

Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19

Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele

Redakcja naukowa

Jacek Pyżalski



Redakcja naukowa

Jacek Pyżalski

Recenzenci

prof. dr hab. Henryk Mizerek

prof. dr hab. Maciej Tanaś

ISBN: 978-83-957316-0-0

Cytowanie

Pyżalski, J. (red.) (2020). Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: EduAkcja

Licencja

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs (CC BY-NC-ND)

**Projekt graficzny okładki**

Michał Jankowski

Skład i oprawa graficzna

Olga Figurska Lunatikot

Redakcja i korekta

Joanna Hrabec

Wydawca

EduAkcja Sp. z o.o.

www.edu-akcja.pl

[facebook/programEduAkcja](https://facebook.com/programEduAkcja)



eduakcja

Warszawa, kwiecień 2020



Spis treści

- 2 Wstęp**
Jacek Pyżalski
- 7 Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii**
Wiesław Poleszak i Jacek Pyżalski
- 16 Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?**
Tomasz Bilicki
- 20 Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej**
Marek Kaczmarzyk
- 25 Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?**
Jacek Pyżalski
- 28 Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone**
Jacek Pyżalski i Wiesław Poleszak
- 37 Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele**
Marlena Plebańska
- 43 Strategie kształcenia na odległość**
Anna Koludo
- 51 Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?**
Natalia Walter
- 59 Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość**
Jacek Ścibor
- 64 Ocenianie w dobie koronawirusa**
Danuta Sterna
- 70 Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań**
Piotr Plichta
- 81 Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?**
Marcin Zaród
- 86 Organizacja zdalnego nauczania**
Jędrzej Witkowski
- 93 Czego możemy nauczyć się od tych, którzy prowadzą zdalną edukację od dawna?**
Łukasz Tomczyk
- 98 Notki biograficzne autorów artykułów**
- 103 Bibliografia**



Wstęp



Jacek
Pyżalski

Nasze opracowanie dotyczy sytuacji edukacji w czasach pandemii wirusa powodującego chorobę COVID-19, która wymusiła na wszystkich inny model działania, głównie ze względu na zmianę sposobu funkcjonowania większości instytucji edukacyjnych: z tradycyjnego na zapośredniczony.

Edukacja zdalna (a nawet szersze wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych), będąca jeszcze kilka tygodni temu tylko opcją, z której jako nauczyciele mogliśmy korzystać w wybranym przez nas zakresie, stała się koniecznością. Obecnie jest ona jedynym dostępnym dla nas sposobem prowadzenia działań edukacyjnych.

Zwracam uwagę na to ostatnie słowo, którego nie użyłem tu przypadkiem. Zajmujemy się bowiem w tej publikacji **edukacją**, która znaczeniowo wykracza poza samo nauczanie, a już z pewnością to jednokierunkowe, gdzie nauczyciel przekazuje określone treści uczniom. Nasza książka jest o edukacji, w której wszystko zmieniło się w bardzo krótkim czasie, stawiając przed osobami zarządzającymi szkołami, nauczycielami, a przede wszystkim uczniami i ich rodzinami nowe wyzwania. Te ostatnie możemy rozumieć zarówno jako spore, budzące złe emocje zagrożenie, ale także jako szansę. Trudno jest myśleć w sposób pozytywny w obecnej chwili, a jednak jestem przekonany, że nawet teraz możemy znaleźć rozwiązania edukacyjne, które mają sens i przełożą się na coś wartościowego – dobro naszych



podopiecznych i ich rodzin oraz nas samych, a także społeczeństwa rozumianego jako wspólnota. Pierwsze doświadczenia, które mamy już za sobą, uświadomiły, że obraz efektów naszych działań jest niejednoznaczny. Doświadczamy trudności i porażek, popełniamy błędy, ale równocześnie pojawia się poczucie wpływu, sukcesów pedagogicznych i dobrych informacji zwrotnych płynących od uczniów i ich rodzin.

Warto zauważyć, że to, co wiemy o edukacji zdalnej sprzed pandemii, tylko częściowo może pomóc nam w sensownym działaniu obecnie. Dlaczego? Po pierwsze dlatego, że wcześniej taka edukacja była najczęściej wyborem odbiorców. Ci, którzy z niej korzystali, sami chcieli – byli to głównie studenci czy osoby dorosłe poszerzające swoje kwalifikacje. Wśród odbiorców byli także uczniowie zamieszkujący odległe miejsca, którzy nie mogli uczestniczyć w tradycyjnej edukacji (np. w Australii i niektórych krajach afrykańskich). Wreszcie, edukacja zdalna była stosowana w różnym stopniu w edukacji domowej oraz jako uzupełnienie tradycyjnych lekcji w szkole. We wszystkich tych przypadkach mamy do czynienia z sytuacją, gdy uczący się bądź jego rodzice/opiekunowie zdecydowali o zdalnej formie edukacji. Pojedyncze pilotażowe inicjatywy typu „Moodle szkolne”, realizowane z nauczycielami w pierwszej dekadzie XXI wieku pod auspicjami ówczesnego Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, grupowały nielicznych pasjonatów i nie zyskały szerszego wsparcia.

W nowych warunkach mamy przymus, który oznacza, że bez względu na możliwości, kompetencje i chęci z takich rozwiązań muszą korzystać wszyscy, a nie tylko ci, którzy chcą i potrafią. To ważne w kontekście tego, że kompetencje cyfrowe, tak niezbędne do uczestnictwa w zdalnej edukacji, zarówno w przypadku nauczycieli, jak i rodziców oraz uczniów, są bardzo zróżnicowane. Pokazują to zarówno porównawcze badania międzynarodowe (Cortesi i in., 2020; Pyżalski, 2019a; Smahel i in., 2020), jak i badania prowadzone na poziomie krajowym (Pyżalski i in., 2019).

Po drugie, w wielu przypadkach osoba wykorzystująca edukację zdalną mogła łączyć ją z rozwiązaniami tradycyjnymi wykorzystującymi bezpośrednie spotkania. W tej chwili nie mamy już takiej możliwości.

Wreszcie, bardzo istotne jest to, że wszystkie osoby, z którymi pracujemy, a także my sami znajdujemy się w bardzo trudnej psychologicznie sytuacji. Jedyнным modelem z przeszłości, który choć trochę przypomina dzisiejszy stan rzeczy, jest edukacja zdalna przebywających w domu dzieci cierpiących na poważne choroby, np. nowotwory. W takich okolicznościach, podobnie jak obecnie, obawiamy się o życie i zdrowie nasze oraz naszych bliskich, a także o sytuację ekonomiczną. Nie inaczej jest w przypadku pandemii, kiedy to niepokoimy się oczywiście o naszych uczniów i członków ich rodzin. Do tego mamy świadomość, że o ile pesymistyczny scenariusz się zrealizuje, wraz z rozwojem pandemii sytuacja w tym zakresie może ulec pogorszeniu.

Jednocześnie wszyscy próbujemy jakoś funkcjonować zawodowo w tych trudnych okolicznościach. Szukamy, czasami po omacku, nowych sposobów realizacji naszej misji i pracy. Podczas tych poszukiwań jesteśmy bombardowani wieloma, często sprzecznymi, wymaganiami czy zaleceniami. Pojawia się sporo ofert szkoleń i informacji o narzędziach oraz sposobach ich wykorzystania. Łatwo się w tym



chaosie pogubić, trudno za to działać w sposób wartościowy pedagogicznie (Tanaś, 2005; 2011; 2015; 2018).

Istnieje zatem ryzyko, że pracując z uczniami, pominiemy jakieś kluczowe sprawy, popełnimy poważne błędy wychowawcze czy też nie wykorzystamy w pełni potencjału rozwiązań i narzędzi, jakie mamy do dyspozycji. Możemy także zaszkodzić sobie, pracując zbyt wiele i w sposób niedostosowany do naszych możliwości.

Przeglądając różne informacje, natknąłem się na wydany 15 marca 2020 r. raport *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic* (Doucet i in., 2020). W raporcie tym eksperci UNESCO zarysowali problemy edukacji w czasach pandemii, formułując także pewne ogólne zalecenia praktyczne dla szkół, nauczycieli i rodzin uczniów.

Pomyślałem, że tego typu opracowanie jest pilnie potrzebne w Polsce. Należy jednak bliżej, szczegółowo i metodycznie, przyjrzeć się poszczególnym, ważnym pedagogicznie, zagadnieniom, uwzględniając wiele perspektyw. Wszystkim nam potrzebny jest także rodzaj szkieletu wspólnej myśli, który pozwoli spojrzeć z dystansu na to, co i po co obecnie robimy jako nauczyciele. Co jest ważne, a co jest tylko mniej znaczącym szczegółem? Na czym skupić się najbardziej? Czego na pewno nie możemy pominąć? Wreszcie – jakie błędy w obecnej sytuacji łatwo popełnić?

Myślę, że obecnie nikt nie potrafi wyczerpująco odpowiedzieć na te wszystkie pytania. Jednak wiele zmienia już samo ich zadanie i próba krytycznej na nie odpowiedzi.

Przeanalizowałem wybrane dostępne dane naukowe, w tym pierwsze doświadczenia działań edukacyjnych w nowej sytuacji, i nakreśliłem pewien zakres problematyki, którą warto się zająć, oraz dokonałem jej ustrukturyzowania. Następnie zaprosiłem do współpracy liczną grupę autorów, których cenię jako specjalistów edukacyjnych – zarówno naukowców, jak i praktyków (często osoby te są jednymi i drugimi równocześnie). Osoby te zgodziły się na współpracę pro bono, przygotowując w ekspresowym tempie rozdziały niniejszej publikacji. Serdecznie im za to dziękuję! Podziękowania kieruję także do profesorów Henryka Mizerka i Macieja Tanasia, którzy pozytywnie odpowiedzieli na naszą prośbę i przyjęli podobną filozofię działania.

Książkę skonsultowała Marianthi Papadimitriou, doświadczona psycholożka i nauczycielka dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z Biura Oświaty Ambasady Grecji w Londynie, która wniosła wiele istotnych uwag i sugestii merytorycznych, szczególnie do rozdziałów dotyczących relacji i wsparcia psychologicznego.

Nasza inicjatywa nie udałaby się bez działań EduAkcji, której zespół nie tylko podjął się sfinansować przygotowanie i dystrybucję naszej publikacji, ale także wspierał nas swoim profesjonalizmem podczas wszystkich prac. Ważna jest także rola partnerów, których przedstawiciele są w części autorami publikacji.

Partnerami są Centrum Edukacji Obywatelskiej, EduGadki – polski podcast edukacyjny, Fundacja INNOPOLIS, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Neurodydaktyka doktora Kaczmarzyka, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, Centrum Interwencji Kryzysowej dla Młodzieży RE-START, Superbelfrzy RP oraz Tarnowska Akademia Nauki.



Przygotowana przez nas publikacja nie tylko dotyczy palących pedagogicznych kwestii, ale zawiera opis praktycznych strategii i rozwiązań, które wydają się nam jako autorom warte polecenia. Nie jest to jednak podręcznik obsługi konkretnych narzędzi cyfrowych.

Czytelnicy muszą wybaczyć nam, że nie mamy recept na wszystkie problemy, nie pomyśleliśmy o niektórych kwestiach i rozwiązaniach lub mamy za mało twardej danych, które uzasadniają proponowane przez nas działania. Taki jest czas i taka sytuacja. Idziemy nieznaną drogą, próbując zachować mądrość, rozwagę i pedagogiczne wartości, którymi się kierujemy.

Nasza książka składa się z rozdziałów diagnozujących sytuację i takich, które skupiają się na propozycjach oddziaływań pedagogicznych. Nie jest to jednak podział ścisły, gdyż teksty diagnostyczne także zawierają wątki przydatne dla codziennych oddziaływań pedagogicznych.

Naszą publikację otwiera współautorski tekst Wiesława Poleszaka i mój, dotyczący charakterystyki sytuacji psychologicznej dzieci i młodzieży w obecnym czasie oraz tego, w jaki sposób powinniśmy uwzględnić ten aspekt w pracy z młodymi ludźmi. Temat ten w kontekście ostrego kryzysu, którego doświadczają i będą doświadczać młodzi ludzie, kontynuuje w kolejnym tekście Tomasz Bilicki. Charakter diagnostyczny, łączony z pewnymi wątkami wdrożeniowymi, ma tekst Marka Kaczmarzyka, który analizuje obecne działania zdalnej edukacji z perspektywy neurobiologii mózgu.

Następny w kolejności tekst mojego autorstwa otwiera część bardziej metodyczną. Zarysowuję w nim proponowaną przez autorów tej publikacji filozofię działania i priorytety edukacyjne, wyraźnie zaznaczając, że dydaktyka nauczania zdalnego jest tylko jednym z obszarów, którym powinniśmy się obecnie zająć, stawiając na pierwszym miejscu istotne relacje międzyludzkie i wsparcie.

Dalej czytelnik natrafi na tekst napisany przeze mnie wraz z Wiesławem Poleszakiem, w którym koncentrujemy się na ważnych relacjach nauczyciela z uczniami i ich rodzinami oraz relacjach rówieśniczych. Piszemy również o tym, jak relacje te możemy budować i wspierać w obecnej sytuacji.

Rozdziały Marleny Plebańskiej, Anny Koludo, Natalii Walter, Jacka Ścibora i Danuty Sterny dotyczą dydaktyki edukacji zdalnej. Każdy z tych autorów analizuje ważne jej aspekty na swój autorski sposób, budząc refleksję i zaznaczając ważne dla praktyki elementy. Podejścia te nieco się różnią, ale znajdziemy w nich elementy wspólne dotyczące kwestii zasadniczych.

Tekst Piotra Plichty skupia się na istotnym zagrożeniu obecnych działań edukacyjnych, jakim są spowodowane różnymi czynnikami nierówności cyfrowe. Sprawiają one, że nie każdy może w tym samym stopniu korzystać z edukacji zdalnej.

Wreszcie, Marcin Zaród podpowiada, jak w tej trudnej sytuacji nauczyciel może zadbać o samego siebie, co z kolei jest niezbędnym warunkiem tego, by mógł pomóc innym. Tekst ten podejmuje także temat relacji wśród nauczycieli.

Jędrzej Witkowski proponuje z kolei spojrzenie z dystansu na aspekty organizacyjne zdalnego nauczania, wskazując zarówno pułapki, jak i czynniki sukcesu. Rozwijają też poruszany już wcześniej temat relacji o relacji nauczyciel – dyrektor.



Zamykający publikację tekst Łukasza Tomczyka dotyczy doświadczeń krajów, które z różnych przyczyn edukację zdalną prowadzą od dawna, oraz tego, jak możemy obecnie z ich doświadczeń skorzystać.

Zapraszamy do lektury, licząc, że podręcznik ten dostarczy wiedzy o tym, co i jak czynić dla przeciwdziałania negatywnym konsekwencjom edukacyjnym powodowanym przez pandemię COVID-19.

Mamy też nadzieję, że przedkładana do rąk Czytelnika książka okaże się pomocna w codziennym pokonywaniu barier kształcenia zdalnego i problemów wychowawczych, które ono rodzi. ■

Jacek Pyżalski

Aleksandrów Łódzki, 25 marca 2020 r.



Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii



Wiesław Poleszak



Jacek Pyżalski

Każda trudna sytuacja ma swoją specyfikę, dynamikę i kontekst społeczny. Doświadczający jej ludzie (w tym profesjonalści, tacy jak pedagodzy, psycholodzy czy socjolodzy) próbują ją zdefiniować. Wszystko, co nowe, co jest już nazwane po części, jest też oswojone. Jak możemy psychologicznie zrozumieć sytuację pandemii? Z czym się teraz mierzymy, patrząc z perspektywy wiedzy o człowieku? I co wynika z tego dla naszej pracy edukacyjnej?

JAK PSYCHOLOGICZNIE WYJAŚNIĆ OBECNĄ SYTUACJĘ?

Zrozumieć, żeby skutecznie wspierać

Na początku warto scharakteryzować zjawisko pandemii wirusa SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę COVID-19. Na pewno mamy do czynienia z czymś **na-głym, zaskakującym** (nawet gdy obserwowaliśmy przez tygodnie walkę Chin z problemem koronawirusa, to zaskakuje nas szybki rozwój epidemii w Polsce), **budzącym silne emocje**, a zwłaszcza lęk, **dezorganizującym** nasze codzienne życie, **uruchamiającym** nasze **mechanizmy obronne**. Z czym kojarzą się te wyżej wymienione opisy?

Stanowią one wskaźniki **kryzysu**. Kryzys to załamanie linii życiowej na skutek zdarzenia, które jest dla nas przeszkodą w realizacji celów życiowych i w konsekwencji budzi silne emocje. Jak podają James i Gilliland (2006, s. 25), jest to reakcja na „przeszkodę, która w tym czasie jest nie do pokonania za pomocą zwyczajno-



wych metod rozwiązywania problemów”. W konsekwencji, jak wyjaśnia Brammer (1984, s. 145), jest to stan dezorganizacji, w którym człowiek doświadcza poczucia lęku, szoku i trudności związanych z przeżywaniem określonej sytuacji. Kryzysy są ograniczone w czasie (trwają zwykle nie dłużej niż kilka tygodni), ale gdy nie zostały przepracowane, mogą prowadzić do poważnych zaburzeń zachowania (z samobójstwem włącznie) albo odnowić występujące już wcześniej (ale np. zaleczone) zaburzenia (por. James i Gilliland, 2006).

Każdy kryzys ma swoją dynamikę. Z reguły podczas tego typu doświadczeń przechodzimy następujące etapy:

1. **Doświadczenie napięcia** jako konsekwencję narastających w nas emocji (lęku, niepewności, złości i gniewu itp.). Prowadzi to do uruchomienia naszych zwykłych reakcji adaptacyjnych (poszukiwanie informacji, racjonalizacja, poszukiwanie wsparcia u bliskich, uciekanie w czynności zastępcze itp.). Napięcie może objawiać się niemal obsesyjnym śledzeniem przyrostu zachorowań w Polsce i na świecie, czasem nawet kosztem zaniedbywania naszych codziennych obowiązków. Nasze rozmowy dotyczą głównie pandemii i jej scenariuszy na przyszłość. Mogą tu też pojawić się reakcje zupełnie przeciwne – ucieczka od rzeczywistości w oglądanie seriali, granie w gry komputerowe, po to żeby nie myśleć o zewnętrznej sytuacji. Dorośli podejmują działania zaradcze, co pozwala na odzyskanie poczucia kontroli nad sytuacją (stąd w pierwszym etapie pandemii w Polsce pojawiło się zjawisko panicznego wykupywania produktów).
2. Tkwienie w sytuacji, która się nie zmienia, a bodźce ciągle do nas napływają, sprawia, że **napięcie w nas narasta**. Dochodzi do tego świadomość, że nasze metody radzenia sobie z sytuacją nie są skuteczne. Refleksja ta powoduje, że pojawia się w nas poczucie bezradności i frustracji. Po pierwszych próbach zaadaptowania uświadamiamy sobie, że sytuacja szybko nie minie, a nasze pomysły na poradzenie sobie z nią nie do końca się sprawdzają. Oglądanie zaległych odcinków seriali zaczyna nas męczyć, dochodzi do konfliktów na tle tego, co, kto i kiedy ogląda. Powierzchnia naszego mieszkania zaczyna się zmniejszać, przez co brakuje nam przestrzeni zapewniającej prywatność. Coraz częściej dochodzi do drobnych napięć pomiędzy członkami rodziny, a także konfliktów z innymi ludźmi.
3. Narastający w nas dyskomfort, który sprawia, że **sięgamy po nadzwyczajne środki wewnętrzne lub zewnętrzne** (zmieniamy perspektywę spojrzenia na problem, weryfikujemy cele życiowe, szukamy oparcia w autorytetach lub instytucjach, staramy się zrobić coś pożytecznego dla innych, szukamy pomocy u specjalistów itp.). Powyższe działania dają nam poczucie stabilizacji i odzyskiwania kontroli nad życiem, objawy ulegają złagodzeniu. Skoro pandemia nie przemija, a proste sposoby na poradzenie sobie z jej konsekwencjami nie działają, rozpoczynamy proces przebudowywania naszych celów – **nie możemy mieć tego, co chcemy, to zaczynamy wykorzystywać to, co mamy**. W codziennym życiu przekłada się to na nadrabianie zaległości. W centrum naszych działań stają sprawy ważne, które kiedyś wypchnęły sprawy pilne. Rozpoczynamy sprzątanie, wracamy do nauki języka, uczymy się przygotowywać



nowe potrawy. Odkrywamy, że wiele rzeczy możemy robić wspólnie i bawić się tym, np. cała rodzina lepi pierogi czy kręci jakiś filmik.

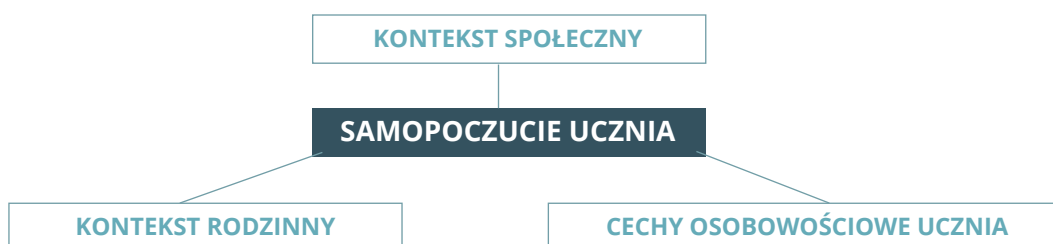
4. Jeśli w trzecim etapie kryzys nie ulegnie złagodzeniu, to przechodzi on w ostrą fazę, która przyjmuje postać **poważnych dysfunkcji w zachowaniu i/lub utratę kontroli emocjonalnej**. Czwarta faza radzenia sobie z kryzysem jest właściwie doświadczaniem konsekwencji niemożności poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Jeśli nie opanujemy narastających emocji, nie znajdziemy nowych sposobów realizacji celów lub nie wyznaczymy sobie nowych atrakcyjnych celów życiowych, to zasoby nasze wygasają i popadamy w marazm oraz bezradność. Może to zaowocować depresyjnymi myślami, niestabilnością emocjonalną (która może przejawiać się pod postacią nerwic, fobii, psychosomatyzacji) lub nadużywaniem substancji psychoaktywnych.

Pomimo że każdy z nas przechodzi kryzysy w odmienny sposób, to jednak powyższe etapy ujawniają się w życiu każdego z nas, zarówno nauczyciela, dyrektora szkoły, jak i rodzica, ale co najważniejsze – w dużym zakresie także w życiu uczniów. Pragnąc ich wspierać, warto zrozumieć, z czym mierzymy się w kryzysie, jakiego obecnie wszyscy doświadczamy.

W jakiej sytuacji są dzieci i młodzież w sytuacji pandemii?

Po pierwszym etapie radości, związanym z ogłoszeniem zamknięcia szkół, dzieci i młodzież doświadczają wielu emocji i problemów typowych dla sytuacji kryzysowej. Uczniowie mogą się zmierzyć z podobnymi problemami, jakie dotyczą każdego z nas. Choć trzeba podkreślić, że to, jak przeżywają sytuację kryzysową, zależy od filtra (buforu), który tworzy dla nich rodzina oraz bliższe i dalsze środowisko. Dynamika obciążenia emocjonalnego dzieci i młodzieży (sposób przeżywania kryzysu) zależy od trzech kluczowych elementów:

- 1) kontekstu społecznego (składają się na to: zmiana ich codziennego życia, ograniczenia w poruszaniu się, informacje o sytuacji w kraju i zagranicą, zachowania rówieśników itp.);
- 2) kontekstu rodzinnego (sytuacja ekonomiczna, sytuacja demograficzna, jakość relacji rodzinnych – cechy systemu rodzinnego, wcześniejsze problemy występujące w rodzinie, tj. przemoc, uzależnienia itp.);
- 3) cech osobowościowych młodego człowieka (dojrzałość mechanizmów obronnych, poziom wrażliwości, temperament itp.).



Rysunek 1. Elementy wpływające na samopoczucie ucznia w sytuacji kryzysowej

Źródło: Opracowanie własne.



W ostatecznym rozrachunku samopoczucie młodego człowieka zależy więc od specyficznych wyżej wymienionych czynników. Stąd też kiedy myślimy o sytuacji dzieci i młodzieży w czasach pandemii koronawirusa, musimy mieć na uwadze, że nie jest ona jednorodna. Różni uczniowie doświadczają różnych sytuacji i mają odmienne potrzeby. Warto zatem zastanowić się, który z naszych uczniów czego obecnie najbardziej potrzebuje.

Można wyróżnić kilka różnych grup problemów, z którymi zmagają się dzieci i młodzież. Dla lepszego zrozumienia tego, co się teraz dzieje, warto uczniów, z którymi pracujemy, podzielić na kilka grup wyodrębnionych ze względu na posiadane przez nich zasoby niezbędne do poradzenia sobie z obecną sytuacją. Będą to:

- uczniowie z dużymi zasobami do poradzenia sobie z kryzysem;
- uczniowie z deficytami społecznymi i osobistymi, ale z silnym oparciem w rodzinie;
- uczniowie z ograniczonym oparciem w rodzinie;
- uczniowie z silnymi zasobami osobistymi.



Rysunek 2. Uczniowie z dużymi zasobami do poradzenia sobie z kryzysem

Źródło: Opracowanie własne.

Do pierwszej grupy uczniów należą ci, którzy mają silne oparcie w rodzinie (a często także mogą liczyć na wsparcie rówieśnicze), natomiast osobiste lęki i napięcia potrafią odreagować poprzez konstruktywną realizację codziennych zainteresowań (hobby, filmy, gry). Natomiast frustracje na drodze realizacji celów życiowych prowadzą tych uczniów do obrania nowych ścieżek realizacji lub do zmiany celów na inne. W przypadku tej grupy wskazane jest zadbanie o podtrzymanie aktywności zadaniowej, wsparcie w bieżących trudnościach i zaangażowanie w podtrzymywanie dobrych relacji w klasie. Uczniowie ci mogą pomagać innym i stanowić przykład (model) radzenia sobie z sytuacją kryzysową (oczywiście bez wyznaczania ich do pełnienia takiej roli).



Rysunek 3. Grupa uczniów z deficytami społecznymi i osobistymi, ale z silnym oparciem w rodzinie

Źródło: Opracowanie własne.



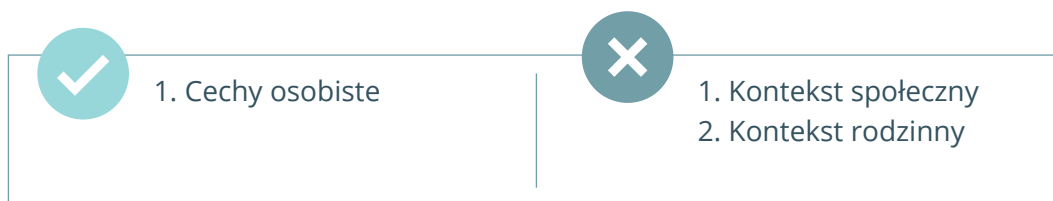
Druga grupa dzieci i młodzieży to osoby ambitne, potwierdzające swoją wartość poprzez aktywności szkolne, a jednocześnie o niestabilnej samoocenie. Ci młodzi ludzie niepokoją się tym, czy przerwa w nauce nie zagrozi ich karierze szkolnej i zawodowej. Z kolei osobiste zasoby sprawiają, że skłonni są do zamartwiania się, porównywania się z innymi i krytycznego patrzenia na siebie. Zwłaszcza dotyczy to tych osób, które poczucie własnej wartości budują na samoocenie szkolnej i mają płytkie albo ograniczone relacje rówieśnicze. Młode osoby z tej grupy to doskonali kandydaci do działań rówieśniczych o charakterze edukacyjnym. Możemy ich wykorzystać, polecając udzielanie korepetycji rówieśniczych, co nie tylko przyniesie im korzyści (najlepszy sposób uczenia się to nauczanie innych), ale też pomoże rówieśnikom. Potrzebują oni może nawet bardziej niż inne grupy wsparcia informacyjnego i emocjonalnego ze strony nauczyciela.



Rysunek 4. Uczniowie z ograniczonym oparciem w rodzinie

Źródło: Opracowanie własne.

Trzecia grupa młodych ludzi to te osoby, które większość swoich potrzeb zaspakajają poza rodziną – głównie w relacjach rówieśniczych. Na co dzień uciekają mentalnie z domu z powodu trudnych relacji rodzinnych czy poważniejszych problemów występujących w rodzinie. Kontakt rówieśniczy jest sposobem odreagowania emocji, wyrażania buntu, budowania pozycji i samooceny. Odcięcie od relacji rówieśniczych skazuje ich na konfrontację z rodziną, co może, na skutek sprzężenia zwrotnego, pogłębiać ich frustrację. Tych młodych ludzi powinniśmy obdarzyć szczególną uwagę i wsparciem (rozmawiać z nimi o trudnościach życia codziennego i dzielić się sposobami przewyciężania ich) oraz zachęcać do wspólnej pracy w grupach zadaniowych z możliwością wymiany poglądów i swoich refleksji. Trzeba także zwracać szczególną uwagę na to, czy sytuacja tych uczniów i ich rodzin nie wymaga wsparcia innych instytucji (sąd, policja, pomoc społeczna).



Rysunek 5. Uczniowie z silnymi zasobami osobistymi

Źródło: Opracowanie własne.



Czwarta grupa to dzieci i młodzież doświadczająca jednocześnie dwóch (lub więcej) kryzysów, a mianowicie epidemii oraz kryzysu rodzinnego. Do wewnętrznych kryzysów związanych z pandemią należy zaliczyć negatywne dla funkcjonowania rodziny skutki kryzysu, tj. chorobę rodzica (lub dziadków), śmierć w rodzinie, utratę pracy lub zagrożenie utratą pracy, spadek zarobków, obciążenie opieką (nie ma kto się zająć dzieckiem, kiedy rodzic idzie do pracy, gdyż dziadkowie nie wychodzą z domu), nasilenie dysfunkcji w rodzinie (kłótnie, uzależnienia, przemoc itp.). W sytuacji tych dzieci niezbędne może okazać się wdrożenie rozwiązań z zakresu interwencji kryzysowej, o których pisze w swoim rozdziale Tomasz Bilicki.

Co działa, a co nie działa w radzeniu sobie z obecną sytuacją?

Kryzys jest postrzeganiem lub doświadczaniem zdarzenia albo sytuacji jako przeszkody nie do sforsowania, której pokonanie wydaje się przekraczać zasoby i mechanizmy radzenia sobie z trudnościami dotkniętego nimi człowieka. Jednakże każdy kryzys jest dla nas jednocześnie szansą i zagrożeniem. Pojawiające się emocje pełnią ważną rolę w zmotywowaniu nas do działania – do zmiany sytuacji. Bez kryzysów trudno byłoby znaleźć energię do zmiany sytuacji i rozwoju.

To, co pomaga radzić sobie z problemami, to poczucie, że nie jesteśmy sami z problemem [to według Yaloma (2006) jeden z czynników terapeutycznych]. Pandemia jest jednym z bardziej uniwersalnych doświadczeń, z jakimi mamy do czynienia jako społeczeństwo. Dotyczy wszystkich i jest bardzo demokratyczna – wszyscy doznajemy jej skutków i jesteśmy zagrożeni zarażeniem. Niezależnie od tego, jak bardzo jesteśmy „twardzi”, każdy doświadcza obciążeń związanych z pandemią (nawet najtwardsi żołnierze, o czym świadczy syndrom stresu pourazowego, z którym wracają z różnych konfliktów wojennych). Stąd potrzeba, by dzielić się tym, co przeżywamy.

W myśleniu o kryzysie należy koniecznie uwzględnić to, że choć jest to zjawisko nagłe, to jednak nie jesteśmy w stanie znaleźć rozwiązań od ręki. To raczej proces adaptowania się i dojrzewania do odpowiednich rozwiązań w dłuższej perspektywie czasu. W ramach tego procesu dokonujemy wyborów i uczymy się, doświadczając ich konsekwencji.

Kryzys jest zazwyczaj zjawiskiem ograniczonym w czasie, ale może się przekształcić w serię nawracających przełomów transkryzysowych. Oznacza to, że dla niektórych osób może się on okazać zjawiskiem złożonym i trudnym do poradzenia sobie. Stąd czasami konieczne będzie przekierowanie osoby doświadczającej kryzysu (często naszego ucznia lub kogoś z jego rodziny) do specjalisty (który obecnie także często będzie działał jedynie online).

We wspieraniu w sytuacjach kryzysowych pomagają przeżyte osobście kryzysy i inne doświadczenia życiowe osób wspierających, ale też osób wspieranych. Ich wykorzystanie w pracy z młodymi ludźmi lub ich opiekunami może znacznie zwiększyć skuteczność prowadzenia interwencji kryzysowych.

Podsumowując dotychczasowe wnioski, można stwierdzić, że pomoc w kryzysie wymaga:

- elastycznego reagowania;
- szybkiej i aktywnej interwencji;



- ustalenia zamierzeń mających na celu doprowadzenie danej osoby do stanu możliwie sprawnego funkcjonowania w ograniczonym czasie.

Najważniejszymi czynnikami skuteczności pomocy są osobowość pomagającego oraz wykorzystywanie przez niego takich obszarów jak religia, filozofia, umiejętności i kompetencja pomagania.

Metody wspierania ucznia w kryzysie – pomysły dla wychowawców

Poniżej przedstawiamy kilka propozycji dotyczących pracy z uczniem w czasach pandemii. Celem jest tu wspieranie uczniów w radzeniu sobie z doświadczanymi skutkami sytuacji kryzysowej. Propozycje zgrupowane są według klucza strategii oddziaływań.

► Działania informacyjne

Co uczeń powinien wiedzieć, żeby poczuł się lepiej i sprawnie przeszedł kryzys? Powinien wiedzieć, czym jest kryzys, skąd biorą się towarzyszące mu emocje, jak przebiega i czym powinien się skończyć. Stąd też pierwsza lekcja wychowawcza realizowana online (prowadzona przez wychowawcę lub pedagoga czy też psychologa szkolnego) powinna być poświęcona pandemii i jej konsekwencjom dla naszego życia psychicznego. Do jej prowadzenia można wykorzystać wiedzę z powyższego rozdziału.

PROPONOWANE DZIAŁANIA

Niech każdy z uczniów w klasie opíše swoje emocje i doświadczenia związane z czasem pandemii. W grupach kilkuosobowych, pracując online, uczniowie podzielą się efektami swojej pracy i wypiszą wszystko, co wspólne dla ich doświadczeń, co się powtarza. Niech poszukają prawidłowości w tym, co wypracowali. Wyniki swojej pracy mogą skonfrontować z wiedzą o kryzysie pochodzącą z materiałów od wychowawcy. Dzielenie się tym, co łączy, stanowić może okazję zarówno dla interakcji, jak i budowania wspólnoty.

Dobrze żeby uczniowie spojrzeli na kryzys wywołany pandemią przez pryzmat atutów i ograniczeń tej sytuacji. Identyfikacja tych pierwszych pozwala skoncentrować się na dostrzeżeniu szans na rozwój. Ponadto pozwala dostrzec sytuację w całości, a nie tylko koncentrować się na lęku i niepokoju. Uświadomienie negatywnych stron pozwoli potraktować sytuację poważnie, a jednocześnie skupić uwagę uczniów na poszukiwaniu konkretnych rozwiązań zaistniałej sytuacji. Ważne, żeby uczniowie wynieśli z lekcji przekonanie, że ta sytuacja jest do zmiany. Nadzieja na zmianę to ważny czynnik leczący w psychologii.



PROPONOWANE DZIAŁANIA

Pracę tę należy rozbić na trzy etapy. W pierwszym etapie każdy uczeń sam wpisuje do tabeli swoje refleksje. Drugi etap to praca w grupach wyznaczonych przez nauczyciela. Dobieramy uczniów do grup według określonego klucza, tak żeby mogli się lepiej poznać. Stworzenie prostej tabeli online (na dysku Google czy w dokumentach Office) pozwoli uczniom pracować jednocześnie w grupach (dobrze, żeby skorzystali podczas pracy z komunikatorów umożliwiających dyskusję). Trzeci etap to podsumowanie wychowawcy (realizacja może przyjąć dowolną formę – może to być komunikacja poprzez czat, nagranie lub komunikator).

Przykładowa tabela do zajęć online

Co wniosła w nasze życie pandemia koronawirusa?



POZYTYWY

Spędzamy dużo czasu z rodzicami

.....

.....



NEGATYWY

Nie można się spotykać na boisku

.....

.....

PROPONOWANE DZIAŁANIA

Do podsumowania zajęć (raczej w klasach starszych) można wykorzystać wiersz pod tytułem „Świat się zatrzymał i stoi zdumiony” Beaty Boruckiej, prowadzącej na Facebooku profil Mądra Babcia. Wiersz dostępny jest pod tym linkiem: www.facebook.com/Sownikpolskopolski/posts/2926566750723333

► Działania edukacyjne

Co uczeń powinien umieć, żeby lepiej radzić sobie z sytuacją kryzysową? Jedną z kluczowych umiejętności, których potrzebujemy, żeby poradzić sobie z kryzysem, jest umiejętność rozmawiania i wyrażania swoich emocji. Umiejętność ta pozwala na zmniejszenie potencjalnego napięcia, jakie tworzy sytuacja, warunki, w których przebywamy, oraz relacje z domownikami. Sprawne wyrażanie emocji jest kolejnym czynnikiem pomocowym określanym mianem katharsis. Sprowadza się to do trzech prostych kroków: nauczenia uczniów nazywania swoich emocji, dzielenia się swoimi emocjami (modelowanie) i zachęcania do wyrażania emocji w rozmowie indywidualnej, ale też w grupie.



PROPONOWANE DZIAŁANIA

Uczniowie otrzymują dwa zadania do wykonania. Pierwsze polega na znalezieniu w internecie definicji słowa „emocje”. Następnie prosimy uczniów o opracowanie jak najdłuższej listy różnych emocji. Uczniowie razem przygotowują listę online (np. na dysku Google czy dysku OneDrive), a po jej utworzeniu wspólnie poszukują nazw emocji, których doświadczają w związku z pandemią.

Przykładowa tabela do zajęć online

Emocje i ich definicje

Nazwa emocji	Definicja
Strach	To odpowiedź na bezpośrednie, realne, fizyczne zagrożenie (np. napad, wypadek, kataklizm)
Lęk	To doświadczanie zagrożenia, którego nie można powiązać z jakimś konkretnym czynnikiem. To nieokreślone zagrożenie i niepewność
.....
.....

► Działania alternatywne

Co uczeń może zrobić samodzielnie w sytuacji kryzysu? W sytuacjach kryzysowych niezmiernie ważne są dwa procesy – wysłuchiwanie (pozwala odwentylować emocje i nazwać problem) oraz działanie (podejmując działania, wychodzimy z bezradności i zdobywamy nowe doświadczenia). Stąd też należy wykorzystać naturalną potrzebę młodych ludzi do edukacji i wspierania innych.

PROPONOWANE DZIAŁANIA

Przykładowe działania mogą iść w dwóch kierunkach. Pierwszym zadaniem online dla uczniów, którzy dobrze radzili sobie w rozmowie o kryzysie i emocjach, może być zachęcenie ich do wspierania poprzez komunikatory szkolnych kolegów i koleżanek.

Drugim działaniem jest wykorzystanie tej wyjątkowej sytuacji otwarcia na potrzeby innych do działań rówieśniczej edukacji. Uczniów lepiej radzących sobie z nauką można zachęcić do pomagania w nauce rówieśnikom.

Działaniem alternatywnym może być także wykorzystanie sztuki. Istotne może być pisanie pamiętnika (tradycyjnego lub online), pisanie wierszy, opowiadań, rysowanie, malowanie, taniec. Warto motywować uczniów do tego rodzaju aktywności.

Podsumowując rozważania niniejszego rozdziału, trzeba stwierdzić, że nie możemy pracować edukacyjnie z uczniami, abstrahując od ich aktualnej sytuacji życiowej, stanu emocjonalnego oraz posiadanych zasobów niezbędnych do radzenia sobie z obecną rzeczywistością. Jak wskazaliśmy wyżej, jest wiele działań, które możemy w tym obszarze podjąć jako nauczyciele, mimo że nie jesteśmy specjalistami z obszaru wsparcia kryzysowego. ■



Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?



Tomasz Bilicki

Interwencja kryzysowa to **pierwsza pomoc psychologiczna w sytuacji kryzysu**. Nauczyciele nie są terapeutami ani interwentami kryzysowymi, a szkoła nigdy nie powinna być mylona z ośrodkiem terapeutycznym czy ośrodkiem interwencji kryzysowej. Ale tak naprawdę **każdy wychowawca, pedagog i psycholog szkolny cały czas wypełnia w szkole zadania interwenta kryzysowego**, bo nie da się realizować celów wychowawczych i profilaktycznych bez udzielania wsparcia psychologicznego. Do świadczenia pierwszej pomocy psychologicznej wcale nie trzeba być psychologiem ani psychiatrą, podobnie jak nie trzeba być lekarzem albo ratownikiem medycznym, aby prowadzić resuscytację (pierwszą pomoc przedmedyczną). Wszystko to nabiera szczególnego znaczenia w okresie pandemii COVID 19, która dla wielu uczennic i uczniów będzie bardzo trudnym czasem, a nauczyciel będzie często jedynym specjalistą, z którym będą oni mieli kontakt. Współczesne dzieci z „pokolenia płatków śniegu” – piękne, ale delikatne, są materią dużo bardziej kruchą, niż czasami się nam dorosłym wydaje.

W pracy z dzieckiem lub nastolatkiem w kryzysie ważnym jest dostrzeżenie faktu, iż **kryzys nie jest wydarzeniem, ale reakcją na wydarzenie**. U każdego człowieka ekspozycja na sytuację o traumatycznym potencjale może naruszyć stabilność (homeostazę) psychiczną. Reakcja na takie wydarzenie jest niepowtarzalna i zależna od wielu czynników – reaktywności emocjonalnej, dotychczasowych doświadczeń, możliwości i umiejętności skorzystania ze wsparcia społecz-



nego (rodzina, przyjaciele). Dzieci i młodzież mają słabiej rozwinięte mechanizmy przepracowania sytuacji kryzysowej i **należą do grup szczególnie zagrożonych kryzysem**. Widzieliśmy to już przed pandemią COVID 19 – samouszkodzenia, myśli samobójcze, objawy depresyjne i lękowe u małoletnich od lat przypominają falę tsunami.

Procedury postępowania w przypadku zdiagnozowania zagrożenia zdrowia i życia u naszych uczniów w okresie pandemii nie zmieniają się – **nadal mamy obowiązek współpracować z rodzicami i podmiotami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną**. Ta nowa sytuacja może być okazją do ujawnienia się różnych dysfunkcji w rodzinach. Dlatego warto być zorientowanym, które publiczne i niepubliczne poradnie świadczą w okresie pandemii usługi wsparcia, jakimi kanałami i w jakim zakresie. Dobrą praktyką jest kontynuowanie w okresie zamknięcia szkół **współpracy wychowawcy z pedagogiem i psychologiem szkolnym** oraz informowanie dyrekcji szkoły o najważniejszych wydarzeniach i podejmowanych czynnościach. Pozyskanie wiedzy o bezpośrednim zagrożeniu życia naszej uczennicy czy ucznia upoważnia nas do poproszenia o pomoc policji i ratownictwa medycznego. Jeśli uznamy, że rodzice nie wypełniają swoich zobowiązań w sposób należyty, także w okresie nauki zdalnej, szkoła może wystąpić z wnioskiem o wgląd w sytuację małoletniego do sądu rodzinnego i nieletnich.

W okresie kwarantanny domowej te **niepokojące objawy wcale nie znikną, ale będą się nasilać**. Izolacja i brak wsparcia rówieśniczego, monotonia, konieczność samodzielnej pracy nad materiałem szkolnym, wreszcie długotrwałe przebywanie wśród domowników stanowią wyzwalacze kryzysów. **Sam fakt wystąpienia pandemii może być wyzwalaczem kryzysu**, podobnie jak obserwowane wcześniej u młodzieży na całym świecie reakcje kryzysowe na informacje o globalnym ociepleniu i problemach środowiskowych. Problem ten dotyczy zarówno dzieci, jak i młodzieży, zdrowych i chorych psychicznie; kryzysom ulegają także osoby z niepełnosprawnością (uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Kryzys można pokonać samodzielnie lub z udziałem przyjaciół i rodziny. W niektórych sytuacjach potrzebna jest jednak pomoc specjalistów. **W profilaktyce kryzysu bardzo ważnym elementem jest dbanie o relacje**, co w moim przekonaniu będzie kluczowym aspektem w trakcie nauczania zdalnego. Temat ten został pogłębiony w rozdziale o relacjach przygotowanym przez Jacka Pyżalskiego i Wiesława Poleszaka.

Mimo iż **kryzys jest naturalną częścią życia** (cały czas doświadczamy małych i dużych kryzysów), może być też niebezpieczny i prowadzić do chorób psychicznych, np. prowadzić do wystąpienia syndromu stresu pourazowego (PTSD – ang. *Posttraumatic Stress Disorder*). W tym kontekście **nie jest prawdą, że „co cię nie zabije, to cię wzmocni”**. Nie warto też przyjmować założenia, że „czas leczy rany” – kryzys ustępuje w wyniku przepracowania traumatycznej sytuacji (i to trwa, oczywiście); sam czas nie jest tutaj kluczowy. Jeżeli objawy kryzysu utrzymują się dłużej niż trzy miesiące od wystąpienia traumatycznej sytuacji, jest to bardzo niepokojące i z reguły wymaga kontaktu ze specjalistą (wyjątkiem jest żałoba po śmierci osoby bliskiej, która może trwać do dwóch lat).



Jeśli obserwujemy u swojego dziecka lub ucznia **fiksację (koncentrację) na zagrożeniach, objawy lękowe, zaburzenia snu, regres w rozwoju, obniżenie nastroju, zmianę w przeżywaniu oraz okazywaniu emocji i uczuć, zachowanie i postrzeganie świata nieadekwatne do sytuacji, może to oznaczać, iż osoba ta jest w głębszym kryzysie**. Warto bliżej przyjrzeć się zalecanemu sposobowi postępowania w takiej sytuacji.

Zacznijmy od tego, czego nigdy nie robimy w sytuacji kryzysu:

- **Nie dziwny się faktowi, że uczeń jest w kryzysie.** Przecież to niepowtarzalna i naturalna reakcja człowieka na traumatyczne wydarzenie. Nie ma „śmiesznych” kryzysów. Nie wyśmiewajmy, nie kłóćmy się, nie karzmy, nie obrzucajmy gradem pytań i nie udzielajmy dobrych rad.
- **Nigdy nie zaprzeczajmy uczuciom.** Nie mówmy: „weź się w garść, inni mają gorzej”, „nie bądź taki miękki”, „wyluzuj się”, „Bóg tak chciał”, „nic się nie stało”.
- **Nie bagatelizujmy kryzysów dzieci i młodzieży.** Młodzi przeżywają kryzysy bardzo silnie. Bądźmy czujni i upewniamy się, czy nie pojawiają się samouszkodzenia albo myśli samobójcze.
- **Nie straszmy psychologami, psychoterapeutami, psychiatrami, lekami.** Być może niektórzy nasi uczniowie będą potrzebowali skorzystać, albo już korzystają, z pomocy specjalisty lub też będą musieli zastosować leki, jeśli objawy kryzysu się nasiliły albo nie przeminały.
- **Doradźmy niepodejmowanie w kryzysie żadnych ważnych decyzji, zalećmy niepicie alkoholu i nieprzyjmowanie narkotyków.** Jeśli ktoś nie jest w stanie znieść danej sytuacji, szczególnie z uwagi na psychiczne cierpienie, leki są zdecydowanie lepszą metodą radzenia sobie z kryzysem niż środki odurzające.

Teraz przyjrzymy się temu, jakie pozytywne działania należy podejmować w sytuacji kryzysu:

- **Dbajmy o relacje i więzi z uczniami. Rozmawiajmy o pandemii i kryzysie.** Róbmy to w sposób dostosowany do wieku, możliwości i potrzeb odbiorców. Zachęcajmy do rozmów i kontaktów zdalnych. Praktykujmy i uczmy prowadzenia rozmów wokół trzech płaszczyzn:
 - **faktów:** co wiemy, jakie są nowe informacje,
 - **przekonań:** jaka jest nasza opinia o pandemii, jak postrzegamy swoją sytuację, co myślimy o sobie w tej sytuacji,
 - **uczuć:** jak się czujemy podczas pandemii, czego się lękamy, a co przynosi nam ulgę.
- **Doradźmy uczniom robienie przerwy w rozmawianiu o pandemii i pozyskiwaniu informacji na jej temat.** Zaproponujmy **wyszukiwanie także pozytywnych informacji** – np. wiadomości o osobach, które wyzdrowiały, informacji o niskiej śmiertelności, o krajach, które sobie radzą z pandemią, o osobach, które skutecznie przeciwdziałają rozprzestrzenianiu się wirusa, robiąc coś dobrego.
- **Zwróćmy uwagę na umiejętność segregowania informacji:**



- istnieją fakty, na które nie mamy wpływu i z którymi będziemy musieli się pogodzić, jesteśmy wobec nich bezsilni,
- istnieją też fakty, na które mamy wpływ i możemy podjąć w tym zakresie działania (np. postępowanie zgodne z zaleceniami służb sanitarnych).
- **Wzbudzajmy refleksję na temat pozytywnych aspektów kryzysu** – np. spędzamy więcej czasu razem, interesujemy się sytuacją sąsiadów, lęk o bliższych i siebie wskazuje na ważne dla nas wartości.
- **Zaproponujmy angażowanie się w realizację przyjemnych aktywności** – uprawianie hobby i poświęcanie czasu na swoje pasje. Nauczyciele mogą prowadzić dalej zajęcia pozalekcyjne (koła zainteresowań).
- **Zalećmy dbanie o zachowanie naturalnego rytmu dnia.** Wiele osób w okresie zamknięcia szkół prawdopodobnie rozreguluje swój rytm dnia. Doradźmy: „idź spać jak zwykle, nawet jeśli nie zaśniesz od razu”, „poleż, poodychaj, wycisz się”, „rano wstań i podejmij swoje zadania”.
- **Uczmy stosowania technik relaksacji.** Może to czas, aby nasi uczniowie odnaleźli w internecie kurs mindfulness lub medytacji, trening autogenny Schultza albo Jacobsona. Pandemia przeminie, a umiejętności pozostaną na dłużej i będą także wówczas przydatne.

Wszyscy (uczniowie, nauczyciele, rodzice) znaleźliśmy się w skomplikowanej sytuacji w związku z pandemią. Chociaż wiele osób potraktowało na początku zamknięcie szkół jako okazję do odpoczynku, **nie sądzę, aby to był czas permanentnego wytchnienia.** Jak każda nowa sytuacja, również ta może być źródłem kryzysów, tym bardziej że związana jest z zagrożeniem. **Nauczyciele ponoszą współodpowiedzialność** za to, czy kryzysy te zostaną przepracowane, a nawet staną się początkiem jakiejś dobrej zmiany, czy też sytuacja ta doprowadzi do pogorszenia, już i tak nie najlepszego, zdrowia psychicznego uczniów. Pamiętajmy, że z zasady pierwsza pomoc psychologiczna w sytuacji kryzysu jest dużo skuteczniejszą i szybszą formą wsparcia niż ewentualna późniejsza psychoterapia zaburzeń występujących wskutek nawarstwionych problemów. ■



Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej



Marek Kaczmarzyk

Od czasu skoku technologicznego sprzed kilkudziesięciu tysięcy lat, kiedy od wytwarzania prostych narzędzi kamiennych nasi przodkowie przeszli do tworzenia kościanych igieł, szytych ubrań i malowideł naskalnych, zmagamy się z konsekwencjami błyskawicznego rozwoju ludzkich kultur. Zdolność do ich tworzenia dała nam przewagę nad innymi gatunkami, ale stała się także źródłem nieznanych do tej pory wyzwań. Jednym z nich była konieczność przekazywania informacji gromadzonych jako doświadczenia jednych pokoleń – kolejnym, tak żeby systemy kulturowe mogły stać się sposobem na poszerzenie ludzkich zdolności przystosowawczych. Rozwiązaniem musiał być naturalny proces edukacji. Bez wątplenia był bardzo sprawny, skoro ludzie tak doskonale radzili sobie w różnorodnych środowiskach.

Nowoczesny świat, z liczącymi miliony osób populacjami miast i błyskawicznym przepływem informacji, stawia także zupełnie nowe wymagania w zakresie edukacji. Relacje pomiędzy cechami tego procesu, które okazały się korzystne w naszej gatunkowej przeszłości, a ich dzisiejszym znaczeniem dopiero zaczynamy rozumieć. Równie łatwo bez tego zrozumienia o stawianie sobie nieosiągalnych celów, co o marnowanie potencjalnych możliwości. Jest to szczególnie wyraźnie widoczne w czasie kryzysów, które utrudniają nam stereotypowe działania, ale także pozwalają odkryć nowe możliwości. Stoimy obecnie w obliczu jednego z takich kryzysów, a refleksja nad znaczeniem na-



szej przeszłości widzianej z biologicznej perspektywy wydaje mi się szczególnie istotna.

Nasze mózgi należą do istot społecznych. Ich możliwości oraz struktura powstały w odległej przeszłości, w warunkach bardzo dalekich od tych, jakie panują w dzisiejszym świecie. Z perspektywy znaczenia biologicznego podłoża naszej egzystencji, zrozumienie nietypowej sytuacji, w jakiej znaleźliśmy się obecnie, nie jest możliwe bez uwzględnienia tego faktu. Oto kilka przykładów zastosowania takiej właśnie perspektywy.

EDUKACJA JAKO ADAPTACJA. SZCZEGÓLNE WARUNKI – SZCZEGÓLNE ROZWIĄZANIA

Podstawową potrzebą ludzi, warunkiem koniecznym ich prawidłowego funkcjonowania w świecie jest relacja z innymi ludźmi, ich bezpośrednia fizyczna obecność. Vilayanur S. Ramachandran (2009), amerykański neurobiolog indyjskiego pochodzenia, stwierdza, że jeśli ludzie wspólnie obserwują świat, to tak mocno wpływają na siebie wzajemnie, że nie istnieje możliwość postawienia wyraźnej granicy pomiędzy tym, co widzą dzięki swojemu własnemu aparatowi percepcyjnemu, a tym, co jest wynikiem wpływu innych. Najnowsze odkrycia neuronauk potwierdzają na poziomie fizjologii naszych mózgów, jak bardzo wpływamy na siebie wzajemnie. Odkryte w ostatniej dekadzie XX wieku mechanizmy lustrzane, teoria ucieleśnionego umysłu i zrozumienie języka jako specyficznego dla naszego gatunku rodzaju mechanizmów lustrzanych (Keysers, 2017) – wszystko to wskazuje na nasze fundamentalne potrzeby w zakresie obecności innych ludzi. Szukamy towarzystwa, musimy to robić i robimy automatyczne, ponieważ to właśnie społeczność dawała nam przewagę nad innymi gatunkami.

Z naszym społecznym charakterem wiąże się nierozdzielnie proces edukacji. Przystosowawczy sens kolektywnego postrzegania świata oparty jest na możliwości przekazywania zdobytej w taki sposób wiedzy kolejnym pokoleniom, dzięki czemu powstał kumulatywny w swojej istocie system rozszerzający nasze możliwości przystosowawcze, czyli kultura. Edukacja jest więc wpisana w biologię naszego gatunku, a jej fundamentem są i zawsze były mechanizmy wspomniane powyżej.

W sytuacji zdalnej edukacji owa potrzeba i znaczenie silnych relacji stają się jeszcze istotniejsze, ponieważ technologia drastycznie zmienia nasze możliwości w tym zakresie. Oznacza to, że jeszcze wyraźniej niż to ma miejsce w tradycyjnym sposobie edukacji, w warunkach edukacji zdalnej musimy zadbać o przesunięcie środka ciężkości naszych działań w stronę dbałości o jakość relacji.

ZNACZENIE WSPÓLNYCH DOŚWIADCZEŃ

Kluczem do wzajemnego wpływu jest posiadanie wspólnych doświadczeń. Nasze mechanizmy lustrzane to zbiory struktur zdolne do wytwarzania stanów widocznych u innych ludzi w naszych własnych mózgach (Keysers, 2017). Jeśli, przykładowo, widzę kogoś, kto kopie piłkę, biegnąc po boisku, mój mózg w obszarze kory odpowiedzialnej za wykonywanie ruchów przyjmuje stany podobne do tych, które miałyby tam miejsce, gdybym to ja sam biegał za piłką. W taki sposób rozu-



miemy intencje i emocje ludzi wokół nas, a nawet to, jak bardzo zmęczony może być ktoś po kilkudziesięciu minutach biegania po boisku. Możemy dzięki temu odpowiednio reagować na płynące od innych komunikaty. Okazało się jednak, że stopień wzajemnego zrozumienia zależy od posiadania wspólnych doświadczeń, od wspólnego przeżywania świata. Jeżeli dane są nam te same zbiory bodźców i mamy okazję do wzajemnej obserwacji siebie, reagujemy na reakcje innych, doskonaląc ich rozumienie (Blakemore, 2019). Wszystko, co ogranicza nas w tym procesie, może mieć znaczny wpływ na nasze relacje. Chrystian Keysers (2017) zwraca uwagę na prostą zależność: jeśli nie posiadasz doświadczeń drugiego człowieka, nigdy w pełni nie zrozumiesz jego świata. Jak wykazali Berget, Peschel, Schlaug, Rotte, Drescher i Hinrichs (2006), wirtuozi fortepianu inaczej rozumieją, a nawet inaczej słuchają utworów Chopina niż niegrający na tym instrumencie melomani. Mózgi przetwarzają informacje docierające do nich w postaci dźwięków głównie w korze płata skroniowego. Oczywiście przyjemność, jaka z tego płynie, jest wynikiem aktywności także innych rejonów mózgu, niemniej u melomana to, co słyszy, wiąże się z emocjami, wspomnieniami, aktywnością układu nagrody, który daje przyjemność ze słuchania ulubionego utworu. W przypadku osób grających na tym instrumencie przetwarzanie słyszanej melodii zawiera jeszcze jedną składową, związaną z aktywnością kory ruchowej, która ten określony zestaw dźwięków pozwala wydobyć z fortepianu. Słuchanie utworu wywołuje u nich stany, jakie są niedostępne osobom, które nigdy nie wykonywały czynności związanych z grą.

Nasze mózgi tworzą modele tego, co dociera do nich w postaci bodźców płynących ze środowiska, ale jakość tych modeli zależy nie tylko od rodzaju bodźca, ale też od związanych z nim wcześniejszych doświadczeń. Ta zasada jest aktualna w każdej chwili naszej społecznej aktywności. Dotyczy w takim samym stopniu rozumienia utworu muzycznego co rozumienia sytuacji, w jakiej się znajdujemy, a nawet takiej, o której słyszymy lub czytamy. Dla przykładu, kiedy w procesie dydaktycznym stosujemy analizę przypadku, skuteczność tej metody będzie zależna nie tylko od jasności i formy, w jakiej przedstawimy analizowaną sytuację, ale także od wcześniejszych doświadczeń naszych uczniów. Jeśli część z nich, kluczowych dla zrozumienia problemu, nie była wcześniej udziałem uczniów, mamy nikłe szanse na pełne zrozumienie problemu i skuteczne stosowanie tej metody.

Sytuacja wymuszająca zdalną edukację, w jakiej znaleźliśmy się obecnie, jest z tej perspektywy sporym wyzwaniem, ponieważ warunki, jakie tu panują, są oczywistym ograniczeniem. To samo jednak jest szansą na dostrzeżenie czegoś, co czasem umyka nam w codziennej rutynie. Pojawiają się w tym przypadku możliwości, których być może nie dostrzegliśmy wcześniej.

Kiedy zaproponujemy uczniom obejrzenie filmu fabularnego, który zawiera ważne dla nas treści, dzięki działaniu mechanizmów lustrzanych będziemy mogli mieć, choć często uzyskane w różnym czasie, podobne do ich doświadczenia. Rozmowa na temat takich doświadczeń prowadzona w czasie wirtualnego spotkania może w znacznym stopniu pozwolić na pojawienie się swoistych „protezy” wspólnego, bezpośredniego przeżywania świata. Działa to oczywiście nie tylko w warunkach zdalnej edukacji, ale w sytuacji, w jakiej znajdujemy się dzisiaj, świadomość znaczenia tych zjawisk może być jednak szczególnie istotna.



CO ZA DUŻO, TO...

Człowiek i relacje są dla naszych mózgów i ich stanu bardzo istotne. Dzięki życiu w grupie nasi przodkowie (i my w konsekwencji tego) staliśmy się niezwykle precyzyjni w odczytywaniu emocji innych ludzi i wrażliwi na nie. Nasi przodkowie żyli jednak w grupach, których liczebność sięgała 150–200 osób. W takiej mobilnej grupie zbieracko-łowieckiej konfiguracji i różnorodności relacji rzadko bywały wprowadzone do stałej, i przymusowej, obecności zaledwie kilku osób. Takie zagęszczenie społecznego otoczenia niekoniecznie nam służy. Szczególnie wtedy, kiedy mamy do czynienia ze zbiorem ludzi w różnym wieku, których mózgi i światy będące efektem ich działania mogą, jak pisze Blakemore (2019), zasadniczo różnić się od siebie. Dotyczy to zwłaszcza towarzystwa nastolatków, które jest często dla dorosłych szczególnie dużym wyzwaniem. Przeciętny nastolatek jest dla swojego opiekuna nieokiełznanym żywiołem, zjawiskiem niezrozumiałym, zaskakującym i jakże często budzącym poczucie bezradności, która przeradza się w wielu z nich z czasem w toksyczne przekonanie o własnej winie. Rodzi pewność, że gdzieś popełnili błąd, który kosztuje ich teraz tak wiele. Tak naprawdę jednak przyczyną zdecydowanej większości tych zjawisk jest fakt, że mózg w okresie nastoletnim znajduje się w krytycznej fazie przebudowy. Nadmiar połączeń, jaki jest wynikiem gwałtownego rozwoju sieci neuronalnej u dzieci do trzeciego roku życia, ulega następnie redukcji do poziomu charakterystycznego dla dorosłych. Sprawność działania obszarów kory będących w przebudowie znacznie spada, a to powoduje nietypowe zachowania. Znacząca część tej redukcji przypada na okres pomiędzy 12 a 17 rokiem życia. Dotyczy ona przede wszystkim kory przedczołowej. Ta zaś jest kluczem do prawidłowego działania mózgu społecznego – zbioru struktur, które pozwalają nam na sprawne działanie w społecznym środowisku. Stąd, zdaniem wielu badaczy, niezrozumiałe dla dorosłych zmiany nastrojów i planów. Tu także ma swoje źródło większość niespodziewanych min i pozornie agresywnych odpowiedzi na banalne pytania, które tak niezwykle trudno znośić u nastolatków ich rodzicom i opiekunom.

W warunkach zdalnej edukacji musimy zdawać sobie z tego sprawę, jeśli chcemy prawidłowo ocenić aktualne możliwości naszych uczniów i ich potencjalną gotowość do spełniania poleceń, rozwiązywania zadań czy rozwijania zainteresowań.

Brak tego zrozumienia wzmocni jedynie aktywność starszych części naszych mózgów, a ta w skrajnych przypadkach może spowodować skuteczność naszych działań do poziomu całkowitej i, co gorsza, niezrozumiałej niemocy. Kora przedczołowa jest bowiem szczególnie wrażliwa na aktywność starszych, głębiej leżących struktur mózgu. Jej sprawność maleje wraz ze wzrostem ich aktywności. Jeśli więc pozwolimy sobie na pozornie adekwatne reakcje złości, rozczarowania czy zniechęcenia, mózg społeczny naszych podopiecznych zawiedzie, a my pozostaniemy bezradni. Rozpoznanie aktualnego stanu emocjonalnego ucznia, chociaż skrajnie trudne w edukacji zdalnej, jest – podobnie jak w innych formach edukacji – sprawą podstawową. Oznacza to, że powinniśmy zadbać o znalezienie sposobów na taką wstępną diagnozę i wbudować ją, jako stały element, w zdalne formy edukacji.



STRES, LĘK A SKUTECZNOŚĆ EDUKACJI

Obecna sytuacja nie jest naszym wyborem. Znajdujemy się w niej z określonych powodów i nie są to dla naszych mózgów powody neutralne. To, co dzieje się wokół nas, w naszych domach, na ulicach, i to, co widzimy i słyszymy w mediach, jest przez nasze mózgi odbierane jako zagrożenie. Przez miliony lat dobór naturalny kreował je w niebezpiecznych warunkach naturalnego środowiska naszych przodków. W efekcie w naturalny sposób pozostają w stałej gotowości do wchodzenia w tryb unikania, ucieczki i rozwiązań siłowych. Poczucie zagrożenia jest silnym stresorem, czynnikiem uruchamiającym aktywność odpowiednich części podwzgórza, wyspy, ciał migdałowych i, szerzej, układu limbicznego. W efekcie ich działanie tworzy rodzaj poznawczego filtra, wywołuje stany układu nerwowego odległe od tych, jakie sprzyjają aktywności poznawczej, motywacji czy zainteresowaniu. W warunkach zdalnej edukacji szczególnie łatwo jest zinterpretować takie stany jako niechęć do współpracy czy zwykłe lenistwo.

Wysoki poziom stresu ma jeszcze jedną konsekwencję związaną ze skutecznością nauczania, i to bez względu na to, gdzie leży przyczyna reakcji stresowej. Jest nią obniżenie ogólnej aktywności hipokampów. Struktury te są między innymi odpowiedzialne za procesy zapamiętywania, zwłaszcza za przenoszenie bieżących doświadczeń do depozytu pamięci długotrwałej. Stres jest więc naturalnym wrogiem zapamiętywania i, szerzej, uczenia się czegokolwiek. To jeszcze jeden powód, dla którego dbałość o relacje, zrozumienie zarówno potrzeb, jak i emocji ucznia w edukacji zdalnej musimy uznać za podstawową zasadę działania. W żadnej innej formie edukacji zasada ta nie jest aż tak bardzo decydująca, jak w tym przypadku.

Źródłem stresu może być także sama technologia, której działanie na ośrodkowy układ nerwowy nie jest przecież obojętne. Silne, przesunięte w stronę fal o wysokiej częstotliwości widmo światła emitowanego przez ekrany komputerów mobilizuje ośrodkowy układ nerwowy, co sprzyja potencjałowi poznawczemu, ale przedłużająca się ekspozycja na tego typu bodziec będzie także przeciążać system i sama w sobie sprzyjać występowaniu reakcji stresowej.

Mając to na uwadze, starajmy się tak projektować proces dydaktyczny, żeby czas ekranowy był, mimo oczywistych potrzeb, na ile jest to możliwe podzielony innymi działaniami. Obserwacje, doświadczenia i zadania, jakie zlecamy, nie muszą i nie powinny dotyczyć aktywności wymagającej eksploracji zasobów sieci i siedzenia przed monitorem. Być może polecenia, jakie wydajemy naszym uczniom, nie muszą być wysyłane w formie pisemnej. Warto pomyśleć o krótkim nagraniu dźwiękowym, analizie fragmentu lektury w wersji audio lub analizie ekosystemu, jakim jest mieszkanie, zamiast opisu afrykańskiej sawanny. Możliwości mogą być praktycznie nieograniczone. Dla wielu z nauczycieli takie działania są już obecnie szkolną codziennością. Ich zadaniem jest wsparcie pozostałych w odkrywaniu możliwości, jakie w obecnej sytuacji są koniecznością, a kiedy kryzys minie, mają szansę stać się codziennością dla wszystkich. ■



Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?



**Jacek
Pyżalski**

Kluczowe pytanie, przed którym stoją teraz nauczyciele, brzmi: Co jest w obecnej sytuacji najważniejsze? Od czego powinniśmy zacząć i jakie oddziaływania warunkują to, że wszystko, co robimy obecnie, będzie edukacyjnie wartościowe? W rozdziale tym zajmujemy się kwestiami pedagogicznymi, a nie technicznymi związanymi na przykład z dostępnością dla uczniów sprzętu komputerowego. Kwestiom nierówności, nie tylko w tym zakresie, poświęcony został rozdział autorstwa P. Plichty.

Jako autorzy opracowania wierzymy w to, że istnieją obecnie priorytety edukacyjne. Pamięć o nich oraz ciągła świadomość tego, że dążymy do ich realizacji, przekłada się na to, co robimy i w jaki sposób to realizujemy (przede wszystkim jeżeli chodzi o kolejność tych działań).

Na rysunku 6 przedstawiliśmy piramidę, która może być utożsamiona z budynkiem, jaki chcielibyśmy zbudować poprzez nasze działania edukacyjne. Budynkiem tym jest szeroko rozumiane dobro naszych podopiecznych i całego przeżywającego kryzys społeczeństwa (którego sami jesteśmy częścią).

Podstawą piramidy, która stanowi fundament naszej budowli, jest zachowanie, podtrzymanie i ulepszanie relacji międzyludzkich, które manifestują się na płaszczyźnie edukacyjnej. Wśród tych relacji najważniejsze to: nauczyciel – uczeń oraz nauczyciel – rodzina ucznia (celowo nie mówimy tu tylko o rodzi-



Rysunek 6. Priorytety edukacji zdalnej w warunkach izolacji spowodowanej pandemią

Źródło: Opracowanie własne.

cach, mając też na myśli np. rodzeństwo czy dziadków). Tak samo ważne są też relacje rówieśnicze pomiędzy uczniami z jednego zespołu klasowego, ale również z kontakty innymi rówieśnikami. Oczywiście w edukacji, jaką znaliśmy dotychczas, relacje tu przywołane także stanowiły fundament. Warto więc powiedzieć jasno: nic się tutaj nie zmieniło. Jest tylko trudniej i mamy obecnie do czynienia z większym ryzykiem utraty takich relacji. Musimy więc wypracować, poznać i wdrożyć rozwiązania, które pozwolą nam w obecnej sytuacji relacje te budować i wzmacniać. Bez sensownych działań w tym obszarze osiągnięcie czegoś wartościowego edukacyjnie będzie bardzo trudne albo wręcz niemożliwe. To relacje tworzą warunki i fundament do dalszego działania.

Kiedy już zadbaliśmy o relacje, możemy kontynuować. Piętro wyżej w naszym budynku ulokowaliśmy wzmacnianie wsparcia i budowanie odporności (rezyliencji), rozumianej jako zdolność poradzenia sobie w sytuacji, w której występuje w środowisku wiele czynników szkodliwych (Ostaszewski, 2014). Wszyscy znajdujemy się przecież w trudnej psychologicznie sytuacji. Silne emocje związane z odczuwaniem zagrożenia w różnych wymiarach zakłócają procesy edukacyjne. Trzeba zatem rozwiązań, które budują poczucie zakorzenienia, pewności, kontynuacji normalnego życia w obecnych warunkach. Chodzi też o to, żeby obecna sytuacja w możliwie najmniejszym stopniu zaostrzyła problemy doświadczane przez młodych ludzi już wcześniej, a także nie indukowała nowych.

Trzeba więc stwarzać młodym ludziom warunki i włączać ich w aktywności, które pozwalają na maksymalne, w obecnej sytuacji, osiągnięcie założonych celów.

Uważamy zatem, że młodzi ludzie będą gotowi do nauki dopiero wtedy, gdy znajdą się w sieci pozytywnych relacji i będą czuli się relatywnie bezpiecznie. Autorzy przywołanego we wstępie raportu (Doucet i in., 2020) ujmują tę kwestię za pomocą hasła: **Maslow przed Bloomem!** Oznacza ono, że w pierw-



szej kolejności zajmujemy się podstawowymi potrzebami i ich zaspokojeniem, a potem dopiero dydaktyką.

Zatem dopiero w tym momencie dochodzi trzecie piętro naszego budynku, czyli edukacja zdalna. Jej wdrażanie musi być prowadzone z dużą pedagogiczną mądrością i rozważą. Powinniśmy zastosować prawidłowe strategie, procesy i narzędzia uwzględniające indywidualne uwarunkowania, zarówno w kontekście lokalnego środowiska, grup uczniów, jak i poszczególnych osób. Nie możemy tu ulec pokusie atrakcyjności konkretnych narzędzi służących pracy zdalnej bez pogłębionej świadomości celów, które chcemy osiągnąć.

Kiedy wiemy już, co chcemy osiągnąć i w jakiej kolejności, możemy przejść do bardziej szczegółowej diagnozy i zaproponowania rozwiązań. Mówiąc metaforycznie: Jeśli znamy cel, łatwiej będzie o wybór drogi i skompletowanie ekwipunku. ■



Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone



Wiesław Poleszak



Jacek Pyżalski

Myśląc o podtrzymywaniu i budowaniu relacji w obecnej sytuacji edukacyjnej, powinniśmy w szczególności myśleć o trzech ich wymiarach: relacjach nauczyciel – uczeń, relacjach rówieśniczych pomiędzy uczniami oraz relacjach nauczyciela z rodzinami uczniów (na rysunku 7 przedstawiono te trzy płaszczyzny relacji wraz z ich najważniejszymi składowymi). Tego typu relacje znajdują się także w centrum edukacji tradycyjnej, dla której charakterystyczny jest bezpośredni kontakt. Nic się zatem w tej akurat kwestii nie zmieniło. Może jedynie teraz mamy więcej czasu, żeby sobie to jeszcze bardziej uświadomić – to może być właśnie plusem naszego trudnego położenia.

Relacje są bezpośrednio związane z komunikacją, której charakter w czasach prowadzenia zdalnej nauki bardzo się zmienił. To właśnie tu pojawia się zagrożenie dla jakości relacji, gdyż w największym stopniu wpływa na nie to, w jaki sposób ludzie się ze sobą komunikują (Turula, 2010).

Jungjoo Kim (2011, s. 763) wskazuje, że „edukacja online może poskutkować utratą kontaktów międzyludzkich, brakiem interakcji twarzą w twarz i fizycznym dystansem wynikającym z tych czynników”. Stanowi to szczególny problem w konstruktywistycznym podejściu do edukacji, gdzie zaangażowanie uczących się, komunikacja i wspólne uczenie się oraz budowanie wspólnoty są szczególnie ważne (Kim, 2011). Tego typu obawy wskazujące na zakłócającą rolę technologii w obszarze relacji międzyludzkich w edukacji są już obecne od dawna (np. Nissenbaum i Walker, 1998).



RELACJE NAUCZYCIEL – UCZEŃ	<ul style="list-style-type: none">• w kontekście dydaktyki• w kontekście oddziaływań wychowawczych• w kontekście sytuacji kryzysowych czy problemowych (także działania pedagoga/psychologa szkolnego)
RELACJE UCZEŃ – UCZEŃ	<ul style="list-style-type: none">• klasa szkolna jako wspólnota• przeciwdziałanie problemom, tj. wykluczeniu z grupy, dręczeniu (bullying)• budowanie tożsamości zespołu klasowego
RELACJE NAUCZYCIEL – RODZINA UCZNIĄ	<ul style="list-style-type: none">• ustalenie wspólnych celów, sposobów działania• przepływ informacji• ciągła komunikacja• udzielanie sobie wzajemnie wsparcia

Rysunek 7. Obszary relacji, o które należy zadbać w edukacji zdalnej

Źródło: Opracowanie własne.

Czym więc jest, stosowana przez nas obecnie właściwie bez przerwy, tak zwana komunikacja zapośredniczona przez komputer (ang. *Computer mediated communication* – CMC)? Rozumiemy ją jako taki rodzaj kontaktu, w którym nie spotykamy się twarzą w twarz, tylko posługujemy się pośrednictwem różnych narzędzi ze sfery nowych mediów (Bollinger, 2009). Porozumiewanie się z innymi odbywa się w formie odcieleśnionej, w której użytkownicy nastawieni są na „pojmowanie ciała nie jako bytu biologiczno-fizycznego, ale jako wizerunku podlegającego kształtowaniu przez swojego właściciela” (Rogowski, 2008, s. 81). Komunikacja ta jest dość powszechnie uważana za gorszą, „brzydszą siostrę” komunikacji twarzą w twarz. W rzeczywistości jednak sprawa jest bardziej skomplikowana, co ma swoje implikacje praktyczne. **Nie ma jednej komunikacji zapośredniczonej – jest ich wiele i bardzo się różnią. Różnie je też można wykorzystać w naszej pracy edukacyjnej.**

Komunikacja zapośredniczona może być ograniczona do słowa pisanego (tekstowa) lub może też uwzględniać przekaz wizualny, którego przykładem jest choćby przesyłanie sobie zdjęć czy filmów, ale też łączenie się poprzez komunikatory wideo, umożliwiające wzajemne widzenie się. Może być synchroniczna, jak wtedy gdy rozmawiamy na czacie, wymieniając komunikaty w tym samym momencie, lub asynchroniczna, gdy przesyłamy sobie informacje pocztą elektroniczną lub zostawiamy wpisy na forum. Czy ma to ważne znaczenie dla praktyki? Tak, gdyż oznacza to, że musimy być świadomi, z jakich kanałów, narzędzi i form komunikacji zapośredniczonej chcemy skorzystać w pracy z uczniami, by osiągnąć założone cele edukacyjne.

Kontynuując – nasza komunikacja zapośredniczona może się różnić poziomem obecności społecznej i otwartości (czyli tego, na ile ujawniamy swoje emocje i przekonania) (Kaplan i Haenlein, 2010; Song, Kim, Luo, 2015). Oznacza to, że w zależności od tego, co chcemy osiągnąć, możemy dobrać odpowiednie narzędzia, na przykład takie, które zapewniają bliskość z innymi, czasami nawet w większym

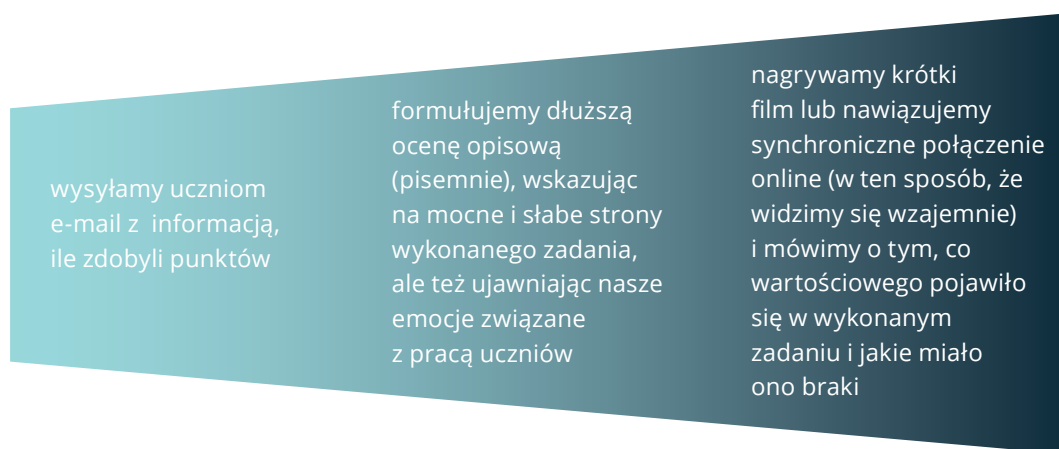


stopniu niż komunikacja bezpośrednia (Swan i Shih, 2005). Wszystko tutaj jest kwestią naszej świadomości i wyboru. Temat ten jeszcze rozwiniemy w dalszej części rozdziału, skupiając się na komunikacji zapośredniczonej w relacji nauczyciela z uczniami i ich rodzinami oraz na relacjach rówieśniczych uczniów.

RELACJA NAUCZYCIEL - UCZEŃ

Relacja nauczyciel – uczeń jest kluczowa dla procesów edukacyjnych, ale w szerszym znaczeniu dla rozwoju ucznia, rozumianego globalnie. Jest tak na każdym etapie edukacyjnym, choć przejawy i charakter tych relacji ulegają przemianom. Znajdziemy dane dotyczące znaczenia i roli relacji nauczyciel – uczeń w licznych klasycznych i współczesnych pracach z dziedziny pedagogiki. Relacja ta jest istotna zarówno w kontekście dydaktyki, jak i kwestii wychowawczych i profilaktycznych (np. Longobardi i in., 2016; Pyżalski, 2007; Tarnowski, 1990; Waloszek, 2015). Jest i powinno to być oczywiste dla wszystkich osób zajmujących się edukacją. Czy jednak w przypadku edukacji zdalnej relacja taka również pozostaje ważna? Z pewnością tak! Trudniej jest za to ją budować, więc jeżeli będziemy mieli jedynie wolę, aby o nią dbać, a nie będziemy wiedzieli, jak to zrobić, nic nie uzyskamy.

Podstawową sprawą jest tutaj wspomniana już wcześniej refleksja na temat wykorzystywania komunikacji zapośredniczonej. Przyjrzyjmy się konkretnemu przykładowi. Będzie to sytuacja przekazywania uczniom informacji zwrotnej dotyczącej ich pracy, której rezultaty do nas wysłali. Możemy to zrobić na wiele sposobów (zob. rys. 8).



Rysunek 8. Przykład różnego poziomu obecności społecznej i otwartości w komunikacji z uczniami

Źródło: Opracowanie własne.

Bez trudu można zobaczyć, że te sposoby komunikacji są odmienne i różnią się zarówno poziomem otwartości, jak i naszej obecności społecznej. Czym bardziej intensywna jest komunikacja zapośredniczona w pierwszym i drugim aspekcie, tym bardziej zbliżona będzie do komunikacji twarzą w twarz. I to my decydujemy, który ze sposobów wykorzystamy.



Ale uwaga – nie oznacza to, że taka najbogatsza w obecność społeczną komunikacja zawsze będzie najbardziej wskazana. To zależy, co jest treścią komunikacji i co chcemy uzyskać. Zresztą i tak nie jest możliwe, byśmy całość kształtu komunikacji z uczniami prowadzili, wykorzystując najbogatsze jej formy (np. synchroniczną rozmowę wideo). Ważne jest jednak, byśmy świadomie decydowali, jakich narzędzi używamy.

Idąc dalej tym tropem, czyli poszukując sposobów, dzięki którym nauczyciel może utrzymać i ulepszyć relacje z uczniami (w myśl zasady: być razem, choć w dystansie fizycznym), chcemy zaproponować kilka rozwiązań, które oczywiście stanowią jedynie inspirację i nie wyczerpują wszystkich możliwości w tym zakresie. Oto one:

- Powracajmy w komunikacji z uczniami do wspólnych doświadczeń sprzed pandemii. Pokazujmy zdjęcia lub filmy z pracy w klasie lub wycieczek czy imprez szkolnych. Dyskutujmy o tym.
- Przypominajmy uczniom pozytywne doświadczenia – przywołujmy coś, co wykonali, osiągnęli, powracajmy do sytuacji, kiedy komuś pomogli, coś wymyślili. Takie komunikaty są bardzo uczniom potrzebne – pokazują one ciągłość naszych relacji.
- Pokazujmy uczniom fragment naszej codzienności, np. filmik z naszym zwierzęciem czy własne zdjęcie zrobione podczas gotowania lub przekopywania ogródka. To podtrzymuje więzi, ale też budzi pozytywne emocje i pokazuje, że życie toczy się dalej, nawet w obecnej, trudnej dla wszystkich sytuacji. O to samo możemy poprosić uczniów, podsuwając im jednak kilka konkretnych tematów, tak żeby każdy miał szansę coś wysłać.
- Bądźmy dla uczniów dobrym przykładem, pokażmy, jak dbać o siebie, przebywając w izolacji. Podzielmy się z uczniami radami, wskażmy, co zrobić (i co my robimy), żeby się lepiej czuć.
- Dbajmy o to, by komunikacja z uczniami była pełna humoru. Śmiech jest uczniom (i nam też) obecnie bardzo potrzebny. Humor (ale nie sarkazm) buduje relacje i pozytywny stan emocjonalny.

RELACJE RÓWIEŚNICZE (UCZEŃ – UCZEŃ)

Dobrze funkcjonujące relacje rówieśnicze są kluczowe dla prawidłowego rozwoju, bez względu na wiek młodego człowieka. Oczywiście na różnych etapach rozwojowych zmienia się ich charakter i przejawy, w szczególności w okresie późnego dzieciństwa i dorastania, kiedy grupa rówieśnicza staje się centralnym punktem odniesienia i podstawowym elementem budowania indywidualnej tożsamości (Oleszkowicz i Senejko, 2013). Na wszystkich etapach życia młodego człowieka jest tak, że „liny i sznurki” (symbolizujące więzi) łączące z rówieśnikami stanowią istotny aspekt rozwojowy. Zależnie od jakości tych relacji efekt może być pozytywny (np. wtedy, gdy doświadczamy wsparcia i akceptacji) lub negatywny (np. wtedy, gdy zostaliśmy wykluczeni lub jesteśmy ofiarą przemocy rówieśniczej).

Dla zespołu klasowego funkcjonującego w szkole istotne jest, aby był **społecznością**, jednak nie dzieje się to automatycznie i w wielu zespołach klasowych nigdy nie następuje. Alfie Kohn (2006, s. 101) pisze o tym, że uczniowie w klasie



powinni „myśleć o sobie w liczbie mnogiej, czuć, że są połączeni ze sobą, być częścią społeczności”.

Obecna sytuacja wiele zmieniła w sferze kontaktów rówieśniczych. Uczniowie albo nie spotykają się offline (twarzą w twarz), albo spotykają się w bardzo ograniczonym zakresie. Przy pesymistycznym scenariuszu rozwoju epidemii ograniczenia dotyczące spotkań bezpośrednich mogą zostać jeszcze bardziej zaostrzone.

Ważne jest, żeby obecna sytuacja, która modyfikuje, ogranicza i utrudnia podtrzymywanie więzi i komunikację w grupie rówieśniczej oraz stanowi zagrożenie dla relacji i poczucia wspólnoty w klasie, uczyniła jak najmniej szkody. Ujmując jednak rzecz w sposób pozytywny, można powiedzieć, że najistotniejsze jest, abyśmy potrafili, korzystając z dostępnych narzędzi i sposobów, integrować uczniów. Powinniśmy stwarzać takie możliwości i warunki, które sprzyjają podtrzymywaniu poczucia przynależności uczniów do zespołu klasowego i sprawiają, że nadal współpracują oni ze sobą, wspierają innych oraz siebie nawzajem. Wielu narzędzi, które mieliśmy w rękach w ramach tradycyjnej edukacji, obecnie już nie mamy. Jednak jeśli dobrze się zastanowimy, to jesteśmy w stanie znaleźć w dzisiejszej sytuacji podobne czy podobnie działające strategie i metody pracy. Bez względu na to, jak kształtowały się relacje rówieśnicze w zespole klasowym przed okresem pandemii, możemy obecnie wprowadzić sporo rozwiązań, które albo będą sprzyjać ich utrzymaniu (o ile były dobre), albo polepszeniu (jeśli do końca dobre nie były).

Myśląc o tym, warto pamiętać, że znacząca część komunikacji między uczniami przed pandemią także odbywała się online. Kontaktowali się oni ze sobą szczególnie na portalach społecznościowych (np. Facebook, Instagram, Snapchat), korzystając zarówno z komunikacji synchronicznej, np. poprzez komunikatory, jak i z asynchronicznej, np. porozumiewając się poprzez różne grupy online (np. na forach) czy komentując jakieś treści. Wcześniej jednak komunikacja zapośredniczona była hybrydowo połączona z komunikacją twarzą w twarz i silnie z nią powiązana. To sami młodzi ludzie decydowali, w jakim stopniu i do czego używają każdego z tych kanałów. Teraz jest inaczej – uczniowie generalnie są skazani na jeden typ kontaktu – komunikację zapośredniczoną, i zależnie od swoich kompetencji w różnym zakresie potrafią wykorzystać ją dla podtrzymania relacji rówieśniczych. Można więc podsumować to w taki sposób, że w aktualnej sytuacji chodzi o takie relacje rówieśnicze, w których choć jesteśmy fizycznie osobno, to jednak jesteśmy razem.

JAK MOŻEMY WSPIERAĆ RELACJE RÓWIEŚNICZE W SPOSÓB ZAPOŚREDNICZONY?

Ważną sprawą jest, abyśmy uświadomili sobie, że podobnie jak w sytuacji offline, w obszarze online młodzi ludzie bardzo różnią się kompetencjami komunikacyjnymi, ich pozycja w grupie jest różna i są w różnym stopniu atrakcyjni dla rówieśników. Do tego nowość sytuacji i związane z nią emocje mogą sprawić, że nawet uczniowie, którzy mieli wcześniej dobre kontakty z rówieśnikami, będą mieli trudności z komunikacją i kontynuowaniem relacji koleżeńskich lub przyjacielskich. Oznacza to, że warto, abyśmy jako wychowawcy i nauczyciele podej-



mowali działania nastawione na wspieranie aktywnej komunikacji, współpracy i budowanie sieci wsparcia społecznego.

Poniżej znajduje się lista propozycji, które warto wprowadzić do pracy z zespołem klasowym:

- Proponujemy zadania wymagające współpracy uczniów w parach bądź małych grupach. Ważne jest, aby pary lub grupy były dobierane poprzez losowanie, tak aby stworzyć możliwość interakcji pomiędzy wszystkimi uczniami, także tymi, którzy na co dzień mniej się ze sobą komunikują. Jest bardzo wiele narzędzi dostępnych online służących do losowania – łatwo znaleźć je w internecie, ale możemy też sięgnąć po rozwiązania tradycyjne. Wystarczy choćby wrzucić do pojemnika karteczki z imionami i nazwiskami uczniów, a następnie przeprowadzić losowanie podczas zajęć online.

Uwaga! Losowania nie przeprowadzamy, jeśli w klasie występuje zjawisko bullyingu (dręczenia), co oznacza, że jest w niej jakiś powszechnie nie lubiany uczeń. W takim przypadku metoda losowania tylko pogarsza sytuację takiej osoby, a wylosowanie jej do współpracy budzi silne negatywne emocje ze strony grupy.

Zadania w zespołach roboczych muszą wymagać rzeczywistej interakcji, a nie tylko realizowania działań równoległe i sztucznego sklejenia ich w całość. Przykładowo, możemy zadać trojgu uczniów te same trzy pytania i poprosić, aby każdy z nich niezależnie na nie odpowiedział, potem jednak wszyscy troje muszą wspólnie przygotować jedną pracę uwzględniającą odpowiedzi całej grupy. Może to być też wspólne napisanie historii czy jakiejś instrukcji albo przewodnika po okolicy. Ważne jest, by częścią przedstawienia wyników zespołowej pracy było opowiedzenie o tym, kto jaką część zadania wykonał. O takim wymaganiu uczniowie powinni wiedzieć przed rozpoczęciem zadania grupowego. Przy omawianiu wyników zadań właśnie aspekt współpracy i wiążąca się z nią wartość dodana (w jaki sposób to, że pracujemy razem, przyczyniło się do sukcesu) powinna być przez nas podkreślana i doceniona. Więcej o tym, jak budować relacje rówieśnicze w edukacji online, znajduje się w rozdziałach Anny Koludo i Natalii Walter.

- Wprowadzamy elementy edukacji rówieśniczej, polegającej na tym, że uczeń lub grupa uczniów przygotowuje materiały lub zajęcia edukacyjne. Odbiorcami mogą być uczniowie z tej samej klasy lub innych zespołów klasowych w szkole. Treść zajęć może dotyczyć zarówno programu jakiegoś przedmiotu, jak i innych umiejętności czy kompetencji. Przykładowo, młody człowiek może nakręcić filmik pokazujący, jak rozwiązuje równania, ale może też pokazać, w jaki sposób uczy się angielskiego, przebywając w domu. Jeśli uczniowie wzajemnie mają oceniać swoje prace, trzeba bardzo pilnować zasad formułowania ocen oraz przyjmowania krytycznej informacji zwrotnej, tak by odbywało się to z szacunkiem dla innych.
- Celebруем urodziny, imieniny czy inne święta, również te nietypowe (np. Dzień Budyniu, Dzień Kłowna, Dzień Książki Dla Dzieci). Może to wymagać od nas i uczniów pewnych przygotowań. Można w tajemnicy przed soleni-



zaniem przygotować dla niego elektroniczne kartki pocztowe, zestaw zdjęć czy inny prezent, który zostanie mu przesłany za pośrednictwem internetu. Warto, byśmy inspirowali uczniów do takich działań.

- Przygotujmy jako wspólnota coś dla kogoś innego – uczniów z innego kraju, z którymi współpracowaliśmy lub teraz zaczęliśmy współpracę, uczniów z innej klasy naszej szkoły itp. Może to być film, prezentacja, wiersz, piosenka itd.
- Dbajmy o netykietę podczas spotkań online i w komunikacji pisemnej pomiędzy uczniami. Ustalmy wspólnie zasady i egzekwujmy je. Łatwo bowiem obecnie o sytuację, w której uczniowie włączają się w cyberbullying, będący za pośredniczoną odmianą przemocy rówieśniczej (bullyingu) (Pyżalski, 2012).

RELACJA NAUCZYCIEL – RODZINA

Jeśli chodzi o relacje z rodzinami, musimy sobie uświadomić odmienną obecnej sytuacji od tego, co było rzeczywistością szkolną w niedalekiej przeszłości. Nie możemy wchodzić w nową sytuację ze starym obrazem rodzica i relacji z nim. Wielu publicystów stwierdza, że świat po pandemii COVID 19 będzie innym światem. My zaczniemy funkcjonowanie w tym świecie od tego, że inaczej spojrzymy na relacje: nauczyciel – rodzic. Przemawiają za tym następujące argumenty:

- Nowa sytuacja daje szansę na nowe otwarcie;
- Wszyscy doświadczamy podobnych trudności, co sprawia, że łatwiej się nam spotkać i porozumieć – mamy wspólną podstawę doświadczeń;
- Ta wspólnota doświadczeń otwiera nowy obszar porozumienia;
- Wielu rodziców czuje się zaskoczonymi i bezradnymi wobec tego, czego doświadczą. Potrzebują wsparcia i gotowi są na skorzystanie z pomocy zewnętrznej;
- W sytuacjach trudnych ludzie tworzą społeczności (połączone wspólnym celem) jednoczą się i są bardziej otwarci na współpracę;
- Jeśli w takiej sytuacji nie uda się nam zbudować relacji z rodzicami, to prawdopodobnie nie uda się nam już nigdy, a zatem postulat pozyskiwania rodziców do współpracy pozostanie już na zawsze czczym hasłem z ministerialnych dokumentów.

W płaszczyźnie relacji nauczyciel – rodzina pojawiają się cztery istotne składowe:

- ustalenie wspólnych celów, sposobów działania,
- przepływ informacji,
- ciągła komunikacja,
- udzielanie sobie wzajemnie wsparcia.

Od czego w takim razie rozpocząć? Od kilku prostych działań. Po pierwsze, musimy sobie przypomnieć – a wręcz uświadomić, co nas łączy na poziomie celów, priorytetów. Zarówno rodzicowi (dziadkom, starszemu rodzeństwu), jak i nauczycielowi przyświeca ten sam cel – dobro dziecka. Gramy więc do tej samej bramki. W każdej trudnej rozmowie przypominajmy to sobie, ale przypominajmy to również rodzicowi, z którym rozmawiamy i z którym doświadczamy trudności w porozumieniu się.



Po drugie, zainicjujmy kontakt. Napišmy do rodziców wiadomość mailową z zapytaniem, jak sobie radzą w tych trudnych czasach. Zapytajmy, czy nie zdarzyło się coś przykrego w ich życiu, o czym powinniśmy wiedzieć, bo jest to ważne dla wspierania ich dzieci. Każdy z nas potrzebuje zainteresowania, a ludzie w trudnej sytuacji potrzebują tego w dwójnasób. Komunikacja daje szansę na poznawanie swoich oczekowań, ale też na wzajemne poznawanie się. Wszędzie tam, gdzie wypełnimy lukę poznawczą rzetelnymi informacjami, odbierzemy przestrzeń dla tworzenia się plotek, uprzedzeń i dezinformacji. Ważne jest więc, abyśmy dzielili się informacjami o tym, jak każdy z nas radzi sobie w tych trudnych czasach. Dobrze też dzielić się radami, w jaki sposób motywuje się swoje dzieci do nauki i jak organizuje się im czas wolny. Wskazane jest też rozmawianie o porażkach, w końcu nikt z nas nie jest idealny, a doświadczanie podobnych trudności czyni nas bliskimi sobie.

W edukacji zapośredniczonej kluczowa jest więc zmiana paradygmatu nauczania. Bardziej zależy nam na tym, żeby nauczyć uczniów, jak się uczyć, niż sprawić, aby przyswoili dany materiał. Do tego zadania niezmiernie ważna jest współpraca i wymiana informacji z rodzicem. Wszystkie kontrakty zawierane z uczniem wymagają wprowadzenia w to działanie rodzica, bo to on będzie czuwał nad realizacją zadań. Świadomość tego, że rodzic jest dobrze poinformowany, motywuje uczniów do działania czy wywiązywania się z przyjętych kontraktów. Wzajemne informowanie się w relacji nauczyciel – rodzic umożliwia też poznawanie potrzeb dzieci i rodziców oraz jest szansą na znalezienie nowych rozwiązań trudnych sytuacji. Wobec powyższego, znajdziemy aktywny sposób przekazywania sobie informacji w obie strony (np. poprzez SMS-y, grupę na Facebooku, dyżury online na Skypie lub w innym komunikatorze czy internetowe grupy wsparcia, w których możemy przegadać bieżące problemy klasy itp.).

Ostatnia składowa w relacjach nauczyciel – rodzic to wspieranie w trudnych sytuacjach. Nic nie buduje tak mocno relacji, jak wspólne mierzenie się z przeciwnościami. Gdy mówimy o wsparciu, nie mamy na myśli profesjonalnej terapii, ale proste ludzkie zainteresowanie i dzielenie się uwagą, empatią, troską, szczerością oraz szacunek. Wsparcie będzie adresowane do rodziców będących w trudnej sytuacji (wyjątkowo obciążonych konsekwencjami pandemii). Stąd w pierwszej kolejności postaramy się dowiedzieć, co dzieje się w rodzinach naszych uczniów. Gdy już to wiemy, nawiążmy z rodzicami indywidualny kontakt i udzielimy im wsparcia (ważne, aby odbywało się to za pośrednictwem komunikatora wideo, bo wtedy widzimy reakcję rodzica i łatwiej prowadzić nam rozmowę). Jeśli się nam to uda, powinniśmy zwrócić uwagę na kilka ważnych zasad i umiejętności wspierania w kryzysie:

1. Wspieranie – wszelkie działania, które umożliwiają wspomaganemu odzyskanie poczucia bezpieczeństwa oraz komfortu psychicznego, a w efekcie – zebranie sił potrzebnych do poradzenia sobie z problemem. Składa się na nie przede wszystkim wysłuchanie z okazywaniem zrozumienia, akceptacji i empatii. Istotne jest też nazwanie problemu (w trudnej sytuacji emocje utrudniają nam nazwanie tego, z czym się tak naprawdę borykamy, a bez nazwania problemu trudno go rozwiązać).



2. Interweniowanie w kryzysie – o tym, jak nauczyciel powinien postępować, pracując z uczniem w kryzysie, pisze w swoim rozdziale Tomasz Bilicki.
3. Skupianie się na najważniejszym – pomoc rodzicowi w analizie własnych zasobów i doświadczeń, aby w efekcie mógł wykorzystać je do poradzenia sobie z sytuacją trudną. Kryzys sprawia, że zawęża się nam perspektywa, z jakiej patrzymy na doświadczaną sytuację. To wynik silnych emocji. Spokojna rozmowa i zapytanie o to, w czym tkwi problem, może być bardzo pomocne. Poza tym pamiętajmy, że każdy z nas był wiele razy w kryzysie, a więc mamy już wypracowane sposoby wyjścia z niego. Trzeba tylko uświadomić to osobie doświadczającej problemów.
4. Kierowanie do pomocy specjalistycznej – winno wystąpić w sytuacji, gdy pomagający nie czuje się kompetentny w udzielaniu pomocy. Zachęcenie kogoś do skorzystania z pomocy profesjonalnej to także pomoc. Bez takiej zachęty, podania kontaktu, polecenia odpowiedniego specjalisty lub instytucji, wielu rodziców nie podjęłoby działań zmierzających do zmiany swojej sytuacji. Pamiętajmy, że naszym zadaniem jest wspieranie rodziców w trudnych sprawach, a nie rozwiązywanie ich problemów psychologicznych. Nawet psychoterapeuci odsyłają klientów, gdy wiedzą, że nie mogą im pomóc.

Podsumowując – relacje znajdujące się w centrum tradycyjnej edukacji pozostają w tym samym miejscu w edukacji zdalnej. Wyzwaniem jest natomiast, jak budować je w warunkach komunikacji zapośredniczonej, jak omijać ograniczenia, które brak bezpośrednich spotkań przynosi. ■



Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele



**Marlena
Plebańska**

POTENCJAŁ TECHNOLOGII CYFROWYCH

Wykorzystanie nowych technologii edukacyjnych nie jest celem samym w sobie. Rozwiązania technologiczne służą realizacji określonych celów dydaktycznych. Edukacja cyfrowa powinna więc znaleźć odzwierciedlenie w sposobie myślenia o procesie edukacyjnym, w którym uczeń staje się twórcą, a nie tylko jego uczestnikiem, zaś szkoła jest środowiskiem uczenia się. Takie podejście pozwala na stopniowe odchodzenie od transmisyjnego modelu nauczania, szeroko obecnego dziś w szkołach. Podstawowymi przesłankami wykorzystania nowych technologii w szkole jest indywidualizacja procesu kształcenia oraz umożliwienie uczniom poszukiwania własnej drogi, nauka we własnym tempie oraz stylu uczenia się, przygotowanie do samodzielnego korzystania z zasobów edukacyjnych oraz przygotowanie do dorosłego życia, w którym obecni uczniowie będą musieli stale rozwijać się, aby nadążać za permanentnie zmieniającym się światem.

Współczesna edukacja to już nie 45-minutowa lekcja, lecz proces stałego doskonalenia się przez 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu. Uczniowie uczestniczą w procesie dydaktycznym wszędzie i cały czas. Nowe technologie edukacyjne wspierają ich w tych procesach. To właśnie dzięki nowym technologiom nauczyciele mogą korzystać z zasobów informacji dostępnych na całym świecie, współpracować online z uczniami z innych krajów i kontynentów, tworzyć własne zasoby edukacyjne, odkrywać, budować, rozbudowywać i uzupełniać kompetencje.



Cyfrowa edukacja to określenie bardzo szerokie, a najogólniejsza definicja jest taka, że jest to edukacja realizowana z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Proporcje ich wykorzystania w procesach edukacyjnych pozostają bardzo zróżnicowane. Nie da się określić, od jakiego stopnia udziału zajęć z wykorzystaniem technologii cyfrowych możemy mówić o edukacji cyfrowej. Każde proporcje są właściwe pod warunkiem, że zostaną określone na podstawie wyznaczonych celów dydaktycznych, które chcemy osiągnąć, wykorzystując w edukacji technologie cyfrowe. Wykorzystanie tych ostatnich w edukacji może odbywać się na wszystkich poziomach edukacyjnych, począwszy od edukacji przedszkolnej, poprzez edukację szkolną, edukację na poziomie uczelni wyższych, jak również w ramach rozwoju osób dorosłych. Edukacja cyfrowa potencjalnie charakteryzuje się następującymi cechami:

- zwiększa efektywność procesów edukacyjnych, sprzyja rozwojowi kompetencji przyszłości;
- uwalnia kreatywność indywidualną, a jednocześnie uczy współpracy w grupie;
- wspiera kreowanie indywidualnych ścieżek rozwoju. Uczy odpowiedzialności i twórczego podejścia do własnego rozwoju. Aktywnie wspiera w procesach poszukiwania i kreacji;
- zapewnia wszechstronny rozwój, wyrównuje edukacyjne dysproporcje społeczne, bowiem niezależnie od miejsca zamieszkania jest szansą edukacyjną dla osób z ubogich rodzin;
- zapewnia możliwość edukacji globalnej, uniezależnia proces edukacyjny od czasu, miejsca i przestrzeni;
- zapewnia dostęp do dzieł sztuki, wiedzy historycznej, zasobów muzealnych w formie atrakcyjnej dla odbiorcy. Umożliwia przekraczanie barier geograficznych i materialnych;
- wyrównuje szanse rozwojowe osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, bowiem dzięki wykorzystaniu odpowiednich standardów technologicznych, jak choćby WCAG 2.0 lub 2.1 (por. www.widzialni.org), pozwalających na alternatywny przekaz treści multimedialnych oraz interaktywnych, np. poprzez tworzenie alternatywnych opisów zdjęć, filmów czy animacji, uczniowie z dysfunkcjami mogą korzystać z tych samych zasobów edukacyjnych, z których korzystają osoby zdrowe (szerzej o nierównościach i związanych z nimi zagrożeniach mówi rozdział Piotra Plichty);
- obcowanie z technologią oswaja z przyszłością, realiami pracy zawodowej;
- wiedza, obok energii i żywności, jest trzecią najważniejszą wartością świata. To na niej w znacznej mierze opiera się współczesna gospodarka – Gospodarka Oparta na Wiedzy (GOW). Wykorzystanie nowych technologii w edukacji zapewnia uczniom stały dostęp do wiedzy (24 na dobę przez 7 dni w tygodniu). Poprzez zastosowanie odpowiednich metod i narzędzi pracy online odbiorcy edukacji cyfrowej mogą stale rozwijać się, w myśl idei „wiedzy na żądanie”, umożliwiającej rozwój w dowolnym miejscu i czasie;
- odpowiednie wykorzystanie technologii wspiera w tworzeniu kapitału społecznego, buduje refleksyjność, angażuje w życie społeczne (Plebańska, 2019).



WDROŻENIE EDUKACJI CYFROWEJ

Pojęcie „cyfrowa edukacja” obejmuje różnorodne formy edukacji i jest określeniem otwartym, ze względu na stale pojawiające się nowe możliwości technologiczne i sposoby ich zastosowania w edukacji. Do głównych modeli edukacji sięgających po rozwiązania cyfrowe należą:

- edukacja cyfrowa jako wsparcie kształcenia tradycyjnego;
- edukacja mieszana, łącząca wykorzystanie edukacji cyfrowej oraz kształcenia tradycyjnego;
- edukacja cyfrowa wspierana kształceniem tradycyjnym;
- edukacja cyfrowa w czystej formie.

O ile trzy pierwsze modele są w miarę przejrzyste, jeśli chodzi o ich wdrażanie w ramach systemowej edukacji, bowiem łączą wykorzystanie technologii z nauczaniem tradycyjnym, o tyle czwarty model, edukacji cyfrowej w czystej formie, pozostaje trudny do realizacji na każdym z poziomów edukacyjnych. Pozostawia on bowiem ucznia i nauczyciela jedynie w kontakcie online, dając do dyspozycji tylko i wyłącznie technologie cyfrowe. Jak zatem zorganizować proces edukacji online? Jak zbudować skuteczny, celowy proces nauczania zapośredniczony przez internet, który może być zorganizowany na wiele różnych sposobów? Odpowiedź na te pytania podsuwa rysunek 9, na którym przedstawiono, od czego zacząć i na co zwrócić uwagę.



Rysunek 9. Przykład procesu edukacji zdalnej

Źródło: Opracowanie własne.



Poniżej przedstawiam dziesięć wskazań dla organizacji edukacji online:

1. Jasno zdefiniujemy cele procesu edukacji online oraz cele jej poszczególnych etapów.
2. Przemyślimy, jak podzielić materiał edukacyjny na lekcje/moduły lub inne fragmenty treści.
3. Zdefiniujemy oś czasu, na przestrzeni której realizowany będzie proces nauczania online. Pamiętajmy, aby określić również długość przerw pomiędzy poszczególnymi lekcjami/modułami (nie muszą być one równomierne).
4. Określimy zakres tematyczny/merytoryczny odpowiadający każdej pojedynczej lekcji/ modułowi.
5. Zaplanujemy, jakie treści oraz działania realizowane będą w czasie lekcji/modułu oraz w ramach pracy własnej, następującej pomiędzy lekcjami/modułami.
6. Opracujemy materiały dla każdej lekcji/modułu, tak aby w swojej podstawowej formie składały się z trzech części: zasobów multimedialnych, przedstawiających treści lekcji, zasobów interaktywnych, dających uczniom możliwość przećwiczenia, utrwalenia, samosprawdzenia wiedzy oraz umiejętności. Pamiętajmy, że te materiały to jedynie baza do twórczej i kreatywnej pracy.
7. Zaplanujemy uczniom aktywności twórcze, realizowane poprzez różnego typu projekty indywidualne oraz grupowe. Projekty te mogą być wykonywane z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych lub zupełnie offline, np. z użyciem klocków, papieru, kredek, plasteliny, drewna, tkaniny itp. – wówczas jedynie prezentacja ukończonych projektów (np. w postaci fotografii, filmu itp. w formie cyfrowej) odbywa się – jako podsumowanie wyników projektu – online.
8. Zaplanujemy kontakt synchroniczny z uczniami dający możliwość nie tylko przeprowadzenia spotkania merytorycznego w czasie rzeczywistym, ale również, a może przede wszystkim, dający szansę porozmawiania, omówienia bieżących wyzwań i problemów. Kontakt taki buduje relacje i jednoczy grupę.
9. Zadbajmy o stałą komunikację z uczniami oraz, w przypadku młodszych uczniów, także ich rodzinami w czasie całego procesu edukacji online. Jasne i przejrzyste komunikaty zwrotne, określone kanały komunikacji, klarowny przekaz informacji zapewniają poczucie bezpieczeństwa oraz komfortu pracy online.
10. Proces edukacji online to żywa materia, więc nie bójmy się go zmieniać i modyfikować w trakcie realizacji, tak aby spełniał potrzeby i oczekiwania uczniów.

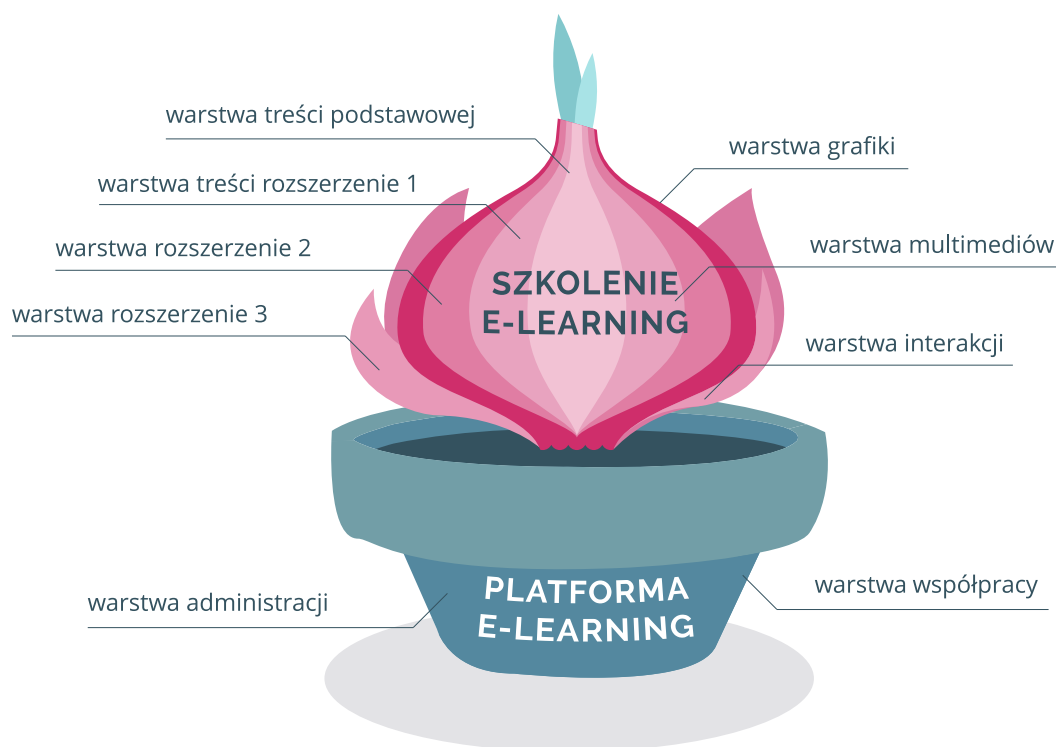
Bazę do procesu edukacji online stanowią dobrze zorganizowane materiały dydaktyczne, które wykonać możemy z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi. Nauczyciel może samodzielnie przygotować materiały lub wykorzystać te, które znajdzie w sieci, dostępne na wolnej licencji (np. e-poręczniki.pl, LearningAps) lub materiały komercyjne udostępnione na zasadach wskazanych przez wydawcę. Konstrukcja dydaktyczna materiałów jest jednak uniwersalna i nie zależy od rodzaju wykorzystywanego narzędzia czy przedmiotu nauczania – powinna za-



wierać stałe elementy pozwalające na przekazanie treści za pośrednictwem internetu.

Materiał e-learningowy powinien zatem być zbudowany w oparciu o:

1. **warstwę merytoryczną**, odpowiedzialną za etapowe zdobywanie wiedzy, zanurzanie się w niej stopniowo, poszukiwanie ciekawostek, treści uzupełniających, rozszerzających itp. Warstwa merytoryczna opowiada za strukturę treści przekazywanych poprzez e-szkolenia, np. pierwszy poziom szkolenia przekazuje treści podstawowe, obowiązkowe, a rozszerza się je poprzez zamieszczenie na tym poziomie linków do treści uzupełniających podstawowy materiał.
2. **warstwę medialną**, umożliwiającą budowanie wiedzy oraz umiejętności poprzez wykorzystanie różnorodnych form medialnych. Warstwa medialna odpowiada za różnorodny przekaz treści merytorycznych w optymalnej, dostosowanej do potrzeb, wymagań oraz możliwości odbiorców e-szkolenia, formie. E-szkolenie powinno wykorzystywać różne środki przekazu, np. przekaz audio, przekaz wideo, statyczną grafikę, materiały interaktywne, a każda z tych form powinna odpowiadać określonym celom dydaktycznym. Przykładowo, jeżeli celem naszego e-szkolenia jest poznanie budowy serca, to warto zastosować animację lub interaktywny schemat, zamiast opisu tekstowego czy fotografii. A jeśli zadaniem jest prezentacja utworu literackiego, zdecydowanie bazową warstwą będzie tekst.



Rysunek 10. Warstwy e-learningu.

Źródło: Opracowanie własne.



Cyfrowe lekcje to znacznie szersza perspektywa niż tylko wykorzystywanie odpowiednich cyfrowych narzędzi. To również korzystanie z odpowiednich metod pracy oraz planowanie wartościowych procesów edukacji online. Sposób ich realizowania powinien odpowiadać celom dydaktycznym stawianym przed danymi zajęciami, a przede wszystkim – być zgodny z potrzebami, oczekiwaniami i możliwościami uczniów. Zajęcia cyfrowe należy monitorować i ewaluować, tak aby stale badać ich rzeczywistą jakość, a także weryfikować, czy obrane przez nas metody przyczyniają się do powstania wartości dodanej. Trzeba pamiętać, że jest to żywa materia, którą warto modyfikować i zmieniać w trakcie realizacji, tak aby optymalnie odpowiadała potrzebom edukacyjnym. ■



Strategie kształcenia na odległość



**Anna
Koludo**

Czy jesteśmy przygotowani do tego, żeby edukować zdalnie? Od wielu lat o takim kształceniu się mówi, tworzone są platformy wspierające procesy edukacyjne. Organizuje się także studia podyplomowe dla nauczycieli z zakresu kształcenia na odległość. Wokół nas jest coraz więcej informatycznych narzędzi, które wspomagają ten proces. Wydawałoby się zatem, że nasz system edukacyjny jest do takich działań przygotowany. Niestety okazuje się, że obecnie, w obliczu pandemii COVID-19, nie potrafimy zmienić dotychczasowych przyzwyczajeń i zaprojektować procesu kształcenia na odległość, który dawałby zadawalające efekty.

Istotą powodzenia kształcenia na odległość są trzy podstawowe elementy:

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

W aspekcie możliwości technicznych bardzo dużo mówi się obecnie o tym, że wiele uczniowskich rodzin jest cyfrowo wykluczonych z powodu słabych łączności internetowych i braku sprzętu. Są to problemy, których nie rozwiążemy jako nauczyciele. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że oferowanych jest w tej chwili wiele możliwości bezpłatnego wykorzystywania programów zarządzają-

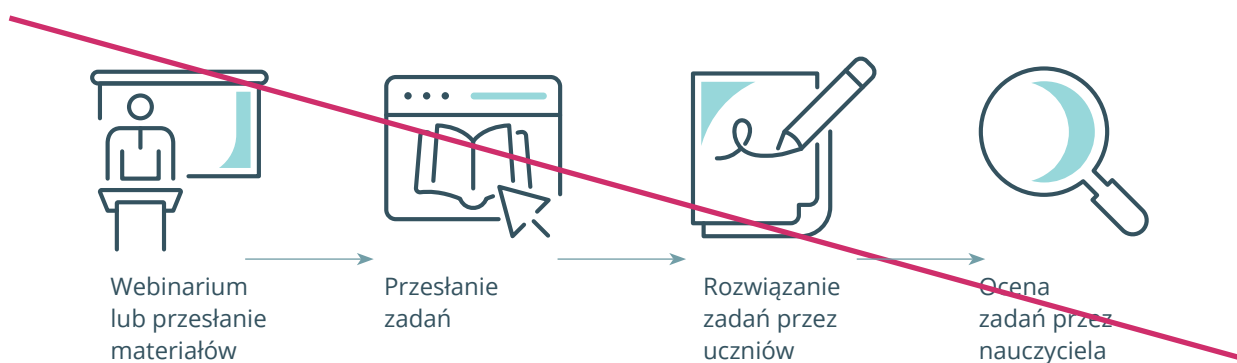


cych zdalną edukacją, zatem na drodze do posługiwania się nimi nie stoi bariera finansowa.

Drugi aspekt wydaje się najmniej kłopotliwy. W internecie znajdują się otwarte zasoby edukacyjne. Ponadto obecnie wiele firm i organizacji tworzących zasoby edukacyjne udostępniło je do bezpłatnego wykorzystania w okresie pandemii.

Niezmiernie istotny jest aspekt trzeci. Załóżmy, że większość nauczycieli ma możliwość zorganizowania zdalnych lekcji dla swoich uczniów, dysponując dostępem do oprogramowania, które umożliwia organizowanie webinarium, komunikację na czacie czy forach dyskusyjnych, przesyłanie zadań i ich ocenianie. Jaki model kształcenia jest najczęściej w tej sytuacji wybierany? Prezentacja treści podczas webinarium lub odesłanie uczniów do określonego źródła, a następnie formułowanie i przekazywanie zadań sprawdzających. Czy odpowiada to konstruktywistycznemu modelowi kształcenia? Z pewnością nie. Odwzorowujemy w ten sposób model tradycyjny, w którym podajemy uczniowi informacje, natomiast nie aktywizujemy go do samodzielnego wytwarzania wiedzy na podstawie doświadczeń, dyskusji, przemyśleń, wyrażania własnych wniosków, rozwiązywania problemów (tak jak to jest w modelu konstruktywistycznym).

Poniższy model prezentuje właśnie to tradycyjne podejście do procesu edukacyjnego, w kontekście edukacji zdalnej.



Rysunek 11. Tradycyjny model procesu edukacyjnego w kontekście edukacji zdalnej

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wykorzystać dostępne narzędzia informatyczne, chcąc implementować do praktyki szkolnej, w obecnej sytuacji edukacji prowadzonej na odległość, konstruktywistyczny model kształcenia, a przynajmniej jego elementy?

Otóż **webinarium** to narzędzie nie tylko do prezentacji treści kształcenia przez nauczyciela, przy biernym uczestnictwie uczniów. Mogą w nim przecież brać udział wszyscy uczestnicy procesu kształcenia: nauczyciel i uczniowie. Jest to znakomite miejsce do prowadzenia dyskusji, prezentacji uczniowskich projektów, recytowania własnych utworów literackich, prezentacji ćwiczeń fizycznych lub prac plastycznych czy filmów wykonanych na przykład techniką poklatkową itp. **Webinarium** powinno przy tym służyć nie tylko samej organizacji zajęć lekcyjnych, ale również ich planowaniu przez radę pedagogiczną. Jako element procesu dydaktycznego prowadzonego w szkole powinno być wykorzystywane w sposób rozsądny, tzn. z uwzględnieniem stopnia obciążenia uczniów wykonywaniem za-



dań domowych. To właśnie podczas spotkań webinaryjnych powinny powstawać na przykład pomysły realizacji projektów łączące wiedzę oraz aktywności dydaktyczne odbywające się w ramach różnych przedmiotów.

W systemach zarządzających zdalną edukacją istnieje przestrzeń, w której nauczyciel może tworzyć bibliotekę zasobów dla ucznia. Czy jednak jest skazany na wytwarzanie autorskich materiałów dydaktycznych w postaci tekstów, obrazów czy filmów? Zdecydowanie nie. Jak wspomnieliśmy już wcześniej, wiele podmiotów oddało w tej chwili nauczycielom do dyspozycji swoje zasoby edukacyjne. Wystarczy przejrzeć je, wyszukać najodpowiedniejsze, a link do wybranych osadzić w przestrzeni biblioteki dla ucznia. Zasoby internetu kryją wiele cennych materiałów, których znaczna część jest wyraźnie dedykowana edukacji. Są wśród nich e-podręczniki, otwarte zasoby edukacyjne, zawierające treści kształcenia podane w postaci nagranych wykładów, eksperymentów czy pokazów itp. Tworząc bibliotekę, warto zwrócić uwagę na możliwość wzajemnego udostępniania sobie wytworzonych materiałów przez nauczycieli.

Wysyłanie zadań dla uczniów tradycyjną pocztą elektroniczną może być zastąpione **systemem zarządzającym zadaniami uczniowskimi**, który umożliwiałby m.in. osadzanie zadań, określanie kryteriów, wyznaczanie terminów realizacji. Przedmiotem szczególnej uwagi powinna być treść zadań, które uczeń otrzymuje drogą elektroniczną. Postawmy tu sobie pytanie o to, ile czasu musi on spędzić przed ekranem monitora komputera, aby je wykonać, przygotowując prezentację, pisząc w edytorze tekstu referat, wyszukując informacje na określony temat? A także – w jakim stopniu zadania dotyczą wykonywania czynności kształtujących umiejętności praktyczne i intelektualne bez użycia komputera? Mogą one przecież dotyczyć wykonania pracy plastycznej czy rękodzielniczej, napisania i wyrecytowania wiersza, wykonania utworu muzycznego (jeżeli są ku temu warunki), zaprojektowania stroiku świątecznego, zademonstrowania ćwiczeń fizycznych w przerwie w pracy z komputerem... Wszystkie efekty potwierdzające wykonanie tego typu zadań można przecież utrwalić za pomocą zdjęć lub filmu i przekazać poprzez narzędzia platformy edukacyjnej nauczycielowi.

W przypadku konieczności zaprojektowania i udostępnienia uczniom testu można skorzystać z **edytorów testów**, które, jeśli chodzi o zadania zamknięte, są w stanie sprawdzić automatycznie poprawność odpowiedzi uczniowskich.

W kształceniu stacjonarnym dużą uwagę zwracamy na osiągnięcie przez uczniów kompetencji pracy zespołowej. Realizacja grupowych projektów edukacyjnych ma istotne znaczenie w procesie kształcenia w polskich szkołach. Jak jednak można wykonywać projekty w zespole młodzieży pracującej zdalnie? Jest to możliwe, ponieważ istnieją tzw. **przestrzenie pracy zespołowej** w systemach e-learningowych. Natomiast w przypadku braku odpowiedniej funkcjonalności systemu wystarczy skorzystać z **udostępnionego zespołowi folderu** w wirtualnym dysku, gdzie zamieszczane będą pliki z efektami wspólnej pracy. Warto zwrócić uwagę na fakt, że takie dokumenty – np. prezentacje, raporty, arkusze kalkulacyjne – mogą być współtworzone przez wiele osób. Grupa uczniów określa role i zadania poszczególnych członków zespołu, a także harmonogram wykonania poszczególnych zadań. Wyłoniony lider koordynuje pracę całego zespołu, zwraca



cając uwagę na terminowość i jakość wykonywanych zadań. Członkowie zespołu komunikują się za pośrednictwem dostępnych kanałów. W każdym systemie zarządzającym zdalnym kształceniem są do dyspozycji **czaty, fora dyskusyjne** itp., można również wykorzystać grupy tworzone za pośrednictwem telefonii komórkowej.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w ramach kształcenia na odległość mamy do dyspozycji różnorodne narzędzia cyfrowe, które powinny zainspirować nas – nauczycieli – do ich kreatywnego wykorzystania. Chodzi o to, aby proces dydaktyczny nie był dla naszych uczniów tylko wykonywaniem z użyciem komputera niezliczonych zadań, ale wzbudzał ich ciekawość, inspirował do przemyśleń, motywował do twórczej pracy zespołowej.

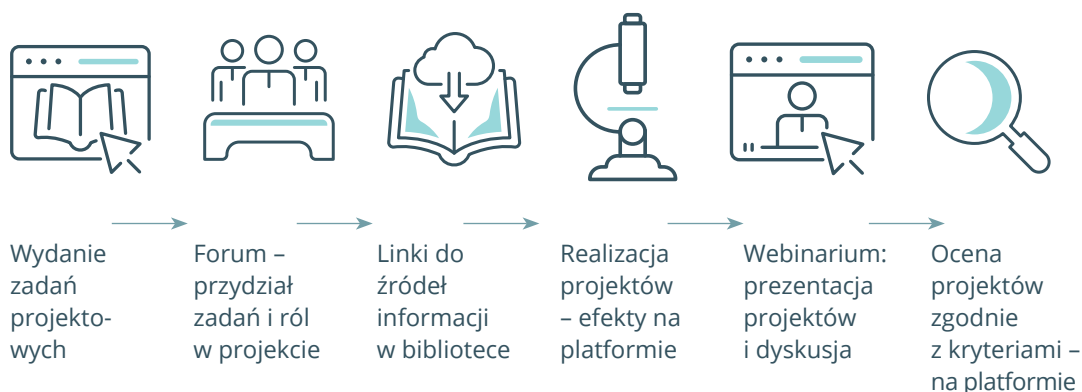
Jak to zrobić? Przenieśmy nowe trendy dydaktyczne w przestrzeń wirtualną i spróbujmy zaprojektować proces kształcenia z ich wykorzystaniem. Spośród wielu możliwości warto tutaj zwrócić szczególną uwagę na trzy następujące: 1) metodę WebQuest, 2) metodę kształcenia wyprzedzającego, 3) model kształcenia konstruktywistycznego.

METODA WEBQUEST

Metoda WebQuest została zaproponowana przez naukowców z San Diego University. Bernie Dodge i Tom March wprowadzili pojęcie WebQuestu już w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, a dotyczyło ono angażowania uczniów w działania nastawione na dociekanie, badanie, w których wykorzystywane są zasoby internetowe. Zgodnie z metodą WebQuest, zespoły uczniowskie realizują projekty według następującego harmonogramu:

1. Nauczyciel wprowadza uczniów w temat zakresu ich działań, wskazuje uczniowskie role (badacza, konstruktora, dziennikarza), formułuje zadanie do wykonania dla zespołu, określa kryteria oceny; do tego celu wykorzystuje mechanizmy platformy związane z przydzielaniem **zadań** uczniom;
2. Nauczyciel opisuje kolejne etapy projektu i określa poszczególne role w projekcie, zaś uczniowie dokonują przydziału tych ról poszczególnym członkom zespołu; do tego celu można wykorzystać **forum dyskusyjne**;
3. Nauczyciel przekazuje uczniom przydatne linki do zasobów internetowych, zamieszczając je w przestrzeni uczniowskiej **biblioteki**;
4. Uczniowie wykonują projekt, zamieszczając efekty prac w postaci plików w przestrzeni wspólnej pracy;
5. Po zakończeniu realizacji projektu uczniowie prezentują go, zaś nauczyciel komentuje i podsumowuje uzyskane efekty; do tego celu można wykorzystać **webinarium**;
6. Nauczyciel ocenia projekt zgodnie z wcześniej określonymi kryteriami, wykorzystując **mechanizmy zarządzania zadaniami**.

Praca na platformie może w tym modelu przebiegać według następującego schematu:



Rysunek 12. Praca na platformie WebQuest

Źródło: Opracowanie własne.

KSZTAŁCENIE WYPRZEDZAJĄCE

Podstawowym celem kształcenia wyprzedzającego jest przygotowanie do uczenia się zgodnego z założeniami pedagogiki konstruktywistycznej. Nauczyciel przestaje być jedynym źródłem informacji, staje się tutorem, moderatorem, facylitatorem. Organizując w ten sposób zajęcia dydaktyczne, kieruje on procesem uczenia się uczniów. Zmienia się również rola ucznia. Nie jest on już tylko biernym odbiorcą informacji podanych przez nauczyciela, ale konstruktorem własnej wiedzy. Model kształcenia wyprzedzającego obejmuje cztery etapy.

1. Etap **aktywacji** polega na wyborze zagadnień, które uczniowie będą mogli przygotować przed lekcją. Jest to etap, w którym uczniowie aktywują swoją wiedzę uprzednią i formułują pytania, na które chcą znaleźć odpowiedź. Prowadząc cały proces zdalnie, nauczyciel może na tym etapie wykorzystać **webinarium** – w dyskusji z uczniami nad dokonany przez nich wyborem zagadnień do wstępnego samodzielnego przygotowania. Efektem jest lista tematów opublikowana **w bibliotece zasobów**. Uczniowie są przygotowani i zmotywowani do samodzielnej pracy indywidualnej i zespołowej.

2. Etap **przetwarzania** polega na samodzielnym przetworzeniu przez ucznia informacji z tematyki wcześniej uzgodnionej z nauczycielem, z wykorzystaniem udostępnionych w **bibliotece zasobów** źródeł informacji. Uczniowie na tym etapie konsultują się między sobą. Jest to dobry moment na wprowadzenie komunikacji z nauczycielem. Efekty swoich prac gromadzą we własnych indywidualnych przestrzeniach (**folderach, notesach**) lub w **przestrzeni pracy grupowej**. Nauczyciel jest w tym momencie tutorem – wspiera uczniów w ich pracy nad weryfikacją i uporządkowaniem przygotowanych materiałów, a tym samym nad usystematyzowaniem ich wiedzy. Bardzo dobrym narzędziem do rozmów na temat efektów prac uczniowskich jest **forum dyskusyjne**.

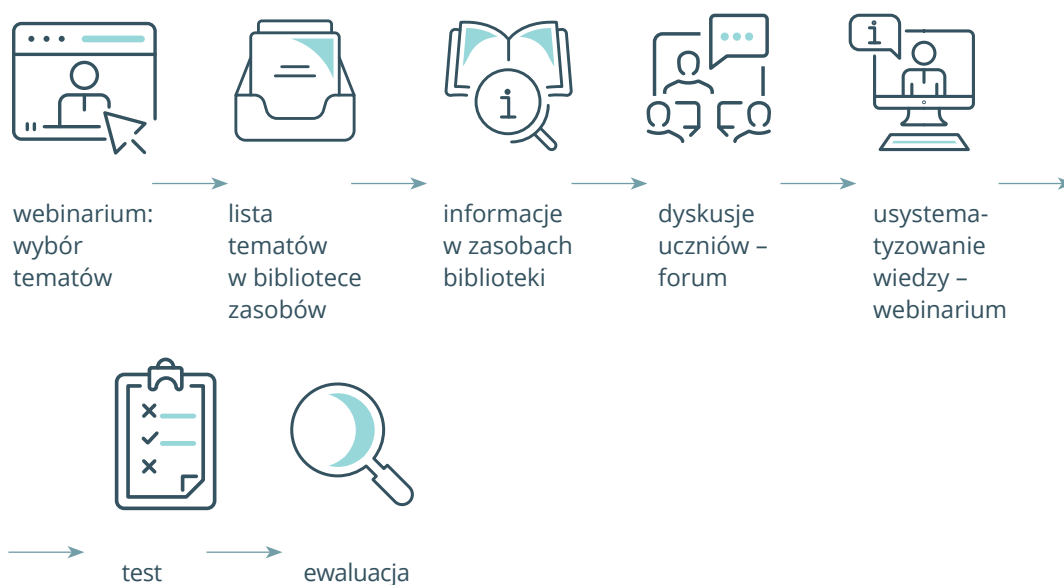
3. Etap **systematyzacji** wiedzy uczniów odbywa się w trakcie lekcji. W przypadku konieczności przeprowadzenia zajęć w formie zdalnej dobrym narzędziem do przeprowadzenia lekcji jest **webinarium**, podczas którego nauczyciel wysłuchuje wniosków poszczególnych uczniów, podsumowuje je i systematyzuje ich



wiedzę. Należy tutaj zadbać o odpowiedni przekaz treści, wyświetlając film, prezentację lub zawartość przygotowanego wcześniej zasobu. W wyniku tak przeprowadzonego procesu kształcenia zagadnienia będące tematyką zajęć powinny stać się dla ucznia zrozumiałe, a wiedza na ich temat utrwalona. Dlatego na zakończenie tego etapu warto umieścić na platformie test (wykorzystując odpowiednie **narzędzie służące do jego budowy**), aby sprawdzić, czy temat został dobrze zrozumiany i przyswojony przez uczniów.

4. Ostatnim etapem jest **ocena** zajęć. Uczniowie wcielają się w rolę sędziów. Mogą zweryfikować nie tylko własne działania w procesie dydaktycznym, ocenić swoje osiągnięcia, zasugerować zmianę metody nauki, zweryfikować własny styl pracy, określić czynniki wspierające i motywujące ich do uczenia się. Za pomocą skonstruowanego kwestionariusza ankiety (warto tu wykorzystać **narzędzie analogiczne do narzędzia służącego do budowy testu**) można zebrać informacje od uczniów i wykorzystać je do planowania kolejnych zajęć w modelu kształcenia wyprzedzającego.

Pracę na platformie prowadzoną zgodnie ze strategią kształcenia wyprzedzającego prezentuje następujący schemat:



Rysunek 13. Model kształcenia wyprzedzającego

Źródło: Opracowanie własne.

PODEJŚCIE PRAKTYCZNE BAZUJĄCE NA KONSTRUKTYWIZMIE

Zgodnie z konstruktywistyczną teorią kształcenia uczeń wytwarza „nową” wiedzę w oparciu o wiedzę uprzednio przyswojoną i doświadczenie uzyskane w trakcie realizacji nowych zadań edukacyjnych. W kształceniu wyprzedzającym został wykorzystany model kształcenia konstruktywistycznego, w którym zmieniają się, już wcześniej opisane, role ucznia i nauczyciela. Podstawą do wytwarzania



wiedzy ucznia są jego doświadczenia, których nabywa w trakcie realizacji zadań praktycznych, wykonywania doświadczeń, analizowania tekstów źródłowych. Te doświadczenia pozwolą mu dokonać analizy własnych obserwacji, wyciągać wnioski, uogólniać, tworzyć strukturę własnej wiedzy. Zgodnie z tą teorią:

1. Nauczyciel i uczeń ustalają zakres wykonywanych zadań, przeprowadzonych doświadczeń i eksperymentów. Te działania w kształceniu zdalnym można zrealizować poprzez wykorzystanie **webinarium** lub **forum dyskusyjnego**. To właśnie w tym momencie należy ustalić, czy uczeń posiada warunki do wykonania zadania. W przypadku braku takich możliwości nauczyciel powinien ucznia naprowadzić, zasugerować mu, gdzie może dokonać obserwacji procesu realizacji zadania (np. film pokazujący doświadczenie chemiczne).
2. Uczeń powinien wykonać doświadczenie, zadanie praktyczne czy eksperyment lub – w przypadku braku możliwości przeprowadzenia go w warunkach domowych – zaobserwować jego przebieg np. na filmie. Nauczyciel dostarcza uczniowi niezbędnych instrukcji (wykorzystuje do tego celu np. **bibliotekę zasobów**), zaś podczas wykonywania przez uczniów zadań wspiera ich pracę, naprowadza, pomaga rozwiązywać problemy poprzez swoją obecność na **forum dyskusyjnym**.
3. Po zakończeniu wykonywania przez uczniów zadań nauczyciel powinien zorganizować podsumowujące **webinarium**. Konieczna jest tutaj dyskusja dotycząca obserwacji dokonanych przez uczniów, prowadząca do wyprowadzenia uogólnień, zaprezentowania teorii czy sformułowania definicji. Nauczyciel powinien podsumować efekty wykonanych zadań i podkreślić, że udowadniają one funkcjonujące prawa, zasady czy definicje.
4. Na zakończenie tego procesu nauczyciel przeprowadza wśród uczniów **test**, udostępniając go na platformie. Jego celem jest sprawdzenie, czy zastosowana strategia odniosła oczekiwany rezultat.

Schemat organizacji zajęć zdalnych prowadzonych z wykorzystaniem konstruktywistycznej teorii kształcenia przedstawia się następująco:



Rysunek 14. Proces edukacyjny w autorskim modelu konstruktywistycznym

Źródło: Opracowanie własne.



PODSUMOWANIE

Modeli dydaktycznych, według których można kształcić na odległość, jest znacznie więcej niż omówiono w artykule. Planując proces edukacyjny, powinniśmy jednak pamiętać w pierwszym rzędzie o tym, że należy zorganizować zajęcia w taki sposób, aby pobudzały ciekawość ucznia, motywowały go do poszukiwań, do zadawania pytań, doświadczenia, eksperymentowania, wnioskowania, budowania teorii i wreszcie – tworzenia własnej wiedzy, a także do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami w poszukiwaniu rozwiązań problemów edukacyjnych.

Analizując funkcjonalność poszczególnych elementów różnych platform kształcenia na odległość, należy stwierdzić, że zbudowanie za ich pomocą takiego procesu edukacyjnego jest możliwe. Wymaga jednak naszej świadomości i chęci. ■



Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?



**Natalia
Walter**

E-learning, a mówiąc inaczej – e-edukacja czy kształcenie na odległość za pomocą komputerów i sieci informatycznej umożliwia realizację procesu uczenia się niezależnie od miejsca i czasu (w trybie synchronicznym i asynchronicznym), wzrost efektów kształcenia, angażowanie sfery emocjonalno-wolitionalnej (Tanaś, 2004, 2015). Bywa on zazwyczaj tak bardzo utożsamiany z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, że często zapominamy o tym, że jest to integralna część całego procesu edukacyjnego, którego treścią jest uczeń, nauczyciel, przedmiot kształcenia oraz środowisko dydaktyczno-wychowawcze (takim środowiskiem może być zarówno szkoła, instytucja opiekuńcza, jak i dom czy środowisko rówieśnicze). Proces uczenia się uwarunkowany jest różnymi aspektami, a wiele wskazań w tym zakresie płynie z koncepcji psychologicznych człowieka. Sposób patrzenia na ucznia czy podejście do zmian w jego osobowości wpływają na sposób tworzenia przestrzeni e-learningu, organizowania całego procesu edukacji zdalnej. Projektując zajęcia online, które dają zarówno nam, jak i uczniom sporą elastyczność w działaniu, możemy uwzględnić indywidualne preferencje dzieci. By jednak tak się stało, konieczna jest choć podstawowa wiedza na temat koncepcji psychologicznych człowieka, psychologii rozwoju, psychologii osobowości, psychologii społecznej i poznawczej.

Kolejną kwestią jest dostosowanie starannie dobranych metod kształcenia zarówno do indywidualnych potrzeb ucznia, jak i do sposobów realizacji za-



łożonych celów oraz efektów, a także do możliwości technicznych e-learningu (platform, technologii). Kurs e-learningowy nie może być zbiorem przypadkowo umieszczonych materiałów tekstowych, wizualnych, audialnych, audiowizualnych czy multimedialnych. Każda treść pojawiająca się na platformie musi być dobrana adekwatnie do konkretnych uczestników, do ich możliwości, zainteresowań oraz potrzeb. Ponadto treści muszą być przekazane z wykorzystaniem właściwych metod, odpowiadających celom i efektom kształcenia.

No to zastanówmy się na początek:

1. Co chcemy osiągnąć poprzez edukację zdalną? Jakie treści chcemy przekazać (albo do znalezienia jakich treści chcemy zainspirować uczniów)? Jakie mamy cele? Do jakich efektów zmierzamy? Jakimi metodami to możemy osiągnąć?
2. Jakie są nasze umiejętności związane z obsługą narzędzi i aplikacji internetowych służących dydaktyce?
3. Czego oczekują nasi uczniowie?
4. Jakie są możliwości poznawcze i emocjonalno-społeczne uczniów?

Zacznijmy od początku. Przyjmijmy, że dokładnie wiemy, jakimi treściami edukacyjnymi zamierzamy się zająć. Cele i efekty kształcenia przemyśleliśmy na samym wstępie projektowania zajęć z uczniami (niezależnie, czy była to forma bezpośrednia, czy pośrednia) i je oczywiście musimy uwzględnić. Co teraz? Jakie są priorytety?

PRIORYTET 1: ORGANIZACJA PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Zwykle, projektując zajęcia bezpośrednie, mamy jasną sytuację: lekcje prowadzimy w klasie lub w innym miejscu, w którym możemy pokazać coś uczniom (np. w muzeum, w lesie itp.). W przypadku edukacji zdalnej musimy mieć stworzoną przestrzeń wirtualną. W tym celu wymyślone zostały tzw. platformy e-learningowe. Najbardziej adekwatnymi do potrzeb prowadzenia zajęć zdalnych narzędziami są tzw. platformy LMS (ang. – *Learning Management System*). Są to internetowe systemy umożliwiające udostępnianie materiałów edukacyjnych (również interaktywnych), zarządzanie uczestnikami czy prowadzenie analiz wyników nauczania. Platforma LMS to narzędzie pozwalające na kompleksowe zarządzanie zdalnym procesem edukacyjnym.

Przez wiele lat najbardziej popularną platformą LMS było Moodle. Obecnie szkołom bezpłatnie udostępniono też inne platformy, działające podobnie jak LMS, które umożliwiają organizowanie procesu edukacyjnego na odległość. Są to na przykład:

- Microsoft Office 365 dla edukacji wraz z MS Teams,
- G Suit dla Szkół i Uczelni wraz z dodatkiem Google Classroom.

Co umożliwiają nam takie platformy? Z założenia mają być odwzorowaniem w warunkach cyfrowych klasy szkolnej, a zatem stanowić przestrzeń, do której możemy zaprosić uczniów (dodajemy ich poprzez wysłanie kodu lub linku). Taka wirtualna klasa daje nam możliwość udostępniania uczniom plików, filmów, wspólnego tworzenia projektów. Platformy pozwalają też na prowadzenie wideokonferencji, czyli spotkań online z naszymi uczniami w trybie synchronicznym, a więc w czasie rzeczywistym.

I tu pojawia się kolejny problem – jakiego typu treści udostępniać uczniom?



PRIORYTET 2: TREŚCI EDUKACYJNE I ICH FORMA

Bardzo ważną kwestią jest tu gruntowne przemyślenie, co jest potrzebne uczniom, i dostosowanie naszych zamierzeń dydaktycznych do ich możliwości poznawczych. Na pewno nie jest dobrym rozwiązaniem wysyłanie (lub udostępnianie) kart pracy z jednoczesnym poleceniem wydrukowania ich i odesłania wypełnionych po przeskanowaniu. Po pierwsze, pomysł ten może być dla wielu uczniów trudny do zrealizowania, choćby z powodu braku dostępu do drukarki. Po drugie, wypełnianie kart pracy nie ma żadnego uzasadnienia dydaktycznego. Również nie jest dobrym rozwiązaniem wysyłanie tekstów w plikach PDF i oczekiwanie zapoznania się z nimi. No bo czemu miałyby to służyć? Czy nie prościej jednak odesłać uczniów do książek czy podręczników, obojętnie czy będą one w wersji drukowanej (analogowej), czy też elektronicznej? Od razu jednak powstaje tu pytanie, jaka jest wtedy rola nauczyciela. Równie dobrze przecież można by było kazać uczniom zapoznać się z rozdziałami z podręcznika i na tym zakończyć.

Do tego, by edukacja stała się efektywna, konieczne jest stosowanie metod aktywizujących ucznia, czyli takich, które angażują jego zmysły, wyobraźnię czy emocje. Pamiętajmy, że jest wiele różnych metod aktywizujących. Chociażby zaangażowanie uczniów w rozpoznawanie emocji postaci przedstawionej na zdjęciu bądź na obrazie albo interesująco opowiedziana historia (ang. *storyline*) już pomogą ich zaktywizować. Edukacja zdalna utrudnia nam stosowanie typowych zajęć aktywizujących, ale za to daje szansę na odkrywanie nowych możliwości. Przykładowo, o ile pisanie dyktand ortograficznych jest dla wielu dzieci nudną i mało efektywną metodą rozwijania umiejętności językowych, to już interaktywne gry mogą cieszyć się większym zainteresowaniem, a tym samym staną się bardziej skuteczne edukacyjnie.

Dobór form prezentacji treści musi być dostosowany do wieku uczniów, z którymi pracujemy.

Ucząc zdalnie także musimy pamiętać o dostosowaniu dydaktyki do grupy wiekowej, z którą pracujemy. Posłużymy się określeniami stosowanymi przez A. I. Brzezińską (2014):

Wczesny wiek szkolny (klasy 1-3)

Musimy pamiętać, że we wczesnym wieku szkolnym do odnoszenia sukcesów edukacyjnych konieczna jest zarówno motywacja wewnętrzna (cechą wspierającą ten typ motywacji jest np. ciekawość), jak i zewnętrzna (wzbudzana przez działania innych osób, otrzymywane nagrody itp.). W tym wieku także nadal częstym sposobem radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest poszukiwanie pomocy u starszych osób (np. u nauczyciela). Warto także pamiętać, że dzieci w klasach 1-3 są kreatywne i czerpią satysfakcję z tworzenia nowych rzeczy (Rękosiewicz, Kram, 2014). Poza tym głównym motorem ich rozwoju jest podejmowanie nowych wyzwań i działań służących realizacji własnych zamierzeń (Kamza, 2014). Z opisanych wyżej możliwości rozwojowych charakterystycznych dla wczesnego wieku szkolnego wynikają określone wskazania dla projektowania zajęć zdalnych.



Po pierwsze, konieczna jest obecność nauczyciela, który będzie wsparciem w sytuacji trudnej, a także będzie motywował do aktywności. Taką ciągłą obecność może zapewnić wyłącznie synchroniczna komunikacja, najlepiej w formie wideo. W tym celu warto sięgnąć po komunikatory: albo te, które wbudowane są w platformy e-learningowe (odpowiednio: dla Office 365 jest to konwersacja w Teams, a w Google Classroom – HangoutsMeet). Jeżeli szkoła nie korzysta z platformy e-learningowej, można sięgnąć po ogólnodostępne komunikatory: Discord, Cisco Webex, ClickMeeting, Zoom, Skype czy Slack. Większość wspomnianych narzędzi, a na pewno Classroom czy Teams, posiada funkcję tablicy (ang. *whiteboard*), która może pomóc w tłumaczeniu trudniejszych zagadnień. Pamiętajmy jednak, że korzystając z narzędzi do wideokonferencji, trzeba przemyśleć kilka dodatkowych kwestii.

Dla dzieci ważne jest, jak wygląda (także na monitorze!) ich nauczyciel. Żartobliwe memy, które krążą w sieci, pokazujące osoby elegancko ubrane tylko od pasa w górę, nie powinny być dla nas najlepszym przykładem. Dziecko, które znajduje się po drugiej stronie ekranu, zasługuje na pełny szacunek. Nie oszukujmy go prowizoryczną elegancją. Ważny jest tu także dobór odpowiedniego planu filmowego, co oznacza, że należy zdecydować, jaki fragment naszej postaci będzie widoczny w kadrze. Zbliżenie, czyli ukazanie wyłącznie twarzy osoby filmowanej, zwraca szczególną uwagę na mimikę. Dzieci natomiast zazwyczaj oczekują, że zobaczą swego nauczyciela w takiej postaci, w jakiej widują go na co dzień. Jeśli nie damy rady stać przed kamerą, spróbujmy oddalić się na tyle, by nie tracąc z oczu monitora, uzyskać taki kadr, aby było widać także nasze gestykulujące ręce. To się może przydać zwłaszcza wtedy, gdy chcemy coś pokazać naszym uczniom (np. jakiś obiekt). Zwróćmy też uwagę na formę zwracania się do uczniów – monotonna przemowa nie jest tym, czego potrzebują dzieci. Komunikaty muszą być krótkie, dawać wrażenie interaktywnej rozmowy. Mają służyć, jak wspomnieliśmy wcześniej, zainteresowaniu dziecka, wsparciu oraz motywowaniu go.

O twórczości dzieci traktuje inny rozdział niniejszego opracowania, więc nie będę się nim tu zajmowała. Warto natomiast zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt. Wczesny wiek szkolny to czas rozwoju samodzielności i narodzenia się potrzeby sprawstwa. Z drugiej strony jest to też okres, w którym jeszcze bardzo ważną rolę odgrywa zabawa. Dlatego dobrym pomysłem będzie tu posiłkowanie się interaktywnymi ćwiczeniami, które wymagają samodzielności ucznia i jednocześnie są formą zabawy. Można skorzystać z gotowych rozwiązań, do których należą na przykład: Matematyczne Zoo: matzoo.pl (zadania i zabawy matematyczne dla szkół podstawowych), PisuPisu (ćwiczenia z ortografii, gramatyki, znajomości lektur (dla klas 0–5), Ortografka (interaktywne ćwiczenia ortograficzne), Zyrafa (gry i zadania edukacyjne dla dzieci), Code.org (zadania z podstaw programowania), Ito (dostępne na stronie www.ito.hg.pl edukacyjne zadania interaktywne). Jeżeli pozwala na to czas, można też samodzielnie tworzyć własne gry interaktywne, korzystając na przykład z Learning Apps (strony do tworzenia aplikacji edukacyjnych). Warto też zastanowić się, czy nie da się wykorzystać do prowadzenia lekcji wybranych gier sieciowych (np. Minecraft), które pozwalają dzieciom nie tylko na samodzielność, ale też i na współpracę, o której więcej piszę w dalszej części rozdziału.



Pracując z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, trzeba liczyć się z koniecznością ścisłej współpracy z rodzicami/opiekunami. Musimy mieć świadomość, że dzieci potrzebują wsparcia rodzicielskiego w zakresie technicznej obsługi sprzętu i często też aplikacji. Z tym będzie wiązało się wiele trudności, zwłaszcza wtedy, gdy rodzic będzie niechętny do udzielania tego rodzaju pomocy lub gdy jego zobowiązania zawodowe lub rodzinne (np. opieka nad rodzeństwem naszego ucznia) mu to po prostu uniemożliwią. Angażowanie rodziców należy zatem dostosować do konkretnej sytuacji. Być może najczęstszym przypadkiem będzie ograniczanie wsparcia rodzicielskiego do minimum, ale warto przemyśleć zadania, w których wezmą udział zarówno dorośli, jak i dzieci.

Średni wiek szkolny (klasy 4–6)

Uczniowie klas 4–6, reprezentujący średni (środkowy) wiek szkolny, wkraczają w czas ważny z perspektywy kształtowania przekonań o własnej skuteczności w działaniu i myśleniu, ale też w relacjach z innymi. Najważniejszym obszarem zmian jest tu budowanie poczucia kompetencji. Dzieciom w tym wieku można już powierzyć trudniejsze i bardziej złożone zadania, a posiadane przez nie kompetencje pozwalają na ich prawidłowe wykonanie. Powoli też zaczyna się u nich proces autoregulacji emocji i dystansowanie się poznawcze. Obserwowalny jest intensywny rozwój poznawczy, a także wzrost kompetencji językowych i komunikacyjnych (Rękosiewicz, Jankowski, 2014). Edukacja zdalna musi zatem uwzględniać tu zadania, które będą bardziej złożone i kilkietapowe. Poza tym kluczowe będzie tu także uczenie się we współpracy z innymi. Obecność nauczyciela jest nadal potrzebna, ale w nieco innym zakresie niż w przypadku młodszych dzieci. Nauczyciel, będąc obecnym dzięki wideokonferencji, będzie raczej koncentrował się na formułowaniu wskazówek i wytycznych niż na wspierającej obecności. Przydatne mogą tu okazać się także inicjowane przez nauczyciela projekty realizowane w parach lub małych grupach (na przykład współtworzenie prezentacji, opracowań przy wykorzystaniu narzędzi G Suit czy Office 365) oraz gotowe rozwiązania, wykorzystujące naturalną potrzebę samodzielności (Eduelo, Didacta itp.). Można posłużyć się też interaktywnymi quizami, które angażują dodatkowo dzieci, dzięki mechanizmowi rywalizacji rówieśniczej. Tu można sięgnąć po Quizlet, Quizziz czy Kahoot. Wszystkie one mają podobne funkcjonalności, a przygotowanie w nich quizów nie jest technicznie skomplikowane. Nauczyciel projektując zajęcia zdalne, może też wykorzystywać zasoby posiadane przez dziecko w domu i zachęcać je do współpracy z innymi. Nadal przydatne będą tu gry sieciowe i narzędzia interaktywne, o których wspomnieliśmy w poprzednich akapitach.

Starsze nastolatki (klasy 7–8 oraz szkoły ponadpodstawowe)

Nastolatki oczekują od nauczyciela pełnego profesjonalizmu w prowadzeniu zajęć i również w sposób profesjonalny chcą sami być przez niego traktowani. Etap rozwoju poznawczego i społecznego, na którym się znajdują, umożliwi korzystanie z wielu rozwiązań dedykowanych już dorosłym. Projektując zajęcia zdalne dla tej grupy uczniów, trzeba liczyć się zarówno z krytycznym podejściem, żartami, jak i z okazywaną niechęcią (czasem pozorowaną, a czasem naturalną).



Nie można przesadzić z ilością materiału, bo uczniowie będą szukali drogi na skróty. Warto natomiast korzystać ze źródeł gotowych rozwiązań (np. wartościowych pedagogicznie filmów czy audycji radiowych), których dostarczają np. Khan Academy czy Ninateka, ale jednak z góry należy przewidzieć ewentualne trudności z pracą samodzielną. Nadal przydatne mogą być wideokonferencje i – nade wszystko – zadania projektowe realizowane we współpracy z rówieśnikami. Samodzielność nastolatków daje nauczycielowi szereg możliwości, jednak tu dość łatwo przekroczyć granicę, przeładowując program zajęć poprzez zasypywanie uczniów zasobami, co będzie skutkowało niższą niż przewidywana efektywnością.

PRIORYTET 3: ZADBAJMY O RELACJE MIĘDZY UCZNIAMI

Na każdym etapie rozwojowym istotne są relacje rówieśnicze. Im dziecko starsze, tym częściej będzie potrzebowało interakcji z innymi, także w obszarze uczenia się. Projektowane przez nas zajęcia zdalne muszą to uwzględniać. Od 2001 roku dysponujemy narzędziami internetowymi, które zawdzięczamy technologii Ajax, umożliwiającej zdalną współpracę. Web 2.0, czyli serwisy internetowe, które zaczęły powstawać na świecie po uruchomieniu tego rozwiązania, całkowicie zmieniły interakcje pomiędzy twórcami witryn a ich użytkownikami. Odbiorca stał się aktywnym uczestnikiem spotkań online, współtwórcą serwisów i kreatorem ich zawartości. Technologia Web 2.0 pozwoliła nie tylko na swobodną wymianę opinii i poglądów, ale też otworzyła drzwi do zupełnie nowej rzeczywistości edukacyjnej, w której interaktywność stwarza szansę na doskonalsze kształcenie. Uczeń otrzymał możliwość swobodnego korzystania z niezliczonych zdalnych źródeł informacji, a ponadto sam stał się twórcą komunikatów medialnych. Stał się też częścią ściśle określonych społeczności edukacyjnych, które mogą dawać wsparcie w zdobywaniu i selekcji istotnych w toku kształcenia wiadomości (Walter, 2010).

Jak możemy zaaranżować współpracę online? W tym celu można wykorzystać cały wachlarz narzędzi do komunikacji (komunikatory i czaty, chociażby te, które zintegrowane są z platformami e-learningowymi, omówionymi wcześniej) oraz do współtworzenia projektów. Tu przydatne będą rozwiązania umożliwiające współredagowanie (np. Google Drive czy Office 365), w których zespołowo tworzyć można dokumenty, ilustracje, prezentacje, a nawet – arkusze danych. Poza tym można zachęcać uczniów już od 5–6 klasy do tworzenia wspólnych stron internetowych (Weebly, Wordpress), plakatów, projektów graficznych (Canva). Uczniowie zdecydowanie chętniej biorą udział w zadaniach, które mogą wykonać w 2–3 osoby niż w pracach samodzielnych. Poza tym pozwala im to na współdzielenie się posiadanymi wiadomościami oraz wchodzenie w relacje. Nadal warto wykorzystywać interaktywne quizy czy zadania online, choćby z informatyki (Blockly).

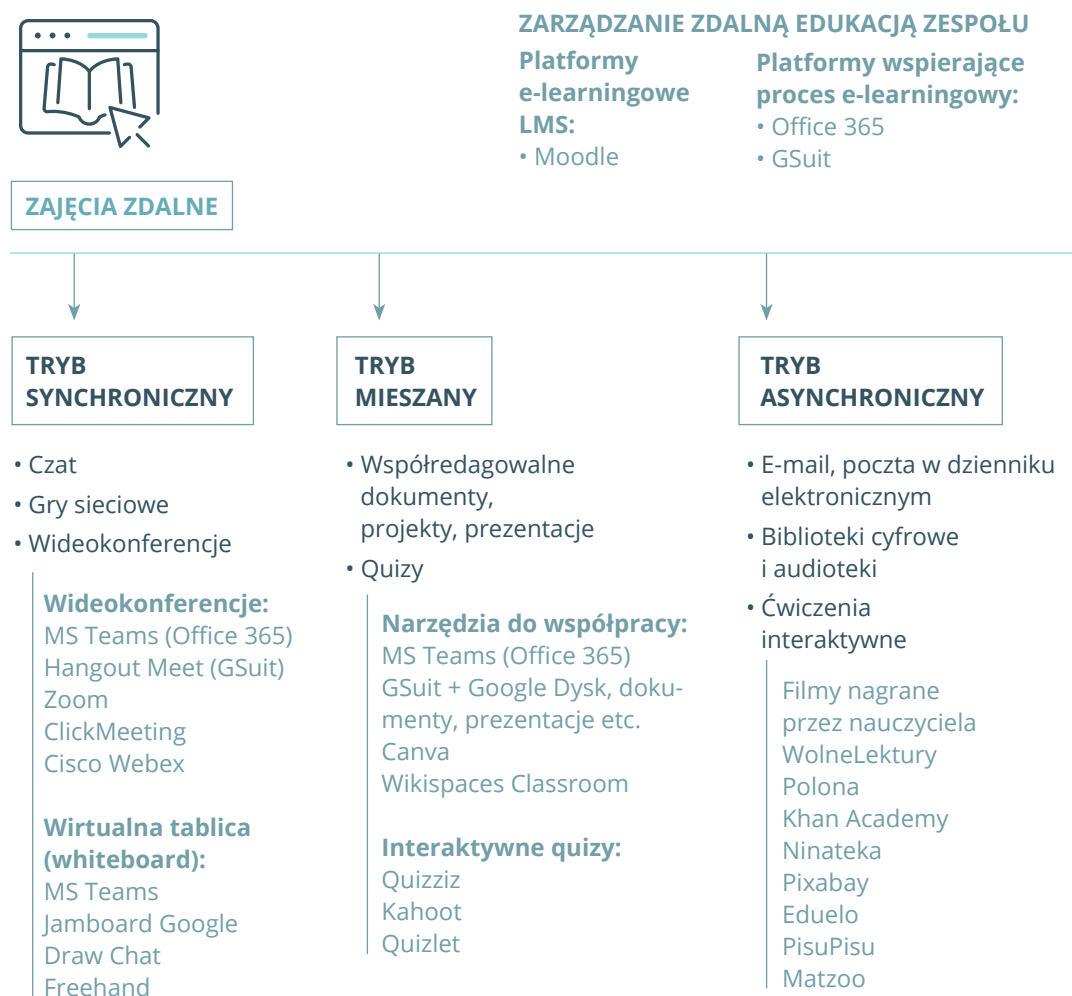
PRIORYTET 4: KORZYSTAJMY Z OTWARTYCH ZASOBÓW

Otwarte zasoby edukacyjne to wszelkie materiały cyfrowe (książki, filmy, zdjęcia, nagrania audialne itp.), do których istnieje w pełni otwarty dostęp. Oznacza to tyle, że są one objęte wolnymi licencjami lub przeniesiono je do domeny



publicznej. Zdalna edukacja nie zwalnia nas z obowiązku przestrzegania prawa, więc zasoby, które polecamy uczniom, powinny znajdować się w tzw. otwartym dostępie. Na szczęście obecnie istnieje ogromna liczba materiałów cyfrowych, z których legalnie możemy korzystać. Wśród nich znajdują się biblioteki internetowe, takie jak Wolne Lektury (w ich zbiorach znajduje się ponad 5 tysięcy utworów, w tym wiele lektur szkolnych zalecanych do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które trafiły już do domeny publicznej; dodatkowo w serwisie Wolne Lektury znajdują się darmowe audiobooki), Polona (biblioteka cyfrowa zawierająca również materiały archiwalne) czy Ninateka (zasób archiwalnych materiałów audiowizualnych: zarejestrowanych spektakli teatralnych i operowych, koncertów, dokumentów, reportaży, animacji, filmów eksperymentalnych). Dodatkowo dostępnych jest szereg zasobów, z których mogą korzystać nauczyciele. Przykładem są tu „Lekcje w sieci” (dostępne na: www.lekcjewsieci.pl), e-podręczniki oraz bazy tworzone przez konkretnych wydawców.

Na rysunku 15 przedstawiono ustrukturyzowany podział narzędzi przydatnych w projektowaniu zajęć zdalnych, o których wspomnieliśmy w tym rozdziale.



Rysunek 15. Narzędzia do e-learningu

Źródło: Opracowanie własne.



JAK POMÓC UCZNIOM?

Samodzielność w uczeniu się to wyzwanie, któremu wielu uczniów nie jest w stanie na początku poddać. Warto wspomóc ich wskazówkami dotyczącymi tego, jak zorganizować własną pracę. Pomocny może być tu poniższy schemat:

CZAS	<ul style="list-style-type: none">• pilnuj czasu spotkań z nauczycielem• jeżeli pracujesz samodzielnie, zaplanuj, kiedy rozpoczniesz naukę, kiedy zrobisz przerwę, kiedy skończysz• nie odkładaj zadań na później
WARUNKI	<ul style="list-style-type: none">• wyobraź sobie, że zapraszasz szkołę do swojego pokoju – przygotuj miejsce pracy, zadбай o przydatne materiały oraz o swój wygląd :)• spróbuj znaleźć takie miejsce, w którym nikt i nic nie będzie ci przeszkadzało
REALIZACJA	<ul style="list-style-type: none">• pamiętaj, że sam stałeś się swoim nauczycielem – od twojego podejścia i dyscypliny zależy, jak poradzisz sobie z zadaniami• jeśli masz problem, poproś o pomoc swojego nauczyciela za pośrednictwem aplikacji, którą ci wskazał• współpracuj z innymi – ciągle przecież możecie działać razem

Rysunek 16. Instrukcje dla uczniów dotyczące metodyki uczenia się

Źródło: Opracowanie własne.

Istnieje też szereg uzupełniających aplikacji i rozwiązań, które mogą być wykorzystywane zarówno podczas pracy zdalnej, jak i bezpośredniej z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Istnieją gotowe już listy takich narzędzi, które polecamy uwadze:

1) lista dostępna na stronie Tech against Coronavirus, (www.techagainstcoronavirus.com),

2) lista opracowana przez portal Otwarte Zasoby (www.otwartzasoby.pl/narzedzia-i-zasoby-edukacyjne-na-czas-zamknienia-szkol).

Narzędzia, które przedstawiliśmy w niniejszym rozdziale, należy traktować jako wsparcie w tworzeniu zajęć na odległość. Nie jest zasadnym koncentrowanie się wyłącznie na aplikacjach, ale raczej dostosowywanie ich do możliwości uczniów oraz do naszego pomysłu na efektywne prowadzenie zdalnych lekcji. ■



Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość



**Jacek
Ścibor**

W badaniach nad aktywnością sieciową młodzieży wielokrotnie przytaczanych w bibliografii niniejszej pozycji przewija się motyw twórczości w sieci, a w zasadzie jej niewielkiego rozpowszechnienia. Sami nauczyciele mówiąc o aktywności online młodzieży, twierdzą, że w sieci uczniowie stają się głównie konsumentami treści: oglądają filmiki na YouTube czy Vimeo, słuchają muzyki przez platformy streamingowe (np. Spotify) lub czytają niewyszukane, krótkie treści o sprawach (z nauczycielskiej perspektywy) nieistotnych. Aktywnością sieciową związaną z twórczością wykazują się za to na chińskim Tik-Toku, parodiując teledyski.

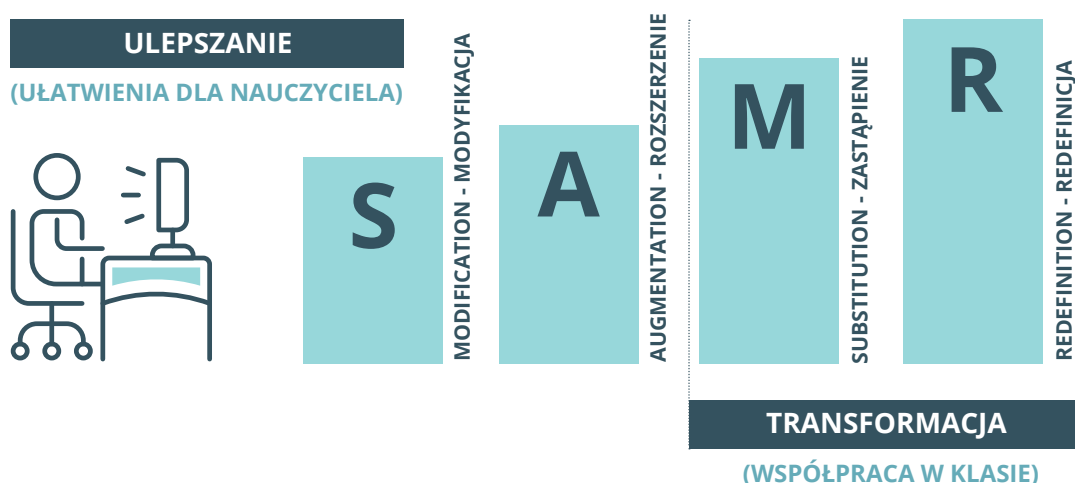
Z badań sondażowych przeprowadzanych wśród uczniów wynika (Pyżalski, 2019b), że rozbudowane treści tworzy znikomą część populacji młodych internautów. Za treści nie uznajemy wpisów na Facebooku, konwersacji ze znajomymi czy SMS-ów – niemniej w krótkich formach komunikacji uczniowie są doskonale kreatywni. Jednak stworzenie mema lub snapa (Snapchat) na zadany temat będzie zaliczane do aktu twórczego. Wiadomo również, że kreatywna twórczość na dowolnym polu znakomicie rozwija zdolności naszego mózgu – stąd docenianie przez wiodące edukacje światowe przedmiotów artystycznych jak muzyka czy plastyka.

Tryb podający jest powszechnie stosowanym podejściem w edukacji offline (przez którą rozumiem edukację twarzą w twarz w sali z komputerem dla



nauczyciela, ewentualnie z tablicą multimedialną czy jeszcze kredową). Zmusza on uczniów do konsumpcji treści: wszak jednokierunkowy odbiór wykładu jest taką samą konsumpcją jak oglądanie filmu czy słuchanie muzyki (które zresztą w czasie wykładu oratorskiego mogą być podawane jako treści dodatkowe czy ilustrujące). Takie podejście nie zmienia podstaw edukacji, dając jedynie fałszywe przekonanie o nowatorskim warsztacie pracy.

Model SAMR opracowany przez dra Rubena Puententurę (znakomita prezentacja dotycząca tego modelu dostępna jest pod tym linkiem: <http://goo.gl/GzXYFm>) zakłada cztery fazy transformacji nauczania tradycyjnego w nauczanie wspomagane technologią. Pierwsza to **zastąpienie** (ang. *substitution*) sposobów tradycyjnych technologią bez zmiany typu zadań: zamiast piórem uczeń pisze w edytorze tekstu albo zamiast na tablicy kredowej nauczyciel używa tablicy elektronicznej. Druga faza to **rozszerzenie** (ang. *augmentation*): zaczynamy używać funkcji e-narzędzia, np. udostępniamy uczniom e-notatki z lekcji, otrzymujemy e-dokument do sprawdzenia, uczniowie rozwiązują test online, który sprawdzi się sam w chwilę po jego zakończeniu, tym samym angażując uczniów w sam proces e-nauczania (błyskawiczna informacja zwrotna). Faza trzecia, w której widać już znaczne przesunięcie akcentu na pracę ucznia, to **modyfikacja** (ang. *modification*): technologia zaczyna być ważna – nie da się bez niej wykonać zadania, a umiejętności społeczne i cyfrowe ucznia odgrywają znaczącą rolę. W tym modelu nauczyciel różnicuje zadania, konfigurując indywidualne obszary dla ucznia – rosną więc motywacja, zaangażowanie i zainteresowanie uczniów spersonalizowaną nauką. Ostatnia, czyli czwarta faza modelu SAMR – **redefinicja** (ang. *redefinition*) – wymaga użycia technologii jako narzędzia współpracy uczniów pracujących nad wykonaniem zadania, a rola nauczyciela zmienia się w moderatora i koordynatora procesu nauczania. Uczniowie są w centrum i stają się podmiotem procesu nauczania, którego narzędziami są w tym przypadku używane przez nich technologie. Model SAMR świetnie obrazuje poniższy rysunek: dwa najwyższe stopnie nie mogą już istnieć bez ucznia jako podmiotu twórczego.



Rysunek 17. Model SAMR

Źródło: Opracowanie własne.

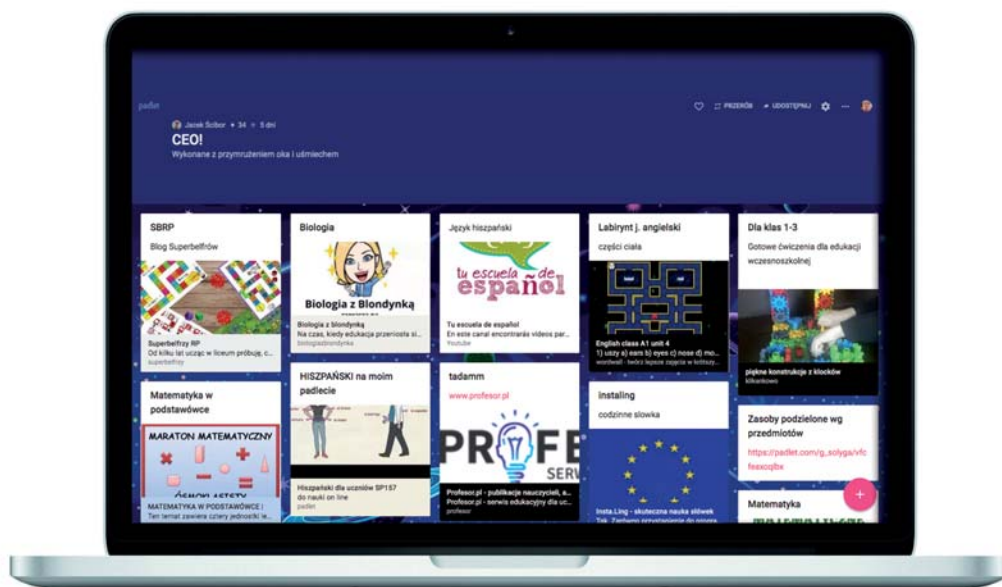


Rola ucznia jako twórcy na początku jest więc nieobecna (S). Zostaje ona zaznaczona w niewielkim stopniu na etapie drugim (A). Wyraźnie za to zyskuje na znaczeniu na kolejnym etapie (M), żeby na etapie ostatnim (R) znaleźć się w centrum. Wydaje się, że dzisiejszy polski system szkolny, jako całość, znajduje się przeważnie gdzieś między etapem (A) i (M). Modyfikacja to faza, w której za pomocą zaplanowanych działań możemy wyzwolić w uczniach pokłady twórczości – mogą stać się autorami własnych dokumentów – czy będą nimi proste teksty, rysunki, obliczenia czy trudniejsze testy, ankiety lub filmy, wymagające użycia nowych narzędzi spoza prostych zestawów aplikacji edukacyjnych. Wszystkie te dzieła (w rozumieniu prawa autorskiego!) są unikatowymi, niepowtarzalnymi utworami uczniów – to od nas jako nauczycieli zależy, czy będą typowo odtworzone (zgodnie z metodą: ctrl + c / ctrl + v), czy zyskają miano działania twórczego i obdarzone zostaną indywidualnymi cechami uczniów/twórców.

W nauczaniu zdalnym sam proces nauczania odpowiednio zaplanowany o wiele bardziej angażuje odbiorcę. Jednocześnie powoduje zwiększenie intensywności uczenia się. Cała uwaga ucznia skierowana jest na wykonywanie zadań, które – gdy są ciekawe – angażują go bez reszty. Nie ma tu miejsca na jednokierunkowy przekaz – uczeń w środowisku wirtualnym otoczony jest dziesiątkami rozpraszaczy, a włączenie przez niego w osobnym oknie czegoś bardziej atrakcyjnego niż monotonna wygłaszany wykład to tylko kwestia czasu. Z trybu podającego musimy się więc przełączyć w tryb wspomagania uczenia się naszego podmiotu. Jest to tryb „przewodnika po treściach”, które proponujemy uczniowi (np. projektując lekcję w którymś z narzędzi dostępnych bezpłatnie dla edukacji). Pozwólmy również uczniom na samodzielne wyszukanie i zaproponowanie treści alternatywnych, tworząc im jednocześnie zaplanowaną przestrzeń dla tych prezentacji. Może być tak, że uczniowskie propozycje będą lepsze od naszych. Będą one charakteryzować się nowym, nieszablonowym podejściem i innym oglądem problemu. W takiej sytuacji uczeń stanie się współtwórcą procesu uczenia się i współautorem treści nauczania, z których korzystać będą wszyscy zainteresowani w zespole klasowym.

Pierwszym krokiem do tej przemiany jest umożliwienie wspólnej edycji dokumentów, które mają stać się materiałami nauczania tworzonymi we wszystkich możliwych typach przetwarzanych danych: filmach, obrazach, dźwiękach, animacjach, tekstach czy danych liczbowych. Współpraca nad współdzielonymi dokumentami pozwala uczniom na błyskawiczne porównywanie własnych pomysłów, modyfikację i zmianę całych koncepcji niejako w locie, przed ostateczną publikacją online. Przetworzenie ich i prezentacja we wspólnych przestrzeniach wirtualnych razem z nauczycielami (kanały filmowe, foldery sieciowe, tablice internetowe, strony WWW, blogi itp.) z wyraźnym oznaczeniem autorstwa uczniów pozwala na przekonanie ich co wartości tych materiałów i wagi decyzji dotyczącej wyboru oraz umiejscowienia prezentowanych treści.

Taką wirtualną przestrzenią, w której mogą przenikać się treści proponowane przez uczniów i nauczycieli, są wszelkiego rodzaju otwarte blogi, współdzielone foldery, dedykowane platformy edukacyjne lub sieciowe narzędzia do wspólnego „zbierania” informacji na dowolny temat: Symbaloo (<https://www.symbaloo.com>), Pearltress (<https://www.pearltrees.com>) czy Padlet (<https://padlet.com>).



Rysunek 18. Padlet ćwiczeniowy z webinaru Centrum Edukacji Obywatelskiej

Źródło: Witryna internetowa Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Należy podkreślić, że tworzenie materiałów edukacyjnych ma zasięg globalny, który dziś osiąga każdy dokument opublikowany w sieci i dostępny wielu odbiorcom. Świadomość tego nieobca jest uczniom używającym platform edukacyjnych do programowania w szkole podstawowej (np. scratch.mit.edu czy code.org), gdzie trwa nieskrępowana wymiana pomysłów i rozwiązań bez potrzeby znajomości języka angielskiego, ale z koniecznością znajomości języka... programowania. Z moich obserwacji wynika, że nasi uczniowie w niczym nie odstają od uczniów z „eduświata”, czyli są jego pełnoprawnymi globalnymi uczestnikami. Taka sytuacja buduje również poczucie odpowiedzialności za tworzone przez siebie materiały – wszak za wszystko odpowiada autor! Wzajemne komentowanie działań, stające się pod okiem nauczyciela zestawem merytorycznych rad, mających na celu podniesienie jakości projektu, uczy pracy w grupie bez wszechobecnego bezproduktywnego hejtu, za to dla wspólnego osiągnięcia efektu „wow!”.

Opierajmy e-nauczanie o narzędzia (programy) do multikomunikacji. Komunikacja pośrednia i bezpośrednia jest nam konieczna, gdyż w różnych momentach nauczania będą potrzebne różne jej rodzaje (a zarazem inne narzędzia komunikacyjne). E-mail to dla uczniów głównie narzędzie do logowania się na platformach edukacyjnych – wysyłanie poczty elektronicznej jest czasochłonne i skomplikowane w porównaniu z użytkowaniem czatów i komunikatorów internetowych w czasie rzeczywistym. Dla nas – nauczycieli – e-mail to czasem jedyna możliwość przesłania uczniom zadań do wykonania – w dobie e-dzienników tę funkcję przejęły ich moduły komunikacyjne, wyposażone w pewną dodatkową i ważną z punktu widzenia bezpieczeństwa informacji cechę – certyfikowane zabezpieczenia przesyłanych i udostępnianych danych. Nauczanie oparte o taki model wydaje się jednak formą XX-wieczną. W drugiej dekadzie XXI wieku króluje (czy się nam



to podoba, czy nie) mobilność: większość ruchu w sieci generowana jest przez urządzenia mobilne młodych użytkowników – smartfony o mocach komputerów i (rzadziej) tablety (Pyżalski i in., 2019). Sytuacja pandemii, związana z koniecznością długiego przymusowego odosobnienia i braku bezpośrednich kontaktów rówieśniczych skłania do wykorzystania narzędzi (programów) e-nauczania równie dobrze radzących sobie na komputerach stacjonarnych co na urządzeniach mobilnych: dla uczniów nie ma różnicy, czy uczą się z ekranu o przekątnej 24 czy 6 cali. Dla nauczycieli ważny jest merytoryczny przekaz, jego odbiór i umiejętność obsługi danej aplikacji na przyjaznym dla ucznia urządzeniu, co zapewnia synergię efektów nauczania. Nie ma lepszego sprzętu dla ucznia niż znany mu od podszewki własny smartfon lub tablet, do niedawna tak nie lubiany w tradycyjnej formie edukacji. Nie ma również lepszych narzędzi do e-nauczania niż responsywne platformy bezpłatnie udostępnione szkołom, które w Polsce oferują Microsoft i Google – przede wszystkim ze względu na powszechną umiejętność obsługi tych narzędzi (przez uczniów i nauczycieli) oraz wymiennność i uniwersalność formatów tworzonych treści. Najlepszą sytuacją dla uczniów jest spójność i jednorodność procesu nauczania, gwarantująca pewność osiągnięcia zakładanych celów – nawet jeśli cele wydają się dzieciom nieistotne.

Kluczowym podmiotem e-nauczania nadal pozostaje nauczyciel, który staje się właściwie projektantem procesu nauczania. Odejście od trybu podawczego i przyjęcie roli przewodnika po świecie informacji, z których warto zbudować wiedzę – to nasze dzisiejsze wyzwanie, wymuszone przez sytuację. To od doboru treści, sposobu ich prezentacji, metodyki wprowadzania, tempa pracy, stworzenia przestrzeni dla twórczości uczniów i prezentowania tej twórczości we wspólnych projektach zależy zaangażowanie uczniów, wyzwolenie ich kreatywności i wytworzenie pozytywnego „flow” oraz mody na uczenie się.

Nie da się osiągnąć tego celu bez drugiego ważnego elementu procesu – współpracy nauczycieli. W tak systemowej zmianie w każdej szkole nauczyciele znający narzędzia sieciowe, umiejący je metodycznie wykorzystywać w procesie nauczania w naturalny sposób stają się wsparciem dla nauczycieli będących na początku tej ścieżki. Współpraca nauczyciela WF, nauczyciela plastyki, historyka i informatyka może zaowocować doskonałym projektem opublikowanym w sieci (o zasięgu szkolnym lub nawet globalnym). Może na przykład powstać multimedialny materiał o polskich olimpijczykach z I połowy XX wieku, do którego powstania wykorzystana została pasja i wiedza wuefisty, analityczność historyka, wiedza kompozycyjna plastyka i umiejętności informatyczne ostatniego z członków zespołu. Do tego kreatywność i dociekliwość uczniów prowadzonych przez jednego z tych pedagogów i mamy genialny projekt! Tak niemodna u nas współpraca nauczycieli, co obserwujemy w edukacyjnym świecie offline, w wirtualnym kontekście może przynieść wzajemne dopełnianie się ich kompetencji, a to zmienić może nasze podejście do edukacji w ogóle. ■



Ocenianie w dobie koronawirusa



**Danuta
Sterna**

Konieczność nauczania zdalnego spadła na nauczycieli nagle. Dla wielu z nas jest to całkiem nowe doświadczenie. Ocenianie, które jest częścią procesu edukacji, w dobie kształcenia zdalnego przysparza wielu problemów. Władze oświatowe nie zwalniają nas bowiem z obowiązku wystawienia uczniom stopni na koniec roku szkolnego, jednak ocena ta powinna być podsumowaniem całorocznych osiągnięć. Jak rozwiązać to teraz, gdy mamy z uczniami wyłącznie kontakt zdalny?

Zawodzi przeprowadzanie sprawdzianów (bo trudno zweryfikować samodzielność odpowiedzi), ale również odpytywanie uczniów przy tablicy nie jest możliwe. Możemy zamiast tego odpytywać online, ale zajmuje za dużo czasu i za bardzo przeciąża internet. To duży kłopot. Wydaje się więc, że w obecnej sytuacji pozostaje jedynie możliwość oceny projektów uczniowskich, bo nawet jeśli nie są wykonywane samodzielnie, to nie umniejsza to ich kształcącej roli.

Taką właśnie propozycję przedstawię w niniejszym artykule, ale najpierw chciałabym, się zastanowić nad sensem i potrzebą oceniania ucznia oraz nad propozycją formy oceny kształtującej.

CO TO JEST OCENIANIE?

Słownikowa definicja mówi, że ocena to opinia o czymś lub o kimś dokonana w wyniku analizy danych. Opinia nie musi być ani krytyczna, ani pochlebna – po-



winna być za to rzetelna i pomocna. Przede wszystkim musimy myśleć o ocenianiu w szerszym znaczeniu. Dla wielu nauczycieli jest ono ściśle związane z wystawianiem stopni, czyli – ich zdaniem – ocena musi mieć swój liczbowy odpowiednik (w skali od 1 do 6) lub może być to jego substytut (procenty, punkty, „buźki” itp.). Taka ocena wyrażona stopniem daje jedynie informację, jak daleko praca ucznia oddalona jest od ideału, ale nie mówi nic o tym, co uczeń zrobił źle oraz co i jak powinien poprawić, aby ta praca była lepsza. Oznacza to, że taka ocena tylko w bardzo ograniczonym stopniu pomaga uczniowi się uczyć.

PO CO OCENIAMY?

Są dwa zasadnicze powody oceniania:

1. Przekazanie uczniowi informacji, jak postępuje jego nauka, co jest jednoznaczne z pomaganiem mu w uczeniu się.
2. Pozyskanie przez nauczyciela informacji o tym, jak uczą się jego uczniowie, jakie zagadnienia już opanowali, a co należy jeszcze powtórzyć.

Możemy zatem sformułować definicję oceniania kształtującego:

Ocenianie kształtujące polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby:

- nauczyciel mógł modyfikować i poprawiać dalsze nauczanie,
- uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć.

Wystawienie stopnia jest dla ucznia tylko pewną informacją mówiącą o efektach jego pracy i o sytuacji ucznia na tle klasy. Ale dzięki temu uczeń nie zyskuje wiedzy, co i jak ma poprawić, a nauczyciel nie dowiaduje się, nad czym ma z uczniem jeszcze pracować. Czyli nie jest oceną kształtującą.

PRAKTYKA OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

Ogólna zasada, którą stosujemy w ocenianiu kształtującym, jest taka, że informacji zwrotnej należy uczniowi udzielić w trakcie nauki (gdy może jeszcze coś poprawić), natomiast stopień to ocena podsumowująca osiągnięcia. Eksperti oceniania kształtującego, odwołując się do wniosków z badań, wskazują, że najlepiej byłoby zaniechać oceniania stopniami w ogóle.

CO MÓWI NASZE PRAWO OŚWIATOWE?

Prawo oświatowe w Polsce umożliwia całkowite odejście od wystawiania stopni, ale tylko na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jest to możliwe – i to zarówno jeśli chodzi o oceny cząstkowe, jak i o ocenę końcoworoczną, o ile pozwala na to statut szkoły. Natomiast od klasy czwartej szkoły podstawowej wzwyż wystawianie stopni na koniec roku jest już obowiązkiem, ale wciąż jeszcze można nie posługiwać się nimi w ramach ocen cząstkowych. Odnosząc się więc do sytuacji pandemii i zdalnego nauczania oraz biorąc pod uwagę, że mamy w tym zakresie swobodę wyboru, rekomendujemy w klasach I-III całkowite zrezygnowanie z wystawiania stopni. Jeśli zaś chodzi o klasy starsze, to korzystając z obowiązujących przepisów mamy możliwość ograniczenia się tylko do wystawienia stopnia na koniec roku.



DLACZEGO WARTO OGRANICZYĆ OCENIANIE ZA POMOCĄ STOPNI?

Rekomendacja, aby ograniczyć ocenianie za pomocą stopni, wynika stąd, że dają one uczniowi jedynie informację o tym, jak daleko mu do perfekcji lub jakie zajmuje miejsce w rankingu klasowych osiągnięć. Niektórzy nauczyciele uważają, że stopnie motywują uczniów do nauki, jednak moim zdaniem rzadko tak się dzieje. A nawet jeśli się zdarza, to jest to tylko motywacja zewnętrzna, która jest bardzo krucha. W czasie nauczania zdalnego ten argument motywacyjny zupełnie odpada, gdyż nauczyciel nie ma żadnej kontroli nad wykonywaną przez ucznia pracą. Uczniowie zdają sobie też sprawę, że stopień nie jest odzwierciedleniem ich wysiłków, więc nie jest też dla nich użyteczną informacją.

W obecnym czasie rekomendujemy więc ograniczenie wystawiania stopni tylko do oceny końcoworocznej.

JAK OCENIAĆ UCZNIĄ W CZASIE NAUKI ZDALNEJ?

Uczniowi potrzebna jest opinia na temat jego pracy. Najlepiej, gdyby była formułowana w postaci informacji zwrotnej, na którą składają się:

1. informacje o tym, co zostało zrobione dobrze (zgodnie z wcześniej ustalonymi kryteriami),
2. informacje o tym, co i jak należy poprawić,
3. wskazówki, jak uczeń ma dalej się uczyć i rozwijać.

Informacji zwrotnej może udzielić uczniowi:

- nauczyciel,
- inny uczeń (ocena koleżeńska),
- on sam (samoocena).

W przypadku informacji zwrotnej płynącej od nauczyciela ważna jest przede wszystkim jej jakość. Nie musi ona odnosić się do wszystkich aspektów pracy, powinna natomiast pomóc uczniowi w uczeniu się. W obecnym czasie nauczyciele skarżą się, że formułowanie jej zabiera zbyt wiele czasu. Podkreślają, że o ile w klasie szkolnej można było podejść do ucznia i udzielić mu szybkiej wskazówki, teraz należy napisać i osobno wysłać informacje każdemu z uczniów. Prace, które uczeń wykonuje w domu bez pomocy nauczyciela, powinny być sprawdzone i opatrzone informacją zwrotną. Dlatego nauczyciel powinien zastanowić się, jakie zadania proponuje uczniom jako prace domowe. Warto zatem zadawać takie prace domowe, które rozwijają uczniów, a informacja zwrotna do nich pomaga im się uczyć. Jeśli to możliwe, warto prace, które łatwo sprawdzić, pozostawić ocenie koleżeńskiej lub samoocenie. W tym przypadku trzeba uczniom dostarczyć wzór dobrze wykonanej pracy.

W ocenianiu kształtującym bardzo istotne jest wcześniejsze określenie kryteriów osiągnięcia sukcesu. Powinny one być znane uczniom przed przystąpieniem do pracy. Jest to tak samo ważne przy ocenie koleżeńskiej, jak i przy samoocenie – bez określenia kryteriów ani jedna, ani druga nie jest możliwa.

Ocena koleżeńska to informacja zwrotna udzielana uczniowi przez koleżankę lub kolegę. Uczniowie powinni wiedzieć, że oceniają pracę ucznia, a nie jego oso-



bę. Aby uczeń mógł dokonać oceny koleżeńskiej, musi wiedzieć, jak powinna wyglądać prawidłowo przygotowana praca. Oznacza to, że nauczyciel, po wykonaniu przez uczniów zadania, powinien dostarczyć im wzorzec, z którym mogą porównać ocenianą pracę. W czasie zdalnego nauczania można zorganizować ocenę koleżeńską w parach, za pośrednictwem poczty mailowej. Jest to o tyle ważne, że poznając prace innej osoby, uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Również dla przeprowadzenia samooceny uczniowi potrzebny jest wzorzec właściwie wykonanej pracy. Jest to szczególnie użyteczne w przypadku zadań testowych. Uczeń może wykonać test, a następnie porównać swoje odpowiedzi z odpowiedziami przesłanymi przez nauczyciela.

Zarówno przy ocenie koleżeńskiej, jak i w sytuacji, kiedy uczeń ma dokonać samooceny, wskazane jest, by miał możliwość skonsultowania swojej opinii o ocenianej pracy z nauczycielem. Może to się odbywać w ramach konsultacji telefonicznych lub online.

JAK POŁĄCZYĆ OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE Z WYSTAWIENIEM OCENY KOŃCOWOROCZNEJ W DOBIE NAUCZANIA ZDALNEGO?

W obliczu obecnej sytuacji musimy wziąć pod uwagę, że wystawiana na koniec roku szkolnego ocena może nie odzwierciedlać w sposób idealny postępów ucznia realizowanych w ciągu całego roku szkolnego. Uczniowie mają oczywiście wystawione oceny na koniec pierwszego semestru, a także zdobyli już jakieś stopnie w ramach semestru II, jednak trudności przysparza ocenienie wiedzy zdobytej przez nich w czasie pandemii, gdy odbywa się nauczanie zdalne.

Najlepszym wyjściem byłoby więc zaproponowanie uczniowi stopni na podstawie jego dotychczasowych dokonań, z możliwością poprawy oceny, jeśli wyrazi taką chęć. Taka poprawa polegać może na wykonaniu przez niego dodatkowej pracy czy projektu na zadany temat lub udowodnieniu (na podstawie dotychczasowych przygotowanych prac), że zasługuje on na wyższy stopień. Sposób ten wymaga od nauczyciela podjęcia indywidualnej rozmowy z każdym uczniem i przeprowadzenia negocjacji oceny. W efekcie możemy mieć do czynienia z dwoma różnymi scenariuszami rozwoju tej sytuacji:

1. Uczeń zgadza się na proponowaną ocenę i w związku z tym przestaje się uczyć. Takie zagrożenie istnieje zawsze. Groźba otrzymania niskiej oceny nie może być dla uczniów motywatorem. W sytuacji, w której się obecnie znaleźliśmy, nie mamy wyboru – stopniami nie zmusimy uczniów do nauki. Jeśli edukacyjne propozycje nauczyciela nie okażą się ciekawe, to uczniowie nie będą się teraz uczyli.
2. Uczeń nie zgadza się z oceną, więc nauczyciel musi przygotować dla niego propozycje działań, które umożliwią mu zmianę oceny. Wykonaną przez ucznia pracę trzeba następnie sprawdzić, ocenić i zdecydować razem z nim, czy osiągnięty rezultat jest wystarczającym powodem do podwyższenia oceny. W zależności od liczby uczniów może to być bardzo pracochłonne dla nauczyciela. Korzyścią jest jednak wykonanie przez ucznia dodatkowej pracy i nauczanie się przez niego czegoś nowego. Dodatkowa praca może polegać na przygotowaniu lekcji zdalnej dla innych uczniów na zadany temat, wte-



dy uczeń uczy się prezentacji, a rolą nauczyciela jest jedynie tę prezentację uzupełnić.

Można też od razu założyć, że ocena końcoworoczna będzie wypadkową ocen otrzymanych od momentu wybuchu epidemii oraz oceny przyznanej za wykonanie przez ucznia miniprojektu. Jeśli uczeń go nie wykona, to ocena na koniec roku wyliczona zostanie na podstawie ocen dotychczasowych.

Może się też zdarzyć, że uczeń nie zrealizuje miniprojektu samodzielnie – że w pracy nad nim pomoże mu ktoś z rodziny. Musimy jednak optymistycznie założyć, że czas poświęcony na wykonywanie przez niego tej pracy nie jest mimo wszystko stracony, a uczeń i tak sporo się nauczy. Można też pokusić się o wymóg zaprezentowania przez ucznia efektów projektu, co może wpłynąć na większe jego zaangażowanie w pracę nad nim, nie mówiąc o tym, że może być kształcąca dla reszty uczniów.

JAK OCENIAĆ ZDALNIE – KROK PO KROKU

Przede wszystkim można teraz oceniać w taki sposób, aby pomóc uczniowi się uczyć, czyli udzielając informacji zwrotnej. Pojawiła się szansa, aby uczniowie zrozumieli, że ocenianie nie polega na wystawianiu stopni, ale oznacza towarzyszenie im w procesie uczenia się.

ZDALNIE OCENIAMY KSZTAŁTUJĄCO!

Wróćmy jednak do ocen wyrażanych za pomocą stopni, które wystawiane mają być na koniec roku. Jeśli przekonaliście się do propozycji przedstawionej wcześniej, to przedstawcie ją i omówcie na spotkaniu zdalnym z uczniami. Może to wyglądać w ten sposób:

Proponuję, aby w tym szczególnym roku szkolnym wasza ocena końcowa oparta była przede wszystkim na waszych dotychczasowych osiągnięciach. Otrzymaliście już pewne oceny w postaci stopni, np. stopień na koniec poprzedniego semestru. Te stopnie dotyczą przeszłości. Na ich podstawie mogę każdemu z was zaproponować ocenę na koniec roku. Nadal jednak uczymy się (zdalnie) i poznajemy nowe tematy. Nie mogę ocenić waszej pracy wykonanej online, dlatego chcę wam zaproponować inne rozwiązanie. Dla osób, które nie są usatysfakcjonowane oceną otrzymaną „za przeszłość”, mogę zaproponować wykonanie projektu dotyczącego poznawanych obecnie w sposób zdalny tematów. Jeśli ktoś przedstawi wykonany przez siebie projekt, jego ocena wpłynie na poprawę stopnia na koniec roku. Dla nas wszystkich ocenianie zdalne jest nowością, dlatego również jestem ciekawa waszej opinii i innych propozycji.

Możliwe, że pojawią się inne uczniowskie propozycje, które was przekonają. Byłoby wspaniale, bo takie rozwiązanie buduje partnerstwo w nauczaniu pomiędzy nauczycielem i uczniami, a to owocuje większym zaangażowaniem tych ostatnich i wzięciem przez nich odpowiedzialności za swoją naukę. Jeśli uczniowie przyjmą propozycję, to następnym krokiem będzie opracowanie tematów projektów wraz z kryteriami ich wykonania. W dalszej kolejności trzeba przedstawić te propozycje tematów uczniom, ewentualnie zmodyfikować je bądź przyjąć propo-



zycie tematów zaproponowanych przez naszych podopiecznych. Dalszym etapem jest wystawienie uczniom próbných stopni i przedstawienie ich wraz z prośbą o decyzję, czy akceptują te propozycje, czy też decydują się na poprawę i wykonanie projektu. W kolejnym kroku należy określić termin konsultacji udzielanych uczniom odnośnie do prac nad projektami oraz ustalić sposoby i terminy prezentacji projektów. Samo prezentowanie projektów może również być ważnym elementem nauczania zdalnego. Uczniowie biorący udział w prezentacji mogą zadawać pytania autorom projektów i w ten sposób uczyć się omawianego tematu.

Należy pamiętać, że ustalone na początku roku zasady oceniania nie są adekwatne w obecnej sytuacji i należy z nich raczej zrezygnować. Każdy z nauczycieli z osobna (a być może większe gremia – np. grono pedagogiczne szkoły) musi ustalić na nowo zasady tego systemu. Nie ma wypróbowanych metod, dlatego mamy szansę na podjęcie własnych decyzji w porozumieniu z uczniami. ■



Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań



Piotr Plichta

Ta część książki poświęcona jest pracy z młodymi ludźmi, zwykle wymagającymi większego wsparcia w realizacji swoich potrzeb edukacyjnych, często opisywanych jako specjalne (SPE). W polskich szkołach ich obecność (w tym uczniów z niepełnosprawnościami) jest powszechna. Wyniki badania TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) wskazują między innymi, że około 60% polskich nauczycieli pracuje w szkołach, gdzie odsetek uczniów ze zdiagnozowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przekracza 10% (Herńnik i wsp., 2014). Dobrze wiemy, że jest to grupa bardzo różnorodna. Różnicuje ją m.in. skala zapotrzebowania na wsparcie, posiadanie formalnego orzeczenia lub opinii o niepełnosprawności, trwałość sytuacji, w jakiej się znaleźli, rodzaj trudności w uczeniu się, posiadanie lub nie specjalnych zdolności itp. Są w tej grupie młodzi ludzie z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi, również z wybitnymi zdolnościami. Czasami potrzeba wsparcia dotyczy więcej niż jednej sytuacji spośród tych wliczanych do katalogu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Między innymi z tego wynikają trudności w formułowaniu rekomendacji dla tak zróżnicowanej grupy, bowiem z jednej strony u młodych ludzi z SPE możemy mówić o poważnych trudnościach mogących ujawnić się w procesie zdalnej edukacji, a z drugiej – może okazać się, że wyzwania edukacyjne w ich przypadku są nie większe niż u innych uczniów. Co więcej, czasami **sytuacja zdalnej edukacji może wychodzić naprzeciw ich preferencjom i zdolnościom, a korzystanie**



z technologii cyfrowych stanowią ich mocną stronę – punkt archimedesowy. Wymuszona bieżącą sytuacją **potrzeba większej elastyczności w weryfikowaniu efektów edukacyjnych** (ocenianiu osiągnięć) również może być korzystna dla uczniów mających trudności w sytuacji tradycyjnego sprawdzania wiedzy, np. w formie odpytywania, wiążącego się z publicznymi wypowiedziami ustnymi. Myślę, że dla naszych potrzeb warto przyjąć perspektywę, którą proponuje Z. Gajdzica (2011), używając określenia „uczniowie wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych”. Takie podejście zmienia kontekst – **nie ich potrzeby są specjalne, tylko oni wymagają szczególnego namysłu nauczyciela, znalezienia odpowiedniej drogi ich realizacji.** Warto podkreślić, że nie zawsze droga ta musi być trudna, wymagająca znacznych nakładów sił i środków ze strony pracowników pedagogicznych. Kluczową sprawą, niezależnie od perspektywy, jaką przyjmujemy dla opisu grupy młodych ludzi wymagających większej uwagi, są nierówności, które dotyczą ich również w podejmowanym kontekście zdalnej edukacji w czasach kryzysu, mogą bowiem w niektórych przypadkach prowadzić do wykluczenia. Mówi się między innymi, że jeśli nierówności w partycypacji społecznej młodych osób z niepełnosprawnościami nie zostaną ograniczone, retoryka edukacji włączającej będzie tylko sloganem (Humphrey i Hebron, 2015). Jednym ze wskaźników potwierdzających fakt występowania nierówności cyfrowych jest to, że w gospodarstwach domowych, gdzie żyją osoby z niepełnosprawnościami, rzadziej natkniemy się na komputer osobisty, a także dostęp do szerokopasmowego internetu (Plichta, 2018). Sytuacja ta ciągle ulega poprawie, ale różnice wciąż są widoczne. Zmniejszanie się rozwarstwienia w aspekcie dostępu do sprzętu pokazuje poprawę tylko w jednym z obszarów nierówności. Z pedagogicznej perspektywy znacznie poważniejszym wyzwaniem jest ich ograniczanie w znaczeniu kompetencyjnym.

Jeśli rozwiązania zmierzające do ograniczania cyfrowych nierówności będą nieskuteczne, prowadzić to może do większej marginalizacji i wykluczenia osób z SPE (Barnes i Mercer, 2008). Na ten aspekt zwraca również Rzecznik Praw Obywatelskich, przypominając, że winno się uczniów najbardziej zagrożonych wykluczeniem otoczyć w tym zakresie szczególną troską. Postawa dbałości o interesy najsłabszych jest wyrazem nie tylko realizacji wartości humanistycznych, ale również przysługujących im praw. Z obecnej sytuacji, mimo licznych przeszkód, z dużą dozą prawdopodobieństwa obronną ręką wyjdzie zdecydowana większość uczniów, a to dzięki wrodzonym zdolnościom radzenia sobie, posiadanemu wsparciu i innym zasobom. Ważne, by zadbać również, a może przede wszystkim o tych w trudniejszej sytuacji.

Nierówności te mogą mieć bardzo zróżnicowany charakter i dotyczą wielu różnych sfer funkcjonowania, np. dostępu do nowoczesnych urządzeń czy infrastruktury, kompetencji cyfrowych czy otrzymywanego wsparcia. Dlatego w obecnych okolicznościach nie możemy przymykać oczu na sytuację uczniów, których nierówności te mogą dziś dotyczyć w większym stopniu (np. dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych, domów dziecka, rodzin zastępczych itp.). W tego typu instytucjach zwykle nie ma wystarczającej ilości sprzętu zapewniającego



komfort korzystania z niego i – mimo wysiłków kadry takich placówek, wspierających proces edukacji zdalnej – kształcenie online może się okazać bardzo trudne (również dlatego, że podopieczni równolegle chodzą do różnych szkół, klas). Sytuacja taka może oczywiście dotyczyć również rodzin gorzej sytuowanych czy posiadających kilkoro dzieci w wieku szkolnym.

Jako dobrą praktykę rekomendujemy zatem, żeby szkoły, nim rozpoczną dystrybucję zadań do wykonania, dokonały – w miarę swoich możliwości – **diagnozy sytuacji swoich uczniów w aspekcie dostępności technologii cyfrowej**. Określmy, czy mają dostęp do sprzętu i łącza internetowego, jaki jest to sprzęt, czy dostęp do niego jest swobodny, jakie są ograniczenia. Bez tego może się okazać, że zadania będą niemożliwe do wykonania, np. ze względu na techniczne czy organizacyjne ograniczenia. W takim przypadku warto zadbać o przygotowanie alternatywnych lub uproszczonych wersji zadań.

Czynnikiem, o którym należy choćby wspomnieć, jest rodzaj szkoły (placówki), do której uczęszczają uczniowie z orzeczeniami stwierdzającymi potrzebę kształcenia specjalnego [czy jest realizowane w warunkach integracyjnych (włączających), czy w placówkach specjalnych]. W przedstawianym materiale skupimy się bardziej na sytuacji uczniów wymagających silniejszego wsparcia i uczęszczających do szkół ogólnodostępnych.

Wiedząc, jak trudna bywa sytuacja niektórych uczniów (np. z niepełnosprawnościami), nasza energia powinna być skierowana na takie aktywności, które **skupiają się na horyzoncie rzeczy możliwych do wykonania w obecnej sytuacji, nawet jeśli będą one dalekie od ideału**. Mimo iż doświadczamy obecnie wyjątkowo trudnego czasu, warto wykorzystać go jak najbardziej konstruktywnie, np. dla własnego rozwoju zawodowego w ramach edukacji zdalnej i weryfikowania naszych wcześniejszych nastawień czy stereotypów. Jeden z paradoksów obecnej sytuacji polega na tym, że wielokrotnie spotykaliśmy się dotąd z opinią, iż komunikacja zapośredniczona jest gorszą formą kontaktu od komunikacji twarzą w twarz. Obecnie jednak nie mamy wyboru, musimy z niej korzystać, a co więcej – nie wiemy, jak długo to potrwa. Zatem takie rozważania o przewagach jednego rodzaju kontaktu nad drugim są w obecnej sytuacji jałowe, gdyż komunikacja zapośredniczona, z całym swoim zróżnicowaniem, o którym pisał wcześniej Jacek Pyżalski, jest obecnie jedyną możliwą. W trudnym, a wręcz kryzysowym czasie musimy dokonywać hierarchizacji naszych działań. Nie wszystko jest możliwe – obecnie **bardziej niż na zrealizowaniu wszystkich treści programowych powinniśmy być skupieni na zakładanych efektach uczenia się**. W swoich rekomendacjach skoncentruję się więc najbardziej na uwzględnieniu nowych technologii w edukacji zdalnej w kontekście wychowania, wspierania, budowania zasobów własnych i możliwości, wyzwiania twórczej ekspresji młodych ludzi. Część z nich będzie bardziej przydatna w pracy z uczniami znajdującymi się obecnie w szczególnie trudnej sytuacji – mam tu na myśli młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami rozwojowymi. Natomiast jeśli chodzi o zasoby dydaktyczne, bogaty ich zestaw wraz z pedagogicznym uzasadnieniem znaleźć można m.in. na blogu Specjalni.pl, prowadzonym przez Zytę Czechowską i Jolantę Majkowską.



Chciałbym teraz podjąć kilka wątków dotyczących wyzwań zdalnej edukacji realizowanej w kontekście nierówności (nie tylko cyfrowych). Krótko je opiszę i zaproponuję szereg rozwiązań dotyczących różnych aspektów, m.in. identyfikowania źródeł wsparcia w realizacji naszych działań, podtrzymywania i wzmacniania relacji naszych wychowanków z innymi osobami, relacji z ich rodzicami, dostępności materiałów edukacyjnych. Wskażę również kilka rozwiązań metodycznych.

1. Przygotowywaną przez siebie ofertę zdalnych działań edukacyjnych skierowanych do uczniów wymagających szczególnego wsparcia proponujemy poddać szczególnej refleksji i zastanowić się nad tym, **co uznajemy za najważniejsze wyzwanie i co jest celem naszych działań w obecnej sytuacji**. Dalszym krokiem będzie poświęcenie temu obszarowi jak największej uwagi. W przypadku jednego ucznia może być to podtrzymywanie umiejętności społecznych i ćwiczenie ich w formule zapośredniczonej, dla innego pogłębianie zainteresowań i wzmacnianie gotowości do wyrażenia ekspresji, a dla kogoś jeszcze innego – przygotowanie się do egzaminu. Warto zauważyć, że w dydaktyce specjalnej tradycyjnie podkreślany był prymat wychowania nad nauczaniem (Lipkowski, 1981), a jedną z najczęściej akcentowanych zasad jest indywidualizowanie (np. oddziaływań, wymagań, sposobów weryfikacji, oceniania itp.). W przypadku uczniów, szczególnie tych wymagających największego wsparcia i posiadających mniejsze zasoby niezbędne do radzenia sobie z wyzwaniami obecnej sytuacji (np. uczniowie ze spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną, przewlekłe choroby, doświadczający innych kryzysów), do priorytetowych nie należą dziś kwestie dydaktyczne, ale te odwołujące się do podstawowych potrzeb, np. bezpieczeństwa i przynależności.
2. Proponujemy również **identyfikowanie źródeł wsparcia** dla realizowanych przez nas celów w ramach edukacji zdalnej, np. poprzez korzystanie z pomocy wolontariuszy, z którymi wcześniej współpracowaliśmy, studentów odbywających praktyki pedagogiczne (może być to dla nich cenne doświadczenie) czy znanych nam osób mogących obecnie poświęcić swój czas innym. Można realizować to na przykład poprzez rozmowy telefoniczne, ale również w formie komunikacji mailowej. Na przykład ostanta z wymienionych możliwości może nie tylko dać wsparcie uczniom, ale i motywować ich do doskonalenia umiejętności pisania. Innym działaniem wspierającym może być również nagrywanie książek czy ich fragmentów i przesyłanie ich młodym ludziom. Będzie to szczególnie pomocne w przypadku tych podopiecznych, którzy mają problemy z czytaniem, ale nie tylko – taka forma lektury będzie źródłem przyjemności dla każdego, a przy tym może przezwyciężyć poczucie osamotnienia. Udział zewnętrznych sprzymierzeńców stanowić może wzbogacanie środowiska społecznego i doświadczeń. Wsparcie może obejmować nawet ograniczone formy tzw. e-mentoringu realizowanego zdalnie (synchronicznie lub asynchronicznie), np. przez wolontariusza, i mieć charakter instruktażowy (np. uczenie jakichś umiejętności) lub dotyczyć sfery psychologicznej, emocjonalnej (np. doradzanie, uczestnictwo w komunikacji, podnoszenie na duchu) (Shpigelman, Reiter, Weiss, 2009; Plichta, 2017a). Wspieranie może



- również realizować się poprzez organizację zbiorów sprzętu komputerowego czy ich czasowe udostępnianie (np. pożyczanie sprzętu przez jedną osobę drugiej), choć w obecnym czasie może być to skomplikowane.
3. Ograniczona możliwość korzystania z odpowiedniego sprzętu i brak stosownej infrastruktury przemawiają w przypadku niektórych uczniów za koniecznością uelastycznienia zasad dokumentowania przez nich efektów wykonywanych zadań. Mowa tu na przykład o swoistych **portfolio**, które – póki co – mogą być realizowane w formie tradycyjnej (np. papierowej), a kiedy sytuacja ulegnie poprawie (zarówno w sensie dostępu do sprzętu, jak i zakończenia się przymusowej izolacji), mogą zostać przekazane nauczycielowi lub zdigitalizowane. W ten sposób osiągnięte będą również efekty uczenia się w zakresie tzw. kompetencji cyfrowych. Takie portfolio mogą być przedmiotowe, tematyczne lub koncentrujące się na rozwiązywaniu jakiegoś problemu. **Nauczanie zdalne może być wykorzystywane dla wyznaczania uniorm różnych atrakcyjnych i jednocześnie ważnych edukacyjnie zadań.** Chodzi tu np. o tworzenie swoistych baz danych, w których mogą oni gromadzić różne materiały dotyczące ważnych dla nich spraw, jak np. pamiętniki opisujące wspomnienia ważnych wydarzeń, opisy terażniejszości bądź plany. Aktywności takie mogą w wartościowy sposób wypełnić czas wolny, z zagospodarowaniem którego niektórzy mogą mieć obecnie problem, ale sprzyjają również budowaniu poczucia bezpieczeństwa, wspomagają pamięć oraz uczą umiejętności planowania. Narzędzia takie sprzyjają kształtowaniu koncepcji obrazu samego siebie, wyzwalają ekspresję, kształcą też umiejętność dokonywania wyborów (Plichta, 2017a, s. 157).
 4. Rekomendujemy również **poszukiwanie i realizowanie wraz z uczniami zadań z wykorzystaniem telefonu komórkowego**, czyli korzystanie z doświadczeń dziedziny określanej jako m-learning (ang. *mobile learning*). W tym przypadku dostosowywanie czy wręcz indywidualizowanie zadań polegać może na ograniczaniu działań związanych z pracą z tekstem i w zamian za – położeniu większego nacisku na te związane z wykonywaniem zdjęć, nagrań (np. nagrywanie odpowiedzi ustnej za pomocą telefonu komórkowego), quizów, ankiet itp. Wykorzystanie technologii mobilnych może stanowić wsparcie dla edukacji zdalnej, zwłaszcza w sytuacjach ograniczonego dostępu do urządzeń stacjonarnych czy laptopów w domu lub placówce. Uzasadnieniem dla tego postulatu są również wyniki badań naukowych wskazujących na powszechną dostępność telefonów komórkowych oraz preferowanie ich przez uczniów jako narzędzi dostępu do sieci (np. Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019).
 5. Kolejnym zadaniem edukacji zdalnej może być wspieranie uczniów (szczególnie tych ze spektrum autyzmu czy z niepełnosprawnością intelektualną) w aspekcie emocjonalnym i w zarządzaniu własnym zachowaniem. Jednym z rozwiązań stosowanych w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami wynikającymi często z problemów w rozumieniu sytuacji społecznych są tzw. historyjki społeczne (ang. *Social Stories*) (Kim, Blair, Lim, 2014; Plichta, 2016). Nauczyciele czy terapeuci mogą wraz z rodzicami i dziećmi współtworzyć ta-



kie słowno-obrazkowe procedury – „instrukcje obsługi” trudnych sytuacji (np. instrukcja, jak sobie radzić ze złością). Zresztą takie historyjki mogą dotyczyć nie tylko sytuacji społecznych, ale również związanych z obowiązkami domowymi, samoobsługą. Ich tworzenie w gronie rodzinnym stanowić może, niejako przy okazji, **doskonałą płaszczyznę osiągnięcia ważnych celów wychowawczych** i terapeutycznych, bez formalnej otoczki zajęć edukacyjnych, np. w postaci odrabiania pracy domowej itp.

6. Z punktu widzenia potrzeb wielu młodych ludzi, o których tu piszemy, priorytetowym obszarem naszego wsparcia będzie **podtrzymywanie i wzmacnianie relacji z innymi** (przede wszystkim z nauczycielami, rówieśnikami). Obecna sytuacja jest tu również wyzwaniem wyjątkowym. Po pierwsze uczniowie, którymi się tu zajmujemy, w świecie offline częściej niż inni funkcjonują w niekorzystnej sytuacji społecznej (większe prawdopodobieństwo odrzucenia, zaangażowania w agresję, przemoc rówieśniczą). Nie musi być to regułą, ponieważ jest wiele szkół, które bardzo umiejętnie radzą sobie z tworzeniem środowiska włączającego, otwartego na wszystkich, bez względu na posiadanie bądź brak tzw. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Po drugie, nauczyciele mają zwykle mało doświadczeń z wykorzystywaniem mediów do działań wychowawczych (Pyżalski i in., 2019). Zatem postawione we wcześniejszych rozdziałach pytanie o możliwości „zdalnego” pokonywania problemów w obszarze relacji rówieśniczych jest tym istotniejsze, że dotyczy osób, których sytuacja jest szczególnie trudna, a postawy społeczne względem nich – mniej pozytywne. Warto również zauważyć, że w obecnym czasie **angażowanie uczniów (tych w relatywnie lepszej sytuacji) w różne, nawet drobne formy oddziaływania społecznego** (np. działania na rzecz rówieśników będących w trudniejszej sytuacji) może być cennym doświadczeniem wychowawczym przynoszącym korzyść zarówno im, jak i osobom wspomaganym. Może być to np. utrzymywanie korespondencji z chorym rówieśnikiem lub będącym w innej trudnej sytuacji. Paradoksalnie „kolegowane się” (nawet w minimalnym stopniu) z niepełnosprawnym kolegą czy koleżanką może być łatwiejsze online, gdyż nie odbywa się już w przestrzeni publicznej. Natomiast trzeba podkreślić, że zachęcanie do utrzymywania wzajemnych kontaktów może i powinno być wspierane poprzez zlecenie takich zadań, które wymuszają zaangażowanie obu stron.
7. **Rodzice – bez nich się nie uda, ale oni też potrzebują wsparcia.** Kluczowa jest zatem nasza e-obecność. Wykorzystując wszystkie możliwe formy kontaktu zapośredniczonego (np. komunikację mailową, telefoniczną, nagrania umieszczane w dzienniku elektronicznym, na stronie internetowej szkoły czy w serwisie społecznościowym), należy nawiązywać i podtrzymywać kontakt z rodzicami. Nie powinien ograniczać się on jedynie do przekazywania naszych zamierzeń, oczekiwań, ale też służyć wyjaśnieniom, np. dotyczącym realizacji zadań stawianych dzieciom, wspierania w wychowywaniu (np. w formie propozycji wspólnych aktywności). Internet może być również narzędziem instruktazu, np. jak prawidłowo wykonywać dane ćwiczenia. Warto też podkreślić, że ważnym atutem tak przygotowanego materiału jest możli-



wość wielokrotnego jego odtwarzania i powrotu do interesujących sekwencji w dowolnym, wygodnym dla uczącego się czasie (Plichta, 2017b). Przydatnym narzędziem w kontakcie z rodzicami może być wyznaczone na stronie internetowej szkoły miejsce (nie każdy rodzic ma profil na portalu społecznościowym), gdzie będziemy umieszczać ważne informacje, linki do sprawdzonych źródeł czy inne materiały jak, np. wcześniej wspomniane nagrania instruktażowe. Warto zauważyć, że to dość oczywiste medium, jakim jest strona internetowa, ma wciąż duży, ale nie zawsze wykorzystywany potencjał. Tylko połowa rodziców dzieci uczęszczających do szkół specjalnych potwierdziła, że na stronie internetowej placówki znajdują przydatne dla siebie informacje (Plichta, 2015). Można podejrzewać, że w szkołach ogólnodostępnych wskaźnik ten będzie niższy. Ważna jest też elastyczność i równowaga w korzystaniu z synchronicznych oraz asynchronicznych metod kontaktu (synchroniczne to np. spotkania z rodzicami prowadzone online w czasie rzeczywistym; asynchroniczne – komunikacja poprzez dziennik elektroniczny, kontakt mailowy). Te drugie niwelują problemy wynikające z trudności w nawiązaniu połączenia o określonej porze. Asynchroniczna obecność nauczyciela (np. w postaci przygotowywanych materiałów wideo, wyjaśnień, pokazu, instrukcji) to również dobre rozwiązanie dla uczniów, którzy korzystając z takich materiałów, mają nieograniczoną możliwość powrotu do miejsc w nagraniu, w których coś było dla nich niejasne, bez konieczności proszenia o powtórzenie. W tradycyjnej sytuacji, w klasie, może być z tym problem, zarówno ze względów psychologicznych (np. wstyd, zakłopotanie, niepewność), jak i czasowych. Zalecamy również otwartość wobec rodziców sygnalizujących pewne potencjalne problemy i wyrażających różne wątpliwości, a także ich zaangażowania. W obliczu obecnej sytuacji być może uda się niektórym rodzicom zaszczepić przekonanie, że realizowanie aktywności z dzieckiem w obszarze nowych technologii (np. wspólne granie) ma bardzo duże znaczenie – nie tylko w kontekście pogłębiania relacji, ale również jako ważne narzędzie edukacji. Badania pokazały, że wspólnych doświadczeń rodzinnych – tych ze sfery zajęć tradycyjnych, jak i tych będących aktywnościami cyfrowymi – nie trzeba wcale rozłączać (np. możliwe jest wspólne oglądanie telewizji i rozmawianie o tym) (Plowman, McPake, i Stephen, 2013). W formułowaniu oczekiwań wobec zaangażowania rodzin pamiętać jednak należy o ich obciążeniu wieloma obowiązkami. Nie należy więc wywierać w związku z tym przesadnej presji. Szczególną wrażliwością i umiarem w stawianiu wymagań powinniśmy kierować się wobec rodziców dzieci z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi czy chorobami przewlekłymi. Osoby te nie dość, że muszą dźwigać ciężary obecnej sytuacji kryzysowej, to jeszcze zajmują się opieką nad dzieckiem znajdującym się w wyjątkowo trudnej sytuacji. Pamiętajmy też, że zwykle muszą radzić sobie jeszcze z typowymi dla wszystkich rodziców trudnościami dnia codziennego. Trzeba też podkreślić, że skoro obecność nauczyciela może być realizowana dziś jedynie w sposób zapośredniczony, to warto w takim razie zadbać również o siebie i wyznaczyć rodzicom oraz ich dzieciom określone godziny dostępności online.



8. **Ułatwianie dostępu i optymalizacja przekazywanych w zdalnym nauczaniu materiałów.** Kluczowym aspektem korzystania przez opisywaną tu grupę (np. przez osoby z niepełnosprawnościami, trudnościami w uczeniu się) z nowych mediów jest ich dostępność tychże (np. tekst napisany zrozumiałym, prostym językiem, przejrzysty układ strony internetowej, materiały wideo z audiodeskrypcją, możliwość wyszukiwania głosowego, przygotowanie treści umożliwiające odpowiednim programom odczytywanie tekstu na głos). Badania pokazują, że niewiele stron internetowych spełnia choćby minimalne standardy dostępności, a propozycja projektowania uniwersalnego i innych inicjatyw na rzecz poprawy w tym względzie wciąż pozostaje tylko postulatem (Plichta, 2017a). Słusznie obecnie sygnalizuje się występujący u niektórych rodzin problem z fizycznym ograniczeniem dostępu do urządzeń zapewniających młodym ludziom połączenie internetowe (np. kilkoro dzieci w rodzinie korzystających z jednego urządzenia, wolne połączenie internetowe itp.). Jednocześnie nie można zapominać o innych wymiarach dostępności internetu. Spośród trzech jej poziomów: fizycznego, intelektualnego i społecznego (**trzeba mieć z kim się komunikować**), najbardziej złożony i trudny do osiągnięcia jest ten ostatni. W związku z tym warto w tym miejscu zaznaczyć rolę szkoły, która w obecnej sytuacji powinna realizować wszelkie działania służące nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów oraz szeroko pojętej komunikacji (np. z nauczycielami, rówieśnikami lub też wolontariuszami). Jeśli chodzi o dostępność internetu w aspekcie technicznym, szczególnie w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami musimy pamiętać o pewnych zaleceniach dotyczących tworzenia lub modyfikowania stron internetowych czy materiałów wykorzystywanych w edukacji zdalnej, które powinny spełniać przynajmniej podstawowe standardy w tym zakresie. Jest to niezwykle ważne i obszerne zagadnienie wykraczające poza ramy tego opracowania. Zalecenia takie łatwo można znaleźć w internecie, np. na stronach Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Ministerstwa Cyfryzacji, Urzędu Komunikacji Elektronicznej czy w serwisach organizacji społecznych i pozarządowych (np. niepełnosprawni.pl). Przykładem takich działań może być tzw. optymalizacja obrazków, grafik przy pomocy atrybutu alt (nazwa wiąże się z pojęciem tekstu alternatywnego – tekstowego opisu pliku graficznego). Opis ten jest często pomijany podczas tworzenia treści na stronach internetowych. Użycie tego trybu stanowi ogromne wsparcie dla osób niewidomych lub z poważnym uszkodzeniem analizatora wzrokowego korzystających z czytników ekranu (w miejscu, gdzie powinna się znajdować w dokumencie grafika, będzie pojawiał się tekstowy jej opis). Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, trudnościami w uczeniu się czy zaburzeniami koncentracji uwagi ważne jest uproszczenie tekstów i unikanie przeładowania treściami, animacjami itp. Przykładem wspierania uczniów niesłyszących lub słabosłyszących w korzystaniu z materiałów filmowych są z kolei tzw. podpisy kodowane (ang. *closed captions*). W zależności od rodzaju niepełnosprawności naszych odbiorców należy również dopasowywać sposób przekazu wideo. Na przykład jeśli w grupie mamy ucznia słabowidzącego, a nauczyciel w trakcie lekcji po-



kazuje zdjęcia, rysunki, wzory czy ilustrujące, to w tym momencie na ekranie powinny być widoczne tylko one, a nie szeroki plan pokazujący wykładowcę i prezentowaną grafikę. W transmisji online należy też unikać sytuacji, w których źródło światła znajduje się za nauczycielem. Z kolei ucząc zdalnie osoby z niepełnosprawnością słuchową, powinniśmy pamiętać, żeby nie zasłaniać twarzy dłońmi i mieć ją skierowaną na wprost kamery. Natomiast dla osób z trudnościami poznawczymi (np. dysleksja) rekomenduje się stosowanie tzw. czcionek bezszeryfowych (np. Arial) i justowanie tekstu do lewej (nie powinno się stosować wyrównania obustronnego). Wymagania określające sposób przygotowania treści zamieszczanych w internecie, a więc również dokumentów możliwych do pobrania, określa standard dostępności WCAG 2.0 (Web Content Accessibility Guidelines). Obecną sytuację można też wykorzystać dla stworzenia naszym wychowankom przestrzeni, w której mogą stać się ekspertami opiniującymi jakość oferty kierowanej do nich samych (np. mogą być nadawcami informacji zwrotnej w wielu sprawach, testować aplikacje mobilne, różne rozwiązania, materiały im dedykowane). Używanie w zdalnej edukacji materiałów niedostosowywanych odpowiednio do potrzeb użytkowników ilustruje dylemat zawarty w tytule artykułu Sheryl Burgstahler (2015): *Otwieranie drzwi czy ich zatraskowanie. Uczenie się online a uczniowie z niepełnosprawnościami* (tłum. autora).

W POSZUKIWANIU NAJBARDZIEJ ELASTYCZNEJ FORMUŁY

W tym gorączkowym czasie nauczyciele, zwłaszcza ci niemający do tej pory znaczących doświadczeń w wykorzystywaniu nowych mediów w pracy edukacyjnej, mogą czuć się zagubieni, znalazłszy się w sytuacji zalewu, wysypu źródeł (zresztą tworzonych i udostępnianych w dobrej wierze). Generalnie namawiamy do wyboru metody, w której będziemy się czuć dobrze i bezpiecznie. **Czasem mniej znaczy więcej.** Jak słusznie zauważają autorki bloga Specjalni.pl (Czechowska, Majkowska, 2020), „**nie popadajmy w niebezpieczny nurt tworzenia festiwalu narzędzi i aplikacji, a następnie wysyłania [ich] bez głębszej refleksji dzieciom**”. Jeśli nauczyciele mają prawo czuć się zagubieni i niepewni w sytuacji, w której muszą przestawić się na inne tory realizacji swoich zadań, to warto również z tej perspektywy spojrzeć na rodziców i uczniów zalewanych pracami domowymi do samodzielnego wykonania, często pozostawionymi bez wsparcia. Nie bez znaczenia jest tu również kwestia wiarygodności szkoły – wysyłanie np. rodzicom uczniów z niepełnosprawnościami ogólnodostępnych linków czy materiałów bez żadnego komentarza, wsparcia bądź instrukcji nie sprzyja budowaniu pozytywnego wizerunku i nie świadczy o profesjonalizmie zawodowym.

Mamy więc do czynienia z ogromnym zróżnicowaniem każdej z grup aktorów obecnej sytuacji edukacyjnej – nauczycieli, rodzin i uczniów. Dotyczy to przynajmniej czterech sfer, ważnych z punktu widzenia podejmowanej tematyki:

- 1) sprzętowej (rodzaj urządzenia, szybkość łącza itp.),
- 2) kompetencyjnej (umiejętności cyfrowe, stopień sprawności w posługiwaniu się technologiami),



- 3) motywacyjnej (motywacja do uczenia się i korzystania z technologii, zaangażowanie, zainteresowanie itp.),
- 4) sytuacyjnej (organizacja dnia, dostęp do urządzenia, pomieszczeń, kwestie prywatności, kwestie zdrowotne itp.).



Rysunek 19. Czynniki zróżnicowania podmiotów biorących udział w zdalnej edukacji

Źródło: Opracowanie własne.

W związku z tym potrzeba narzędzi, żeby wszyscy się tu „zmieścili” i znaleźli dla siebie przestrzeń. Również ci, którzy mają mniejsze kompetencje, gorszy sprzęt i utrudniony do niego dostęp. Potrzebna zatem jest jak najbardziej pojemna i elastyczna metoda, a właściwie forma realizacji priorytetowych zadań. Taką formułą, według mnie, mogą być cyfrowe opowieści (ang. *digital storytelling*) i metody oparte na gromadzeniu własnych prac czy osiągnięć (wzmiankowane wcześniej portfolio), silnie akcentujące techniki wypowiedzania się za pomocą wszelkich możliwych środków wyrazu, np. obrazu (ang. *photovoice*). Cyfrowa opowieść może przybierać formę klipu filmowego powstałego z połączenia dźwięku z obrazem, tekstem, animacjami itp. Może mieć również formę prezentacji multimedialnej. Uczestnicy takich działań doskonałą m.in. umiejętności znajdowania i selekcji przydatnych materiałów (tworzonych samodzielnie lub wyszukiwanych w zasobach internetu) oraz korzystania z nich. Umiejętności te składają się na zdolność zwaną cyfrową alfabetyzacją. Poniższy rysunek prezentuje właśnie fragment cyfrowej opowieści osoby z niepełnosprawnością intelektualną, która przywołuje jego wspomnienia edukacyjne i relacjonuje to, co osoba ta robi obecnie w życiu.

W zależności od kompetencji autora, opowieść może być tworzona samodzielnie, jako część większej całości (na przykład jako efekt pracy grupowej), bądź ze wsparciem nauczyciela, rodzica. Krótko mówiąc, polega na opowiadaniu historii z wykorzystaniem narzędzi, które oferuje internet i nowe technologie, wychodząc naprzeciw naturalnej potrzebie uczestniczenia w opowiadaniu i tworzenia opowieści, historii o nas, naszych przeżyciach, osiągnięciach, ważnych miejscach itp. (Świątecka, 2013; Plichta, 2017a). Niektórym trudniej jest uczestniczyć w tej typowo ludzkiej aktywności (np. z powodów trudności komunikacyjnych, werbalnych, braku zainteresowania otoczenia, braku poczucia, że ma się coś ważnego, ciekawego do przekazania), jednak potencjalnie grupa osób, z którymi tę metodę



Rysunek 20. Cyfrowa opowieść Marka

Źródło: Beręc, 2017.

można w obecnej sytuacji realizować, jest całkiem szeroka. Oczywiście w pracy z niektórymi uczniami może ona spełniać cele bardziej ograniczone (np. rozwijanie i wykorzystywanie kompetencji cyfrowych dzięki technicznemu aspektowi tworzenia opowieści), a w przypadku innych – bardziej rozbudowane (decydowanie, wzmacnianie tożsamości, autoprezentacja, wspomaganie rozwoju poznawczego, kwestie cyberbezpieczeństwa itp.). Trzeba jednak podkreślić, że istotną jej zaletą jest uniwersalny charakter i to, że pozwala podjąć bardzo zróżnicowane kwestie, również pozaprogramowe.

ZAKOŃCZENIE

Sytuacja, w której się znaleźliśmy (zarówno my, jak i nasi uczniowie) należy do wyjątkowych – to być może brzmi banalnie, ale wierzymy, że kryzys ten może przynieść w dalszej perspektywie również pozytywne rozstrzygnięcia, np. skutkować wzrostem kompetencji cyfrowych. Pozytywnymi skutkami będzie również nasza pogłębiona refleksja nad dalszymi kierunkami rozwoju zdalnej edukacji i zbudowanie z uczniami nowej platformy wspólnych doświadczeń, do których będzie się można w przyszłości odwoływać i na których będziemy bazować. Jestem głęboko przekonany, że ta wspólna droga może zaowocować korzyściami dla wszystkich uczestników zdalnej edukacji. Czy będzie to droga łatwa? Nie sądzę, ale warto ten wysiłek podjąć – każdy na miarę swoich możliwości i w zależności od sytuacji, w jakiej akurat się znajduje. Nadzieję budzi choćby fakt, że w czasie kilku dni, kiedy ten tekst powstawał, widoczna stała się mobilizacja nauczycieli. Po początkowym okresie niepewności, pewnego wręcz chaosu, następuje etap wdrażania w życie rekomendowanych, również w tym rozdziale, działań zdalnej edukacji. Może być to też dobra okazja do wypróbowania nowych rozwiązań sprzyjających odwróceniu ról. Może to my nauczymy się czegoś o technologiach od swoich uczniów? ■



Prof. Joanna Kosłowska (Unsplash)
Pamięć o pandemii wirusa COVID-19

Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?



Marcin Zaród

Zdnia na dzień wszyscy zaangażowani w proces edukacji: uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrektorzy szkół i władze oświatowe, znaleźli się w sytuacji bez precedensu. Stan pandemii zweryfikował nie tylko kompetencje uczniów, ale i postawił zupełnie nieoczekiwane wyzwania przed nauczycielami. Choć to uczniów traktujemy jako najbardziej narażony i najbardziej wrażliwy element systemu edukacji, w obecnej sytuacji nietrudno zauważyć, że to na nauczycielach skupiły się oczekiwania i wymagania, płynące zarówno ze strony ich podopiecznych, jak i z góry, od dyrektorów szkół.

Tymczasem niektórym z nas do tej pory udało się pracować, trzymając z dala od nowoczesnych technologii. Nierzadko jedynym przejawem korzystania z nich na lekcjach było używanie e-dziennika, co z kolei sprawiło, że dziś części grona nauczycielskiego brakuje odpowiednich kompetencji czysto technologicznych, umożliwiających skuteczną zdalną edukację. Stanęliśmy w obliczu faktu, że wiedzę o istnieniu konkretnych aplikacji i narzędzi umożliwiających komunikację z uczniami, a tym bardziej umiejętność wdrożenia tej wiedzy w praktyce, musimy zdobywać nie dość, że w zawrotnym tempie, to jeszcze w niezwykle stresujących okolicznościach. Świadomi braku swoich kompetencji, zostaliśmy rzućni na głęboką wodę, bez szans na choćby dwutygodniowy, rozłożony w czasie kurs pływania. „W modelu poznawczo-kompetencyjnym wypalenia zawodowego akcentuje się ocenę obciążenia stresem, przeżywanie obciążeń i subiektywną ocenę własnych



zasobów radzenia sobie z wymaganiami zawodowymi. Z badań wiadomo, że to właśnie poczucie braku tych kompetencji jest ogniwem kluczowym dla wypalenia” (Sęk, 2005). Sposobem na rozwiązanie tego problemu jest zwrócenie się o pomoc do kolegi lub koleżanki, którzy wprowadzą nas w tajniki korzystania z narzędzi komunikacji online krok po kroku lub wzięcie udziału w odpowiednio dobranym szkoleniu, kursie lub webinarze udostępnionym w internecie. Na polecenie zasługują m.in. szkolenia oferowane przez członków grupy Superbelfrzy RP, przygotowane przez nauczycieli praktyków z odpowiednim stażem w korzystaniu z technologii w edukacji, a także te proponowane przez Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog, Centrum Mistrzostwa Informatycznego lub Centralny Dom Technologii w Warszawie.

Kolejnym stresorem wydaje się być to, że przed nastaniem pandemii niektórzy z nas tkwili w metodyce przystającej bardziej do pruskiej szkoły niż do szkoły XXI wieku. Często dominowało nauczanie jednokierunkowe, którego naturalnym następstwem było pozbawienie uczniów podmiotowości i możliwości samodzielnego działania. Wyręczani niekiedy nawet w tworzeniu notatek, nasi podopieczni polegali na nas o wiele bardziej, niż byśmy tego chcieli, zapominając o rozwijaniu odpowiedzialności za własną naukę i kształceniu umiejętności skutecznego uczenia się. Metody aktywne, które w obecnej sytuacji wydają się naturalnym rozwiązaniem, idealnie pasującym do edukacji zdalnej, u wielu z nas pozostawały w niełasce. Z kolei próby przeniesienia dotychczasowego modelu pracy w przestrzeń online nie tyle są nieskuteczne, co kładą na nas o wiele większy ciężar niż w przypadku stosowania modelu opartego na samodzielności i sprawczości uczniów.

Do tego trzeba dodać niewystarczające umiejętności dbania o równowagę między pracą a życiem prywatnym, a także zaniedbywane relaksu, płynące często z konieczności pracy na drugim, a niekiedy i trzecim etapie. Jeśli dołożymy do tego poczucie misji, podchodzenie do swojego zawodu w sposób niezwykle emocjonalny przy jednoczesnej konieczności troszczenia się o najbliższych i poczuciu niepewności, co przyniesie jutro, to otrzymujemy mieszankę potencjalnie niebezpieczną. W dodatku trafiającą na podatny grunt nauczycielskich umysłów, wciąż pamiętających traumatyczne czasy zeszłorocznego, trwającego miesiąc strajku.

Co zatem zrobić? Czy lepiej za wszelką cenę dążyć do zapewnienia uczniom maksymalnie efektywnego nauczania oraz wspierania ich w każdej możliwej formie, tak aby zarówno ich potrzeby, jak i ich rodzin zostały zaspokojone, czy jednak przede wszystkim pomyśleć o sobie? Odpowiedź na to pytanie w naszych okolicznościach – w kulturze, w której asertywne mówienie o swoich potrzebach niejednokrotnie jest mylone z egoizmem – wcale nie jest taka jednoznaczna.

Tymczasem profesjonalnie podchodzący do swojego zawodu ratownicy medyczni i lekarze doskonale wiedzą, że bezpieczeństwo ratownika zawsze jest na pierwszym miejscu. Obowiązująca w samolotach podczas sytuacji awaryjnych reguła dotycząca zakładania masek z tlenem mówi o tym, że w pierwszej kolejności dorośli powinni założyć je sobie, a dopiero potem, zadbawszy o własne bezpieczeństwo, mogą zająć się swoim dzieckiem lub innymi osobami potrzebującymi pomocy (Nealy, 2017).



Podobnie i my w sytuacji trwającej pandemii, która może się przeciągnąć nawet o kilka czy kilkanaście tygodni, świadomi konieczności niesienia pomocy naszym uczniom powinniśmy właśnie dla ich dobra zadbać o siebie. Jak to zrobić?

Po pierwsze, warto dobrze rozważyć priorytety i zastanowić się nad hierarchią wartości w obecnych okolicznościach. Czy na pewno w obliczu sytuacji zagrożenia zdrowia, a nawet życia obywateli najważniejszy jest prowadzony przez nas przedmiot? Czy w ogóle priorytetem powinna być edukacja jako taka? Powtarzając uczniom, że zdrowie jest najważniejsze, bądźmy też dla nich przykładem, jak należy tę zasadę wcielać w życie. Uczniowie bez trudu wyczuwają fałsz w słowach nauczyciela, który powtarza im, żeby o sobie teraz szczególnie dbali, nie spędzali zbyt wiele czasu przed komputerem i regularnie robili sobie przerwy na odpoczynek i relaks, a sam śpi cztery godziny dziennie i zapomina o prawidłowym odżywianiu. Uczniom o wiele łatwiej zaakceptować przekaz spójny z tym, czego doświadczają i co widzą.

W związku z tym, że wypalenie zawodowe definiuje się między innymi jako „stan zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego, które są końcowym wynikiem procesu utraty złudzeń” (Plichta, 2015, s. 92), warto rozwinąć w sobie postawę zgody na porażki. Według Philippe’a Meirieu (2003, s. 27), „zdolność do zaakceptowania negatywnych doświadczeń to coś najtrudniejszego w świecie: zaakceptowanie porażek i dalsze dążenie do tego, aby uczeń odnosił sukcesy”. Właśnie dlatego dołożymy starań, żeby zaakceptować niepowodzenia jako naturalny stan rzeczy, zwłaszcza w sytuacji korzystania z technologii, które same w sobie obarczone są wadą nieprzewidywalności działania. Dodatkowym czynnikiem zwiększającym szanse wystąpienia problemów technicznych jest fakt, że przy wyjątkowo dużym obciążeniu sieci (wg danych z 20 marca dostarczonych przez administrację węzła internetowego we Frankfurcie nad Menem, obsługującego ruch w Europie, wykorzystanie sieci do strumieniowania wideo wzrosło o 50%) prawdopodobne, a nawet spodziewane jest obniżenie jakości połączeń, zwłaszcza połączeń wideo. W związku z tym ważne jest też znaczne zmniejszenie oczekiwań – tak w stosunku do technologii, jak i wobec naszych uczniów.

Warto abyśmy kierowali się zasadą „mniej znaczy więcej” (ang. *less is more*), zwłaszcza jeśli przed rozpoczęciem pandemii nie wypracowaliśmy ze swoimi podopiecznymi odpowiednich schematów działania, np. w ramach realizacji uczniowskich projektów. W takiej sytuacji, szczególnie jeśli stawiamy pierwsze kroki w korzystaniu z TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych), zamiast stosować kilkanaście różnych narzędzi i platform internetowych, wybierzmy jedno czy dwa rozwiązania i próbujmy używać ich maksymalnie często – aż do momentu, gdy to użytkowanie stanie się „przezroczyste”, czyli podczas zajęć zaczniemy koncentrować się wyłącznie na zadaniach, a sposób ich realizacji odejdzie na drugi, a nawet trzeci plan. Idealnym rozwiązaniem byłoby, gdybyśmy wybrali narzędzia stosowane w edukacji zdalnej wraz z całym zespołem uczącym w naszej szkole, bo nawet jeśli każdy nauczyciel skorzysta tylko z dwóch narzędzi, ale uczyni to bez konsultacji i porozumienia ze swoimi kolegami i koleżankami, to „użytkownik końcowy”, czyli uczeń może mieć tych narzędzi do opanowania w skrajnych przypadkach nawet kilkanaście. Z tego samego powodu warto też oprzeć się pokusie uczest-



niczenia we wszystkich możliwych szkoleniach i webinarach licznie oferowanych ostatnio w sieci przez różne organizacje lub firmy zajmujące się rozwojem zawodowym nauczycieli. Mamy tu do czynienia ze swoistą odmianą zjawiska FOMO (ang. *Fear Of Missing Out*), czyli obawy o to, że coś ważnego nas ominie – warto, żebyśmy uświadomili sobie jego istnienie. Należy też zrezygnować z dążenia do realizowania podstawy programowej i skupić się na rozwijaniu kompetencji i zainteresowań uczniów, np. dając im możliwość sięgania po proponowane przez nas materiały. W sytuacji przepracowania lepiej nie skupiać się na tworzeniu nowych treści, przygotowanych specjalnie dla naszych uczniów, bo tego typu lub podobne materiały zapewne są już w internecie dostępne. Pamiętajmy o zasadzie *good enough* (wystarczająco dobrze), czyli nie dążmy do perfekcji, ale starajmy się zadowolić tym, co jest akceptowalne pod względem jakości (Watson, 2015). Pamiętajmy, że obecna sytuacja może potrwać kilka lub kilkanaście tygodni.

Warto natomiast sięgnąć po materiały i zasoby poświęcone dbaniu o własny dobrostan, np. seminaria TED (np. „Learn to shine bright the importance of self-care for teachers” [„Naucz się świecić jasno. O tym, jak ważne jest dbanie o siebie, kiedy jest się nauczycielem” – dostępne z automatycznie tłumaczonymi napisami po angielsku], Kelly Hopkinson, „The Power of Vulnerability” [„Potęga wrażliwości” – dostępne z polskimi napisami], Brene Brown, „The Price of Invulnerability” [„Cena braku wrażliwości” – dostępne z automatycznie tłumaczonymi napisami po angielsku] lub podcasty, np. odcinek EduGadek Extra nr 5 poświęcony wypaleniu zawodowemu pt. „Dr Waław Srebro – gasimy wypalenie” lub (dla nauczycieli znających język angielski) odcinki podcastu „Truth for Teachers” [„Prawda dla nauczycieli”] Angeli Watson nr 192 pt. „Schools are closed. This is our chance to reimagine them” [„Szkoły są zamknięte. To jest nasza szansa, żeby wymyślić je od nowa”] oraz specjalny odcinek pt. “5 calming reminders about what matters most during pandemic panic & school closures” [„5 uspokajających wskazówek o tym, co jest najważniejsze podczas paniki związanej z pandemią i w czasie zamknięcia szkół”]).

Innym dobrym i praktycznym pomysłem, aby zadbać o swój nauczycielski dobrostan, jest sporządzenie planu dnia, w którym wyraźnie zaznaczamy granice pomiędzy czasem związanym z pracą (przeznaczonym na prowadzenie lekcji, ale też na działania pośrednio z tym związane, jak przygotowywanie się do nich i zbieranie informacji zwrotnej od uczniów, zawodowe kontakty ze znajomymi z pracy, z dyrekcją i rodzicami) a czasem prywatnym, przeznaczonym dla rodziny lub dla siebie samego. Asertywnie poinformujmy wszystkich zainteresowanych o tych granicach czasowych i starajmy się ich trzymać. Koniecznie zaplanujmy w czasie dnia czas na relaks, słuchanie muzyki, czytanie książek, ćwiczenia fizyczne, pracę w ogrodzie czy po prostu relaksującą kąpiel. Warto też obudzić się kwadrans wcześniej, aby jeszcze przed rozpoczęciem intensywnego dnia usiąść w spokoju przy kawie czy herbacie i na przykład poczytać książkę albo wykonać proste ćwiczenia oddechowe czy oddać się medytacji (Watson, 2018). Taki stworzony wcześniej plan dnia sprawdzi się zwłaszcza w przypadku tzw. nauczycieli zadaniowców, którzy z potrzeby realizacji z góry ustalonego planu i spełniania jego założeń uczynili swój sposób na życie. Warto też dzielić się z uczniami swoimi



spostrzeżeniami dotyczącymi realizacji tego planu, bo w ten sposób modelujemy postawy, których oczekivalibyśmy też od nich samych, a jednocześnie budujemy relacje ze swoimi podopiecznymi.

Trudnością jest z pewnością to, że przebywamy całą dobę w domu, mając jedynie ograniczone możliwości jego opuszczania. W uprzywilejowanej sytuacji są osoby mieszkające w domach jednorodzinnych, które mogą wyjść z mieszkania choćby do swojego ogrodu. W sytuacji, gdy zalecane jest pozostawanie w domu, dobrym sposobem jest skorzystanie z oferowanych w internecie darmowych treningów, np. tych na kanale YouTube – mogą to być sesje jogi, aerobiku, treningu interwałowego, tai-chi itp.

Wreszcie gdy profilaktyka zawiedzie i czujemy, że potrzebujemy pomocy, zwróćmy się o pomoc do lokalnej poradni psychologicznej, terapeutycznej lub profilaktycznej. O ile zazwyczaj myślimy o tych instytucjach jako o kierujących wsparcie głównie do uczniów, w czasie pandemii coraz więcej z nich prowadzi dyżury online dla nauczycieli zmagających się z problemami spowodowanymi nadmiernym stresem i przepracowaniem. ■



Organizacja zdalnego nauczania



Jędrzej
Witkowski

CO JEST MOŻLIWE W „ZDALNEJ SZKOLE”, A CO NIE?

Rozporządzenie MEN w sprawie zdalnego nauczania w czasie pandemii koronawirusa przenosi ciężar odpowiedzialności za organizację pracy szkoły na barki dyrektorów szkół. Zapisy prawa dają im jednocześnie bardzo dużą elastyczność tworzenia nowych rozwiązań. Można śmiało powiedzieć, że bardzo duża elastyczność jest najważniejszą zaletą rozporządzenia, które *de facto* niczego nie narzuca i pozwala stworzyć taki system edukacji zdalnej, na jaki gotowa jest dana placówka i jej kadra.

Punktem wyjścia dla procesu organizacji zdalnego nauczania powinno być przyjęcie założenia, że próba przeniesienia tradycyjnej szkoły z trybu offline do trybu online w tym samym kształcie jest z góry skazana na niepowodzenie (choćby z uwagi na ograniczenia sprzętowe w domach uczniów i kompetencje nauczycieli) oraz bezzasadna (priorytety szkoły powinny się zmienić w związku z sytuacją wokół). **Głównymi wyznacznikami sposobu organizacji pracy zdalnej powinny być potrzeby uczniów, potencjał kadry oraz możliwości współpracy z rodzicami**, a dopiero splot tych trzech czynników kształtować będzie konkretną sytuację, która w każdej placówce ułoży się inaczej. Z tego też powodu nie możemy mówić o jednym optymalnym modelu edukacji zdalnej.

Zanim zaczniemy tworzyć rozwiązania, warto za pomocą prostej ankiety zebrać informacje na temat dostępu uczniów do (szybkiego) internetu, komputera



(ważne jest, z iloma osobami dzielony jest sprzęt komputerowy), smartfona (własnego lub rodziców) i drukarki – te dane przydadzą się w projektowaniu systemu, tak aby nie wykluczał uboższych uczniów z nauki. Równie zasadne jest zebranie analogicznych informacji dotyczących sytuacji nauczycieli.

Na podstawie pierwszych doświadczeń możemy jednak formułować pewne propozycje dla edukacji zdalnej jako odpowiedź na pojawiające się ograniczenia oraz wyzwania, z którymi mierzą się uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy i rodzice. Chcielibyśmy zaproponować tutaj sprawdzone praktyki, doskonale wiemy jednak, że takowych nie ma – to, co możemy zaoferować, to praktyki sprawdzane – pomysły, które są teraz wdrażane i testowane w wielu szkołach, natomiast dopiero w kolejnych tygodniach dowiemy się, w jakim stopniu się sprawdziły. Poniższych sugestii nie należy też czytać jako jednego spójnego systemu, można korzystać z nich w dowolny sposób.

PROWIZORYCZNY SYSTEM UCZĄCY SIĘ

Nikt z nas nie potrafi teraz zbudować spójnego systemu edukacji zdalnej dla całej szkoły, tak aby przewidywał on wszystkie możliwe scenariusze rozwoju sytuacji i trudności realizacyjne. Powiedzmy sobie więc jasno, że **budujemy systemy prowizoryczne**, że będą w nich błędy, a część rozwiązań nie sprawdzi się zgodnie z przewidywaniami. Z tego powodu warto założyć, że **możemy ten system co tydzień poddawać modyfikacjom** i wprowadzać do niego poprawki, a jeśli okaże się to konieczne, nawet w zupełności zmienić. Dobrym pomysłem jest poinformowanie o tym już na początku wszystkich zainteresowanych.

Skoro wiemy już, że nasze rozwiązania organizacyjne będą podlegały zmianom, warto zastanowić się, na jakiej podstawie będziemy je modyfikować – by to mądrze robić, powinniśmy otrzymywać **informację zwrotną na temat działania systemu od wszystkich zainteresowanych** (nauczycieli, uczniów, rodziców). Zasadne jest więc przygotowanie prostej elektronicznej ankiety, którą na koniec tygodnia można rozsyłać do rodziców i starszych uczniów, jak – również do nauczycieli. W takiej ankiecie warto postawić pytania o poziom satysfakcji z dotychczasowych rozwiązań, o ich mocne strony i pojawiające się wady, a także poprosić o propozycje zmian.

Informacje zebrane z krótkich ankiet (na przykład aktywnych od piątku do niedzieli) mogą posłużyć do zaproponowania konkretnych modyfikacji, omówienia ich z radą pedagogiczną już w poniedziałek, po to by wprowadzić je w życie już od wtorku. Takie szybkie „uczenie się” szkolnego systemu pokaże rodzicom, nauczycielom i uczniom, że ich głos jest słyszany, pozwoli też skanalizować negatywne emocje, które mogą pojawiać się w tym trudnym czasie.

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE

Jeśli to nie realizacja szczegółowych wymagań podstawy programowej, ale dobrostan uczniów i nauczycieli, ich relacje i kompetencje powinny być traktowane priorytetowo w okresie pandemii, to zasadne wydaje się **odejście w zdalnym nauczaniu od obowiązującego wcześniej planu zajęć**.



Proponujemy, by dziennie **zaplanować zajęcia z nie więcej niż trzech przedmiotów**. Zmniejszy to znacznie ilość pracy organizacyjnej, do wykonania której zobligowani są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Przykładowo w poniedziałek mogą odbywać się zajęcia z polskiego, angielskiego, biologii, we wtorek z matematyki, geografii i chemii itd. Takie rozwiązanie ułatwi też uczniom samodzielne uczenie się, dając im więcej czasu na realizację otrzymywanych zadań. By zapewnić im dodatkowe wsparcie, warto ustalić, że nauczyciele dostępni będą dla nich w ramach konsultacji raz w tygodniu, w określonych godzinach – za pośrednictwem poczty mailowej, poprzez komunikator internetowy lub w szczególnych przypadkach przez telefon.

Warto pamiętać, że **zajęcia z danego przedmiotu nie muszą oznaczać spotkania online** z nauczycielem. Dobrym rozwiązaniem może być przekazanie uczniom zadania do wykonania samodzielnie lub w parach (oczywiście przekazania w sposób zdalny). Jeśli istnieje możliwość organizacji spotkań online (uczniowie mają dostęp do internetu i odpowiedniego sprzętu), proponujemy, by w danej klasie nie organizować ich częściej niż dwa razy dziennie, i aby były to spotkania nie dłuższe niż 40 minutowe. Jeśli zaś nauczyciel przekazuje uczniom zadania i instrukcje, warto podjąć decyzję, aby młodzi ludzie lub ich rodzice otrzymywali je z jednodniowym wyprzedzeniem, a nie z góry na cały tydzień.

Uczenie się w domu – samodzielnie lub przy wsparciu rodziców – jest znacznie trudniejsze i bardziej wymagające od tradycyjnego, dlatego **proponujemy, by zajęcia przedmiotowe ograniczyć do tych, które zwyczajowo realizowane są w największym wymiarze godzin**, zaś treści programowe takich przedmiotów jak muzyka, technika, plastyka, informatyka, religia lub drugi język obcy realizować w ograniczonym zakresie, np. wyznaczać uczniom wykonanie **jednego zadania** z każdego z tych przedmiotów tygodniowo, i tylko w formule dla chętnych. Najlepiej też, aby wykonanie tych zadań nie wymagało kontaktu z komputerem. Materiałne efekty zrealizowanych ćwiczeń dla chętnych uczniowie mogą gromadzić w formie papierowego lub elektronicznego portfolio, aby po powrocie do szkoły zaprezentować je rówieśnikom i nauczycielom.

W szczególny sposób należy podejść do realizacji edukacji zdalnej w klasach kończących szkołę (klasy maturalne oraz klasy ósme szkoły podstawowej). W przypadku tych roczników konieczne wydaje się skoncentrowanie pracy dydaktycznej na przygotowaniu do egzaminów, jako że jest to teraz jednym z głównych przedmiotów troski uczniów i ich rodziców. Zasadne wydaje się więc skupienie na powtórkach materiału, w czym pomoc mogą również testy opracowywane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Z myślą o uczniach tych klas warto przewidzieć dodatkowe konsultacje z nauczycielami przedmiotów egzaminacyjnych, jednocześnie ograniczając intensywność nauki w ramach pozostałych przedmiotów.

W szczególny sposób trzeba również potraktować uczniów klas 1–3, którzy uczą się pod opieką swoich nauczycieli. W ich przypadku istotne jest zwłaszcza zapewnienie kontaktu z nauczycielem oraz wyznaczenie zadań, które można realizować bez pomocy komputera, a po części również bez pomocy rodziców.

Ruch i aktywność fizyczna mają pozytywny wpływ na nasze samopoczucie, warto więc ustalić z nauczycielami wychowania fizycznego, aby wspól-



nie przygotowali dla uczniów wszystkich klas dostosowane do wieku dzieci **propozycje ćwiczeń**. Krótkie formy aktywności sprawdzą się, jeśli będą powtarzane codziennie, np. podczas przerw między zajęciami lub przed ich rozpoczęciem, natomiast **ćwiczenia o większej intensywności** w obecnej sytuacji można bezpiecznie wykonywać dwa lub trzy razy w tygodniu. Jeśli chodzi o ich praktyczną realizację, mogą przyjąć formę krótkich filmów publikowanych w serwisie YouTube przez samych nauczycieli lub mogą oni polecać już istniejące w tym serwisie materiały.

ROLA WYCHOWAWCY

Kluczowym wyzwaniem w zakresie organizacji zdalnej edukacji jest **koordynacja interakcji pomiędzy uczniami i rodzicami a nauczycielami**. W tradycyjnej szkole te relacje strukturyzuje plan lekcji, natomiast w edukacji zdalnej – w dużej mierze realizowanej asynchronicznie – jest to znacznie trudniejsze. Uważamy, że z wyjątkiem bardzo małych szkół dyrektor nie może wziąć odpowiedzialności za skoordynowanie tego obszaru działań całej placówki – zadanie to powinien wziąć na siebie wychowawca klasy.

Jesteśmy przekonani, że to wychowawcy najlepiej powierzyć funkcję koordynatora procesu nauczania – oczywiście w ramach oddziału klasowego, którym się opiekuje. To on najlepiej zna swoich uczniów oraz ich rodziców, wie, które osoby mogą potrzebować dodatkowego wsparcia i na co zwrócić szczególną uwagę w komunikacji z nimi. Wychowawca może być też osobą odpowiedzialną za skoordynowanie działań innych nauczycieli oraz mieć kontrolę nad tym, ile zadań do wykonania otrzymują uczniowie, a także przeciwdziałać, jeśli są nimi przeciążeni. W praktyce taką funkcję koordynacyjną wychowawca może sprawować poprzez zarządzanie dyskiem w chmurze, gdzie zebrane są wszystkie materiały i zadania przeznaczone do wykonania dla danej klasy.

Najważniejszym zadaniem wychowawcy pozostaje oczywiście utrzymanie relacji z uczniami, dlatego konieczne jest przewidzenie w tygodniowym rozkładzie zajęć czasu na kontakt z nim. Warto, aby zajęcia te odbywały się poprzez komunikator wideo (a przynajmniej audio), tak aby wszyscy uczniowie z danej klasy mieli możliwość zobaczenia się, porozmawiania o tym, co się dzieje wokół nich i o emocjach, które w związku z tym się pojawiają.

Jesteśmy przekonani, że kontakt ucznia z wychowawcą ma tutaj kluczowe znaczenie, dlatego proponujemy, by dochodziło do niego przynajmniej dwa razy w tygodniu – raz na forum całej klasy, a drugi raz np. w mniejszych grupach lub indywidualnie. Kontakty indywidualne (np. poprzez komunikator internetowy lub telefon) powinny służyć między innymi sprawdzeniu, czy uczniowie radzą sobie z nauką w nowej sytuacji i jak odnajdują nowe rozwiązania organizacyjne zdalnego nauczania.

To wychowawcy w naturalny sposób są linią pierwszego kontaktu z rodzicami – mogą odpowiedzieć na ich pytania, wyjaśnić stosowane przez szkołę metody czy zasięgnąć informacji zwrotnej, po to by następnie przekazać ją innym nauczycielom lub dyrekcji szkoły.

Tak szerokie zarysowanie roli wychowawcy jako pośrednika i koordynatora stanowi duże wyzwanie i może być sporym obciążeniem czasowym dla jednej



osoby, warto więc pomyśleć o wsparciu pracy wychowawców poszczególnych klas przez nauczycieli przedmiotowych. Można to realizować na przykład poprzez przypisanie na stałe do tej roli nauczycieli, którzy w czasie kwarantanny nie prowadzą zajęć obowiązkowych (np. plastyka lub zajęcia świetlicowe). Z kolei nauczyciele przedmiotowi niepełniący obowiązku wychowawcy mogą pomagać swoim kolegom w opracowywaniu zadań z ich przedmiotu dla pozostałych klas. Bardzo istotną pomocą dla wychowawców mogłoby być również wsparcie ze strony szkolnego psychologa lub pedagoga, polegające na przygotowywaniu propozycji scenariuszy lekcji wychowawczych dopasowanych do zdalnej formy interakcji, tak aby uwzględniały szczególne okoliczności, w jakich się obecnie znaleźliśmy. Taka pomoc znacznie zmniejszyłaby obciążenie wychowawców, a jednocześnie sprawiłaby, że zajęcia prowadzone przez nich w kryzysowej sytuacji odpowiadałyby aktualnym potrzebom uczniów.

Warto pamiętać, że wychowawca może nie mieć odpowiednich kompetencji do zmierzenia się z szeregiem problemów, z którymi obecnie zmagają się jego uczniowie. Kluczowe jest więc zapewnienie w takich przypadkach wsparcia szkolnego psychologa lub pedagoga. Taka osoba powinna pełnić stałe dyżury o określonych porach dnia, ale mieć też możliwość aktywnego wychodzenia z kontaktem do uczniów, zwłaszcza tych wymagających szczególnego wsparcia.

WSPARCIE PRACY NAUCZYCIELI

Motywacje, możliwości, kompetencje, wyposażenie, ale też sytuacja osobista, rodzinna nauczycieli to kluczowe wyznaczniki określające sposób zorganizowania zdalnego nauczania w danej szkole. Pierwszym zadaniem dyrektora jest poznanie i zrozumienie uwarunkowań pracy nauczycieli. Koniecznie trzeba zadbać szczególnie o tych, którzy są w najtrudniejszej sytuacji – nauczycieli opiekujących się własnymi dziećmi, które również muszą teraz wspierać w nauce, a także nauczycieli, którzy nigdy wcześniej nie korzystali z technologii informacyjnych i komunikacyjnych w pracy dydaktycznej, nie czują się w tym środowisku komfortowo i wszystkiego muszą się dopiero nauczyć. Pamiętajmy też o niepewności i stresie samych nauczycieli, którzy tak jak my czują się zapewne zagrożeni samą pandemią.

Zrozumienie uwarunkowań pracy nauczycieli to pierwszy krok na drodze do stworzenia warunków dla efektywnej edukacji zdalnej, natomiast zorganizowanie dostosowanego do specyficznych potrzeb tej grupy zawodowej wsparcia jest krokiem kolejnym. W szkołach średniej wielkości i dużych nie jest możliwe, by to dyrektor (na którego spadło wiele nowych obowiązków organizacyjnych i zarządczych) wspierał wszystkich nauczycieli bezpośrednio. Warto więc zadbać o to, by kontakt z dyrektorem wesprzeć interakcjami pomiędzy samymi nauczycielami, ich wzajemnym wsparciem i współpracą – w parach lub małych grupach (np. przedmiotowych).

Proponujemy zatem stałe utrzymywanie kontaktu zdalnego w gronie całej rady pedagogicznej lub – w przypadku większych szkół – przynajmniej jej części. W wielu szkołach sprawdza się rozwiązanie w postaci codziennego wysyłania przez dyrektora szkoły wiadomości mailowej do wszystkich nauczycieli (warto



wcześniej ustalić z pedagogami zasadę codziennego sprawdzania poczty o wskazanej godzinie) oraz krótkich (do 45 minut) spotkań online całej rady pedagogicznej, organizowanych co dwa dni. Takie formy kontaktu zapewniają nauczycielom poczucie wspólnoty, tak niezbędne w sytuacji mierzenia się z nowym wyzwaniem. Działania takie są też okazją dla dyrekcji do zebrania informacji zwrotnej, zweryfikowania, co działa, a co nie działa w nowym systemie i ewentualnego ustalenia zmian.

Równie istotnym elementem wsparcia nauczycieli jest zaaranżowanie pomiędzy nimi współpracy. Warto do niej zachęcać i doceniać jej przejawy. Współpraca nauczycieli w tej nowej sytuacji może dotyczyć zarówno obszaru dydaktyki, jak i technologii – w obu przypadkach motywacją do jej podjęcia powinny być krótkoterminowe korzyści dla wszystkich zaangażowanych stron.

W zakresie dydaktyki warto zachęcać nauczycieli do spotkań w zespołach przedmiotowych i wspólnego wymyślenia zadań, które uczniowie mogą następnie wykonywać w domach. Dzięki temu rozwijają swoje kompetencje, realizując przy tym cele ogólne podstawy programowej z danego przedmiotu. Wspólne stworzenie zadań lub wymiana w tym zakresie pomysłów pomiędzy poszczególnymi nauczycielami tego samego przedmiotu może pomóc zaoszczędzić im pracy.

Jeśli zaś chodzi o technologię, to w wielu szkołach sprawdziło się rozwiązanie polegające na wzajemnym uczeniu się obsługi narzędzi edukacji zdalnej przez nauczycieli. Szczególną rolę mogą tutaj odegrać nauczyciele informatyki, ale i prowadzący inne przedmioty mogą podzielić się swoimi umiejętnościami z tego obszaru. Mówiąc o narzędziach, warto przypomnieć nauczycielom i rodzicom, że edukacja zdalna nie jest festiwalem różnorodności tychże – wręcz przeciwnie, im mniej narzędzi stosujemy, tym lepiej (nie tylko nauczyciele, ale też dzieci i rodzice muszą się ich nauczyć zanim zaczną uczyć się dzięki nim). Warto więc ustalić z nauczycielami, z jakich narzędzi będziemy korzystać jako z podstawowych.

Współpraca pomiędzy nauczycielami i wsparcie ze strony dyrekcji mogą w obecnej sytuacji pomóc szczególnie zagubionym pedagogom, ale na pewno nie załatwi to wszystkich ich problemów i nie sprawi, że zaczną oni z dużą swobodą i pewnością siebie stosować metody, których wcześniej nigdy nie wypróbowywali w pracy z uczniami. Konieczne jest uszanowanie tych ograniczeń – jeśli ktoś nigdy nie posługiwał się ocenianiem kształtującym, trudno wymagać od niego teraz, aby z dnia na dzień porzucił ocenianie za pomocą stopni (nawet jeśli jesteśmy głęboko przekonani, że jest to zasadne). Podobnie jest z pracą metodą projektu – jeśli nauczyciel nigdy nie czuł się w niej dobrze, nie zastosuje jej teraz. Szanując ograniczenia, warto pozwolić nauczycielom pracować tymi metodami, w których czują się bezpiecznie, a wymagać jedynie, by praca zgodna z ich preferencjami nie obciążała zbyt wielu uczniów i nie wykluczała tych, którzy mają słabszy dostęp do sprzętu elektronicznego.

Ważnym postulatem w nowej sytuacji jest maksymalne ograniczenie szkolnej dokumentacji. Z informacji docierających ze szkół wynika, że przejście w tryb zdalnego nauczania wymaga od nauczycieli wiele dodatkowej pracy, warto więc na nowo przemyśleć sposób jej dokumentowania. Ważne, aby był on wystarczający dla potwierdzenia realizacji zadań dydaktycznych i – co za tym idzie – wypłaty



wynagrodzenia (rozporządzenie nie narzuca dyrektorom w tym zakresie żadnych rozwiązań), ale nie generował przy tym dodatkowej pracy. Zastąpienie kontroli nauczycieli zaufaniem do nich też jest formą wsparcia w obecnej sytuacji.

WSPÓŁPRACA Z RODZINAMI UCZNIÓW

Współpraca z rodzinami uczniów stała się w dobie pandemii jeszcze ważniejsza niż wcześniej. Zaangażowanie członków rodziny (głównie rodziców) w proces edukacji, szczególnie w przypadku młodszych dzieci, stało się teraz kluczowym i nieodzownym elementem. Płynna komunikacja i porozumienie z rodzicami mogą więc znacznie ułatwić realizację zdalnej edukacji. Warto myśleć o tym już na początku i tak kierować sytuacją, by nie tylko wiedzieli oni, jak ma dziś wyglądać edukacja ich dzieci, ale też rozumieli, dlaczego wprowadzane są takie, a nie inne rozwiązania.

W wielu szkołach dyrektorzy raz w tygodniu kierują do wszystkich rodziców list – wysyłając go przez dziennik elektroniczny, mailowo lub publikując na stronie szkoły albo na internetowym forum rodziców. To korzystne rozwiązanie. W liście takim wyjaśnić można kluczowe z podejmowanych decyzji, zaprosić do kontaktu i dzielenia się informacją zwrotną, zastrzec, że system będzie podlegał zmianom w kolejnych tygodniach, zapowiedzieć cotygodniowe ankiety dotyczące działania systemu, ustalić jeden kanał komunikacji z rodzicami (strona WWW, forum, e-dziennik). Z informacji spływających do nas wiemy, że rodzice tego oczekują, ponieważ gubią się w dużej ilości komunikatów przekazywanych im różnymi kanałami.

Dobrym pomysłem jest ustalenie z wychowawcami klas, by również oni raz w tygodniu za pośrednictwem ustalonego wcześniej kanału kontaktowali się z rodzicami swoich uczniów – taka komunikacja pozwoli przekazać podstawowe informacje dotyczące rozwiązań przyjętych dla danej klasy oraz zdać relację z postępów i sytuacji uczniów.

PODSUMOWANIE

Zdalne nauczanie to dyscyplina, której wszyscy dopiero się uczymy (prawie nikt z nas nie uczył dotychczas wyłącznie zdalnie). Podobnie jest z organizacją zdalnego nauczania – nie mamy w tym zakresie doświadczeń ani sprawdzonych rozwiązań. Przynajmniej to przed sobą, bądźmy dla siebie wyrozumiali, dajmy sobie przyzwolenie na popełnianie błędów i poprawianie ich. Uratować może nas w tej sytuacji tylko spokój i otwarta komunikacja pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi – dyrektorami szkół, nauczycielami, uczniami i rodzicami. Zachęćmy do otwartego przekazywania informacji zwrotnej i eksperymentujmy, mając na uwadze przede wszystkim potrzeby uczniów. Wszystko, czego nauczymy się w tym trudnym czasie, pozwoli nam budować lepsze szkoły po zakończeniu pandemii. ■



Czego możemy nauczyć się od tych, którzy prowadzą zdalną edukację od dawna?



Łukasz Tomczyk

Edukacja zdalna ma długie tradycje. Kształcenie przy wykorzystaniu edukacji korespondencyjnej (listy tradycyjne), radia, telewizji, gazet, a więc starych mediów, stało się wymuszoną koniecznością w szczególności w krajach o niskiej gęstości zaludnienia. Równie istotnym powodem wprowadzenia metod uczenia się i nauczania na odległość był brak dostępu do instytucji edukacji formalnej i pozaformalnej w siedliskach oddalonych od większych skupisk ludzkich. Wraz z rozwojem społeczeństwa informacyjnego wzrosły techniczne możliwości przesyłania danych, lecz jednocześnie w wielu krajach nie zniknęły ograniczenia uniemożliwiające powoływanie nowych instytucji edukacyjnych, które zniwelowałyby brak dostępu do placówek oświatowych. Owa zależność spowodowała wzrost popularności platform służących kształceniu zdalnemu przede wszystkim w krajach rozwijających się. Z opisanymi wcześniej wyzwaniem od wielu lat zmagają się organizatorzy edukacji formalnej w krajach afrykańskich, Australii, Azji, Ameryce Łacińskiej, krajach wyspiarskich. Jednakże należy na wstępie wyraźnie podkreślić, że w większości państw nauczanie zdalne jest traktowane jako jeden z alternatywnych środków dydaktycznych. Jest to atrakcyjna, multimedialna forma przekazywania wiedzy stosowana głównie w nurcie działań uzupełniających tradycyjne formy edukacji (zob. Pegrum, Oakley, Faulkner, 2013). Analizując możliwości stosowania kształcenia online jako substytutu stacjonarnych zajęć, odwołano się do kilku zagranicznych przykładów, któ-



re zostały pokrótce opisane w niniejszym rozdziale. Ukazane studia przypadku pokazują złożoność tych sytuacji i zróżnicowane możliwości wykorzystywania nowych technologii w obliczu występowania różnego rodzaju ograniczeń (fizycznych, terytorialnych, infrastrukturalnych, ekonomicznych, zdrowotnych). Przytoczone tu doświadczenia innych krajów nie mogą jednak być uznane za gotowe do zaimplementowania w polskiej praktyce oświatowej zalecenia. To jedynie przykłady ukazujące złożoność czynników, które należy brać pod uwagę przy wdrażaniu edukacji zdalnej. Przedstawiona perspektywa bardzo różni się od znanej nam z otaczającej rzeczywistości i doniesień medialnych sytuacji wielu krajów, w tym Polski, zmuszonych do korzystania z nauczania online z powodu kryzysu wywołanego epidemią. Ukazanie różnorodności modeli wdrażania i korzystania ze zdalnych form kształcenia na świecie pozwala również na docenienie obecnie realizowanych w Polsce działań, podjętych w obliczu sytuacji kryzysowej, z którymi mierzy się wielu interesariuszy skupionych wokół szkoły, a więc: uczniów, nauczycieli, przedstawicieli kadry zarządzającej oraz rodziców.

Analizując dane zebrane w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej (region MENA od angielskiego *Middle East and North Africa*), zauważa się, że edukacja zdalna stanowi tam zazwyczaj uzupełnienie tradycyjnych form kształcenia. Najczęściej e-learning wykorzystywany jest w ramach dydaktyki akademickiej i stanowi świadectwo modernizacji systemu oświatowego oraz jest jednym z wielu wyznaczników nowoczesności systemów edukacyjnych. Okazuje się, że w budowanie platform e-learningowych w poszczególnych krajach włączane są organizacje o międzynarodowym zasięgu, które oprócz wspomnianych platform tworzą także repozytoria plików (Weber, Hamlaoui, 2018). Potwierdzają to też badacze zajmujący się analizami zachowań studentów i wykładowców w największym uniwersytecie w Urugwaju (Universidad de la República), którzy zauważyli, że ostatecznie platformy e-learningowe, zamiast tworzyć środowisko uczenia się i nauczania, najczęściej stają się właśnie repozytoriami. Paradoksalnie dzieje się tak również w środowisku kadry akademickiej i studentów kierunków związanych informatyką inżynierską (Tapia-Repetto, Tremillo-Maldonado, 2019). Opisana sytuacja jest również charakterystyczna dla innych krajów i innych poziomów edukacji. Dlatego pomimo istnienia gotowych narzędzi, sieci trenerów, pedagogów czy nauczycieli edukacja zdalna wciąż zmagą się z podstawowym problemem, jakim jest brak rozwiązań metodycznych, które inicjowałyby interakcje online, nie będąc obciążonymi błędami powielanymi w przestrzeni offline. Wszystko to oczywiście dla osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych (Nash, 2005; Eger, 2015; Eger, Egerova, 2013). Platformy edukacyjne, pomimo rozbudowanej funkcjonalności, wciąż są wykorzystywane tylko częściowo, będąc miejscem do magazynowania plików (skryptów, książek, instruktażu do ćwiczeń), zamiast żywym środowiskiem wspomagającym uczenie się.

Wracając do tematu prawidłowości, wyzwań i możliwości edukacji zdalnej w krajach MENA oraz Ameryki Łacińskiej, trzeba zauważyć, że jednym z głównych wyzwań związanych z użytkowaniem platform e-learningowych i narzędzi pokrewnych jest ograniczenie zjawiska wykluczenia cyfrowego (Tomczyk i in., 2019). Niski poziom umiejętności cyfrowych uniemożliwia pełną implementację popu-



larnych i darmowych rozwiązań wspomagających uczenie się i nauczanie. Jest to wyzwanie globalne, zarówno dla krajów rozwiniętych, jak i rozwijających się. Wiele projektów, przykładowo w Egipcie, Algierii, Bahrajnie, Izraelu i innych krajach z grupy MENA, realizowanych jest ze środków prywatnych przedsiębiorstw w myśl idei społecznej odpowiedzialności biznesu lub są to projekty ministerialne – sterowane centralnie. Większość platform e-learningowych stanowi jedynie uzupełnienie edukacji prowadzonej w trybie stacjonarnym, w mniejszym stopniu są to rozwiązania dla osób borykających się z fizycznymi ograniczeniami, które uniemożliwiają im dostęp do budynków szkolnych (Weber, Hamlaoui, 2018). Doświadczenia afrykańskie pozwalają zauważyć kilka ważnych prawidłowości. Przede wszystkim edukacja zdalna jest nie tylko narzędziem służącym inkluzji społecznej i edukacyjnej, lecz także atrakcyjną usługą przynoszącą zyski (z podobnego założenia wychodzą również instytucje szkolnictwa wyższego próbujące zachęcić tym argumentem kandydatów do podjęcia studiów w ich uczelni). Specjaliści z branży e-learningowej pracujący w Afryce podkreślają również, że nauczanie zdalne służy kilku niedostrzegalnym na pierwszy rzut oka celom, a więc po pierwsze – podnoszeniu wartości kapitału ludzkiego oraz, w następstwie tego, akceleracji rozwoju gospodarczego. Jedynie w 2017 roku rynek edukacji zdalnej w Afryce szacowany był na 530 milionów dolarów amerykańskich. Wśród popularnych platform na wspomnianym kontynencie można wymienić przede wszystkim: OkpaBac (aplikacja przygotowująca do egzaminów maturalnych), Samaskull (senegalski odpowiednik Coursera), Eneza (wirtualny nauczyciel oceniający postępy edukacyjne uczniów; aplikacja oferuje też kontakt online z prawdziwym nauczycielem), Moringa School (nauka programowania), Obami (wymiana informacji na temat szkoły), Ubongo (uczenie się przez zabawę dla najmłodszych użytkowników), Tutor.ng (łączenie uczących się i nauczycieli z całego świata), Sterio.me (platforma wspierająca edukację szkolną – udostępnianie uczniom materiałów z wykorzystaniem telefonii komórkowej) (Halilou, 2016). Każda z tych technologii wspomaga uczącego się, stanowiąc uzupełnienie lub substytut edukacji szkolnej. Wymienione platformy użytkowane są zarówno przez uczniów niemających fizycznego dostępu do szkół, jak również tych chcących podnieść poziom wiedzy, przygotować się do egzaminów państwowych czy też rozwijać wąskie umiejętności (kompetencje kluczowe, takie jak znajomość narzędzi cyfrowych, umiejętności językowe, współpraca w grupie).

W kontekście sytuacji globalnej w tym zakresie interesujące wydaje się przywołanie przykładu brazylijskiego. Jest to największy terytorialnie kraj Ameryki Łacińskiej. Szkolnictwo w Brazylii jest mocno zróżnicowane ze względu na nierównomierny rozwój kraju. Duże miasta dysponują znakomitą infrastrukturą oraz dobrze wyposażonymi w środki dydaktyczne szkołami. Jednakże istnieją placówki, które nie posiadają łączy internetowych czy pracowni komputerowych. W takich instytucjach uczniowie i nauczyciele podnoszą własne kompetencje, korzystając z analogowych odpowiedników materiałów cyfrowych. Realizując projekty bazujące na treściach darmowych platform, np. Moodle, uczniowie i nauczyciele otrzymują od nauczycieli realizujących projekt materiały w formie analogowej lub zarchiwizowane na płytach CD lub DVD (Amato i in., 2019). Nieco inaczej sytuacja ma



się w kraju graniczącym z Brazylią, a więc Urugwaju. To właśnie w tym najbardziej zamożnym państwie Ameryki Łacińskiej powołano specjalne rządowe centrum – Plan Ceibal, które zapewnia uczniom darmowe komputery (według idei Nicolaesa Negroponte), szybkie łącza internetowe w szkołach, platformy e-learningowe z zasobami dostępnymi bezpłatnie dla uczniów oraz nauczycieli – będące do dyspozycji zarówno w szkole, jak i w domu. Świadczy to o innowacyjnym spojrzeniu na edukację, która w sposób scentralizowany zostaje ucyfrowiona dzięki programom rządowym (Motz, i in., 2019; Luaces, Hoogenboom, Brul, 2012). Oczywiście sposób realizacji tej inicjatywy wywołuje wiele dyskusji w środowisku edukatorów – podnoszone są kwestie kierunku rozwoju edukacji zdalnej oraz źródeł i kwot jej finansowania. Jednak nie da się zaprzeczyć, że wspomniana instytucja w sposób długofalowy wyposaża szkoły i uczniów w zasoby sprzętowe oraz materiały edukacyjne.

Pandemia COVID-19 uzmysławia, że niestandardowa sytuacja wymusza sięgnięcie po nowe formy kształcenia, co w szczególności dotyczy edukacji dzieci i młodzieży objętych obowiązkiem szkolnym. Korzystanie z edukacji zapośredniczonej przez media cyfrowe nie jest nowością w przypadku wielu australijskich szpitali pediatrycznych. Przykładowo wiedzę na ten temat czerpać można z doświadczeń Royal Children's Hospital w Melbourne, gdzie nowe technologie stosowane są w bardzo zróżnicowany sposób, dostosowany do wieku uczniów i etapu rozwoju ich choroby. Edukacja zdalna wymuszona stanem zdrowia młodych pacjentów nie tylko zapewnia im dostęp do treści edukacyjnych, ale również w zdecydowanej większości przypadków sprzyja ich socjalizacji. Warto dodać, że w tamtych warunkach do obsługi e-learningu korzysta się z prostych urządzeń, do których dostęp młodzi pacjenci mają w szpitalu, a więc smartfonów i tabletów (Nisselle i in., 2012). Z kolei badania innego australijskiego zespołu, przeprowadzone wśród 10–14-latków z problemami zdrowotnymi uniemożliwiającymi edukację szkolną, pokazały, że zastosowanie e-learningu zmniejszyło odczuwanie przez badanych niepełnosprawności fizycznej, pozwalając jednocześnie osiągnąć lepsze efekty kształcenia (Murchland, Parkyn, 2010). Innym ciekawym przykładem jest tworzenie platform dedykowanych dzieciom z konkretnymi deficytami, np. posiadającym problemy ze słuchem, w australijskich centrach badawczych – jak się okazuje, od ponad dekady prowadzone są takie działania. Platforma oferowana chociażby przez Hear and Say należące do Centre Brisbane działa nie tylko dla potrzeb nauczania zindywidualizowanego (cyfrowe zasoby edukacyjne adresowane do uczniów z konkretnymi deficytami – w tym przypadku słuchu), lecz także umożliwia pracę grupową uczniów o zbliżonych potrzebach edukacyjnych (Hastie i in., 2011).

Mówiąc o doświadczeniach badaczy zajmujących się na całym świecie tematyką e-learningu, warto podkreślić aspekt wyzwań, z jakimi mierzą się organizatorzy procesu kształcenia zdalnego. Zarysowane poniżej ograniczenia charakterystyczne są dla działań długofalowych, realizowanych stopniowo, bez presji czasu (inaczej niż w obecnie znanej nam sytuacji intensywnego włączania edukacji zdalnej w sytuacji epidemiologicznej). Oznacza to, że korzystając z praktyk



innych krajów należy zachować dystans wobec doświadczanych niepowodzeń, ponieważ są one naturalnym następstwem splotu niekorzystnych czynników, na które przeciętny nauczyciel nie ma wpływu. Wśród nich trzeba chociażby wymienić problemy techniczne (przeciążenie bądź wyłączenie serwerów dedykowanych edukacji zdalnej), konieczność zmiany nawyków dydaktycznych, tak aby wprowadzić ucznia w intensywne samokształcenie czy też trudności w obsłudze złożonych interfejsów niezbędnych dla korzystania ze zróżnicowanych metod i form organizacji zajęć. Te pokrótce zarysowane wyzwania warto nałożyć na doświadczenia innych krajów, które posiadają bogate tradycje związane z e-learningiem. Zdaniem badaczy z Australii osiągnięcie wysokiej efektywności systemu edukacji zdalnej wymaga spełnienia czterech kryteriów, w ramach których wymienić można szereg czynników. Po pierwsze, potrzebna jest należyta infrastruktura informatyczna (dostęp do komputerów lub innych urządzeń cyfrowych, np. tabletów, oprogramowania umożliwiającego korzystanie z platformy do edukacji zdalnej, szybkiego łącza internetowego). Drugie kryterium odnosi się do kwestii przywództwa w kontekście technologii informacyjno-komunikacyjnych. Chodzi tu o wizję odpowiedniej kadry zarządzającej szkołami w aspekcie wdrażania e-nauczania. Należy mieć świadomość, że TIK nie mogą być całkowicie odseparowane od klasycznej wiedzy pedagogicznej (dydaktyki ogólnej), należy też przewidzieć odpowiedni czas na ich implementację (testowanie i nanoszenie udoskonaleń, zarówno w obszarze technologicznym, jak i treści merytorycznych). Istotnym, a wręcz krytycznym elementem jest także koordynowanie procesu kształcenia zdalnego (bez superwizji i wsparcia technicznego wielu nauczycieli i uczniów ponosi porażki w obsłudze e-platform, co obniża ich poziom motywacji do uczenia się lub nauczania za pośrednictwem cyfrowo). Po trzecie, istotne stają się w tym procesie kompetencje cyfrowe nauczycieli, a więc umiejętność podstawowej obsługi platform edukacyjnych czy rozumienie reguł obsługi danej strony internetowej. W tej grupie czynników badacze z Australii wymienili również aspekt pozytywnego nastawienia pedagogów do mediów cyfrowych oraz poziom ich motywacji do korzystania z komputerów i internetu. Ostatnia grupa czynników klasyfikowana jest jako wsparcie inicjatyw związanych z edukacją zdalną, a więc tworzenie prostych i skutecznych poradników adresowanych do nauczycieli, wdrażanie nauczania online poprzez system pracy w małych nauczycielskich grupach (np. kursy podnoszące poziom wiedzy i umiejętności związanych z obsługą platform i narzędzi do komunikacji za pośrednictwem), współpracę z innymi nauczycielami (Broadley, 2007). Pomimo że od opublikowania tekstu australijskiej badaczki upłynęła ponad dekada, a rozwój technologii informacyjnej w tym czasie gwałtownie przyspieszył, wskazane przez nią czynniki wydają się ciągle kluczowymi, a ich uwzględnianie wciąż aktualne dla skutecznego wdrażania edukacji zdalnej. Co ważne, przykład doświadczeń australijskich poparty wynikami badań pokazuje, że kwestia kompetencji cyfrowych pedagogów w obszarze edukacji zdalnej, a także dostępności technologii w środowisku domowym (np. ograniczone zasoby sprzętowe i niska jakość łącza) to wciąż wyzwania nie tylko w krajach rozwijających się, lecz także w państwach rozwiniętych. ■



Notki biograficzne autorów artykułów

Tomasz Bilicki – pedagog, terapeuta, certyfikowany interwent kryzysowy (University of Maryland), koordynator Centrum Interwencji Kryzysowej dla Młodzieży przy Fundacji Innopolis w Łodzi, członek The International Critical Incident Stress Foundation (ICISF), absolwent programu szkoleniowego ICISF w modelu indywidualnej i grupowej interwencji kryzysowej CISM, zalecanego przez ONZ. Szkolił się także na Uniwersytecie w Nowym Jorku, Utrechcie i Uniwersytecie Harvarda. Ukończył psychologię motywacji na Uniwersytecie SWPS oraz zrealizował kilkaset godzin szkoleń w zakresie wsparcia i terapii (m.in. w Instytucie Psychologii Zdrowia, Polskim Instytucie Ericksonowskim, Dolnośląskim Centrum Psychoterapii, Ośrodku Psychoterapii „Mały Książę” w Krakowie). Prowadzi konsultacje, terapię i interwencję kryzysową dla nastolatków. Uczy WOS-u ósmoklasistów na łódzkich Bałutach w Szkole Podstawowej nr 35 w Łodzi.

Marek Kaczmarzyk – neurodydaktyk i memetyk, nauczyciel i wykładowca, doktor w zakresie nauk biologicznych, profesor Uniwersytetu Śląskiego. Popularyzator nauki, autor podręczników i programów szkolnych oraz licznych artykułów i książek z zakresu biologicznych i memetycznych kontekstów kształcenia. Najważniejsze z nich to „Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu”, „Unikat. Biologia wyjątkowości” oraz „Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej”. Propagator dydaktyki ewolucyjnej – dziedziny zajmującej się wyodrębnieniem, rozpoznaniem i praktycznym wykorzystaniem wpływu mechanizmów ewolucyjnych (zarówno ewolucji biologicznej, jak i kulturowej) na procesy uczenia się i wychowania. Proponuje spojrzenie na proces edukacji przez pryzmat znaczenia biologicznego podłoża szczególnie najnowszych osiągnięć neurobiologii. Od ponad kilkunastu lat prowadzi wykłady i szkolenia na temat biologicznych i memetycznych podstaw edukacji, których odbiorcami są głównie nauczyciele, pracownicy uczelni, poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych instytucji edukacyjnych. Jest pomysłodawcą i jednym z organizatorów, a także przewodniczącym Komitetu Naukowego Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego Neurodydaktyki. Od roku 2000 do 2019 kierował Pracownią Dydaktyki Biologii.



Anna Koludo – wieloletni pracownik Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego na stanowisku konsultanta ds. edukacji informatycznej. Od 1995 roku pełniła funkcję kierownika Ośrodka Nowoczesnych Technologii Informatycznych, a od 2019 wicedyrektora ŁCDNiKP. Posiada bogate doświadczenie w organizowaniu i prowadzeniu szkoleń informatycznych oraz w opracowywaniu i zarządzaniu projektami krajowymi i międzynarodowymi. Przez 12 lat pełniła funkcję wojewódzkiego koordynatora edukacji informatycznej. Od 25 lat pełni rolę rzeczoznawcy podręczników szkolnych do kształcenia przedmiotów informatycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jest autorką licznych artykułów i opracowań metodycznych dla potrzeb wykorzystania technologii informacyjnej w dydaktyce. Brała udział w opracowaniu e-podręcznika do zajęć komputerowych i informatyki. Jest edukatorem firmy Microsoft (Microsoft Innovative Educator Expert).

Marlena Plebańska – jeden z prekursorów polskiej e-edukacji, specjalizacja zarządzanie wiedzą, e-learning, Design Thinking. Absolwentka Politechniki Warszawskiej i Szkoły Głównej Handlowej. Ekspert w zakresie kształcenia na odległość oraz wykorzystania nowych mediów w edukacji. Specjalista w zakresie zarządzania wiedzą. Lider polskiego e-learningu. Autorka ponad stu publikacji naukowych oraz kilkudziesięciu publikacji popularno-naukowych z zakresu e-edukacji. Od 19 lat inspirator, projektant i strateg rozwiązań w zakresie e-edukacji oraz zarządzania wiedzą w wielu polskich przedsiębiorstwach, szkołach, organizacjach pozarządowych. Autor pierwszej w Europie książki poświęconej edukacji w modelu STEAM „STEAM-owe Lekcje”. Twórca projektu STEAM Polska. Kierownik i konsultant projektów edukacyjnych oraz e-learningowych. Aktywny trener i wykładowca akademicki.

Więcej informacji: www.marlenaplebanska.com

Piotr Plichta – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Pedagog specjalny, nauczyciel dyplomowany. Autor i współautor około 90 artykułów i rozdziałów w monografiach. Autor monografii: „Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej” (Wyd. A. Marszałek, Toruń 2017) i „Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych” (Atut, Wrocław 2015). Współautor programu program IMPACT – Interdyscyplinarnego Modelu Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej. Reprezentant Polski w międzynarodowych sieciach naukowych (COST IS 0801 “Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings”, COST 1210 „Appearance Matters: Tackling the Physical and Psychosocial Consequences of Dissatisfaction with Appearance”, COST: CA16207 „European Network for Problematic Usage of the Internet” a od 2019 w akcji COST CA18115 „Transnational Collaboration on Bullying, Migration and Integration at School Level”). Uczestnik krajowych i międzynarodowych zespołów badawczych oraz towarzystw naukowych.



Wiesław Poleszak – psycholog, psychoterapeuta, adiunkt w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Wykładowca i trener w ramach studiów podyplomowych z psychoprofilaktyki i profilaktyki uzależnień (UMCS, UKSW, SWPS, UJ). Psychoterapeuta specjalizujący się w pracy z dziećmi i młodzieżą. Naukowo zajmuje się profilaktyką zachowań problemowych, edukacją, wsparciem oraz rozwojem dzieci i młodzieży. Ekspert MEN, PARPA, Biura ds. Narkomanii i ORE w zakresie psychoprofilaktyki. Współautor modelu konstruowania Szkolnego Programu Wychowawczo-Profilaktycznego. Trener i edukator w zakresie organizowania profilaktyki środowiskowej, autor kilkudziesięciu publikacji z zakresu wychowania i profilaktyki. Specjalizuje się w problematyce relacji rówieśniczych, interwencji wychowawczej oraz w zakresie wsparcia psychologicznego w środowisku szkolnym i studenckim.

Jacek Pyżalski – pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, uczestnik i koordynator około 60 krajowych i międzynarodowych projektów badawczych, głównie dotyczących zachowań ryzykownych młodzieży (w tym zachowań online, ze szczególnym uwzględnieniem cyberprzemocy), zaangażowania online młodych ludzi (w tym koordynacja polskiej części badań EU Kids Online) oraz kondycji psychicznej nauczycieli i ich kompetencji wychowawczych. Reprezentował Polskę w konsorcjum międzynarodowym badaczy cyberprzemocy (COST IS801), COST IS1210, dotyczącego wpływu wyglądu i wizerunku online na funkcjonowanie i zdrowie młodzieży, COST CA16297 European Network for Problematic Usage of the Internet, zajmujących się problematycznym wykorzystaniem internetu oraz COST CA18115 – Transnational Collaboration on Bullying, Migration and Integration at School Level, podejmującym problematykę przemocy szkolnej w kontekście zjawisk migracyjnych. Autor pierwszych na rynku polskim publikacji dotyczących agresji elektronicznej „Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży” (GWP, Sopot 2011) oraz „Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży” (Impuls, 2012) oraz publikacji dotyczących konstruktywnego zaangażowania młodych ludzi w funkcjonowanie online: „Pozytywny internet i jego młodzi twórcy” (NASK, 2019).

Danuta Sterna – absolwentka studiów matematycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Pracowała na Politechnice Warszawskiej i w liceach warszawskich jako nauczycielka matematyki i dyrektor szkoły. Od 2000 roku współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) w programie Szkoła Ucząca Się (SUS), prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, tworzy i prowadzi kursy internetowe oraz jest ekspertem merytorycznym w programie SUS. Propaguje w Polsce ocenianie kształtujące. Wprowadziła do polskiej edukacji metodę „OK zeszyt”, która cieszy się dużym zainteresowaniem nauczycieli. Jest autorką publikacji dla nauczycieli: „Ocenianie kształtujące w praktyce”, „Uczę (się) w szkole”, „Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce”, „OKmiks”. Jest także współautorką książki „Uczę w klasach młodszych”. Ilustruje również materiały dydaktyczne dotyczące oceniania kształtującego używane podczas szkoleń i na stronach internetowych.



Jacek Ścibor – nauczyciel informatyki w Szkole Podstawowej w Chrzęstawie Wielkiej k. Wrocławia, popularyzator zastosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu, założyciel i administrator społeczności sieciowej SUPERBELFRZY RP, wyróżniony tytułem „Przyjaciel Szkoły 2018” przez kapitułę konkursu Nauczyciel Roku GN, wyróżniony umieszczeniem na „Liście 100” ogłoszonej przez Szerokie Porozumienie na Rzecz Umiejętności Cyfrowych w 2017 roku. Redaktor naczelnny czasopisma „IT w edukacji” (2013–2016), autor artykułów na łamach blogów, czasopism i portali edukacyjnych (edunews.pl, superbelfrzy.edu.pl, „Meritum”, „IT w edukacji”, „Głos Nauczycielski”), prelegent i współorganizator merytoryczny konferencji edukacyjnych (m.in. EduMoc Online, Inspir@cje, Inspir@cje Wczesnoszkolne). Trener Stowarzyszenia Cyfrowy Dialog (dawniej: Mistrzowie Kodowania) w projektach podnoszenia kwalifikacji cyfrowych nauczycieli („Zaprogramuj Przyszłość”, „Cybernauci”, „Mistrzowie Kodowania”), projekcie Fundacji Orange („Superkoderzy”), współpracownik Fundacji THINK!. Wieloletni pracownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Łukasz Tomczyk – inżynier informatyki, doktor filozofii – specjalność: edukacja dorosłych (Uniwersytet Karola w Pradze), doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). Recenzent podręczników szkolnych z zakresu technologii informacyjnej Ministerstwa Edukacji Narodowej (w tym e-podręczników wydanych w ramach projektu systemowego MEN). Autor i współautor 5 monografii, 130 recenzowanych artykułów, współredaktor 13 monografii wydanych w Polsce i za granicą. Naukowo zajmuje się badaniami w obszarze pedagogiki mediów i andragogiki. Obecnie kieruje międzynarodowym projektem Smart Ecosystem for Learning and Inclusion SELI. Uczestniczył do tej pory w 14 projektach badawczych. Stypendysta programu Mundus Penta (odbył miesięczny staż w Bośni i Hercegowinie na Uniwersytecie w Sarajewie, gdzie badał zjawisko FOMO). Zrealizował kilkaset godzin wykładów i szkoleń w zakresie profilaktyki zagrożeń elektronicznych w Polsce i za granicą (Czechy, Słowacja, Macedonia, Bośnia i Hercegowina, Serbia, Chorwacja, Niemcy, Dominikana, Brazylia, Urugwaj). Stypendysta Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2018–2020 – prestiżowe stypendium dla młodych naukowców. Członek sieci badawczej COST Action CA16207 European Network for Problematic Usage of the Internet, a także EU KIDS Online Polska.

Natalia Walter – absolwentka pedagogiki medialnej, pedagogiki leczniczej, a także zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kierownik Zakładu Edukacji Medialnej (dawny: Zakład Technologii Kształcenia) na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalistka ds. edukacji informatycznej i medialnej, wsparcia społecznego (głównie online) oraz e-learningu. Przez wiele lat przyjaźniła się i pracowała z osobami z niepełnosprawnościami, dlatego bada także, w jaki sposób media mogą wspierać osoby znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej. Pracuje z dziećmi i młodzieżą jako nauczyciel informatyki, a także prowadzi warsztaty dla uczniów, nauczycieli i ro-



dziców z zakresu edukacji medialnej. Pełnomocnik Dziekana ds. e-learningu na Wydziale Studiów Edukacyjnych, członek Rady ds. Kształcenia na Odległość UAM, członek Zespołu Pedagogiki Medialnej przy KNP PAN, przewodnicząca komisji rewizyjnej Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych. Autorka książek i artykułów dotyczących nowych mediów, edukacji medialnej i informatycznej, e-learningu oraz internetowego wsparcia społecznego. Współorganizatorka ogólnopolskich konferencji dotyczących edukacji medialnej. Uczestniczka międzynarodowych projektów z tego samego zakresu. Dwukrotnie wyróżniona wpisaniem na „LISTĘ 100” (Szerokiego Porozumienia na Rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce), obejmującej osoby, które w wyróżniający sposób przyczyniły się do podniesienia umiejętności cyfrowych obywateli naszego kraju.

Jędrzej Witkowski – prezes zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej – największej polskiej organizacji pozarządowej działającej w obszarze edukacji. Z fundacją związany od 2005 roku. Ekspert edukacyjny, z wykształcenia doktor socjologii (Uniwersytet SWPS) i politolog (Uniwersytet Warszawski). Zajmuje się m.in. strategiami wprowadzania oddolnych zmian w szkołach oraz edukacją obywatelską i edukacją o polityce. W roli eksperta współpracował m.in. z Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, UNDP. Autor publikacji, programów i materiałów edukacyjnych. Absolwent Leadership Academy for Poland.

Marcin Zaród – Nauczyciel Roku 2013, członek i jeden z administratorów grupy Superbelfrzy RP, tłumacz przysięgły języka angielskiego, członek zarządu Komitetu Opieki nad Zabytkami Kultury Żydowskiej w Tarnowie, anglista w V Liceum Ogólnokształcącym im. Janusza Korczaka w Tarnowie, Emisariusz Bezpiecznego Internetu w programie Cybernauci, jeden z twórców Centrum Edukacji i Kreacji Cyfrowej „Fabryka Przyszłości” w Tarnowie, ekspert i trener w projektach: Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej, Tarnów 4.0, Wielkopolska Szkoła Ćwiczeń, Latarnik Polski Cyfrowej, zdobywca tarnowskiego tytułu Nauczyciel z Kulturą 2016 oraz tytułu Wychowawca Roku 2012. Współtworzy polski podcast edukacyjny EduGadki. Główny koordynator i twórca koncepcji działania Tarnowskiej Akademii Nauki. Projekty jego uczniów zdobywają nagrody w konkursach ogólnopolskich i zagranicznych (np. Discovery Awards 2017 za projekt Threads of Life, Platinum Award w konkursie CyberFair 2017, I miejsce w II Informatycznym Pucharze Beskidów). Prowadzi blogi dla nauczycieli: Godzina Geniuszu, iPoradnik oraz fanpage na Facebooku „Angielski do Matury”. Występował na Festiwalu Nauki OPPI w Helsinkach, ogólnopolskich konferencjach: Inspiracje 2013, 2014 i 2015 w Warszawie, Złotach Innowacyjnych Nauczycieli i Dyrektorów w Ustroniu i Zakopanem, Ogólnopolskiej Konferencji „Digitalnie i Analogowo” w Gdańsku oraz na konferencji „Pokazać –Przekazać 2014” w Centrum Nauki Kopernik. Współpracował z firmami CD Projekt, Google, Young Digital Poland, Ośrodek Rozwoju Kompetencji Edukacyjnych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Autor artykułów w takich magazynach jak: „IT w Edukacji”, „Dyrektor Szkoły”, „Głos Nauczycielski”, „Meritum”, „Języki Obce w Szkole”. Pasjonat kung-fu i turystyki rowerowej. Były tancerz i trener tańca towarzyskiego.



Bibliografia

Amato, C.A.H., Silveira, I. F., Eliseo, M. A., Martins, V. F. (2019). *ICT in Education fostering Inclusion – The Brazilian context*, w: Tomczyk, Ł. Oyelere, S. S. (red.). *ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe*. Cracow: Pedagogical University of Cracow. DOI: 10.24917/9788395373732.2.

Bangert, M., Peschel, T., Schlaug, G., Rotte, M., Drescher, D., Hinrichs, H., Heinze, H. J., Altenmüller, E., (2006). *Shared networks for auditory and motor processing in professional pianists: evidence from fMRI conjunction*, „*Neuroimage*”, 15, 30(3): 917–926.

Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*, Warszawa: Wyd. Sic!

Beręć, K. (2017). *Doświadczenia edukacyjne osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*. Niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem dra hab. Piotra Plichty, Wrocław: WNHIP.

Blakemore, S., J. (2019). *Wynaleźć siebie. Sekretne życie mózgu nastolatka*, Warszawa: Mamania, 121.

Bollinger D. U. (2009). *Use patterns of visual cues in computer-mediated communication*. *The Quarterly*, „*Review of Distance Education*”, 2: 95–108.

Brammer, L. M. (1984). *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa: SPP PTP.

Broadley, T. (2007). *Implementation Of E-Learning: A Case Study Of Three Schools*, AARE 2007 Australian Association for Research in Education, 1–10.

Brzezińska, A. I. (red.) (2014). *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa: IBE.

Burgstahler, S. (2015). *Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities*, „*Social Inclusion*”, 3(6): 69–79.

Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., Gasser, U. (2020). *Youth and digital citizenship+ (plus): Understanding skills for a digital world*. *Youth and Media*, Berkman Klein Center for Internet & Society. Pobrane z: <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital-citizenship-plus> (dostęp: 26.03.2020).



- Czechowska, Z., Majkowska, J. (2020). *Praca zdalna – uczniowie w szkołach specjalnych*. Pobrane z: <http://www.specjalni.pl/2020/03/praca-zdalna-uczniowie-w-szkoach.html#more> (dostęp: 26.03.2020).
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*. Pobrane z: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (dostęp: 26.03.2020).
- Eger, L. (2015). *Is Facebook a similar learning tool for university students as LMS?*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 203: 233–238.
- Eger, L., Egerová, D. (2013). *e-Learning trends in Central Europe: The case of the Czech Republic*. *Knowledge Management & E-Learning*, „An International Journal”, 5(3): 375–387.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Halilou, I. (2016). *10 e-learning platforms transforming education in Africa*. Pobrane z: <https://trueafrica.co/lists/e-learning-platforms-africa-tutor-ng-mest-school-education-startups/> (dostęp: 26.03.2020)
- Hastie, M., Dornan, D., Chen, N. S., Smith, R. (2011). *An Australasian e-Learning solution to overcome the global pandemic that is paediatric hearing loss*. International Conference on Life-Long Learning (ICLLL), Kuala Lumpur, Malaysia, November.
- Humphrey, N., Hebron, J. (2014). *Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review*, „International Journal of Inclusive Education”, 19(8): 1–8. DOI: 10.1080/13603116.2014.981602.
- James, R. K., Gilliland B. E. (2006), *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*, Warszawa: PARPA. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kamza, A. (2014), *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaplan, A. M., Haenlein, M., (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*, „Business Horizons”, 53 (1): 59–68.
- Keyzers, Ch. (2017). *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Kim, J. (2011). *Developing an instrument to measure social presence in distance higher education*. „British Journal of Educational Technology”, 42(5): 763–777.
- Kim, M., Blair, K. C., Lim, K. (2014). *Using tablet assisted Social Stories™ to improve classroom behavior for adolescents with intellectual disabilities*, „Research In Developmental Disabilities”, 35: 2241–2251. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.05.011.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline. From compliance to community*, Alexandria, VA: ASCD.
- Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna. Zarys*, Warszawa: PWN.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., Settanni, M. (2016). *Student-teacher re-*



relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. „Frontiers in Psychology”, 7. Pobrane z: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988> (dostęp: 26.03.2020).

Luaces, E. M., Hoogenboom, D., Brul, M. (2012). *Educational multimedia in the context of Plan CEIBAL in rural schools in Uruguay*. „RECIIS”, 6(4). DOI:10.3395/reciis.v6i4.683en.

Meirieu, P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Motz, R., Porta, M., Charquero, P., Cunha, M. (2019). *Digital inclusion, ICT in education in Uruguay*. In: Tomczyk, Ł., Oyelere, S. S. (red.). *ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe*. Cracow: Pedagogical University of Cracow. DOI 10.24917/9788395373732.9.

Murchland, S., Parkyn, H. (2010). *Using assistive technology for schoolwork: the experience of children with physical disabilities*, „Disability and Rehabilitation: Assistive Technology”, 5(6): 438–447. DOI:10.3109/17483107.2010.481773.

Nash, S. (2005). *Learning objects, learning object repositories, and learning theory: Preliminary best practices for online courses*. „Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects”, 1(1): 217–228.

Nealy, C. (2017). *The Critical Need for Self-Care: The Oxygen Mask Rule*, „Autism Parenting Magazine”. Pobrane z: <https://www.autismparentingmagazine.com/self-care-oxygen-mask-rule/> (dostęp: 26.03.2020).

Nisselle, A., Hanns, S., Green, J., Jones, T. (2012). *Assessing flexible learning opportunities: children's and young people's use of laptops in a paediatric hospital*, „Technology, Pedagogy and Education”, 21(1): 3–20. DOI:10.1080/1475939x.2012.659883.

Nissenbaum, H., Walker, D. (1998). *Will Computers Dehumanize Education? A Grounded Approach to Values at Risk*, „Technology in Society”, 20: 237–273.

Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.

Pegrum, M., Oakley, G., Faulkner, R. (2013). *Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools*, „Australasian Journal of Educational Technology”, 29(1). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.64>.

Plebańska, M. (2019). *Digital Education, Jak kształcić kompetencje przyszłości?*, e-Litera.

Plichta, P. (2015). *Wykorzystanie nowych technologii we wsparciu – stan i możliwości*, w: J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat*, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, 160–165.



Plichta, P. (2015). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/322629798_Plichta_P_2015_Wypalenie_zawodowe_i_poczucie_sensu_zycia_pedagogow_specjalnych_Wroclaw_Oficyna_Wydawnicza_ATUT_s_226_ISBN_978-83-7977-114-1 (dostęp: 26.03.2020).

Plichta, P. (2016). *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria – Badania – Praktyka”, 15(1): 27–52.

Plichta, P. (2017a). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Plichta, P. (2017b). *Małe dzieci z zaburzeniami rozwojowymi i ich rodzice jako adresaci działań wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 95–113). Łódź: Wydawnictwo Eter. Pobrane z: https://www.academia.edu/33616212/Py%C5%BCalski_J._red._Ma%C5%82e_dzieci_w_%C5%9Bwiecie_technologii_Informacyjno-komunikacyjnych_-_pomi%C4%99dzy_utopijnymi_szansami_a_przesadzonymi_zagro%C5%BCeniami (dostęp: 26.03.2020).

Plichta, P. (2018). *The use of information and communication technologies by young people with intellectual disabilities in the context of digital inequalities and digital exclusion*, „E-Methodology”, 5(5): 11–23. DOI: <https://doi.org/10.15503/emet.v5i5.521>.

Plowman, L., Mc Pake, J., Stephen, C. (2010). *The technologisation of childhood? Young children and Technologies at home*, „Children and Society”, 24(1): 63–74.

Pyżalski J. (red.) (2019b). *Pozytywny internet i jego młodzi twórcy – dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*, Warszawa: NASK.

Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Pyżalski, J. (2019a). *Cyfrowa pedagogika medialna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Ramachandran, V. S., (2009). *The neurons that shaped civilization*. Pobrane z: https://www.ted.com/talks/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization?language=pl#t-371241 (dostęp: 26.03.2020)



Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*, w: A. I. Brzezińska (red.). *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Warszawa: IBE.

Rękosiewicz, M., Kram, A. (2014). *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesny wiek szkolny*, w: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa: IBE.

Rogowski, Ł. (2008). *O (bez)cielesności Internetu*, w: T. Ferenck, K. Olechnicki (red.), *Obrazy w sieci. Socjologia i antropologia ikonosfery Internetu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Sęk, H. (2005). *Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14(2): 9398. Pobrane z: https://pracownik.kul.pl/files/93237/public/wypalenie/sek_helena.pdf (dostęp: 26.03.2020)

Shpigelman, C., Reiter, S., Weiss, P. (2009). *E-Mentoring for All*. „Computers In Human Behavior”, 25(4): 919–928. DOI: 10.1016/j.chb.2009.03.007.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. DOI: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo.

Song, H., Kim, J., Luo, W. (2015). *Teacher-student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure*. „Computers in Human Behavior”, 54, 436–443.

Swan, K., Shih, L. F. (2005). *On the nature and development of social presence in online course*, „Journal of Asynchronous Networks”, 9(3): 115–136.

Świątecka, A. (2013). *Digital storytelling. Podręcznik dla edukatorów*, Warszawa: Fundacja Ad Hoc. Pobrane z: <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/digitalstorytelling-140504161951-phpapp02-1.pdf> (dostęp: 26.03.2020).

Tanaś, M. (2004). *Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość*, w: M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*, Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 31–44.

Tanaś, M. (2005). *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Warszawa: Mikom.

Tanaś, M. (2011). *Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim – kontekst dydaktyczny i informatyczny*, „Heteroglossia. Studia Kulturoznawczo-Filologiczne”, 1: 95–106.

Tanaś, M. (2015), *Distance Education as an Object of Study and Reflection of Pedagogy in Poland*. „International Journal of Electronics and Telecommunications”, 61(3): 237–243.

Tanaś, M., Galanciak, S. (2018). *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni. Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja*. t. 3, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Tapia-Repetto, G., Gutierrez, C., Tremillo-Maldonado, O. (2019). *New technologies in higher education. Perception study among students on the use of WhatsApp and Virtual Learning Environments (Moodle Platform)*, „Odontostomatologia”, 21(33): 37–43.



- Tarnowski, J. (1990), *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Tomczyk, Ł., Oyelere, S. S. (2019). *ICT for learning and inclusion in Latin America and Europe*. Cracow: Pedagogical University of Cracow. DOI 10.24917/9788395373732
- Tomczyk, Ł., Eliseo, M. A., Costas, V., Sánchez, G., Silveira, I. F., Barros, M. J., Oyelere, S. S. (2019). *Digital Divide in Latin America and Europe: Main characteristics in selected countries*, w: *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, IEEE, 1–6.
- Turula, A. (2010). *Classroom dynamics of virtual learning environments: a humanistic perspective*, „CALL Review”, 2: 11–15.
- Waloszek D. (2015), *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Walter, N. (2010). *Web 2.0 w edukacji jako efekt zmiany kulturowej*, w: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 315–324.
- Watson, A. (2015). *Episode 15. How to figure out what what’s “good enough” and be satisfied with it. Truth for Teachers Podcast*. Pobrane z: <https://thecornerstoneforteachers.com/truth-for-teachers-podcast/figure-whats-good-enough-satisfied/> (dostęp: 27.03.2020).
- Watson, A. (2018). *How to create a morning routine that gets you energized to teach. Truth for Teachers* (podcast). Pobrane z: <https://thecornerstoneforteachers.com/truth-for-teachers-podcast/morning-routine/> (dostęp: 27.03.2020).
- Weber, A. S., Hamlaoui, S. (red.) (2018). *E-Learning in the Middle East and North Africa (MENA) Region*, Springer. DOI:10.1007/978-3-319-68999-9.
- Yalom, I. D. (2006), *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

PARTNERZY AKADEMICY

Główny Partner Akademicki



Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie



Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytetu Wrocławskiego



Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego



Wydział Pedagogiczny
Uniwersytetu Warszawskiego



Wydział Nauk o Człowieku
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

PARTNERZY MERYTORYCZNI



**tarnowska
akademia
nauki**

ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE



WYDAWCA



eduakcja

www.edu-akcja.pl

[facebook/programEduAkcja](https://facebook.com/programEduAkcja)



Podręcznik pod redakcją Jacka Pyżalskiego zawiera teksty znakomitych uczonych i jest natchniętą odpowiedzią środowiska akademickiego na edukacyjne konsekwencje pandemii spowodowanej przez wirusa COVID-19.

Planeta Ziemia została uwięziona w escape roomie. Ludzkie tragedie, choroby i śmierć rodzą lęki i paraliżują. Ale też budzą społeczną wrażliwość i chęć niesienia pomocy, troskę o osoby starsze i o dobre wykształcenie dzieci.

Każdy dzień zmusza do pokonywania wielu barier związanych z mądrym, sprawnym i skutecznym kształceniem zdalnym. Powoduje też problemy wychowawcze i rodzinne. Podręcznik pomaga zrozumieć, zamienia obawy w świadome działania. Wyjaśnia, ułatwia i pokazuje...

Jestem przekonany, że ta książka okaże się użyteczna tym, którzy borykają się z codziennymi trudnościami, walcząc o los własnych i powierzonych im dzieci – Rodzicom i Nauczycielom.

z recenzji prof. dra hab. Macieja Tanasia



Wartością książki jest równowaga między warstwą teoretyczną i metodyczną jej treści. Została ona przygotowana z myślą o Czytelniku, który w sposób krytyczny i refleksyjny poszukuje inspiracji do rozwiązania problemów zawodowych oraz osobistych, z którymi – w tej skali – dotąd nie miał do czynienia.

Nie jest to też, co należy pochwalić, książka koncentrująca się wyłącznie na zdalnym nauczaniu oraz podkreślająca zalety jego współczesnych narzędzi. Zamiarem Redaktora oraz grona Autorów poszczególnych rozdziałów było podzielenie się z Czytelnikiem bogatym praktycznym doświadczeniem, pomocnym w sensownym wykorzystaniu zdalnej edukacji w obecnej dramatycznej sytuacji, w jakiej znaleźli się uczeń i jego rodzice, nauczyciel, a w końcu szkoła i jej społeczne otoczenie.

Książka dostarcza silnych argumentów na rzecz radykalnej zmiany dominującego w praktyce podejścia do procesów edukacyjnych. [...] Słowa „przerabianie materiału”, „przekazywanie wiedzy” czy „realizacja podstawy programowej” w ustach nauczyciela w XXI wieku nie dają najlepszego świadectwa jego kompetencji pedagogicznych. Współcześnie trzeba odkryć praktyczne znaczenie takich kategorii jak – budowanie relacji, koncentracja na potrzebach podmiotów procesu kształcenia, tworzenie warunków do uczenia się itp.

z recenzji prof. dra hab. Henryka Mizerka



ISBN 978-83-957316-0-0

