jej pojęciem rozumieć należy zespół działań i czynności zmierzających do optymalizacji indywidualnego zdrowia somatycznego, psychicznego oraz społecznego w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jej poziom uzależniony jest od samoregulacji i kontroli związanej z używaniem internetu oraz cyfrowych narzędzi ekranowych, alternatywy dla świata cyfrowego, jak również rozwiniętej sieci oparcia społecznego (Bigaj i Dębski, 2020).

Przejawów braku higieny cyfrowej doszukiwać się można nie tylko w ustawieniach technicznych samego urządzenia

(włączone powiadomienia, wzmacnianie przychodzących wiadomości dźwiękiem czy światłem), ale również w codziennym używaniu narzędzi ekranowych (ilość czasu, jakość czasu, pory dnia, w których włączane są urządzenia ekranowe) i korzystaniu podczas zajęć lekcyjnych (do celów prywatnych, działanie wielu aplikacji w tle, używanie narzędzi ekranowych, kiedy nie jest to niezbędne). Negatywne konsekwencje związane z brakiem należącego poziomu higieny cyfrowej dotyczą nie tylko zdrowia somatycznego (ból kręgosłupa, zespół powtarzających się urazów wynikających z przewlekłego przeciążenia układu mięśniowo-stawowego charakteryzujący się bólami ramion, przedramion, nadgarstków i dłoni, szum w uszach, wyschnięte gałki oczne, problemy ze snem), ale przede wszystkim zdrowia psychicznego. Bezpośrednim skutkiem ciągłej gotowości do odbierania połączeń, nadużywania cyfrowych narzędzi ekranowych czy przyswajania dużej ilości wiadomości jest tak zwane przeładowanie informacją (ang. *information overload*). Bezpośrednim skutkiem doświadczania tego syndromu może być spadek trafności podejmowanych decyzji (większa ilość informacji nie zapewnia lepszej informacji), obniżenie efektywności podejmowania decyzji, zwiększenie skłonności do pomijania kluczowych informacji podczas dokonywania wyborów, deficyt uwagi, wzrost poziomu stresu z powodu nieustającego braku możliwości przetworzenia wszystkich docierających do nas danych, podwyższone ciśnienie krwi, osłabienie widzenia, niestrawność, frustracja i zagubienie w życiu, osłabienie zdolności do podejmowania decyzji, wzrost agresji czy kłopoty z koncentracją i snem. Wymienione objawy godzą w ogólnie pojęty dobrostan użytkownika nowych mediów.

Dlatego zanim szczegółowo omówimy wyniki badania, dla porządku warto sięgnąć do teorii dobrostanu. Pojęcie dobrostanu wywodzi się z psychologii pozytywnej, która narodziła się pod koniec XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a za jej inicjatora uważa się prof. Martina Seligmana. Szczególnie interesująca jest trójwymiarowa koncepcja subiektywnego dobrostanu C.L.M. Keyesa i M.B. Watermana (Keyes i Waterman, 2003), wy-

korzystująca teorie jakości życia, teorie kliniczne i rozwojowe oraz rozważania nad modelem zdrowia. Uwzględnia ona trzy modele dobrostanu: psychologiczny, emocjonalny oraz społeczny. Na dobrostan psychologiczny, zwany także osobowościovym, składają się takie elementy, jak: samoakceptacja, poczucie osobistego rozwoju, cel życiowy, poczucie panowania nad otoczeniem, autonomia oraz pozytywne relacje z innymi. Składowe dobrostanu społecznego to z kolei poziom akceptacji społeczeństwa, urzeczywistnianie się społeczeństwa (ocena potencjału i kierunku rozwoju społeczeństwa), poczucie naszego wkładu w społeczeństwo, koherencja (zakładająca m. in. zainteresowanie jednostki poznawaniem społeczeństwa) oraz społeczna integracja. Dobrostan emocjonalny rozumiany jest zaś jako ocena szczęścia i satysfakcji życiowej z poszczególnych dziedzin życia. Z poczuciem dobrostanu łączy się też optymizm życiowy, rozumiany jako istotny zasób osobisty, wpływający na zdrowie, samopoczucie i sukcesy życiowe (Cieślińska, 2013; Carr, 2004).

W toku analizy literatury dotyczącej technostresu oraz problematycznego korzystania z internetu można dostrzec, że konsekwencje doświadczenia obydwu z nich dotyczą sfer, które stanowią poszczególne składowe dobrostanu, jak pozytywne relacje z innymi, społeczna koherencja czy satysfakcja z poszczególnych dziedzin życia. Np. na dobrostan społeczny wpływ mogą mieć algorytmy treściowe w mediach społecznościowych czy wyszukiwarkach, fałszywe wiadomości (ang. *fake news*) czy tzw. bańki informacyjne. Wszystko to może wpływać np. na akceptację społeczeństwa czy społeczną integrację. Analizując zatem związek pomiędzy korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, odczuwaniem technostresu a kwestią cyfrowej higieny, zdecydowaliśmy się przedstawić w ramach jednego rozdziału wyniki badania dotyczące dobrostanu uczniów, rodziców i nauczycieli z wynikami dotyczącymi higieny cyfrowej i związanym z nią nieodłącznie zagadnieniem czasu ekranowego.

Przegląd badań

Korzystanie z zasobów sieci, aplikacji edukacyjnych, podtrzymywanie kontaktów za pomocą portali społecznościowych, przeglądanie prasy, sprawdzanie wiadomości czy granie w gry online to codzienność nie tylko polskich nastolatków, ale również ich rodziców i nauczycieli. W badaniach przeprowadzonych w czasie pandemii nie poświęcono szczególnej uwagi higienie cyfrowej oraz zagadnieniu dobrostanu, skupiając się głównie na aspektach związanych z dostępem do sprzętu i internetu, formą nauczania i ewentualnie relacjami. Najwięcej uwagi poświęcono nauczycielom i dyrektorom, mniej rodzicom, a zupełnie marginalnie potraktowano uczniów.

Ze względu na ten fakt warto przywołać dwa badania przeprowadzone przed czasem społecznej izolacji; ich wyniki stanowią swego rodzaju punkt wyjścia dla późniejszych doświadczeń zdalnej edukacji. Pierwszym z nich jest „Polskie badanie EU Kids Online 2018” (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019), które dostarcza informacji dotyczących czasu ekranowego uczniów. Wynika z niego, że tylko 4,8% uczniów w dzień weekendowy oraz 7% uczniów w dzień roboczy nie używa internetu wcale lub prawie wcale (s. 22), a 10% uczniów w dni robocze oraz 18,8% uczniów w weekendy korzysta z internetu sześć godzin lub więcej.

Drugim badaniem dostarczającym wiedzy na temat dobrostanu i higieny cyfrowej uczniów szkół w Polsce jest badanie „Młodzi Cyfrowi” prowadzone przez Fundację Dbam o Mój Z@sięg i Uniwersytet Gdański w latach 2017-2019 na próbie ponad 50 tys. osób między 12. a 21. r.ż. Pokazało ono, że 11% uczniów w tygodniu poprzedzającym badanie cały czas korzystało ze swojego smartfona, a kolejne 20% korzystało z telefonu komórkowego sześć lub więcej godzin (Dębski, Bigaj, 2019, s. 52). Uzyskane wyniki wskazały wówczas, że co piąty uczeń nałogowo korzysta z telefonu komórkowego, przy czym na syndrom FOMO (ang. *fear off missing out*) może cierpieć nawet 14% młodzieży. Nadużywanie nowych technologii – w szczególności smartfona

z dostępem do internetu – w przypadku 28% uczniów połączone jest z odczuwaniem niepokoju lub zdenerwowania, dla połowy młodzieży życie bez ciągłego podłączenia do zasobów sieci nie jest możliwe, zaś co czwarty wówczas przebadany uczeń przyznał, że zdarza mu się rezygnować ze snu na rzecz korzystania z telefonu. Z przeprowadzonych badań wynika ponadto, że co dziesiąty badany uczeń korzysta z telefonu praktycznie cały czas, a prawie połowa uczniów, jeśli przebudzi się w nocy, sięga po swój smartfon. Po postawieniu pytania o poczucie bycia osobą uzależnioną okazało się, że jako fonoholika postrzega siebie jedna czwarta nastolatków, a jedna trzecia ocenia siebie jako osobę uzależnioną od mediów społecznościowych.

Jak się okazuje, polscy nastolatki sami przyznają się do tego, że w codziennym używaniu nowych technologii i zasobów sieci bardzo często postępują w sposób mało higieniczny. Co trzeci uczeń (37%) zadeklarował, że podejmuje próby mające na celu ograniczenie korzystania z telefonu komórkowego, jak również przyznaje, że czasami chciałby wyłączyć swój telefon i nie być dostępnym dla nikogo (32%). Skutkiem braku odpowiedniego poziomu higieny cyfrowej jest przeciążenie informacjami medialnymi, na które wskazuje 25,4% młodych osób. Za optymistyczne należy uznać, że 73% uczniów wyraziło przekonanie (73%), że czas bez korzystania z mediów cyfrowych byłby potrzebnym czasem dla nich i ich rodzin, a ponad połowa z nich (55,6%) pozostaje w gotowości do odbycia trzydniowego „detoksu cyfrowego”. Według badania „Młodzi Cyfrowi” w obszarze dobrostanu uczniów 12% badanej młodzieży w dniu przeprowadzania badania uznało, że czuje się źle, bardzo źle lub okropnie. Co piąty nastolatek (20%) przyznał, że ocenia swoje dotychczasowe życie jako niezbyt szczęśliwe lub nieszczęśliwe, a swój stan zdrowia jako niezły lub kiepski. Około 15-20% badanych uczniów przejawiało wyraźne symptomy samotności życiowej, wskazując, że doświadczają ogólnej pustki, często czują się osobami odrzuconymi, jak również przyznając, że nie ma wokół nich wystarczającej liczby ludzi (Dębski, Bigaj, 2019, s. 40).

Badań dotyczących korzystania z TIK przez rodziców i wpływu technologii na ich ogólny dobrostan, zwłaszcza w okresie pandemii, znajdujemy znacznie mniej niż w przypadku dzieci i młodzieży. Informacji na temat dobrostanu rodziców w czasie społecznej izolacji dostarcza raport „Rodzina przyszłości” (The-Lab UW, 2020), według którego 56% ankietowanych rodziców przyznaje, że towarzyszy im duży niepokój i niepewność, szczególnie związane ze zdrowiem swoim oraz najbliższych. Częściej takie uczucia towarzyszą kobietom (67%) niż mężczyznom (47%). Informacji na temat dobrostanu nauczycieli w czasie zdalnej edukacji dostarcza natomiast raport przygotowany przez Centrum Cyfrowe, z którego jasno wynika, że w czasie pandemii koronawirusa nauczyciele doświadczyli stresu związanego ze zdalnym nauczaniem (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). W pytaniu otwartym dotyczącym problemów, które nauczyciele napotkali w czasie zdalnej edukacji, pojawiają się m.in. wskazania na problemy psychologiczne – własne i uczniów. W raporcie czytamy: „Nauczyciele czują się osamotnieni, negatywnie oceniani, wystawieni na niezwykle trudne warunki, bez żadnego instytucjonalnego wsparcia. Część doświadcza z tego powodu zaburzeń psychosomatycznych. Lepiej oceniają swój stan psychiczny ci, którzy znajdują wsparcie w gronie pedagogicznym, z którym dzielą podobne trudności” (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020, s. 33).

Raport z badania własnego

Subiektywna ocena zdrowia psychicznego i fizycznego respondentów

Wyniki badania „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” jasno wskazują, że **we wszystkich badanych grupach respondentów (uczniowie, rodzice oraz nauczyciele) poziom subiektywnego dobrostanu psychicznego i fizycznego obniżył się**. Grupę, która relatywnie najrzadziej wskazywała na pogorszenie się zdrowia psychiczne-

go i fizycznego, stanowią uczniowie. Z przeprowadzonych badań wynika, że 18% uczniów przyznało, iż w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa w trakcie wypełniania ankiety (maj-czerwiec) czuło się dużo gorzej pod względem psychicznym, a 30%, że trochę gorzej. Na podobne samopoczucie psychiczne przed pandemią i w jej trakcie wskazało 23% uczniów, a 17% z nich uważało, że od czasu zamknięcia szkół czuło się nieco lepiej (9%) lub trochę lepiej (8%). Na uwagę zasługuje fakt, że prawie co piąty ankietowany uczeń przyznał (17%), że w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa psychicznie czuł się trochę lepiej lub dużo lepiej.

Sytuacja związana z obniżeniem samopoczucia psychicznego dotyczy nie tylko uczniów, ale przede wszystkim nauczycieli, z których aż 65% twierdziło, że czuje się psychicznie dużo gorzej (30%) lub trochę gorzej (35%) w porównaniu do czasu sprzed zamknięcia szkół. Jedynie 7% wszystkich przebadanych nauczycieli zadeklarowało w trakcie realizacji badań, że ich aktualny dobrostan psychiczny – w porównaniu do czasu przed zamknięciem szkół – trochę (4%) lub bardzo (3%) się polepszył. Zdecydowanie obniżył się też dobrostan psychiczny rodziców, z których ponad połowa stwierdziła, że psychicznie czuje się dużo gorzej (14%) lub trochę gorzej (40%) w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa. Różnice w ocenie swojego samopoczucia psychicznego między uczniami, nauczycielami i rodzicami są statystycznie istotne ($p < 0,001$).

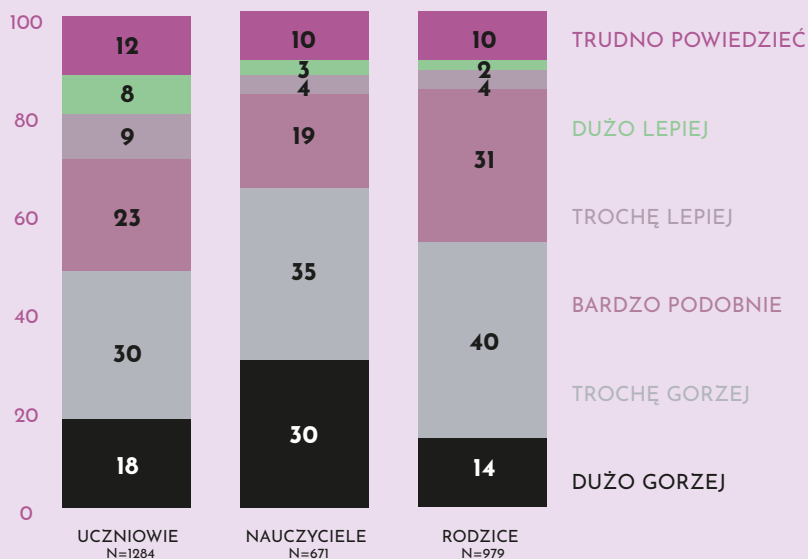
Rozkłady odpowiedzi w zakresie oceny zdrowia fizycznego również wskazują na jego pogorszenie we wszystkich badanych grupach respondentów. Prawie co piąty uczeń (19%) czuł się dużo gorzej, 27% trochę gorzej, a kolejne 28% uczniów fizycznie czuło się bardzo podobnie przed i w trakcie pandemii. Na uwagę zasługuje fakt, że co piąty ankietowany uczeń (21%) przyznał, że w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa psychicznie czuł się trochę lepiej lub dużo lepiej. Wyniki badań wskazują ponadto, że 68% nauczycieli twierdziło również, że czuje się gorzej fizycznie (29% dużo gorzej, 39% trochę gorzej).

Ocena zdrowia fizycznego spadła również u rodziców, z których 14% wskazywało na duże pogorszenie, a 32% przyznawało, że trochę się pogorszyło. Zarówno w przypadku nauczycieli, jak i rodziców niewielki odsetek stanowią te osoby, które przyznały, że w porównaniu do czasu sprzed zamknięcia szkół ich zdrowie fizyczne uległo polepszeniu (6% wśród nauczycieli i 7% – rodziców). Różnice w ocenie swojego stanu fizycznego między uczniami, nauczycielami i rodzicami są statystycznie istotne ($p < 0,001$).

W przypadku uczniów na o wiele gorsze samopoczucie psychiczne zwracało uwagę 22% dziewczyn i 11% chłopców, trochę gorzej czuło się 32% dziewczyn i 26% chłopców. Porównując ocenę stanu zdrowia psychicznego badanych uczniów ze względu na płeć, można powiedzieć, że gorsze samopoczucie psychiczne statystycznie częściej jest udziałem badanych dziewcząt niż chłopców ($p < 0,001$). Zależności takiej nie widać w przypadku oceny zdrowia fizycznego ($p = 0,632$): 20% dziewczyn i 17% chłopców czuło się dużo gorzej w czasie wypełniania kwestionariusza w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa, 27% dziewcząt i 26% chłopców czuło się raczej gorzej. Odsetek mówiących o podobnym samopoczuciu fizycznym przed pandemią i w jej trakcie kształtuje się na poziomie 26% wśród dziewcząt i 30% wśród chłopców.

Analiza danych wykazała, że uczniowie liceów częściej od pozostałych uczniów wskazują na o wiele gorsze samopoczucie psychiczne (23% dużo gorzej oraz 33% trochę gorzej), o wiele częściej również wskazują na dużo gorsze (23%) i trochę gorsze (27%) samopoczucie fizyczne. W obu przypadkach – samopoczucie psychicznego i fizycznego – notuje się statystycznie istotne różnice ze względu na typ szkoły, do której uczęszcza uczeń (odpowiednio $p < 0,001$ i $p = 0,001$).

Wykres nr 13. Proszę ocenić, jak Pan/Pani czuje się OBECNIE psychicznie w porównaniu z czasem przed epidemią? (%)



Wykres nr 14. Proszę ocenić, jaka jest OBECNIE Pana/Pani kondycja fizyczna w porównaniu z czasem przed epidemią? (%)

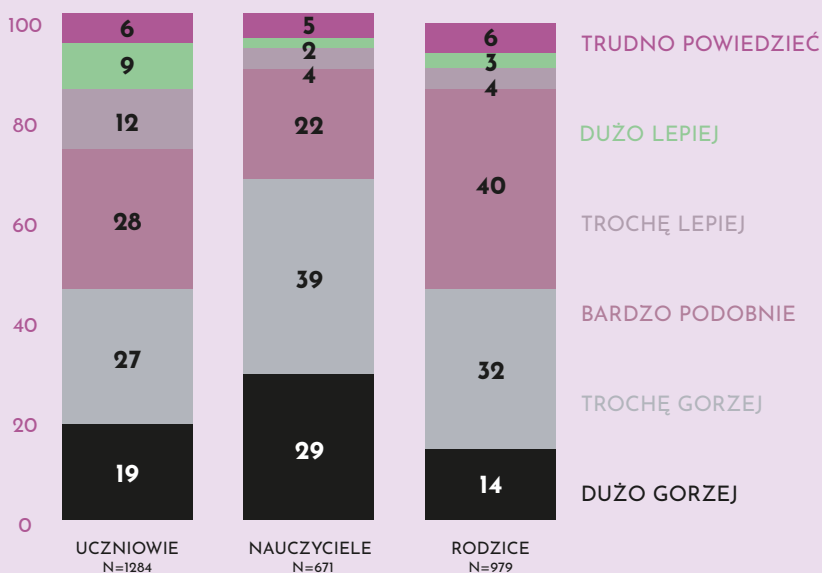


Tabela nr 3. Ocena samopoczucia psychicznego i fizycznego w porównaniu z czasem przed epidemią a płeć uczniów (%)

	SAMOPOCZUCIE PSYCHICZNE		SAMOPOCZUCIE FIZYCZNE	
	dziewczyna	chłopiec	dziewczyna	chłopiec
dużo gorzej	22	11	20	17
trochę gorzej	32	26	27	26
bardzo podobnie	20	29	26	31
trochę lepiej	8	11	12	11
dużo lepiej	7	9	9	8
trudno powiedzieć	11	14	6	7
ogółem	100	100	100	100

Tabela nr 4. Ocena samopoczucia psychicznego i fizycznego w porównaniu z czasem przed epidemią a typ szkoły (%)

	SAMOPOCZUCIE PSYCHICZNE			SAMOPOCZUCIE FIZYCZNE		
	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła Podstawowa	liceum Ogólnokształcące	technikum
dużo gorzej	16	23	13	17	23	15
trochę gorzej	27	33	26	26	27	26
bardzo podobnie	24	21	26	29	25	31
trochę lepiej	10	9	10	10	13	13
dużo lepiej	10	6	8	9	9	8
trudno powiedzieć	13	8	17	9	3	7
Ogółem	100	100	100	100	100	100

Natomiast gdy chodzi o dobrostan nauczycieli, z przeprowadzonych badań wynika, że staż pracy na stanowisku nauczyciela nie różnicuje w sposób statystyczny samopoczucia fizycznego ($p=0,125$), ale samopoczucie psychiczne już tak ($p=0,022$). Okazuje się, że nauczyciele, którzy pracują w zawodzie nauczyciela ponad 20 lat, oceniają swoje zdrowie psychiczne zdecydowanie gorzej (32% odpowiedzi dużo gorzej i 36% odpowiedzi trochę gorzej) niż ich młodsi stażem koledzy i koleżanki. Relatywnie najmniej odpowiedzi świadczących o pogorszeniu samopoczucia fizycznego udzielają nauczyciele najmłodszy stażem – do pięciu lat pracy w zawodzie nauczyciela. 22% z nich dużo gorzej i 35% trochę gorzej ocenia swoje samopoczucie fizyczne, w tej grupie notuje się również wyraźnie wyższy niż w innych „grupach stażowych” odsetek odpowiedzi świadczących o polepszeniu samopoczucia fizycznego w porównaniu do okresu przed zamknięciem szkół (12% odpowiedzi trochę lepiej i 7% dużo lepiej).

Tabela nr 5. Ocena samopoczucia psychicznego i fizycznego w porównaniu z czasem przed epidemią a staż pracy nauczycieli (%)

	SAMOPOCZUCIE PSYCHICZNE				SAMOPOCZUCIE FIZYCZNE			
	do 5 lat	6-10 lat	11-20 lat	powyżej 20 lat	do 5 lat	6-10 lat	11-20 lat	powyżej 20 lat
dużo gorzej	22	27	31	32	18	30	29	30
trochę gorzej	35	42	33	36	43	45	36	39
bardzo podobnie	20	13	18	20	20	13	23	23
trochę lepiej	12	3	4	2	12	2	3	3
dużo lepiej	7	5	2	2	2	5	2	2
trudno mi to ocenić	5	10	13	9	5	5	5	4
ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100

Nastroj depresyjny uczniów, rodziców i nauczycieli

Celem pogłębienia analiz związanych z oceną samopoczucia psychicznego we wszystkich badanych grupach respondentów postanowiliśmy zbadać wybrane objawy depresyjne – te same,

które badał Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie w ramach monitorowania zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży (Ostaszewski i in., 2005, s. 55). Do pomiaru nastroju depresyjnego u młodzieży wykorzystano skalę samoopisową CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, Radloff, 1977). Na potrzeby niniejszych badań wykorzystaliśmy skróconą wersję tej skali zaczerpniętą z kanadyjskich badań zdrowia młodzieży *Ontario Student Drug Use and Health Survey* (Adlaf i Paglia, 2001). Składa się ona z czterech pytań: o objawy smutku, samotności, przygnębienia i płaczu w ciągu ostatnich siedmiu dni przed badaniem, na przykład: W ciągu ostatnich siedmiu dni jak często było Ci smutno? (4-punktowa skala odpowiedzi od 1 – „nigdy lub rzadko” do 4 – „cały czas”). Uzyskane wyniki należy traktować z dużą ostrożnością, albowiem prowadzone badania w projekcie „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” nie są badaniami przesiewowymi, a zatem badacze nie mogą dokładnie potwierdzić, że badana młodzież choruje na depresję. Poza tym w diagnozowaniu depresji bierze się również pod uwagę inne czynniki i wskaźniki, m.in. takie jak: zaniedbywanie swoich obowiązków, odczuwanie poczucia winy, zadowolenie z siebie czy myśli samobójcze. Poniżej zaprezentowane dane świadczą raczej o doświadczaniu nastroju depresyjnego niż klinicznie rozumianej depresji (Radziwiłłowicz, 2011).

Dane zawarte w poniższej tabeli wskazują, że około 10% badanej młodzieży przejawia wyraźnie pewne symptomy nastroju depresyjnego. 9% z nich cały czas odczuwa smutek, 10% cały czas czuje się osobą samotną i odczuwa przygnębienie, 9% młodych osób przyznało, że cały czas chce im się płakać. Odpowiedzi świadczące o bardzo częstym odczuwaniu smutku, przygnębienia, samotności czy chęci wśród nauczycieli i rodziców występują o wiele rzadziej niż u uczniów (w przypadku nauczycieli to 3-6%, a w przypadku rodziców 1-2%). Warto zauważyć, że wyniki dotyczące każdego analizowanego wymiaru depresji

różnią się statystycznie istotnie ze względu na grupę respondentów biorących udział w badaniu. Przyjmując metodologiczne założenie, że odpowiedzi „często” oraz „cały czas” świadczą o wysokim nasileniu nastroju depresyjnego, można powiedzieć, że w przypadku uczniów osób z wysokim poziomem takiego nastroju jest 17%, w przypadku nauczycieli 13%, a rodziców 5%.

Tabela nr 6 Wybrane symptomy samopoczucia psychicznego a grupa respondentów (%)

		Było Pani/ Panu smut- no?	Czuła się Pani samot- na/czuł się Pan samotny	Czuła się Pani przy- gnębiona/ czuł się Pan przygnę- biony	Chciało się Pani/Panu płakać?
UCZNIOWIE	nigdy lub rzadko	33	46	37	51
	czasami	38	26	34	25
	często	20	17	19	15
	cały czas	9	10	10	9
NAUCZYCIELE	nigdy lub rzadko	23	48	27	50
	czasami	49	32	45	33
	często	22	16	23	14
	cały czas	5	4	6	3
RODZICE	nigdy lub rzadko	35	63	41	60
	czasami	51	27	46	32
	często	13	9	11	7
	cały czas	1	1	2	1
Wynik testu chi2 (p)		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Analizując uzyskane przez uczniów wyniki dotyczące wybranych objawów nastroju depresyjnego, można powiedzieć, że we wszystkich analizowanych przypadkach notuje się statystycznie istotne różnice w natężeniu ich doświadczania ze względu na płeć. Ogólnie rzecz ujmując, dziewczyny częściej niż chłopcy deklarują, że cały czas doświadczają smutku (12%), samotności (14%), przygnębienia (13%) czy chęci płaczu (12%).

Tabela nr 7. Wybrane symptomy samopoczucia psychicznego a typ szkoły (%)

	SMUTEK			SAMOTNOŚĆ			PRZYGNĘBIENIE			CHĘĆ PŁACZU		
	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum
nigdy lub rzadko	39	22	39	53	35	50	45	25	42	54	43	61
czasami	36	42	38	26	27	27	32	38	34	26	26	20
często	18	25	16	13	24	15	16	24	17	11	21	12
cały czas	8	12	7	8	14	8	8	14	7	8	11	7
ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
istotność asymptotyczna (p)	<0,001			<0,001			<0,001			<0,001		

Tabela nr 8. Wybrane symptomy samopoczucia psychicznego a płeć uczniów (%)

	SMUTEK		SAMOTNOŚĆ		PRZYGNĘBIENIE		CHĘĆ PŁACZU	
	dziewczyna	chłopiec	dziewczyna	chłopiec	dziewczyna	chłopiec	dziewczyna	chłopiec
nigdy lub rzadko	22	51	36	62	27	54	36	75
czasami	42	33	30	21	39	27	31	15
cCzęsto	25	12	20	12	22	14	20	6
cały czas	12	5	14	5	13	5	12	4
Ogółem	100	100	100	100	100	100	100	100
Istotność asymptotyczna (p)	<0,001		<0,001		<0,001		<0,001	

Odsetek zanotowanych odpowiedzi chłopców dotyczących częstego doświadczania analizowanych objawów nastroju depresyjnego kształtują się na poziomie 4-5%. Uzyskane wyniki mogą być potwierdzeniem wcześniejszego wniosku, że ogólny dobrostan psychiczny dziewczyn jest niższy niż chłopców (Tabela nr 8). Analizując dane ogólnego nasilenia nastroju depresyjnego dla chłopców i dziewczyn, należy wskazać, że ich ogólny wysoki poziom dotyczy 23% dziewczyn i 8% chłopców.

Poddając analizie częstotliwość występowania poszczególnych wybranych objawów nastroju depresyjnego w podziale na rodzaj szkoły, do której uczęszczają uczniowie (szkoła podstawowa, liceum, technikum), stwierdzić można, że relatywnie najczęściej doświadczają ich uczniowie liceów. Dane zaprezentowane w tabeli 7 wskazują, że procent odpowiedzi dotyczących częstego doświadczania smutku, samotności, przygnębienia czy chęci do płaczu jest najwyższy wśród uczniów uczęszczających do klas licealnych i wynosi odpowiednio 12% dla smutku, 14% dla samotności, 14% dla przygnębienia i 11% dla chęci płaczu. Analiza statystyczna wykazała ponadto, że częste doświadczanie badanych symptomów nastroju depresyjnego również jest nasilone w tej grupie uczniów. Co czwarty licealista przyznał, że w ciągu ostatniego tygodnia często czuł smutek (25%), samotność (24%), przygnębienie (24%) czy chęć płaczu (21%). Analizując dane ogólnego nasilenia nastroju depresyjnego dla uczniów ze szkół podstawowych, liceów i techników, wskazać należy, że ich ogólny wysoki poziom dotyczy 24% licealistów, 13% uczniów szkół podstawowych oraz 13% uczniów uczęszczających do techników.

Somatyczne objawy chorobowe

W ramach badania „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” postanowiliśmy zbadać – obok wątków stricte psychologicznych – w jakim zakresie badane osoby (uczniowie, rodzice i nauczyciele) doświadczają somatycznych objawów chorobowych.

Tabela nr 9. Odczuwane dolegliwości somatyczne a grupa respondentów (%)

		bóle głowy	bóle brzucha	trudności w zasypianiu	zdenerwowanie	przynębienie, zły nastrój	brak energii
UCZNIOWIE	nie odczuwałem/am	27	46	40	17	26	25
	tak, 1,2 razy	29	28	19	18	20	20
	tak, kilka razy	28	18	19	26	23	22
	tak, kilkanaście razy	10	6	10	20	15	15
	tak, więcej niż kilkanaście razy	6	3	12	20	16	18
NAUCZYCIELE	nie odczuwałem/am	15	53	26	8	14	13
	tak 1-2 razy	29	20	19	15	22	19
	tak kilka razy	38	19	30	34	34	35
	tak, kilkanaście razy	13	5	15	26	17	17
	tak, więcej niż kilkanaście razy	5	3	10	17	13	16
RODZICE	nie odczuwałem/am	24	62	50	14	28	24
	tak, 1,2 razy	32	21	19	24	28	25
	tak, kilka razy	34	14	20	34	30	31
	tak, kilkanaście razy	7	2	6	17	10	13
	tak, więcej niż kilkanaście razy	3	1	5	11	4	7
Wynik testu chi2 (p)		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

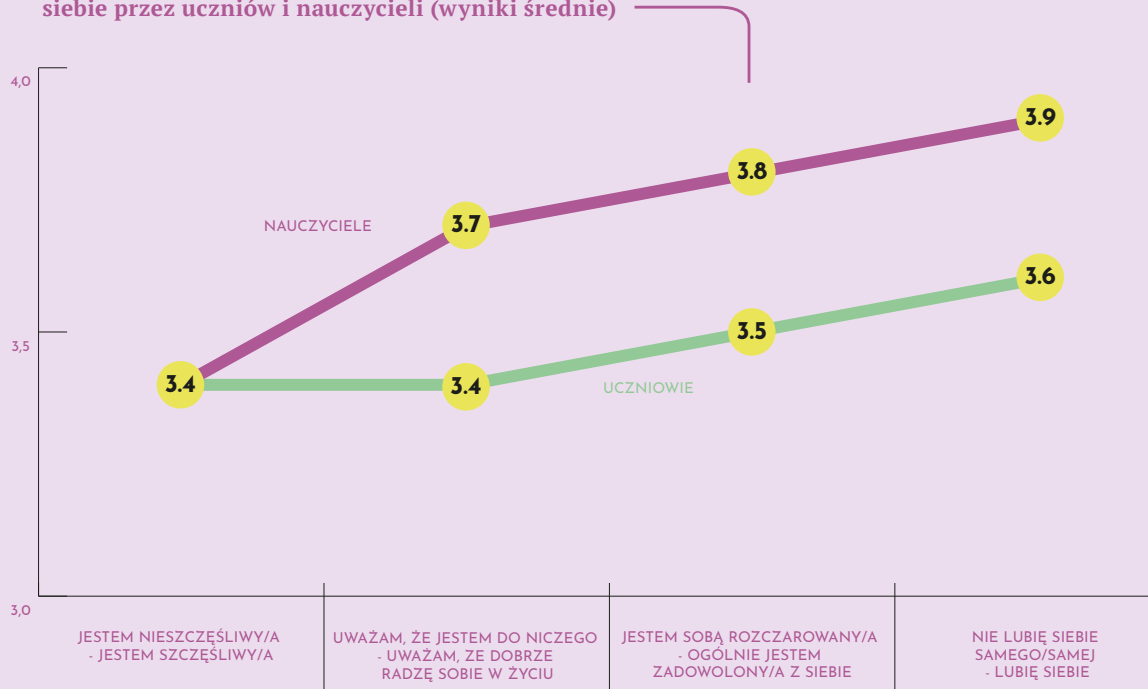
Tabela nr 10. Odczuwane dolegliwości somatyczne a rodzaj szkoły, do której uczęszczają uczniowie (%)

		bóle głowy	bóle brzucha	trudności w zasypianiu	zdenerwowanie	przynębienie, zły nastrój	brak energii
SZKOŁA PODSTAWOWA	nie odczuwałem/am	33	49	45	22	33	33
	tak, 1,2 razy	30	26	19	19	21	21
	tak, kilka razy	25	17	17	25	22	20
	tak, kilkanaście razy	8	5	8	18	12	13
	tak, więcej niż kilkanaście razy	5	3	11	16	12	13
LICEUM	nie odczuwałem/am	18	40	31	7	15	12
	tak, 1,2 razy	26	31	20	15	19	18
	tak, kilka razy	33	21	24	30	25	25
	tak, kilkanaście razy	14	6	12	23	19	21
	tak, więcej niż kilkanaście razy	9	3	14	26	22	24
TECHNIKUM	nie odczuwałem/am	30	46	46	19	29	27
	tak, 1,2 razy	28	28	15	19	20	21
	tak kilka razy	29	17	16	23	24	25
	tak, kilkanaście razy	10	7	11	18	12	11
	tak, więcej niż kilkanaście razy	4	2	12	20	14	16
Wynik testu chi2 (p)		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Tabela nr 11. Odczuwane dolegliwości somatyczne a płeć uczniów (%)

		Bóle głowy	Bóle brzucha	Trudności w zasypianiu	Zdenerwowanie	Przygnębienie, zły nastrój	Brak energii
DZIEWCZYNA	nie odczuwałem/am	17	34	33	10	16	16
	tak, 1,2 razy	28	32	19	16	21	19
	tak, kilka razy	34	22	21	29	26	24
	tak, kilkanaście razy	13	8	12	24	19	20
	tak, więcej niż kilkanaście razy	8	4	15	22	19	22
CHŁOPIEC	Nie odczuwałem/am	43	63	52	28	43	39
	tak, 1,2 razy	29	21	19	21	20	22
	tak, kilka razy	20	12	16	22	20	20
	tak, kilkanaście razy	6	2	6	13	8	9
	tak, więcej niż kilkanaście razy	3	2	8	16	10	11
Wynik testu chi2 (p)		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Wykres nr 15. Subiektywna ocena samego siebie przez uczniów i nauczycieli (wyniki średnie)



W ankiecie, którą wypełniali uczniowie i nauczyciele, zamieściliśmy zestaw pytań dotyczących doświadczania w ostatnim miesiącu takich dolegliwości, jak: bóle głowy, bóle brzucha, trudności w zasypianiu, zdenerwowanie, przygnębienie i zły nastrój oraz brak energii, a także pytanie otwarte o inne niż wymienione dolegliwości. Uczestnicy badań mieli do wyboru następujące kategorie odpowiedzi: „nie odczuwałem/odczuwałam”, „tak, jeden, dwa razy”, „tak, kilka razy”, „tak, kilkanaście razy”, „tak, więcej niż kilkanaście razy”. Źródłem inspiracji do opracowania tych pytań była ankieta HBSC (Mazur i wsp., 2014). Analizując uzyskane dane, stwierdziliśmy, że różnice w natężeniu ich odczuwania są statystycznie istotne ze względu na badaną grupę respondentów. **Najczęściej doświadczanym stanem we wszystkich badanych grupach okazało się być zdenerwowanie, najczęściej jednak towarzyszące nauczycielom.** W tej grupie respondentów jedynie 8% nauczycieli przyznało, że w ostatnim miesiącu w ogóle nie doświadczało tego stanu, 15% doświadczyło go jeden, dwa razy, 34% kilka razy, a 17% więcej niż kilkanaście razy w ciągu ostatniego miesiąca. Co piąty uczeń (20%) przyznał, że był zdenerwowany więcej niż kilkanaście razy, odsetek ten wśród rodziców ukształtował się na poziomie 11%. Prawie co piąty uczeń (18%) i nauczyciel (16%) przyznał w trakcie badania, że więcej niż kilkanaście razy w ciągu ostatniego miesiąca odczuwał brak energii do działania, 16% nastolatków i 13% nauczycieli przyznało, że byli w ciągu ostatnich 30 dni przygnębieni i pozostawali w złym nastroju. Trudności w zasypianiu w ciągu ostatnich 30 dni wystąpiły przynajmniej raz u 60% młodzieży (22% kilkanaście razy lub więcej), 74% nauczycieli (25% kilkanaście razy lub więcej) oraz u 50% rodziców (11% kilkanaście razy lub więcej). Takie dolegliwości zdrowia somatycznego, jak bóle głowy i brzucha, we wszystkich badanych grupach występowały relatywnie najrzadziej.

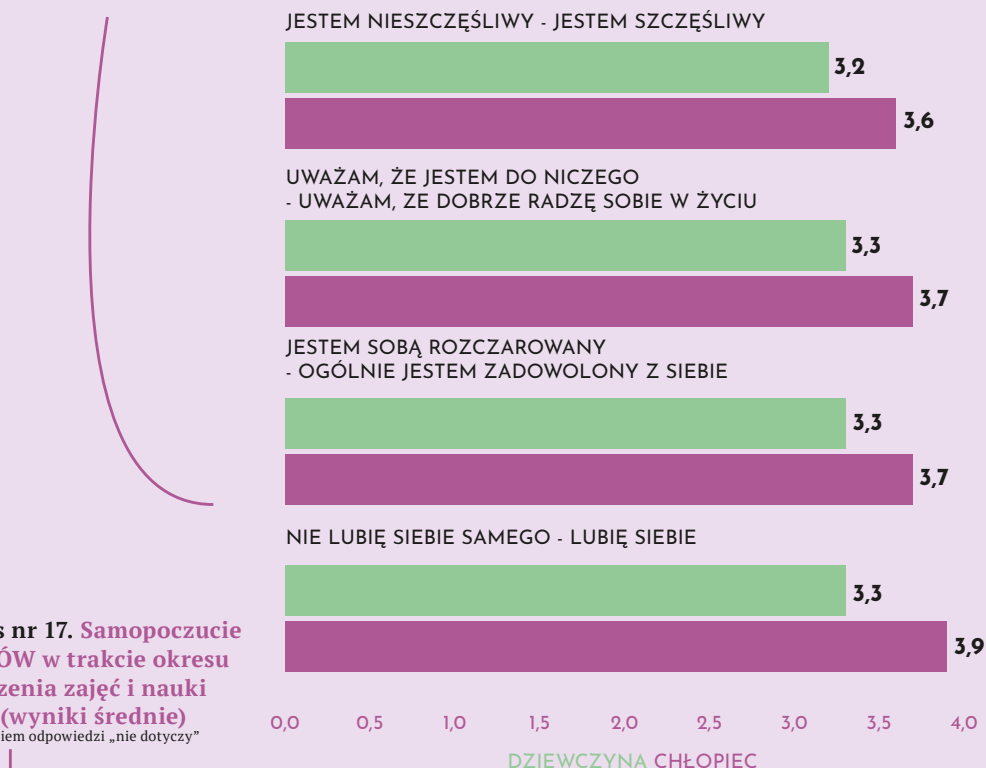
Analizując w sposób szczegółowy częstotliwość doświadczania przez uczniów dolegliwości somatycznych, po raz kolejny można stwierdzić, że w dużej mierze dotyczą one badanych dziewczyn, o wiele rzadziej skarżą się na nie uczniowie płci męskiej.

Różnice między dziewczynami i chłopcami są niekiedy kilkukrotne (17% dziewczyn nie odczuwało bólów głowy, podczas gdy wskaźnik ten u chłopców wynosi 43%; 10% dziewczyn nie odczuwało zdenerwowania, a wskaźnik ten u chłopców wynosi 28%). W przypadku dziewczyn i chłopców objawem doświadczanym najczęściej (więcej niż kilkanaście razy w ciągu ostatnich 30 dni) jest zdenerwowanie (22% dziewczyn i 16% chłopców) i brak energii (22% dziewczyn i 11% chłopców). Wszystkie zanotowane różnice między chłopcami i dziewczynami są różnicami statystycznie istotnymi. Różnice w uzyskanych wynikach dotyczą również zmiennej „typ szkoły”. Jak się okazuje (Tabela nr 10), trzy z sześciu objawów związanych z dolegliwościami somatycznymi przekroczyły poziom 20% w przypadkach uczniów liceów: 26% licealistów więcej niż kilkanaście razy w ciągu ostatniego miesiąca odczuwało zdenerwowanie, 22% wskazywało na przygnębienie i zły nastrój, a 24% przyznawało się do braku energii. Liczba odpowiedzi zanotowanych wśród uczniów szkół podstawowych i wśród uczniów technik kształtowała się na o wiele niższym poziomie.

Ocena samego siebie i poczucie szczęścia

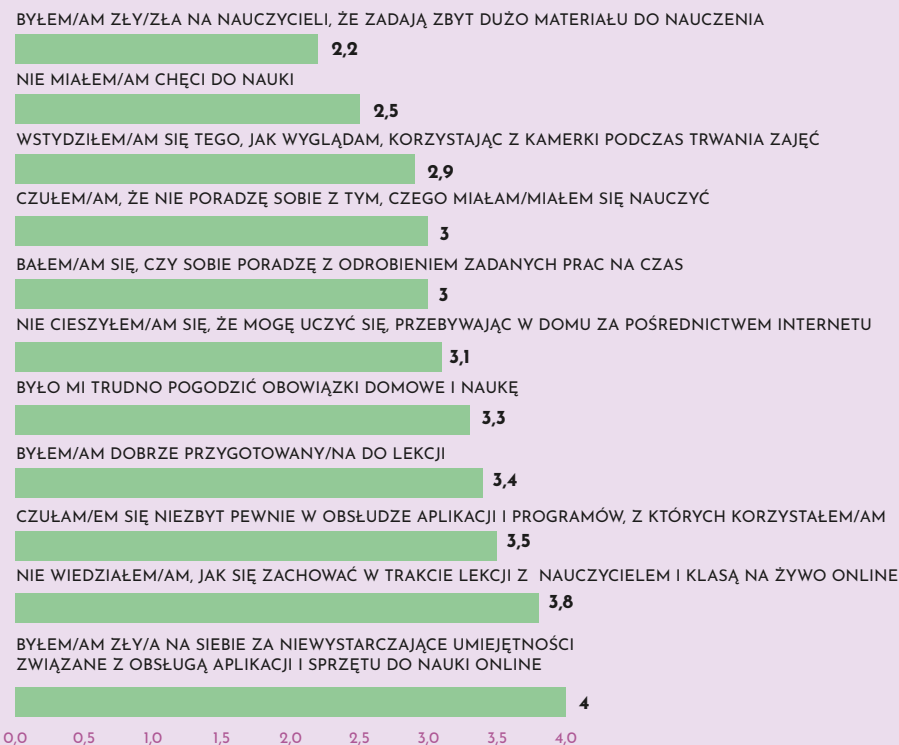
Ocenę własnego samopoczucia wśród uczniów i nauczycieli badaliśmy również za pomocą techniki dyferencjału semantycznego. Zadaniem obu grup respondentów było – przy wykorzystaniu 5-stopniowej skali – zaznaczenie, jak bardzo czują się szczęśliwi, jak bardzo uważają się za osoby dobrze radzące sobie w życiu, jak bardzo są ogólnie zadowoleni z siebie oraz jak bardzo siebie lubią. Analiza wyników średnich (im wyższy wynik średni, tym bardziej pozytywne nastawienie i ocena samego siebie) wskazała, że tylko w jednym aspekcie – poczucie bycia osobą szczęśliwą – wyniki nauczycieli i uczniów są zbieżne (3,4 pkt.) i statystycznie nieistotne ($p=0,791$). We wszystkich pozostałych przypadkach do bardziej pozytywnych ocen byli skłoni nauczyciele niż uczniowie ($p<0,001$).

Wykres nr 16. Subiektywna ocena samego siebie wśród uczniów (wyniki średnie) a płeć uczniów



Wykres nr 17. Samopoczucie UCZNIÓW w trakcie okresu zawieszenia zajęć i nauki online (wyniki średnie)

*z wyłączeniem odpowiedzi „nie dotyczy”



Najwyższą ocenę średnią (3,9 pkt. na skali od 1 do 5) zanotowaliśmy wśród nauczycieli w przypadku stwierdzenia „lubię samego siebie”. Ogólnie rzecz ujmując, uzyskane wyniki średnie należy uznać w obu badanych grupach za przeciętne.

Również i w tej ocenie wyższe poczucie szczęścia, poczucia własnej wartości, zadowolenia z siebie i lubienia samego siebie deklarują chłopcy niż dziewczyny, a różnice we wszystkich badanych aspektach są statystycznie istotne ($p < 0,001$). Ponownie okazuje się, że najniższe średnie uzyskują uczniowie liceów (poczucie bycia osobą szczęśliwą 3,2 pkt.; przekonanie, że dobrze radzę sobie w życiu 3,2 pkt.; poczucie zadowolenia z samego siebie 3,2 pkt.; lubienie samego siebie 3,3 pkt.). Odpowiedzi uczniów uczęszczających do szkół podstawowych i techników są bardzo zbliżone do siebie, a w przypadku wszystkich analizowanych wyników średnich daje się zauważyć statystycznie istotne różnice ze względu na rodzaj szkoły, do której uczęszczają badani uczniowie.

Emocje i stany psychiczne podczas zdalnej edukacji

Taką samą metodą (analiza dyferencjału semantycznego) zbadaliśmy różnego rodzaju emocje i stany psychiczne podczas uczenia się i wykorzystywania sprzętu i aplikacji cyfrowych w trakcie zdalnej edukacji przez nauczycieli i uczniów. Analizując najniższe wartości średnie wśród uczniów (nie przekraczające trzech punktów, czyli środka skali 1-5), można powiedzieć, że relatywnie najczęściej uczniowie byli źli na to, że nauczyciele zadają zbyt dużo materiału do nauczania (2,2 pkt.) oraz często nie mieli chęci do nauki (2,5 pkt.). Badana młodzież często wstydziła się również tego, jak wygląda podczas trwania zajęć z użyciem kamery internetowej (2,9 pkt.). Złość na nauczycieli z powodu zbyt dużego obciążenia pracami domowymi przełożyła się na doświadczanie przez uczniów obawy, czy te prace zostaną odrobione w odpowiednim czasie (3,0 pkt.) oraz na poczucie, że uczeń nie zdąży się wszystkiego nauczyć (3,0 pkt.).

Zgodnie z danymi zawartymi na wykresie nr 17 uczniowie rzadko byli źli na siebie z powodu niewystarczających umiejęt-

ności związanych z obsługą aplikacji i sprzętu do nauki online (4,0 pkt.) oraz rzadko nie wiedzieli, jak zachować się w trakcie lekcji z nauczycielem i klasą na żywo online (3,8 pkt.).

Analizując nieco odmienny katalog emocji i odczuć nauczycieli, związany ze zdalnym nauczaniem, warto podkreślić, że badani raczej nie cieszyli się z tego, że mogą prowadzić lekcje online, przebywając w domu (2,7 pkt.). Duża część nauczycieli miała obawy, czy uczniowie poradzą sobie z tym, czego mieli się nauczyć (3,2 pkt.), na poziomie dostatecznym nauczyciele ocenili siebie samych w zakresie poczucia pewności w obsłudze aplikacji i programów wykorzystywanych do zajęć (3,5 pkt.), mieli także problem z pogodzeniem obowiązków domowych i zdalnego nauczania (3,3 pkt.). Badani nauczyciele w zdecydowanej większości wiedzieli, jak zachować się w trakcie lekcji z klasą na żywo online (4,3 pkt.), nie wstydzieli się tego, jak wyglądają przed kamerą komputera (4,2 pkt.), deklarowali dobre przygotowanie do prowadzenia lekcji (4,1 pkt.) i nie byli źli, że uczniowie nie są przygotowani do zajęć (4,0 pkt.).

Wykres nr 18. Samopoczucie NAUCZYCIELI w trakcie okresu zawieszenia zajęć i nauki online (wyniki średnie)



*z wyłączeniem odpowiedzi „nie dotyczy”

Pomimo pozytywnych odczuć nauczycieli towarzyszących im podczas prowadzenia zajęć w sposób zdalny warto dodać, że 28% z nich uważa, że ich samopoczucie na lekcji było o wiele lepsze przed zamknięciem szkół, a kolejne 26% przyznało, że samopoczucie to było trochę lepsze. Co trzeci nauczyciel twierdził w trakcie badania, że jego samopoczucie podczas lekcji przed pandemią koronawirusa i w okresie zdalnej edukacji było takie samo, zaś 3% nauczycieli wskazywało, że obecnie ich samopoczucie na lekcji jest gorsze lub dużo gorsze (1%). Samopoczucie badanych nauczycieli na lekcji nie jest w żaden sposób związane ze stażem pracy na stanowisku nauczyciela ($p=0,061$).

Higiena cyfrowa w czasie zdalnej edukacji

Jak zauważyliśmy wcześniej, nadużywanie cyfrowych narzędzi ekranowych (smartfon, tablet, laptop, komputer) czy internetu jako takiego może negatywnie wpłynąć na stan zdrowia psychicznego i fizycznego. W badaniu „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” postanowiliśmy w sposób szczególny przyjrzeć się kwestii higieny cyfrowej. Z przeprowadzonych analiz wynika, że to przede wszystkim nauczyciele deklarowali, że często lub bardzo często pozostają w ciągłej gotowości do obierania połączeń i powiadomień (87%), często lub bardzo często mają dość siedzenia przy komputerze (85%) oraz że czują się przemęczeni i przeładowani informacjami (77%). Grupa nauczycieli często lub bardzo często wskazuje na odczuwanie rozdrażnienia z powodu ciągłego używania komputera (67%), a nawet na potrzebę bycia niedostępnym dla nikogo w sieci (59%). Analizując odpowiedzi uczniów, należy zauważyć, że 67% z nich przyznało, iż często lub bardzo często korzysta z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać, a połowa z nich (51%) stwierdziła, że czuje się przeładowana informacjami. Warto dodać, że zarówno nauczyciele (49%), jak i część uczniów (34%) bardzo często lub często czują się niewyspani z powodu używania internetu, komputera

czy smartfona; co czwarty nauczyciel i uczeń bardzo często lub często zarywa noce z powodu korzystania z internetu i cyfrowych narzędzi ekranowych.

Higiena cyfrowa dotyczy również zachowań, które podejmowane są w trakcie prowadzenia zajęć online, zwłaszcza w obszarze koncentracji. To właśnie zaburzenia w tej sferze powinniśmy uznać za najważniejszy aspekt, który należy brać pod uwagę podczas procesu przyswajania treści przekazywanych przez nauczyciela w trakcie zdalnej edukacji. Skutkiem ciągłego przechodzenia z jednego zadania do drugiego jest tak zwany uszczerbek pamięci roboczej, a jest to związane przede wszystkim z czasem potrzebnym na przebrojenie się naszego mózgu na wykonanie nowej czynności. Kończąc jakąś czynność i przechodząc do kolejnej, ludzki mózg jeszcze przez moment tkwi w starej czynności (pozostałość uwagi, ang. *attention residue*). Potrzeba zazwyczaj kilku minut, aby osiągnąć pełną koncentrację na nowym zadaniu. Należy wyraźnie stwierdzić, że warto być skoncentrowanym i to z kilku powodów. Po pierwsze bez odpowiedniego poziomu koncentracji bardzo trudno jest zmagać się z przyswajaniem wiedzy i wykorzystywaniem jej w kolejnych latach szkoły. Skupienie jest także niezwykle istotne podczas klasówek i udzielania odpowiedzi ustnych. Odpowiedni poziom koncentracji pozwala nam zaoszczędzić dużo czasu, który poświęcamy na naukę, pracę (po prostu lepiej przyswajamy materiał, który przyswajamy), pomaga także w zwykłych, codziennych czynnościach, takich jak czytanie, gra w różne gry czy zwykła rozmowa. Z przeprowadzonego badania zdalnej edukacji wynika, że 28% badanych uczniów zadeklarowało, że bardzo często lub często podczas zajęć online korzystało z portali społecznościowych, grało w gry, przeglądało internet do celów prywatnych czy pisało do kogoś bez związku z lekcjami. Taki sam odsetek badanych uczniów (28%) przyznał, że bardzo często lub często używał swojego smartfona podczas e-lekcji do celów nie związanych z nauką. Tak samo zachowywali się również nauczyciele, ale odsetek takich przypadków jest niewielki (odpowiednio 8% i 6%).

Tabela nr 12. Symptomy braku higieny cyfrowej u uczniów a płeć respondenta (%)

	DZIEWCZYNA					CHŁOPIEC					Wynik testu chi2 (p)
	nigdy	sporadycznie	często	bardzo często	trudno powiedzieć	nigdy	sporadycznie	często	bardzo często	trudno powiedzieć	
Czułem/am się przeładowany/a informacjami	13	25	28	27	7	26	24	21	22	7	<0,001
Miałem/am dosyć siedzenia przy komputerze/smartfonie	9	21	26	40	4	24	28	24	19	5	<0,001
Chciałem/am być niedostępny/a w sieci dla nikogo	22	27	18	24	9	41	25	12	10	12	<0,001
Bolała mnie głowa od ciągłego korzystania z narzędzi ekranowych i internetu	23	28	21	26	3	43	29	13	11	5	<0,001
Byłem/am niewyspany/a z powodu używania internetu, komputera, smartfona	30	24	19	21	6	47	25	13	10	5	<0,001
Pozostawiałem/am w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień	7	19	28	38	8	12	22	31	27	8	<0,001
Czułem/am się rozdrażniony/a z powodu ciągłego używania internetu, komputera, smartfona	22	30	24	19	5	44	28	14	10	4	<0,001
Miałem/am problemy z koncentracją z powodu korzystania z internetu i narzędzi ekranowych	29	25	23	18	5	46	23	16	9	6	<0,001
Podczas zajęć online korzystałem z portali społecznościowych, grałem w gry, przeglądałem internet do celów prywatnych, pisałem do kogoś bez związku z lekcjami	31	33	15	15	6	37	31	13	13	5	<0,001
Używałem/am swojego smartfona podczas e-lekcji, żeby robić coś innego	31	32	16	15	6	42	31	12	12	4	<0,001
Zarywałem/am nocy, korzystając z komputera, smartfona, telewizora, internetu	46	25	14	11	4	52	23	10	11	5	<0,001
Korzystałem/am z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać	6	20	23	47	3	13	22	28	33	4	<0,001

Tabela nr 13. Symptomy braku higieny cyfrowej u uczniów, rodziców i nauczycieli – odpowiedzi „często” i „bardzo często” (%)

	uczniowie (%)	nauczyciele (%)	rodzice (%)
Pozostawałem/am w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień	63	87	65
Miałem/am dosyć siedzenia przy komputerze /smartfonie	57	85	49
Czułem/am się przeładowany/a informacjami	51	77	53
Czułem/am się rozdrażniony/a z powodu ciągłego używania internetu, komputera, smartfona	35	67	29
Korzystałem/am z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać	67	61	47
Chciałem/am być niedostępny/a w sieci dla nikogo	34	59	25
Bolała mnie głowa od ciągłego korzystania z narzędzi ekranowych i internetu	37	57	25
Byłem/am niewyspany/a z powodu używania internetu, komputera, smartfona	34	49	17
Miałem/am problemy z koncentracją z powodu korzystania z internetu i narzędzi ekranowych	34	45	18
Zarywałem/am nocki, korzystając z komputera, smartfona, telewizora, internetu	23	26	7
Podczas zajęć online korzystałem z portali społecznościowych, grałem w gry, przeglądałem internet do celów prywatnych, pisałem do kogoś bez związku z lekcjami	28	8	-
Używałem/am swojego smartfona podczas e-lekcji, żeby robić coś innego	28	6	-

Czy przejawy higieny cyfrowej bądź jej braku są zależne od takich aspektów, jak płeć uczniów (Tab. 12) czy rodzaj szkoły (Tab. 14), do której uczęszczają? Udzielając odpowiedzi ogólnej na to pytanie, wskazać należy, że wszystkie analizowane czynniki wchodzące w skład skali higieny cyfrowej są statystycznie istotnie różne zarówno ze względu na płeć, jak i na typ szkoły, do której uczęszczają uczniowie. Chłopcy częściej od dziewczyn wskazują, że nigdy nie doświadczali przeładowania informacją (26%), bólu głowy (43%) czy niewyspania z powodu używania internetu, komputera czy smartfona (47%).

Tabela nr 14. Symptomy braku higieny cyfrowej u uczniów a rodzaj szkoły, do której uczęszcza uczeń (%)

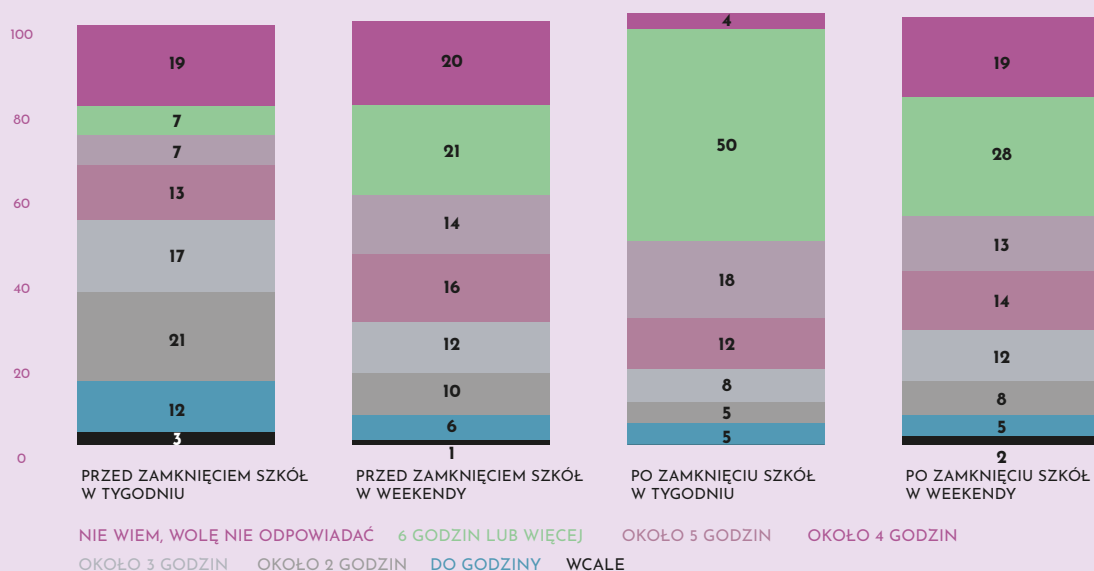
	SZKOŁA PODSTA- WOWA					LICEUM					TECHNIKUM					Wynik testu chi2 (p)
	nigdy	sporadycznie	często	bardzo często	trudno powiedzieć	nigdy	sporadycznie	często	bardzo często	trudno powiedzieć	nigdy	sporadycznie	często	bardzo często	trudno powiedzieć	
Czułem/am się prześladowany/a informacjami	25	25	24	19	7	11	23	30	31	5	14	24	24	29	9	<0,001
Miałem/am dosyć siedzenia przy komputerze/smartfonie	21	27	24	23	5	8	19	25	46	2	11	24	32	28	5	<0,001
Chciałem/am być niedostępny/a w sieci dla nikogo	36	25	14	13	12	20	27	19	26	8	31	25	18	18	8	<0,001
Bolała mnie głowa od ciągłego korzystania z narzędzi ekranowych i internetu	37	31	14	13	5	22	24	21	31	2	29	29	19	18	5	<0,001
Byłem/am niewyspany/a z powodu używania internetu, komputera, smartfona	45	24	13	12	6	24	25	21	25	5	31	25	20	17	7	<0,001
Pozostawałem/am w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień	14	22	28	27	9	4	15	30	44	7	5	25	28	34	8	<0,001
Czułem/am się rozdrażniony/a z powodu ciągłego używania internetu, komputera, smartfona	39	30	16	10	5	19	27	26	24	4	29	28	22	14	7	<0,001
Miałem/am problemy z koncentracją z powodu korzystania z internetu i narzędzi ekranowych	46	23	15	9	7	20	25	29	23	3	36	26	15	14	9	<0,001
Podczas zajęć online korzystałem z portali społecznościowych, grałem w gry, przeglądałem internet do celów prywatnych, pisałem do kogoś bez związku z lekcjami	45	29	10	10	6	18	38	20	20	4	33	30	13	15	9	<0,001
Używałem/am swojego smartfona podczas e-lekcji, żeby robić coś innego	48	27	9	10	6	20	36	21	19	4	31	30	16	16	7	<0,001
Zarywałem/am nocki, korzystając z komputera, smartfona, telewizora, internetu	58	21	9	8	4	42	27	16	12	3	34	28	13	18	7	<0,001
Korzystałem/am z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać	13	24	25	34	4	4	17	26	50	3	7	20	22	45	6	<0,001

44% chłopców nigdy nie czuło rozdrażnienia z powodu ciągłego korzystania z urządzeń cyfrowych, prawie połowa z nich (46%) zadeklarowała, że nigdy nie miała problemów z koncentracją. Uczniowie płci męskiej częściej od dziewcząt przyznają również, że nigdy nie zarywali nocy z powodu korzystania z zasobów sieci (52%), jak również nigdy nie używali podczas zajęć lekcyjnych smartfona do celów prywatnych (42%). Uczennice biorące udział w badaniu bardzo często wskazywały na to, że miały dosyć siedzenia przy komputerze czy smartfonie (40%), pozostawały w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień (38%) lub korzystały z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać (47%).

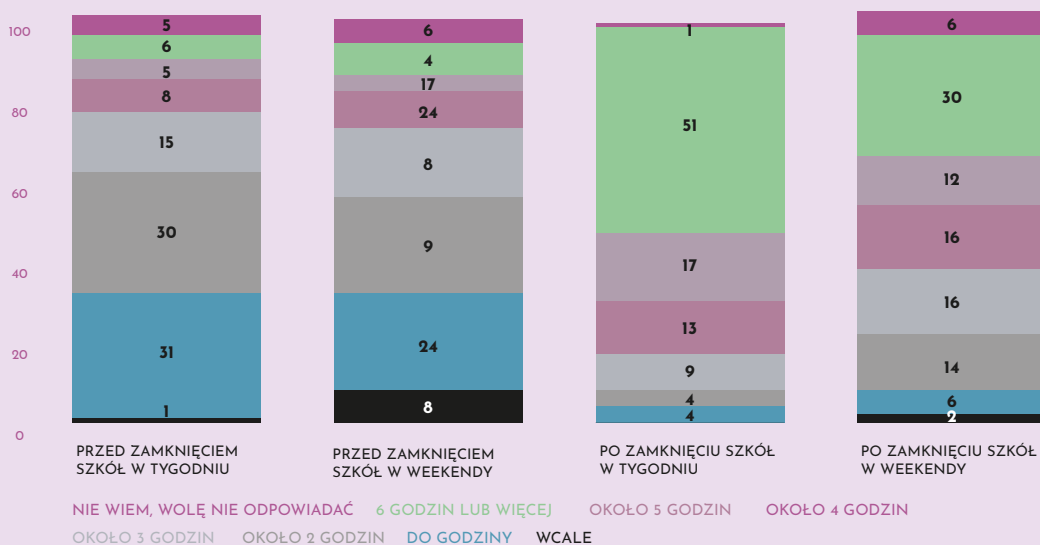
Z przeprowadzonych badań wynika (Tab. 14), że uczniowie liceów zdecydowanie częściej od swoich kolegów i koleżanek ze szkół podstawowych i techników przyznawali, że bardzo często towarzyszyło im uczucie przesyty związane z używaniem smartfona i internetu (46%), dwukrotnie częściej od uczniów szkół podstawowych chcieliby być niedostępnymi dla nikogo w sieci (26%). Bardzo często pozostawanie w gotowości do odbierania połączeń i odczytywania wiadomości również było najbardziej charakterystyczne dla uczniów z liceów ogólnokształcących (44%), dwukrotnie częściej od uczniów szkół podstawowych licealiści przyznawali również, że podczas zajęć online korzystali z portali społecznościowych, grali w gry, przeglądali internet do celów prywatnych czy pisali do kogoś bez związku z lekcjami (20%). Takim sytuacjom bardzo często towarzyszyło licealistom poczucie rozdrażnienia (24%) i bardzo częste problemy z koncentracją (23%).

Z racji tego, że lista czynników wchodzących w skład skali higieny cyfrowej jest inna dla rodziców niż uczniów i nauczycieli, postanowiliśmy w przypadku tych dwóch ostatnich grup (uczniowie i nauczyciele) przyjrzeć się higienie cyfrowej z poziomu ogólnego.

Wykres nr 19. Liczba godzin dziennie spędzanych w internecie przed i po zamknięciu szkół - uczniowie (%)



Wykres nr 20. Liczba godzin dziennie spędzanych w internecie przed i po zamknięciu szkół - nauczyciele (%)



W tym celu dokonano matematycznego zsumowania uzyskanych wyników na skali „od nigdy” do „bardzo często” (z wyłączeniem odpowiedzi „trudno powiedzieć”) w obrębie wszystkich pytań wchodzących w skład skali. Wynikiem działania jest powstanie zmiennej mogącej przyjmować wartości od 12 punktów (w 12 pytaniach respondent udzielił odpowiedzi „nigdy” – 1 punkt) do 48 punktów (maksymalny wynik przy założeniu, że respondent 12 razy udzielił odpowiedzi „bardzo często”). Im większa liczba ogólna uzyskana w badaniu, tym niższy poziom higieny cyfrowej. Z przeprowadzonych badań wynika, że wyższy poziom braku higieny cyfrowej dotyczy bardziej nauczycieli (30 punktów) niż uczniów (27 punktów), a różnica między badanymi grupami respondentów jest statystycznie istotna ($p < 0,001$).

Czas spędzany przed ekranem podczas zdalnej edukacji

Pomimo tego, że czas spędzony na korzystaniu z internetu czy używaniu smartfona w żaden sposób nie mówi o jakości korzystania z zasobów sieci, w badaniu „Zdalne nauczanie a adaptacja (...)” postanowiliśmy sprawdzić, ile godzin dziennie uczniowie, rodzice i nauczyciele korzystali z internetu. Aby zanotować potencjalną zmianę, zapytaliśmy respondentów o liczbę godzin korzystania z internetu nie tylko w perspektywie dnia roboczego i weekendowego, ale również w perspektywie czasowej odnoszącej się do okresu przed zamknięciem szkół (przed pandemią koronawirusa) i po ich zamknięciu (w trakcie pandemii koronawirusa) (Wykres 19 i 20).

Wyniki prowadzonych analiz jasno wykazały, że - w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa - znacznie wydłużył się czas spędzany dziennie przed ekranem komputera/smartfona. Przed zamknięciem szkół 12% uczniów i 31% nauczycieli w dni robocze używało internetu najwyżej godzinę dziennie, po zamknięciu szkół odsetek ten spadł do zaledwie 5%.

Z podobną zależnością mamy do czynienia w przypadku dziennej liczby godzin używania internetu w dni wolne od pracy i szkoły. 6% uczniów i 24% nauczycieli zadeklarowało, że przed

zamknięciem szkół w weekendy używało internetu nie dłużej niż godzinę dziennie. Wzrost czasu poświęcanego na korzystanie z internetu w sposób szczególny widać podczas analizy rozkładu procentowego odpowiedzi „sześć godzin lub więcej”. Po zamknięciu szkół połowa uczniów (50%) i nauczycieli (51%) wskazała, że w dni robocze korzysta z internetu dziennie „sześć godzin lub więcej”. Prawie co trzeci uczeń (28%) oraz nauczyciel (30%) korzysta z internetu „sześć godzin lub więcej” również w weekendy. Warto wskazać, że wzrost czasu ekranowego w grupie badanych uczniów i nauczycieli – w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa – dotyczy przede wszystkim korzystania z internetu w ciągu tygodnia.

Liczba godzin korzystania z internetu w ciągu dnia w dni wolne od nauki i w weekendy – w okresie przed zamknięciem szkół i po ich zamknięciu – pod względem statystycznym jest taka sama u dziewcząt i chłopców. Statystycznie istotne różnice uwidaczniają się dopiero wówczas, gdy analizujemy dane, porównując grupy uczniów ze względu na typ szkoły, do której uczęszczają. Różnice te w szczególności uwidaczniają się, kiedy analizujemy liczbę godzin korzystania z internetu w zwykłe dni tygodnia (od poniedziałku do piątku). Z przeprowadzonych badań wynika, że największe zmiany w czasie ekranowym dotyczą uczniów liceów, z których 62% w czasie pandemii koronawirusa używa internetu „sześć godzin lub więcej”. W porównaniu do czasu sprzed pandemii widoczny jest wzrost aż o 54% w tej właśnie kategorii czasowej (8%). Podobna tendencja widoczna jest wśród uczniów techników (56% korzysta z internetu „sześć godzin lub więcej” w okresie po zamknięciu szkół i 12% korzystało tyle czasu przed zamknięciem szkół) oraz w przypadku uczniów szkół podstawowych (39% korzysta z internetu „sześć godzin lub więcej” w okresie po zamknięciu szkół i 5% korzystało tyle czasu przed zamknięciem szkół). Warto również zwrócić uwagę, że w sposób zasadniczy w każdym z rodzajów szkół spadł odsetek osób, które nie wiedziały bądź wolały nie odpowiadać, ile godzin dziennie w zwykłym tygodniu poświęcały na korzystanie z internetu w okresie po zamknięciu szkół.

Tabela nr 15. Korzystanie z internetu w zwykły dzień w tygodniu przed zamknięciem szkół i po ich zamknięciu a rodzaj szkoły, do której uczęszcza uczeń (%)

	Korzystanie z internetu w zwykły dzień w tygodniu PRZED ZAMKNIĘCIEM SZKÓŁ			Korzystanie z internetu w zwykły dzień w tygodniu PO ZAMKNIĘCIU SZKÓŁ			Spadek (-) lub wzrost (+) liczby godzin dla poszczególnych typów szkół		
	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum
wcale	3	2	2	1	0	0	-2	-2	-2
do godziny	16	10	6	6	2	3	-10	-8	-3
około 2 godzin	23	19	17	7	2	6	-16	-17	-11
około 3 godzin	17	19	11	10	5	7	-7	-14	-4
około 4 godzin	12	16	14	14	9	10	2	-7	-4
około 5 godzin	5	8	13	20	17	14	15	9	1
6 godzin lub więcej	5	8	12	39	62	56	34	54	44
nie wiem, wolę nie odpowiadać	19	18	25	4	3	5	-15	-15	-20
ogółem	100	100	100	100	100	100	-	-	-

Analiza danych wykazała, że różnice w czasie poświęcanym przez uczniów na korzystanie z internetu w weekendy (sobota i niedziela) przed okresem pandemii i w jej trakcie nie są tak wyraźne, jak w przypadku zwykłych dni tygodnia (poniedziałek-piątek). Taki stan rzeczy związany jest w oczywisty sposób z prowadzeniem zajęć w sposób zdalny, co w sposób zasadniczy wydłużyło czas spędzony przed komputerem czy laptopem. Warto jednak zauważyć, że weekendowe zachowania uczniów związane z ilością czasu przeznaczanego na korzystanie z internetu zasadniczo nie zmieniły się (wzrost odsetka osób używających internetu „sześć godzin lub więcej” na poziomie 6-9%).

Tabela nr 16. Korzystanie internetu w weekendy (sobota lub niedziela) przed zamknięciem szkół i po ich zamknięciu a rodzaj szkoły, do której uczęszcza uczeń (%)

	Korzystanie z internetu w weekendy PRZED ZAMKNIĘCIEM SZKÓŁ			Korzystanie z internetu w weekendy PO ZAMKNIĘCIU SZKÓŁ			Spadek (-) lub wzrost (+) liczby godzin dla poszczególnych typów szkół		
	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum	szkoła podstawowa	liceum ogólnokształcące	technikum
wcale	2	0	3	2	1	3	0	1	0
do godziny	8	5	3	7	3	2	-1	-2	-1
około 2 godzin	14	7	6	10	6	6	-4	0	-1
około 3 godzin	15	10	8	14	9	10	-1	-1	2
około 4 godzin	16	18	12	16	14	10	0	-4	-2
około 5 godzin	12	18	12	11	16	9	-1	-2	-3
6 godzin lub więcej	16	25	29	23	33	35	8	9	6
nie wiem, wolę nie odpowiadać	19	18	27	18	17	25	-1	-1	-2
Ogółem	100	100	100	100	100	100	-	-	-

Podsumowanie

Badanie „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” jasno wskazuje, że czas edukacji zdalnej jest czasem trudnym, nie tylko ze względu na nową formułę prowadzonych zajęć, ale przede wszystkim z powodu cyfrowego przemęczenia.

Wydłużony czas ekranowy, przeładowanie informacjami, jak również izolacja od kolegów i koleżanek mogą obniżać samopoczucie psychiczne i fizyczne uczniów, rodziców i nauczycieli.

Aby poprawić zaistniałą sytuację, należy rozpocząć rzetelną dyskusję na temat negatywnych konsekwencji związanych z nadużywaniem mobilnych urządzeń ekranowych.

Zachowanie odpowiedniego poziomu higieny cyfrowej – w szczególności w okresie zdalnej edukacji – jest kluczowe dla poprawy koncentracji, podniesienia wyników w nauce oraz samej jakości nauczania.

Jedną z koniecznych zmian jest wypracowanie jasnych wytycznych dotyczących czasu spędzanego przed ekranem przez uczniów z konkretnych grup wiekowych, a następnie dostosowanie do nich narzędzi wykorzystywanych w zdalnym nauczaniu, którego istota nie polega wyłącznie na stałym kontakcie ucznia z nauczycielem w czasie rzeczywistym za pośrednictwem internetu. Włączenie w proces przekazywania wiedzy tradycyjnych (niecyfrowych) metod nauczania, położenie większego nacisku na relacje osobiste, jak również edukowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie świadomego odpoczynku od ekranu i internetu pozwoli zachować równowagę między światem online i offline.

Zaprezentowane w niniejszej publikacji wyniki jasno wskazują na to, że nie można mówić o odpowiedzialnym realizowaniu zdalnej edukacji bez uwzględnienia zagadnienia higieny cyfrowej, od której zachowania bezpośrednio zależy nie tylko jakość nauczania, ale przede wszystkim dobrostan psychiczny i fizyczny uczniów, rodziców i nauczycieli. Pomijanie tej kwestii i skupianie się wyłącznie na zagadnieniach związanych z narzędziami zdalnej edukacji narazi uczniów, rodziców i nauczycieli na pogłębienie traumy społecznej, z którą społeczeństwo i tak musi się zmierzyć w wyniku długotrwałego narażenia na stres wywołany pandemią i społeczną izolacją (Augustyniak i in., 2020).

Jacek Pyżalski

(UAM w Poznaniu/ Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej)

Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej

Po zamknięciu szkół związanym z pandemią znaczącą kwestią stało się to, jakie działania szkoły należy uznać za najważniejsze. Jednocześnie chodziło o kluczowe decyzje dotyczące tego, które działania muszą być podjęte na samym początku ze względu na to, że brak ich zrealizowania może uniemożliwić realizację dalszych ważnych edukacyjnych celów.

Autorzy wydanego w Polsce, wkrótce po rozpoczęciu zdalnej edukacji (kwiecień 2020), szeroko upowszechnionego darmowego podręcznika dla nauczycieli pt. *Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (Pyżalski [red.], 2020) proponowali, aby przyjąć określone priorytety. Podobnie jak eksperci UNESCO w wydanym w czasie pandemii raporcie *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic* (Doucet i in., 2020) proponowali, aby skupić się najpierw na potrzebach psychologicznych (przede wszystkim związanych z istotnymi relacjami) młodych ludzi, a dopiero w dalszej kolejności skoncentrować się na dydaktyce i realizacji postawy programowej. Podobna filozofia myślenia o tej kwestii przyjęta została w polskich publikacjach (Pyżalski, 2020; Pyżalski, Poleszak, 2020; Walter, 2020). Brak pełnego zaspokojenia potrzeb młodych ludzi wynikał zarówno z obaw o bezpieczeństwo swoje i osób bliskich, związane z pandemią, ale także z gruntownej zmiany wielu istotnych elementów funkcjonowania w społeczeństwie (nauki, komunikacji z ważnymi osobami, relacji w domach rodzinnych). Warto zauważyć, że pierwsza wymieniona

tu obawa, czyli ta związana z bezpieczeństwem zdrowotnym, była w Polsce powszechna i dotyczyła według niektórych badań socjologicznych nawet 80% populacji generalnej (Drozdowski i in., 2020). Zatem uczniowie funkcjonujący w środowiskach domowym i szkolnym nie tylko sami doświadczali takich emocji, ale byli także eksponowani na przejawy silnych emocji osób dorosłych. Równolegle wskazywano, na to, że deprywacja tego obszaru oraz towarzyszące jej problemy, w wyniku nierówności związanych np. ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w większym stopniu dotyczyły określonych grup uczniów (Plichta, 2020). Wskazał na to także sekretarz generalny ONZ António Guterres, podkreślając w swoich publicznych wypowiedziach, że w wielu krajach do szeregu narażonych na nierówności uczniów, tj. niepełnosprawnych, imigrantów czy z bardzo biednych gospodarstw domowych, nie udało się dotrzeć. Byli oni więc fizycznie wyłączeni z relacji nauczyciel–uczeń czy relacji rówieśniczych opartych na środowisku szkolnym. Oczywiście jest jednak to, że nawet uczniowie korzystający z prowadzonych zdalnie zajęć odczuli znaczącą modyfikację ważnych relacji społecznych. Wskazują na to wyniki przeprowadzonych przez nas badań, które przecież, ze względu na zastosowaną metodologię, obejmowały jedynie tych uczniów, którzy mieli dostęp do edukacji zdalnej i korzystali z internetowych kanałów komunikacyjnych wykorzystywanych przez szkołę.

Przegląd badań

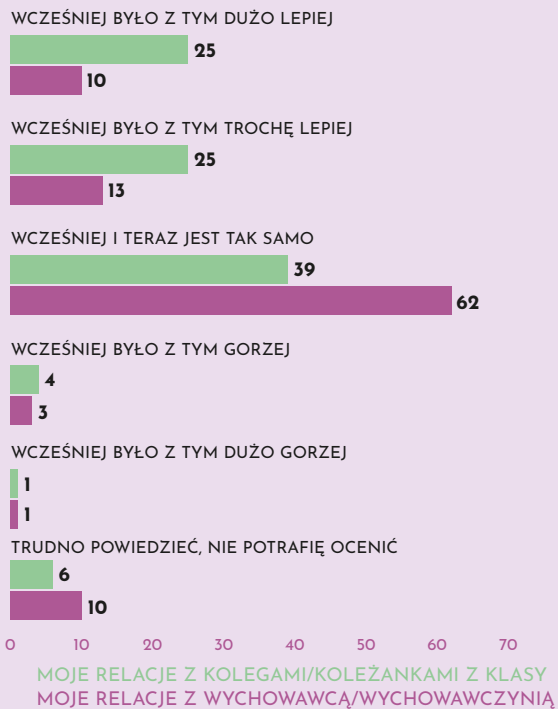
Warto zauważyć, że zrealizowane w czasie pandemii badania wskazywały na częstsze niż przed nią odczuwanie w tym okresie negatywnych emocji i problemów psychosomatycznych. Takie wyniki uzyskali krakowscy badacze (Długosz, 2020), którzy wykonali badania sondażowe na dużej próbie uczniów szkół średnich (N=1768). Jednocześnie okazało się, że jednym z często podejmowanych sposobów radzenia sobie z takimi negatywnymi emocjami jest poszukiwanie wsparcia społecznego i relacji z in-

nymi osobami. Dotyczy to także realizacji tych celów za pomocą instrumentów online, głównie portali społecznościowych. Jednocześnie badanie pokazało, że podtrzymywanie w okresie izolacji relacji, tj. spotkania twarzą w twarz z kolegami i koleżankami lub sympatią, było rzadkie i dotyczyło odpowiednio 11% i 15% uczniów (Długosz, 2020, s. 29). Takie powiązanie zdrowia psychicznego i jakości relacji społecznych dobrze koresponduje z przedstawionymi niżej naszymi wynikami, które wskazują na to, że negatywne skutki emocjonalne ponoszą najbardziej te osoby, które doświadczyły w czasie pandemii pogorszenia jakości znaczących relacji.

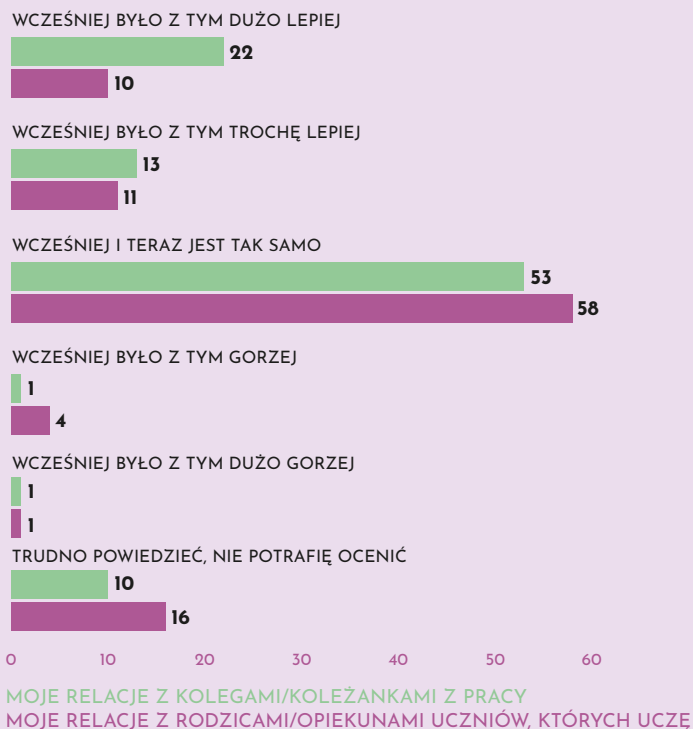
Przeprowadzone podczas pandemii badania (np. Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020) wskazują dodatkowo na negatywny wpływ pandemicznej sytuacji na inne ważne edukacyjnie relacje, np. relacje nauczycieli z rodzicami uczniów. U podłoża problemów w relacjach leżą zdaniem nauczycieli niejednorodne, często wzajemnie sprzeczne oczekiwania rodziców. Część rodziców czuje także, że są nadmiernie obciążeni oraz angażowani w sprawy związane z edukacją i wyrażają wprost opór i rozczarowanie (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). Warto zauważyć, że potrzeba relacji z nauczycielami była także zdiagnozowana w innych badaniach. Ponad 50% rodziców zbadanych przez Librusa w czasie edukacji zdalnej wskazywało jako jeden z najważniejszych problemów doświadczanych przez uczniów brak możliwości bezpośrednich kontaktów uczniów z nauczycielami (Librus, 2020).

Buchner, Majchrzak, Wierzbicka (2020) podjęły także w swoich analizach empirycznych kwestię jakości relacji profesjonalnych w szkole w okresie pandemii. Okazuje się, że co dziesiąty nauczyciel wskazuje tu problemy w relacjach z dyrektorem i z innymi nauczycielami. Jednocześnie w części jakościowej tych badań podkreślano kluczowe relacje z dyrektorem jako liderem działania w niepewnej sytuacji wymagającej całkowitej reorganizacji obowiązków zawodowych.

Wykres nr 21. Oceń wymienione sprawy teraz w porównaniu z czasem przed epidemią – odpowiedzi uczniów N=1284 (%)



Wykres nr 22. Oceń wymienione sprawy teraz w porównaniu z czasem przed epidemią – odpowiedzi nauczycieli N=671 (%)



Warto przy tej okazji wspomnieć, że wiele światowych badań wskazuje, że tego typu zmiany, związane np. z reformą systemu edukacji, zawsze bardzo silnie przekładały się na dobrostan nauczycieli (głównie poprzez mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego) (por. Pyżalski, Plichta, 2005).

Raport z badania własnego

Relacje uczniów powiązane z edukacją

Dwa najistotniejsze obszary relacji, które mogły zostać poważnie zmodyfikowane w wyniku edukacji realizowanej zdalnie, to relacje rówieśnicze wewnątrz zespołów klasowych oraz relacje nauczyciel–uczeń. Obydwa rodzaje relacji są kluczowe dla edukacji i bezpośrednio wiążą się z jej jakością, będąc elementem wielu koncepcji, np. są one elementem zdecydowanej większości koncepcji klimatu społecznego szkoły (por. Hattie, 2009; Noble, McGrath, 2012). Właściwie obecnie nie znajdziemy koncepcji klimatu społecznego szkoły, niezawierającej jako istotnej składowej jakości relacji. Potencjalnie zmiana takich relacji, spowodowana izolacją w okresie pandemii, może kojarzyć się wyłącznie z ich pogorszeniem – jednak zdarza się, że w niektórych przypadkach część osób może także zauważać zmiany pozytywne. W tym kontekście warto przywołać dwa pojęcia: dystansu społecznego i dystansu fizycznego. Dużo publicznie mówiło się o tym pierwszym jako metodzie zapobiegania rozprzestrzenianiu się koronawirusa. Pojęcie to było bardzo popularne w mediach. Jednocześnie silnej krytyce pojęcie to poddali eksperci Światowej Organizacji Zdrowia. Podkreślali, że w czasie pandemii powinniśmy utrzymywać dystans fizyczny – to on ma zapewnić nam bezpieczeństwo. Jednocześnie nie jest potrzebny dystans społeczny (*social distancing*) – przeciwnie relacje społecznie należy pielęgnować i budować.

Dobrze oddaje to stwierdzenie zawarte w jednym z materiałów edukacyjnych dotyczących koronawirusa: „Możemy pozostać w kontakcie społecznym, będąc fizycznie zdystansowani - wideo, rozmowy online lub SMS-y” (WHO, 2020).

Warto zauważyć, że w badaniu „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” połowa badanych uczniów wskazuje, że relacje przed pandemią były dużo lub trochę lepsze. Czterech na 10 uczniów (39%) nie zauważa zmian w tym obszarze. Jednocześnie jest niewielka, ale znacząca grupa prawie 5% badanych młodych ludzi, którzy oceniają, że przed pandemią ich relacje z rówieśnikami były gorsze. Ten ostatni wynik może być trudny do interpretacji, ale dostępne dane jakościowe pozwalają przypuszczać, że są to uczniowie, którzy w zapośredniczonej komunikacji mniej odczuwają nieśmiałość lub przestali w wyniku izolacji doświadczać przemocy rówieśniczej. Oczywiście nie można tego przesądzać, a eksploracja tego zagadnienia wymaga dalszych badań, najlepiej w modelu jakościowym. Praktyczna istotność tej kwestii jest znaczna. Można bowiem, wiedząc, jakie mechanizmy obecne w edukacji zdalnej w czasie pandemii okazały się korzystne, spróbować zastosować je podczas wdrażania edukacji hybrydowej po okresie pandemii. Istotne jednak okażą się w tym przypadku szczegóły wdrażania metodyki edukacji zdalnej, a nie sam fakt jej stosowania lub nie. Kluczowe jest więc tutaj ich dokładne rozpoznanie.

W przypadku oceny jakości relacji z wychowawcą/wychowawczynią większość badanych nie zauważa zmian w porównaniu do wcześniejszego okresu. Jednocześnie około 23% ocenia, że te relacje przed pandemią były lepsze. Jest też nieco ponad 4% badanych, którzy uważają, że relacje z wychowawcą/wychowawczynią przed pandemią były gorsze.

Relacje domowe uczniów

Większość uczniów nie zauważa zmian w relacjach z rodzicami i opiekunami w czasie pandemii (ok 68%). Jednocześnie podobny odsetek uczniów zauważa pogorszenie i polepszenie tych relacji (odpowiednio około 13% i 12%). Znaczący jest wynik dotyczący czasu spędzanego na robieniu wspólnych rzeczy z członkami rodziny. Około 12% uczniów wskazuje, że przed pandemią robiło to częściej. Jest jednak bardzo duża grupa (około 30%), która twierdzi, że w czasie pandemii poświęca na takie aktywności więcej czasu. Wyniki te są prawie identyczne w grupie badanych rodziców. 11% wskazuje, że mniej czasu poświęca na robienie wspólnych rzeczy z rodziną, a prawie 29% , iż w czasie pandemii więcej czasu spędzało z rodziną. Widać zatem sporą niejednoznaczność wpływu pandemii na to, co wydarzyło się w domach uczniów. Należy być zatem ostrożnym w przyjmowaniu wszystkich uproszczonych i zgeneralizowanych przekonań dotyczących tego, jak okres izolacji przełożył się na relacje domowe młodych ludzi. Szczególna troska powinna dotyczyć całkiem sporej grupy uczniów, którzy odbierają takie relacje jako gorsze. W momencie zamknięcia szkół byli oni bowiem „skazani” na ciągłe przebywanie z rodzicami i opiekunami wszelkie problemy związane z pogarszającymi się relacjami mogły bardziej na nich wpływać.

Warto zauważyć, że ocena tego, jak pandemia wpłynęła na postrzegane relacje rówieśnicze, z wychowawcą, rodzicami i opiekunami, nie różniła się w sposób istotny statystycznie w grupie chłopców i dziewcząt. Zostali oni więc w zbliżony sposób dotknięci zmianami w relacjach w czasie pandemii.

Relacje profesjonalne nauczycieli

W dalszej kolejności warto przyjrzeć się relacjom zawodowym nauczycieli. Oceniali oni zmiany swoich relacji z zespołem, dyrektorem szkoły oraz w jakości kontaktów z rodzinami/opiekunami uczniów. Najwięcej – bo prawie 75% nauczycieli – postrzegało relacje z dyrektorem jako zbliżone do tych, które były przed pandemią. Jedynie co dziesiąty wskazywał, że przed pandemią były one lepsze. Ponad jedna trzecia badanych dostrzegała z kolei spadek jakości relacji z członkami zespołu nauczycielskiego, a ponad połowa uważała, że relacje te nie zmieniły się. Jedynie bardzo nieliczni oceniali obecne relacje z dyrektorem i innymi nauczycielami jako lepsze (poniżej 2% badanych)

Co piąty nauczyciel wskazywał, że relacje z rodzinami/opiekunami uczniów były lepsze przed pandemią, a prawie 60%, że pozostały bez zmian. Tutaj uwagę zwraca 5% nauczycieli wskazujących, że w czasie pandemii relacje z rodzicami opiekunami uczniów były lepsze niż przed pandemią. Warto ten wynik prze-myśleć w kontekście wypowiedzi rodziców – gdzie około 18% wskazywało, że w czasie pandemii komunikowało się z wychowawcą rzadziej niż wcześniej, a 23%, że robiło to częściej.

Relacje rodzinne nauczycieli

Ważną kwestią jest przyjrzenie się relacjom rodzinnym nauczycieli i ich zmianom w związku z pandemią. Jakość tych relacji przekłada się na dobrostan psychologiczny nauczycieli i ich zdolność do budowania wysokiej jakości profesjonalnych relacji.

Prosta logika mogłaby wskazywać, że relacje te ze względu na zamknięcie szkół i przebywanie w domu powinny ulec poprawie. Sytuacja jest jednak bardziej skomplikowana. Aż 38% nauczycieli wskazywało, że przed pandemią poświęcało więcej czasu na robienie różnych rzeczy wspólnie z rodziną (np. rysowanie, gotowanie itp.). Takich, którzy w czasie pandemii poświęcali więcej czasu na takie działania, było 24%. Podobnie wyglądają wy-

niki w zakresie spędzania czasu na rozmowach z domownikami. Tu także więcej nauczycieli (29%) wskazuje, że w czasie pandemii robiło to rzadziej niż wcześniej, a 21% częściej. Interpretacja tych wyników może być skomplikowana. Wydaje się jednak prawdopodobne, że w przypadku wielu nauczycieli konieczność reorganizacji swojego warsztatu pracy oraz szybkiego podniesienia kompetencji, np. w zakresie umiejętności cyfrowych, sprawiła, że czas na wspólne aktywności z rodziną był ograniczony. Nieco inaczej wyglądają inne wskaźniki. 27% nauczycieli zauważyło, że w czasie pandemii częściej rozmawiało z bliskimi o rzeczach znalezionych w internecie, podczas gdy jedynie 18% wskazywało, że robiło to rzadziej niż przed pandemią. Wyniki te wydają się zrozumiałe w świetle innych uzyskanych w naszym badaniu, choćby tych dotyczących czasu spędzanego online. Mamy tu bowiem do czynienia z dużo dłuższym korzystaniem z mediów elektronicznych niż przed pandemią, co w oczywisty sposób przekłada się na szerszy kontakt z treściami online. Klócenie się z domownikami zdaniem 3% nauczycieli było rzadsze w ich domach niż przed pandemią. Co dziesiąty z kolei oceniał, że było częstsze.

Relacje a wskaźniki zdrowia psychicznego

Co interesujące, zauważyć można istotne powiązanie badanych wskaźników zdrowia psychicznego z oceną jakości relacji. Najgorzej oceniają swój aktualny nastrój (rozumiany jako występowanie emocji wskazujących na ryzyko depresji) ci nauczyciele, którzy są przekonani, że przed pandemią z relacjami koleżeńskimi w pracy było dużo lepiej. Różnią się oni istotnie od tych, którzy uważają, że relacje te przed pandemią i w jej trakcie są takie same ($F=8,23$; $p<0,00001$). Podobnie jest z problemami psychosomatycznymi. Najwięcej odczuwają ich nauczyciele, którzy obserwują największą zmianę w relacjach na gorsze, różniąc się istotnie od tych, którzy nie zaobserwowali istotnych zmian w relacjach ze współpracownikami w czasie pandemii ($F=4,24$;

$p < 0,01$). To ważny wynik, bo chociaż nie możemy być pewni charakteru mechanizmów powiązania oceny relacji społecznych z samopoczuciem i objawami psychosomatycznymi, to niewątpliwie powiązanie takie istnieje. Oczywiście, w badaniach przekrojowych jest zawsze tak, że, związek między zmiennymi może wynikać z bardzo różnych przyczyn. Prawdopodobne jest, że brak satysfakcjonujących relacji koleżeńskich przekłada się na nastrój i korelujące z nim problemy psychosomatyczne. Z drugiej strony obniżony nastrój i problemy psychosomatyczne mogą rzutować na percepcję sytuacji, także jeśli chodzi o relacje społeczne. Wreszcie jakiś inny, nieuwzględniony w badaniu czynnik może wpływać równocześnie na ocenę relacji społecznych i nastrój/zaburzenia psychosomatyczne. W przypadku uczniów osoby odczuwające silnie problemy z nastrojem to te, które oceniają, że w czasie izolacji relacje z kolegami i koleżankami z klasy są trochę gorsze lub dużo gorsze ($F=7,8$; $p < 0,00001$). Podobnie te dwie grupy istotnie częściej doświadczają dolegliwości psychosomatycznych ($F=6,89$; $p < 0,0001$) w zestawieniu z osobami, które nie zauważają zmian w relacjach.

Z kolei ocena relacji z wychowawcą różnicuje jedynie odczuwanie dolegliwości psychosomatycznych. Ci, którzy oceniają je jako istotnie gorsze w czasach pandemii, mają wyższe wyniki ($F=4,50$; $p < 0,001$).

Bardzo mocne jest powiązanie nastroju ($F=18,05$; $p < 0,00001$) i problemów psychosomatycznych ($F=13,197$; $p < 0,0001$) z oceną zmian w relacjach z rodzicami i opiekunami. W obu przypadkach grupa oceniająca, że relacje były przed pandemią lepsze, miała istotnie wyższe wyniki w porównaniu z grupami, które oceniają, że relacje nie zmieniły się, są w czasie pandemii lepsze, bądź osobami, którym trudno było te relacje ocenić.

Podsumowując, nastrój uczniów i odczuwanie przez nich problemów psychosomatycznych są najsilniej powiązane z postrzeganymi relacjami rówieśniczymi oraz relacjami z opiekunami. Im gorsza jest ocena tego, co stało się z relacjami w czasie

pandemii, tym wyższe wyniki wskazujące na obniżony nastrój i problemy psychosomatyczne. Mniejsze jest powiązanie tych wskaźników z oceną tego, jak czas pandemii wpłynął na relacje z wychowawcą. Warto zauważyć, że jest grupa uczniów szczególnie zagrożona. Jest to ponad 15% uczniów oceniających, że przed pandemią relacje z rówieśnikami, a także z rodzicami i opiekunami były zdecydowanie lepsze. W tym przypadku okazuje się, że zaburzeniu uległy równocześnie aż dwa kluczowe obszary relacji.

Podsumowanie

Zgodnie z intuicyjnym odczuwaniem dla wielu nauczycieli i uczniów czas pandemii oznaczał znaczące pogorszenie istotnych relacji rówieśniczych czy w zespołach pracowniczych. Spory odsetek badanych odczuwał także pogorszenie jakości relacji domowych. Co więcej, odczuwanie pogorszenia relacji było ściśle powiązane z istotnymi wskaźnikami zdrowia psychicznego. Ci, którzy takie pogorszenie zauważyli, gorzej się czuli emocjonalnie oraz doświadczali większej liczby zaburzeń psychosomatycznych. Jednocześnie należy podkreślić, że wiele osób nie zauważyło zmian w relacjach (był to często najwyższy odsetek w pytaniach o relacje). Nie można zatem mówić o powszechności odczuwania pogorszenia relacji, choć jak wspomniano wcześniej, odsetek tych, którzy takie pogorszenie odczuwają jest wysoki.

Jacek Pyżalski
(UAM w Poznaniu/ Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej)

**Zmiany w zakresie czasu poświęconego
wybranyim aktywnościom w czasie pandemii**

Okres pandemii znacząco zmodyfikował jakościowy i ilościowy charakter podejmowanych przez ludzi aktywności. Wyrażnie wskazują na to analizy socjologiczne prowadzone w naszym kraju. Przykładowo w badaniach poznańskich socjologów „Życie codzienne w czasach pandemii” (Drozdowski i in., 2020, s. 56) ustalono, że „dodatkowy czas dla siebie i bliskich respondenci przeznaczają najczęściej na rozmawianie z bliskimi przez telefon – częściej czynność tę podejmuje 69% badanych. 60% respondentów wykonuje zaległe prace i obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego. Stosunkowo dużo badanych (prawie 47%) poświęca dodatkowy czas na realizację własnego hobby czy zainteresowań, zaś 37% deklaruje, że przeznaczą go na uczenie się nowych rzeczy”.

Pula czasu i jej przemiany w kontekście różnych aktywności zaangażowanych w edukację zdalną grup (przede wszystkim nauczycieli) znalazła się w obszarze zainteresowania wielu badaczy. Przykładowo w badaniu internetowym Skriware (2020) ponad 80% nauczycieli wskazało, że od momentu rozpoczęcia edukacji zdalnej zdecydowanie więcej czasu poświęcało na przygotowanie do zajęć, a jedna trzecia wskazała, że zdecydowanie więcej czasu poświęcała na bezpośredni kontakt z uczniami. Jednocześnie wynikające z tego zakłócenia dla życia rodzinnego, na które nie starcza już czasu, nauczyciele wskazywali jako jeden z najpoważniejszych stresorów działających na nich w okresie pandemii.

Podobnie we wspomnianych już badaniach Buchner, Majchrzak i Wierzbickiej (2020) 47% nauczycieli wskazało czasochłonność procesu edukacji zdalnej jako swój główny problem, a 41%, że jest to kłopotliwe, ale umieją sobie z tym radzić. Bardziej szczegółowo nauczyciele wskazywali, że czasochłonność wynika z konieczności samokształcenia, konieczności dostosowania metodyki do specyfiki nauczania zdalnego oraz łączenia różnych metod edukacji zdalnej, a także otwarcia się na kontakt z uczniami i rodzicami za pośrednictwem różnych narzędzi komunikacji.

W badaniu „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” także przewidzieliśmy, że wzory funkcjonowania i czas poświęcany na poszczególne aktywności może się zmienić podczas pandemii. Wszystkie grupy respondentów w tym badaniu, tj. uczniowie, ich rodzice i opiekunowie oraz nauczyciele, otrzymały listę aktywności i mogły wskazać, na które z nich poświęcają w czasie pandemii mniej lub więcej czasu w porównaniu do okresu przed pandemią. To właśnie wyniki dotyczące tych kwestii zaprezentowano dalej. Respondenci mogli wskazać, że nie dostrzegają zmian w ilości poświęcanego czasu, ale także, że nie podejmowali danej aktywności wcale przed i w czasie pandemii albo że nie umieją oszacować, co stało się z czasem poświęconym na wymienione aktywności w czasie pandemii. Lista aktywności dla wszystkich grup jest w dużym stopniu u wspólniona, choć w przypadku poszczególnych grup dodano także aktywności specyficzne, nieobecne w propozycjach dla innych grup, np. udzielanie korepetycji w liście, do której odnosili się nauczyciele, lub pomaganie w nauce kolegom/koleżankom z klasy na liście dla uczniów.

Nie jest zaskoczeniem, że najwyższy odsetek uczniów (66%) w czasie pandemii zredukował czas poświęcony na spotkania twarzą w twarz z rówieśnikami lub chłopakiem/dziewczyną (tab. 17). Ze względu na obostrzenia związane z zakazami w wielu przypadkach z pewnością czas ten był zredukowany do zera.

Tabela 17. Odsetek uczniów poświęcających na określone aktywności więcej lub mniej czasu (w relacji do okresu przed pandemią) (%)

Aktywności	Mniej czasu poświęcane w trakcie pandemii (zestawione w formie rankingu)	Więcej czasu poświęcane w trakcie pandemii
	%	%
Spotkanie się twarzą w twarz z przyjaciółmi lub dziewczyną/chłopakiem	66	9
Uprawianie sportu	46	23
Spanie	18	46
Czytanie dla przyjemności	17	16
Granie w gry planszowe lub inne nie-cyfrowe	15	20
Pomoc kolegom/koleżankom z klasy w nauce	13	19
Robienie rzeczy wspólnie z rodziną (gotowanie, granie w gry, zabawa w teatr, śpiewanie, rysowanie)	12	29
Wspólne rozmowy, dyskusje z domownikami	11	27
Wykonywanie obowiązków domowych	11	27
Bezpłatne pomaganie osobom spoza rodziny	11	7
Uczenie się z pomocą kogoś z domowników	8	16
Spędzanie czasu samotnie lub odcinając się od innych (np. w swoim pokoju lub innym pomieszczeniu, lub zakładając słuchawki na uszy i zagłuszając odgłosy otoczenia muzyką)	8	31
Siedzenie do późna w nocy	8	43
Kłócenie się z domownikami	6	17
Pomaganie rodzeństwu w nauce	3	20

Interesujące jest to, że co 11. uczeń wskazywał, iż w czasie pandemii poświęcał na takie spotkania więcej czasu niż przed pandemią. Spotkania takie wiązały się prawdopodobnie w niektórych przypadkach z łamaniem lub naginaniem przepisów dotyczących wychodzenia z domu i spotkań. W wielu przypadkach jednak spotkania takie mogły być łatwo realizowane (choćby gdy znajomi mieszkali bardzo blisko siebie, np. w tej samej klatce schodowej).

Ciekawy wynik dotyczy uprawiania sportu – aż 44% poświęcało na niego mniej czasu (pewnie, jeśli to był sport uprawiany w ramach zajęć zorganizowanych lub wyłącznie poza domem, w obiektach sportowych. Jednocześnie prawie jedna czwarta uczniów twierdziła, że w czasie pandemii poświęcała uprawianiu sportu więcej czasu niż wcześniej. Pokazuje to bardzo zróżnicowany związek pandemii i wymuszonej przez nią konieczności przebywania w domu z aktywnością fizyczną młodych ludzi.

Podobnie niejednoznaczne informacje uzyskaliśmy na temat czasu poświęconego na spanie. 46% badanych spało w czasie pandemii dłużej, ale aż 18% krócej. Wynik ten koresponduje z wynikami dotyczącymi siedzenia do późna w nocy. Aż 44% badanych robiło to częściej niż przed pandemią, a jedynie 8% rzadziej. Odpowiedzi na te pytania są zresztą powiązane w ten sposób, że osoby częściej siedzące w nocy, częściej więcej śpią ($\chi^2=319,01$; $p<0,0001$). To logiczne powiązanie wskazujące na rozregulowanie w trakcie pandemii rytmu dobowego wielu młodych ludzi. Odpowiedzi na te pytania powiązane były także z aktywnością polegającą na odcinaniu się od otoczenia poprzez samotne przebywanie w pokoju, np. ze słuchawkami na uszach. Tutaj odsetek tych, którzy robią to rzadziej, jest dużo niższy niż tych, którzy taką aktywność podejmują częściej (odpowiednio 8% i 31%).

Wiele aktywności większości młodych ludzi nie uległo znaczącym zmianom, jeśli idzie o poświęcany czas. W ich przypadku dodatkowo odsetek tych, którzy poświęcali na nie mniej lub więcej czasu, był relatywnie niski i zbliżony do siebie. Do takich

aktywności należały przykładowo czytanie dla przyjemności, granie w gry planszowe, wolontaryjne pomaganie osobom spoza rodziny czy pomoc kolegom i koleżankom z klasy w nauce. Z kolei w przypadku dwóch aktywności związanych z nauką, tj. uczenia się przy pomocy kogoś z rodziny i pomagania rodzeństwu w nauce w czasie pandemii, u znaczącego odsetka badanych zwiększył się czas ich podejmowania.

Warto zwrócić także uwagę, iż znacząco wyższy jest odsetek badanych częściej angażujących się we wspólne aktywności z rodziną oraz wykonywanie obowiązków domowych (w zestawieniu z odsetkiem tych, którzy robią to podczas pandemii rzadziej). Jednocześnie jednak wyższy jest odsetek tych, którzy częściej kłóć się z członkami rodziny, choć w przypadku tej ostatniej aktywności większość badanych nie zaobserwowała żadnych zmian w ilości poświęcanego czasu.

W przypadku nauczycieli u bardzo wysokiego odsetka badanych zredukowany został czas tych samych aktywności, które zostały zredukowane w przypadku uczniów, tj. spotkania się twarzą w twarz z przyjaciółmi oraz uprawiania sportu. W przypadku tej ostatniej aktywności odsetek tych nauczycieli, którzy więcej czasu zaczęli poświęcać na nią w czasie pandemii, jest znacznie niższy niż w grupie uczniów. Wielu nauczycieli zredukowało także czas czytania dla przyjemności (45%). Z pewną ostrożnością można wskazać tutaj, że nauczyciele w większym stopniu niż uczniowie skrócili czas aktywności ważnych dla zachowania dobrostanu psychicznego, tj. zajmowanie się swoim hobby czy spotkanie – ważne dla utrzymania relacji. Jest to spójne z przedstawionymi w innej części naszego raportu wynikami wskazującymi, że nauczyciele częściej niż uczniowie postrzegają, że ich stan zdrowia psychicznego w czasie pandemii uległ pogorszeniu.

Sporo nauczycieli (40%) częściej siedziało do późna w nocy. Nie jest to jednak w wielu przypadkach „skorygowane” dłuższym spaniem (tak jak jest to w grupie uczniów). Co piąty nauczyciel (w zestawieniu z około jedną trzecią uczniów) wskazywał także,

że częściej w czasie pandemii odcinał się od otoczenia, np. poprzez słuchanie w osobnym pomieszczeniu muzyki. Omówione tu zmiany w puli czasu mogą przekładać się negatywnie na subiektywne poczucie gorszego stanu zdrowia psychicznego wielu nauczycieli.

Więcej jest także, choć różnice są tutaj umiarkowanie duże, takich nauczycieli, którzy mniej czasu poświęcali na robienie różnych rzeczy wspólnie z rodziną lub rozmowy członkami rodziny (w porównaniu z odsetkiem tych, którzy w czasie pandemii zaczęli robić to częściej. Odwrotnie jest w przypadku kłótni z domownikami – tu więcej jest nauczycieli robiących to częściej niż tych, którzy robią to rzadziej. Aspekty te były już zresztą omawiane w podrozdziale dotyczącym relacji.

Wynik ten ma dosyć paradoksalny charakter. W przypadku wielu nauczycieli, pomimo przebywania w domu, czas spędzany z rodziną uległ redukcji. Było to prawdopodobnie związane z poświęcaniem większej ilości czasu na realizację obowiązków zawodowych. To poczucie braku poświęcania czasu na relacje rodzinne może, podobnie jak wcześniej omawiane aspekty, przyczyniać się także do gorszego samopoczucia nauczycieli.

Generalnie, znacząca część nauczycieli doświadczała zmian w puli czasu poświęcanego na różne aktywności, co wydaje się przekładać na negatywne emocje oraz stanowić ryzyko obniżenia dobrostanu psychicznego w tej grupie badanych.

W dalszej kolejności warto spojrzeć na wyniki rodziców/opiekunów uczniów (tab. 18). Podobnie jak w przypadku uczniów i nauczycieli na samym szczycie rankingu mamy dwie aktywności, które u znaczącej większości badanych zostały zredukowane czasowo. Są to spotkanie się z przyjaciółmi oraz uprawianie sportu. Kiedy spojrzymy na odsetek tych rodziców/opiekunów, którzy podejmują w czasie pandemii te aktywności częściej, to wyraźnie widać, że rodzice są tu bardziej podobni jako grupa do nauczycieli niż do uczniów.

Tabela 18. Odsetek nauczycieli poświęcających na określone aktywności więcej lub mniej czasu (w relacji do okresu przed pandemią)(%)

Aktywności	Mniej czasu poświęcane w trakcie pandemii (zestawione w formie rankingu)	Więcej czasu poświęcane w trakcie pandemii
	%	%
Spotykanie się twarzą w twarz z przyjaciółmi, kolegami/koleżankami	84	3
Uprawianie sportu	55	6
Czytanie dla przyjemności	45	16
Robienie rzeczy wspólnie z rodziną (gotowanie, granie w gry, zabawa w teatr, śpiewanie, rysowanie)	38	24
Wspólne rozmowy, dyskusje z domownikami	29	22
Spanie	26	18
Granie w gry planszowe lub inne niecyfrowe	25	10
Pomaganie w wykonywaniu obowiązków domowych	24	16
Bezpłatne pomaganie osobom spoza rodziny	21	11
Udzielanie korepetycji	14	4
Spędzanie czasu samotnie lub odcinając się od innych (np. w swoim pokoju lub innym pomieszczeniu lub zakładając słuchawki na uszy i zagłuszając odgłosy otoczenia muzyką)	9	21
Siedzenie do późna w nocy	6	40
Kłócenie się z domownikami	3	10

Tabela 19. Odsetek rodziców/opiekunów poświęcających na określone aktywności więcej lub mniej czasu (w relacji do okresu przed pandemią)(%)

Aktywności	Mniej czasu poświęcane w trakcie pandemii (zestawione w formie rankingu)	Więcej czasu poświęcane w trakcie pandemii
	%	%
Spotykanie się twarzą w twarz z przyjaciółmi lub znajomymi	73	5
Uprawianie sportu	39	10
Czytanie dla przyjemności	20	16
Granie w gry planszowe lub inne niecyfrowe	18	18
Spanie	14	13
Robienie rzeczy wspólnie z rodziną (gotowanie, granie w gry, zabawa w teatr, śpiewanie, rysowanie)	13	29
Wykonywanie obowiązków domowych	11	19
Wspólne rozmowy, dyskusje z domownikami	10	22
Bezpłatne pomaganie osobom spoza rodziny	9	12
Pomaganie dzieciom w nauce	7	44
Spędzanie czasu samotnie lub odcinając się od innych (np. innym pomieszczeniu lub zakładając słuchawki na uszy i zagłuszając odgłosy otoczenia muzyką)	6	8
Siedzenie do późna w nocy	4	17
Kłócenie się z domownikami	4	12

Korzystniej też w całej grupie rodziców/opiekunów w porównaniu do grupy nauczycieli przedstawiają się wskaźniki związane z funkcjonowaniem w rodzinie. W przeciwieństwie do nauczycieli w tej grupie przeważają; ci, którzy w czasie pandemii więcej czasu poświęcali na wspólne aktywności z rodziną oraz rozmowy z domownikami (w porównaniu z odsetkiem tych, którzy w czasie pandemii robili to rzadziej). Zbliżone do grupy nauczycieli są tu jedynie proporcje dotyczące czasu poświęcanego na kłótnie z domownikami. Znacząco niższy jest także odsetek rodziców, którzy w czasie pandemii mniej śpią i częściej nie śpią do późna.

Podsumowanie

Całościowa analiza uwzględniająca wszystkie diagnozowane aktywności pokazuje, że wśród rodziców/opiekunów jest, w zestawieniu z nauczycielami, więcej takich osób, które zwiększyły czas poświęcany na aktywności przekładające się potencjalnie pozytywnie na dobrostan, a mniej takich, które częściej podejmują aktywności ten dobrostan zakłócające.

Z pewną ostrożnością można uznać, że takie właśnie doświadczenia wyjaśniają, dlaczego respondentów uważających, że pandemia przełożyła się negatywnie na ich zdrowie psychiczne, jest więcej w grupie nauczycieli niż w grupie rodziców/opiekunów.

Grzegorz D. Stunża (*Uniwersytet Gdański/PTEM*)
**Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna w wypowiedziach
uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy**

Jakościowy moduł badania jest uzupełnieniem badania ilościowego o wybrane wątki. Jego celem jest zaprezentowanie swobodnych wypowiedzi badanych, torowanych jedynie formą zadania, jaką były zdania niedokończone, by wskazać pewne kwestie, które są istotne, ale nie w sposób pozwalający na wnioski i uogólnienia wychodzące poza grupę badanych osób. Badanie odwołuje się do wizji badacza jako *bricoleura* metodologicznego – majsterkowicza, który poszukuje nowych możliwości prowadzenia badań, co niekoniecznie dotyczy w tym przypadku zbierania danych za pomocą kończenia zdań, ale również przedstawiania wyników (Denzin, Lincoln, 2009). Przeprowadzono je z wykorzystaniem siedmiu zdań, uzupełnianych przez osoby wypełniające kwestionariusz ankiety. Każde ze zdań można potraktować jako wyznaczające kategorię tematyczną i pozwalające na próbę uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze, które były podstawą budowania całego kwestionariusza, ale w zadaniu jakościowym pozwalały na szerszą ekspresję wypowiedzi osobom badanym. Mogły one, co też niejednokrotnie robiły, wpisywać dłuższe wypowiedzi, odwołujące się również do innych wątków niż zawarte w zaprezentowanych, niepełnych zdaniach.

We wstępnym raporcie, wprowadzającym do wyników badania na temat zdalnej edukacji, przedstawiono chmurę słów do zaprezentowania najważniejszych haseł dla jednego ze zdań kończonego przez grupę nauczycieli i nauczycielek (Ptaszek, Bi-

gaj, Dębski, Pyżalski, Stunża, 2020). Kontynuując to działanie, przygotowaliśmy 21 chmur – dla każdego zdania w każdej badanej grupie. Celem tego działania było wyeksponowanie najważniejszych pojawiających się najczęściej słów i szybka orientacja, co przy okazji uzupełnianych zdań było dla badanych grup najważniejsze. Dzięki temu możliwe było porównanie odpowiedzi różnych grup dla każdego zdania oraz wykorzystanie wygenerowanych słów kluczowych do dalszego analizowania wypowiedzi, poszukiwania przykładów różnych aktywności, opinii badanych, ich oceny określonych sytuacji, działań. Niniejszy rozdział składa się z siedmiu części, odpowiadających tematyce każdego ze zdań niedokończonych, w każdej przedstawiamy chmurę słów dla każdej z trzech grup badanych z komentarzem, ale także:

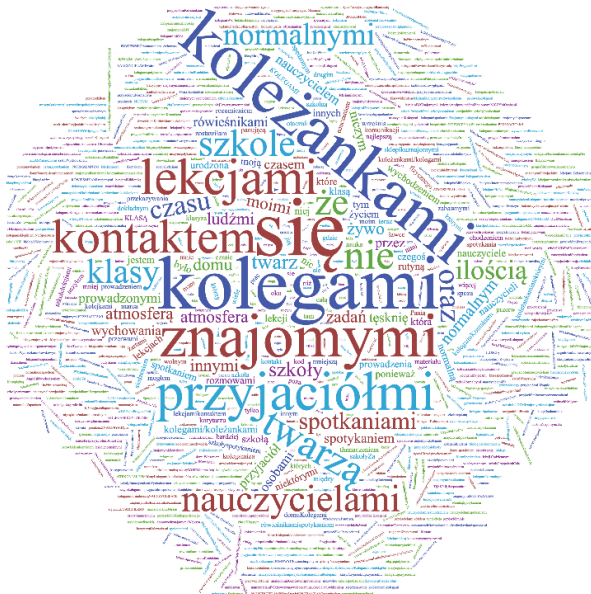
- w części pierwszej, poświęconej tęsknocie za rzeczami sprzed pandemii, zaprezentowaliśmy dodatkowo analizę wypowiedzi ze wskazaniem istotnych (ale nie wszystkich) wyłonionych kategorii wraz z przykładami wypowiedzi do nich. Wątek tęsknoty okazał się na tyle pojemny, że wskazał wiele trendów związanych z funkcjonowaniem uczniów, nauczycieli i rodziców w sytuacji edukacji zdalnej, również w odniesieniu do pozostałych zdań niedokończonych,
- w części drugiej, poświęconej temu, co uczniowie, rodzice i nauczyciele zmieniliby w edukacji zdalnej, gdyby mogli, zaprezentowano także wybrane wypowiedzi badanych, wyłonione na podstawie analizy, ze wskazaniem istotnych wątków, ale bez prezentacji w formie tabeli, jako uzupełnienie opisu chmur wyrazów.

W pozostałych częściach, w związku z powielaniem się wielu wątków w pierwszej i drugiej części oraz pozostałych, przedstawiono jedynie chmury wyrazów wraz z opisami. Dopełnieniem ich są szkice doświadczeń i opinii nazwane „pocztówkami z pandemii”, zbudowane na podstawie wypowiedzi wybranych osób z trzech grup badanych.

Wykorzystanie narzędzia Wordcloud generator, wizualizującego dane na podstawie liczby pojawiania się określonych słów, nie zmienia jakościowego charakteru tej części badania, jest jedynie cyfrowym wsparciem w procesie analizowania materiału i poszukiwania istotnych wątków, mogących uzupełniać wnioski z części ilościowej badania przedstawionej w pozostałych rozdziałach. Mapy słów generowane na podstawie zliczeń pojedynczych wyrazów czasami prezentują „zwodniczą poetyckość”. Zdarza się, że kilka największych słów sąsiaduje ze sobą w sposób sugerujący określone kwestie (wybór jest maszynowy, losowy, ale duże słowa zawsze są w centrum i blisko siebie), chociaż niekoniecznie ma to pokrycie w rzeczywistości i pełnych wyrażeniach lub zdaniach wypowiedzianych przez badanych. Można jednak próbować interpretować tak przedstawione odpowiedzi w odwołaniu do zaprezentowanego badanym zdania, również sięgając czasami do tych parapoetyckich skojarzeń.

Badaliśmy wypowiedzi osób na konkretne tematy z wykorzystaniem chmury oraz dalszego kategoryzowania treści (punkt pierwszy i drugi) oraz przygotowaliśmy kilka „pocztówek z pandemii”, mających przedstawiać sylwetki wybranych osób, które wypowiedziały się w badaniu. Dobór badanych, na podstawie których odpowiedzi przygotowaliśmy „pocztówki”, jest w pewnym sensie losowy (choć z nastawieniem na wskazanie różnorodnych doświadczeń i stanowisk) i przedstawia przekrojowe opinie. Tak przedstawione wypowiedzi osób zostały jedynie w niewielkim stopniu zredagowane językowo, a ich treść nie została zmodyfikowana. Wszystkie osoby otrzymały pseudonimy, a zbieżność z imionami autorek i autorów jest przypadkowa. Skonstruowane w ten sposób szkice osób (budowane na podstawie wąskiego wyboru tematyki zdań, ale w odniesieniu do wszystkich wątków jakościowych) mają na celu pokazanie, że pomimo pandemii, zapośredniczenia medialnego edukacji zdalnej oraz samego badania prowadzonego za pomocą internetowego narzędzia, za ekranami wciąż są ludzie. Z różnorodnymi emocjami, uczuciami, potrzebami.

Uczniowie



Uczniowie, podobnie jak pozostałe dwie grupy badanych, mieli w sposób dowolny dokończyć zdanie: „Kiedy przypominam sobie szkołę sprzed pandemii, najbardziej tęsknię za...”. W przypadku tak sformułowanej pierwszej części zdania wszystkie odpowiedzi uczniów dość jednoznacznie wskazywały na osoby lub rzeczy, które dla nich w czasie zdalnej edukacji stały się odległe. Zapośredniczone komunikowanie, chociaż dla uczniów było istotne przed pandemią odbywało się regularnie (Pyżalski i inni 2019), okazało się być niewystarczające. Na pierwszych pozycjach wymieniano koleżanki, kolegów, znajomych, przyjaciół, ale również nauczycieli, co jest ważną informacją o potrzebie kontaktu twarzą w twarz. Dokładnie to wskazują sami uczniowie i uczennice, mówiąc o kontakcie, o tęsknocie za twarzami, spotkaniami, spotykaniem innych osób. Również za, szkołą, normalnymi lekcjami i atmosferą. Może to oczywiście być związane z częstszym korzystaniem z narzędzi cyfrowych niż przed

pandemią. Może również być sygnałem, że pomimo rozszerzania rzeczywistości komunikowania o cyfrowe przestrzenie wciąż kontakt bezpośredni jest wielu osobom niezbędny, zwłaszcza w nietypowej sytuacji pandemii i zagrożenia.

Rodzice



Z kolei mapa słów wygenerowana na podstawie zdań rodziców w centrum stawia tęsknotę za czymś, co dotyczy przede wszystkim dzieci. Słowa „dziecko”, „dzieci”, „dzieci”, ale również „mojego” są w tej chmurze najważniejsze. Być może wynika to z troski rodziców o swoje dzieci, ale pokazuje też tęsknotę za tym, co przed pandemią było ich zdaniem dla dzieci dobre. Dominacja ta wynikać może również z ogromnej zmiany polegającej na edukacji odbywającej się za pośrednictwem lub na wielogodzinny wykorzystywaniu urządzeń cyfrowych (bez względu na formę prowadzenia zajęć przez nauczycielki i nauczycieli, np. synchroniczną lub asynchroniczną różnego typu). Możliwe, że torująca tematycznie rola ankiety i skupienie się

w badaniu na edukacji zdalnej mogło koncentrować uwagę rodziców na tych kwestiach, z pominięciem innych. W chmurze widoczne są także bezpośrednie odwołania do osób: „kolegami”, „rówieśnikami”. Być może chodzi o kolegów rodziców, ale często występujące słowo „mojego” może oznaczać także tęsknotę za życiem społecznym, towarzyskim ich dzieci, odbywającym się do tej pory w naturalnych (choć oczywiście nie tworzonych przez naturę) przestrzeniach i miejscach spotykania się młodych ludzi, lub być odniesieniem np. do czasu rodzica czy podejmowanych przez niego przed pandemią aktywności. Rodzice wymieniali: „szkołę”, „bezpośredniość”, „spotkanie”, pojawia się nawet zbitka „szkołykontaktami”, a także „rytm”. W wypowiedziach wskazywana była także tęsknota za innością, ale również nauczycielami.

Nauczyciele



Wątek nauczycielskiej tęsknoty prezentowaliśmy we wstępnej wersji raportu (Ptaszek i inni 2020); wskazania nauczycieli

i nauczycielek były bardzo jednoznaczne. Tęsknili za „kontaktem”, za „uczniami”, „bezpośredniością”, innymi „nauczycielami”, „kolegami” i „pracownikami”. Zbitki: „uczniami.kontaktem”, „uczniamikontaktem” czy „uczniamiuczniami”, wyraźnie kierują emocje kadry szkolnej w stronę osób, z którymi pracowała twarzą w twarz, za „rozmowami” czy „dziećmi” lub „młodzieżą”. Pojawia się także: „atmosfera”, „normalność”, „lekcje”, „lekcjikontaktem”, „pracuczniami” oraz „prowadzeniem”, „żywo”. Badani nauczyciele tęsknili, najprościej mówiąc, za swoją pracą, z którą mają dużo skojarzeń związanych z różnymi aspektami i wymiarami ich edukacyjnego działania. A tęsknota za edukacyjną aktywnością była tęsknotą za społecznym, aktywnym, bezpośrednim kontaktem z innymi ludźmi w określonej przestrzeni o specyficznej, lokalnej atmosferze, budowanej przez różne grupy osób i jednostki, z którymi mieli do tej pory kontakt.

Tęsknota - analiza wypowiedzi badanych

Uczniowie

Uczniom przede wszystkim brakowało spotkania z innymi ludźmi, niekoniecznie samej szkoły. Ta była rozumiana jako przestrzeń kontaktu z koleżankami, kolegami, znajomymi czy przyjaciółmi i pełniła dla nich raczej rolę miejsca, w którym można spotkać się z kimś, nawiązywać lub podtrzymywać relacje. Budynek szkoły i obowiązek szkolny były – i tego brakowało młodym ludziom – pretekstem do interakcji z innymi. Nie dla wszystkich, oczywiście, ponieważ pojawiały się wypowiedzi mówiące o całkowitym braku tęsknoty za czymkolwiek związanym ze szkołą, co może sugerować, że części uczniów zdalna, zapośredniczona edukacja odpowiadała. Bywało, że tęsknili za lekcjami, ale tylko odrobinę za koleżankami i kolegami.

Uczniowie tęsknili także za nauczycielami i nauczycielkami, a także za „normalnymi” sposobami prowadzenia lekcji lub za określonymi przedmiotami, np. biologią, językiem angielskim lub wychowaniem fizycznym, czy udziałem w kołach zainteresowań.

Wybrane kategorie i przykłady wypowiedzi

Tabela 20. Tęsknota – uczniowie

Kategoria	Przykłady dokończonych zdań „Kiedy przypominam sobie szkołę sprzed pandemii, najbardziej tęsknię za...”
kontakt z ludźmi	kontaktem twarzą w twarz ze znajomymi i nauczycielami. kolegami i towarzyskimi spotkaniami po szkole. rozmowami ze znajomymi na przerwach. osobami np. przyjaciółmi, koleżankami/kolegami, ponieważ miałam wtedy z nimi lepszy kontakt niż obecnie. rozmowami z ludźmi.
miejsce i atmosfera	lekcjami wychowania fizycznego, ludźmi z klasy, rozmową „twarzą w twarz”, dopytywaniem podczas sprawdzianu. przyjaciółmi, niektórymi nauczycielami, super atmosferą. siedzeniem na lekcji, a potem spędzaniem przerw z przyjaciółmi. przyjaciółmi i normalnością. lekcjami na „żywo”.
ruch i aktywność	wychodzeniem z domu do szkoły. ruchem, jakiego dostarczała mi trasa do szkoły, no może trochę za znajomymi, ale to odrobinę. wychodzeniem z domu.
dostęp do wiedzy i organizacja pracy	(...) rutyną związaną z chodzeniem do szkoły, ciężko mi się samej zorganizować. w ogóle szkołą, bo wolę lekcje w szkole. siedzeniem na lekcji, a potem spędzania przerw z przyjaciółmi. większą swobodą, mniej pracy teraz, to razem się wszystko zlewa i na nic nie mam czasu, i przyjaciółmi. przyjaciółmi, większą swobodą i stabilną rutyną.

potrzeba ogranicze- nia zadań i czasu pracy	<i>kontaktem ze znajomymi, mniejszą ilością godzin do indywidualnej nauki w domu oraz jasnych notatek. lepszym tłumaczeniem lekcji i przez to krótszym czasem, jaki poświęcałam na zrozumienie i naukę. ludźmi i dużo mniejszą ilością materiału do zrobienia w trakcie lekcji normalnym życiem, ponieważ jestem niezwykle zmęczona całą tą sytuacją, jestem przeciążona, zestresowana oraz żyję w ciągłym lęku i chciałabym już mieć normalną ilość zadań, z którą potrafię sobie poradzić.</i>
brak tęsknoty	<i>ogólnie to nie tęsknię za niczym. o wiele bardziej podoba mi się siedzenie w domu. za niczym nie tęsknię, tak jest lepiej. ZA NICZYM NIE TĘSKNIĘ. nie tęsknie. nic.</i>

Brakowało im spotkań po lekcjach, traktowali szkołę jako punkt wyjścia do spotkania, a także wspominali siedzenie w klasie i bycie na przerwach. Istotne było nawet samo wychodzenie do szkoły, ruch, którego doświadczała, wyruszając codziennie na lekcje. Pojawiał się wątek tęsknoty za atmosferą szkoły, tłumaczeniem podczas lekcji, rutyną, określonymi salami lub przedmiotami, a nawet kolejką do toalety.

Najważniejsze kategorie, jakie wyłoniły się podczas analizowania wypowiedzi uczniów, to przede wszystkim: kontakt z ludźmi, miejsce i atmosfera (w tym rzeczy i szkoła jako pretekst), ruch i aktywność, dostęp do wiedzy, interakcja przy jej zdobywaniu i organizacja pracy, ale również natłok zadań i potrzeba rezygnacji z nich oraz zupełny brak tęsknoty. Wiele kategorii przenika się wzajemnie i trudno powiedzieć, że uczniowie tęsknili tylko za budynkiem czy tylko za ludźmi. A nawet jeśli nie tęsknili za innymi uczniami, tęsknili (z pominięciem osób, którym zdalne nauczanie odpowiadało, i nie tęskniły) za byciem w klasie, na przerwach albo za nauczycielami lub konkretnymi przedmiotami i aktywnościami w szkole lub przed i po lekcjach, niekoniecznie związanymi z formalną edukacją (nie dotyczy to osób, które wyraźnie zaznaczyły, że nie odczuwały tęsknoty).

Rodzice

Rodzice wyraźnie akcentowali kwestie, które utrudniały im funkcjonowanie w związku z prowadzeniem edukacji zdalnej i koniecznością włączenia się ich w proces edukacyjny. Rodzice chcieli, by ich dzieci wróciły do szkoły i miały w niej ponownie kontakt z rówieśnikami, bezpośredni z nauczycielami, którzy fachowo tłumaczyliby treści. Chcieliby widzieć swoje dzieci zadowolone lub rozmawiać z nimi o dniu w szkole.

Tabela 21. Tęsknota – rodzice

Kategoria	Przykłady dokończonych zdań „Kiedy przypominam sobie szkołę sprzed pandemii, najbardziej tęsknię za...”
bycie dziecka w szkole	rozmowami z dzieckiem o dniu w szkole. udziałem mojego dziecka w życiu szkoły, relacjami z rówieśnikami. fizyczną, a nie wirtualną aktywnością dzieci. Tym, że dzieci są zmęczone fizycznie. ODBIERANIEM UŚMIECHNIĘTEGO DZIECKA ZE SZKOŁY.
kontakt bezpośredni	kontaktem dziecka z rówieśnikami oraz za zajęciami dodatkowymi. bezpośrednim kontaktem z nauczycielami. bezpośrednim kontakcie z wychowawcą moich dzieci. treningami mojej córki i jej koleżankami oraz kolegami, za którymi tęskni.
rytm, normalność i organizacja edukacji	normalnym trybem życia. unormowanym dniem nauki, czasem na zajęcia dodatkowe. POUKŁADANYM PLANEM DNIA. zorganizowaną nauką. mniejszą ilością zadań robionych w domu.
fachowe działania nauczycieli	tłumaczeniem i przekazywaniem wiedzy przez nauczycieli twarzą w twarz. fachowym wyjaśnieniem tematu dziecku. sprawiedliwym ocenianiem. nauczycielami, którzy lepiej potrafili dziecku wytłumaczyć pewne tematy. tym że nauczyciele normalnie tłumaczyli dziecku materiał a nie jak teraz nie tłumaczą dziecku nic.
spokój i czas wolny	wolnym czasem dla siebie. ciszą w domu. wolnymi chwilami od nauki. spotkaniami ze znajomymi. spokojnym wykonywaniem swojej pracy.
akceptacja sytuacji	POGODZIŁAM SIĘ Z ISTNIEJĄCĄ SYTUACJĄ I ZAAKCEPTOWAŁAM WSZYSTKO, CO SIĘ Z NIĄ WIĄŻE. NICZYM jest OK nie tęsknię nie ma takiej rzeczy, za którą mogłabym tęsknić.

Marzyli o czasie wolnym dla siebie (co trudno było dostrzec bezpośrednio w analizie chmurowej, ale co może wynikać ze zliczania pojedynczych słów), o porzuceniu dodatkowych zadań związanych z pomaganiem dzieciom i przejęciem części obowiązków nauczycieli i wychowawców. W wypowiedziach rodziców pojawiała się tęsknota za szkołą jako instytucją zajmującą się dziećmi, ale będącą również platformą kontaktu rodziców z innymi rodzicami i nauczycielami podczas codzienności szkolnej, ale również w trakcie wywiadówek. Akcenty kładzione były na organizację edukacji, rytm i regularność zajęć sprzed pandemii i spokój, który mieli. Niektórzy rodzice, podobnie jak niektórzy uczniowie, nie tęsknili za niczym lub w pełni akceptowali sytuację edukacji zdalnej, co mogło mieć różne powody, ale co w wypowiedziach rodziców nie było wyjaśnione.

Rodzice, być może w oderwaniu od szkoły, ale może w powiązaniu z interaktywnym charakterem szkoły jako miejsca spotkania różnych ludzi, tęsknili za kontaktem ze znajomymi. Może to wynikać również z konieczności zajmowania się dziećmi przez dłuższy niż przed pandemią czas i z większym zaangażowaniem z uwagi na różne formy komunikowania nauczycieli z uczniami. Kategorie, w jakie układają się wypowiedzi rodziców, podobnie jak w przypadku uczniów przenikające się, to m.in. potrzeba bezpośredniego kontaktu: dzieci z dziećmi, rodziców z rodzicami, rodziców z nauczycielami, rytm, normalność i organizacja procesu edukacyjnego, fachowe działanie nauczycieli, spokój i czas wolny oraz, niemająca wspólnych wątków z poprzednimi, akceptacja sytuacji.

Nauczyciele

Wstępne wyniki badania jakościowego opierającego się na pytaniu o tęsknotę nauczycieli i nauczycielek za czymś sprzed pandemii podaliśmy we wprowadzającym raporcie do niniejszego badania (Ptaszek i inni 2020). Warto przypomnieć, że badani wspominali kontakt bezpośredni, możliwość rozmowy z ucznia-

9. W tym miejscu oba terminy użyte są w cudzysłowie, żeby zaakcentować, że były przez badanych używane. W kolejnym przypisie znajduje się szerszy komentarz na ten temat.

mi, innymi nauczycielami, interakcję, uzyskiwanie informacji zwrotnej. Istotna dla nich była również atmosfera szkoły, na którą składały się np. twarze uczniów, ich uśmiech, sama ich obecność, gwar. Tęsknili zatem za szkołą nie tylko jako instytucją, ale konkretnym miejscem o określonych cechach fizycznych i za możliwością bycia wśród znanych im ludzi, przedmiotów, zapachów, architektury, co podczas edukacji zdalnej nie było możliwe w wymiarze „normalności”, o której również wspominali badani. Zdarzało się, że oddzielali „wirtualność” – jak to określali – kontaktu zapośredniczonego medialnie od „fizyczności”⁹ udziału w budowaniu i podtrzymywaniu relacji bezpośrednich.

Wydaje się, że respondenci tęsknili nie tylko za ludźmi, znanymi miejscami z ich różnymi atrybutami, ale także za praktykami zawodowymi, rytmem dnia, sposobami pracy. Brakowało im zatem atrybutów instytucjonalności szkoły, które w ich ocenie (nie wiadomo, czy w związku z brakiem wcześniejszego intensywnego korzystania z pomocy cyfrowych) były efektywne, miały określoną formę czasową, umożliwiały stosowanie sprawdzonych narzędzi pracy, i odnosiły się do wybranych treści edukacyjnych. W wypowiedziach na temat tęsknoty pojawiał się wątek braku pomocy przy pracy zdalnej ze strony szkoły. Podobnie jak wśród uczniów i rodziców zdarzali się nauczyciele, dla których zdalna edukacja była jak najbardziej odpowiednia, ale i tacy, którzy, być może ze względów osobistych, tęsknili np. za „ciszą”, z którą kojarzyła im się szkoła. Kategorie, jakie wyłaniają się z wypowiedzi badanych, to m.in. bezpośredni kontakt z ludźmi, fizyczność zamiast „wirtualności”¹⁰, praktyki zawodowe i codzienne oraz atmosfera miejsca, potrzeba wsparcia i organizacji, brak tęsknoty. To, oczywiście, nie wszystkie wyodrębnione kategorie i podobnie jak w przypadku poprzednich grup mocno na siebie zachodzące, wyłonił dla jaśniejszego wskazania, co dla nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, było istotne.

10. Fizyczność wydaje się tu bardziej konkretnie odnosić do pewnych aspektów braku zapośredniczenia, natomiast używana przez badanych „wirtualność” przeciwstawiona fizyczności świadczy raczej o potocznym rozumieniu, dlatego przedstawiona jest w cudzysłowie. Kontakty za pomocą narzędzi cyfrowych nie są w sensie społecznym wirtualne, podobnie jak wirtualna nie jest rozmowa telefoniczna.

Tabela 22. Tęsknota – nauczyciele

Kategoria	Przykłady dokończonych zdań: „Kiedy przypominam sobie szkołę sprzed pandemii, najbardziej tęsknię za...”
bezpośredni kontakt z ludźmi	nieocenionym bezpośrednim kontakcie z uczniem. kontaktem z drugim człowiekiem. rozmowami z moimi uczniami, wspólnymi zabawami, zajęciami artystycznymi w klasie. kontaktem z ludźmi, interakcją z uczniami i informacją zwrotną. moimi czytelnikami, a zwłaszcza za dziećmi z klas 1-3, za zajęciami plastycznymi z dziećmi i za zajęciami czytelnictwa w przedszkolu.
fizyczność zamiast „wirtualności”	realnym kontaktem z uczniami. życiem prawdziwym. fizycznością. normalnymi relacjami międzyludzkimi - na żywo a nie wirtualnie. praktycznym nauczaniem ucznia zawodu. za większą aktywnością fizyczną w trakcie zajęć.
praktyki zawodowe i codzienne oraz atmosfera miejsca	samą atmosferą szkoły. kawą w pokoju nauczycielskim. atmosferą pracy szkoły (pracownicy niepedagogiczni). rannym wstawaniem. pracą z dziećmi, wyjściem z domu do pracy, spotkaniem się z pracownikami szkoły, wyjść z piżamy (często zastaje mnie wieczór jak kończę pracę). bezpośrednim kontaktem z dziećmi, gwarem, śmiechem i dziecięcą radością. rozmowami w pokoju nauczycielskim. „normalnością”- zmysłowym kontaktem z uczniami, możliwością kontaktu pozawerbalnego, atmosferą i klimatem szkoły. moimi wychowankami. To moja GRUPA SUKCESU. Brakuje mi ich opowieści i zabaw na świeżym powietrzu. Chętnie pobawiłabym się z nimi w „ZAMRAŻACZA”- nasz ulubiona zabawa.
potrzeba wsparcia i organizacji	tradycyjną metodą lekcyjną relacjami osobowymi, oddzieleniem czasu pracy od czasu prywatnego Możliwością kontroli postępów wszystkich uczniów jasnością tego, jak pracuję i co mam robić jej regularnością i stabilnością
brak tęsknoty	niczym, lepiej czuję się w domu (od 13 miesięcy choruję ponownie na depresję i PTSD). cieszę się, że nie muszę oglądać ludzi. trudno powiedzieć, nic nie przychodzi mi do głowy. niczym. nie zastanawiam się nad tym. nie tęsknię

Co można zmienić w zdalnym nauczaniu?

Uczniowie



Podobnie jak rodzice i nauczyciele uczniowie kończyli zdanie: „Gdybym mógł/mogła zmienić jedną rzecz w nauczaniu zdalnym, byłoby to...”. Istotne są słowa: „nie”, „prac”, „zadawanych”, „materiału”, „ilość”, co może wskazywać na potrzebę zmiany ilości wykonywanych zdalnie prac. Słowa związane z prowadzeniem, prawdopodobnie „lekcji” (to słowo jedno z większych), również się pojawiają, co może wiązać się z niechęcią do przyjętych sposobów prowadzenia zajęć w pandemii.

W wypowiedziach będących dokończeniem zdania: „Gdybym mógł/mogła zmienić jedną rzecz w nauczaniu zdalnym, byłoby to...”,

- uczniowie zwracali uwagę na zbyt dużo czasu poświęcanego na korzystanie z urządzeń cyfrowych, np.:

*mniej siedzenia przed telefonem i elektroniką,
ilość spędzona przed laptopem,
mniejsza ilość czasu spędzanego przed urządzeniami elektronicznymi;*

- istotna była dla nich także zbyt duża ilość materiału, którego musieli się uczyć, np.:

*zdecydowanie zmniejszenie ilości zadawanego materiału
do opracowania go indywidualnie,
dawanie mniejszej ilości materiałów przez nauczycieli,
mniejszy nakład samodzielnej pracy, ilość prac domowych na ocenę
jest zdecydowanie większa;*

- podobnie zgłaszali uwagi odnośnie form, czasu trwania i częstotliwości przeprowadzanych sprawdzianów i kartkówek, np.:

*wydłużenie czasu prowadzenia sprawdzianów,
parcie nauczycieli na robienie sprawdzianów i prac klasowych,
sprawdziany, na które jest mało czasu;*

- irytował ich niekiedy brak prowadzenia zajęć online lub korzystania z niektórych możliwości cyfrowych, np.:

*przymusowe prowadzenie e-lekcji przez każdego nauczyciela,
brak wideorozmów,
prowadzenie z uczniami lekcji online na platformach, a nie zadawanie
tylko, co mamy zrobić;*

- zgłaszali uwagi odnośnie braku odpowiedniego tłumaczenia treści edukacyjnych i zrzucenia odpowiedzialności za edukację na uczniów, np.:

*przyłożenie większej wagi do tłumaczenia i realizowania lekcji, aby
nauka nie miała tylko formy przysyłania i odsyłania zadań, a uczeń
musi wykonać je sam bez objaśnień nauczyciela lub są one bardzo
niejasne czy też nie są w pełni wystarczające,
dawanie więcej czasu na odesłanie materiałów
i obustronne zrozumienie,
tłumaczenie przez nauczycieli zadanego materiału;*

- nauczyciele byli przez uczniów różnorodnie oceniani z uwagi na brak spójnych standardów kształcenia zdalnego i różne kompetencje cyfrowe prowadzących zajęcia, np.:

u niektórych nauczycieli kompletnie nic, są świetni w tym, co robią, ale co poniektórzy dają nam za bardzo w kość z pracami domowymi, że każdy nauczyciel chce korzystać z innej platformy,

ilość. Ale również sposób i jakość przekazywanych zadań oraz informacji, ponadto ograniczyłbym ilość platform, na których są podawane lekcje;

- wydaje się, że jedną z podstawowych trudności, które pojawiały się, oczywiście nie we wszystkich przypadkach, była utrudniona komunikacja z nauczycielami, brak jasnych wymagań, umiejętności wykorzystywania narzędzi cyfrowych i umiejętności przeliczenia czasu pracy online potrzebnego np. na wykonanie zadań w postaci online (zadań domowych lub zadań zastępujących lekcje). Nagłe przejście na tryb zdalny ujawniło również nieadekwatność pewnych treści programowych względem potrzeb i wyobrażeń młodych ludzi o edukacji, np.:

żeby nauczyciele wyraźnie nam mówili, jakie zadanie na kiedy zrobić, i żeby nie wysyłali nam do robienia czegoś, co i tak nam się nie przyda, lepiej zrobić jeszcze raz to samo lub podobne zadanie, które przyda nam się w życiu, niż pisanie kolejny raz jakiś bezsensownych zadań z ćwiczeń lub referatów co lekcje,

większa konkretność nauczycieli co do wykonywania prac, większa pomoc uczniom, większe zaangażowanie nauczycieli w pracę z uczniami, zadawanie mniejszej ilości prac i możliwość poprawy w odpowiednim terminie,

przykładanie się nauczycieli do ich pracy; bardzo często zadają nam coś i mimo prośby o wysłanie nie sprawdzają potem prac, mimo że musimy poświęcić na nie czas. Zdarzyło mi się wstawienie jedynki do dziennika mimo wysłania pracy, której nauczyciel nie zmienił mimo mojego kilkukrotnego upomnienia się; to nie jest okej;

- niektórzy uczniowie byli zadowoleni z prowadzenia zajęć online, np.:

nic, wszystko jest w porządku.

Rodzice



Po analizie chmur wydaje się, że rodzice, podobnie jak uczniowie, skupiali się na lekcjach oraz nauczycielach. Istotne okazują się słowa „nie” oraz „przez” i „online”. Może to wskazywać na chęć zmiany formy nauki, niekoniecznie z online na offline, ale może sposobu wówczas prowadzonych zajęć. Szczególnie, że słowo „prowadzenia” również się pojawiało. Możliwe, że dobrym tropem jest niechęć do zadawania „zadań”, zwłaszcza że wyraźne jest „zadawanych”, co może wynikać z nadmiaru zadań domowych – „ilości” oraz konieczności „samodzielnego” podejmowania pracy edukacyjnej przez uczniów.

Analiza pełnych wypowiedzi rodziców pozwoliła na pewne wnioski podobne jak w przypadku uczniów. W wypowiedziach będących dokończeniem zdania: „Gdybym mógł/mogła zmienić jedną rzecz w nauczaniu zdalnym, byłoby to...”,

- rodzice zwracali uwagę na zbyt dużo zadań do zrealizowania,

przy jednoczesnym ograniczeniu faktycznej liczby lekcji, np.:

więcej zajęć odbywających się online, mniej prac do samodzielnego wykonania,

zwiększenie kontaktu nauczyciel - uczeń w zajęciach z użyciem komunikatorów, ograniczenie wysyłania filmów przez nauczycieli,

więcej lekcji online, mniej lekcji typu przeczytaj, zrozum i wykonaj;

- zwracali uwagę również na kwestie związane z powyższym, to jest przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć online, np.:

dokształcenie nauczycieli co do prowadzenia lekcji online, a nie kopiuj - wklej z innych portali,

ujednolicenie sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli,

sprawne prowadzenie zajęć online przez wszystkich nauczycieli;

- dla rodziców bardzo istotne było również zmniejszenie ich zaangażowania w pomoc uczniom, wynikało to z mniejszego zaangażowania niektórych nauczycieli (które mogło być oparte np. na ciekawych materiałach i nowych sposobach pracy), np.:

większe zaangażowanie nauczycieli w tłumaczenie, np. matematyki, historii, spróbowanie nauczania na zasadzie ciekawych filmów jak z Hipokampusu, próba zainteresowania uczniów tematami od innej niż w szkole strony,

zmniejszenie ilości prac technicznych i plastycznych i dostosowanie do możliwości dziecka, a nie rodzica,

praca nauczyciela z dzieckiem, zamiast pracy rodzica z dzieckiem;

- pojawiały się również głosy związane z brakiem posiadania sprzętu komputerowego lub koniecznością doposażenia zarówno uczniów, jak i nauczycieli, np.:

zadania bez komputera, bo nie każdy go ma,

nowy i sprawny sprzęt dla każdego dziecka w domu, edukacja niektórych nauczycieli z zakresu obsługi programów,

zaopatrzenie w sprzęt i szkolenie nauczycieli.

Nauczyciele



Najczęściej pojawiające się słowa w chmurze nauczycieli są nieco inne niż w przypadku rodziców oraz dzieci i młodzieży. Wynika to zapewne z różnych potrzeb i celów trzech badanych grup i być może różnej oceny swoich działań przez poszczególne grupy. Najważniejszym słowem jest „uczniów”, zaraz obok „nie”, „wszystkich”, ale podobnie jak w poprzednich grupach pojawia się „przez”. Ważne są: „dostęp”, „zdalne”, „przed” – słowa, które można wiązać z prowadzeniem edukacji zdalnej. Wyraźnie często pojawia się „nauczycieli” oraz „czasu” i „sprzęt”, co sugeruje chęć zmiany w tych właśnie kwestiach.

W wypowiedziach będących dokończeniem zdania: „Gdybym mógł/mogła zmienić jedną rzecz w nauczaniu zdalnym, byłoby to...”,

- części nauczycieli i nauczycielek nowa sytuacja odpowiadała, np.:

nie wiem, zaczyna mi się podobać, przyzwyczajam się;

- zwracali uwagę na konieczność lepszego przygotowania ich do pracy w nowych warunkach, np.:

*lepsze wcześniejsze przygotowanie do takiego nauczania,
wprowadzenie konkretnych wytycznych i zorganizowanie
PRAKTYCZNEGO szkolenia dla nauczycieli zawierającego
wskazówki, skąd czerpać materiały, jak obsługiwać platformy itp.;*

- kwestia wyposażenia w sprzęt i dostępu do internetu, np.:

*możliwość korzystania z dobrego sprzętu służbowego, a nie koniecz-
ność używania prywatnego,*

lepszej jakości sprzęt, jeszcze szybszy internet,

*lepszy kontakt z wszystkimi rodzicami. Niektórzy rodzice i uczniowie
nie mają regularnego dostępu do komputera i internetu, przez co
kontakt z nimi jest ograniczony;*

- niektórzy czuli się niekomfortowo przez możliwość wyłączenia kamer i mikrofonów przez uczniów i rezygnacji z aktywności, np.:

*zmuszenie wszystkich uczniów do włączania kamerek i mikrofonów,
uaktywnienie uczniów,*

*aby wszyscy uczniowie korzystali z Teamsa i codziennie spotykali-
śmy się wszyscy przez kamerkę;*

- nauczyciele czasami zwracali uwagę, że w sytuacji pandemii powinno się odejść od dotychczasowego oceniania i raportowania, np.:

*mocne ograniczenie obowiązku „realizowania” podstawy programowej
i dokumentowania,*

nadmiar biurokracji przy opisie realizacji sposobu nauczania,

*mniej opisywania poszczególnych czynności, co robię, żeby przygoto-
wać konkretną lekcję;*

- nadmiar pracy przy ekranach okazał się bardzo istotny, np.:

zmniejszenie ilości godzin przebywania przy komputerze,
ograniczenie siedzenia przed komputerem;

- marzenie o porządku sprzed pandemii i powrocie do poprzedniego sposobu prowadzenia zajęć, np.:

zwiększenie kontroli nad pracą uczniów,

zastąpienie niezdalnym:) Nauka zdalna zwiększa dysproporcje pomiędzy uczniami. Dzieci często są zdane na siebie;

- obawa o bezpieczeństwo i chęć docierania tylko do uczniów, np.:

uniemożliwienie komukolwiek nagrywania mnie, gdy prowadzę zajęcia online,

oddzielenie rodziców od dzieci w czasie lekcji.

Zmiany życiowe podczas edukacji zdalnej

Uczniowie



Słowa wskazane przez generator jako istotne dla uczniów przy zdaniu: „Ze względu na przejście na tryb nauczania zdalnego w moim życiu najbardziej zmieniło się...”, identyczne dla wszystkich badanych grup: to „czasu”, „przed”, „spędzam” (również „spędzany”, „spędzony”, „spędzanego”). Uczniowie, jak można założyć, w związku z przejściem na tryb edukacji zdalnej, wskazywali na konieczność, ale być może i możliwość spędzania czasu przed ekranami, „komputerem”. Pojawiało się wyraźnie słowo „bardziej”, a „więcej” zdarzało się częściej niż „mniej”.

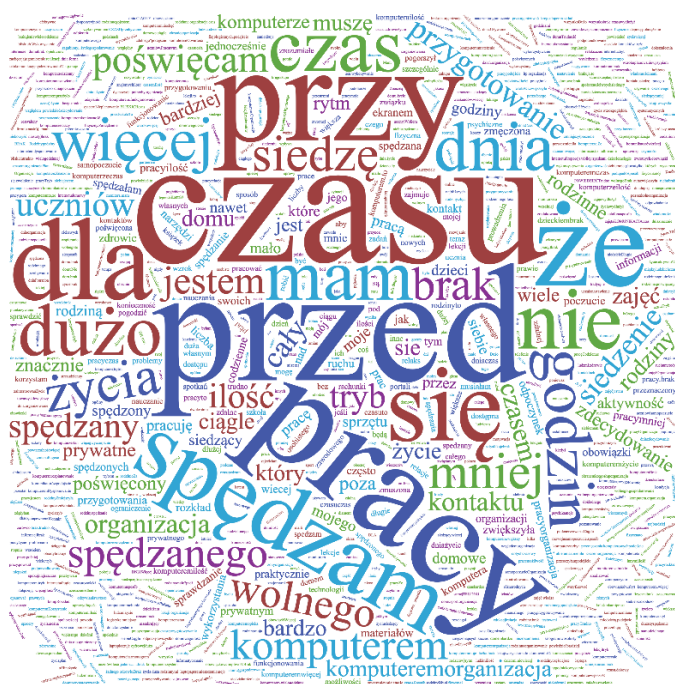
Rodzice



Rodzice zwracali uwagę, jak wcześniej, na: „dziecko”, „dzieci”, „dziecka”, „dziecku”, „dzieckiem”, „dzieciom”. Może to wskazywać na konieczność zmiany w zakresie zajmowania się

dziećmi, pomocy im. Podobnie jak młodszy zauważają „przed” i „spędzam”. Również jak u dzieci pojawiało się „więcej”, zdecydowanie większe od „mniej” oraz „muszę”, a także „obowiązków”. Istotne także były „pracy” i „domu”, co kieruje w stronę wniosków na temat nie tylko zwiększonych obowiązków wobec dzieci, ale łączenia opieki nad nimi z pracą oraz zajmowaniem się domem, a także koniecznością pracy z domu.

Nauczyciele

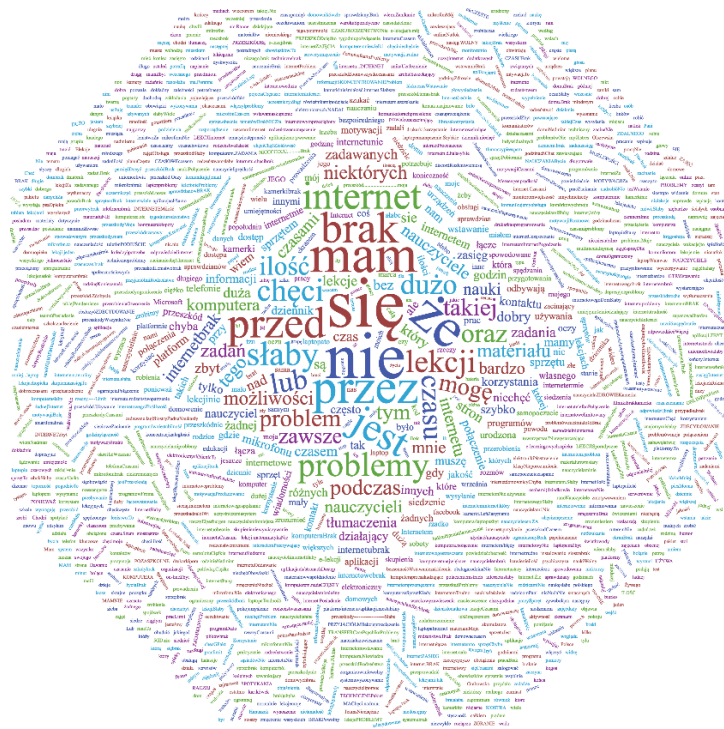


Nauczyciele używali często podobnych słów jak uczniowie: „przy” i „przed”, będącym być może jego synonimem, jeśli odczytywać to jako wykorzystywanie ekranów lub komputerów”. Podobnie jak w obu omawianych wcześniejszych grupach wyraźnie zaakcentowane było „spedzam”, pojawiało się także „go-

dzin”. Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, zmuszeni zostali do częstszego korzystania z urządzeń ekranowych podłączonych do internetu, dlatego „siedzę”, „siedzenie” czy „więcej” nie zaskakują. Pojawiało się jednak także słowo „przygotowanie”, co oznacza, że nauczyciele zmienili (nie wszyscy, ale dla części z nich mogła to być zmiana istotna) sposoby planowania przebiegu lekcji, organizowanie materiałów itp. Zmiana dotyczyła wyraźnie także „pracy”.

Przeszkody zdalnej edukacji

Uczniowie



Uczniowie, podobnie jak przedstawiciele pozostałych grup, kończyli zdanie: „Największą przeszkodą dla korzystania przeze mnie z edukacji zdalnej w czasie pandemii jest ...”. Młodzi ludzie

używali wielu słów do opisania, co im przeszkadzało w zdalnym uczeniu się. Nie ma tutaj odpowiedzi, które bardzo mocno od-
dzieliłyby się od innych i były wyraźnie większe (częste). Widać
jednak, że jeśli pominąć „się”, „że” i „nie”, jedno z najczęściej
używanych to: „internet”, „brak”, „słaby”, „problemy”, „pro-
blem”, „mam” oraz „przed”. Możliwe, że wskazują na problem
sprzętowy oraz kłopoty z dostępem do zadowalającego łącza in-
ternetowego. Należy pamiętać, że przeniesienie części aktyw-
ności pracowniczych oraz edukacyjnych do sieci powodowało
różnorodne ograniczenia techniczne związane z przesyłaniem
danych. Zwracali uwagę również na ilość „czasu”, ilość lub jakość
„materiału” i „kontaktu” oraz „zadania” i „nauczycieli”, wymie-
niając także „tłumaczenia”. Wydaje się, że uczniowie wspomi-
nali o problemach nie tylko natury technicznej, ale i społecz-
nej a także o kłopotach w komunikowaniu i z przekazywaniem
wiedzy - zarówno jeśli chodzi o formę, jak i sposób wyjaśniania
nowego materiału online.

Rodzice



Rodzice zdecydowanie częściej niż uczniowie zwracali zdecydowanie częściej uwagę na podobne kwestie. Pojawiał się wątek „czasu” oraz „brak” i „nie” jako słowa najczęściej używane. Poza tym wyraźnie widać „dzieci”, „dziecka”. Jest także „lekcji”, co być może wiązać należy ze wspomnianym brakiem, ale także zwróceniem uwagi na kontakt, czyli kwestie komunikowania uczniów i nauczycieli oraz rodziców ze sobą, oraz „komputer”, „komputera”, „platform”. Rodzice widzieli zatem komputery, a może ich brak lub niedobór, a także kwestie związane z platformami edukacyjnymi lub do komunikowania jako rodzaj „przeszkód”. Pojawiały się słowa: „umiejętności”, „techniczne” i „obsługi”, czyli kwestie związane z kompetencjami, co może dotyczyć wszystkich badanych grup.

Nauczyciele



Wskazania nauczycieli dotyczyły, podobnie jak rodziców, „sprzętu”, czyli kwestii związanych z infrastrukturą, w tym „dostęp” oraz „internetu”, ale także komunikowania – „kontaktu”.

Wyraźnie również wskazywali na „możliwości” i „umiejętności”, „odpowiedniego” (przygotowania?) oraz być może organizację „pracy”, przygotowywanie „materiałów”. Istotny okazał się „brak”, co można próbować odczytywać jako brak wskazanych wcześniej kwestii, ale również np. „uczniów”.

Zalety edukacji zdalnej

Uczniowie



W rozwinięciu zdania: „W nauczaniu zdalnym w czasie pandemii najbardziej podoba mi się...”, które wykonały wszystkie badane grupy, uczniowie używali często słowa „nie”. Wydaje się, że można je wiązać ze słowami „mogę”, co oznaczałoby, że mieli jakieś ograniczenia związane z komunikowaniem i zdalną edukacją. Może to również wiązać się z „muszę”, czyli sugerować uwolnienie od czegoś lub bardziej przyziemnie, że „nie”, „muszę”, „wstawać”, bo samo wstawanie również pojawiało się wysoko na liście słów, tak jak „wychodzić”. Podobnie jak „więcej”, „lekcji”, „czasu” czy „wcześnie”.

Rodzice



Rodzice często używali słów: „dziecko”, „dzieci”, „dziecka” i „moje”. Skupiali się zatem na dzieciach, co może oznaczać, że ich dobrostan był dla nich istotny lub że musieli spędzać z nimi dużo więcej czasu. Zwracali uwagę na czas, często używając „czasu”, być może dlatego, że dzieci więcej lub dłużej się uczyły, ponieważ rodzice widzieli je przed ekranami lub z nimi przy nich pracowali. Akcentowali także słowa „kontaktu”, „kontakt”, trudno jednak odczytać, jak to oceniali. Istotne były „umiejętności”, ale także „nauczyciele” oraz „zadania” i „konieczności”. Przy czym zwracali uwagę również na „możliwości”.

Nauczyciele



W odpowiedziach nauczycieli i nauczycielek często występowało słowo „nie”, ale także „muszę”. Łączenie ich może być, oczywiście, żłudne, ale wątek dotyczy zalet, więc być może takie odczytanie odsyła do wypowiedzi związanych z uwolnieniem nauczycieli i nauczycielek od czegoś, zwłaszcza że podobnie często pojawiało się „mogę”. To jednak w połączeniu z „nie” oznaczałoby ograniczenia, chociaż „bez” funkcjonowałoby podobnie jak „nie muszę”, ale na zasadzie nowej możliwości. Istotny okazuje się „czas”, ale także często pojawiało się słowo „uczniów” oraz „pracy” i „korzystania”. Nauczyciele zwracali uwagę na „możliwość” i „umiejętności”.

Zamiast edukacji zdalnej

Uczniowie



Uczniowie odpowiadali, rozwijając zdanie: „Zamiast uczyć się zdalnie, wolałbym/wolałabym...”. Chmura nie pokazuje wśród najczęściej używanych słów takich, które pozwalałyby na jednoznaczną interpretację. Przy czym pojawiało się „normalnie”, a także „więcej”, „znajomymi”. Uczniowie zwracali także uwagę na: „pasje”, „czytać”, „spotykać”, „przyjaciółmi”, „znajomymi”, „oglądać”, „gry”, „filmy”. Być może chcieli spędzać więcej czasu („czas”) z rówieśnikami, „chodzić” gdzieś lub dokądś, zamiast spędzać czas na e-lekcjach oraz poświęcać go na realizację swoich zainteresowań. Zdalna edukacja, co pokazywał już pierwszy wątek skupiony na tęsknocie, pomimo korzystania z mediów, ograniczyła lub sformatowała do zasad lub ograniczeń określo-

nych narzędzi komunikowania kontakty między rówieśnikami. Nic dziwnego, że prawdopodobnie chcieli zastąpić lekcje prowadzone na różne sposoby, ale za pomocą narzędzi cyfrowych, na inne działania. Warto w tym miejscu jednak podkreślić, że jednym z najczęściej pojawiających się słów było „szkoły”, co przy również częstym „chodzić” może wskazywać na chęć zastąpienia zdalnej edukacji powrotem do szkoły; wskazywała na to również analiza wypowiedzi uczniów w części poświęconej tęsknocie za rzeczami sprzed pandemii.

Rodzice



Rodzice byli konsekwentni w częstym używaniu słów „dziecko”, „dziecku”, „dzieckiem” w odpowiedzi na pytanie nieco inne niż skierowane do uczniów: „Zamiast pomagać mojemu dziecku w nauce zdalnej wolałbym/wolałabym...”. Używali jednak bardzo często „pomagam”, co może sugerować, że robili to często,

a także „pomagać”, być może informując, co chcieliby robić zamiast tego. Wyraźnie zaznaczał się „czas”, ale także „sobie”, „się”. Pojawiał się także wątek związany prawdopodobnie z chęcią wyjścia poza mieszkanie – „świeżym”, co może dotyczyć ich myślenia o dzieciach i wyjścia poza edukację zdalną, ale także o nich samych jako osobach pomagających dzieciom.

Nauczyciele



Nauczyciele odpowiadali, kończąc zdanie: „Zamiast nauczać zdalnie, wolałbym/wolałabym...”. Najczęściej użyte słowa sugerują chęć porzucenia zdalnej edukacji. Nauczyciele akcentowali słowa: „szkoła”, „szkoły”, „zajęcia”, „klasy”, „uczniemi”, „pracy”, „pracować” oraz „tradycyjnie”, „tradycyjne”, „przewodzić”, „spotkać” czy „wrócić”. Pojawiały się nawet zbitki „szkolepracować”, „szkolewrócić”, „uczniami nauczać”, „szkolenauczać”, „szkoleprowadzić”. Akcentowana była normalność, a raczej wskazanie na konieczność jej przywrócenia: „normalnie”, „normalnym”, „normalnej”, „normalne”. Pytanie o wskazanie, co

zamiast zdalnej edukacji, i częste powtarzanie się wielu słów związanych z pracą w szkole skłaniają do wniosku, że nauczyciele często o tym myśleli. Było to widoczne w pierwszym zdaniu niedokończonym dotyczącym tęsknoty; w odpowiedziach na nie często pojawiała się tęsknota za uczniami i kontaktem z nimi w warunkach szkolnych.

Wykorzystać w szkole po pandemii

Uczniowie



Wszystkie grupy kończyły zdanie: „Chciałbym/chciałabym, żeby po powrocie do lekcji w szkole pozostało z nauczania zdalnego...”. Najczęstszym wyrazem pojawiającym się w wypowiedziach uczniów był przyimek „przez”, co może sugerować kontynuację korzystania ze zdalnych rozwiązań przy niektórych działaniach edukacyjnych. Wyraźna jest również obecność słów: „prac”, „sprawdzianów”, „domowych”, co może mówić o chęci

realizowania pewnych działań online. Pojawianie się „informacji”, „prezentacji” i „wysyłania”, w kontekście potencjału wykorzystania niektórych sprawdzonych sposobów, podobnie jak „materiałów”, może potwierdzać przypuszczenie, że uczniowie chcieliby wykorzystać pewne warianty zdalnego nauczania, być może nawet forma hybrydowa czy prowadzenia niektórych przedmiotów zdalnie byłyby dla nich interesujące.

Rodzice



Rodzice tym razem nieco rzadziej mówili o dziecku, ale akcentowali bardzo mocno wyrazy „przez” oraz „zadań” i „domowych”. Możliwe, że chcieliby, by pewne formy związane z korzystaniem z sieci również pozostały. Zwracali uwagę także na „materiały”, „zasoby”, co może mówić o tym, że chcieliby, aby treści były dostępne online. Być może chcieliby mieć w nie lepszy wgląd, by pomóc dziecku (ten wątek pojawiał się wcześniej) lub te pomoc usprawnić. Może również był to postulat przygotowy-

Nauczyciele



W swoich wypowiedziach nauczyciele i nauczycielki akcentowali: „korzystanie”, „narzędzi”, „zdalnego”, „online” i „zasobów” oraz bardzo mocno „przez”. Wydaje się, że chcieliby korzystać z pewnych rozwiązań, np. publikować część „materiałów”, być może „niektórych” za pomocą „platform”. Często pojawiało się jednak słowo „umiejętności”, co może sugerować, że potrzebowaliby w tym zakresie wsparcia. Istotne jest hasło „prac”, a także „domowych”, zatem podobnie jak uczniowie i rodzice mogą widzieć potencjał wykorzystywania „technologii”

do zastosowań w tym zakresie. Najważniejsze słowo użyte przez nauczycieli to „uczniów”, co może mówić o konieczności zaangażowania ich albo skorzystania z ich doświadczeń, albo o potrzebie wykorzystania ich potencjału korzystania z technologii lub postawienia również na ich umiejętności.

Podsumowanie

Zastosowanie chmury słów nie zawsze pozwalało na łatwe zrozumienie, co było rzeczywiście istotne dla badanych. Przyłożyło się do tego m.in. wykorzystane narzędzie, zliczające pojedyncze wyrazy, ale także wiele różnych odpowiedzi i tylko niewielki „rdzeń”, czyli hasła pojawiające się częściej niż inne, ale niepojawiające się bardzo często, przy jednoczesnej ogromnej liczbie pojedynczych, różnych odpowiedzi (widoczne jest to m.in. w przypadku chmury słów dla zdania na temat zalet edukacji zdalnej dokończonego przez uczniów). Chmury pozwoliły jednak, w połączeniu z analizą odpowiedzi na pytania o tęsknotę oraz o to, co respondenci chcieliby zmienić w zdalnym nauczaniu, na orientację w potrzebach, oczekiwaniach i trudnościach wszystkich grup badanych.

Analiza wypowiedzi badanych umożliwiła wskazanie, co wydaje się istotne dla uczniów, rodziców i nauczycieli, ale również zaakcentowanie pewnych różnic. Poza kategoriami wyłoniłymi już na etapie przygotowywania zdań niedokończonych i tematycznie w nich zawartych pojawiły się w każdej grupie inne istotne. Trzeba jednak zaznaczyć, że wydawały się ważne, czasami dominujące na tle innych, ale nie miały charakteru obejmującego wszystkich badanych. Pomimo tego, że większość wypowiedzi we wszystkich grupach koncentrowała się na wspomnianiu szkoły, na jej braku i potrzebie powrotu, w każdej badanej grupie zauważyć można głosy odrębne, mówiące o niechęci do powrotu, o zaletach funkcjonowania w systemie zdalnej edukacji. Niektóre osoby, chociaż wróciłyby tu i teraz do szkoły, nie miały problemu z przyzwyczajeniem się i zadowalającym dla

nich działaniem z domu lub ich opinie były różne w zależności od konkretnej aktywności.

Wątki wyłaniające się z analizy pełnych wypowiedzi dla zdania: „Kiedy przypominam sobie szkołę sprzed pandemii, najbardziej tęsknię za...” można pogrupować w istotne kategorie (z uwzględnieniem braku tęsknoty niektórych uczniów i nauczycieli lub akceptacji sytuacji u części rodziców). Dla uczniów był to kontakt z ludźmi i potrzeba bezpośredniego spotkania, miejsce i atmosfera znanej placówki, traktowanej również jako platforma kontaktu i punkt wyjścia (dosłownie) z niej po lekcjach do dalszych interakcji i relacji. To także ruch i aktywność – dla części uczniów istotna, chociaż jej brak był również doceniany i określany pozytywnie. Dostęp do wiedzy i organizacja pracy – szkoła dawała jednak pewne ramy czasowe, dostęp do nauczyciela, możliwość interakcji w klasie i na przerwach. Potrzeba ograniczenia zadań i czasu pracy - przeładowanie uczniów zadaniami, tak jakby część nauczycieli nie radziła sobie z transpozycją lekcji na tryb cyfrowy lub rezygnowała z e-lekcji na rzecz zlecenia zadań.

Rodzice natomiast tęsknili za szkołą jako miejscem, które w pewnym sensie opiekuje się dzieckiem, pozwala mu się rozwijać, a rodzicom pracować. Istotny był dla nich również kontakt bezpośredni z innymi osobami ze szkolnej społeczności i organizacja pracy, pewien życiowy rytm, który został przez zdalne nauczanie złamany z uwagi na dostęp do sprzętu, dzieci w domu, pracę z domu. Nawet jeśli doceniali bycie z rodziną. Bo spokój i czas wolny zostały ograniczone lub przeformułowane, chociaż potrafili przystosowywać się do sytuacji przez jej akceptację i podejmowanie działania w nowych, nawet jeśli często trudnych, warunkach. Zabrakło im fachowego działania nauczycieli, oczywiście, nie wszystkim, a to dzięki zaangażowanie części nauczycieli; niektórzy rodzice odnaleźli się w tej sytuacji i spełniali w roli pedagogów na pełny etat albo i więcej.

Nauczyciele natomiast, wyrwani ze swojego miejsca, które pozwalało na żywy kontakt, szybszy dostęp do uczniów, miało

zapach, trasy, rytuały, mieli trudności z odnalezieniem się w nowej sytuacji, nawet jeśli sobie radzili, kreatywnie, dłużej niż kiedyś, przygotowując materiały. Niektórzy uciekali za ekran, co zaburzało komunikację z rodzicami i uczniami. Brakowało im fizyczności i wsparcia ze strony systemu edukacyjnego. Czy to w postaci sprzętu, czy możliwości rozwoju kompetencji i dostosowania się do nowej sytuacji.

Uczniom najbardziej nie podobało się, że zbyt wiele czasu poświęcali na odrabianie zadań, narzekali na zbyt dużą ilość przerabianego materiału, niedostosowanie form i czasu do wymagań, brak zajęć lub prowadzenie ich w określonej formie. Brak odpowiedniego tłumaczenia i utrudnioną komunikację. Rodzice także zwracali uwagę na zbyt duże zaangażowanie czasowe dzieci, zwłaszcza że bywali pomocnikami w procesie edukacyjnym. Niepokoiły ich niesprawdzone kompetencje nauczycieli do prowadzenia zdalnych lekcji, chcieli mieć więcej czasu dla siebie. Nauczyciele przyzwyczajali się, ale chcieliby lepszego przygotowania i organizacji pracy, wyposażenia w sprzęt i dobrego dostępu do internetu. Kłopoty sprawiały kamery i mikrofony, obciążeniem były sprawy formalne związane np. z raportowaniem i koniecznością realizacji podstawy programowej w utrudnionych warunkach oraz czas poświęcany na pracę przy komputerze. I chociaż niektórzy nie widzieli trudności w zdalnej edukacji i nie chcieli powrotu do „normalnej” szkoły, a inny marzyli, by zdalna edukacja stała się wspomnieniem, znajdowano jej zalety, które mogłyby być przydatnym uzupełnieniem „normalnej” edukacji. Jak choćby możliwość zdalnego udziału w lekcji w czasie choroby, nowe sposoby komunikowania z nauczycielami, możliwości przesyłania zadań czy prowadzenia pracy projektowej.

Na powyższe kwestie warto zwrócić uwagę w pierwszej kolejności, ze względu na doświadczenie nowej sytuacji przez wszystkich badanych i konieczność wypracowania pomysłów na realizację edukacji, zarówno zdalnej, jak i korzystającej z jej elementów, jak również przygotowanej na ewentualne przejście

w każdej chwili na edukację zapośredniczoną. Warto również wyeliminować to, co przeszkadzało, czyli nadmierny czas przed ekranami, brak dostępu do narzędzi sprzętowych, oprogramowania i szybkich łącz internetowych, a także stosowanie różnorodnych narzędzi (brak podstawowej ogólnodostępnej platformy, obudowanej ewentualnie dodatkowymi aplikacjami).

Warto podkreślić, że losy, opinie i postawy, co do których pewne trendy udało się przedstawić w jakościowym module badawczym, tak naprawdę mają charakter jednostkowy i pomimo zwrócenia uwagi na pewne kwestie często obraz funkcjonowania poszczególnych osób jest złożony, trudny do jednoznacznego opisu i interpretacji. Wskazuje to, co wskazuje kilkanaście „pocztówek z pandemii”, zaprezentowanych na końcu tego rozdziału, że nie ma idealnych rozwiązań dla wszystkich, a rekomendacje powinny być rozpatrywane z uwzględnieniem lokalnego kontekstu i potrzeb oraz odczuć wszystkich trzech badanych grup w ich środowisku szkolnym, a także z uwzględnieniem środowiska domowego, rówieśniczego i wykorzystywanych kanałów komunikowania.

Potrzebny jest również dialog pomiędzy grupami oraz uwzględnienie sytuacji nietypowych związanych z sytuacją rodzinną, zdrowotną i podobnymi. Trudności w interpretacji dotyczą choćby używanego słownictwa, np. bywa, że podział rzeczywistości na wirtualną i realną lub fizyczną i wirtualną odnosi się do stereotypów na ten temat oraz postrzegania sytuacji przez nauczycielki i nauczycieli. Być może odbierają oni rzeczywistość zdalnej edukacji jako wirtualną nie tylko z uwagi na zapośredniczenie medialne. Dzieje się tak również ze względu na w pewnym sensie odrealnioną sytuację, w rozumieniu oderwania od dotychczasowych doświadczeń, przyzwyczajzeń, praktyk codzienności i fizycznego kontaktu z uczniami i nauczycielami oraz rodzicami. „Wirtualność” przeciwstawiana fizyczności daje pozorny obraz nieprawdziwości relacji cyfrowych. Mają one jednak rozszerzony o media cyfrowe charakter i możliwe, że badani nauczyciele, ale i rodzice oraz uczniowie, tęsk-

nią za przyzwyczajeniami i pewnymi pewnikami otaczającej ich przed pandemią rzeczywistości. A nie negują zupełnie korzystanie z cyfrowych rozwiązań.

Pocztówki z pandemii

Uczniowie

Marta¹² (18 lat)

Za niczym sprzed pandemii nie tęsknię, tak jest lepiej. Gdybym miała zmienić coś w zdalnej edukacji, chciałabym, żeby nauczyciele dawali więcej czasu na napisanie testu. Piętnaście minut na test i trzynaście zadań z obliczeniami to zdecydowanie za mało. Trochę się u mnie zmieniło. Mogę cieszyć się urokiem wiosny w ogrodzie, co wcześniej byłoby niemożliwe, gdybym musiała siedzieć bardzo długo w szkole. Kilka rzeczy mi przeszkadza. Mam słaby pakiet internetowy, a moja bateria w telefonie szybko się rozładowuje, ale to nie jest duży problem, bo mam powerbanka. Podoba mi się, że mogę uczestniczyć w lekcjach i jednocześnie przebywać na dworze w słońcu. Mogę więcej czasu poświęcić na hobby i o wiele więcej czasu poświęcam nauce. Nie chciałabym niczego zmieniać. Tak jest świetnie, a po ewentualnym powrocie do szkoły chciałabym mieć możliwość kontaktowania się z nauczycielami w taki sposób jak podczas pandemii.

Krzysztof (14 lat)

Brakuje mi przegadanych przerw. Powinienem mieć inny komputer. Zmieniło się moje samopoczucie, relacje z przyjaciółmi uległy pogorszeniu, a mój stan fizyczny również znacząco się pogorszył. Przeszkadza mi ilość prac zadawanych przez nauczycieli i nie mam pojęcia, co miałyby mi się podobać w zdalnej edukacji. Wolałbym uczyć się w szkole, a po powrocie do niej nie dodawałbym do lekcji niczego ze zdalnego nauczania.

12. Imiona są fikcyjne, a ich zbieżność z prawdziwymi jest przypadkowa.

Karolina (11 lat)

Ogólnie to nie tęsknię za niczym. O wiele bardziej niż chodzenie do szkoły podoba mi się siedzenie w domu, chociaż brakuje mi wideorozmów. Niewiele się u mnie zmieniło i właściwie nic nie stoi na przeszkodzie, żebym brała udział w zdalnych lekcjach. Bardzo podoba mi się, że można siedzieć w domu, robić lekcje o dowolnej godzinie oraz wreszcie można się wyspać. W obecnej sytuacji niczego bym nie zmieniała, bo uczenie zdalne jest lepsze niż uczenie się w szkole. Gdybyśmy wracali do szkoły, to jednak nie chciałabym, żeby coś pozostało ze zdalnego nauczania. Normalne lekcje w szkole to coś zupełnie innego niż zdalne i wydaje mi się, że gdyby coś pozostało, nie współgrałoby to ze sobą.

Patryk (14 lat)

Chciałbym znowu spotykać moich przyjaciół. Tęsknię za ciekawszą interakcją na lekcjach, za spotykaniem się po nich, za wyzwaniem społecznymi, jakie mi dawała szkoła, i za wysiłkiem fizycznym. Nie widzę w nauczaniu zdalnym żadnych problemów, widzę je w sobie. Zmieniły się moje stare relacje z przyjaciółmi, poznałem nowych. Zmieniła się moja chęć do nauki i do wszystkiego. Nie chce mi się uczyć, nie mam chęci do życia. Mam wrażenie, że to wszystko na nic, jakieś rozpraszacze, mam zły humor i złe myśli. Nie podoba mi się w e-lekcjach nic a nic i zamiast uczyć się w ten sposób, chciałbym rozmawiać z moimi nowymi lub starymi przyjaciółmi, rozwijać moje pasje (rysunek czy animacja). Chciałbym oglądać seriale i filmy, na co czekam od roku. Potrzebuję odpocząć i przemyśleć wszystko na spokojnie, pójść na krótkie spacerki, grać na instrumencie, polepszyć więzi z bliską i dalszą rodziną.

Magdalena (17 lat)

Tęsknię za normalnym życiem, ponieważ jestem niezwykle zmęczona tą całą sytuacją. Jestem przeciążona, zestresowana oraz żyję w ciągłym lęku i chciałabym już mieć normalną ilość zadań, bo obecnie nie potrafię sobie poradzić. Moim zdaniem trzeba pomyśleć o mniejszej liczbie zadawanych prac przez nauczycieli, ponieważ nie mają na uwadze naszych problemów. Dla nich najważniejsze są oceny, a o prywatnych sprawach typu problemy w domu, problemy psychiczne, oceny oraz braki zadań chcą rozmawiać na forum klasy, co w moim odczuciu jest upokarzające. Do tego musiałam nauczyć się rozmawiać przez telefon i kamerkę, chociaż na lekcji z tego nie korzystam, gdyż jest to dla mnie za duży stres i obciążenie psychiczne. Co chwilę doświadczam przeciążenia internetu, przez co czasem nie mogę uczestniczyć w lekcjach, wyrzuca mnie ze stron, nie mogę się zalogować, wiadomości do mnie nie dochodzą ani ja nie mogę wysłać wiadomości do nauczycieli, oraz na wideolekcjach jest niezwykle słabe łącze, przez co nie mogę zrozumieć co nauczyciel do mnie mówi. W ogóle nic mi się nie podoba, przysparza mi to tylko więcej stresu, pracy, lęków, stanów depresyjnych i braku chęci do życia. Chciałabym, aby nauczyciele zachowali zdrowy rozsądek i zadawali nam adekwatną liczbę zadań, którą da się zrobić bez problemu i bez załamań nerwowych. W pandemii w ogóle powinno się odpuścić szkołę, ponieważ uważam, że w trakcie tak globalnego zagrożenia życia nauka i oceny nie są najważniejsze, nauczyciele mogliby być bardziej ludzcy oraz dać nam spokój, gdyż i tak żyjemy w takim lęku, że ledwo da się wytrzymać.

Rodzice

Krystyna (41 lat)

Pogodziłam się z istniejącą sytuacją i zaakceptowałam wszystko, co się z nią wiąże. Jesteśmy zadowoleni ze zdalnego nauczania i współpracy z nauczycielami. Najbardziej zmieniło

się u nas właściwie tylko to, że więcej robimy w domu i wcześniej włączamy komputer, niż to miało miejsce przed pandemią. Przeszkód w edukacji zdalnej nie ma, ponieważ mam jedno dziecko w wieku szkolnym. Bardzo podoba mi się kontakt dzieci z nauczycielami i stosunek nauczycieli do dzieci i sytuacji, w jakiej się znajduję. Bez względu na sposób prowadzenia edukacji zawsze będę pomagała mojemu dziecku i nie mam zdania, co pozostawić ze zdalnej edukacji po pandemii, bo zaakceptuję po prostu zaistniałą sytuację.

Marek (45 lat)

Chciałbym, żeby dziecko znowu wychodziło na zajęcia pozaszkolne, np. do muzeum, na warsztaty, wyjeżdżało na szkolną wycieczkę. W zdalnej edukacji nie zmieniłbym nic. Dziecko jest samodzielne i wie, jak korzystać z książek, danych w internecie, zaangażowało się w pracę w domu. Przeszkodą jest brak bezpośredniego kontaktu dziecka z nauczycielem. Podoba mi się jednak kontrola nad dzieckiem i brak możliwości przeszkadzania nauczycielowi podczas lekcji przez dzieci. Zamiast uczyć się zdalnie, wolałbym, żeby były zajęcia korepetycyjne z nauczycielem. Po powrocie do szkoły zostawiłbym możliwość korzystania z opcji zdalnej edukacji podczas choroby i odbycia zajęć w trakcie trwania lekcji.

Ewelina (42 lata)

Tęsknię za kontaktem mojego syna z rówieśnikami, bo to było ważne dla jego rozwoju psychospołecznego. Gdybym mogła coś zmienić, proponowałabym skupienie uwagi na przedmiotach wiodących, a nie martwienie się o plakat z plastyki, który nie spełnia oczekiwań pani nauczycielki. Przez zdalne nauczanie zaczęliśmy późno chodzić spać i długo spać rano. Nie mamy kondycji fizycznej. Najtrudniejsze jest to, że mamy jeden komputer dla wszystkich domowników, ale mimo to podoba mi się rozwijanie wiadomości z zakresu informatyki. Lubię pomagać moje-

mu dziecku, jeśli o to poprosi, dlatego nic nie tracę i niczego nie zaniedbuję w związku ze zdalnym uczeniem się mojego dziecka, ale wolę tradycyjny system nauczania.

Maciej (42 lata)

Tęsknię za stałym rytmem dnia. W zdalnym nauczaniu powinno być więcej wideolekcji, a nie nauczanie dziecka przez rodzica czy korzystanie przez nauczycieli z funkcji „zadanie domowe” w Librusie i oczekiwanie, że rodzic będzie wszystko skanował i z prywatnego adresu email wysyłał. Zmieniło się kontrolowanie dziecka. Największym utrudnieniem jest brak filmików od nauczycieli i brak lekcji online, prowadzonych na żywo. Podoba mi się jednak podejście pani od matematyki, która na początku tygodnia wysyła rozpiskę z materiałem na dany tydzień. Zamiast pomagać dziecku przy zdalnej edukacji, wolałbym posprzątać w domu i zająć się młodszym dzieckiem. Chciałbym, żeby ze zdalnej edukacji pozostało wysyłanie przez nauczycieli materiału, pomoże to, jeśli dziecko jest chore.

Wioletta (32 lata)

Brakuje mi uczenia dzieci przez nauczyciela, a nie rodzica, jak to wygląda obecnie. Chciałabym, żeby nauczyciel włączył się w proces uczenia – obecnie nie ma ani jednej lekcji online, wysyłane są kartki z zadaniami i linki do obejrzenia. Wszystko muszę tłumaczyć sama. Najbardziej zmieniło się u nas to, że wszystko jest podporządkowane zdalnemu nauczaniu: praca, obowiązki domowe. Brak zdalnego nauczania przez nauczycieli w szkole dziecka to ogromna przeszkoda, a wysyłania informacji, co trzeba dzisiaj zrobić, nie uważam za zdalne nauczanie. Nic mi się w tym nie podoba. Chętnie pomogę w nauce dziecku – problem, że teraz przy dwójce dzieci to obowiązek, który nie polega na pomocy, a pełnym zaangażowaniu. Chciałbym, żeby po powrocie do szkoły zostało choć trochę wiedzy, którą staram się przekazać dziecku, na ile mogę.

Nauczyciele

Krystian (39 lat)

Potrzebuję odpoczynku, bo teraz praca zajmuje mi około trzynaście, czternaście godzin dziennie. Chciałbym, żeby ministerstwo stworzyło jedną platformę, za pośrednictwem której odbywałyby się zajęcia zdalne w całej Polsce. A nie żeby nauczyciele na własną rękę musieli się zastanawiać, jak zorganizować zdalne nauczanie. Zmieniło się u mnie to, że nie mam czasu dla rodziny, ponieważ nauczanie zdalne pochłania cały mój czas, poza realizacją potrzeb fizjologicznych. Nie mam trudności z prowadzeniem zajęć, bo własnym sumptem zadbałem o to, żeby nie było przeszkód technicznych. Podoba mi się, że mam łatwiejszy kontakt z uczniami przez internet, ale chciałbym prowadzić lekcje w tradycyjny sposób. Zależy mi na tym, żeby po powrocie do szkoły nadal była możliwość tak łatwego kontaktowania się z uczniami.

Aleksandra (46 lat)

Tęsknię za uczniami, koleżankami, kontaktem fizycznym. Nie wiem, czy chciałabym coś zmienić. Zaczyna mi się podobać i przyzwyczajam się. Rozwlekł mi się dzień, czas przestał istnieć, jest względny, nie wystarcza mi go, kiedyś robiłam więcej i wszystko zdążyłam zrealizować, dziś mam problem z logistyką. Największą przeszkodą w zdalnej edukacji jest dyspozycyjność uczniów. Na poranne lekcje nie stawiają się, zaczynają dzień od 9.00, 10.00, a kończą po 23.00 SMS-ami z pytaniami o zadaną pracę. Najbardziej podoba mi się świat wirtualny, escape roomy i narzędzia TIK, cuda, które mogę i umiem stworzyć i które podobają się uczniom. Zamiast uczyć się zdalnie, chciałabym wrócić do szkoły, mam większą wówczas skuteczność. Po powrocie do szkoły chciałabym wykorzystywać wszystko, co do tej pory, jako support.

Wiktor (37 lat)

Chciałbym znowu mieć kontakt z drugim człowiekiem na żywo. Narzędzia, z których korzystają nauczyciele, powinny być ujednolicone. Zmieniło się u mnie korzystanie z portali społecznościowych. Największą trudność sprawia mi pisanie tekstów matematycznych na komputerze, mam trudności w sprawdzeniu samodzielności pracy uczniów. Podoba mi się spędzanie czasu z rodziną w domu, chociaż **CHCIAŁBYM WRÓCIĆ DO SZKOŁY!!!** A ze zdalnego nauczania niech pozostanie dobra i szybka komunikacja z uczniami.

Barbara (29 lat)

Brakuje mi normalnego prowadzenia zajęć. Gdybym mogła coś zmienić, to właśnie do tej normalności chciałabym wrócić. Dużo więcej czasu poświęcam na przygotowanie się do zajęć, nagrywanie, wyszukiwanie informacji. Największą przeszkodą w tym jest mieszkanie z rodziną i ciężko znaleźć pozytywy. Najbardziej chciałabym wrócić do pracy w szkole i z doświadczeń zdalnej edukacji wykorzystywać dalej quizy i komunikatory.

Cezary (43 lata)

Marzę o kontakcie bezpośrednim z uczniami i nauczycielami. Chciałbym, żeby wszyscy mieli dostęp do internetu, kontaktowali się, jeśli jest taka potrzeba. Teraz ciągle korzystam z laptopa, nie to co kiedyś. Przeszkoda w prowadzeniu lekcji to przede wszystkim niewystarczająca ilość posiadanego internetu. Najbardziej podoba mi się zaangażowani większości rodziców, ale chciałbym pracować w szkole. I żeby po zdalnej edukacji pozostało tylko wspomnienie.

- Dużym problemem edukacji zdalnej okazał się niewystarczający dostęp do sprzętu oraz szybkiego internetu zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Nie rozwiąże go jednak dofinansowanie i wyposażenie pracowni szkolnych w odpowiedni sprzęt komputerowy i szerokopasmowy internet. Jak się wydaje, wartym rozważenia rozwiązaniem byłoby wprowadzenie dodatkowych zniżek przy zakupie sprzętu komputerowego dla nauczycieli oraz uczniów, a także niższy abonament dla tych dwu grup.
- W sytuacji kiedy 61% uczniów nie korzysta w ogóle z aplikacji lub stron instytucji kultury (galerii, muzeów, teatrów), nauczyciele powinni położyć zdecydowanie większy nacisk na wykorzystywanie zdigitalizowanych i dostępnych online zasobów kultury udostępnianych przez instytucje kultury w sieci.
- Projektowanie działań w ramach edukacji zdalnej powinno uwzględniać preferencje uczniów w zakresie stylów uczenia się, a tym samym mieć bardziej zindywidualizowany charakter. W związku z tym, że większość stosowanych przez nauczycieli metod ma charakter podający i wizualny, powinni oni różnicować metody pracy z uczniami w taki sposób, aby zaspokajać również potrzeby edukacyjne słuchowców i kinestetyków.
- Nauczyciele powinni doprowadzić do zrównoważenia komunikowania online z uczniami w sposób synchroniczny i asynchroniczny. Prowadzenie zajęć tylko w jeden sposób może doprowadzić do przeciążenia informacyjnego (synchroniczny) lub braku motywacji albo poczucia wspólnoty (asynchroniczny).
- Przygotowanie nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli do prowadzenia zajęć zdalnych powinno obejmować zarówno

zagadnienia związane z metodyką edukacji zdalnej, jak i z kreatywnym wykorzystywaniem otwartych zasobów edukacyjnych, przygotowywaniem własnych materiałów, ocenianiem z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. W związku z tym, jak wykazały badania Klichowskiego i Smaniota Costy (2015), od wykształcenia właściwej postawy wobec edukacji zdalnej zależy sukces jej efektywnej realizacji.

- Rozwijanie profesjonalnych i osobistych kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych nauczycieli w celu efektywniejszego wykorzystania ich w procesie nauczania oraz kształtowania tych kompetencji u uczniów. Jak wynika z naszych badań, pomimo wielu programów skierowanych do nauczycieli rozwijających kompetencje cyfrowe (głównie jednak uczących korzystania z otwartych zasobów edukacyjnych i TIK), wielu z nich nie czuło się dobrze przygotowanymi do edukacji zdalnej. Jednym z powodów jest niewłaściwy model szkolenia oparty głównie na dydaktyce cyfrowej, a nie na kształtowaniu szeroko rozumianych kompetencji cyfrowych w ramach różnych przedmiotów w szkole.
- Wprowadzenie systemu oceny poziomu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych nauczycieli oraz uczniów przy użyciu wystandaryzowanych narzędzi, opierając się na najnowszej naukowej wiedzy.
- Wypracowanie jasnych wytycznych dotyczących czasu spędzanego przed ekranem przez uczniów i nauczycieli w związku z realizacją zdalnej edukacji. Zalecenia te powinny być dostosowane do wieku uczniów oraz uwzględniać dzienny i tygodniowy plan lekcji oraz ich charakter. W czasie zdalnej edukacji, podczas której jej uczestnicy narażeni są na intensywny kontakt z urządzeniami ekranowymi, szczególnego znaczenia nabierają te przedmioty, które z powodzeniem mogą być realizowane przy minimalnym wykorzystaniu internetu, jak wychowanie fizyczne czy zajęcia plastyczne. Należy unikać sytuacji, w której lekcje prowadzone są online w proporcji 1:1, ponieważ skutkuje to spędzeniem kilku godzin dziennie przed ekranem nawet przez najmłodszych uczniów.
- Wprowadzenie systemowych rozwiązań w zakresie higieny cyfrowej uczniów, rodziców i nauczycieli jako stałego i niezbędnego elementu edukacji cyfrowej społeczeństwa informacyjnego. Rozwiązania te wspierają odpowiedzialne korzystanie z nowych

technologii, sprzyjają rozwojowi i pozwalają uniknąć negatywnych konsekwencji niewłaściwego używania urządzeń cyfrowych nie tylko w czasie zdalnej edukacji, ale także poza nią. Edukacja ta powinna obejmować wszystkie etapy nauczania i być dostosowana do wieku i doświadczeń odbiorców.

- Wypracowanie i wdrożenie systemowych modeli wspierania dzieci i młodzieży w zakresie e-uzależnień oraz negatywnych doświadczeń w kontakcie z nowymi technologiami, jak np. kontakt z pornografią w internecie czy treściami przemocowymi (tzw. patotreściami). Profilaktyka negatywnych konsekwencji nadużywania urządzeń ekranowych powinna uwzględniać także aktywność fizyczną, będącą odpowiedzią na wydłużony czas spędzany w pozycji siedzącej podczas korzystania ze smartfona czy komputera.
- Wypracowanie i wdrożenie rozwiązań pozytywnie wpływających na dobrostan uczniów, jak prowadzenie wewnątrzszkolnych badań i analiz w tym zakresie, wspieranie relacji, promocja wolontariatu i budowanie alternatywy dla świata cyfrowego w postaci tzw. kultury offline, czyli zaplanowanych aktywności realizowanych bez korzystania z urządzeń cyfrowych.
- Uwzględnienie lokalnego kontekstu szkoły, zwrócenie uwagi na potrzeby edukacyjne, możliwości ich realizacji z uwzględnieniem sprzętu, oprogramowania, jakości dostępu do sieci internetowej, możliwości włączenia się w pracę i pomagania dzieciom przez rodziców, czas potrzebny na uczenie się przez uczniów i dostosowanie czasu ewaluacji podczas sprawdzianów itp. do czasu, jaki jest rzeczywiście potrzebny, zwrócenie uwagi na czas pracy potrzebny na przygotowanie zajęć zdalnych lub hybrydowych.
- Wypracowanie metod, które będą uwzględniały prowadzenie lekcji w czasie rzeczywistym, ale również możliwości prowadzenia pracy projektowej (a nie wysyłanie po prostu zadań do zrealizowania) z wykorzystaniem narzędzi do sieciowej współpracy.
- Praca nad kulturą edukacyjnej wymiany wśród uczniów, rodziców, nauczycieli – kontakt za pomocą określonych kanałów komunikowania.
- Dialog pomiędzy trzema grupami społeczności szkolnej i wspólne wypracowywanie najlepszych rozwiązań.
- Angażowanie uczniów, włączanie wykluczonych z uwagi na sytuację domową, finansową, kondycję fizyczną i psychiczną, odejście

od nastawienia na zlecanie zadań uczniom na rzecz inspiracji, poszukiwania materiałów, wymiany pomiędzy nauczycielami i uczniami.

- W kontekście uzyskanych wyników istotne wydaje się wdrażanie edukacji zdalnej, w której dbałość o relacje jest priorytetem. Przede wszystkim chodzi tu o relacje nauczyciel uczeń i relacje rówieśnicze. Dbłość o nie oznacza dobrą wiedzę metodyczną związaną z wykorzystaniem narzędzi edukacji zdalnej, w tym optymalnym wykorzystaniem możliwości komunikacji zapośredniczonej. To samo dotyczy komunikacji między osobami dorosłymi – zarówno w relacjach zawodowych nauczycieli (relacje z dyrektorem, w radzie pedagogicznej), jak i w kontaktach z rodzicami.
- Istotna jest także troska o zdrowie psychiczne uczniów, która powinna oznaczać udzielanie wsparcia społecznego uczniom oraz wymagających tego przypadkach udzielanie pomocy profesjonalnej ze strony odpowiednich osób i instytucji (lekarze, psychologowie, pomoc społeczna, policja, sąd). W wielu przypadkach pomoc taka obejmować musi nie tylko samych uczniów, ale także ich rodziny. Szczególna troska powinna dotyczyć uczniów, których relacje domowe w warunkach izolacji pogarszają się. Takich uczniów, oceniających, że relacje pogorszyły się, którzy byli skazani na ciągłe przebywanie z rodzicami i opiekunami, było 13%. To właśnie na nich wszelkie problemy związane z pogarszającymi się relacjami mogły silnie negatywnie wpływać.
- Niezbędne jest wsparcie dla nauczycieli. Od ich dobrostanu i samopoczucia zależy bowiem to, jak bardzo będą potrafili wesprzeć uczniów i ich rodziny, realizując edukację zdalną. Wsparcie takie musi z jednej strony być powiązane z działaniami makro – czyli tym, jak nauczycieli wspiera ministerstwo edukacji oraz organy prowadzące. Z drugiej strony bardzo istotne jest to, jak zarządzane są poszczególne placówki i czy nauczyciele wspierani są przez dyrektora i współpracowników. Wreszcie nie bez znaczenia są działania na poziomie indywidualnym, czyli to, co sam nauczyciel robi dla swojego zdrowia psychicznego, np. to, jak oddziela czas przeznaczony na działania zawodowe od prywatnego czasu, związanego z życiem osobistym.
- Ważnym zagadnieniem jest refleksja nad tym, jak sytuacja izolacji domowej zmienia sposoby codziennego funkcjonowania nauczycieli oraz uczniów i ich rodzin i jakie są tego konsekwencje

dla dobrostanu psychologicznego. W szczególności istotne jest wspieranie aktywności bazujących na indywidualnych zasobach oraz zaangażowanie w takie działania, jak uprawianie sportu czy realizacja hobby. W przypadku nauczycieli promocja takich działań powinna być elementem prawidłowo zaplanowanej i wdrażanej promocji zdrowia w miejscu pracy (por. Puchalski, Korzeniowska, 2010).

1. *Il primo capitolo, "L'origine del mito", si occupa di definire il mito e di
 2. descrivere le sue caratteristiche principali. Il mito è definito come una
 3. narrazione che ha origine in un evento storico e che si è trasformata in una
 4. storia fantastica. Le caratteristiche principali del mito sono: la sua
 5. natura collettiva, la sua funzione sociale, la sua trasmissione orale e la
 6. sua presenza in tutte le culture umane.*

Bibliografia

1. *Il mito, di E. V. Rieu, Garzanti, 1980.*
2. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
3. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
4. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
5. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
6. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
7. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
8. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
9. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*
10. *Il mito, di G. De Sanctis, Garzanti, 1980.*

1. Adlaf, E., Paglia, A. (2001). The Mental Health and Well-Being of Ontario Students. Findings from the OSDUS, Toronto: Centre for Addiction and Mental Health.
2. Augustyniak, P., Ciesiołkiewicz, K., Dudkiewicz, I., Fandrajewska-Tomczyk, A., Gąciarz, B., Olbracht-Prondzyński, C., Pacut, A., Przedlacki, M., Sadowska, B., Sadzik, J., Tarkowski, A., Wygnański, K. (2020). Alert Społeczny nr 6. Pobrano z <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/05/Alert-spoleczny-6.pdf> (21.06.2020).
3. Bailenson, J. (2020). Why Zoom Meetings Can Exhaust Us. Pobrano z <https://www.wsj.com/articles/why-zoom-meetings-can-exhaust-us-11585953336> (25.08.2020).
4. Bowman L. i in. (2010). Can students really multitasking? An experimental study on instant messaging while reading. *Computers and Education*(54), s. 927-931.
5. Brod, C. (1984). Technostress: the human cost of the computer revolution. Nowy Jork: Basic Books.
6. Buchner, A., Majchrzak, M. & Wierzbicka, M. (2020). Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Warszawa: Centrum Cyfrowe. Pobrano z <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (25.07.2020).
7. Carr A. (2004). Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
8. CBOS (2019). Korzystanie z internetu. Komunikat z badań nr 95/2019. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. Pobrano z https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_095_19.PDF (05.08.2020).
9. Cieślińska, J. (2013). Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego u kadry kierowniczej placówek oświatowych. *Studia Edukacyjne* (27/2013), s. 95-112.
10. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych, w: *Metody badań jakościowych*, red. N. Denzin i Y. Lincoln. Warszawa: PWN. T. 1.
11. Dębski, M., Bigaj, M. (2019). Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Pobrano z https://dbamomojzasieg.com/wp-content/uploads/2019/12/Mlodzi-Cyfrowi.-Nowe-technologie.-Relacje.-Dobrostan_ksiazka.pdf (01.08.2020).

12. Długosz, P. (2020). Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”. Kraków: Instytut Socjologii i Filozofii UP. Pobrano z <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowska-m%C5%82odziez-COVID19.pdf> (11.08.2020).
13. Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tusciano, J. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic, An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures, Dostęp 17.06.2020 https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
14. Drozdowski, R., Frąckowiak, M., Krajewski, M., Kubacka, M., Modrzyk, A., Rogowski, Ł., Rura, P., Stamm, A. (2020). Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z pierwszego etapu badań. Dostęp 5.08.2020 http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/r%c3%b3%c5%bcne_prezentacje_etc/%c5%bbycie_codzienne_w_czasach_pandemii_-_Wydzia%c5%82_Socjologii_UAM_-_WWW.pdf
15. Dylak, S. (2013). Strategia kształcenia wyprzedzającego. Poznań: Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej. Pobrano z https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf (06.08.2020).
16. Goban-Klas, T. (1999). Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Hattie, J. (2009). Making learning visible: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
18. Herman, D. (2010). The Fear of Missing Out (FOMO). Pobrano z [http://www.danherman.com/The-Fear-of-Missing-Out-\(FOMO\)-by-Dan-Herman.html](http://www.danherman.com/The-Fear-of-Missing-Out-(FOMO)-by-Dan-Herman.html) (20.05.2020).
19. Hootsuite, We are social (2020). Digital 2020. Global digital overview. Essential insights into how people around the world use the internet, mobile devices, social media and ecommerce. Pobrano z <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview> (05.05.2020).
20. Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport. Poznań: Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. Pobrano z https://drive.google.com/file/d/1lYprhMptB3p6AnMeh8WzfZLNvihfY_HF/view (25.07.2020).

21. Jupowicz-Ginalska, A., Kisilowska, M., Jasiewicz, J., Baran, T., Wysocki, A., (2019). FOMO 2019. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań. Pobrano z https://www.wdib.uw.edu.pl/attachments/article/2535/FOMO%202019_Raport.pdf (01.06.2020).
22. Juszczak, S. (2002). Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
23. Keyes, C.L.M., Waterman, M.B. (2003). Dimensions of wellbeing and mental health in adulthood. W: Bornstein, M., Davidson, L., Keyes, C.L.M., Moore, K.A. (red.): Wellbeing: positive development throughout the life course. Manwah (s.481-501). New York: Erlbaum.
24. Klichowski, M., & Smaniotto Costa, C. (2015). How do Pre-service Teachers Rate ICT Opportunity for Education? A Study in Perspective of the SCOT Theory. *Kultura i Edukacja*, 4(110).
25. Kuss, D.J., Griffiths, M.D., Karila, L., Billieux, J. (2014). Internet Addiction: A systematic review of Epidemiological Research for the Last Decad. *Current Pharmaceutical Design*, 20 (25), s.4026-52. Pobrano z <http://www.eurekaselect.com/114790/article> (20.04.2020).
26. Lange, R. (red.)(2019). Rodzice nastolatków 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania społecznego. Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy. Pobrano z https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_rodzice_nastolatek%C3%B3w_3.0.pdf (25.07.2020).
27. Ledzińska, M. (2002). Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne* (5). Pobrano z https://dlibra.kul.pl/Content/21054/RPsych_2002_vol05_077-097_Ledzinska.pdf (01.06.2020).
28. Librus (2020). Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport z drugiego badania ankietowego. Maj 2012. Pobrano z <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmienilo-sie-nauczanie-zdalne> (17.06.2020).
29. Librus (2020). Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport z drugiego badania ankietowego. Maj 2012., Dostęp 17.06.2020 <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmienilo-sie-nauczanie-zdalne>

30. Livingston, S., Helsper, E.J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
31. Mazur, J. (2014). Dolegliwości subiektywne. w: Mazur, J. (red.) (2014). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka. Pobrano z http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf (10.08.2020).
32. Murphy, K. (2020). Why Zoom is Terrible. *The New York Times*, 4 maja. Pobrano z <https://nyti.ms/35hnfN7> (25.08.2020).
33. Noble. T. , McGrath, H. (2012). Well-being and resilience in young people and the role of positive relationships. In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. The Hague: Springer.
34. Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Kocoń, K., Okulicz -Kozaryn, K., Pisarska, A. (2005). Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. „Monitorowanie trendów używania substancji psychoaktywnych oraz wskaźników innych wybranych aspektów zdrowia psychicznego u młodzieży szkolnej. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Pobrano z https://www.researchgate.net/publication/270276040_Raport_techniczny_z_realizacji_projektu_badawczego_pn_Monitorowanie_trendow_uzywania_substancji_psychoaktywnych_oraz_wskaznikow_innych_wybranych_aspektow_zdrowia_psychicznego_u_mlodziezy_szkolnej (10.08.2020)
35. Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A. i Wójcik M. (2011). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–III. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
36. Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW. Pobrano z <http://marlenaplebanska.com/wp-content/uploads/2020/06/Raport-Nauczanie-Zdalne-w-czasach-COVID-19.pdf> (27.07.2020).
37. Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem*

o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: EduAkcja.

38. 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”. Pobrano z https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (25.06.2020).
39. Puchalski, K., Korzeniowska, E. (2010) Struktura, strategię i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli. W: Pyżalski J., Merecz D. [red.]. Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem. Kraków: Impuls.
40. PuenteDura, R. (2018). SAMR and the Learning Design Process. Pobrano z: <http://hippasus.com/blog/archives/425> (20.06.2020).
41. Pyżalski, J. (2019). Dzieci i młodzież jako użytkownicy internetu – podstawowe informacje. W: Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). Polskie badanie EU KIDS ONLINE 2018, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Pobrano z https://www.researchgate.net/publication/331566149_Polskie_badanie_EU_Kids_Online_2018_Najwazniejsze_wyniki_i_wnioski (10.08.2020)
42. Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej, w działaniach szkół i nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.) Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: EduAkcja.
43. Pyżalski, J. (red.) (2020). Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: EduAkcja.
44. Pyżalski, J., Plichta, P. (2005) Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
45. Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko zapośredniczone. W: Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: EduAkcja.
46. Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

47. Radloff, L. (1977). The CES -D Scale: A self -report depression for research in general population. Appl. Psychol. Measur. 1977; 1: 385–401. Pobrano z <https://doi.org/10.1177/014662167700100306> (10.08.2020).
48. Radziwiłłowicz, W. (2011). Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego – ujęcie kliniczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
49. Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B.S., Qu, T. (2008). The Consequences of Technostress for End Users in Organizations: Conceptual Development and Empirical Validation. Information Systems Research, 19 (4), s. 417–433. Pobrano z https://www.researchgate.net/publication/220079808_The_Consequences_of_Technostress_for_End_Users_in_Organizations_Conceptual_Development_and_Empirical_Validation (01.06.2020).
50. Roffey, S. (2012). Student well-being: Teacher wellbeing – two sides of the same coin. Educational & Child Psychology, 29(4), 8–17.
51. Skriwer (2020) Nauczanie zdalne w Polsce. Dostęp 5.08.2000 <https://www.landpage.co/nauczaniezdalnewpolsce>
52. Sobiesiak-Penszko, P., & Pazderski, F. (2020). Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji. Prezentacja wyników. Warszawa: Fundacja Orange, FRSI, ISP. Pobrano z https://www.isp.org.pl/uploads/drive/aktualnosci/RAPORT_Dyrektorzy_do_zadan_specjalnych_08.06.pdf (25.07.2020).
53. Sparrow, B. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. Science (333), s. 776.
54. Spitzer, M. (2016). Cyberchoroby. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
55. Stunża G. D., Bomba R., Siuda P., Stachura K. (2015). Dwa zero czy zero? Blogi kulturalne a przemiany kultury uczestnictwa. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
56. Ścibor, J. (2020). Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość. W: J. Pyżalski (red.) Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele. Warszawa: EduAkcja.
57. Tait, A. (2000). Planning Student Support for Open

and Distance Learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 287-299. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1080/713688410>

58. TheLab UW, Fundacja Digital University na zlecenie Nationale-Nederlanden, (2020). Raport „Rodzina Przyszłości”. Pobrano z <https://ccnews.pl/wp-content/uploads/2020/05/19eec417e35da9251309c65b370b6453.pdf> (01.08.2020).
59. van Deursen, A.J.A.M. and Helsper, E.J. (2015), *The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online?*, *Communication and Information Technologies Annual* (Studies in Media and Communications, Vol. 10), Emerald Group Publishing Limited, ss. 29-52. Pobrano z: <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
60. Walter, N. (2020). Mamy (za) duży wybór – czyli jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych. W: J. Pyżalski (red.) *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
61. WHO (2020). COVID-19: physical distancing, Dostęp 5.08.2000 <https://www.who.int/westernpacific/emergencies/covid-19/information/physical-distancing>
62. Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning*, 19(1), 19 – 32. Pobrano z <https://doi.org/10.1080/0268051042000177827>
63. Young, K.S. (1996). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1 (3), s. 237-244. Pobrano z <http://netaddiction.com/articles/newdisorder.pdf> (01.06.2020)

Zespół badawczy



Grzegorz Ptaszek

Profesor Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, na której pracuje na Wydziale Humanistycznym. Prezes zarządu Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Członek Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej oraz European Communication Research and Education Association (ECREA). Autor i współautor licznych badań naukowych i publikacji.



Magdalena Bigaj

Ekspertka komunikacji społecznej. Wiceprezeska Fundacji Dbam o Mój Zasięg. Członkini Komitetu Dialogu Społecznego KIG. Ekspertka Ministerstwa Cyfryzacji ds. bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie. Autorka i współautorka projektów edukacyjnych i naukowych oraz publikacji z obszaru wpływu nowych technologii na ich użytkowników.



Maciej Dębski

Doktor nauk społecznych Prezes Fundacji Dbam o Mój Zasięg. Socjolog problemów społecznych, wykładowca akademicki, edukator społeczny, ekspert w realizacji badań naukowych. Autor i współautor publikacji naukowych z zakresu problemów społecznych (bezdomność, przemoc w rodzinie, uzależnienia od substancji psychoaktywnych, uzależnienia behawioralne).



Jacek Pyżalski

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Zakład Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych), pedagog specjalny. Uczestnik i koordynator ok. 60 krajowych i międzynarodowych projektów badawczych. Autor licznych publikacji, w tym koordynator polskiej części badań EU Kids Online. Trener w obszarze komunikowania i trudnych zachowań oraz ekspert w zakresie edukacji medialnej.



Grzegorz Stunża

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Pracowni Edukacji Medialnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej i wiceprzewodniczący Gdańskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Zajmuje się szeroko rozumianą edukacją medialną i edukacją kulturalną.

Organizatorzy



Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej jest ogólnopolskim i interdyscyplinarnym stowarzyszeniem naukowym, zrzeszającym teoretyków i praktyków edukacji medialnej. Powstało w 2012 roku w odpowiedzi na wyzwania związane z funkcjonowaniem człowieka w świecie mediów cyfrowych. Celem stowarzyszenia jest popularyzacja wiedzy na temat świadomego i krytycznego korzystania z różnych mediów przez różne grupy użytkowników.

Fundacja



Fundacja Orange od 15 lat uczy, jak odpowiedzialnie i twórczo korzystać z technologii. Prowadzi projekty edukacyjne, w których dba o cyfrowe kompetencje dzieci, młodzieży i nauczycieli. Wspiera ich również w czasie edukacji zdalnej. Zorganizowała webinary dla nauczycieli o prowadzeniu zdalnych lekcji. Dla dzieci przygotowała Poranki z #SuperKoderami, podczas których uczą się podstaw programowania, a dla starszych dzieci FabLab #wdomu, pokazujący podstawy modelowania 3D. Wspiera także Wioski Dziecięco SOS darowizną na zakup sprzętu umożliwiającego podopiecznym zdalną naukę.



**dbam
o mój zasięg**
fundacja

Fundacja Dbam o Mój Zasięg zajmuje się promocją odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii i profilaktyką fonoholizmu. Fundacja realizuje badania naukowe, kampanie edukacyjne oraz realizuje na terenie całej Polski szkolenia dla dzieci, młodzieży i dorosłych, społeczności szkolnych oraz pracowników firm. Eksperti Fundacji pomagają tworzyć programy profilaktyczne na poziomie krajowym i samorządowym.

„W tej w niezwykle trudnej sytuacji w czasie epidemii badanie zwraca uwagę na subiektywny dobrostan badanych i – bardzo ważne – relacje międzyludzkie podczas edukacji zdalnej. Pozostaje wyrazić nadzieję, że odpowiedzialni za oświatę zapoznają się z tymi wynikami i wyciągną wnioski odnośnie procesów, które w każdej szkole powinny zostać zainicjowane od nowego roku szkolnego.”

dr hab. Anna Turula, prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Informacje o projekcie badawczym: www.zdalnenauczanie.org



Organizatorami projektu są



Fundacja 

 **dbam
o mój zasięg**
fundacja

Badaniu patronują

