

Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce

– mapa głównych szans i zagrożeń

Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych
z kryzysową edukacją zdalną w Polsce

dla Wojewódzkiej Rady Dialogu Społecznego w Gdańsku

prof. Jacek Pyżalski, prof. Natalia Walter
Wydział Studiów Edukacyjnych



UNIWERSYTET
IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANIU

Z inicjatywy:

Przy współudziale:



Business
Centre
Club

OPERON
Edukacja jest podróżą

maj–czerwiec 2021

Spis treści

Wprowadzenie	3
Dostępność sprzętu i łączności internetowych.....	4
Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach dydaktycznych. Stosowane rozwiązania techniczne	7
Rozwiązania dydaktyczne.....	10
Rozwiązania w obszarze opiekuńczo-wychowawczym.....	11
Współpraca szkoła–dom	12
Kompetencje cyfrowe nauczycieli i uczniów, wsparcie nauczycieli.....	14
Zdrowie psychiczne uczniów, nauczycieli i rodziców.....	16
Problemy dobrostanu cyfrowego	20
Ważne edukacyjne relacje społeczne	22
Zarządzanie szkołą i relacje pracownicze	23
Zagrożenia wynikające z nierówności	25
Rekomendacje dotyczące kryzysowej edukacji zdalnej i popandemijnej	26
Bibliografia	32

Wprowadzenie

W związku z obawą o rozprzestrzenianie się pandemii Covid-19 12 marca 2020 roku decyzją polskiego rządu, podobnie jak w wielu innych krajach, zamknięte zostały czasowo placówki edukacyjne w Polsce. Początkowo działalność szkół została czasowo wstrzymana na okres dwóch tygodni (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19; Dz.U. z 2020 r. poz. 410), a następnie przywrócono zajęcia, ale w formie zdalnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19; Dz.U. z 2020 r. poz. 493). Od tamtej pory edukację stacjonarną wznowiono na początku roku szkolnego 2020/2021 przez okres półtora miesiąca. Czasowo do szkoły wracały dzieci z klas I–III, ale łącznie nie był to okres dłuższy niż 2 miesiące. Stopniowy powrót wszystkich uczniów szkół podstawowych i średnich rozpoczął się w połowie maja 2021 roku, a zatem po ponad roku fizycznej nieobecności dzieci i młodzieży w placówkach edukacyjnych. Warto tu podkreślić, iż Polska była jednym z krajów, które najdłużej utrzymały formę zdalną edukacji jako zasadniczą formę pracy (z wyłączeniami, np. dotyczącymi placówek specjalnych, w tym resocjalizacyjnych).

Tak długi okres, zwłaszcza dla uczniów młodszych, ale też tych, którzy znajdowali się na etapie zmian poziomów edukacyjnych, wiązał się z wieloma wyzwaniami – zarówno jeśli chodzi o aspekty techniczne, infrastrukturalne, jak i administracyjno-organizacyjne, aż po kluczowe z naszego punktu widzenia: psychologiczne i pedagogiczne. Należy jednak zaznaczyć, że choć wiele tych trudności pozostało nieprzezwyciężonych aż do dziś, to jednak ta sytuacja też sporo nas nauczyła i pojawiły się tu rozmaite kwestie, które być może staną się wartością i punktem zwrotnym dla przyszłej, popandemijnej edukacji.

Ten specyficzny okres edukacji zdalnej zyskał w naukowej literaturze nazwę kryzysowej lub wymuszonej edukacji zdalnej (Bozkurt, Sharam, 2020; Murphy, 2020; Pyżalski, 2020). Terminy te w pewien sposób oddają niedoskonałe przygotowanie systemów edukacyjnych (zarówno w Polsce, jak i w innych krajach, także tych mających dłuższe tradycje w prowadzeniu zdalnej edukacji) do systemowego wdrażania rozwiązań edukacyjnych w nowej rzeczywistości (Doucet i in., 2020; United Nations, 2020). Okazało się, że obok oczywistych kwestii zmiany formy kształcenia i wykorzystania narzędzi edukacji zdalnej okres ten oznaczał zmiany i problemy w innych, nie tak oczywistych obszarach. Wśród nich warto wymienić takie sprawy, jak: ważne dla edukacji relacje (głównie rówieśnicze i relacje nauczyciel–uczeń), kwestie związane z dobrostanem i zdrowiem psychicznym uczniów i nauczycieli, a także dobrostan cyfrowy, związany z jakościowymi i ilościowymi zmianami w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zmodyfikowane zostały także

kwestie organizacyjne – relacje pracownicze w placówkach oświatowych, szkolenia nauczycieli czy współpraca szkoły z rodzicami/opiekunami uczniów.

Warto tu wskazać, że choć okres ten był olbrzymim wyzwaniem dla systemów edukacyjnych i zatrudnionych w ich ramach osób, a także uczniów i ich rodzin, to traktowanie go wyłącznie jako czasu zagrażającego i szkodliwego jest w naszym spojrzeniu błędne. Okazuje się bowiem, że przynajmniej część uczniów, rodziców i nauczycieli bardzo w tym czasie skorzystała, ucząc się nowych umiejętności, zyskując kompetencje (także w wymiarze psychologicznym) czy też angażując się w wartościowe relacje społeczne. Okres ten może być także inspiracją dla rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, które będą lepiej odpowiadać na wyzwania, przed którymi stoi współczesna polska szkoła. Istotne jest zatem, aby oceniając to, co się wydarzyło, przyjmować także skoncentrowaną na mocnych stronach perspektywę salutogenną, która pozwoli zachować pozytywne doświadczenia okresu wymuszonej edukacji zdalnej na czas, który można określić jako czas edukacji popandemijnej (Ellis i in., 2020). Rozważania w tym obszarze będą dotyczyły wybranych rekomendacji dotyczących właśnie edukacji popandemijnej.

Niniejszy raport podzieliliśmy na obszary, które stały się, w opinii naszej i wielu innych badaczy, kluczowe podczas edukacji zdalnej. Rozpoczęliśmy od kwestii technicznych i narzędziowych, następnie przedstawiliśmy dydaktyczne, opiekuńczo-wychowawcze, dotyczące kompetencji nauczycieli, a dalej – te związane z relacjami rodzinnymi, rówieśniczymi i szkolnymi, aż po nierówności cyfrowe i kwestie organizacyjno-zarządcze. Całość raportu podsumowujemy, przedstawiając rekomendacje wynikające z pogłębionej analizy zakończonych i obecnie realizowanych badań.

W naszym raporcie zasadniczo wykorzystujemy wyniki badań krajowych jako najbardziej przydatne do zilustrowania tematu naszych rozważań. Sięgamy jednak także po wyniki badań zagranicznych, szczególnie tam, gdzie mamy do czynienia z badaniami międzynarodowymi, w których Polska uczestniczyła, lub tam, gdzie wyniki takich badań przydatne były do porównań.

Dostępność sprzętu i łączny internetowych

Jedną z podstawowych kwestii dotyczących kryzysowej edukacji zdalnej podczas pandemii był dostęp do narzędzi umożliwiających prowadzenie i udział w lekcjach na odległość – zarówno jeśli chodzi o uczniów, jak i nauczycieli. Badania Centrum Cyfrowego z pierwszego okresu pandemii, przeprowadzone w kwietniu 2020 roku (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020), pokazały, że dla 36% nauczycieli głównym problemem podczas edukacji zdalnej były braki sprzętowe uczniów, a dla 51% było to problematyczne, ale sobie z tym radzili. Przyczyny takiego stanu rzeczy wynikały na przykład z faktu, że rodzice pracujący w trybie *home office*

wykorzystywali na bieżąco sprzęt domowy, z którego wcześniej mogli korzystać dzieci. Niemożliwym stało się współdzielenie sprzętu w tym samym czasie przez wszystkich członków rodziny. Ogromną trudność w tym zakresie miały przede wszystkim rodziny wielodzietne, ubogie, dysfunkcyjne. Podobnie jeśli chodzi o łącza internetowe uczniów: był to główny problem dla 32% nauczycieli, a problem, ale do rozwiązania – dla 56%. Braki sprzętowe samych nauczycieli były głównym problemem u 10%, natomiast u 46% stanowiły problem, z którym sobie radzili. W II edycji badań Centrum Cyfrowego (Buchner, Wierzbicka, 2020) przeprowadzonej jesienią 2020 roku braki sprzętowe uczniów stały się nieco mniejszym wyzwaniem, choć nadal dla 1/3 nauczycieli był to główny problem.

Przezwyciężenie tych trudności w największym stopniu spadło na barki rodziców, którzy dokonywali zakupu sprzętu, pożyczali go od znajomych, rodziny, z firm. „W takiej sytuacji znalazł się aż co piąty nauczyciel (19%) oraz prawie co ósmy uczeń (13%) i prawie co dziesiąty rodzic (9%)” (Ptaszek, Stunża, Pyżalski i in., 2020). W sytuacjach skrajnych, szkoły wypożyczały komputery najbardziej potrzebującym rodzinom. 25 marca 2020 roku weszło w życie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 530). Wprowadzone zmiany przewidywały m.in. właśnie możliwość bezpłatnego użyczenia przez organ prowadzący szkołę/placówkę (na zasadzie umowy cywilnej) sprzętu (komputer/zestaw komputerowy/laptop/tablet) niezbędnego do realizacji przez ucznia lub nauczyciela zajęć na odległość (do realizacji tego zadania organ prowadzący może też upoważnić dyrektora szkoły). Zdarzały się też inicjatywy władz lokalnych i samorządowych zapewniające wsparcie w tym zakresie uczniom z niewielkich miejscowości. Przykładem może być tu akcja samorządu województwa pomorskiego oraz Pomorskiego Funduszu Rozwoju dla gmin Lichnowy, Stary Targ, Dębica Kaszubska, Debrzno i Dąbrówka (samorząd województwa pomorskiego zakupił kilkadziesiąt zestawów komputerowych dla uczniów z obszarów wiejskich). Te i wiele innych działań, również inicjowanych przez organizacje pozarządowe czy prywatnych przedsiębiorców, były ważne, ale często stanowiły kroplę w morzu potrzeb. Jak pokazywały wcześniejsze badania, np. EU Kids 2018 (Pyżalski, Zdrodowska i in., 2019), przed pandemią zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych, średnich i wyższych miała swój własny smartfon i to właśnie smartfony stały się dla wielu z nich, zwłaszcza na początku, jedynymi narzędziami służącymi do łączenia się z nauczycielami i resztą klasy. Potwierdziły to badania Ptaszka, Stunży, Pyżalskiego i innych (2020), z których wynika, że ze smartfona mogło korzystać zawsze albo prawie zawsze wtedy, kiedy tego potrzebowało, 93% uczniów, 92% rodziców i 82% nauczycieli.

O ile udział w lekcji synchronicznej (w czasie rzeczywistym) za pośrednictwem smartfona i odpowiednich aplikacji nie stanowił dużego problemu, o tyle wykonywanie zadań, korzystanie z tablicy interaktywnej czy udział w zespołowych projektach edukacyjnych były

wyzwaniem często uniemożliwiającym uczniom pełne zaangażowanie w lekcje. Warto tu na marginesie wspomnieć, że dla wielu uczniów zaskoczeniem było na początku to, że nauczyciele zaczęli oczekiwać wykorzystania smartfonów na lekcjach, podczas gdy tuż przed pandemią wiele szkół zdecydowało się na wprowadzenie zakazów i restrykcji dotyczących korzystania z własnych sprzętów uczniowskich na terenie szkół. Sytuacja ta powinna stać się przyczynkiem do namysłu nad możliwością wykorzystania prywatnych smartfonów uczniowskich podczas edukacji stacjonarnej. Byłoby to zbieżne z zasadami obowiązującymi w wielu krajach europejskich, tj. BYOD (ang. *bring your own device*), czyli umiędliwione i planowe wykorzystywanie w procesie nauczania–uczenia się prywatnych sprzętów uczniów, w celu podniesienia atrakcyjności edukacyjnej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Nierozwiązanym problemem pozostała kwestia słabych łączy internetowych uczniów w domach, zwłaszcza na terenach ze słabą infrastrukturą sieci komórkowych. Zdarzały się też czasowe pogorszenia jakości połączeń czy planowe lub awaryjne wyłączenia prądu, które w pojedynczych sytuacjach nie stanowiły problemu, ale na przestrzeni całego roku składały się na często wielogodzinne braki w dostępności.

Wyzwaniem sprzętowym było dostosowanie lekcji do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Aplikacje typu Microsoft Teams czy Google Meet pozwalające na komunikację synchroniczną z nauczycielami nie uwzględniają w pełni specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Pojawiały się trudności z zapraszaniem na lekcje tłumaczy języka migowego i wyraźne jego wyświetlanie na ekranie wraz z obrazem nauczyciela i jego działań, np. na tablicy. Wielu nauczycieli wykorzystywało podczas lekcji elementy wizualne, które były przydatne dla osób dobrze widzących, natomiast dla tych z dysfunkcją wzroku stanowiły ogromne utrudnienie i ograniczenie.

Trudność z dostępem do sprzętu i aplikacji zgłaszali także rodzice najmłodszych uczniów – samodzielne połączenie się z nauczycielem oraz wykonywanie zadań wymagających umiejętności czytania było niemożliwe. Konieczna stawała się bieżąca obecność osób dorosłych lub starszego rodzeństwa.

W kwestii organizacyjnej warto zauważyć, że szczególnie w pierwszym okresie pandemii bardzo pomocne były działania nauczycieli informatyki, którzy wspierali wybór sprzętu i narzędzi czy koordynowali kwestię zakupu odpowiedniego wyposażenia lub usług, niezbędnych do prowadzenia zajęć zdalnych (Majcherek, Wichrowska, Zubala, 2021).

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach dydaktycznych. Stosowane rozwiązania techniczne

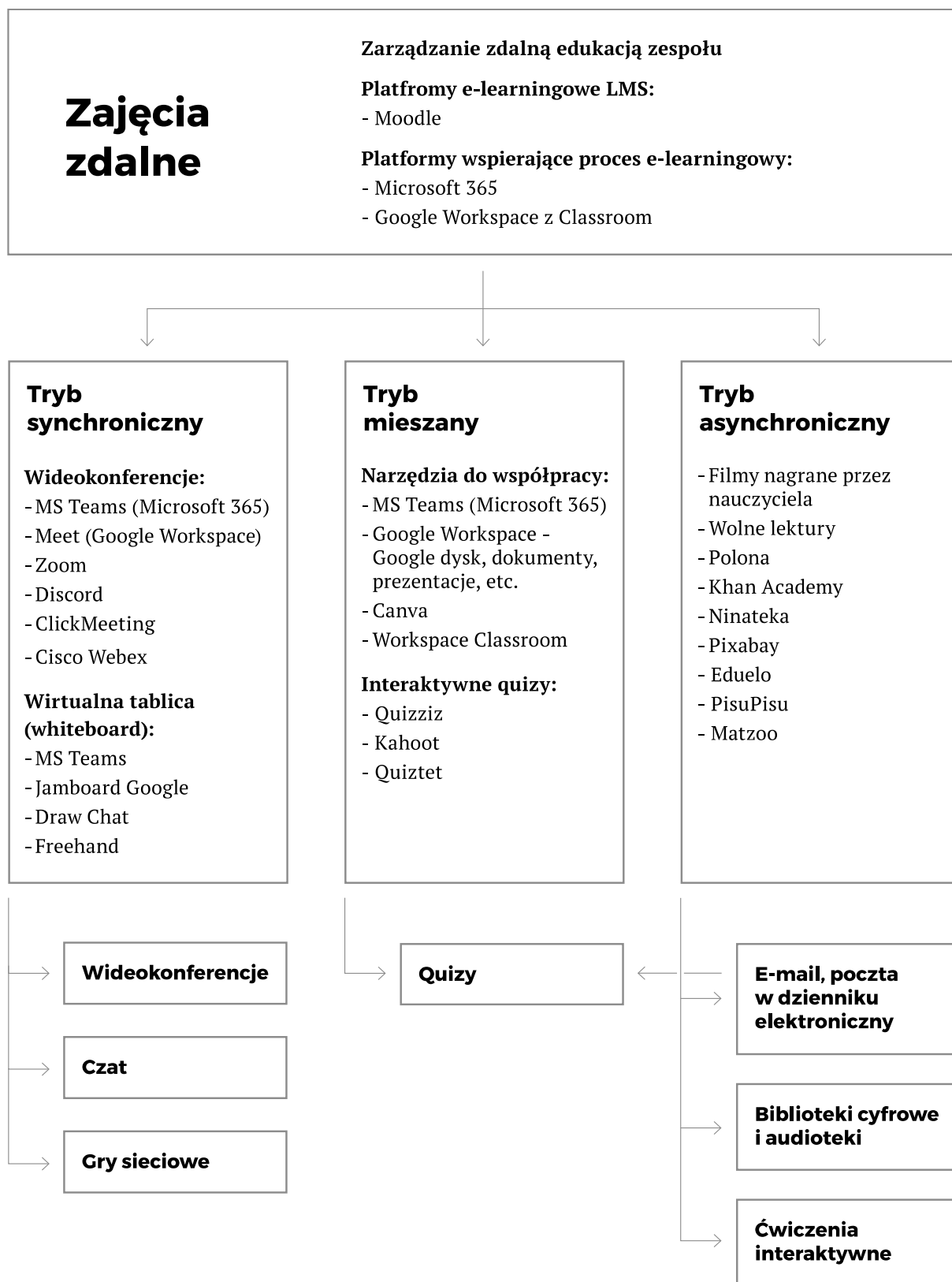
Ustawodawca nie sformułował wyraźnych wymagań w zakresie metod i technik kształcenia na odległość, pozostawiając wolną rękę dyrektorom placówek edukacyjnych. „O sposobie realizacji zajęć i innych zadań jednostki systemu oświaty dyrektor tej jednostki informuje organ prowadzący tę jednostkę oraz organ sprawujący nadzór pedagogiczny” (Dz.U. z 2020 r. poz. 1389). Z dość ogólnych zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r. poz. 493) wynika, że zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość mogą być realizowane w szczególności z wykorzystaniem: materiałów i funkcjonalności narzędzia informatycznego, materiałów dostępnych na stronach internetowych urzędu obsługującego MEiN, stronach internetowych jednostek podległych temu ministrowi lub przez niego nadzorowanych, w tym na stronach internetowych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, materiałów prezentowanych w programach publicznej telewizji i radiofonii, innych niż wymienione materiałów wskazanych przez nauczyciela. Ponadto wskazuje się, że zajęcia te mogą być realizowane przez podejmowanie przez ucznia aktywności określonych przez nauczyciela, potwierdzających zapoznanie się ze wskazanym materiałem i dających podstawę do oceny pracy ucznia; z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej zapewniających wymianę informacji między nauczycielem, uczniem lub rodzicem; przez informowanie rodziców o dostępnych materiałach i możliwych formach ich realizacji przez dziecko lub ucznia w domu – w przypadku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, edukacją wczesnoszkolną, wczesnym wspomaganiem rozwoju, zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

W związku z tym dyrektorzy, biorąc pod uwagę m.in. przedstawione wcześniej ograniczenia sprzętowe uczniów i nauczycieli, decydowali się na organizację zajęć w formule synchronicznej (w czasie rzeczywistym) lub asynchronicznej. Na początku pandemii zdecydowanie dominującą formą w wielu szkołach była komunikacja asynchroniczna – nauczyciele wysyłali uczniom zadania do wykonania poprzez np. dziennik elektroniczny. Obecnie, jak pokazują najnowsze badania Plebańskiej, Szyller, Sieńczewskiej (2021), pomimo nadal istniejących różnych trudności o charakterze technologiczno-metodycznym coraz więcej zajęć prowadzonych jest cyfrowo w sposób synchroniczny. Zarówno te badania, jak i wspomniane wcześniej badania Centrum Cyfrowego wskazują na znaczący wzrost zainteresowania platformami do edukacji zdalnej. Dominują przede wszystkim rozwiązania Microsoft 365 wraz z Teams oraz Google Workspace z Classroom i Meet (Plebańska, Szyller,

Sieńczewska, 2021; Buchner, Wierzbicka, 2020). Z tych samych badań wynika, że nauczyciele nadal najczęściej korzystają z filmów wideo (20,1%) i prezentacji multimedialnych (19%). Około 15,8% wykorzystuje ćwiczenia online, podręczniki cyfrowe (15,7%) oraz quizy interaktywne (12,9%). Mniej niż 10% korzysta z mobilnych aplikacji edukacyjnych (7,9%), cyfrowych gier edukacyjnych (6,3%) czy eksperymentów online (2,4%). Widoczne jest to, że podczas nauczania zdalnego nauczyciele zaczęli wykorzystywać bardziej różnorodne narzędzia cyfrowe niż w dotychczasowej edukacji tradycyjnej, natomiast posługiwanie się nimi utrzymuje się na tym samym poziomie od początku trwania pandemii. Zatem nauczyciele nie poszerzają w widocznym stopniu własnych kompetencji cyfrowych i nie wzbogacają instrumentarium w swoim warsztacie dydaktycznym.

Niemal wszystkie badania dotyczące edukacji w czasie pandemii Covid-19 zwracają uwagę na znaczący wzrost wykorzystania rozwiązań cyfrowych przez nauczycieli na wszystkich szczeblach kształcenia (por. Majcherek, Wichrowska, Zubala, 2021). Najczęściej stosowano narzędzia kompleksowo wspierające edukację zdalną, czyli platformy typu LMS. Popularne stały się otwarte zasoby edukacyjne, zwłaszcza w zakresie korzystania z lektur (w momencie zamknięcia bibliotek szkolnych i publicznych), filmów, nagranych wykładów. W przypadku młodszych dzieci wykorzystywano zadania interaktywne, zarówno gotowe (np. matzoo.pl, pisupisu.pl), jak i tworzone samodzielnie przez nauczycieli za pomocą rozwiązań typu Wordwall czy Genially (Walter, 2020). Zestawienie najczęściej stosowanych rozwiązań znajduje się na Rys. 1.

Rys. 1. Aplikacje i zasoby wykorzystywane podczas edukacji zdalnej



Rozwiązania dydaktyczne

O ile podniesienie przez nauczycieli kompetencji operacyjnych związanych z obsługą techniczną rozwiązań e-learningowych nastąpiło dość szybko, nawet mimo początkowych oporów i trudności, o tyle dostosowanie metod dydaktycznych oraz przeplanowanie zajęć stanowi problem do dziś. Potwierdzają to badania Plebańskiej i innych (2021): „Niestety nauczyciele nadal – nawet po już drugim semestrze edukacji zdalnej, najczęściej stosują metody podające z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Wynik oscyluje na tym samym poziomie (36,9%). Optymizm budzi jednak fakt, że częściej pojawiają się również wskazania dotyczące stosowania metod aktywizujących, wspartych nowoczesnymi technologiami (33,7%). Zmiana ma tu charakter minimalny, ponieważ podwyższenie wyniku nastąpiło zaledwie o 3 (p.p.). Na tym samym poziomie nauczyciele wykorzystują nadal metodę projektów z wykorzystaniem technologii cyfrowych (15%) oraz grywalizację z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych (6,9%). Nie odnotowaliśmy także żadnej zmiany w wykorzystaniu w codziennej praktyce edukacyjnej metod podających bez wykorzystania technologii cyfrowych (4,5%), czy projektów bez wykorzystania technologii cyfrowych (3%)”.

Prowadzenie zajęć zdalnych okazało się być w dużej mierze odpowiednikiem pewnych przyzwyczajzeń nauczycielskich sprzed okresu pandemii. Wielu kreatywnych nauczycieli w szkole stacjonarnej odczuwało potrzebę bycia kreatywnymi w edukacji zdalnej. I odwrotnie – nauczyciele odtwórczy, stosujący metody podające, robili to samo online. Oczywiście byli też i tacy, którzy stopniowo poprawiali swój warsztat pracy i szukali nowych rozwiązań. Ptaszek, Stunża, Pyżalski (2020) twierdzą, że nastąpił dwukrotny wzrost w korzystaniu przez nauczycieli „co najmniej często” z metody aktywizującej – quiz online – umożliwiającej większe zaangażowanie uczniów. Przed zamknięciem szkół 12% nauczycieli „co najmniej często” przygotowywało quizy online dla uczniów, natomiast po zamknięciu szkół robiło to 28% z nich. W taki sposób pracował prawie co trzeci nauczyciel szkoły podstawowej oraz technikum/liceum zawodowego i jedynie co piąty nauczyciel liceum ogólnokształcącego. Niestety często quizy nie stanowiły formy aktywizacji uczniów czy udzielenia im bieżącej informacji zwrotnej, a były natomiast narzędziem kontroli i oceny. Trudno zatem jednoznacznie zgodzić się ze stwierdzeniem, że nauczyciele częściej niż przed pandemią aktywizowali w ten sposób uczniów. Wszyscy nauczyciele jednakowo, na co zwracają uwagę badacze, podkreślali stopniowy i regularnie zmniejszający się stopień zaangażowania uczniów w lekcje wraz z kolejnymi miesiącami pandemii.

Ptaszek, Stunża, Pyżalski i inni (2020) zwracają uwagę na fakt, że w porównaniu do okresu przed pandemią w trakcie edukacji zdalnej prawie dwukrotnie wzrosła liczba nauczycieli, którzy nie dyktowali uczniom notatek podczas lekcji i nie wyświetlali filmów (co szczególnie dziwi w kontekście dostępności tego typu materiałów w sieci), nieznacznie wzrosła liczba nauczycieli „co najmniej często” przygotowujących i wyświetlających prezentacje

multimedialne oraz nagrywających i udostępniających uczniom filmy w internecie oraz aż czterokrotnie – „co najmniej często” publikujących materiały edukacyjne związane z lekcjami na stronie internetowej lub blogu. Działania polegające na udostępnianiu własnych materiałów początkowo budziły opory nauczycieli, ale rzeczywiście – wielu podjęło ryzyko i zaczęło upowszechniać zadania, wykłady czy instruktaże, nawet w sposób całkowicie otwarty. Wspomnimy jeszcze o tym fenomenie przy okazji fragmentu raportu o samorozwoju nauczycieli.

Ponad 2/3 lekcji odbywało się w sposób synchroniczny (por. Buchner, Wierzbicka, 2020; Plebańska i in., 2021; Ptaszek i in., 2020), najczęściej za pomocą narzędzi typu MS Teams czy Google Meet. Wiązało się to z określonymi trudnościami dydaktycznymi, jak na przykład z utrzymaniem dyscypliny podczas zajęć. Według Ptaszka i innych (2020) w przypadku 15% zajęć nauczyciele sporadycznie miewali trudności z zapanowaniem nad klasą. Również dla samych uczniów wyzwaniem okazywały się lekcje synchroniczne – mieli trudności z koncentracją, z rozumieniem treści czy wykonywaniem zadań. Połowa badanych uczniów oceniała lekcje prowadzone w sposób zdalny jako mniej interesujące niż przed pandemią, a tylko co piąty uczeń uważał je za tak samo interesujące jak przed pandemią.

Ogromnym wyzwaniem były kwestie związane z weryfikowaniem wiedzy uczniów. Niestety, część nauczycieli decydowała się na sprawdzanie testowe, przy takim zaprojektowaniu sprawdzianów, by czas był jak najkrótszy, by nie było można wracać do wcześniejszych pytań etc. Więcej o pożądanych formach i metodach prowadzenia zajęć zdalnych oraz weryfikowania wiedzy i umiejętności uczniów prezentujemy w ostatniej części raportu, poświęconej rekomendacjom.

Rozwiązania w obszarze opiekuńczo-wychowawczym

Zadania szkoły znacząco wykraczają poza funkcje dydaktyczne. Równolegle przecież nauczyciele i inni pracownicy szkoły wykonują zadania opiekuńczo-wychowawcze, a także profilaktyczne, związane z zapobieganiem angażowania się młodych ludzi w zachowania ryzykowne.

Warto tutaj zauważyć, że w początkowym okresie, po zamknięciu szkół, obszar ten podejmowany był w publikacjach badawczych i dydaktycznych jedynie w niewielkim stopniu (por. Pyżalski, 2020). Początkowo skupiano się na kwestiach prowadzenia lekcji, zapewnienia sprzętu, a dopiero upływający czas i często także pojawiające się w obszarach wychowawczych problemy przyniosły zainteresowanie tymi kwestiami. Najczęściej problemy te były dyskutowane przed samym powrotem do nauki stacjonarnej, głównie w związku z obawami, dotyczącymi tego jak doświadczenia uczniów z okresu edukacji zdalnej przełożą się na potencjalne problemy wychowawcze po powrocie do tradycyjnej edukacji.

Ważne kwestie w tym obszarze dotyczyły m.in. dwóch kluczowych aspektów, tj. diagnozowania problemów uczniów i udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pracy z zespołami klasowymi rozumianymi jako wspólnoty uczniów. Obydwie kwestie okazały się być bardzo problematyczne, co głównie wiązało się z koniecznością komunikacji zapośredniczonej, która z jednej strony ograniczała możliwość zdiagnozowania problemów uczniów, z drugiej zaś utrudniała utrzymanie i tworzenie relacji rówieśniczych.

Warto tu zauważyć, że chociaż analitycznie oddzielamy sferę dydaktyki od sfery opiekuńczo-wychowawczej, to w rzeczywistości są one bardzo powiązane. Badania Ptaszka i in. (2020) wykazały, że często lub bardzo często zadania polegające na dzieleniu na zespoły pracujące wspólnie online wprowadzało jedynie 10% nauczycieli. Jest to przykład rozwiązania o charakterze dydaktycznym, które bardzo znacząco wpływa na sferę wychowawczą (okazja do nawiązywania i podtrzymywania relacji rówieśniczych). Generalnie sfera działań wychowawczych była w zestawieniu z obszarem dydaktycznym dużo trudniejsza do zrealizowania, szczególnie w odniesieniu do specyficznych grup młodych uczniów, na co wskazujemy w podrozdziale raportu dotyczącym nierówności cyfrowych.

Takie trudności podkreślali zresztą sami nauczyciele. Wskazywali oni, że o ile relatywnie łatwo wypełniać im funkcje dydaktyczne, o tyle działania wychowawcze, wymagające relacji i komunikacji z uczniami są w czasie pandemii bardzo utrudnione (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020).

Współpraca szkoła–dom

Czas edukacji zdalnej stanowił wielkie wyzwanie zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli. Był on jednocześnie okazją do nawiązania bliskiej współpracy i radzenia sobie z wyzwaniami, a także nioś wiele emocji, które mogły prowadzić i prowadziły do konfliktów między przedstawicielami tych grup. Badania wskazują, że obie te kwestie były mocno zaznaczone w praktyce.

Przede wszystkim edukacja zdalna nałożyła na wielu rodziców wiele dodatkowych obowiązków, związanych ze wspieraniem nauki swoich dzieci. Oznaczało to znaczne obciążenie czasowe, szczególnie w przypadku rodziców najmłodszych uczniów. W badaniach Librusa (2020) 20% rodziców wskazywało, że poświęca na takie wspieranie ponad pięć godzin dziennie. Podobne były odsetki rodziców/opiekunów wskazujących, że poświęcają trzy lub cztery godziny na takie działania. Również badania Buchner, Majchrzak i Wierzbickiej (2020) wskazują, że część rodziców odczuwała, że byli nadmiernie obciążeni oraz angażowani w sprawy związane z edukacją i wyrażali wprost opór i rozczarowanie. Stunża (2020) zwraca uwagę, że rodzice wyraźnie podkreślali, że konieczność większego zaangażowania w edukację zdalną swoich dzieci utrudniała im ich codzienne funkcjonowanie, również zawodowe.

Marzyli, by ich dzieci wróciły do szkoły i miały w niej bezpośredni kontakt z rówieśnikami, a także z nauczycielami, którzy fachowo tłumaczyliby treści przedmiotowe. „W wypowiedziach rodziców pojawiała się tęsknota za szkołą jako instytucją zajmującą się dziećmi, ale będącą również platformą kontaktu rodziców z innymi rodzicami i nauczycielami podczas codzienności szkolnej, ale również w trakcie wywiadówek. Akcenty kładzione były na organizację edukacji, rytm i regularność zajęć sprzed pandemii i spokój, który mieli” (Stunża, 2020, s. 146).

Ważna jest tu także perspektywa nauczycieli. Około 60% uważa, że relacje z rodzicami/opiekunami uczniów nie zmieniły się w porównaniu z okresem przed zamknięciem szkół. Co piąty badany uważa, że te relacje się pogorszyły, a 5%, że uległy one polepszeniu (Pyżalski, 2020a). Zróżnicowane były także praktyki codziennych kontaktów nauczycieli i rodziców. 18% badanych rodziców wskazało, że w czasie pandemii rzadziej kontaktowało się z wychowawcą, podczas gdy aż 23% wskazywało, że robiło to częściej (Pyżalski, 2020a). Znaczący odsetek nauczycieli wskazywał, iż rodzice często nie wykazywali zrozumienia dla specyfiki pracy nauczycieli w czasach pandemii i wynikających z niej wyzwań oraz nieuniknionych błędów i porażek (Pisula i in., 2020).

W 2020 roku wzięliśmy udział w dużych międzynarodowych badaniach ySKILLS, podczas których przeprowadziliśmy wraz innymi badaczami wywiady z ekspertami edukacyjnymi z sześciu krajów europejskich. Jedną z części wywiadu dotyczyła właśnie relacji na linii rodzice–szkoła (Beilmann i in., 2020). Zdaniem ekspertów, generalnie współpraca między domem a szkołą może zależeć od wykształcenia, pracy i sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziców, a także od ograniczeń czasowych. Może to oznaczać, że dzieci z zamożnych i wykształconych rodzin mają przewagę w rozwijaniu różnych umiejętności, także tych cyfrowych, a dzieci z mniejszymi szansami pozostają w tyle. Nierówności te mogły ulec wzmocnieniu podczas edukacji zdalnej w czasie pandemii, ponieważ rodzice nie byli w równym stopniu przygotowani i zdolni do mentorowania działań cyfrowych swoich dzieci. Dlatego kryzys ten wzmocnił jeszcze różnice między dziećmi z różnych rodzin. Kilku ekspertów wyraziło nadzieję, że rozwiązania cyfrowe poprawią współpracę między domem a szkołą. Jednak same rozwiązania nie mogą zmienić wzorców komunikacji między domem a szkołą. Wraz z rozwijaniem umiejętności i technik cyfrowych, których dzieci obecnie potrzebują do nauki, nauczyciele jako główni inicjatorzy komunikacji między szkołą a domem również muszą być lepiej przygotowani do tego ostatniego zadania. Coraz większa potrzeba komunikacji i zmieniająca się sytuacja wymagają staranniejszego planowania i koordynacji, ale także rozwijania różnych umiejętności komunikacyjnych wśród nauczycieli. Z jednej strony w zebraniach szkolnych zaczęli brać udział rodzice, którzy wcześniej z powodu obowiązków zawodowych nie mogli tego robić. Z drugiej – niektórzy rodzice zwyczajnie nie potrafili lub nie mieli możliwości technicznych brać w nich udział. Zdarzali się także rodzice czy dziadkowie, którzy nadmiernie angażowali się w lekcje zdalne, nierzadko utrudniając

nauczycielom prowadzenie lekcji czy podważając ich autorytet wśród dzieci. Byli też i tacy, którzy odczuwali potrzebę wsparcia nauczyciela, ale nie mieli odwagi tego proponować.

Doświadczenia z pierwszej fali pandemii COVID-19 pokazały wyraźnie, jak ważne jest zorganizowanie komunikacji cyfrowej między domem a szkołą w sposób wystarczający i niewyczerpujący uczniów, ich rodzin i nauczycieli. Zarówno szkoły, jak i rodziny muszą tworzyć i rozwijać nowe wzorce i praktyki komunikacyjne, aby uczenie się na odległość (i online) było bardziej funkcjonalne (Beilmann i in., 2020). Warto tu podkreślić, iż część wypracowanych kryzysowo rozwiązań ma szansę pozostać z nami po pandemii (np. wykorzystanie narzędzi komunikacji zapośredniczonej do wzajemnych kontaktów rodziców i nauczycieli).

Kompetencje cyfrowe nauczycieli i uczniów, wsparcie nauczycieli

Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji wymaga szczegółowego zaplanowania włączania ich do dydaktyki. Bazując na wcześniej omówionych wynikach badań, należy w tym planowaniu uwzględnić zarówno ilość mediów (nie może być ich za dużo), jak i ich jakość oraz dobór adekwatny do wieku oraz możliwości percepcyjnych uczniów. Takie podejście wymaga jednak wcześniejszego przygotowania merytorycznego, metodycznego i technicznego nauczycieli. Sytuacja pandemii zmusiła ich, mimo braku tego przygotowania, do wdrożenia technologii do edukacji w sposób nigdy wcześniej nieznan. Początkowo borykali się oni z trudnościami wynikającymi z braku umiejętności technicznych (operacyjnych), ale dość szybko okazało się, że współczesne rozwiązania e-learningowe są na tyle przyjazne i funkcjonalne, że opanowanie ich nie nastręcza wielkiego wysiłku. Po kilku miesiącach edukacji zdalnej, jak wynika z badań Plebańskiej i innych (2021), nauczyciele zyskali poczucie wzrostu poziomu swoich kompetencji cyfrowych, ale jednocześnie deklarowali silną potrzebę wsparcia odnośnie skutecznych metod aktywizowania uczniów podczas zajęć i motywowania ich do uczenia się. Dochodzimy tu zatem do sedna problemu – kompetencje cyfrowe to nie tylko umiejętności techniczne, lecz także społeczne, krytyczne i kreatywne, uwzględniające możliwość współpracy online, komunikowanie czy rozwiązywanie problemów (van Laar, i in., 2018; Helsper i Eynon, 2013). Nauczyciel kompetentny cyfrowo to taki, który posiada wiedzę i umiejętności w takich obszarach, jak: 1) skoncentrowanym na środowisku zawodowym; 2) związanym z pozyskiwaniem, tworzeniem i udostępnianiem zasobów cyfrowych; 3) dotyczącym zarządzania i koordynacji wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się; 4) dotyczącym narzędzi i strategii cyfrowych służących poprawie oceny; 5) wykorzystywanie narzędzi cyfrowych do wzmacniania pozycji uczniów oraz 6) usprawnianie kompetencji cyfrowych uczniów (Redecker, 2017).

Pandemia dobitnie pokazała, że każdy współczesny nauczyciel musi podnosić poziom tak rozumianych kompetencji cyfrowych, ale jednocześnie otworzyła ogromne możliwości

samorozwoju poprzez dostęp do: nauczycielskich grup wsparcia online, umożliwiających dzielenie się doświadczeniem; kursów i szkoleń online (zarówno instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych); otwartych zasobów edukacyjnych w postaci instruktaży metodycznych, poradników i książek elektronicznych. To dosyć powszechne wykorzystanie internetu do samokształcenia (także w kontekście funkcjonowania w społecznościach online innych osób uczących się) zostało potwierdzone w wielu badaniach, np. badaniach jakościowych dotyczących funkcjonowania polskich nauczycieli języka angielskiego, uczących dzieci przedszkolne i w młodszym wieku szkolnym. Okazuje się, że nauczyciele nie tylko z takiego wsparcia korzystali, lecz także wysoko je sobie cenili (Marchlik, Wichrowska, Zubala, 2021).

Interesujące były także ogromne zróżnicowanie i style organizacji pracy w szkołach. Jak pokazują badania, w niektórych przypadkach nauczyciele byli pozostawieni sami sobie, otrzymywali jedynie linki do materiałów edukacyjnych dotyczących edukacji zdalnej. Było jednak wiele szkół, gdzie przygotowywano spotkania samokształceniowe, wspólnie oglądano inne materiały i dyskutowano o nich oraz bardzo intensywnie wspierano się wzajemnie w procesie implementacji rozwiązań zdalnej edukacji (Majcherek, Wichrowska, Zubala, 2021).

Sytuacja pandemii zdecydowanie pokazała również, że polscy uczniowie okazali się dużo mniej kompetentni cyfrowo i przygotowani do edukacji zdalnej niż wielu nauczycieli się spodziewało (Ptaszek i in., 2020). Była to prawda, szczególnie w odniesieniu do młodszych uczniów (przedszkola, młodsze klasy szkół podstawowych) (Majcherek, Wichrowska, Zubala, 2021).

Warto dodatkowo podkreślić, że czas pandemii nie przyniósł znaczących zmian jakościowych w wykorzystaniu internetu. Zarówno przed zamknięciem szkół, jak i po nim młodzi ludzie korzystali głównie z funkcji rozrywkowej w sieci, bardzo rzadko sięgali po audiobooki i podcasty edukacyjne czy odwiedzali witryny instytucji kultury (Ptaszek, 2020).

Ujawniły się silnie nierówności cyfrowe, brak samodzielności i odpowiedzialności za własną edukację, brak umiejętności zarządzania czasem i wiele, wiele innych. Polska szkoła przed pandemią zdominowana była przez działania restrykcyjne i interwencyjne w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Badania pokazują, że działania takie niosą skutek odwrotny do zamierzonego. Uczniowie bowiem podnoszą swoje kompetencje cyfrowe, korzystając z nich na bieżąco w sposób krytyczny, a nie poprzez unikanie ich stosowania.

Zdrowie psychiczne uczniów, nauczycieli i rodziców

Problemy zdrowia psychicznego zarówno uczniów, jak i dorosłych (rodziców i nauczycieli) stały się kluczowe podczas pandemii. To zainteresowanie wiązało się ze świadomością, iż czas pandemii i edukacji zdalnej jest bardzo bogaty w czynniki ryzyka, które, przynajmniej w przypadku niektórych ludzi mogły powodować i – jak pokazują badania – powodowały szereg negatywnych skutków w tym obszarze.

Wyniki polskiego badania dotyczącego nastolatków, ich rodziców i nauczycieli, pt. „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” (Bigaj, Dębski, 2020) wyraźnie potwierdzają, iż połowa (lub więcej) osób w tych trzech grupach w trzy miesiące po zamknięciu szkół czuła się dużo lub trochę gorzej psychicznie niż przed zamknięciem szkół. W przypadku uczniów odsetki te były najniższe i wynosiły odpowiednio 18% i 30%. Warto tutaj dodać, że pogorszenie samopoczucia psychicznego istotnie częściej dotyczyło uczniów liceów w porównaniu z uczniami techników i uczniów starszych klas szkół podstawowych. Takich osób czujących się gorzej psychicznie było więcej wśród rodziców (14% i 40%), a najwięcej w grupie nauczycieli (30% i 35%). Wykonane później badania pokazały, że znaczna część nauczycieli wykazywała wysokie wyniki wskazujące na trudności w zakresie zdrowia psychicznego – 16% wysokie lub umiarkowanie wysokie wyniki w zakresie objawów depresji, a 29% wysokie wyniki dotyczące przeżywania lęku (Pisula i in., 2020). Te ostatnie wyniki są szczególnie istotne, gdyż zdrowie psychiczne uczniów jest także w dużym stopniu warunkowane zdrowiem i samopoczuciem ważnych dorosłych w ich otoczeniu. W tym kontekście można zadać pytanie o to, czy przykładowo jest możliwe, aby nauczyciel, którego stan psychiczny się bardzo pogorszył, był w stanie skutecznie wspierać zdrowie psychiczne uczniów.

Także inne badania polskich nastolatków, które przeprowadzono już w roku szkolnym 2020/2021, są spójne z przedstawionymi tu wynikami. Około 1/3 młodych ludzi w wieku 13–17 lat źle oceniła swój poziom zadowolenia z życia, a prawie 31% stwierdziło, że ich samopoczucie w porównaniu z czasem przed zamknięciem szkół się pogorszyło. Warto podkreślić, iż wszystkie negatywne wskaźniki dotyczyły częściej dziewcząt niż chłopców (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020).

Jednym z najczęściej przyjmowanych w badaniach wskaźników zdrowia psychicznego jest nastrój depresyjny (Ostaszewski i in., 2005). W przypadku pandemii i specyfiki trudności doświadczanych przez część młodych ludzi można było się spodziewać wysokiej częstotliwości występowania tego problemu wśród młodych ludzi.

Takie przewidywania znalazły swoje potwierdzenie w wynikach badań empirycznych. Znaczący poziom nasilenia nastroju depresyjnego dotyczył w czasie zamknięcia szkół 23%

dziewcząt i 8% chłopców. Dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały, iż cały czas doświadczały smutku, samotności, przygnębienia czy chęci płaczu. Najwięcej osób odczuwających obniżony nastrój było wśród młodych ludzi uczących się w liceach.

Podobne problemy jako często występujące wśród uczniów wskazywali badani przez Fundację Szkoła z Klasą (2021) nauczyciele. Depresja wymieniana była tu na pierwszym miejscu jako najpoważniejszy problem – wskazywało na nią aż czterech na dziesięciu respondentów. Jednocześnie, jeśli chodzi o częstość występowania, depresja była wymieniana dopiero na piątym miejscu. Problem ten, podobnie jak inne wymienione wcześniej, najczęściej wymieniają nauczyciele uczący w liceach (65%). Znaczący odsetek młodych ludzi doświadczał w czasie edukacji zdalnej problemów psychosomatycznych. W grupie starszej młodzieży trudności w zasypianiu w ciągu 30 dni poprzedzających badanie wystąpiły przynajmniej jednokrotnie w przypadku 60% badanych (u 22% kilkanaście razy lub więcej). Znaczący odsetek młodych ludzi odczuwał bardzo często (więcej niż kilkanaście razy) bóle głowy (16%) lub brzucha (9%). Częściej niż co trzecia osoba doświadczyła z kolei braku energii (Bigaj i Dębski, 2020).

Na częstsze występowanie problemów psychosomatycznych w grupie młodzieży szkół ponadpodstawowych w okresie zamknięcia szkół wskazują także wyniki badań przeprowadzonych w Krakowie (Długosz, 2020). Objawy psychosomatyczne zwykle towarzyszą innym problemom zdrowia psychicznego, są one jednak ważnym sygnałem i powinny być diagnozowane, szczególnie w trakcie pandemii, także w wymiarze praktycznym.

Zdrowie (zarówno psychiczne, jak i fizyczne) nie może być analizowane bez przyjrzenia się stylowi życia, który jest bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na zdrowie (Pyżalski, 2020b). Styl życia uczniów, rodziców i nauczycieli bardzo zmienił się w czasie edukacji zdalnej – choć charakter tych zmian był bardzo zróżnicowany. Przykładowo aż 46% uczniów, 55% nauczycieli i 39% rodziców wskazuje, że w czasie pandemii rzadziej uprawiało sport. Jednocześnie odpowiednio 23%, 6% i 10% przedstawicieli tych grup wskazuje, że robiło to częściej. Z kolei 43% uczniów, 40% nauczycieli i 17% rodziców częściej siedziało do późna w nocy. Rzadziej, tę szkodliwą dla zdrowia, powiazaną z rozchwianiem cyklu dobowego, aktywność podejmowało odpowiednio 8%, 6% i 4% badanych z tych grup. Widać zatem, iż zmiany w tym obszarze okazały się częściej zmianami na gorsze – na bardziej antyzdrowotny styl życia. To bardzo istotne, gdyż styl życia w największym stopniu może być sposobem radzenia sobie z obciążeniami czasu pandemii.

Należy tutaj dodać, że szczególnych problemów ze zdrowiem psychicznym doświadczyła grupa dzieci wskazująca na pogorszenie relacji z rodzicami i opiekunami. Osób takich było około 13% (Pyżalski, 2020a). Kiedy spojrzymy bardziej szczegółowo, to okazuje się, że 12% młodych respondentów wskazało, że przed pandemią częściej spędzało czas z rodziną. Wyniki te są spójne z odpowiedziami rodziców, gdzie co dziewiąty stwierdził, że mniej

czasu poświęcał na robienie wspólnych rzeczy z kimś z rodziny. Warto podkreślić, że brak było różnic w postrzeganiu tych kwestii w grupie chłopców i dziewcząt. Znaczące były też odsetki młodych ludzi, którzy zaczęli częściej podejmować aktywności wskazujące na złe funkcjonowanie rodziny. Przykładowo aż 17% wskazało na częstsze kłócenie się z domownikami (Pyżalski, 2000b). Temu często niestety towarzyszyły spadek aktywności ważnych dla życia rodzinnego, takich jak: dyskusje/rozmowy z członkami rodziny (11%), pomoc w obowiązkach domowych (11%) (Pyżalski, 2020b).

Skalę i wagę problemów tej grupy potwierdzają badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, wskazujące na około 11% nastolatków, którzy w okresie pandemii doświadczyli krzywdzenia ze strony bliskich dorosłych – najczęściej osób z rodziny (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020). Taka przemoc miała głównie charakter psychiczny i dotyczyła częściej starszych nastolatków i osób zamieszkujących tereny wiejskie. Pięć procent nastolatków było także świadkami przemocy domowej wobec innego dziecka lub osoby dorosłej (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020).

Jednak nie dla wszystkich uczniów czas zamknięcia szkół, to czas pogorszenia stanu funkcjonowania psychicznego. Należy więc zaznaczyć dla przeciwwagi, że co szósty uczeń wskazał, że czuł się w czasie zamknięcia szkół trochę lub dużo lepiej (odpowiednio 9% i 8%) (Bigaj, Dębski, 2020). O tych, którzy czuli się lepiej, nie można zapominać, gdyż bardzo często okres pandemii traktowany jest, w sposób nieuprawniony, jako mający jednoznacznie negatywny wpływ na zdrowie psychiczne i fizyczne.

Podobnie było z kwestiami ważnych czynników przekładających się pozytywnie na zdrowie psychiczne. Przykładowo, jak wskazują badania podłużne psychologów z Uniwersytetu Warszawskiego, wielu rodziców i uczniów wskazało na polepszenie relacji domowych powiązane z określonymi aktywnościami rodziców i dzieci (Gambin i in., 2020).

Była zresztą szczególna grupa uczniów, wśród których zmiany o charakterze pozytywnym w czasie pandemii miały charakter spektakularny. Analiza treści wywiadów z nauczycielami wskazuje, że zauważają oni uczniów, którzy w czasie zamknięcia szkół odnieśli wiele korzyści w obszarze jakości uczenia się, relacji z innymi ludźmi (nauczycielem i rówieśnikami) itd. Przytaczane przez nauczycieli przykłady pozwalają na wskazanie następujących grup uczniów, z których część zdaniem nauczycieli skorzystała na pandemii, wraz z podawanymi często uzasadnieniami takiej poprawy w funkcjonowaniu.

Tab. 1. Grupy uczniów, wśród których nauczyciele zauważyli poprawę funkcjonowania w czasie pandemicznej edukacji zdalnej

Grupa uczniów	Co się zmieniło?
Uczniowie nieśmiali, obawiający się publicznej komunikacji	W wielu przypadkach komunikacja zdalna (np. mówienie z wyłączoną kamerą) sprawiła, że uczniowie ci czuli się bezpieczniej i zabierali głos. Wiązało się to głównie z tym, że publiczne wystąpienia budziły w nich mniejsze natężenie emocji, które ich wcześniej blokowały. W wielu przypadkach nauczyciele wskazywali, że wypowiedzi niektórych uczniów podczas edukacji zdalnej słyszeli po raz pierwszy, mimo że pracowali z tymi uczniami długo, niekiedy kilka lat.
Uczniowie, którzy wcześniej doświadczali w szkole przemocy rówieśniczej	Uczniowie byli w czasie edukacji zdalnej mniej dostępni dla agresorów, nie przebywali z nimi dużo czasu. Tym samym rzadziej stawali się ofiarami przemocy.
Niektórzy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. ze spektrum autyzmu	Uczniowie ci mieli możliwość uniknięcia bodźców, które wcześniej rozpraszały ich w czasie nauki stacjonarnej (np. hałasu). Mieli też większe możliwości pracy w zindywidualizowany sposób (np. we własnym tempie).
Uczniowie o utrwalonej negatywnej pozycji/wizerunku w grupie	Wielu uczniów funkcjonujących z ustalonym stereotypowym wizerunkiem w klasie (np. wizerunkiem „kogoś, komu nie zależy”) w czasie edukacji zdalnej, gdy przestali być tak widoczni dla pozostałych uczniów, znalazło się w sytuacji, w której mogli komfortowo zacząć funkcjonować inaczej (np. angażując się bardziej w uczenie się).

Grupa uczniów	Co się zmieniło?
Uczniowie obawiający publicznie poprosić nauczyciela o dodatkowe wsparcie/wyjaśnienie	Dla tej grupy uczniów komunikacja zapośredniczona stworzyła możliwość korzystania ze wsparcia nauczyciela bez konieczności zwracania uwagi całej grupy (np. na prywatnym czacie). W wielu przypadkach uczniowie tacy uzyskiwali wsparcie (np. w postaci indywidualnego wytłumaczenia trudnych kwestii), co pozwoliło im czynić postępy.
Niektórzy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Niektórzy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zyskali podczas edukacji zdalnej bardziej komfortowe warunki. Przykładowo uczący się w domu uczniowie ze spektrum autyzmu wskazywali, że mogą uczyć się w ciszy i w swoim tempie.

Podsumowując, zdrowie psychiczne uczniów, rodziców i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej jest z pewnością ważną kwestią, która przekłada się na czas popandemijny i zadania placówek edukacyjnych w tym czasie. Warto jednak podkreślić, iż wszelkie uogólnienia w zakresie oceny zmian, które nastąpiły, są nietrafione, gdyż czas ten różnie przełożył się na funkcjonowanie w tym zakresie poszczególnych grup i osób (pozytywnie i negatywnie). To właśnie trzeba uwzględnić w mądrych działaniach po powrocie do placówek edukacyjnych – szczególnie w kontekście wspierania zdrowia psychicznego uczniów i nauczycieli.

Problemy dobrostanu cyfrowego

Badania pokazują, że jesteśmy niemal non stop online. Smartfony są bez przerwy dotykane i klikane ponad 2600 razy dziennie (Dscout, 2016), co w rezultacie oznacza, że ludzie spędzają prawie trzy godziny dziennie z mediami ekranowymi (Deng i in., 2019), a w przypadku tzw. intensywnych użytkowników (ang. *heavy users*) przekracza nawet pięć godzin (Deng i in., 2019; Sewall, Bear, Merranko i Rosen, 2020). Pandemia jeszcze spotęgowała te wartości, również w kontekście dzieci i młodzieży.

Chociaż ludzie czerpią wiele korzyści z urządzeń mobilnych, używanie ich wiąże się także z różnymi problemami. Na przykład korzystanie ze smartfonów może odwracać

uwagę od pracy i nauki (Duke i Montag, 2017; Rosen, Carrier i Cheever, 2013), prowadzić do prokrastynacji (Schnauber-Stockmann, Meier i Reinecke, 2018), powodować problemy ze snem i zdrowiem (Gustafsson, Thomee, Grimby-Ekman i Hagberg, 2017; Lanaj, Johnson i Barnes, 2014) czy wywoływać negatywne emocje, takie jak emocjonalne wyczerpanie i niepokój (Büchi, Festic i Latzer, 2019).

Ważnym zagadnieniem w tym kontekście jest tzw. dobrostan cyfrowy, czyli subiektywne, indywidualne doświadczenie optymalnej równowagi między korzyściami i wadami wynikającymi z korzystania z mobilnych mediów ekranowych. Na ten stan empiryczny składają się afektywne i poznawcze oceny integracji cyfrowej łączności ze zwykłym życiem. Ludzie osiągają dobrostan cyfrowy, gdy doświadczają maksymalnej kontrolowanej przyjemności i wsparcia funkcjonalnego, przy minimalnej utracie kontroli i upośledzeniu funkcjonalnym (Vanden Abeele, 2020).

Zaburzony dobrostan cyfrowy, gdzie zbyt długi jest czas ekranowy, wiązać się może z problematycznym korzystaniem z internetu. O zjawisku tym powstało wiele publikacji i nie są one częścią naszych analiz. Odsyłamy np. do badań EU Kids (Pyżalski, Zdrodowska i in., 2019) oraz raportu Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (Makaruk i in., 2019). Zagadnieniu temu przyjrzeni się również badacze analizujący sytuację uczniów i nauczycieli w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej. Ptaszek i inni (2020) posługują się w tym kontekście pojęciem „higiena cyfrowa”, choć w informatyce/inżynierii oprogramowania rozumiane jest ono jako czystość czy dbanie o jakość oprogramowania. My będziemy trzymać się tu terminów „dobrostan cyfrowy” oraz „czas ekranowy”. Ze wspomnianych badań wynika, że 86% nauczycieli deklaroowało, że często lub bardzo często pozostawało w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień, 85% często lub bardzo często miało dość siedzenia przy komputerze oraz 76% czuło się przemęczonych i przeładowanych informacjami. Z kolei 66% uczniów przyznało, iż często lub bardzo często korzysta z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać, a połowa z nich (50%) stwierdziła, że czuje się przeładowana informacjami. Zarówno ponad połowa nauczycieli, jak i część uczniów bardzo często lub często czuła się niewyspana z powodu używania internetu, komputera czy smartfona. Ponad 1/4 uczniów bardzo często lub często podczas zajęć online korzystała ze smartfonów, portali społecznościowych, grała w gry, przeglądała internet do celów prywatnych czy pisała do kogoś bez związku z lekcjami. Czas spędzony przed ekranem i w internecie w okresie zdalnej edukacji zwiększył się w grupie badanych uczniów i nauczycieli. Dotyczyło to nie tylko dni powszednich, lecz także weekendów.

Wydłużony czas ekranowy w trakcie pandemii Covid-19 stał się przedmiotem licznych badań na całym świecie (Sultana i in., 2021). Wcześniejsze dowody naukowe wskazywały, że czas spędzany przed ekranem jest powiązany z otyłością, nadciśnieniem, cukrzycą typu 2, krótkowzrocznością, depresją, zaburzeniami snu i innymi chorobami. To podwyższone

obciążenie chorobami jest bardziej powszechne wśród osób prowadzących siedzący tryb życia, a zatem dotyczy to również dzieci, młodzieży i nauczycieli, którzy wiele godzin dziennie spędzali przy komputerach lub smartfonach podczas lekcji online. Należy zrewidować dostępne wytyczne i uwzględnić oparte na dowodach interwencje w celu zapobiegania konsekwencjom zaburzonego dobrostanu cyfrowego. Mogą one m.in. promować aktywny styl życia oraz udział w zajęciach dodatkowych na świeżym powietrzu (Sultana i in., 2021; Oberle i in., 2020).

Ważne edukacyjne relacje społeczne

Hasło *edukacja to relacja* znane jest większości osób zajmujących się edukacją. Jakość relacji, głównie tych nauczyciel–uczeń oraz relacji rówieśniczych leży u podłoża jakości wszystkiego, co się w procesach edukacyjnych dzieje (Hargreaves, 2017; Pyżalski, Poleszak, 2020). W oczywisty sposób taka zależność nie została zniesiona podczas edukacji zdalnej. Należy jednak zwrócić uwagę, że bazą wszelkich relacji jest komunikacja. Skoro zatem w edukacji zdalnej komunikacja miała głównie charakter zapośredniczony, czyli została znacząco zmodyfikowana w porównaniu z czasem przedpandemicznym, to możemy spodziewać się znaczącej modyfikacji w obszarze relacji (np. ich jakości ocenianej przez uczniów i nauczycieli). Warto tu wskazać, że bardzo często jako oczywiste przyjmuje się, że zdalna komunikacja i relacje są gorsze od tych realizowanych w sposób tradycyjny (gdy obecni jesteśmy fizycznie). Okazuje się jednak, że wyniki badań nie wskazują na powszechność tego typu ocen i rysują bardziej skomplikowany obraz sytuacji.

Omawianie wcześniej kwestie związane ze zdrowiem psychicznym są bezpośrednio powiązane z jakością ważnych edukacyjnych relacji i tym, co się z nimi stało w czasie zamknięcia szkół. Co ciekawe – zainteresowanie badaczy i opinii publicznej tym obszarem problematyki było raczej niewielkie i wzrastało dopiero wraz z czasem zamknięcia szkół, a osiągnęło szczyt przed samym powrotem do budynków szkolnych. Wiązało się to z jednej strony ze skupieniem się na początku na kluczowych kwestiach technicznych (jaki sprzęt i oprogramowanie wykorzystać i jak) oraz pewnym zamieszaniu organizacyjnym i koncepcyjnym (co jest ważne w edukacji zdalnej, czym zająć się na początku). W pierwszym wydany w naszym kraju poradniku *Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co obecnie robimy jako nauczyciele* wskazywano wyraźnie na potrzebę traktowania relacji w edukacji zdalnej jako priorytetowych i stanowiących niezbędny fundament dla zajęć dydaktycznych (Pyżalski, Poleszak, 2020). Warto tutaj zwrócić uwagę, że trudności relacyjne nauczyciele często tłumaczyli ograniczeniami możliwości kontaktu dostępnych wtedy, gdy komunikujemy się w sposób zapośredniczony (np. liczbą osób, które jednocześnie można widzieć na ekranie podczas prowadzenia synchronicznej lekcji zdalnej) (Majcherek, Wichrowska, Zubala, 2021).

Wiele badań podejmujących kwestię edukacji zdalnej w czasie zamknięcia szkół w szerszym kontekście wskazało na depriwację relacji oraz obniżenie ich jakości jako czynniki

zagrożące zdrowiu psychicznemu młodych ludzi. Część jakościowa dużego polskiego badania, przeprowadzonego w 34 szkołach w maju i czerwcu 2020 roku na próbie starszych nastolatków pokazała, iż badani uczniowie najbardziej tęsknili za relacjami rówieśniczymi (Stunża, 2020). W części ilościowej tych samych badań 50% badanych uczniów wskazało, że ich relacje z rówieśnikami z klasy przed pandemią były dużo lub trochę lepsze. Jednocześnie 39% badanych nie zauważyło zmian w tym obszarze (Pyżalski, 2020a). Oznacza to, że chociaż odsetek młodych ludzi wskazujący na pogorszenie relacji rówieśniczych jest znaczący, to daleko mu do takiego, który by uzasadniał generalizacje wskazujące na masowe pogorszenie relacji w grupie rówieśniczej.

Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach – prowadzonych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę. Ponad 63% nastolatków wskazało w nich, iż znaczącą trudność stanowił dla nich brak możliwości spotkania z kolegami i koleżankami (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020). Jednocześnie okazało się, że młodzi ludzie, którzy oceniają relacje rówieśnicze jako gorsze niż te przed pandemią, mają też niższe wskaźniki dobrostanu i zdrowia psychicznego (Pyżalski, 2020a).

Niestety, pomimo zapośredniczenia większości kontaktów między młodymi ludźmi, znaczący ich odsetek w okresie pandemii doświadczył przemocy rówieśniczej. Wśród polskich nastolatków takiej wiktyimizacji doświadczyło 15% respondentów. Przemoc ta miała charakter zarówno fizyczny, jak i psychiczny oraz dotyczyła znacząco częściej dziewcząt (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020).

Jeśli chodzi o jakość relacji z wychowawcą/wychowawczynią, to większość badanych nie zauważyła zmian. Jednocześnie około 23% oceniło, że takie relacje przed pandemią były lepsze (Pyżalski, 2020a). W szczególności problemy te dotyczyły uczniów, dość licznych w pierwszym momencie zamknięcia szkół w Polsce, którzy całkowicie wypadli z różnych powodów z systemu edukacji zdalnej (Buchner i in., 2020).

Podsumowując, warto jeszcze raz podkreślić, że jakość relacji zidentyfikowano już dużo wcześniej jako jeden z najistotniejszych czynników sukcesu edukacji zdalnej (Shin, 2003) oraz edukacji w szerszym kontekście (Hargreaves, 2017). Oznacza to konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na te kwestie zarówno w kontekście prowadzenia edukacji w formie zdalnej, jak i po powrocie do placówek edukacyjnych.

Zarządzanie szkołą i relacje pracownicze

Kluczową sprawą, od której należy wyjść przy omawianiu tego obszaru, jest kwestia zarządzania całym systemem oświaty. Chociaż jak wskazaliśmy wcześniej, okres kryzysowej edukacji zdalnej był wyzwaniem we wszystkich krajach, to należy pamiętać, że wszędzie

czyniono starania, aby w ramach dostępnych możliwości dyrektorzy placówek edukacyjnych i nauczyciele mieli jasność organizacyjną i odpowiednie wsparcie. W naszym kraju tego typu rozwiązania należy ocenić ambiwalentnie. Z jednej strony nauczyciele i szkoły otrzymali pewne wsparcie (dopłaty do sprzętu, środki na sprzęt dla uczniów wykluczonych), z drugiej zaś procesy decyzyjne i polityka informacyjna dotycząca zmieniających się przepisów i koncepcji (np. zamykania i otwierania określonych typów placówek, priorytetów działań edukacyjnych) pozostawiała wiele do życzenia. Badani nauczyciele wskazywali tu na chaos oraz sposób zarządzania, który nie miał charakteru partycypacyjnego (brak konsultacji i uwzględniania propozycji pracowników systemu edukacji) (Buchner, Wierzbicka, 2020; Pisula, 2020).

Okres edukacji zdalnej w oczywisty sposób przełożył się na to, jak szkoły były zarządzane, oraz jak wyglądała komunikacja dyrektor–nauczyciele oraz komunikacja pomiędzy nauczycielami. Warto zauważyć, że – jak pokazują wcześniejsze badania (por. Pyżalski, Merecz, 2010) – kwestie te są bardzo istotne dla jakości edukacji i stanowią spore wyzwanie dla polskiej szkoły, gdzie relacje te często nie są najlepsze (Pyżalski, Merecz, 2010). Niestety, badacze okresu kryzysowej edukacji zdalnej poświęcali im uwagę jedynie marginalnie (Witkowski, 2020).

Warto zwrócić uwagę, że sytuacja wymuszonej edukacji zdalnej stanowiła z jednej strony wyzwanie dla zespołów nauczycielskich, z drugiej zaś była okazją do zbudowania ścisłej współpracy poprzez walkę „ze wspólnym wrogiem”. Ten ostatni mechanizm miał szczególną okazję się ujawnić bezpośrednio po zamknięciu szkół, kiedy w bardzo krótkim czasie trzeba była zorganizować i wdrożyć wiele rozwiązań całkowicie rewolucjonizujących pracę nauczycieli.

W jednym z nielicznych badań realizowanych w Polsce (Pyżalski, 2020a) ustalono, iż większość nauczycieli (75%) postrzegało relacje z dyrektorem jako zbliżone do tych, jakie były przed zamknięciem szkół. Dziesięć procent nauczycieli wskazywało na pogorszenie tych relacji. Odsetek ten może się wydawać niewielki, jednak ze względu na to, że jakość takich relacji silnie przekłada się na to jak szkoła działa, należy uznać go za znaczący.

Z kolei relacje w gronie pedagogicznym połowa nauczycieli oceniła jako bardzo zbliżone do tych przed pandemią. Aż 1/3 z kolei wskazała, że się one trochę lub bardzo pogorszyły. Co dosyć oczywiste, jedynie co pięćdziesiąty nauczyciel wskazał, że relacje z dyrektorem lub innymi osobami z grona pedagogicznego polepszyły się w okresie edukacji zdalnej (Pyżalski, 2020a).

W obszarze tym zdiagnozowano także inne pozytywne aspekty. Przykładowo wielu polskich nauczycieli wskazywało znaczące wsparcie, które uzyskali od swojej dyrekcji i współpracowników w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Buchner, Wierzbicka, 2020).

Kwestie te warto uwzględnić, choćby dlatego, że ocena jakości relacji w gronie współpracowników była powiązana w sposób istotny z ryzykiem depresji i zaburzeniami psychosomatycznymi. Problemy te istotnie częściej dotyczyły nauczycieli wskazujących na pogorszenie jakości relacji ze współpracownikami (Pyżalski, 2020).

Zagrożenia wynikające z nierówności

Oczywistym jest, że czas pandemii nie stworzył nierówności pomiędzy uczniami, ale wyraźnie wyostrzył te już istniejące. Pokazał nawet takie, które przed zamknięciem szkół wydawały się już być przeszłością, np. związane z nierównościami z dostępem do odpowiedniej jakości sprzętu i łącza internetowego.

Warto tu zauważyć, że u podstaw nierówności, zaobserwowanych wyraźnie w czasie wymuszonej edukacji zdalnej, znajdziemy często bardziej podstawowe nierówności, tj. specjalne potrzeby edukacyjne czy problemy związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny (Plichta, 2020; Domagała-Zyśk, 2020; Lewandowska, 2020; Kułaga, 2020).

Kluczową grupą, która doświadczyła nierówności w interesującym nas okresie, byli młodzi ludzie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Plichta, 2020). Analizy empiryczne w tym zakresie prowadził zespół pod kierunkiem Ewy Domagały-Zyśk (2020). Młodzież i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczała w czasie pandemijnej edukacji zdalnej wielu obciążających sytuacji, w tym tych związanych z dostępem do infrastruktury informatycznej, a także jakością relacji z nauczycielami i innymi uczniami. Szczególnym obciążeniem było dla nich doświadczanie trudności wynikających z konkretnej niepełnosprawności. Przykładem mogą tu być młodzi ludzie z niepełnosprawnością słuchową doświadczający licznych problemów komunikacyjnych związanych ze stosowaniem przez nauczycieli komunikacji zapośredniczonej (która często nie była dostosowana w swej formie do ich potrzeb). Konsekwencją były negatywne emocje związane z trudnościami w pełnej partycypacji w zajęciach edukacyjnych (Lewandowska, 2020). Wielu uczniów ze specjalnymi potrzebami (przykładowo tych z niepełnosprawnością intelektualną, uczniów ze spektrum autyzmu, którzy w czasie edukacji mieli utrudniony dostęp do terapii, pojawiło się nasilenie zachowań trudnych (Kułaga, 2020). Warto zauważyć, że wiele tych dzieci funkcjonuje obecnie w systemie integracji lub inkluzji i korzysta z edukacji w bardzo wielu przypadkach w placówkach masowych. Edukacja zdalna w tym kontekście dodała szczególnych wyzwań związanych z indywidualizacją oddziaływań i zaspokojeniem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zadania te są przecież bardzo wymagające i nie zawsze efektywne w zwykłych warunkach.

Kolejną grupą, która w szczególnie negatywny sposób doświadczyła problemów związanych z edukacją zdalną, byli młodzi ludzie przebywający w placówkach opiekuńczo-

wychowawczych różnych typów. Badania jakościowe przeprowadzone w tych instytucjach pozwoliły na zidentyfikowanie szeregu istotnych problemów związanych z edukacją zdalną w czasie pandemii w tego typu placówkach (Ruszkowska, 2020). Bardzo istotną kwestią były tutaj problemy sprzętowe. Rzadko kiedy sprzętu odpowiedniej jakości było wystarczająco wiele, by wychowankowie mogli z niego korzystać w porach, kiedy było to wymagane. W tym aspekcie wskazywano także problemy związane z przepustowością łączy internetowych. Przekładało się to często na brak możliwości brania udziału w zajęciach online. Jeszcze większe były wyzwania związane z organizacją wsparcia edukacyjnego. Wychowawcy nie byli w stanie skutecznie wspierać podopiecznych (doświadczających często poważnych trudności w nauce) w kwestii wszystkich przedmiotów. Dodatkowo ze względu na pandemiczny czas placówki te zarówno w kwestiach dydaktycznych, jak i wychowawczych były z powodów epidemiologicznych pozbawione wsparcia wolontariuszy.

W skrajnych przypadkach wykluczenie uczniów z edukacji zdalnej miało charakter całkowity. Po prostu znikali oni z zajęć – a nauczycieli mieli często poważne trudności ze skontaktowaniem się z uczniem i jego rodzicami/opiekunami. Niestety, kwestie te nie były w sposób systemowy diagnozowane, a tym bardziej rozwiązywane w naszym kraju. Jednakże niektóre przeprowadzone badania wskazują na poważną skalę takich problemów. Przykładem diagnozy, która to pokazała, jest drugi raport Centrum Cyfrowego mówiący, że aż 48% uczących w szkołach podstawowych, liceach i technikach wskazało, że zniknął co najmniej jeden z ich uczniów. Odsetek ten był wyższy wśród nauczycieli szkół branżowych i sięgnął 58% (Buchner, Wierzbicka, 2020).

Oczywiście konsekwencje związane z nierównościami bardzo wyraźnie przeniosą się w czas edukacji popandemicznej, a kwestia ich zmniejszania pozostaje wciąż aktualna.

Rekomendacje dotyczące kryzysowej edukacji zdalnej i popandemicznej

Dla klarowności analiz zdecydowaliśmy się przedstawić rekomendacje wynikające z przeglądu badań w podziale na te dotyczące kryzysowej edukacji zdalnej (w kontekście możliwości pojawienia się podobnej sytuacji w przyszłości) oraz popandemicznej edukacji zdalnej, bazującej zasadniczo na formie stacjonarnej (z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych). W sytuacjach, gdy określone rekomendacje dotyczą jakiejś formy edukacji, wyraźnie to zaznaczamy.

Proponujemy następujące rekomendacje w kontekście opisanych w raporcie problemów:

Tab. 2. Rekomendacje

Zagadnienie/problem	Rekomendacja
Dostępność sprzętu i łączności	• Pogłębiona diagnoza dostępności infrastruktury informatycznej na poziomie lokalnym (w szczególności gdyby pojawiła się nowa konieczność prowadzenia masowej edukacji zdalnej). • Zapewnienie wszystkim uczniom i nauczycielom stabilnego dostępu do zdalnej edukacji, zarówno pod kątem sprzętowym, jak i sieciowym, np. poprzez stworzenie bezpiecznych stanowisk na terenie szkoły lub innej instytucji publicznej (np. biblioteka, ośrodek kultury). • Zapewnienie wsparcia technicznego, merytorycznego i metodycznego nauczycielom oraz rodzicom.
Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji	• Dobór TIK w sposób zgodny z potrzebami i możliwościami uczniów i nauczycieli. • Zapewnienie dostępu do jednej, określonej platformy e-learningowej (wielość platform jest niekorzystna dla uczniów i nauczycieli). • Korzystanie z wybranych narzędzi (również należących do uczniów) i aplikacji online (staranny dobór, niewielka liczba).
Rozwiązania dydaktyczne	• Łączenie aktywności i zadań online i offline (uczenie przez działanie). Świadome wykorzystanie technologii tam, gdzie przynosi ona rzeczywistą przewagę nad rozwiązaniami offline. • Indywidualizacja i personalizacja procesu kształcenia, również w kontekście informacji zwrotnej, która musi być udzielana na bieżąco. • Aktywności wymagające interakcji między uczniami i współpracy. • Tworzenie baz dokumentujących działania uczniów (e-portfolio).

Zagadnienie/problem	Rekomendacja
	• Rozwiązania w oparciu o BOYD (<i>bring your own device</i>) – bazujące na sprzęcie należącym do uczniów.
Rozwiązania w obszarze opiekuńczo-wychowawczym	• Budowanie świadomości rodziców i nauczycieli, iż kwestie związane ze zdrowiem psychicznym i relacjami, to sprawy kluczowe dla dobrze funkcjonującej szkoły. Nie powinny być one przedstawiane jako mniej ważne od dydaktyki. • System wspierania i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dostosowany do specyfiki zdalnej edukacji (na wypadek ponownej kryzysowej edukacji zdalnej). • Wersje online rozwiązań wychowawczych i profilaktycznych (np. programów rekomendowanych w tym obszarze). • Skierowanie szczególnej uwagi po powrocie do szkół na uczniów, którzy najwięcej zyskali stracili podczas edukacji zdalnej, i tych, którzy najwięcej (największe ryzyko pojawienia się problemów).
Współpraca szkoła–dom	• Rozważenie zachowania kanałów komunikacji zapośredniczonej, które okazały się przydatne i skuteczne w komunikacji szkoła–dom podczas zamknięcia placówek edukacyjnych. • Wypracowanie metod interwencyjnych w przypadku pojawienia się w czasie edukacji zdalnej sytuacji kryzysowych w domach uczniów.
Kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli	• Zachęcanie nauczycieli do podnoszenia kompetencji cyfrowych (w zakresie szerszym niż umiejętności techniczne) poprzez udział w wymianie nauczycielskiej

Zagadnienie/problem	Rekomendacja
	(„zaprosz mnie na swoją lekcję”), w nauczycielskich grupach wsparcia online, kursach e-learningowych i stacjonarnych (instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych), konferencjach etc. • Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów poprzez wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na wszystkich przedmiotach podczas edukacji stacjonarnej, zdalnej i hybrydowej, w szczególności jeśli chodzi o współpracę (projekty, <i>design thinking</i> etc.), rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie.
Zdrowie psychiczne uczniów, nauczycieli i rodziców	• Monitorowanie wpływu edukacji zdalnej (szczególnie wtedy, gdy jest to jedyna stosowana forma) na funkcjonowanie społeczne wszystkich zaangażowanych aktorów (uczniów, rodziców i nauczycieli). • Uwzględnienie w programach profilaktycznych i edukacyjnych skierowanych do młodych ludzi treści odnoszących się także do osób dorosłych (rodziców i nauczycieli). • Proponowanie programów nastawionych na przeciwdziałanie stresowi i wypaleni zawodowemu nauczycieli, uwzględniających specyfikę stresorów występujących w okresie wymuszonej edukacji zdalnej. • Potraktowanie kwestii higieny cyfrowej zarówno młodych ludzi, jak i dorosłych jako priorytetowej. Wskazane jest tu tworzenie rozwiązań profilaktycznych i edukacyjnych o charakterze holistycznym, kierowanych do obydwu grup równolegle.

Zagadnienie/problem	Rekomendacja
	• W kontekście przedstawionych tu danych warto poddać refleksji, co wynika z tego, iż niektórzy uczniowie (ok. 5%) sporo zyskują na edukacji zdalnej w obszarze zdrowia psychicznego. Po pierwsze, gdy edukacja zdalna jest prowadzona jako jedyna dostępna forma, warto świadomie wykorzystywać ten potencjał, proponując uczniom z tych grup określone rozwiązania. Po drugie, przy tranzycji z edukacji zdalnej konieczne trzeba zadbać o to, by korzyści nie uległy szybkiej stracie, co mogłoby być bardzo niekorzystne dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania tej grupy uczniów. Wreszcie warto zastanowić się, jakie rozwiązania, korzystne dla tych specyficznych uczniów (także te oparte na wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych), powinny być wykorzystywane w przypadku prowadzenia edukacji stacjonarnej. • Dostarczenie wielowymiarowego wsparcia nauczycielom. Warto tutaj zauważyć, iż wyniki badań jakościowych wskazują na sporą potrzebę wsparcia psychologicznego doświadczania przez nauczycieli, którzy wskazywali, że wsparcie takie stanowiło dla nich bardzo ważny element, nawet jeśli było bardzo proste i ograniczało się do spotkania z psychologiem czy możliwości indywidualnych konsultacji z nim (Majcherek, Wichrowska, Zubala, 2021).
Zaburzony dobrostan cyfrowy; zbyt długi czas ekranowy	• Stosowanie aplikacji lub czasomierzy analogowych w celu kontroli rzeczywistego czasu ekranowego.

Zagadnienie/problem	Rekomendacja
	• Działania interwencyjne promujące aktywny styl życia oraz zwiększenie zajęć ruchowych na świeżym powietrzu. • Działania z zakresu edukacji zdrowotnej, informujące o negatywnej korelacji między czasem korzystania z mediów ekranowych a stanem zdrowia psychicznego i fizycznego oraz długością i jakością snu (skierowane zarówno do młodzieży, jak i osób dorosłych).
Relacje społeczne	• Rozwój metodycznych rozwiązań, pozwalających na budowanie i wspieranie relacji nauczyciel–uczeń i relacji rówieśniczych online. • Dbłość o metodyczne rozwiązania w zakresie odbudowywania relacji (np. reintegracji zespołów klasowych) po powrocie do edukacji stacjonarnej.
Zarządzanie szkołą i relacje pracownicze	• Na poziomie systemowym zarówno w okresie edukacji zdalnej, jak i popandemijnej kluczowe jest zarządzanie partycypacyjne, w którym decydenci (z każdego poziomu: krajowego, regionalnego i lokalnego) na bieżąco diagnozują pojawiające się wyzwania i uwzględniają propozycje rozwiązań osób pracujących w systemie edukacji oraz naukowców prowadzących diagnozy w tym obszarze (Buchner, Wierzbicka, 2020).
Różnice w zakresie kapitału społecznego i nierówności cyfrowe	• Uwzględnienie w procesie wspierania edukacji zdalnej (i hybrydowej) wymiarów nierówności. Istotne są tu zarówno nierówności związane z posiadaniem infrastruktury technicznej i dostępem do niej, jak i nierówności wyższego rzędu związane z umiejętnościami cyfrowymi i

Zagadnienie/problem	Rekomendacja
	wzorami korzystania z technologii. W tym ostatnim przypadku wśród nauczycieli kluczowe są cyfrowe kompetencje dydaktyczne, a wśród uczniów – umiejętności dotyczące wykorzystania internetu w procesie uczenia się (oraz poziom samodzielności w tym obszarze). Tego typu rozwiązania postuluje wielu autorów opracowań dotyczących edukacji zdalnej w czasach pandemii (Gajderowicz, Jakubowski, 2020; Plichta, 2020).

Bibliografia

- Beilmann, M., Opermann, S., Kalmus, V., Donoso, V., Retzmann, N., & d'Haenens, L. (2020). Home-school communication on children's digital skills development: Based on interviews with experts from the education sector. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395695> [dostęp: 11.05.2021].
- Bozkurt, A., Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Büchi, M., Festic, N., & Latzer, M. (2019). Digital Overuse and Subjective Well-Being in a Digitized Society. *Social Media+ Society*, 5(4). doi:10.1177/2056305119886031.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport. Edycja I. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 11.05.2021].
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport. Edycja II. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 11.05.2021].
- Deng, T., Kanthawala, S., Meng, J., Peng, W., Kononova, A., Hao, Q., Zhang, Q., & David, P. (2019). Measuring smartphone usage and task switching with log tracking and self-reports. *Mobile Media & Communication*, 7(1), 3-23. doi:10.1177/2050157918761491.
- Długosz, P. (2020). Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”. Kraków: Instytut Socjologii i Filozofii UP. <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowska-m%C5%82odziez-COVID19.pdf>.

- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2020). Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, J. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic, An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.
- Dscout. (2016). Mobile touches: Dscout's inaugural study on humans and their tech. <https://blog.dscout.com/mobile-touches> [13.05.2021].
- Duke, É., Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports*, 6, 90-95. doi:10.1016/j.abrep.2017.07.002.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177–187.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fundacja Szkoła z Klasą (2021). Rozmawiaj z Klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2020). Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa.
- Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Sękowski, M., & Cudo, A. (2020). Factors related to positive experiences in parent-child relationship during the COVID-19 lockdown. The role of empathy, emotions regulation, parenting self-efficacy and social support. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/yhtqa>.
- Gustafsson, E., Thomee, S., Grimby-Ekman, A., & Hagberg, M. (2017). Texting on mobile phones and musculoskeletal disorders in young adults: a five-year cohort study. *Applied ergonomics*, 58, 208-214. doi:10.1016/j.apergo.2016.06.012.
- Hargreaves, D. H. (2017). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge.
- Helsper, E., Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication* 28(6) 696-671.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, (57), 47-65.
- Kułaga, A. (2020). Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne*

- potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Lanaj, K., Johnson, R. E., & Barnes, C. M. (2014). Beginning the workday yet already depleted? Consequences of late-night smartphone use and sleep. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124(1), 11-23. doi:10.1016/j.obhdp.2014.01.001.
- Lewandowska, P. (2020). Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Librus (2020). Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf [dostęp: 7.05.2021].
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Skoneczna, P. (2019). Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/d/1/6/4/d164e2f03eba3e6195f1dae6da1934177afedfe0/Problematyczne-uzywanie-internetu-przez-mlodziez-Raport-z-badan.pdf [dostęp: 13.05.2021].
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Szredzińska, R. (2020). Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Marchlik, P., Wichrowska, K. & Zubala, E. (2021). The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10556-6>.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Oberle, E., Ji, X. R., Kerai, S., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2020). Screen time and extracurricular activities as risk and protective factors for mental health in adolescence: A population-level study. *Preventive Medicine*, 141, 106291.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Kocoń, K., Okulicz -Kozaryn, K., Pisarska, A. (2005). Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. „Monitorowanie trendów używania substancji psychoaktywnych oraz wskaźników innych wybranych aspektów zdrowia psychicznego u młodzieży szkolnej. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. https://www.researchgate.net/publication/270276040_.

- Pisula, E., Pankowski, D., Nowakowska, I., Banasiak, A., Wytrychiewicz-Pankowska, K., Markiewicz, M., Jórczak, A. (2020). Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 września do 10 października 2020. Open Science Framework. DOI: 10.17605/OSF.IO/6ZNCE; <https://osf.io/6znce/>.
- Plebańska, M., Sieńczewska, M., Szyller, A. (2020). Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf [dostęp: 17.05.2021].
- Plebańska, M., Sieńczewska, M., Szyller, A. (2021). Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, marzec 2021. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. https://files.librus.pl/art/21/04/4/a_zmiany_w_edukacji_zdalnej_oczami_nauczycieli_i_uczniow_LR_LS_graf_1.jpg [dostęp: 17.05.2021].
- Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.), Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele. Warszawa: EduAkcja. Pobrano z zdalnie.edu-akcja.pl.
- Plichta, P., Pyżalski, J., Walter, N., Lewandowska-Walter, A., Michałek-Kwiecień, J. (2020). Obawy, wyzwania i jasne strony pandemii – analiza tematyczna wypowiedzi studentów z niepełnosprawnościami i problemami zdrowotnymi. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 3.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski J. (red.) (2020). Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele. Warszawa: EduAkcja. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> [13.05.2021].
- Pyżalski J., Merecz D. (red.) (2010). Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2020a). Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej. W: Ptasek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?, Gdańsk: GWP.

- Pyżalski, J. (2020b). Zmiany w zakresie czasu poświęconego wybranym aktywnościom w czasie pandemii. W: Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?, Gdańsk: GWP.
- Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko zapośredniczone. W: J. Pyżalski (red.), Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele. Warszawa: EduAkcja. 51-58. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. JRC Working Papers JRC107466. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_en-2017-10-09.pdf [15.06.2020].
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958. doi:10.1016/j.chb.2012.12.001.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r. poz. 410).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r. poz. 493).
- Ruszkowska, M. (2020). Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych w czasie pandemii. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 595, 67-75.
- Schnauber-Stockmann, A., Meier, A., & Reinecke, L. (2018). Procrastination out of habit? The role of impulsive versus reflective media selection in procrastinatory media use. *Media Psychology*, 21(4), 640-668. doi:10.1080/15213269.2018.1476156.
- Sewall, C. J., Bear, T. M., Merranko, J., & Rosen, D. (2020). How psychosocial well-being and usage amount predict inaccuracies in retrospective estimates of digital technology use. *Mobile Media & Communication*, 2050157920902830. doi:10.1177/2050157920902830.
- Stunża, G. (2020). Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna w wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy. W: Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?, GWP, Gdańsk.

- Sultana, A., Tasnim, S., Hossain, M. M., Bhattacharya, S., & Purohit, N. (2021). Digital screen time during the COVID-19 pandemic: A public health concern. *F1000Research*, 10(81), 81.
- Śliż, K. (2020). Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- United Nations (2020). Policy Brief: Education during Covid-19 and Beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.99.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2018). 21st-Century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. *Telematics and informatics*, 35(8), 2184-2200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006>.
- Vanden Abeele, M. M. (2020). Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. *Communication Theory*, 2020. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024>.
- Walter, N. (2020). Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych? W: Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. 51-58. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.
- Witkowski, J. (2020). Organizacja zdalnego nauczania, W: Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. 86-92. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/>.