

Wyzwania edukacyjne i psychologiczne okresu pandemii

Redakcja naukowa:

prof. dr hab. Aleksander Mikołajczak

mgr Remigiusz Chęciński

© Copyright by Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Poznań 2021

ISBN: 978-83-65599-30-8

Redakcja naukowa:

prof. dr hab. Aleksander Mikołajczak

mgr Remigiusz Chęciński

Recenzent:

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

dr Paweł Kwiatkowski

Redakcja techniczna i językowa:

Julia Chęcińska, Amelia Gronowska, Maria Mucha,

Dawid Rożnowski, Karolina Stefańska, Grzegorz Ziółkowski

Wydawca:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań

publikat@amu.edu.pl

wyd. 1, format A4, ark. wyd. 10,27

Spis treści

prof. dr hab. Aleksander Mikołajczak, mgr Remigiusz Chęciński	
Słowo wiążące	4
I Edukacja online	9
Grzegorz Całek	
Rodzice i nauczyciele o problemach pierwszych trzech miesięcy edukacji zdalnej	10
dr hab. Danuta Umiastowska	
Przygotowanie studentów wychowania fizycznego do prowadzenia zajęć w formie zdalnej	29
dr Agnieszka Lasota, mgr Anzhela Shatilova	
Edukacja online a motywacja do nauki młodzieży i studentów w okresie pandemii COVID-19	47
mgr Ewa Rutkowska	
Motywowanie uczniów szkół podstawowych do nauki w systemie pracy zdalnej	86
mgr Aleksandra Zalewska-Królak	
Projekt Archiwum „Kwarantanna Oczami Dzieci”	99

Jakub Choryński	
Wykluczenie cyfrowe uczniów i seniorów w czasie pandemii COVID-19	111
mgr inż. Damian Kowalczyk, mgr Alicja Choma, mgr Emilia Sielicka	
Wyzwania edukacji zdalnej w szkole wyższej	129
II	142
Pandemia a zdrowie psychiczne	
dr Szymon Godawa	
Problemy osobiste i zawodowe pielęgniarek województwa ślą- skiego w czasie pierwszych miesięcy pandemii	143
Jan Mizerka	
Wpływ subiektywnego poczucia izolacji społecznej na funk- cjonowanie poznawcze	162
Natalia Cieplińska, dr Krzysztof M. Ciepliński	
Psychoterapia zdalna z perspektywy pacjentów w dobie pan- demii COVID-19	174
mgr Marta Giziewska	
Zdalna terapia logopedyczna – nowy wymiar pracy z per- spektywy specjalistów	198
Abstrakty	218
Lista autorów	229

prof. dr hab. Aleksander Mikołajczak, mgr Remigiusz Chęciński

Słowo wiążące

Sytuacja, w jakiej znaleźliśmy się w wyniku rozpowszechnienia się pandemii wywołanej wirusem COVID-19 jest nie tylko traumatycznym doświadczeniem jednostkowym i społecznym, lecz stanowi także wyzwanie badawcze dla przedstawicieli wielu dziedzin wiedzy. Jest to nowy temat naukowych dociekań w sensie precedensu zjawiska, jakim jest pojawienie się epidemii w środowisku społeczeństwa cyfrowego. O ile poprzednie pandemie: dżumy – pustoszącej świat w XIV wieku oraz śmiertelnej grypy hiszpanki – szalejącej w latach 1918–1919 dotyczyły społeczności pozostających ze sobą w dużej mierze w bezpośrednim kontakcie, to obecna sytuacja dotyczy ludzi tworzących wspólnoty hybrydowe, to znaczy funkcjonujące zarówno w realnej, jak i cyfrowej rzeczywistości. Wybuch pandemii sprawił, że dotychczasowy status quo tych sfer został gwałtownie zakłócony, a świat wirtualny zaczął w subiektywnym postrzeganiu ludzi nieomal dominować nad realnym. To dojmujące doświadczenie staje się tematem badawczym dla wielu specjalistów szukających odpowiedzi na pytanie jak coraz silniejsze zapośredniczenie relacji społecznych poprzez media elektroniczne, z dominującym w nich Internetem, wpływa na kondycję społeczeństwa i jego postrzeganie świata oraz innych ludzi.

Namysł nad tymi kwestiami staje się konieczny i naglący, zwłaszcza że wywołują one szybkie i widoczne nieomal gołym okiem zmiany cywilizacyjne. Autorzy tekstów zebranych w tej monografii starają się uchwycić te problemy oraz zdiagnozować ich wpływ na społeczeństwo odnosząc to przede wszystkim do kwestii nauczania na odległość oraz kondycji psychicznej społeczeństwa. Jest to niejako „raport ze środka pandemii”, na gorąco notujący zjawiska wymykające się jeszcze jednoznacznej ocenie, lecz fascynujące swoją dynamiką i oddziaływaniem na wiele dziedzin życia. Trudno jest jeszcze opisać ten stan rzeczywistości w obiektywnych

kategoriach, definitywnie określonych i wyczerpujących w swej treści. Niemniej, konieczne jest podjęcie próby takiego spojrzenia, które na bieżąco analizowałoby zachodzące procesy. Nie można tego dokonać z perspektywy jednej tylko dziedziny wiedzy, gdyż kwestie te wymykają się jednostronnemu oglądowi. Dlatego konieczne jest sięgnięcie po instrumentarium bardziej interdyscyplinarne i złożone w swej optyce.

Redaktorzy tego tomu postanowili zatem zaprosić do wspólnego namysłu przedstawicieli nie tylko psychologii, kognitywistyki i pedagogiki, lecz także socjologii, ekonomii, nauk o kulturze fizycznej oraz informatyki. Tylko takie bowiem wielostronne spojrzenie może stworzyć pełny obraz problematyki pandemii, w którym ujawniają się wielorakie jej oblicza. Dzięki tej koncepcji powstały teksty tworzące mozaikę różnorodnych zagadnień, skupionych jednak wokół refleksji nad społecznymi praktykami radzenia sobie z wyzwaniem o globalnym zasięgu, a jednocześnie indywidualnym wymiarze. Szczególnym aspektem tego przedsięwzięcia było uchwycenie roli technologii w sytuacji zmagania się z wyzwaniem wykraczającym poza dotychczasowe doświadczenie. Dotyczy to zwłaszcza wpływu wymuszonej wirtualizacji i cyfryzacji rzeczywistości na rozwój człowieka, szczególnie zaś w zakresie edukacji, a także socjalizacji młodego pokolenia.

Kontakty międzyludzkie są bardzo ważnym elementem dobrostanu psychicznego. Ich drastyczne ograniczenie oraz zmiana formy interakcji społecznych miały niebagatelny wpływ na kondycję psychiczną jednostek i społeczności, stawiając przed pedagogami, psychologami, terapeutami nowe, nieznane dotąd i bardzo poważne pytania. Dlatego zaproponowaliśmy napisanie tekstów do niniejszego tomu także praktykom, którzy na co dzień mierzą się z trudnościami niesienia pomocy swym podopiecznym na odległość. Książka ta jest połączeniem perspektywy teoretycznej, silnie zakorzenionej w literaturze naukowej, z podejściem praktycznym. Tworzy to spójny obraz, powstały dzięki wykorzystaniu strategii badawczych zarówno ilościowych – statystycznych, jak i jakościowych – narracyjnych. Uważamy bowiem, że tylko synergia takich podejść umożliwia uchwycenie podjętej tematyki – ważnej dla harmonijnego funkcjonowania społeczeństwa w sytuacji zagrożenia i opresji.

Ze względu na różnorodność tekstów monografię podzieliliśmy na dwa działy: „Edukacja online” oraz „Pandemia a dobrostan psychiczny”. W pierwszej części książki zamieściliśmy rozważania autorów dotyczące przede wszystkim zagadnień z dziedziny pedagogiki, które wydają się szczególnie aktualne dla zrozumienia fenomenu nauczania na odległość w dobie pandemii.

Tom otwiera artykuł dotyczący problemu edukacji zdalnej postrzeganego w perspektywie zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Rozważania Grzegorza Całka są cenne przede wszystkim ze względu na prowadzone przez niego badania ankietowe metodą CAWI, co pozwala empirycznie uchwycić podstawowe kwestie związane z tym zagadnieniem, a także przeanalizować je w szerokiej perspektywie pedagogicznej, znakomicie zakorzenionej w literaturze przedmiotu.

Danuta Umiastowska przyjrzała się przygotowaniu studentów wychowania fizycznego do prowadzenia zajęć w formie zdalnej, co jest w dobie pandemii problemem ze względu na sposób kontaktowania się nauczycieli z uczniami oraz miejsce prowadzenia zajęć. W przypadku wychowania fizycznego ma to szczególne znaczenie ze względu na praktyczny charakter tego przedmiotu. Autorka skupiła się na metodyce, podkreślając konieczność wzmocnienia mechanizmów budujących interaktywne relacje nauczycieli z uczniami.

W artykule Agnieszki Lasoty i Anzheli Shatilovej podniesiono z kolei problem motywacji do nauki młodzieży i studentów w kontekście uczestnictwa w zajęciach online, co nie sprzyja koncentracji i angażowaniu się w interakcje. Autorki odwołują się tu głównie do psychologii rozwojowej, proponując ciekawe i różnorodne środki aktywizacji uczniów w procesie edukacji zdalnej. Uważają, że sytuacja pandemii stwarza szansę integracji tradycyjnych i zdalnych metod nauczania.

Podobny temat podejmuje Ewa Rutkowska, koncentrując się na aspekcie oddziaływania cyfrowej technologii jako pośrednika w relacjach nauczyciel-uczeń. Stara się ona odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób pedagodzy powinni dostosować swoje kompetencje i praktyki edukacyjne do nowego sposobu tworzenia relacji online z wychowankami.

Opis doświadczeń dzieci z okresu kwarantanny COVID-19 i nauki za pośrednictwem sieci stał się tematem artykułu Aleksandry Zalewskiej-Królak, która wy-

korzystała w swych badaniach opinię młodych respondentów. Jest to ciekawe spojrzenie samych dzieci, uwzględniające ich perspektywę widzenia nauczania online i codziennego funkcjonowania w specyficznych i nowych okolicznościach kwarantanny.

Jakub Choryński zajął się problemem wykluczenia cyfrowego dwóch grup szczególnie narażonych na to niebezpieczeństwo: uczniów i seniorów. W sytuacji pandemii spowodowane jest to koniecznością elektronicznego zapośredniczenia kontaktów międzyludzkich. Można to traktować jako element szerszej rozumianego wykluczenia społecznego, co skłania do refleksji na temat funkcji Internetu w codziennej egzystencji.

Wyzwaniom edukacji zdalnej w szkolnictwie wyższym poświęcone są rozważania Alicji Chomy, Damiana Kowalczyka i Emilii Sielickiej koncentrujące się na gwałtownym przyspieszeniu w dobie pandemii wdrażania w edukacji wyższej modelu *distance teaching*. Stwarza to konieczność pilnego dostosowania się do tego trybu zarówno wykładowców, jak i studentów, przyzwyczajonych do tradycyjnych form nauczania.

Druga część książki „Pandemia a dobrostan psychiczny” odnosi się głównie do zagadnień psychologicznych, które ujawniły się w związku z sytuacją, w jakiej znalazło się społeczeństwo poddane presji pandemii COVID-19 i związanych z nią wyzwań.

Szymon Godawa, który jest zarówno terapeutą-praktykiem, jak i badaczem-naukowcem, omawia w swym tekście wynikające z pandemii osobiste i zawodowe problemy pielęgniarek. Autor zestawia dane z badań ilościowych oraz jakościowych, które pozwalają zrozumieć kontekst i dramatyzm sytuacji, w jakiej znaleźli się pracownicy opieki zdrowotnej.

Jan Mizerka zajął się z kolei wpływem subiektywnego poczucia izolacji na zachowania poznawcze. Przeanalizował ten problem w kontekście badań kognitywistycznych, podejmując zagadnienia wpływu reżimu sanitarnego, ograniczeń poruszania się i dystansu społecznego na biologiczne funkcjonowanie układu nerwowego i postrzeżenie dalekiej od normalności rzeczywistości.

Wyzwania związane z prowadzeniem terapii w dobie pandemii omawiają Na-

talia Ciepłńska i Krzysztof M. Ciepłński. Prowadząc badania eksploracyjne, uzyskali wyniki wskazujące, że psychoterapia zdalna jest wartościowym uzupełnieniem terapii w kontakcie osobistym. Wywołuje ona podobny efekt, zaś w sensie metodycznym powinna być uznana za osobną formę terapii, równoległą do spotkania „twarzą w twarz”. Autorzy wskazują w tym względzie konkretne rozwiązania praktyczne.

Marta Giziewska podejmuje z kolei temat zdalnej terapii logopedycznej, która okazuje się w dobie pandemii ogromnym wyzwaniem praktycznym. Z jednej strony wskazuje ona szanse, jakie dają media elektroniczne w pracy logopedy, z drugiej zaś podkreśla płynące stąd zagrożenia dla skuteczności działań terapeutycznych.

Uważamy, że podnoszone przez wszystkich autorów kwestie oraz ich analizy przyczynią się do lepszego zrozumienia sytuacji, jaką wywołała pandemia COVID-19 i pomogą podejmować różne działania, mające łagodzić traumę i dyskomfort społeczeństwa. Upatrujemy w tym jeden z celów tej książki, która odwołuje się w dużej mierze do praktyki i wskazuje konkretne rozwiązania wielu problemów. Jednocześnie zarysowana w niej została teoretyczna perspektywa badań, która w interdyscyplinarny sposób obejmuje zagadnienia wpisujące się w szeroki krąg refleksji naukowej o głęboki wymiarze humanistycznym.

Aleksander W. Mikołajczak
Remigiusz Chęciński

Część I

Edukacja online

Rodzice i nauczyciele o problemach pierwszych trzech miesięcy edukacji zdalnej

1. Wprowadzenie

Pod koniec grudnia 2019 r. w miejscowości Wuhan w Chinach odnotowano pierwsze cztery przypadki zarażeń nowym koronawirusem atakującym populację ludzką¹, który funkcjonował wówczas pod nazwą 2019-nCoV² (później koronawirus ten otrzymał nazwę SARS-CoV-2, a WHO nazwało chorobę wywoływaną przez niego COVID-19 – od *coronavirus disease 2019*)³.

Pierwszy przypadek zakażenia koronawirusem SARS-CoV-2 odnotowano w Polsce 4 marca 2020 r. W dniu 11 marca na okres od 12 do 25 marca 2020 r. zostało ograniczone funkcjonowanie publicznych i niepublicznych jednostek systemu oświaty⁴, a ściślej: zostało zawieszono prowadzenie przez nie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

20 marca 2020 r. na czas od 25 marca do 10 kwietnia 2020 r. wprowadzono Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej⁵ nauczanie zdalne, rozumiane jako re-

¹Nowym, ponieważ ludzkie koronawirusy są znane od 1962 r., a obecny koronawirus jest siódmym tego rodzaju wirusem w historii. Więcej: Pyrc Krzysztof, *Ludzkie koronawirusy*, „Postępy Nauk Medycznych” 2015, t. XXVIII, nr 4B.

²Wawrzyniak A., Kuczborska K., Lipińska-Opałka A., Będzichowska A., Kalicki B., *Koronawirus 2019-nCoV – transmisja zakażenia, objawy i leczenie*, „Pediatria i Medycyna Rodzinna” 2019, vol. 15, nr 4.

³W dalszej części tekstu posługuję się skrótowym „koronawirus” dla określenia koronawirusa SARS-CoV-2

⁴Na podstawie Rozporządzenia 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. 2020 poz. 410).

⁵Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 492).

alizowanie zadań jednostek oświaty z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Okres ten był przedłużany kilkakrotnie rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej zmieniającymi rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19:

- z 9 kwietnia 2020 r. – na okres do 26 kwietnia 2020 r.
- z 24 kwietnia 2020 r. – na okres do 24 maja 2020 r.
- z 14 maja 2020 r. – na okres do 7 czerwca 2020 r.
- z 3 czerwca 2020 r. – na okres do 28 czerwca 2020 r., czyli w praktyce do końca zajęć dydaktycznych w roku szkolnym 2019/2020⁶.

W niniejszym artykule przedstawiam problemy dotyczące pierwszych trzech miesięcy edukacji zdalnej⁷, a więc edukacji prowadzonej w polskich szkołach od 25 marca do 26 czerwca 2020 r. – z perspektywy rodziców oraz nauczycieli. Korzystam przy tym z wyników moich trzech badań internetowych (CAWI) przeprowadzonych w kwietniu, czerwcu oraz sierpniu 2020 r. Celami niniejszego tekstu jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie trudności w edukacji zdalnej dostrzegali nauczyciele pod koniec roku szkolnego 2019/2020, a więc niemal po trzech miesiącach tej edukacji?
2. Jakie trudności w edukacji zdalnej dostrzegali rodzice po pierwszym miesiącu tej edukacji?
3. Jakie trudności w edukacji zdalnej dostrzegali rodzice pod koniec sierpnia 2020 r., a więc po trzech miesiącach tej edukacji i dwóch miesiącach wakacji.
4. Na ile podobne były perspektywy rodziców i nauczycieli dotyczące edukacji zdalnej po jej trzech miesiącach?

⁶Dz.U. z 2020 r., poz. odpowiednio: 642, 742, 871 i 990.

⁷Takie doprecyzowanie jest konieczne, ponieważ w momencie, gdy piszę ten tekst, mamy za sobą jedynie trzy miesiące zdalnej edukacji z wiosny 2020 r., natomiast jest możliwe, że w roku szkolnym 2020/2021 i później nastąpi powrót do tego sposobu nauczania.

5. Czy i jakie zmiany nastąpiły w postrzeganiu przez rodziców trudności związanych z edukacją zdalną pomiędzy pierwszym miesiącem edukacji zdalnej a końcem wakacji.

2. Kwestie metodologiczne

Jak już wspomniałem wyżej, korzystam w niniejszym tekście z wyników moich trzech badań przeprowadzonych w kwietniu, czerwcu i sierpniu 2020 r. Były to ankiety internetowe (CAWI), dotyczące kilku zagadnień związanych z edukacją w okresie pandemii (jednak na potrzeby tego artykułu wykorzystuję tylko po jednym pytaniu z tych trzech badań – te, w których respondenci, czyli rodzice dzieci w wieku szkolnym i nauczyciele, byli proszeni o wskazanie trudności występujących podczas „koronaedukacji”). Linki do wszystkich ankiet były udostępnione w mediach społecznościowych – był to główny sposób dotarcia z informacją do badanych.

W tym miejscu muszę wskazać, że oczywiście mam świadomość ograniczeń w stosowaniu internetowych metod pozyskiwania danych, w szczególności ankiet internetowych, na które wskazują na przykład Dariusz Jemielniak⁸ czy Piotr Siuda⁹, a więc przede wszystkim problemu ich niereprezentatywności, niedbałych i kłamliwych respondentów oraz rezygnacji (na jakim etapie, z jakiego powodu?) z udziału czy dokończenia badania. Zdecydowałem się jednak na tę formę z kilku powodów. Przede wszystkim jednak ze względu na jej niskie koszty i łatwość stosowania, zwłaszcza w okresie pandemii. Ponadto w tym przypadku niereprezentatywność czy – w szczególności – nadreprezentatywny udział osób z dostępem do sieci miał tu mniejsze znaczenie, jako że w okresie pandemii, zwłaszcza w edukacji zdalnej, korzystanie z Internetu było wręcz koniecznością. Jeśli chodzi o kwestię braku kontroli nad próbą i ryzyko niedbałych czy kłamliwych respondentów – sądzę, że duże czy nawet – jak na tego typu badania – bardzo duże próby (8250, 2530 i 2880) zminimalizowały ten problem, co potwierdza także obserwacja bieżąca przyrastających w systemie informatycznym wyników – ustabilizowanie się

⁸Jemielniak D., *Socjologia internetu*, Warszawa 2019.

⁹Siuda P., *Ankieta internetowa zalety i wady – rekapitulacja*, [w:] *Metody badań online*, Siuda P. (red.), Gdańsk 2016.

ich już na poziomie 1000-1200 odpowiedzi (później pojawiające się odpowiedzi nie wpływały już znacząco na rozkłady procentowe).

Poniżej prezentuję bardziej szczegółowy opis przeprowadzonych trzech badań, z których pozyskałem dane do dalszych analiz.

3. Badanie nauczycieli

Badanie za pomocą ankiety internetowej zostało przeprowadzone w dniach 21-30 czerwca 2020 r., a więc w ostatnim tygodniu roku szkolnego oraz kilka dni po jego zakończeniu¹⁰. Dotyczyło ono kilku zagadnień: trudności w edukacji zdalnej (ten element wykorzystuję w tym tekście), problemu uczniów zagubionych (a więc tych, z którymi nie było kontaktu podczas edukacji zdalnej), opinii na temat różnych aspektów „koronaedukacji”, a także kwestii związanych z dalszym funkcjonowaniem dzieci w szkołach (od września 2020 r.).

Liczba zarejestrowanych w systemie odpowiedzi to 1530. Dodatkowo nauczyciele biorący udział w badaniu mieli możliwość swobodnego wypowiedzenia się na temat zdalnej edukacji – skorzystało z niej 1250 z nich (w dalszej części, podczas komentowania wyników, korzystam z treści tych spontanicznych wypowiedzi).

Wśród badanych nauczycieli dominowały kobiety (93,7%), nauczyciele ze szkół publicznych (63,5%), uczący w szkołach podstawowych, klasach 1-3 (32,5%) i 4-8 (64,4%), także w liceach (16,6%) i technikach (12,4%) – z racji, że nauczyciele często uczą w kilku szkołach, procenty te nie sumują się do 100. Połowa z badanych nauczycieli to osoby w wieku 41-50 lat, blisko jedna czwarta w wieku 51-60 lat, a 19,6% – w wieku 31-40 lat. Badanie uwzględniło dość dobrze różne środowisko działania szkół: najwięcej nauczycieli (26,8%) pracowało w szkołach wiejskich, nieco mniej – w miastach powyżej 20 tys. do 100 tys. mieszkańców (24,2%) i większych – do 1 mln (24,5%), a także w małych miastach poniżej 20 tys. (19,3%), nauczycieli z Warszawy było 6,4%.

¹⁰Pierwotnie badanie miało trwać jedynie w ostatnim tygodniu roku szkolnego, jednak przełożyłem jego zakończenie, odpowiadając na sugestie wielu nauczycieli, którzy wskazywali na ogromne obciążenie obowiązkami biurokratycznymi w ostatnich dniach przed wakacjami.

4. Pierwsze badanie rodziców

Badanie to zostało przeprowadzone za pomocą ankiety internetowej w dniach 24-27 kwietnia 2020 r., a więc miesiąc po rozpoczęciu edukacji zdalnej. Dotyczyło ono kilku zagadnień: trudności w edukacji zdalnej (odpowiedzi na to pytanie wykorzystuję dalej), form, w jakich była ona prowadzona, elementów pozytywnych w „koronaedukacji” oraz opinii dotyczących różnych kwestii związanych z pierwszym miesiącem zdalnego nauczania.

Liczba uzyskanych odpowiedzi to 8250. Podobnie, jak w badaniu nauczycieli, rodzice mieli możliwość swobodnego wypowiedzenia się. W ich przypadku możliwość tę wykorzystano 2530 osób.

4.1. Drugie badanie rodziców

Badanie, przeprowadzone również za pomocą ankiety internetowej, miało miejsce w dniach 28-31 sierpnia 2020 r., a więc w ostatnie cztery dni wakacji. W jego realizacji zostało wykorzystane narzędzie z badania kwietniowego, przy czym zmienione zostały jedynie dwa pytania dotyczące opinii (nie ma to jednak tutaj znaczenia, ponieważ bez zmian pozostało pytanie kluczowe – dotyczące trudności w zdalnej edukacji). Liczba zarejestrowanych w systemie odpowiedzi to 2880. Tak, jak we wcześniejszym badaniu, rodzice mogli swobodnie skomentować poruszane kwestie – tym razem z takiej możliwości skorzystało 681 osób. W tabeli 1 zostały zestawione dane metryczkowe z obu badań rodziców: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania oraz typ szkoły dziecka lub dzieci (ponieważ dane odnoszą się czasem do kilkorga dzieci, dlatego w tym wypadku dane podane w procentach nie sumują się do 100).

Tabela 1: Dane metryczkowe respondentów – rodziców: kwiecień vs sierpień 2020

Parametr	24-27.04.2020 N=8250 (w %)	28-31.08.2020 N = 2880 (w %)
płeć		
kobieta	94,2	96
mężczyzna	5,6	4
inna	0,2	0
wiek		
do 30 lat	1,7	0,7
31-40 lat	45,9	47,6
41-50 lat	49,2	48,9
51-60 lat	3,1	2,7
powyżej 60 lat	0,1	0,1
wykształcenie		
podstawowe	0,7	1,6
gimnazjalne	0,3	0,2
zawodowe, branżowe	5,3	13,6
średnie	23,3	40,7
wyższe	70,4	43,9
miejsce zamieszkania		
wieś	28,6	30,5
miasto do 20 tys. mieszkańców	14,4	13,8
miasto powyżej 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	25,6	27,2
miasto powyżej 100 tys. do 1 mln mieszkańców	21,6	23,8
Warszawa	9,8	4,9
typ szkoły dziecka lub dzieci		
szkoła podstawowa, klasy 1-3	42,8	37,4
szkoła podstawowa, klasy 4-8	67,5	69,3
szkoła branżowa	2,5	6,4
technikum	11,1	17,9
liceum ogólnokształcące	17,7	19,2

Źródło: badania własne

5. Wyniki – dane ilościowe

W poniższych trzech tabelach zostały przedstawione wyniki trzech badań, w których zadaniem osób badanych (nauczycieli lub rodziców) było wskazanie trudności, które ich zdaniem wystąpiły podczas edukacji zdalnej. Dla czytelności przedstawione zostały tylko dane procentowe, z dokładnością do jednej cyfry po przecinku, według częstości wskazań – od najczęściej do najrzadziej wskazywanych. Ponieważ respondenci mieli możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi, wyniki nie sumują się do 100.

Tabela 2: Trudności w edukacji zdalnej – opinie nauczycieli (czerwiec 2020, N=1530)

Trudności edukacji zdalnej	%
Problemy w monitorowaniu nauki, postępów uczniów (np. nie wiadomo, czy wykonują lekcje samodzielnie, czy słuchają podczas lekcji online)	80,1
Brak kontaktów rówieśniczych integrujących klasę oraz wsparcia rówieśniczego (np. wspólna nauka)	73,1
Ogólne znużenie, zmęczenie zamknięciem w domu przez kilka miesięcy	72,5
Trudności z mobilizowaniem się uczniów do nauki w domu	70,8
Problem z dostępnością sprzętu komputerowego w domu – jego brak, słaba jakość lub za mało (np. jeden komputer na kilkoro dzieci i rodziców, brak drukarki)	69,7
Problem z warunkami do nauki w domu (mała przestrzeń, inni domownicy itp.)	61
Trudności w samodzielnej nauce – brak umiejętności uczenia się z wykorzystaniem nowych metod, bez wsparcia nauczyciela (np. pomocy w wytłumaczeniu trudniejszych zagadnień)	61
Brak dostępu do internetu w domu (lub za słabe łącze)	58,2
Utrudniony kontakt lub całkowity brak kontaktu z uczniem	57,8
Trudności z motywowaniem uczniów przez nauczycieli do nauki w domu	51,6
Trudności w samodzielnej nauce – brak lub niewystarczająca pomoc rodziców	48,9
Problemy z obsługą oprogramowania, aplikacji internetowych do nauki zdalnej	46,3
Brak odpowiedniego oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	41,6
Utrudniony kontakt lub całkowity brak kontaktu z rodzicami ucznia	39,2
Wolniejsze tempo realizacji programu	38,8
Mniej czasu poświęcanego uczniom przez nauczycieli na skutek przeciążenia ich dodatkowymi obowiązkami	37,3

Źródło: badania własne

Warto zauważyć, że w celu umożliwienia porównywania opinii nauczycieli i rodziców, w ankietach skierowanych do tych dwóch grup, w większości wykorzystano takie same elementy. W przypadku nauczycieli (tab. 2) jest jednak kilka wariantów odpowiedzi, których nie ma w badaniach rodziców, ponieważ obecne są one jedynie w perspektywie nauczycielskiej, np.: „problemy w monitorowaniu nauki, postępów uczniów”, „wolniejsze tempo realizacji programu”, „brak kontaktów rówieśniczych integrujących klasę oraz wsparcia rówieśniczego” czy „utrudniony kontakt lub całkowity brak kontaktu z uczniem”. I odwrotnie – w przypadku rodziców (tab. 3 i 4) pojawiają się odpowiedzi niewystępujące w ankiecie dla nauczycieli – gdyż prezentują perspektywę typową dla rodziców, np. „nauczyciele, którzy nie potrafią

uczyć zdalnie”, „nauczyciele, którzy nie utrzymują właściwego kontaktu z uczniami” czy „utrudniony kontakt rodziców z nauczycielami (w tym brak zebrań, dni otwartych)”.

Tabela 3: Trudności w edukacji zdalnej – opinie rodziców (kwiecień 2020, N=8250)

Trudności edukacji zdalnej	%
Ogólne znużenie, zmęczenie dziecka obecną sytuacją	72,1
Trudności z mobilizowaniem się dziecka do nauki w domu	58,6
Zbyt duże obciążenie rodziców pomocą dziecku w nauce	57,6
Trudności z motywowaniem dziecka do nauki w domu	52,9
Nierówne obciążenia dziecka nauką w czasie	49,4
Ogólne przeciążenie nauką	49
Konieczność drukowania ćwiczeń do wypełnienia przez dziecko	35,8
Nauczyciele, którzy nie potrafią uczyć zdalnie	27,1
Utrudniony kontakt dziecka z nauczycielami	26,3
Poczucie niesprawiedliwości związane z wystawianiem ocen	24,4
Problem z dostępnością sprzętu komputerowego w domu (brak lub za mało)	23,5
Nauczyciele, którzy nie utrzymują właściwego kontaktu z uczniami	22,6
Problem z organizacją miejsca do nauki w domu	22
Utrudniony kontakt rodziców z nauczycielami (w tym brak zebrań, dni otwartych)	19,2
Trudności z obsługą oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	19
Brak odpowiedniego oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	18,1
Brak lub utrudnione wsparcie ze strony nauczycieli wspomagających i specjalistów (np. pedagog, psycholog, logopeda)	17,5
Problemy z godzinami lekcji (np. lekcje za wcześnie, bardzo późno, zbyt duże „okienka” między lekcjami)	16,3
Brak dostępu do internetu w domu (lub za słabe łącze)	15,3

Źródło: badania własne

W tabeli 4 zostały przedstawione odpowiedzi na pytanie o trudności „korona-edukacji” w badaniu z końca sierpnia 2020 r. Warto zwrócić uwagę, że niektóre z odpowiedzi nieznacznie różnią się od tych z wcześniejszego badania rodziców (zawartych w tabeli 3). Wynika to z faktu, że w badaniu kwietniowym pytania dotyczyły aktualnie toczącego się procesu zdalnej edukacji, natomiast w sierpniu – edukacji zdalnej już zakończonej (w czerwcu 2020 r.), stąd zaistniała konieczność zmiany formy niektórych czasowników na czas przeszły.

Tabela 4: Trudności w edukacji zdalnej – opinie rodziców (sierpień 2020, N=2880)

Trudności edukacji zdalnej	%
Ogólne znużenie, zmęczenie dziecka obecną sytuacją	63,3
Zbyt duże obciążenie rodziców pomocą dziecku w nauce	59,2
Nierówne obciążenia dziecka nauką w czasie	58
Trudności z mobilizowaniem się dziecka do nauki w domu	55,7
Ogólne przeciążenie nauką	54,5
Trudności z motywowaniem dziecka do nauki w domu	52,3
Konieczność drukowania ćwiczeń do wypełnienia przez dziecko	41,5
Poczucie niesprawiedliwości związane z wystawianiem ocen	40,2
Nauczyciele, którzy nie potrafili uczyć zdalnie	37,8
Utrudniony kontakt dziecka z nauczycielami	35,1
Nauczyciele, którzy nie utrzymują właściwego kontaktu z uczniami	31
Utrudniony kontakt rodziców z nauczycielami (w tym brak zebrań, dni otwartych)	30,2
Problem z dostępnością sprzętu komputerowego w domu (brak lub za mało)	27,2
Brak lub utrudnione wsparcie ze strony nauczycieli wspomagających i specjalistów (np. pedagog, psycholog, logopeda)	25,5
Brak odpowiedniego oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	24,1
Problem z organizacją miejsca do nauki w domu	23,9
Problemy z godzinami lekcji (np. lekcje za wcześnie, bardzo późno, zbyt duże „okienka” między lekcjami)	23,2
Trudności z obsługą oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	22,6
Brak dostępu do internetu w domu (lub za słabe łącze)	22,5

Źródło: badania własne

6. Interpretacja wyników i wnioski

Jakie trudności w edukacji zdalnej dostrzegali nauczyciele pod koniec roku szkolnego 2019/2020, a więc po trzech miesiącach tej edukacji?

Zdecydowanie najczęściej (80,1%) badani nauczyciele wskazywali na problemy z monitorowaniem nauki i postępów uczniów. Z dodatkowych, swobodnych wypowiedzi (przypomnę, że było ich 1250) wynika, że problem ten dotyczył dwóch zasadniczych kwestii. Po pierwsze – trudności związanych z kontrolowaniem postępów w nauce, sprawdzaniem prac domowych, „odpytywaniem”, czyli z wykonywaniem bieżących czynności, które nie sprawiają kłopotów w nauczaniu w klasie szkolnej. Po drugie – z prowadzeniem zajęć online. Nauczyciele skarżyli się na trudności w realizacji zajęć na odległość – z utrzymywaniem uwagi uczniów, reagowaniem na ich zachowania, a nawet z zatrzymywaniem dzieci przy komputerze – pisali wprost, że uczniowie często wyłączają kamery, przez co nie mają pewności, czy ktokolwiek ich słucha. O dużym znaczeniu tych problemów może świadczyć

fakt, że już w kwietniu 2020 r. w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich powstała specjalna publikacja pt. „Jak bezpiecznie prowadzić lekcje online. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów”¹¹.

Kolejnym elementem wskazywanym przez nauczycieli (73,1%) był problem braku kontaktów rówieśniczych integrujących klasę. Nauczyciele wskazywali na obserwowane zaburzenia w komunikacji między uczniami, a – szerzej – na problem rozpadu więzi między uczniami, dezintegrację wspólnoty klasowej i tworzenie się mniejszych grup, co może skutkować znacznymi trudnościami w ponownej integracji po powrocie do zwykłego nauczania. Obserwacje te potwierdzają wnioski z badania Jacka Pyżalskiego i Grzegorza Stunży, w których ponad połowa uczniów przyznała, że ich relacje rówieśnicze w klasie przed pandemią były lepsze¹².

Warto zwrócić uwagę na jeszcze dwie grupy problemów wskazywanych przez ponad połowę nauczycieli. Ponad 70% z nich wskazało trudności „obiektywne” – związane z ogólnym znużeniem sytuacją i wiążącymi się z tym trudnościami w mobilizowaniu się uczniów do nauki, a także (ponad 60%) brak umiejętności samodzielnego uczenia się oraz (ponad 50%) trudności w mobilizowaniu uczniów przez nauczycieli. Ponadto wielu nauczycieli, zwłaszcza w liceach, wskazywało na konieczność położenia w przyszłości większego nacisku na samodzielną naukę, co ma pomóc ich uczniom w lepszym odnalezieniu się w systemie nauki obowiązującym na studiach.

Inną grupą często wskazywanych trudności były problemy techniczno-organizacyjne, związane z posiadaniem sprzętu komputerowego, dostępem do Internetu czy brakiem miejsca w domu do komfortowej nauki. Problemy te były mocno skorelowane z wielkością rodzin (im więcej dzieci, tym te problemy były większe).

¹¹Rzecznik Praw Obywatelskich, *Jak bezpiecznie prowadzić lekcje online. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, [https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Poradnik`nauczyciele`dyrektorzy.pdf](https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Poradnik%20nauczyciele%20dyrektorzy.pdf) [dostęp online: 09.09.2020].

¹²W: *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie`org`prezentacja.pdf> [dostęp online: 09.09.2020].

Na odrębną uwagę zasługuje problem utrudnionego lub całkowitego braku kontaktu nauczyciela z uczniami, na który wskazało aż 57,8% badanych. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na wynik odpowiedzi na inne pytanie zawarte w ankiecie dla nauczycieli: aż 47% z nich przyznało, że wśród ich własnych podopiecznych są uczniowie, z którymi nie mieli kontaktu przez cały okres nauczania zdalnego.

Jakie trudności w edukacji zdalnej dostrzegali rodzice po pierwszym miesiącu tej edukacji?

W przypadku rodziców zdecydowanie najczęściej (72,1%) wskazywane było ogólne znużenie obecną sytuacją. Należy w tym miejscu przypomnieć, że ta „obecna sytuacja” była bardzo szczegółowa i rzeczywiście trudna: był to czas już ponadmiesięcznego zamknięcia w ramach tzw. kwarantanny społecznej, kiedy osoby niepełnoletnie nie mogły samodzielnie opuszczać domów, obowiązywał zakaz przemieszczania się, a parki, lasy, bulwary i inne tego typu miejsca publiczne były zamknięte.

Analizując wyniki, można zauważyć, że zdecydowanie rzadziej, ale jednak bardzo często (na poziomie 49-58,6%), rodzice wskazali pięć różnego rodzaju trudności, jednak dość bliskich – dotyczących bezpośrednio uczenia się. Oprócz problemów związanych z mobilizowaniem się dziecka do nauki i motywowaniem jego przez rodziców (tu analogia do wyników badania nauczycieli jest bardzo czytelna), rodzice dość mocno wskazali problemy związane z dużym obciążeniem dzieci nauką. Przy czym – jak wynika ze spontanicznych wypowiedzi badanych – przyczyną były zarówno brak koordynacji między nauczycielami (przez co były dni bez żadnej nauki, ale też takie, gdy nie było możliwości, aby dziecko zdążyło uporać się ze wszystkimi obowiązkami), jak i na ogół, zadawanie zbyt dużo zadań czy prac do wykonania. Niezwykle często rodzice żalili się na nauczycieli, którym – według nich – łatwo przychodzi zadawanie zadań, ćwiczeń, tekstów do przeczytania, prezentacji do przygotowania itd. – bez refleksji, ale każde, z pozoru proste polecenie, zadanie, to często godziny poświęcane przez dziecko na naukę. Bardzo często pojawiała się także w opiniach rodziców konkluzja, że ich dziecko poświęca na naukę zdecydowanie więcej czasu, niż wcześniej – przed epidemią koronawirusa.

Opisując perspektywę rodziców, warto zwrócić uwagę na wskazywany przez nie-

mal 57% z nich problem zbyt dużego obciążenia rodziców pomocą dziecku w nauce. Bardzo często w spontanicznych komentarzach pojawiała się stwierdzenie, że edukacja zdalna sprawiła, że szkoła przerzuciła znaczną część obowiązków na uczniów i ich rodziców. Ci zaś nie są w stanie pomóc dziecku ze względu na swoje obowiązki (praca zdalna prowadzona z domu), ale także brak odpowiedniej wiedzy. Podawano wręcz konkretne przykłady takich trudności, np. brak umiejętności wykonywania operacji na wielomianach czy działań na potęgach albo niepamiętanie treści „Katarynki” Bolesława Prusa.

Jakie trudności w edukacji zdalnej dostrzegali rodzice pod koniec sierpnia 2020 r., a więc po trzech miesiącach tej edukacji i dwóch miesiącach wakacji?

Najlepszą odpowiedzią na to pytanie będzie, jak sądzę, przyjrzenie się nieco innemu zagadnieniu: czy i jakie zmiany nastąpiły w postrzeganiu przez rodziców trudności związanych z edukacją zdalną pomiędzy pierwszym miesiącem edukacji zdalnej a końcem wakacji? Pomóc w tym może zawarte w tabeli 5 zestawienie wyników badań z kwietnia i sierpnia 2020 r. Wyniki zostały tutaj ułożone w kolejności od największej zmiany (in plus) pomiędzy tymi dwoma badaniami.

Z poniższej tabeli wynika, że w badaniu sierpniowym o 8,8 pkt. proc. zmniejszył się odsetek rodziców wskazujących ogólne znużenie sytuacją pandemii. Na ten rezultat miały moim zdaniem wpływ dwa czynniki: przyzwyczajenie do sytuacji pandemii połączone ze znacznym poluzowaniem obostrzeń w kolejnych miesiącach edukacji zdalnej (uczniowie mogli wyjść z domu, spotykać się ze znajomymi w miejscach publicznych) oraz dystans dwóch letnich miesięcy (przypomnę, że drugie badanie było przeprowadzone w cztery ostatnie dni wakacji).

Szczególnie interesujące wydają mi się trzy pierwsze kwestie, które były częściej wskazywane po całym okresie edukacji. Można je lepiej zrozumieć, posiłkując się wypowiedziami swobodnymi badanymi rodziców.

Po pierwsze – poczucie niesprawiedliwości związane z wystawianiem ocen. Wzrosło ono głównie ze względu na zmianę sytuacji od kwietnia do czerwca. Jak wynika z relacji zarówno rodziców, jak i nauczycieli, w pierwszym miesiącu edukacji zdalnej była ona traktowana jako czasowy eksperyment, niewymagający stawiania uczniom ocen „na serio”, zwłaszcza w tej trudnej sytuacji zamknięcia w domach

Tabela 5: Trudności w edukacji zdalnej w opiniach rodziców – kwiecień vs sierpień 2020

Trudności edukacji zdalnej	04.2020 (w %)	08.2020 (w %)	różnica
Poczucie niesprawiedliwości związane z wystawianiem ocen	24,4	40,2	15,8
Utrudniony kontakt rodziców z nauczycielami (w tym brak zebrań, dni otwartych)	19,2	30,2	11
Nauczyciele, którzy nie potrafią uczyć zdalnie	27,1	37,8	10,7
Utrudniony kontakt dziecka z nauczycielami	26,3	35,1	8,8
Nierówne obciążenia dziecka nauką w czasie	49,4	58	8,6
Nauczyciele, którzy nie utrzymują właściwego kontaktu z uczniami	22,6	31	8,4
Brak lub utrudnione wsparcie ze strony nauczycieli wspomagających i specjalistów (np. pedagog, psycholog, logopeda)	17,5	25,5	8
Brak dostępu do internetu w domu (lub za słabe łącze)	15,3	22,5	7,2
Problemy z godzinami lekcji (np. lekcje za wcześnie, bardzo późno, zbyt duże „okienka” między lekcjami)	16,3	23,2	6,9
Brak odpowiedniego oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	18,1	24,1	6
Konieczność drukowania ćwiczeń do wypełnienia przez dziecko	35,8	41,5	5,7
Ogólne przeciążenie nauką	49	54,5	5,5
Problem z dostępnością sprzętu komputerowego w domu (brak lub za mało)	23,5	27,2	3,7
Trudności z obsługą oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	19	22,6	3,6
Problem z organizacją miejsca do nauki w domu	22	23,9	1,9
Zbyt duże obciążenie rodziców pomocą dziecku w nauce	57,6	59,2	1,6
Trudności z motywowaniem dziecka do nauki w domu	52,9	52,3	-0,6
Trudności z mobilizowaniem się dziecka do nauki w domu	58,6	55,7	-2,9
Ogólne zmęczenie, zmęczenie dziecka obecną sytuacją	72,1	63,3	-8,8

Źródło: badania własne

i w okolicznościach, które często kazały wątpić nauczycielowi, czy dziecko wykonywało zadawane prace i sprawdziany samodzielnie. Z czasem, kiedy stało się już jasne, że taki tryb pracy szkół potrwa dłużej, nawet do końca roku szkolnego, nauczyciele stanęli przed koniecznością powrotu do (w miarę możliwości) zwykłego oceniania swoich uczniów. Mimo wszystko, jak wynika z wypowiedzi rodziców, sposób podejścia do oceniania w okresie pandemii był w różnych szkołach, a nawet klasach, bardzo różny. Sytuację jeszcze bardziej skomplikował apel Rzecznika Praw Dziecka do nauczycieli z 1 czerwca 2020 r. (z okazji Dnia Dziecka), aby podnieśli

swoim uczniom oceny na świadectwach o jeden stopień¹³ oraz szybkie sprzeciwienie się temu pomysłowi przez Ministra Edukacji Narodowej¹⁴.

Po drugie – utrudniony kontakt rodziców z nauczycielami. Nie był on, co oczywiste, tak mocno odczuwalny po pierwszym miesiącu edukacji zdalnej – i ze względu na jeszcze krótki czas jej prowadzenia, i z powodu licznych, ważniejszych problemów, jakie dotykały rodziny w pierwszych tygodniach epidemii. W kolejnych miesiącach, zwłaszcza w związku z zakończeniem roku szkolnego, ten brak kontaktu stał się mocniej odczuwalny.

Po trzecie – nauczyciele, którzy nie potrafią uczyć zdalnie. Jak wynika z wypowiedzi rodziców, przyczyną wzrostu krytycznych ocen pracy nauczycieli było zmniejszenie się emocji związanych z nowym, nieznanym zjawiskiem pandemii, konieczność przystosowania się do życia w nowych warunkach, bardziej racjonalnego spojrzenia na sytuację własnej rodziny. Elementem tej racjonalności była właśnie bardziej krytyczna opinia na temat nauczycieli, częstsze dostrzeganie ich błędów, także mocniejsze uświadomienie sobie opisywanego już poczucia przerzucenia ciężaru nauczania przez szkołę na rodziców. Ważnym czynnikiem było tutaj także coś, co mógłbym określić mianem „utrąty cierpliwości przez rodziców”, którzy w pierwszych tygodniach w pewnej mierze akceptowali brak fachowości czy pewną nieporadność nauczycieli w prowadzeniu edukacji na odległość, jednak nie byli już tak pobłażliwi w swoich ocenach po kilku miesiącach, kiedy – według nich – nauczyciele powinni już się nauczyć, jak uczyć dzieci na odległość.

Na ile podobne były perspektywy rodziców i nauczycieli dotyczące edukacji zdalnej po trzech miesiącach jej prowadzenia? W odpowiedzi na to pytanie może pomóc zestawienie danych z badania nauczycieli oraz drugiego badania rodziców zawarte w tab. 6. Wyniki zostały w niej ułożone w kolejności od największej do najmniejszej zmiany (badanie nauczycieli względem badania rodziców).

¹³*Na Dzień Dziecka od Rzecznika: życzenia, film z gwiazdami i apel o „promocję” szkolnych świadectw*, <https://brpd.gov.pl/2020/06/01/na-dzien-dziecka-od-rzecznika-zyczenia-film-z-gwiazdami-i-apel-o-promocje-szkolnych-swiadectw/> [dostęp online: 09.09.2020].

¹⁴*MEN przeciwko “podnoszeniu uczniom ocen o 1”*, <https://glos.pl/men-przeciwko-podnoszeniu-uczniom-ocen-o-1> [dostęp online: 09.09.2020].

Tabela 6: Trudności w edukacji zdalnej – opinie rodziców vs opinie nauczycieli

Trudności edukacji zdalnej	rodzice	nauczyciele	różnica
Problem z dostępnością sprzętu komputerowego w domu (brak lub za mało)	27,2	69,7	42,5
Problem z organizacją miejsca do nauki w domu	23,9	61	37,1
Brak dostępu do Internetu w domu (lub za słabe łącze)	22,5	58,2	35,7
Trudności z obsługą oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	22,6	46,3	23,7
Utrudniony kontakt dziecka z nauczycielem	35,1	57,8	22,7
Brak odpowiedniego oprogramowania niezbędnego do nauki na komputerze domowym	24,1	41,6	17,5
Trudności z mobilizowaniem się dziecka do nauki w domu	55,7	70,8	15,1
Ogólne znużenie, zmęczenie dziecka obecną sytuacją	63,3	72,5	9,2
Utrudniony kontakt rodziców z nauczycielami (w tym brak zebrań, dni otwartych)	30,2	39,2	9
Trudności z motywowaniem dziecka do nauki w domu	52,3	51,6	-0,7
Zbyt duże obciążenie rodziców pomocą dziecku w nauce	59,2	48,9	-10,3

Źródło: badania własne

O ile nie może dziwić różnica w kwestii znajdującej się na samym dole powyższej tabeli (to oczywiste, że rodzice mocniej wskazują na swoje duże obciążenie pomocą dziecku w nauce), o tyle interesujące są różnice wskazane na górze zestawienia. Warto zwrócić uwagę, że pierwsze cztery trudności dotyczą kwestii sprzętowo-organizacyjnych – warunków do nauki w domu. Zatem bardziej wiarygodne wydają się opinie na ten temat wyrażone przez rodziców, znających przecież lepiej swoją sytuację. Skąd więc takie silne poczucie u nauczycieli, że owe warunki są tak złe – że dzieci nie mają odpowiedniego sprzętu komputerowego, dostępu do sieci czy miejsca do nauki? Analiza swobodnych wypowiedzi nauczycieli i rodziców prowadzi do wniosku, że powyższe problemy były faktycznymi problemami części rodzin, często jednak stawały się jedynie sposobem usprawiedliwiania braku udziału w zajęciach, niewykonanych zadań czy nieprzeczytanej lektury.

7. Podsumowanie

Trzy miesiące edukacji zdalnej (od końca marca do końca czerwca 2020 r.) był to wielki eksperyment dydaktyczny i organizacyjny dla polskiego systemu oświaty. Eksperyment, na który nikt – ani władze wszystkich szczebli, ani szkoły, ani rodzice i nauczyciele – nie byli przygotowani, stąd tak wiele trudności „koronaedukacji”, dostrzeganych zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. O skali tego nieprzygo-

towania świadczą dobitnie wyniki badania Centrum Cyfrowego z kwietnia 2020 r., z których wynika, że 85% nauczycieli nie miało żadnych doświadczeń z edukacją zdalną przed pandemią koronawirusa¹⁵.

Analizując wyniki powyższych badań, moim zdaniem należy to czynić przede wszystkim z intencją patrzenia w przód, a więc po to, aby wyciągać wnioski na przyszłość, która – ze względu na zapowiadaną drugą falę koronawirusa – może zmusić do powrotu do takiego trybu nauczania. Co w takim razie jest najważniejsze, aby uniknąć tych samych błędów w przyszłości?

Podstawową kwestią wydaje mi się uświadomienie sobie szerszej (niż tylko czysto edukacyjnej) roli szkoły. Szkoły rozumianej jako wspólnota, która pomaga młodym ludziom rozwijać się społecznie, budować relacje, tworzyć więzi. Dobrze, że (jak widać z mojego badania) kwestię tę dostrzegają nauczyciele.

No właśnie, nauczyciele – sądzę, że od nich zależy najwięcej. Ze spontanicznych wypowiedzi rodziców zawartych w dwóch moich badaniach wynika, że skuteczność edukacji zdalnej zależała przede wszystkim od postawy nauczycieli. Wydaje się to oczywiste, jednak z tych opinii płynie jeszcze jeden istotny wniosek. Aby go przedstawić, muszę się odwołać do koncepcji profili psychologicznych Grażyny Poraj¹⁶. Określiła ona trzy profile nauczycieli: pasjonatów, frustratów oraz rzemieślników. Opinie badanych rodziców pokazują, że ci, którzy na co dzień, w zwykłym nauczaniu (w murach szkoły) są pasjonatami – także w edukacji zdalnej okazali się wybitni, traktując nową sytuację jako wyzwanie dla siebie. Ci zaś, którzy byli frustratami – także w czasie pandemii dawali ujście swojemu stanowi, nie będąc nauczycielami skutecznymi, przyjaznymi dla uczniów. Większość nauczycieli, tak jak przed „koronaedukacją”, okazała się reprezentować grupę rzemieślników, którzy robią tylko to, co muszą. Oni nie stali się nagle pasjonatami. Jeśli nastąpiła jakaś zmiana, to raczej w przeciwną stronę – rzemieślnicy zaczęli sposobem swojego działania zbliżać się do charakterystyki grupy frustratów.

¹⁵Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp online: 09.09.2020].

¹⁶Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2019 oraz Poraj Grażyna, *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia wychowawcza” nr 5/2014, s. 131–146.

Jeśli przede wszystkim od nauczycieli zależy, jak w przyszłości będzie wyglądało zdalne nauczanie, to państwu (myślę tu o Ministerstwie Edukacji Narodowej) oraz jednostkom samorządu terytorialnego (czyli organom prowadzącym szkoły) powinno szczególnie zależeć na stworzeniu nauczycielom komfortowych warunków do działania, motywujących ich do pracy – koniecznych, aby stali się oni entuzjastami i pasjonatami edukacji. Bez takiej postawy niezwykle trudno będzie o zapewnienie jakości nauczania w ewentualnych kolejnych okresach edukacji zdalnej.

Bibliografia

Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp online: 09.09.2020].

Jemielniak Dariusz, *Socjologia internetu*, Warszawa 2019.

MEN przeciwko „podnoszeniu uczniom ocen o 1”, <https://glos.pl/men-przeciwko-podnoszeniu-uczniom-ocen-o-1> [dostęp online: 09.09.2020].

Na Dzień Dziecka od Rzecznika: życzenia, film z gwiazdami i apel o „promocję” szkolnych świadectw, <https://brpd.gov.pl/2020/06/01/na-dzien-dziecka-od-rzecznika-zyczenia-film-z-gwiazdami-i-apel-o-promocje-szkolnych-swiadectw/> [dostęp online: 09.09.2020].

Librus, *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport z drugiego badania ankietowego. Maj 2012*, <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmieniło-sie-nauczanie-zdalne> [dostęp online: 09.09.2020].

Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2019.

Poraj G., *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia wychowawcza” nr 5/2014, s. 131–146.

Pyrć K., *Ludzkie koronawirusy*, „Postępy Nauk Medycznych” 2015, t. XXVIII, nr 4B.

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. 2020 poz. 410).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 492).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 642).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 742).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 871).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 czerwca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 990).

Rzecznik Praw Obywatelskich, *Jak bezpiecznie prowadzić lekcje online. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, [https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Poradnik`nauczyciele`dyrektorzy.pdf](https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Poradnik%20nauczyciele%20dyrektorzy.pdf) [dostęp online: 09.09.2020].

Siuda P., *Ankieta internetowa zalety i wady – rekapitulacja*, [w:] *Metody badań online*, Siuda P. (red.), Gdańsk 2016.

Wawrzyniak A., Kuczborska K., Lipińska-Opałka A., Będzichowska A., Kalicki B., *Koronawirus 2019-nCoV – transmisja zakażenia, objawy i leczenie*, „Pediatria i Medycyna Rodzinna” 2019, vol. 15, nr 4.

Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie`org`prezentacja.pdf> [dostęp online: 09.09.2020].

dr hab. Danuta Umiastowska

Przygotowanie studentów wychowania fizycznego do prowadzenia zajęć w formie zdalnej

Sytuacja, w której znaleźliśmy się wszyscy uczący i nauczani w okresie pandemii zmusza nas do pewnych refleksji nad systemem kształcenia przyszłych nauczycieli różnych specjalności.

W prezentowanej pracy chcę podjąć próbę pokazania jak praktycznie przygotować do zdalnego nauczania nie tylko studenta, przyszłego nauczyciela, ale także jakie dać wskazówki prowadzącym zajęcia, na przykładzie kierunku: wychowanie fizyczne.

Głównym celem systemu kształcenia nauczycieli jest przygotowanie ich do pracy w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Prowadzone badania potwierdzają, że pomiędzy średnią ocen ze szkoły a przyszłymi osiągnięciami istnieją wyraźne zależności¹. Analiza 25 najlepszych systemów edukacji na świecie przeprowadzona przez H. Coates i L. Goedegebuure wykazała, że czynnikami determinującymi wysoką jakość nauczania w szkołach są:

- rekrutacja do zawodu nauczyciela osób z oczekiwanymi predyspozycjami,
- wyposażenie kandydatów w odpowiedni zasób wiedzy,
- stworzenie warunków instytucjonalnych pozwalających na zapewnienie każdemu uczniowi możliwie najlepszego wykształcenia².

¹Darmowy M. , Smyth E., *Entry to Programmes of Initial Teacher Education, The Economic and Social Research Institute*, Dublin, November 2016.

²Coates H. , Goedegebuure L., *The Real Academic Revolution: Why we Need to Reconceptualise Australia's Future Academic Workforce, and Eight Possible Strategies for How to Go About This*, Research Briefing, LH Martin Institute, Melbourne 2010.

Treści programowe przygotowujące studenta do zawodu nauczyciela obejmują kształcenie kierunkowe (nabycie wiedzy i umiejętności merytorycznych), kształcenie nauczycielskie (opanowanie podstaw psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej, przygotowanie do pracy wychowawcy i opiekuna), uczestnictwo w praktykach pedagogicznych (umożliwiające poznanie organizacji i funkcjonowania placówek oświatowych, a także nabywanie umiejętności zawodowych)³. Pojęcie „nauczania zdalnego” pojawiło się w systemie kształcenia znacznie wcześniej i charakteryzowało się następującymi cechami:

- brak realizacji zasady jednoświadczenia uczestników procesu dydaktycznego – uczeń i nauczyciel,
- brak realizacji zasady jednoświadczenia czasu uczestników procesu dydaktycznego – możliwość realizacja nauczania w dowolnym czasie,
- praktyczna realizacja zasady uczenia się przez całe życie,
- możliwość indywidualizacji procesu uczenia się przez stosowanie tempa nauki dostosowanego do ucznia,
- zmniejszenie szkolnego stresu przez naukę w domowym środowisku,
- łatwiejszy dostęp do różnych źródeł informacji,
- rozwijanie kreatywności i aktywności poznawczej uczącego się,
- unikanie wielokrotnego omawiania tego samego materiału,
- łatwość w nawiązywaniu kontaktów przez osoby znajdujące się w znacznej odległości od siebie,
- szerszy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami,
- rozwijanie technik autoedukacji i umiejętności samodzielnego uczenia się⁴.

³Federowicz M., Sitek M. (red.), *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

⁴Jakubczak B., *Zastosowanie systemów nauczania zdalnego typu Open Source w edukacji na przykładzie pakietu Moodle*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Edukacja XXI wieku, 11, Poznań 2007, <http://hdl.handle.net/10593/954> (data dostępu: 28.08.2020).

J. Pyżalski pisze: „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”⁵. Należy tu zwrócić uwagę na zachowanie się odbiorców w przypadku podjęcia nauczania zdalnego. W. Poleszak i J. Pyżalski uważają, że jest to uzależnione od trzech składników wpływających na obciążenie emocjonalne⁶:

- czynnik społeczny (sytuacja, w której znaleźliśmy się w momencie ogłoszenia pandemii np. zmiana organizacji codziennego życia, zamknięcie szkół i uczelni, inne funkcjonowanie zakładów pracy, ograniczenie kontaktów z rówieśnikami, atmosfera wywołana przez publikowane w mediach informacje o stanie epidemiologicznym w kraju i na świecie itp.);
- czynnik rodzinny (warunki, w jakich funkcjonuje uczący się, relacje interpersonalne, status ekonomiczny, problemy występujące wcześniej np. rodziny patologiczne, uzależnienia, przemoc itp.);
- czynnik osobowościowy (umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji, dojrzałość emocjonalna, rozwinięcie mechanizmów obronnych, typ charakteru, temperament itp.).

W raporcie opracowanym w marcu 2020 roku przez zespół A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers i F.J. Tuscano⁷ wskazują na wyższą rangę zaspakajania podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży nad organizowaniem procesu dydaktycznego. Wiąże się to z faktem, że efektywność procesów nauczania jest możliwa tylko wówczas, gdy zabezpieczone jest zdrowie, bezpieczeństwo i dobre samopoczucie. Ponadto różnice w statusie ekonomicznym i społecznym dzieci często utrudniają dostęp do zdalnego nauczania. Sytuacja, którą badacze podkreślają w swo-

⁵Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 2.

⁶Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, w: Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 7-15.

⁷Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J., *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*, 29.03.2020, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (dostęp on-line: 29.06.2020).

im raporcie, odnosi się także do środowiska studenckiego. Obostrzenia wywołane stanem epidemiologicznym wywołanym przez COVID-19 spowodowały naruszenie stabilizacji młodzieży akademickiej. Rezygnacja z tradycyjnego sposobu realizacji programu studiów wychowania fizycznego, w wielu przypadkach powrót do domu rodzinnego ze względu na konieczność opuszczenia akademika, przerwanie zorganizowanych treningów sportowych to tylko niektóre z powodów, które wpłynęły na życie młodych ludzi. Do tego w wielu przypadkach dochodzi brak umiejętności uczestniczenia w nauczaniu zdalnym.

M. Pogorzelska podjęła próbę znalezienia odpowiedzi na pytania takie jak: co chcę osiągnąć poprzez edukację zdalną?; jakie treści przekazać uczniom (albo do znalezienia jakich treści chcę zainspirować uczniów?); jakie cele mam postawić?; do jakich efektów chcę zmierzać?; jakimi metodami mogę to osiągnąć?; jakie są moje zasoby, w tym kompetencje cyfrowe związane z obsługą narzędzi i aplikacji internetowych służących dydaktyce?; do kogo mogę się zwrócić o pomoc?; czego oczekują moi uczniowie?; jakie są ich możliwości poznawcze oraz emocjonalno-społeczne?⁸ Odpowiedzi na te pytania mogą stać się wskazówkami do organizacji pracy zarówno nauczycieli wychowania fizycznego, jak i studentów przygotowujących się do tego zawodu.

Posługiwanie się nowymi technikami informatycznymi powinno stać się pomocne przy osiąganiu określonych celów dydaktycznych.

Zdaniem M. Plebańskiej każdy materiał wykorzystywany w nauczaniu zdalnym powinien zatem być zbudowany w oparciu o:

- warstwę merytoryczną, odpowiedzialną za etapowe zdobywanie wiedzy, w której powinny się znaleźć odsyłacze do treści teoretycznych (mogą być utworzone w sposób linearny lub spiralny),
- warstwę medialną odpowiedzialną za przekaz treści merytorycznych (powinny być dostosowane do możliwości percepcyjnych, a także potrzeb i oczekiwań słuchaczy, np.: przekaz audio lub wideo, schematy, grafiki czy prezen-

⁸Pogorzelska M., *Wychowanie fizyczne w czasach Covid-19*, Panorama AWFiS Gdańsk, CITIUS-ALTIUS-FORTIUS, nr 88, 2020, s. 23.

tacje interaktywne)⁹.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Centrum Cyfrowe w kwietniu 2020 roku wskazały, że 85,4% nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych nie miało żadnych wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem na odległość. Głównymi problemami, z którymi borykali się nauczyciele były: czasochłonność procesu (47%), braki sprzętowe u uczniów (36%) i łącza internetowe uczniów (32%). Właśne braki sprzętowe jako przyczynę niepowodzenia w nauczaniu zdalnym wskazywał co dziesiąty nauczyciel. Brakami sprzętowymi u uczniów było przede wszystkim obciążenie potrzebą korzystania z jednego komputera w domu zarówno przez dzieci, jak i rodziców pracujących zdalnie. Często wskazywano także na brak komputera w rodzinach o niższym statusie ekonomicznym. Na niestabilne połączenia internetowe zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów skarżyło się 40% nauczycieli z mniejszych miejscowości (poniżej 10 tysięcy mieszkańców). Problemem często sygnalizowanym przez nauczycieli były relacje z rodzicami, którzy deklarowali skrajne stanowiska – jedni uważali, że nauczanie zdalne spełnia ich oczekiwania, a druga grupa uważała, że jest to dodatkowe obciążenia wymagające dodatkowej pracy z dzieckiem. Co piąty nauczyciel wskazywał na trudności związane z organizacją własnej przestrzeni życiowej – połączenia obowiązków zawodowych ze sferą życia prywatnego. Konieczność połączenia pracy z uczniami z wypełnianiem roli domowych bywa przyczyną stresu i frustracji¹⁰. Jeśli przyjrzymy się edukacji zdalnej pod kątem tego, czy jest ona dla każdego dziecka, to niestety musimy stwierdzić, że są też dzieci, które w ogóle wypadły z nauczania. Nie było i nie ma z nimi kontaktu, nie pojawiają się na zdalnych lekcjach, nie odbierają komunikatów od nauczycieli, nie można skontaktować się z ich rodzicami. Z opracowań Centrum Analiz Ekonomicznych wynika, że co trzecie dziecko nie miało dostępu do nauczania zdalnego – były to najczęściej dzieci ze środowiska wiejskiego oraz dzieci z rodzin mieszkających w jednopokojowych mieszkaniach¹¹.

⁹Plebańska M., *Potencjał technologii cyfrowych*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 37-42.

¹⁰Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp on-line: 1.07.2020).

¹¹<https://oko.press/alarm-dla-oswiaty-nauka-zdalna-poglebia-nierownosci-nawet->

Przypuszczam, że gdyby to samo pytanie skierować do nauczycieli akademickich uzyskalibyśmy podobne rezultaty.

Ponadto można przypuszczać, że duży wpływ na podejście do nauczania zdalnego ma rodzaj wykładanego przedmiotu, forma zajęć – wykład, ćwiczenia czy seminarium oraz kompetencje informatyczne. Te same problemy pojawiają się po drugiej stronie katedry – studenci wydawać by się mogło dobrze zorientowani w obsłudze urządzeń cyfrowych nie zawsze dawali sobie radę z różnymi platformami, za pomocą których prowadzone były zajęcia, a także z wykonywaniem niektórych zadań. Tu uwzględnić trzeba także specyfikę nauczanych przedmiotów. Tak jak bez większych problemów można przygotować wykład on-line z historii kultury fizycznej czy filozofii, tak poprowadzenie dyskusji na ćwiczeniach lub konwersatorium jest zdecydowanie trudniejsze. Możliwości ilustracyjne prowadzonych zajęć opierano najczęściej na materiałach filmowych lub zdjęciach.

Formami najczęściej wykorzystywanymi przez nauczycieli akademickich w nauczaniu zdalnym były:

- wykłady na żywo na platformie Microsoft Teams,
- linki do materiałów on-line znajdujących się w Internecie,
- przesyłane notatki z wykładów lub gotowe prezentacje,
- prowadzone „na żywo” ćwiczenia, seminaria i konwersatoria (platforma Microsoft Teams, Google Classroom),
- linki do materiałów przygotowanych przez prowadzącego,
- konsultacje on-line.

Barierami w prowadzeniu nauczania zdalnego najczęściej wymienianymi przez nauczycieli akademickich były: niski poziom opanowania technologii komputerowych (łatwość posługiwania się edytorami pisma i arkuszami obliczeniowymi, a problem w obsłudze np. platformy Teams czy pakietu Moodle), niechęć do zamieszczania autorskich materiałów na platformach (obawa przed kopiowaniem, jedna-trzecia-uczniow-jest-wykluczona/ [dostęp on-line: 29.08.2020]

powielaniem i przekazywaniem kolejnym rocznikom, co osłabia frekwencję np. na wykładach w następnych latach), brak kontaktu wzrokowego ze słuchaczami (słuchający pozostają ukryci za swoimi inicjałami, nie korzystają z kamery, co prowadziło do tego, że wykład był prowadzony dla niewidzialnego odbiorcy), problemy natury technicznej (przerwane połączenie wyłączające odbiorcę z uczestnictwa w wykładzie), dodatkowy czas potrzebny na opracowanie tematów zajęć w innej formie oraz brak wsparcia ze strony jednostek administracyjnych uczelni odpowiedzialnych za obsługę informatyczną.

Z kolei studenci jako najczęstsze utrudnienia w podejmowaniu nauczania online wymieniali: niewystarczający poziom opanowania technologii komputerowych (brak umiejętności obsługi platform, na których prowadzone były zajęcia), kłopoty z łączem internetowym (szczególnie borykali się z tym problemem mieszkańcy wsi i małych miejscowości oraz korzystający z połączenia obciążonego dużą ilością odbiorców, tak zwane „zapychające się łącza”), problemy natury technicznej (brak dostępu do Internetu, zbyt wolno działający sprzęt, zbyt mała pojemność urządzeń cyfrowych), trudności z podejmowaniem samodzielnej pracy, nieumiejętne korzystanie z materiałów źródłowych (brak dostępu do baz bibliotecznych, braki w interpretowaniu tekstów źródłowych), konieczność wykonywania zadań na bieżąco (brak umiejętności zalogowania się do systemu, nieciągłe połączenie z prowadzącym podczas zajęć, niemożność natychmiastowej konsultacji podczas ćwiczeń) oraz brak relacji interpersonalnych (trudność w dyskutowaniu czy współpracy z „niewidzialnym partnerem”).

Innym obszarem utrudniającym nauczanie zdalne w opiniach nauczycieli akademickich były:

- lęk przed upublicznieniem wizerunku,
- strach przed hejtem ze strony osób postronnych,
- złośliwe – krytyczne komentarze,
- „latające” w sieci samodzielnie opracowane materiały, które mogą być wykorzystywane przez inne osoby bez zachowania praw autorskich,

- brak wprawy w posługiwaniu się technologiami informatycznymi utrudniający komunikowanie się ze studentami,
- niemożność realizacji efektów kształcenia, szczególnie podczas zajęć wymagających wsparcia zajęciami praktycznymi,
- wydłużenie czasu pracy przed monitorem,
- konsultacje on-line w formie odpowiedzi na e-maile i zapytania na platformach w czasie o wiele dłuższym niż konsultacje w normalnych warunkach pracy.

Natomiast w opiniach studentów najliczniej zgłaszanymi obawami były:

- brak zajęć ruchowych,
- brak możliwości działań praktycznych,
- czas spędzany na pracy przed monitorem,
- lęk przed upublicznieniem wizerunku przy opracowywaniu materiałów filmowych z własnym udziałem,
- przerywane połączenia internetowe, które mogły być odbierane przez prowadzącego jako niechęć do uczestniczenia w zajęciach,
- zwielokrotnione obciążenie przygotowaniem pisemnych materiałów.

Praca on-line ze studentami wychowania fizycznego była z pewnością niemałym wyzwaniem dla obu stron uczestniczących w tym procesie. Tak jak można było zorganizować bez większych problemów zajęcia teoretyczne w formie wykładów, tak już ćwiczenia i konwersatoria stanowiły odmienną formę. Z prowadzonych przedmiotów pedagogicznych takich jak podstawy dydaktyki czy dydaktyka przedmiotu realizowano treści programowe w sposób tradycyjny:

- „karty pracy studenta” wymagające wypełnienia treściami teoretycznymi i własnymi propozycjami rozwiązań;

- „planowanie pracy” – konstruowanie budżetu godzin, układanie planów nauczania;
- „realizacja zadań” – rozwiązywanie przykładowych zadań uzupełniając je praktycznymi przykładami dostosowanymi do nauczania wychowania fizycznego uczniów w różnym wieku;
- „układanie fragmentów lekcji” – w oparciu o różne metody nauczania i formy organizacyjne;

ale także z wykorzystaniem metod aktywizujących takich jak:

- „forum” – studenci otrzymują do rozwiązania sytuację problemową i proponują swoje rozwiązania, które prezentują całej grupie, następnie są one weryfikowane i omawiane pod kierunkiem wykładowcy;
- „debata za i przeciw” – forma dyskusji mająca kształcić umiejętności podejmowania decyzji, poszukiwania argumentów przekonujących do swojego wyboru oraz wypowiedzenia się po jednej ze stron prowadzącego sporu;
- „metaplan” – zilustrowanie prowadzonej dyskusji wspólnie stworzonym plakatem będącym graficznym skrótem tej debaty;
- „wchodzenie w role” przez przeprowadzanie wywiadów, sondaży i ankiet wraz z nabywaniem umiejętności przedstawiania uzyskanych wyników;
- „drzewo decyzyjne” – przy pomocy budowania drzewa planujemy postępowanie i analizujemy różne warianty rozwiązań.

W przygotowaniu studenta do prowadzenia lekcji wychowania najważniejszą funkcję pełnią działania praktyczne. W okresie pandemii zrealizowanie tego zadania stanowiło największe wyzwanie zarówno dla studenta, jak i dla nas nauczycieli akademickich. Rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pozwalające na inną formę realizacji praktyk pedagogicznych pozwoliło na stworzenie alternatywnego programu dla studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia.

Praktyki zdalne były realizowane tylko dla tych studentów, którzy przed pandemią odbyli co najmniej jedną praktykę w szkole i mieli możliwość prowadzenia zajęć z uczniami w normalnych warunkach.

Poniżej przedstawiono zadania, jakie otrzymali do realizacji w ramach drugiej praktyki dydaktycznej w szkole podstawowej (w formie zdalnej) studenci III roku wychowania fizycznego:

1. Samodzielne przygotowanie ośmiu materiałów filmowych, czas trwania 8-10 minut, ćwiczenia w wykonaniu studenta (nagranie za pomocą smartfona, kamery filmowej lub aparatu fotograficznego) o następującej tematyce:
 - ćwiczenia ukierunkowane na wzmacnianie siły mięśni brzucha,
 - ćwiczenia ukierunkowane na wzmacnianie siły mięśni obręczy barkowej,
 - ćwiczenia ukierunkowane na wzmacnianie siły mięśni nóg,
 - ćwiczenia ukierunkowane na kształtowanie koordynacji ruchowej,
 - ćwiczenia ukierunkowane na kształtowanie zwinności,
 - ćwiczenia ukierunkowane na kształtowanie wydolności,
 - ćwiczenia ogólnorozwojowe ze sprzętami domowymi (poduszka, krzesło, kij do szczotki, ręcznik itp.),
 - ćwiczenia rozciągające z przyborem.

Do każdego nagrania powinien być wykonany konspekt tak, jakby te zajęcia były prowadzone przez studenta, z zaznaczeniem dla jakich uczniów zostały przygotowane (obowiązuje tu zróżnicowanie wieku oraz płci ćwiczących).

2. Hospitacje i ocena merytoryczna przygotowanych przez studentów materiałów filmowych (filmy zostaną przydzielone poszczególnym studentom przez opiekuna praktyk z ramienia uczelni).
3. Hospitacje lekcji wskazanych do obejrzenia w serwisie YouTube i ocena merytoryczna

- lekcja pokazowa gier i zabaw ruchowych Akademia Pedagogiki 24.01.2018 (cel hospitacji: wykorzystanie miejsca ćwiczeń),
- gry i zabawy z wykorzystaniem szarf 8.10.2015 (cel hospitacji: realizacja zasady wszechstronności i zmienności pracy),
- gry i zabawy z piłkami 30.10.2015 (cel hospitacji: zasada stopniowania wysiłku).

4. Zaplanowanie zadań pozwalających na realizację działu Umiejętności z podstawy programowej:

- uczeń z klasy V-VI potrafi uczestniczyć w grze rekreacyjnej pochodzącej z innego kraju europejskiego
zadanie dla studenta: opisanie dwóch gier rekreacyjnych pochodzących z innego kraju europejskiego (podanie przepisów gry, rozrysowanie ustawienia),
- uczeń z klasy VII-VIII planuje rozgrywki sportowe wg systemu pucharowego i „każdy z każdym”
zadanie dla studenta: rozpisanie tabeli rozgrywek sportowych systemem pucharowym i „każdy z każdym” dla ośmiu biorących udział w turnieju drużyn, zaplanowanie dat i czasu trwania rozgrywek,
- uczeń z klasy VII-VIII uczestniczy w wybranej formie aktywności fizycznej spoza Europy
zadanie dla studenta: opracowanie prezentacji wybranej formy aktywności fizycznej jednej z Europy i jednej spoza Europy.

5. Ułożenie sześciu konspektów lekcyjnych:

- z podziałem na klasy IV-VI – nauka zadania ruchowego z rozpisaniem metodyki nauczania (dwie lekcje) oraz VII-VIII – doskonalenie wcześniej poznanego zadania ruchowego (dwie lekcje) z dostosowaniem do treści kształcenia w podstawie programowej szkoły podstawowej,

- jedna lekcja z dowolnie wybranej dyscypliny sportowej z zastosowaniem metody ruchowej ekspresji twórczej w klasie IV-VI,
- jedna lekcja z dowolnie wybranej dyscypliny sportowej z zastosowaniem metody problemowej w klasie VII-VIII.

W ramach dokumentacji uzupełniającej każdego studenta obowiązuje:

1. Przygotowanie dwóch konspektów godziny wychowawczej:
 - dwa tematy z zagadnień związanych z kulturą fizyczną,
 - dwa temat z zagadnień związanych z edukacją olimpijską.
2. Przygotowanie scenariusza imprezy sportowo-rekreacyjnej trwającej od 3 do 4 godzin. Wykonanie minutowego harmonogramu samej imprezy oraz opisanie wszystkich szczegółów poprzedzających jej realizację (np. festyn sportowo-rekreacyjny, turniej gier i zabaw dla klas młodszych itp.).
3. Opracowanie pięciu testów wiadomości z kultury fizycznej dla klas IV-VIII (dla każdego poziomu) oraz pięciu testów z edukacji zdrowotnej dla klas IV-VIII (dla każdego poziomu). Do dokumentacji dołączamy kartę z testem i kartę z odpowiedziami.
4. Ułożenie trzech programów treningu zdrowotnego dla dzieci z zaburzeniami rozwoju (np.: wady postawy, specjalnie potrzeby edukacyjne, otyłość) – każdy trening obejmuje co najmniej trzy jednostki 30-minutowe i musi być tak zaplanowany, by mógł być realizowany w warunkach domowych ewentualnie w okolicy obok domu (park, łąka).
5. Realizacja edukacji zdrowotnej w oparciu o zadania praktyczne i teoretyczne – po 10 propozycji dla każdej z klas IV-VIII.
6. Rozpisanie projektu edukacyjnego z dowolnie wybranego tematu (np.: aktualne wydarzenia czy rocznice, popularyzacja miejsc wokół nas, konkursy w różnych dziedzinach, dbałość o wygląd zewnętrzny, troska o zdrowie, zwyczaje i obyczaje, umiejętność zachowania się w różnych sytuacjach itp.) z rozpisaniem wszystkich etapów.

Studenci studiów wychowania fizycznego drugiego stopnia realizujący praktykę w szkole ponadpodstawowej (w formie zdalnej) otrzymali do wykonania takie samo zadanie związane z przygotowaniem materiałów filmowych dla ucznia oraz poniższe polecenia:

1. Hospitacje lekcji wskazanych do obejrzenia w serwisie YouTube i ocena merytoryczna
 - ciekawa lekcja wychowania fizycznego z 24.07.2014 (cel hospitacji: wykorzystanie przyborów i przyrządów, zagospodarowanie miejsca ćwiczeń),
 - lekcja wychowania fizycznego – konkurs Stop zwolnieniom z WF 4.12.2013 (cel hospitacji: realizacja zasady wszechstronności i zmienności pracy),
 - ułożenie 6 konspektów lekcji z różnymi formami rekreacyjnymi (np.: unihokej, kometka, nordic walking, wrotki, rolki, jazda rowerem, siatkówka plażowa itp.).
2. Ułożenie trzech konspektów lekcji z elementami udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej.
3. Ułożenie czterech konspektów lekcji wychowawczej:
 - jeden temat z zagadnień związanych z kulturą fizyczną,
 - jeden temat z zagadnień związanych z edukacją olimpijską,
 - dwa tematy z zagadnień związanych z edukacją zdrowotną.
4. Opracowanie minutowego scenariusza imprezy turystycznej (np.: plan rajdu, wycieczki, marszobiegu itp. z rozrysowaniem trasy).
5. Przygotowanie trzech materiałów dla ucznia (w postaci broszury, planu, przewodnika, plakatu uwzględniających treści programowe z zakresu edukacji zdrowotnej) – dla każdego poziomu klas I, II i III.
6. Zaplanowanie zadań pozwalających na realizację działu Umiejętności z podstawy programowej:

- planuje i współorganizuje szkolne rozgrywki sportowe według systemu pucharowego i „każdy z każdym”
zadanie dla studenta: rozpisanie tabeli rozgrywek sportowych systemem pucharowym i „każdy z każdym” dla 8 biorących udział w turnieju drużyn, zaplanowanie dat i czasu trwania rozgrywek,
- wykonuje ćwiczenia relaksacyjne dostosowane do indywidualnych potrzeb
zadanie dla studenta: przygotowanie 4 zestawów ćwiczeń relaksacyjnych do realizacji w różnych warunkach,
- wykorzystuje środowisko do planowania aktywności fizycznej (np. programowanie ścieżki zdrowia, biegi terenowe), z uwzględnieniem zastosowania nowoczesnych technologii;
zadanie dla studenta: opracowanie dwóch form przygotowania ucznia do realizacji tego zadania.

7. Opracowanie wymogów sprawdzianu umiejętności z gimnastyki, lekkiej atletyki i dowolnej zespołowej gry sportowej (dokładne wymagania na kolejne oceny) oraz testu wiadomości zawierającego treści z kultury fizycznej i edukacji zdrowotnej dla uczniów z klas I, II i III (pytania i odpowiedzi).

8. Wykazanie się znajomością dwóch form aktywności rekreacyjnej, jednej z Europy i jednej spoza Europy oraz dwóch gier rekreacyjnych pochodzących z innego kraju europejskiego (podanie przepisów gry, rozrysowanie ustawienia).

Owoce zrealizowanych praktyk dydaktycznych były niezmiernie interesujące materiały filmowe, które można było podzielić na następujące grupy:

1. Ze względu na miejsce ćwiczeń:

- propozycja ćwiczeń w pokoju, w którym wygospodarowano miejsce na dywanie lub na podłodze,
- ogród lub łąka obok domu,
- park miejski,

- droga gruntowa.

2. Ze względu na wykorzystanie przyborów do ćwiczeń:

- przybory konwencjonalne (piłka, skakanka, guma do ćwiczeń, hantle, piłki fit o różnej średnicy),
- przybory niekonwencjonalne (plastikowe butelki różnej wielkości wypełnione wodą lub piaskiem, ręcznik frotte, duże pojemniki na wodę 3-, 5-, 10- litrowe, gazeta, kula papieru, kij do szczotki obciążony plastikowymi butelkami na obu końcach, rolki papieru toaletowego, piórka, zeszyt w twardej oprawie, książka, gąbka do mycia, kuchenna deska drewniana, papierowa rolka po folii spożywczej),
- sprzęty domowe (krzesło z oparciem, taboret, poduszka, szczotka do zamiatania, plastikowa miska, plastikowy kosz na śmieci, panele podłogowe jako wyznaczniki do wykonywania ćwiczeń, schody, balustrady),
- urządzenia z infrastruktury miejskiej i parkowej (ławki parkowe, płyty chodnikowe do ćwiczeń koordynacyjnych, krawężniki, schody).

W materiałach dla ucznia znalazły się propozycje graficznego rozplanowania ćwiczeń w domowym obwodzie ćwiczebnym, w którym wykorzystywane są sprzęty użytku domowego. Natomiast wśród propozycji sprawdzania wiedzy teoretycznej pojawiły się rebusy, łamigłówki, krzyżówki i wykreślanki.

Reasumując, spróbujmy odpowiedzieć sobie na pytanie: Czego nas nauczyło zdalne nauczanie?

- kreatywności, której wymagało dostosowanie się do nowych realiów zdobywania wiedzy, a także dzielenia się nią z uczniami,
- otwartości, ponieważ musieliśmy się przekonać do innej formy kontaktów interpersonalnych,
- wytrwałości w realizowaniu wymagań stawianych z jednej strony przez studentów - odbiorców naszych zajęć, a z drugiej strony w konieczności zrealizowania założonych efektów kształcenia.

Trudnością dla wielu prowadzących był brak bezpośredniego kontaktu między wykładowcą a studentem. Świadomość nawiązywania rozmowy z rozproszonymi w wielu miejscach słuchaczami wywoływała różne reakcje. Osłabienie kontaktów interpersonalnych jest jedną z wielu ujemną konsekwencją nauczania zdalnego. Niewątpliwie pojawia się tu potrzeba budowania mechanizmów aktywizujących obie strony w procesie nauczania-uczenia się, a także konieczność znalezienie nowych sposobów wspierania zdrowia fizycznego, psychicznego oraz społeczno-emocjonalnego uczących się i nauczanych.

Bibliografia

Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii (2020). Raport z badań*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp on-line: 1.07.2020].

Coates H., Goedegebuure L., *The Real Academic Revolution: Why we Need to Reconceptualise Australia's Future Academic Workforce, and Eight Possible Strategies for How to Go About This*, Research Briefing, LH Martin Institute, Melbourne 2010.

Darmowy M., Smyth E., *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*, 'The Economic and Social Research Institute', Dublin, November 2016, s. 7-36.

Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F. J. D., *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*, 29.03.2020 https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng [dostęp on-line: 29.06.2020].

Federowicz M., Sitek M. (red.), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

<https://oko.press/alarm-dla-oswiaty-nauka-zdalna-poglebia-nierownosci-nawet-jedna-trzecia-uczniow-jest-wykluczona/> [dostęp on-line: 29.08.2020]

Jakubczak B., *Zastosowanie systemów nauczania zdalnego typu Open Source w edukacji na przykładzie pakietu Moodle*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Edukacja XXI wieku, 11, Poznań 2007, <http://hdl.handle.net/10593/954> [data dostępu: 28.08.2020].

Moszyńska A., Brudnik E., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2011.

Plebańska M., *Potencjał technologii cyfrowych*, w: Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 37-42.

Pogorzelska M., *Wychowanie fizyczne w czasach Covid-19*, Panorama AWFIS Gdańsk, CITIUS-ALTIUS-FORTIUS, nr 88, 2020, s. 22-24.

Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie*

epidemii, w: Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 7-15.

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

dr Agnieszka Lasota, mgr Anzhela Shatilova

Edukacja online a motywacja do nauki młodzieży i studentów w okresie pandemii COVID-19

1. Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 zaskoczyła cały świat, a szczególnie jej wpływ na fizyczne i psychiczne zdrowie ludzi, na rozwój gospodarki i oczywiście na proces edukacji uczniów. Wraz z pojawieniem się informacji o pandemii i w konsekwencji wymuszonej izolacji domowej, okazało się, że edukacja na całym świecie wymaga zmian i nowych form. Brak możliwości kontynuacji nauki w szkołach czy uniwersytetach, a przez to początek edukacji zdalnej na bardzo dużą skalę zmieniły pogląd na edukację, na proces nauczania i uczenia się.

Według OECD¹ (światowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) wyniki pierwszych badań klinicznych oraz informacje płynące z ośrodków medycznych pokazują, że ekonomiczne i zdrowotne skutki pandemii COVID-19 są asymetryczne w odniesieniu do różnych grup wiekowych. Obecne dowody sugerują, że młodzież i młodzi dorośli są mniej narażeni na rozwój poważnych objawów zdrowotnych związanych z COVID-19, niż starsze grupy wiekowe. Jednak trudności związane z dostępem do edukacji, czy możliwością zatrudnienia, wywołane spowolnieniem gospodarczym sprawiają, że prawdopodobnie młode pokolenie znajdzie się na znacznie bardziej niestabilnej drodze do poszukiwania i utrzymywania satysfakcjonującej pracy oraz osiągania dochodów². Nie tylko starsi, ale również młodzi ludzie na całym świecie wyrażają zaniepokojenie dotyczące wpływu pandemii na

¹OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): *Youth and COVID-19: Response, recovery and resilience*. 11 June 2020

²*Ibidem*

zdrowie psychiczne, możliwości zatrudnienia, uzyskiwania dochodów pozwalających na utrzymanie i prawidłowe funkcjonowanie, czy możliwości samorozwoju poprzez edukację.

Chociaż trajektoria pandemii różni się w poszczególnych krajach, większość rządów w krajach OECD, do których również należy Polska, wdrożyła zapobiegawcze środki dystansu społecznego, zamknięcia i izolacji społecznej, aby powstrzymać rozprzestrzenianie wirusa. W tym kontekście młodzi ludzie, będący na początku swojej kariery zawodowej, wyrażali największe zaniepokojenie wpływem COVID-19 na samopoczucie psychiczne, zatrudnienie, utratę dochodów, edukację, relacje rodzinne i przyjaźnie, a także ograniczenie wolności osobistej³.

2. Zdalne nauczanie w czasie pandemii – zalety i wady

Pandemia COVID-19 spowodowała zamknięcie szkół, uczelni i uniwersytetów w wielu krajach. Wymusiła też zmianę modelu edukacji na całym świecie⁴. W 186 krajach od kwietnia 2020 roku edukacja przeniosła się z murów szkół do Internetu⁵. Sytuacja ta dotknęła ponad 91% uczniów na całym świecie⁶.

Zdalne nauczanie było jednym ze sposobów powstrzymania rozprzestrzeniania się wirusa. Nauczanie zdalne, zwane też nauczaniem online, e-learningiem, czy wirtualnym nauczaniem, zastąpiło stacjonarny sposób edukacji w szkołach i na uniwersytetach⁷. Z tego względu uczniowie nie mogli uczyć się w szkołach, gdzie mieli bezpośredni kontakt *face to face* ze swoimi nauczycielami, nauczanie przeniosło się do świata wirtualnego, zdalnego, w którym nauczyciele bardzo szybko musieli dostosować i modyfikować (często wypracowywane przez kilka lat) swoje sposoby nauczania do warunków, w jakich przyszło im realizować proces edukacyjny wśród

³*Ibidem*

⁴Yulismayanti, Harziko, Iye Risman, Susiati, Bin-Tahir Saidna Zulfiqar. *Variative method in improving student learning motivation in pandemic COVID – 19 situations*. “Journal of Critical Reviews”, 2020

⁵cf. Li C., Lalani F., *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. 2020.

⁶UNICEF. *COVID-19: Socio-economic impact in Ghana*. “Briefing Note #3”, 2020

⁷Crawford J. i in., *20 Countries’ Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses*. “Journal of Applied Learning & Teaching”, 2020; Sahu, Praadeep, *Closure of universities due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff*. “Cureus”, 2020.

dzieci, młodzieży czy młodych dorosłych. Okazało się to jednak niełatwym wyzwaniem zarówno dla nauczycieli jak i dla uczniów na każdym etapie edukacyjnym.

W obliczu pandemii COVID-19 nauczyciele zobowiązani zostali do prowadzenia lekcji online. Niestety polskie realia pokazały, że część lekcji nie odbywała się synchronicznie, grupa nauczycieli (zwłaszcza tych, którzy do tej pory nie korzystali z nowych technologii, nie wspierali procesu nauczania przy wykorzystaniu komputera, laptopa, czy tabletu) realizowała lekcje jedynie poprzez wysłanie pocztą elektroniczną określonych partii materiału uczniom do samodzielnego opanowania i wyznaczaniu terminów oddawania prac domowych. Ponadto, lekcje online nie zawsze prowadzone były w taki sposób, aby uczniowie mogli zrozumieć treść nowego materiału wprowadzanego przez nauczyciela. Wyniki zagranicznych badań⁸ wskazują, że niezbędne w zdalnym nauczaniu jest wykazanie się kreatywnością w stosowaniu różnorodnych metod nauczania przez nauczycieli, która wydaje się, że w pierwszych miesiącach edukacji online zeszła na dalszy plan.

Badania wśród nauczycieli w innych krajach potwierdzają nasze osobiste doświadczenia i obserwacje opisane w kolejnym punkcie. Rezultaty wielu empirycznych opracowań stworzonych w czasie pandemii, zarówno ilościowych jak i jakościowych wskazują, że nauczyciele podczas zdalnego nauczania borykali się z czterema rodzajami problemów: 1) niedostępnością zdalną uczniów 2) trudnościami technicznymi wynikającymi z korzystania z sieci i Internetu, 3) planowaniem, wdrażaniem i ewaluacją procesu uczenia się uczniów 4) brakiem współpracy z rodzicami⁹. Wyniki badań indonezyjskich pokazały, że nawet 80% nauczycieli szkół podstawowych odczuwało niezadowolenie z nauczania online i miało poczucie nieskuteczności¹⁰. Również polskie badania¹¹ wśród nauczycieli akademickich potwierdziły, że wykładowcy odczuwali niższą skuteczność w nauczaniu w porównaniu do nauczania stacjonarnego. Ich zdaniem takie nauczanie jest możliwe, jednak wymaga większego osobistego zaangażowania ze strony nauczyciela. Część nauczycieli akademickich,

⁸Yulismayanti i in. *Variative method...*2020, op. cit.

⁹Fauzi I., Sastra Khusuma I., *Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions*. „Jurnal Iqra”, 2020

¹⁰*Ibidem*

¹¹Czepczyński R., Kunikowska J.. *Teaching nuclear medicine in the pandemic — a new challenge for the faculty*. „European Journal of Nuclear Medicine and Molecular Imaging”, 2020

sytuację zdalnego nauczania traktowała jako pozytywne wyzwanie, szansę, możliwość własnego rozwoju (zwłaszcza w zakresie nowych technologii) i ucieczkę od rutyny. Wielu z nich zareagowało na te niezwykle okoliczności realizacji procesu edukacji studentów z dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem. Większość szkół (zdecydowanie lepiej poradziły sobie uniwersytety) zgłaszała problemy z dostępnością i możliwościami istniejących technologii, infrastruktury i zasobów szkół w celu ułatwienia uczniom uczenia się online¹².

Wyniki badań prowadzonych na całym świecie potwierdzają te mało optymistyczne doniesienia o ogromnych trudnościach w przejściu na całkowite nauczanie zdalne. Badania wśród kolumbijskich studentów wykazały, że jedynie co trzeci student miał dostęp do komputera i mógł realizować edukację zdalną w warunkach domowych, zaś w krajach afrykańskich ten odsetek był jeszcze niższy (mniej niż 1/4 uczniów miała dostęp do Internetu)¹³. Również badania prowadzone w Gruzji potwierdziły, że nauka online negatywnie odbiła się na całym procesie edukacji, gdyż np. na terenach wiejskich mniej niż połowa uczniów miała dostęp do komputerów¹⁴. Podczas gdy np. w Szwajcarii, Norwegii i Austrii 95% uczniów posiada własny komputer, którego mogą używać do swoich zadań szkolnych, to w Indonezji taka sytuacja ma miejsce jedynie w przypadku około 1/3 uczniów¹⁵. Podobnie z nauczaniem studentów. Mimo że na wielu uniwersytetach, zwłaszcza w krajach dobrze rozwiniętych, poradzono sobie ze zdalnym nauczaniem bardzo dobrze i ten sposób kształcenia oceniany jest bardzo pozytywnie¹⁶, to dostrzega się wciąż wyzwania związane z objęciem 100% uczniów i studentów tym sposobem nauczania, dotarciem do uczniów ze środowisk wiejskich, uboższych, czy wielodzietnych, gdzie największymi problemami są słabe rozwiązania techniczne i logistyczne.

¹²Li C., Lalani F., *The COVID-19 pandemic ...*2020, op. cit.

¹³cf. Adu Henaku E.. *COVID-19: Online learning Experience of College Students; The Case of Ghana*. "International Journal of Multidisciplinary sciences and Advanced technology", 2020

¹⁴Basilaia G., Kvavadze D.. *Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia*. "Pedagogical Research", 2020

¹⁵cf. Li C., Lalani F., *The COVID-19 pandemic...* 2020, op. cit.

¹⁶Wu Z.. *How a top Chinese university is responding to coronavirus*, 2020; Belle Theresa. *COVID-19: A glimpse into the online learning experience in US & France*, 2020; Basilaia G., Kvavadze D.. *Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia*, 2020, op.cit.

2.1. Motywacja do nauki jako niezbędny czynnik samokształcenia licealistów i studentów

W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z wieloma klasyfikacjami i podziałami motywacji. Najprostsza typologia motywacji zawiera umiejscowienie motywacji (wewnątrz, zewnątrz) oraz rodzaj kierunku motywacji (pozytywna, negatywna)¹⁷. Motywacja jest procesem polegającym na regulacji i kierowaniu przebiegiem nauczania i uczenia się w taki sposób, by doprowadzić do osiągnięcia celu.

Zewnętrzna motywacja ma widoczne nagrody w kształcie ocen, wyróżnień, stypendiów finansowych, itd., zaś motywacja wewnętrzna skupia się na osiągnięciu celu, w którym nagrodą jest poczucie własnego sukcesu (które nie zawsze występuje u jednostki w okresie dorastania, ale może być wspierane z zewnątrz przez rodzinę, przyjaciół, nauczycieli/wykładowców). Poczucie własnej wartości kształtuje się poprzez porażki i sukcesy, a stawianie sobie celów w postaci dążenia do samorealizacji wymaga czasu i wysiłku. Motywacja wewnętrzna jest mechanizmem, który mobilizuje siły ucznia i kieruje je w stronę osiągnięcia zamierzonego celu. Motywacja jest więc głównym i niezbędnym czynnikiem uczenia się/kształcenia się. Wiek, kiedy nastolatek/młoda osoba wybiera kierunek swojego rozwoju, odpowiada poziomowi rozwoju, dzięki któremu powstaje (powinno powstać) poczucie odpowiedzialności i samomotywacji. W motywacji wewnętrznej osiągnięcie celu ma wartość samą w sobie. Pojawia się wtedy, gdy uczeń ma indywidualne zainteresowania lub zamiłowanie do czegoś. W odniesieniu do sytuacji szkolnej wiąże się z przyjemnością, jaką wynika z uczenia się, zdobywania wiedzy, doskonalenia nabywanych umiejętności, a w następstwie z rozwijaniem ciekawości świata, niższym poziomem lęku przed szkołą, czy skłonnością do podejmowania działań stanowiących dla człowieka wyzwanie.

Samomotywacja jest dążeniem do celu, ale obecność samego celu (istnienie potrzeby) jest pierwszym i najbardziej znaczącym punktem motywacji. Cel wzbudza motywację, motywacja mobilizuje jednostkę do działania w dążeniu do celu, zaspokojeniu potrzeby. Wewnętrzna motywacja do nauki wynika ze złożonego me-

¹⁷por. Głoskowska-Sołdatow M., *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, w: *Edukacja dziecka – mity i fakty*, 2010.

chanizmu, w którym wychowanie, obecne relacje w rodzinie i społeczeństwie również odgrywają znaczącą rolę. Motywacja wewnętrzna może wynikać z doświadczeń pozytywnych „chcę być jak ktoś z mojej rodziny”, jak i z negatywnych „chcę być lepszy niż ktoś z mojej rodziny”, ale i w pierwszym i w drugim przypadku, motywacja będzie aspektem, który zmusza/zachęca jednostkę do aktywnych działań, w tym do mobilizacji motywacji wewnętrznej.

O motywacji zewnętrznej mówimy wtedy, gdy zewnętrzne czynniki (ze strony nauczycieli/ rodziców) zachęcają do nauki lub pozwalają na uniknięcie kary. Motywacja zewnętrzna również jest ważnym czynnikiem w edukacji, ponieważ postawa nauczyciela/wykładowcy może zmienić podejście licealisty/studenta do nauki. Zewnętrzna motywacja dla osób w okresie dorastania może być rodzajem troski, która wzbudza motywację wewnętrzną poprzez pozytywny przykład w postaci nauczyciela/wykładowcy i na odwrót, może być elementem zniechęcającym ucznia czy studenta do nauki i własnego rozwoju. Taki rodzaj motywacji jest głęboko osadzony w polskich szkołach. Niestety nauczyciele zdecydowanie częściej wykorzystują instrumentalną motywację negatywną, w postaci ocen niedostatecznych, które ich zdaniem mają zmobilizować ucznia do nauki (nie dostrzegają, że często przynosi to odwrotny skutek). Polscy nauczyciele nie doceniają znaczenia motywacji instrumentalnej pozytywnej, nie potrafią jej też używać (np. dając uczniom „plusiki” zamiast oceny bardzo dobrej, albo mówiąc uczniowi – „nie dam ci na semestr oceny bardzo dobrej, bo w drugim semestrze osiędziesz na laurach”) oraz zaniedbują motywację wewnętrzną, co w najgorszym przypadku może skończyć się rezygnacją ucznia z założonego celu (np. rezygnację ze szkoły muzycznej przez nauczyciela instrumentu, czy wybór innego kierunku studiów przez nauczyciela szkoły średniej).

Również podczas nauki online w czasie pandemii, wydaje się, że motywacja zewnętrzna (oceny) były jedynym sposobem zachęcania dzieci do nauki. Kiedy nauczyciele wykorzystują motywację pozytywną, polegającą na stworzeniu perspektyw coraz lepszemu urzeczywistnianiu własnych celów w miarę spełniania oczekiwań otoczenia, można powiedzieć, że służy to samorozwojowi uczniów czy studentów. Jednak negatywna motywacja zewnętrzna w postaci ocen niedostatecznych (które

niestety często nie są stawiane za brak wiedzy, ale za niedotrzymanie terminu, brak zeszytu czy podręcznika - nie są oceną adekwatną do poziomu wiedzy ucznia, nie uwzględniają specyficznych potrzeb uczniów), ma charakter “straszydła” wywołującego w uczniach lęk. Taki sposób motywacji pobudza do działania w wyniku stwarzania poczucia zagrożenia i niestety, ten rodzaj motywacji zewnętrznej (negatywne oceny ze strony dorosłych i rówieśników) najczęściej wiąże się z niskim poczuciem własnej wartości u dzieci i młodzieży.

Należy uświadomić nauczycielom, a także rodzicom jak duży wpływ mają na motywację wewnętrzną (poprzez zapewnienie odpowiednich warunków rozwoju, zainteresowań uczniów) i zewnętrzną (pozytywną, doceniającą, dającą informację zwrotną, pobudzającą motywację wewnętrzną) licealistów zwłaszcza w tym trudnym okresie doświadczania pandemii. Edukacja w tym zakresie jest niezbędna i przedstawia złożony mechanizm wychowywania zmotywowanego i zaangażowanego społeczeństwa.

3. Motywacja wśród krakowskich licealistów i studentów – badania własne

Nasza analiza ma na celu opisanie doświadczeń związanych z uczeniem się online przez krakowską młodzież licealną oraz studentów i ich postrzeganie umiejętności samokształcenia, poziomu własnej motywacji, utrudnień i problemów związanych ze zdalnym uczeniem się. Takie fenomenologiczne ujęcie oparte na rozmowach, wywiadach i obserwacji pomaga zrozumieć i wyjaśnić doświadczenia uczestników badań, gdy opisują swoje subiektywne odczucia¹⁸. Na podstawie naszych obserwacji, rozmów z uczniami, ich rodzicami, studentami, nauczycielami oraz psychologami dokonaliśmy analizy jakościowej uzyskanych wyników. Głównymi metodami badawczymi były: obserwacja, rozmowy, wywiady nieustrukturyzowane, korespondencja mailowa. Grupę respondentów stanowiło 148 osób.

¹⁸cf. Wertz F. J., Charmaz K., McMullen L. M., Josselson R., Anderson R., McSpadden E.. *Five ways of doing qualitative analysis*. Nowy Jork, The Guilford Press, 2011

3.1. Motywacja zewnętrzna i wewnętrzna do nauki online – doświadczenia licealistów, ich rodziców i nauczycieli

Czas trwania kwarantanny – dla większości licealistów forma nauki online początkowo była bardzo ciekawa i interesująca. Uczniowie chętnie włączali kamerki, uśmiechali się jeden do drugiego i dużo dyskutowali. Po miesiącu można było zaobserwować obniżenie zainteresowania pracą zdalną prawie o połowę, a pod koniec kwarantanny (ostatnie 3 tygodnie) nawet uczniowie zdolni i którym bardzo zależało na edukacji, nie włączali kamerek, częściej byli nieobecni na lekcjach, spadła ich motywacja do nauki, a oceny nie były wystarczającym środkiem motywującym.

Opierając się na wypowiedziach uczniów, sytuacja ta była spowodowana przewlekłym zmęczeniem spowodowanym nadmierną liczbą prac domowych oraz coraz większą obawą i lękiem o zdrowie swoje i najbliższych i niepewnością o przyszłość. Świadczą o tym rozmowy oraz e-maile otrzymywane od licealistów i studentów. Jedna ze zdolnych uczennic, zawsze aktywna na lekcjach, pod koniec semestru tak opisywała swoją sytuację: „Bardzo przepraszam, ale w ostatnim czasie jestem po prostu załamana i zmęczona e-learningiem. Każdy ma złe dni. Ja ostatnio nie mam już siły, żeby coś zrobić”.

Inny przykład wypowiedzi e-mailowej jednej ze zdolnych uczennic również wskazuje na spadek motywacji do nauki wraz z czasem trwania nauki online. Na początku kwarantanny była obecna na wszystkich lekcjach z włączoną kamerką, zawsze przygotowana do zajęć. Uczennica ta mieszkała w internacie. Po dwóch tygodniach nauki zdalnej większość młodzieży wyjechała z bursy, a dziewczyna została prawie sama w całym budynku. Okazało się, że restrykcje związane z koniecznością pozostania uczniów w budynku, zakazem wychodzenia na zewnątrz, brakiem kontaktu z rówieśnikami oraz bardzo ograniczony kontakt z rodzicami, spowodowały znaczący spadek motywacji do kontynuacji edukacji online przez uczennicę. Dziewczyna zaczęła regularnie spóźniać się na lekcje lub w ogóle w nich nie uczestniczyła i wciąż zgłaszała problemy z połączeniem internetowym. Niestety, sytuacja ta nie poprawiła się aż do końca roku szkolnego, gdzie pod koniec semestru miała liczne absencje. Większość jej wyjaśnień pisanych do nauczycieli zawierała się

w słowach: „Przepraszam, miałam wielki problem z WiFi dziś w moim pokoju. Czy mogę podesłać zadanie później? Mam nadzieję, że Pani rozumie, że to nie jest moja wina”.

Uczniowie, którzy mają dobre relacje z rodzicami – zyskali najwięcej, ponieważ rodzice byli świadomi, ile czasu dziecko poświęca na naukę, mogli posłuchać lekcji, porozmawiać z dziećmi, zapytać, z czym mają trudności, jakie i ile mają zadań domowych do wykonania w danym dniu. Ci nastolatki otrzymali wsparcie ze strony rodziców i praktycznie nie stracili motywacji do nauki do końca semestru. Nasze wnioski opierają się nie tylko na własnych spostrzeżeniach postępów licealistów w ciągu kwarantanny, ale wynikają w dużej mierze z informacji zwrotnych uzyskiwanych podczas komunikacji z rodzicami w tym okresie. Poniżej przywołujemy przykład rozmowy e-mailowej z rodzicem nastolatki.

Mama uczennicy była w ciągłym kontakcie z nauczycielem, szybko reagowała na propozycje spotkań online, odpowiadała, czy jest potrzeba dodatkowych lekcji/konsultacji dla córki z danego przedmiotu. Uczennica miała dobre wyniki; do końca semestru była obecna na wszystkich lekcjach z włączoną kamerką. Jeśli wynikały trudności z materiałem, dziewczyna na bieżąco zgłaszała to e-mailowo, po lekcji, prosząc o konsultacje, czy dodatkowe wyjaśnienie. Od początku nauki online do końca semestru uczennica miała dobry humor, zawsze była uśmiechnięta, dbała o swój wygląd, żartowała, brała aktywny udział w zajęciach. Odpowiedź e-mailowa rodzica na propozycję spotkania/konsultacji online dla rodziców również pokazuje pozytywny stosunek rodziców do takiej formy nauczania: „Osobiście jestem zadowolona ze współpracy i sposobu podejścia do nauczania. Nie mam żadnych zastrzeżeń, dlatego też nie mam, póki co dodatkowych pytań”.

Uczniowie zdolni – również ich poziom motywacji wewnętrznej wydawał się utrzymywać na tym samym wysokim poziomie przed pandemią, jak i w czasie jej trwania. Były to osoby najwytrwalsze, pracowite, często poszerzały wiedzę prezentowaną na lekcjach, wyszukiwały w Internecie dodatkowych informacji. W większości sytuacji tacy uczniowie bardzo dobrze poruszali się w świecie nowych technologii. Nie mieli problemu z Internetem, kamerą, tworzeniem prezentacji, itd. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że tym dzieciom do końca trwania semestru za-

leżało na uzyskiwaniu jak najlepszych ocen. Prezentowali więc zarówno wysoką motywację wewnętrzną, jak i zewnętrzną, w postaci ocen na koniec roku. Uczniowie zdolni, to najczęściej dzieci, które mają dobre relacje ze swoimi rodzicami. Z drugiej strony to właśnie tacy rodzice są najbardziej zainteresowani edukacją ich dzieci. Potwierdzeniem może być wypowiedź e-mailowa mamy innej uczennicy:

Dzień dobry! Jeśli chodzi o mnie, to nie mam żadnych pytań, ponieważ lekcje prowadzone są fachowo i skrupulatnie. O wszystkim jestem informowana na bieżąco i nic nie budzi moich wątpliwości. Dziękuję za natychmiastowe dostosowanie nauczania do nowych warunków i pełen profesjonalizm.

Córka tej respondentki była obecna prawie na wszystkich lekcjach (o nieobecności mama zgłaszała przed lekcjami, było ich niewiele), zawsze miała włączoną kamerę, była przygotowana do zajęć, aktywna i zadawała pytania. Wyniki nauki zdalnej (oceny) były u tej uczennicy identyczne jak podczas nauki stacjonarnie w szkole. Podane przykłady nie są wyjątkami, ale niestety, ich liczba jest znacznie mniejsza w porównaniu do braku odpowiedzi ze strony rodziców lub skarg rodziców na trudności związane z motywacją adolescentów do nauki online. Rodzice skarżyli się, że nie są w stanie zmotywować dziecka do uczenia się w domu. W wielu przypadkach przyczyna tkwiła nie w samym dziecku, ale w braku odpowiednich warunków do nauki (np. małe mieszkanie, rodzina wielodzietna, brak odpowiedniego sprzętu, brak Internetu, konieczność opieki nad rodzeństwem podczas pracy online rodzica).

Ponieważ pandemia COVID-19 zmieniła globalne spojrzenie na proces edukacji, w tym uczenie online jako równoważne „*offline*”, należy spodziewać się, że ten sposób nauczania będzie zmieniany i dostosowywany do warunków panujących na całym świecie. W związku z tym, większa edukacja rodziców na temat rozwoju psychospołecznego adolescenta, motywacji do nauki, jej funkcji i źródła pochodzenia motywacji/demotywacji, a przede wszystkim znaczenia wsparcia z ich strony, wydaje się konieczna.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce (np. dysleksja, dysgrafia) – ci uczniowie polepszyli swoje wyniki i utrzymali motywację do na-

uki, prawie do końca roku szkolnego, na tym samym poziomie. Ze słów rodziców i samych nastolatków wiemy, że lepsza motywacja wynikała z zapewnionych odpowiednich warunków do nauki: osobny pokój, cisza, brak nadmiernych bodźców, nikt ich nie rozpraszał. Dzieci z dysleksją, czy dysgrafią niechętnie włączały kamery na lekcjach, tłumacząc problem z jej podłączeniem, czy dostępem do Internetu. W rozmowach telefonicznych rodzice dzieci z takimi problemami zgłaszali, że odczuwają one dyskomfort i że włączona kamera wywołuje u nich zbyt duży stres, który wiąże się z trudnością w koncentracji uwagi. Ze względu na to, że taka informacja docierała od wielu rodziców dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, część nauczycieli wyrażała zgodę, aby wszyscy uczniowie mieli włączoną kamerę jedynie podczas sprawdzianów pisemnych. Jednocześnie, rodzice adolescentów wskazywali, że taki sposób zdalnego nauczania jest korzystniejszy dla ich dzieci, ponieważ uczeń ma lepsze warunki do nauki, w porównaniu ze szkołą. Potwierdzeniem może być e-mail jednego z rodziców ucznia:

Przepraszam, że dopiero dzisiaj odpisuję, ale nawał obowiązków przy obecnej sytuacji jest większy niż normalnie. Jeśli chodzi o mojego syna, ... a mianowicie jego dysleksja i problemy z pamięcią krótkotrwałą mają największy wpływ na naukę i formę, jakiej on wymaga. Natomiast nie ukrywam, ogromne znaczenie mają lekcje w małej grupie, co, jak sama pani zauważyła, u syna przynosi zauważalne efekty. Indywidualne podejście jest super propozycją biorąc jego problemy z dysleksją. U syna zawsze lepsze efekty przynosi nauka w ciszy i skupieniu, kiedy nic go nie rozprasza...

Ciekawy fakt, zauważony podczas edukacji zdalnej, to odpowiedź adolescentów na pytanie, czy chcieliby wrócić do „normalnej”, w zwykłym trybie edukacji „*offline*” w szkole. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce, np. dysleksją, dysgrafią, zgłaszali, że chcieliby wrócić do szkoły, aby utrzymywać relacje rówieśnicze, natomiast jeśli chodzi o naukę, to preferują edukację online. Nauczanie zdalne, ich zdaniem, wpłynęło pozytywnie na wyniki w nauce, gdyż czas nauki, sposoby czy metody uczenia się mogli dostosować do własnych potrzeb. Jednocześnie pozostali uczniowie twierdzili, że nauka online jest męcząca i brakuje im

komunikacji „*face-to-face*” z nauczycielami, kolegami i koleżankami. Taki sposób uczenia się (zwłaszcza długotrwały), z ich punktu widzenia, obniżał motywację do nauki, co wpłynęło negatywnie na końcowe wyniki z niektórych przedmiotów (takich jak, np.: w-f, plastyka, muzyka, filozofia).

Niestety, nie wszystkie dzieci ze specyficznymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dobrze radziły sobie z nauką podczas pandemii. Uczniowie z zespołem Aspergera czy wysoko funkcjonującym autyzmem zgłaszali zdecydowanie więcej trudności i mieli ograniczoną pomoc ze strony nauczycieli w czasie edukacji online w porównaniu z tradycyjną formą nauczania. Z wypowiedzi rodziców i nauczycieli wynikało, że problemy techniczne (z kamerą, brakiem Internetu) wywoływały u tych uczniów dużo negatywnych emocji. Dodatkowo rozproszona uwaga i brak kontaktu osobistego z nauczycielem sprawiała, że motywacja tych uczniów do nauki była bardzo niska.

Uczniowie z problemami natury psychicznej (zaburzenia lękowe, depresja, zaburzenia kompulsywne) – z wielu rozmów z rodzicami, nauczycielami oraz specjalistami można wysnuć ostrożny wniosek, że czas pandemii spowodował poprawę funkcjonowania dorastającej młodzieży borykającej się z problemami takimi jak np. zaburzenia lękowe, czy kompulsywne. Rodzice byli zgodni, że zmniejszyła się liczba objawów choroby, dzieci funkcjonowały w domu lepiej, niż przed kwarantanną. Zmniejszył się stres związany ze szkołą, dzieci mogły lepiej radzić sobie ze swoimi problemami przy dużym wsparciu dorosłych. Z jednej strony zindywidualizowane podejście do ucznia ze strony nauczyciela bardzo pomagało takim dzieciom (np. uczeń nie musiał włączać kamery na lekcjach, mógł porozmawiać przez telefon lub napisać e-maila). Z drugiej strony, z pewnością możliwość stałego kontaktu telefonicznego lub przez Skype ze specjalistą - psychologiem, dawała młodym ludziom większe poczucie bezpieczeństwa, co przekładało się na ich lepsze funkcjonowanie psychiczne. Ogromne znaczenie miało także duże wsparcie ze strony rodziców, zachęcających do np.: codziennego dbania o siebie, ubierania, dbania o pokój, stwarzania odpowiednich warunków (co nie zawsze było łatwe) do intymnej rozmowy dziecka ze specjalistą. Tacy uczniowie wykazywali wyższy poziom

motywacji do nauki online w porównaniu do czasu sprzed pandemii a nauczyciele dostrzegali ich większe zaangażowanie w proces edukacji.

Uczniowie słabsi w nauce, o niskiej motywacji do nauki – ci uczniowie, bez względu na to czy nauka odbywała się w szkole, czy online wykazywali najmniejsze zainteresowanie zdobywaniem wiedzy. Podczas pandemii unikali lekcji online, tłumaczyli się brakiem Internetu lub kamerki oraz problemami z komputerem. Również rozmowy z rodzicami nie przynosiły żadnych rezultatów, ponieważ opiekunowie najczęściej byli wycofani z procesu nauczania nastolatka i tłumaczyli, że nie wiedzą, jak mogą wpłynąć na swoje dziecko, jak zachęcić je czy zmotywować do nauki w domu. Uważali, że mają bardzo ograniczone możliwości. Próbowali przełożyć całą odpowiedzialność na nauczycieli lub dorastającego syna czy córkę.

Przykładem może być sytuacja uczennicy, która pozostaje pod naprzemienną opieką rozwiedzionych rodziców. Czas kwarantanny stał się dla niej nową i zaskakującą sytuacją, ponieważ została zupełnie sama ze swoimi wątpliwościami, przeżyciami i obawami. Dziewczynka jest bardzo nieśmiała, bardzo emocjonalnie reaguje na nowe sytuacje, w jakich się znajduje. Uczennica ma problemy z koncentracją uwagi oraz z organizacją własnego czasu. W czasie pandemii borykała się nie tylko z problemami technicznymi (np. brakiem sprzętu, Internetu), ale i z problemami emocjonalnymi, związanymi z organizacją dwóch miejsc do nauki (u matki oraz ojca), co sprawiało jej dużo trudności (np. brak podręczników, ponieważ zostały u mamy, brak kamery w komputerze ojca). Niestety, rodzice nie wspierali córki w rozwiązaniu tych problemów traktując ją jako „już prawie dorosłą osobę”, która ich zdaniem powinna sama sobie poradzić.

Inny przykład to uczeń liceum ogólnokształcącego, który z wypowiedzi większości nauczycieli, nawet na zajęciach odbywających się w szkole miał bardzo niski poziom motywacji. Podczas trwania nauki online sytuacja wcale się nie zmieniła. Na lekcjach w szkole uczeń często zgłaszał nieprzygotowanie lub brak pracy domowej, nie nosił także podręczników. Od początku kwarantanny unikał lekcji online. W rozmowie z matką okazało się, że nie wiedziała, że syn nie brał udziału w zajęciach. Na prośbę nauczyciela o możliwej kontroli obecności, mama powiedziała jednak, „że to ją bardzo denerwuje i ona nie będzie sprawdzać, czy syn

uczestniczy w lekcjach online, czy nie”. Niestety sytuacja nie uległa poprawie. Co więcej, nacisk nauczycieli na współpracę ze strony rodziców nasilił negatywny stosunek matki do szkoły, tłumacząc nieobecność syna na lekcjach silnym stresem i nadmiernymi wymaganiami nauczycieli wobec ucznia.

Motywacja uczniów a postawy rodziców – część rodziców była bardzo wspierająca, przynajmniej na początku zdalnej edukacji. Później natomiast doświadczali coraz więcej stresu i frustracji z przedłużającego się stanu zamknięcia w domach, tym bardziej że rodzice również pracowali zdalnie. Największe zainteresowanie nauką dziecka u większości rodziców przejawiało się na samym początku nauki online oraz przed wystawieniem ocen - na koniec roku szkolnego.

Jedna z wypowiedzi matki licealisty wskazuje na wiele trudności organizacyjnych oraz związanych z efektywnym zarządzaniem czasem, z jakimi borykała się większość adolescentów:

Mój syn otrzymał grafik z lekcjami, ale z trudem przychodzi mu poskładanie informacji z różnych portali, przez które prowadzący kontaktują się z uczniami i przesyłają zadania (Teams, Skype, Zoom, Google, mail, Librus). Zawsze miał problemy z organizacją, a w obecnych realiach chyba totalnie poległ. Widzę, że wciąż coś mu umyka. Spróbuję mu pomóc – jeśli mi oczywiście pozwoli.

Niektórzy rodzice skarżyli się, że stracili kontakt z nastolatkiem prawie w 100%. Ich dzieci nie wychodziły z pokoju na śniadanie, obiady, cały dzień chodziły w piżamie, nie sprzątały pokoju, nie rozmawiały z rodzicami, rozmowę ucinały krótkimi stwierdzeniami: „mam lekcje, robię zadania”. Rodzice nie wiedzieli jak pomóc swoim dzieciom. Z pisemnej wypowiedzi jednej z matek ucznia liceum możemy odczytać, że zdalna edukacja w domach ich dzieci stawiała przed rodzicami nowe wyzwania.

Bycie mamą zbuntowanego 17-nastolatka to jedna z najtrudniejszych ról życiowych. Na co dzień zarządzam 200 pracownikami i nie mam takiego poczucia zwątpienia i niemocy jak w przypadku swojego syna. Zrobię co w mojej mocy, aby go zmobilizować do pracy i sumiennego

wywiązywania się ze szkolnych obowiązków, co jest jego wielką piętą achillesową.

Okres pandemii i edukacji online najtrudniej znosiły dzieci mające trudne relacje z rodzicami. Z wypowiedzi części uczniów wiemy, że ich rodzice nie są i nie byli dla nich autorytetem. Wymuszona kwarantanna przykładowo pogłębiła negatywne relacje w rodzinie, w której uczeń obwinia matkę za rozwód z ojcem, a tym samym pogorszenie jego relacji z tatą. Syn nie wychodził ze swojego pokoju, nie rozmawiał z matką, nie sprzątał, całe dni spędzał przed włączonym monitorem komputera. Matka była totalnie zagubiona i nie wiedziała, jak może rozwiązać istniejącą sytuację i jak zmobilizować syna do nauki.

W podobnej sytuacji byli rodzice innego nastolatka, którzy byli świadomi trudnych relacji ze swoim synem. Jeszcze przed pandemią rodzice byli wzywani do szkoły w celu ustalenia wspólnej strategii działania na rzecz poprawy motywacji do nauki ich dorastającego dziecka. Niestety, zamknięcie w domu i nauka online pogłębiła kryzys w rodzinie, co przełożyło się na naukę. Wyżej wymienieni uczniowie wycofywali się z komunikacji z rodzicem, co miało negatywny wpływ na motywację do nauki i organizację swojego czasu.

Duże trudności z motywacją dzieci do nauki zgłaszali rodzice z rodzin wielodzietnych. Ci rodzice czuli zagubienie w organizacji dnia dla swoich dzieci i dla siebie samych. Czasami rodziny nie posiadały wystarczającej ilości sprzętu i nastolatkowie brali udział w lekcjach częściowo, na zmianę z rodzeństwem. Takie dzieci traciły poczucie odpowiedzialności dość szybko. Rodzice nie wiedzieli, w jaki sposób rozwiązać te trudności w rodzinie. Niestety, niektórzy adolescenty korzystali z takiej sytuacji i manipulowali rodzicami i nauczycielami, unikając odpowiedzialności. Widoczne jest to w wypowiedzi rodzica trójki dzieci:

Przepraszam za opóźnienia w komunikacji, jednak często teraz pożyczam swój komputer najmłodszemu synowi do zajęć szkolnych. Czasami w domu gdzie pięć osób korzysta z Internetu mamy przeciążoną sieć. Postaram się w tej kwestii poprawić. Zdarzyło się, że starszy syn ostatnio w ogóle nie mógł otworzyć konta na Microsoftzie, bo w tym czasie rodzeństwo miało lekcje, a my z mężem też korzystaliśmy z In-

ternetu. Syn nie był w stanie się połączyć. Zamierzamy dokupić antenę na dach, może to też pomoże.

E-mail ten uświadamia nam, jak dużą rolę odgrywają rodzice w prawidłowym przebiegu procesu edukacji zdalnej. Z jednej strony to rodzice musieli organizować i rozwiązywać wszystkie problemy techniczne (zakup sprzętu, dostawa Internetu), z drugiej kontrolować przebieg procesu edukacji, motywować dzieci do nauki, do samokształcenia, rozwijać w nich chęć zdobywania wiedzy i motywację wewnętrzną. Im młodszy uczeń, tym więcej potrzebują pomocy dorosłych w organizacji swojej pracy (sprawdzanie e-maili z zadaniami od nauczycieli, wysyłka prac domowych w terminach ustalonych przez nauczycieli). Z drugiej strony, wiemy, że okres moratorium psychospołecznego, w którym znajduje się uczeń w okresie adolescencji, kształtuje jego przyszłość i umiejętności niezbędne dla dorosłego życia i osiągnięcia pełnej tożsamości. Brak lub ograniczenie prawidłowego przebiegu moratorium u nastolatka, może mieć negatywny wpływ na ukształtowanie jego osobowości. Dlatego należy podkreślić, że koncentracja rodziców na wsparciu, podtrzymywaniu motywacji wewnętrznej, zachęcanie do eksploracji i podejmowania zobowiązań przez adolescentów w czasach wymuszonej izolacji, wydają się niezbędne w pomocy do przezwyciężenia kryzysu tożsamości młodych ludzi.

Doświadczenia nauczycieli w edukacji online – z ankiet przeprowadzonych w wielu krakowskich szkołach oraz z rozmów z nauczycielami można wysnuć wnioski, że duża liczba nauczycieli nie była gotowa do pracy zdalnej. Dotyczy to zwłaszcza tych osób, które nie wykorzystywały do tej pory nowoczesnych technologii w procesie nauczania. Wielu nauczycieli (zwłaszcza dyplomowanych, z kilkudziesięcioletnią praktyką nauczania) dotychczas nie korzystało z Internetu, a z pewnością nie wykorzystywało nowych multimediiów na zajęciach podczas lekcji. Często nie wynikało to jednak z niechęci nauczycieli, ale rodziców, którzy nie życzyli sobie, aby dzieci podczas lekcji mogły używać telefonów komórkowych (w celach naukowych oczywiście) czy aby lekcje urozmaicane były filmami np. z YouTube. Niestety wyniki naszych analiz rozmów z uczniami i rodzicami oraz informacji ogólnodostępnych (np. portali społecznościowych) pokazały, że niektórzy nauczyciele (zwłaszcza starsi) przez cały okres kwarantanny nie skontaktowali

się z uczniami/studentami online na żywo. Wysyłali jedynie zadania do wykonania oraz wyznaczali terminy ich realizacji przez uczniów. Najczęściej brak zajęć online tłumaczyli problemami technicznymi. Ci nauczyciele po prostu wycofali się z procesu nauczania. Taka forma zachowania ze strony nauczycieli była bardzo demotywująca dla uczniów/studentów. Nauczyciele zostawili uczniów/studentów z nowym materiałem i wyłączyli się z procesu edukacji, czasami tylko dając informację zwrotną czy praca domowa jest zaliczona, czy nie. Niestety duża liczba nauczycieli nie czuła odpowiedzialności za proces edukacji młodzieży (ograniczając się do wykonywania swojej pracy polegającej na przesyłaniu mailowym zadań do wykonania i ich ocenianiu).

Z własnych obserwacji jako i nauczycielek i matek oraz z rozmów z uczniami i innymi pedagogami, możemy podać kilka przykładów. Wielu uczniów liceum zgłaszało problem z prowadzeniem zajęć zdalnych ze strony nauczycieli. Początkowo nauczyciele tłumaczyli brak zajęć brakiem sprzętu. Kiedy większość nauczycieli w krakowskich liceach otrzymała tablety pojawiały się inne niedogodności, które zgłaszali nauczyciele, utrudniające naukę online. Było to np.: słaby Internet w domu, zbyt późna pora lekcji ustalonych zgodnie z harmonogramem, trudności w pogodzeniu obowiązków lekcji online z opieką nad własnymi dziećmi, niechęć do obciążania uczniów wieloma lekcjami, problemy z logowaniem do platform ZOOM, brakiem Skype'a, etc. Z naszych doświadczeń wynika również, że część nauczycieli sama poszukiwała pomocy i wsparcia ze strony psychologa, aby skutecznie wywiązać się z roli pracownika, nauczyciela, partnera czy rodzica w tym trudnym czasie.

Z naszego punktu widzenia, duża część nauczycieli była absolutnie nieprzygotowana na edukację zdalną. Niektórzy nauczyciele nie mieli świadomości, ile zadań domowych wykonują uczniowie z dnia na dzień, nie było żadnej komunikacji między nauczycielami w tym zakresie, nie wszyscy nauczyciele wpisywali informacje odnośnie zadań do Librusa, był chaos związany z kanałami przekazywania informacji uczniom (według uznania nauczyciela: Skype, Zoom, Librus, e-mail). Nauczyciele obciążali uczniów zbyt dużą ilością materiału do samodzielnego opanowania i nauczania się. Oceny nie były wpisywane na bieżąco do dzienników

elektronicznych (najczęściej pojawiało się kilka jednocześnie dopiero przed zakończeniem roku szkolnego). W odpowiedzi na oceny niedostateczne często pojawiały się pytania rodziców: „Skąd dziecko może posiadać wiedzę, jeśli nauczyciel nie prowadził lekcji?”. Wielu nauczycieli nie potrafiło zmotywować uczniów do nauki. Samokształcenie w przypadku adolescentów okazało się zdecydowanie za trudne. Młodzież potrzebuje nie tylko motywacji wewnętrznej, ale także zewnętrznej w postaci kontaktu z nauczycielem, możliwości “doświadczenia” lekcji, a nie tylko przeczytania informacji w książce i nauczenia się na pamięć. W niektórych liceach z piętnastu przedmiotów w pełni zdalnie były realizowane jedynie dwa/trzy. Jednak były i takie licea, w których 100% przedmiotów był realizowany zdalnie poprzez lekcje online.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt dużej elastyczności ze strony nauczycieli i szybkiej adaptacji do nowej sytuacji widocznej w czasie. Z miesiąca na miesiąc uczniowie i rodzice dostrzegali coraz lepszą organizację szkół i coraz lepiej prowadzone przez nauczycieli lekcje online. Duże grono (zwłaszcza młodych, a także pełnych pasji nauczycieli) nie miało problemów ze znalezieniem się w tej sytuacji i zmianą formy nauczania z tradycyjnej na zdalną, wykorzystując nowoczesne metody nauczania. Nauczyciele stawali się coraz bardziej kreatywni oraz pewni siebie w poruszaniu się w wirtualnej rzeczywistości.

3.2. Motywacja studentów do edukacji zdalnej – badania polskie i zagraniczne

Na podstawie własnych obserwacji, rozmów ze studentami i z innymi wykładowcami można było zauważyć, że wraz z trwaniem zdalnej edukacji obserwowalne było coraz mniejsze zainteresowanie tematyką zajęć ze strony studentów. Przykładowo na jednych z zajęć, podczas trwania pandemii na platformie Moodle na forum udzielała się ok. 30% studentów, przed pandemią było to ok. 75% uczestników kursu. Nieobecność na zajęciach online/na forum studenci tłumaczyli najczęściej brakiem czasu, który poświęcali na czynności domowe. Studenci zdecydowanie preferowali kontakt bezpośredni (werbalny) z wykładowcą poprzez komunikatory takie jak Teams, czy Skype. Studenci swoje zaangażowanie dostosowali

wywali do wymagań stawianych przez wykładowców w celu zaliczenia przedmiotu. Można było zauważyć największe zainteresowanie i motywację na początku zajęć online oraz na koniec semestru (podobnie jak u adolescentów). Wykładowcy zauważyli, że uczestnicy kursów zgłaszali więcej niepokojących objawów związanych ze stresem i niepokojem uwarunkowanych pandemią. Studenci wskazywali na przeciążenie ilością materiałów do samodzielnego opanowania otrzymywanych przez prowadzących oraz narzekali na brak kontaktu bezpośredniego z prowadzącymi (z niektórymi wykładowcami był jedynie e-mailowy, albo żaden przez cały czas aż do końca semestru). Z drugiej strony, studenci dostrzegali pozytywne aspekty nauki online. Wykładowcy często nagrywali swoje wykłady, udostępniali materiały w postaci prezentacji, co pozwalało studentom na lepsze zrozumienie i opanowanie nowego materiału. W wielu przypadkach studenci kontaktowali się telefonicznie z wykładowcą, edukacja miała charakter bardziej zindywidualizowany (np. podczas seminariów magisterskich studenci preferowali kontakt indywidualny online zamiast spotkań grupowych). Dużym ułatwieniem było także umieszczanie materiałów do kursów na platformie Moodle, gdzie studenci mieli dostęp o każdej porze. Ponieważ pandemia i nauczanie online pojawiało się w Polsce już po rozpoczęciu semestru letniego, studenci mieli wcześniej kontakt osobisty z prowadzącymi na zajęciach odbywających się na uczelni, co znacznie ułatwiło im późniejszą komunikację z wykładowcami. Narzekali jednak na brak informacji ze strony prowadzących dotyczących precyzyjnego określenia sposobu zaliczenia danego kursu w formie online. Największy niepokój studenci ujawniali wówczas, gdy kontakt z prowadzącym ograniczał się wyłącznie do przesyłania poszczególnych partii materiału z instrukcją wykonania do tego zadania (np. pisanie esejów). Niepokój ten wiązał się z poczuciem bezradności i brakiem celu takiego sposobu nabywania nowej wiedzy przez młodych dorosłych.

Porównując jednak nauczycieli szkół średnich i nauczycieli akademickich, można zauważyć różnicę w sposobie przyjęcia informacji o nauczaniu online oraz umiejętności dostosowania się do nowych warunków. Zdecydowanie lepiej poradzili sobie nauczyciele szkół wyższych. Wynika to bowiem z faktu, że już przed pandemią wykładowcy często pracowali hybrydowo, brali udział w konferencjach online,

co więcej ich uczniowie to osoby dorosłe, w dużej mierze świadome swojego procesu edukacji, więc zdalna edukacja studentów była wyzwaniem raczej w pozytywnym niż negatywnym znaczeniu. Nie mieli trudności technicznych, ani problemów z samokształceniem, negatywny był fakt izolacji domowej i odcięcia od relacji społecznych.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Piotra Długosza na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie¹⁹ na początku pandemii oraz w czasie jej trwania, wśród prawie dwóch tysięcy respondentów, pokazały, że długotrwała edukacja online (po trzech miesiącach od początku pandemii) wywoływała wśród studentów więcej negatywnych niż pozytywnych odczuć. Aż 2/3 studentów odczuwało subiektywne objawy wypalenia zdalną edukacją, duże zmęczenie i wyczerpanie psychiczne. Większość odczuwała spadek zadowolenia ze swojego życia. Wśród studiującej młodzieży dominowały negatywne emocje: lęk, niepokój, stres, smutek, poczucie osamotnienia. Ponad 60% badanych wskazywało niższą motywację do nauki niż przed pandemią oraz labilność emocjonalną związaną z takim sposobem kształcenia. Jako negatywne strony zdalnej edukacji wskazali na trudności wynikające z samodzielnego kształcenia (58% badanych), najczęstszą formą ewaluacji były prace pisemne wysyłane do wykładowców, brak kontaktu z innymi uczestnikami zajęć, utrudniony kontakt bezpośredni z wykładowcami. Choć sposób nauczania zdalnego prowadzony na uniwersytecie, ponad 3/4 badanych studentów oceniło jako dobry lub bardzo dobry, to 64% badanych studentów było zdania, że podczas pandemii studiowało im się gorzej niż przed wprowadzeniem nauki zdalnej.

Nasze obserwacje są podobne do innych polskich badań prowadzonych wśród studentów medycyny²⁰ i wskazują, że nie wszyscy studenci mieli możliwość zajęć interakcyjnych z wykładowcami (problemy techniczne czy organizacyjne dotyczyły zarówno wykładowców jak i studentów). Nauczyciele uniwersytetów, podobnie jak w szkołach podstawowych czy średnich mogli sami decydować o wyborze sposobu komunikacji z uczniami. Z jednej strony dało to prowadzącym elastyczność w doborze środków i metod nauczania, z drugiej jednak w wielu przypadkach tej

¹⁹Długosz P.. *Raport z badań: "Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa"*. Kraków. IFiS, UP, 2020

²⁰Czepczyński R., Kunikowska J.. *Teaching nuclear...* 2020, op. cit.

komunikacji, interakcji uczeń-nauczyciel nie było wcale. W opinii studentów medycyny, spotkania online często były krótsze niż zajęcia standardowe, nie mogli zadawać pytań prowadzącym, często zajęcia sprowadzały się do przesyłania materiałów do samodzielnego uczenia się. Z drugiej strony, studenci dostrzegają zalety zdalnego kształcenia, np. większy dostęp do materiałów dydaktycznych online, różnorodność metod wykorzystywanych przez wykładowców (nagrywane wykłady, przygotowywanie prezentacji, łączenie różnych metod, np. wykład + dyskusja, wykorzystywanie gier dydaktycznych, platformy Moodle), czy różnorodność materiałów dla studentów (filmy np. na YouTube, prezentacje, artykuły, fragmenty książek, nagrania).

Badania jakościowe oparte na podejściu fenomenologicznym prowadzone w Ghanie²¹ potwierdziły nasze obserwacje oraz doniesienia empiryczne płynące z innych krajów. Wyniki badań opartych na wywiadach ze studentami wskazały na kilka istotnych kwestii. Jeśli chodzi o sposób nauczania online, to nauczanie odbywało się najczęściej poprzez znane i dostępne komunikatory: tj. WhatsApp, Telegram, Zoom, Google Meet czy Google Classroom. Często wykładowcy dołączali materiały w plikach pdf oraz nagrania wideo lub dźwiękowe. Uczniowie wskazywali na problemy z łącznością z powodu słabej mobilności sieci, czy opłaty związane z dostępem do Internetu. Wykupienie pakietu internetowego z dostępem online przez dłuższy czas w ciągu dnia wiązało się z dużym nakładem finansowym. Większość uczniów korzystała z telefonów komórkowych, ponieważ nie wszyscy mieli w domu komputery stacjonarne czy przenośne. Nie wszyscy jednak mieli telefony najnowszych generacji - smartfony, co nie pozwalało im na uczestnictwo w zajęciach (nawet na pobranie pliku pdf, aby przeczytać zadanie do wykonania). Kolejnym problemem było stworzenie odpowiedniego miejsca (warunków) do nauki zdalnej w domu. Studenci napotykali na różne rodzaje zakłóceń, które utrudniały skupienie się na nauce, np.: pomoc rodzicom w gotowaniu, sprzątanii, opieka nad młodszym rodzeństwem. Ze strony rodziców spotykali się z zarzutami, że siedzą cały czas przy komputerach albo z telefonami. W ogólnym podsumowaniu autor badań na podstawie wypowiedzi badanych studentów stwierdził, że uczenie się on-

²¹Adu Henaku E.. *COVID-19: Online learning...*2020, *op. cit.*

line było dobrą inicjatywą zapewniającą ciągłość nauczania i uczenia się w domu, jednak uczelnie nie były gotowe na podjęcie procesu edukacji online w pełnym stopniu²². Jednym z najbardziej istotnych ograniczeń jest brak równych szans na dostęp do edukacji zdalnej dla wszystkich uczniów.

Również badania jakościowe przeprowadziła Nopa Yusnilita²³. Wyniki tych badań były bardziej optymistyczne (być może dlatego, że grupa badana była bardzo mała – 20 osób). Analiza rezultatów tych badań wykazała, że dla 82% studentów nauka online była interesująca, a tylko 3% miało zdanie przeciwne. 3/4 respondentów uważało również, że taki rodzaj nauki jest łatwiejszy i tańszy niż nauka regularna na uniwersytecie. Większość badanych studentów odczuwała pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa podczas zajęć online. Prawie 2/3 badanych uważało, że wysoka jakość kształcenia poprzez naukę online i bez bezpośredniej interakcji studentów z nauczycielami jest możliwa. W opinii autorki opisanych badań taki sposób edukacji pozwala nabyć studentom lepsze umiejętności samodzielnego uczenia się.

Podsumowując, poszukując korzyści wynikających z nauki online, można wymienić: większą wygodę i oszczędność uczniów, rozwój pewnych umiejętności uczniów i studentów (np. zarządzania czasem, umiejętności technicznych, umiejętności pisania czy rozumienia treści, umiejętności życiowych, takich jak większa niezależność i samodyscyplina) oraz nauczycieli (rozwój technologiczny, większa różnorodność i kreatywność działań edukacyjnych, lepsze zarządzanie czasem)²⁴.

4. Poszukiwanie wyjaśnień obniżenia motywacji do nauki wśród nastoletnich i młodych dorosłych uczniów podczas pandemii

4.1. Odwołanie się do koncepcji plastyczności mózgu (J. Vetulaniego)

Plastyczność mózgu traktowana jest jako zdolność mózgu do tworzenia połączeń między neuronami w sposób zwiększający ich skuteczność, zwłaszcza w zmieniającym się środowisku²⁵. Plastyczność jest podstawą tworzenia pamięci i uczenia

²²*Ibidem*

²³Yusnilita N.. *The impact of Online learning: Student's Views*, 2020

²⁴*Ibidem*

²⁵Vetulani J. *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice* Kraków, 2011, s. 38

się. Zdaniem wybitnego neurobiologa Jerzego Vetulaniego, neurony w korze mózgowej mogą rozwijać się albo zanikać, w zależności od bodźców dopływających ze środowiska.

Pod uwagę brana jest istota rozumienia plastyczności mózgu w procesie uczenia się i o bodźcach, dopływających ze środowiska, ponieważ uczenie się polega na otrzymaniu przez mózg nowej informacji, pytań, zadań, które wymagają od licealisty i studenta poszukiwań odpowiedzi, rozwiązania, szybkiej reakcji. W czasie lekcji mózg nastolatka reaguje na środowisko wokół niego, mózg jest bardziej zmotywowany do odpowiedzi, ponieważ opinia środowiska (w tym reakcja na odpowiedź ze strony kolegów, koleżanek, nauczyciela) jest związana z samooceną i wpływa na emocje adolescenta. Nie oceniamy w tym przypadku odpowiedzi, jako poprawną lub niepoprawną, chodzi raczej o odpowiedź przed klasą, na forum grupy, podczas której mózg reaguje na pytanie oraz na stres i lęk, pozwalając na odpowiedź i poradzenie sobie z własnymi emocjami. Podczas lekcji online, część uczniów unikała odpowiedzi i konfrontacji – wyłączając kamerki lub wylogowując się z lekcji. Plastyczność pozwala studentom i uczniom liceum dojść do pewnych konkluzji w trakcie odpowiedzi lub w dyskusji z nauczycielem i z innymi studentami; twarz, gesty nauczyciela/kolegów/koleżanek wskazują w sposób niewerbalny, co jest odbierane jako odpowiedź poprawna, a co nie; mózg analizuje gesty/emocje na twarzy innych osób, co pozwala studentom i licealistom szybko reagować na istniejącą sytuację oraz szybko podejmować decyzje.

W okresie pandemii zauważalna była więc trudność w stwarzaniu odpowiednich warunków przez nauczycieli/rodziców/rówieśników do rozwoju plastyczności mózgu dorastającego ucznia. Brak aktywności fizycznej, brak wzbogaconego środowiska (szkolnego, rówieśniczego) powoduje, że neurony zostają nie do końca zaktywizowane do pracy (w porównaniu do okresu przed pandemią). Podczas nauki online, adolescent siedzi przed komputerem przez cały dzień, patrzy na ekran, na którym jest wyłącznie twarz nauczyciela. Nie ma kontaktu wzrokowego z rówieśnikami, nie odczytuje ich emocji. Nie ma motywacji do dbania o swój wygląd czy wygląd miejsca go otaczającego (pokoju), nie musi wkładać dodatkowego wysiłku nad myśleniem o tym co powinien wziąć do szkoły, co będzie robił po szkole. Nie

musi kontrolować czasu, pamiętać rozkładu jazdy autobusu, aby się nie spóźnić na lekcje. Nie musi uczyć się na pamięć dat historycznych na sprawdzian czy szczegółowych informacji na temat funkcjonowania układu krążenia człowieka, bo ma większą łatwość skorzystania z Internetu czy podręcznika.

4.2. Odwołanie do koncepcji wzbogaconego środowiska (J. Vetulaniego)

Jerzy Vetulani wskazuje, że rozwój funkcji poznawczych odbywa się dzięki zwiększeniu liczby połączeń między neuronami oraz tworzeniu nowych komórek nerwowych. Te procesy neurorozwojowe mogą być aktywowane przez wysiłek fizyczny, wzbogacone środowisko, czy wysiłek intelektualny. Takie aktywności zmuszają neurony do pracy²⁶. Każda wymieniona aktywność, która zmusza neurony do pracy, jest ważna, ale wzbogacone środowisko to jest to, bez czego proces uczenia się u adolescentów w późniejszej fazie dorastania może wywoływać problem. Wzbogacone środowisko „bombarduje” mózg nowymi wrażeniami wymagającymi odpowiedzi. Przykładami „bombardowania” mózgu trakcie zajęć w szkole lub na uczelni, mogą być spotkania z kolegami/koleżankami i wymiana wrażeniami z filmu, gry, ewaluacja sprawdzianu/pracy pisemnej; dodatkowe zajęcia po lekcjach, planowanie wspólnych wyjść/weekendów, praca grupowa w czasie lekcji, współpraca poza szkołą. W czasie pandemii większość aktywności została zawieszona. Brak wyjść, spotkań i zajęć dodatkowych ograniczała w dużej mierze potrzebę niezależności młodego dorastającego ucznia. Komputer/tablet/laptop, który do tego czasu był przyjemnością, staje się rzeczą, która nastolatka denerwuje, wywołuje frustrację i nie ma możliwości wycofania się z niej (choć niestety część adolescentów – zwłaszcza chłopców – właśnie tak zrobiła i nie uczestniczyła do końca roku w nauce zdalnej). Szkoła, nauczyciele, rówieśnicy, przyjemności- z realnych stały się wirtualne. Podczas przymusowej izolacji w domach, adolescenti, jak i wszystkie inne grupy wiekowe uczniów zostali wyłączeni z procesu zmiany aktywności/ środowiska, etc. W związku z brakiem bodźców ze środowiska szkolnego i rówieśniczego, adolescenti w późniejszej fazie dorastania, również studenci (zwłaszcza studiów dziennych) tracili poczucie rzeczywistości i motywację do przestrzegania zasad panujących

²⁶Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków, 2011, s. 91

w rzeczywistości. U nastolatków pojawiło się przekonanie, że są działania, które musi lub nie musi robić. Związek, pomiędzy trzeba – robię istniejący dotychczas zmienia się na nie trzeba – nie robię (nie trzeba ubierać się ładnie i odpowiednio do miejsca lub pogody – nie robię tego; nie trzeba pamiętać o podręcznikach – nie pamiętam; nie trzeba przygotowywać się na sprawdzian i powtarzać materiał – nie powtarzam go, itd.).

Wszystkie wymienione przykłady funkcjonowania nastolatków w późnej fazie dorastania obniżają motywację do nauki w czasie kwarantanny. Sprawy codzienne nie wymagają wysiłku i kontroli ze strony osoby, co powoduje obniżenie zainteresowania i, jako rezultat, doprowadza do częściowej albo całkowitej straty motywacji także do uczenia się, zdobywania nowej wiedzy czy nabywania nowych umiejętności (których w praktyce i tak nie można było wykorzystać).

4.3. Odwołanie do teorii rozwoju psychospołecznego (E. Eriksona)

Odwołując się do koncepcji rozwoju Erika H. Eriksona²⁷, zwracamy uwagę na zmiany, które zachodzą w nastolatkach w wieku adolescencji. Oprócz zmian fizycznych i hormonalnych zmienia się odbiór świata, innych ludzi: rodziców, nauczycieli, rówieśników. Osoby w okresie dojrzewania szukają zarówno ludzi jak i wartości, którym albo w które chcą wierzyć. Odczuwają jednocześnie strach i lęk bycia niezrozumiałym. Poprzez cyniczny brak zaufania lub podejrzliwość próbują ukryć swoje obawy, lęki oraz wyrazić potrzebę w wiarę i zaufanie do innych. Głównym kryzysem do rozwiązania w tym okresie jest poszukiwanie własnej tożsamości, czyli swojego miejsca na Ziemi, czyli odpowiedź na pytanie „*Kim chcę być w przyszłości, co chcę w życiu robić, co dla mnie jest ważne*”.

To właśnie w czasie dojrzewania młodzi ludzie szukają samego siebie poprzez obie ranie różnych kierunków i testowanie nowych aktywności. Erikson uważa, że podczas dokonania takiego wyboru, adolescent obawia się aktywności i obowiązków, które mogą być mu narzucone i wykonanie, których wywołuje u niego zwątpienie w siebie (z ang. *self-doubt*). Kształtowanie osobowości nie jest możliwe poza

²⁷Erikson, E., H. *Identity Youth and Crisis*. WWNorton & Company. New York London 1968, s. 130.

społeczeństwem²⁸. Młodzi ludzie potrzebują innych do identyfikacji i rozumienia swoich uczuć, potrzeb, zainteresowań. Brak lustra w postaci społeczeństwa powoduje obniżenie poziomu zainteresowania w dokonywaniu jakiegokolwiek wyboru aktywności czy obowiązków przez nastolatków.

Nasze badania i obserwacje pokazały, że na początku pojawienia się pandemii, adolescenti starali się odnaleźć w nowej formie, jaką była izolacja. Pierwsze miesiące wywoływały ciekawość, ponieważ większość młodych potrafi korzystać z komputerów, kamer, duża grupa ma własne strony i profile w mediach społecznościowych, dzięki którym podejmowali nowe role społeczne (np. artystów lub pisarzy poprzez nagrywanie własnych utworów, pisanie blogów). Zainteresowanie nauką (a więc i motywacja wewnętrzna) w takiej formie zaczynało spadać po około dwóch miesiącach, co może być spowodowane tym, iż motywacja wewnętrzna również wymaga pewnego rodzaju wsparcia ze strony społeczeństwa (choćby dostrzeżenia zmian i rozwoju w tej osobie). Uczniowie utracili to „doświadczenie społeczne”, byli izolowani od oceny społecznej: nauczycieli, rówieśników, czasami rodziców oraz innych uczestników społeczeństwa.

4.4. Odwołanie do okresu moratorium psychospołecznego i instytucjonalno-kulturowego (E.Eriksona)

Według Eriksona moratorium to czas, w którym dorastająca osoba przeżywa opóźnienie w rozumieniu i przyjęciu swojej tożsamości, swojej roli społecznej, to opóźnienie w podejmowaniu zadań i ich realizacji. Jest to zjawisko naturalne. W jakimś sensie moratorium jest zaprogramowane naturą człowieka i jest niezbędnym okresem w formowaniu dojrzałej osobowości, która będzie gotowa do podejmowania decyzji oraz wywiązywania się z obowiązków. Dorastająca młodzież „odracza” moment przyjęcia siebie jako dorosłego oraz podjęcia działań, z którymi wiąże się odpowiedzialność czy konsekwencje. To czas, w którym młody człowiek ma prawo do eksperymentowania z rolami społecznymi, zawodowymi, z własną osobą, podejmując próby w różnych życiowych sferach.

Moratorium – jako czas odroczenia zobowiązania do realizacji ważnych

²⁸ *Ibidem*

zadań – pozwala młodej osobie na zorientowanie się, jakimi możliwościami dysponuje, jakie role pozwalają jej zbliżyć się do oczekiwanego powodzenia (sukcesu) w dorosłości, ale też umożliwia zmianę, czasami nawet radykalną, kierunku własnej działalności, jak np. przechodzenie od eksperymentów w roli muzyka rockowego do roli opiekuna osób starszych czy pracy jako wolontariusz w schronisku dla zwierząt²⁹.

Określony powyżej aspekt moratorium odnosi się do zakresu psychospołecznego. Oprócz aspektu psychospołecznego istnieje także aspekt instytucjonalno-kulturowy³⁰, który również ma duże znaczenie dla formowania się tożsamości młodej osoby i wpływa na jej wybór ról społecznych. Wykształcone społeczeństwo, które ma wiedzę na temat rozwoju w okresie adolescencji, albo społeczeństwo zorientowane na rozwoju i edukacji, na którym zależy państwu, pozytywnie wpływa na rozwój społeczny i kształtowanie tożsamości młodych ludzi. Takie społeczeństwo proponuje różne formy aktywności, które, z jednej strony, pozwalają adolescentom podejmować różne role społeczne, pozwalają eksperymentować poprzez, np.: wymianę studencką, praktyki zawodowe, wolontariat, etc. Z drugiej strony, takie formy aktywności dają nastolatkom możliwość odraczania pewnych zobowiązań, ponieważ młodzi ludzie znajdują się w tzw. umowach sztucznych, stworzonych przez społeczeństwo, przez nie utrzymywane i kontrolowane, o określonych zasadach i regułach.

Należy także zaznaczyć, że brak możliwości stwarzania odpowiednich warunków przez społeczeństwo do kształtowania się prawidłowej tożsamości adolescentów, (brak będący rezultatem albo biednego, albo mało wykształconego społeczeństwa) może mieć nieodwracalny wpływ na formowanie pełnej, osiągniętej tożsamości. Takie jednostki nie będą mogły przejść przez okres moratorium dość skutecznie, ponieważ będą nieświadomie napotykały na brak albo ograniczenie kontekstu instytucjonalno-kulturowego w społeczeństwie, co, może mieć negatywny wpływ na kształtowanie się osobowości i podjęcie zadań osoby dorosłej. Po zakończeniu okresu moratorium, dorastający młody człowiek musi określić własną tożsamość

²⁹Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska B., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*. 2014, s.16.

³⁰*Ibidem*.

w społeczeństwie, w zawodzie, w relacjach intymnych. Tożsamość ta musi być określona i przyjęta przez osobę młodą w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym³¹. Osoba młoda, która skutecznie przeszła okres moratorium psychospołecznego, nabywa poczucie własnej stałości i ciągłości, pomimo upływu czasu, zmian we własnej psychice i ciele, jak i przemian w świecie zewnętrznym³².

Czas pandemii spowodował zahamowanie aktywności własnej w realnym świecie, brak możliwości prób wchodzenia w różne role społeczne, brak kontaktów fizycznych z rówieśnikami, brak możliwości wykonania działań, które przynoszą poczucie skuteczności i zadowolenia (np.: grupa muzyczna licealistów nie mogła kontynuować tworzenia wspólnej muzyki, część osób uzdolnionych plastycznie nie mogła realizować swojej pasji w młodzieżowym domu kultury, brak możliwości praktyki zawodowej u studentów spowodował niepewność w tym, czy wybrany kierunek im odpowiada). Dorastający młodzi ludzie tracą rozumienie tego, czy to, co robią, jest potrzebne i czy oni sami są potrzebni w tym społeczeństwie oraz gdzie jest ich miejsce.

4.5 Odwołanie do teorii rozwoju moralnego – od pryncypializmu do idealizmu (J. Piageta, L. Kohlberga oraz S. Szumana)

Psychologia moralności interesuje psychologów i pedagogów, ponieważ kształtowanie moralności, z jednej strony, wpływa na moralność przyszłych pokoleń, z drugiej – przedstawia sobą lustrzane odbicie społeczeństwa. Podejście poznawczo-rozwojowe zapoczątkowane zostało przez szwajcarskiego uczonego Jeana Piageta, jednak jego idee dotyczące rozwoju moralnego stały się szerzej znane w momencie, kiedy zainteresował się nimi Lawrence Kohlberg. Piaget zakładał, że każda osoba przechodzi przez kolejne stadia rozwoju myślenia logicznego, rozpoczynając od stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej, przez okres operacji konkretnych, w którym jednostka rozwija myślenie logiczne, ale wciąż nie posiada jeszcze umiejętności rozumowania abstrakcyjnego, aż do stadium operacji formalnych, w którym jednostka potrafi znaleźć rozwiązanie problemu i stawiać hipotezy. Rozwój

³¹Liberska H., *Tożsamość a orientacja przyszłościowa w adolescencji*, 2006

³²*Ibidem*

moralny jest związany z rozwojem poznawczym, gdyż ten pierwszy mocno znajduje się pod wpływem drugiego. Wynika z tego, że brak lub ograniczenie rozwoju poznawczego wiąże się z ograniczeniem rozwoju moralnego. Jednak nie tylko rozwój poznawczy ma wpływ na rozwój moralny. Kohlberg twierdzi, że perspektywa społeczno-moralna odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju moralnym jednostki. Społeczno-moralne wartości jednostki formują się pod wpływem społeczeństwa: jednostka spostrzega reguły, zasady istniejące w danym społeczeństwie, na podstawie których kształtuje swoje wartości w odniesieniu do innych ludzi, grup społecznych, etc.

W okresie adolescencji kształtuje się autonomia moralna. Młodzi ludzie przechodzą przez różne fazy tej moralnej niezależności. Od pryncypializmu moralnego, który nakazuje młodym ludziom postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności. Nie z powodu przymusu, obawy przed karą czy w oczekiwaniu na nagrodę, ale dlatego, że określone postępowanie uważa za słuszne³³, poprzez idealizm młodzieńczy.

Idealizm młodzieńczy³⁴, jako charakterystyczna forma światopoglądu młodzieży, który ściśle wiąże się z rozwojem moralnym, może występować w trzech kolejnych postaciach. Pierwszą formą jest idealizm antycypacyjny, który polega na optymistycznej wizji przyszłości, wierze w realizację własnych pragnień i marzeń. Kolejną jest idealizm kompensacyjny, będący wynikiem zderzenia się rzeczywistości z oczekiwaniami młodego człowieka, charakteryzuje się krytyką i buntem. Ostatnią formą jest idealizm normatywny, w którym młodzi ludzie potrafią odróżnić to, co jest życzeniowe od tego, co jest realne³⁵.

³³Bulla B., *Ocena poziomu rozwoju moralnego dzieci w wieku szkolnym*, 2010

³⁴Szuman S., *Rozwój młodzieńczego idealizmu*, „Chowanna”, 1932

³⁵Marszał-Wiśniewska M., *Terapia młodzieży uzależnionej od alkoholu*, 2000

W fazie adolescencji uczniowie przeżywają po raz pierwszy refleksje moralne, przeżycia, dylematy moralne odnoszące się do postępowania człowieka. To etap przejścia od postaw egoistycznych, w kierunku zachowań prospołecznych. Pełna autonomia osiągnana jest wówczas, gdy jednostka bierze odpowiedzialność nie tylko za siebie, swoje życie, ale także za innych.

Okres pandemii, a więc wymuszonej izolacji domowej, spowodował ograniczenie możliwości pełnego rozwoju sfery moralnej. Brak bezpośrednich relacji z rówieśnikami, izolacja domowa, unikanie kontaktu przez nauczycieli z nastolatkami w celu rozwiązania problemów, narzucanie pewnych niezrozumiałych dla uczniów zasad bez możliwości negocjacji i wyrażenia własnego zdania (np. odnośnie form sprawdzania wiedzy) powodowała często bunt, negację i brak widocznego celu w odniesieniu do edukacji online. Młodzi ludzie w dużej mierze z powodu ograniczenia kontaktów międzyludzkich byli pozbawieni możliwości doświadczania refleksji i dylematów o charakterze moralnym. Z drugiej strony, nauczyciele nie mieli możliwości bezpośredniej obserwacji zachowań uczniów, nadawania im znaczenia, dokonywania oceny postępowania moralnego, ze względu na obowiązujące normy moralne, czy wglądu w ich poziom rozumowania moralnego.

Podsumowując, w naszej ocenie, okres pandemii COVID-19 nie sprzyjał rozwojowi i podtrzymywaniu motywacji wewnętrznej oraz zewnętrznej, ponieważ ani uczniowie, ani rodzice czy nauczyciele nie byli przygotowani na taką formę edukacji. Nauczyciele skupili się na opanowaniu problemów technicznych oraz doborze odpowiednich metod nauczania zdalnego, rodzice próbowali opanować zarządzanie czasem i zadaniami zarówno jako rodzic jak i pracownik zdalny. Uczniowie natomiast w okresie adolescencji – już nie dzieci a jeszcze nie dorośli – zostali zupełnie sami na tym etapie poszukiwania własnej tożsamości. Poniższa tabela zwraca uwagę na możliwe ograniczenia sfer rozwojowych w okresie adolescencji oraz ich powiązanie z obniżeniem motywacji wśród nastoletnich uczniów.

Tabela 1: Ograniczenia rozwoju psychospołecznego adolescentów w okresie pandemii i ich znaczenie dla obniżenia motywacji do nauki

Ograniczenia rozwoju fizycznego psychicznego, społecznego, moralnego uczniów w okresie adolescencji	Powiązanie z motywacją wewnętrzną i zewnętrzną
<ul style="list-style-type: none"> • Brak lub niewielka aktywność fizyczna • Ograniczenie pobudzenia i stwarzania odpowiednich warunków do rozwoju plastyczności mózgu dorastających uczniów • Brak/ ograniczenie wzbogaconego środowiska • Brak lub niewielki wysiłek intelektualny (związany z brakiem wzbogaconego środowiska) • Brak/ ubogość realnych relacji społecznych/ doświadczeń między własną grupą społeczną • Moratorium psychospołeczne (trudność z wyjściem z moratorium w kierunku tożsamości ukształtowanej) • Ograniczone warunki do kształtowania rozwoju moralnego 	<ul style="list-style-type: none"> • Neurony mało zaktywizowane do aktywności • Adolescent cały dzień siedzi przed komputerem • Brak kontaktu wzrokowego • Brak odczytywania emocji innych • Brak motywacji do jakichkolwiek czynności codziennych (higiena, ubranie, dbanie o siebie) • Komputer, który był przyjemnością obecnie jest obowiązkiem • Brak możliwości wyjścia z domu • Ograniczony kontekst społeczny (brak bezpośrednich kontaktów z innymi) • Brak/ ograniczone możliwości aktywności fizycznej • Brak/ ograniczone możliwości rozwijania zainteresowań • Utrata poczucia realności • Utrata motywacji do nauki • Obniżone zadowolenie z życia, niższy dobrostan psychiczny • Utrata „dużej części doświadczeń społecznych” dorastających uczniów • Izolacja od oceny społecznej • Brak możliwości dokonania samoanalizy, samokrytyki; samooceny • Przejście od świata realnego do wirtualnego • Brak możliwości wykonywania aktywności przynoszących zadowolenie, samorozwój • Brak/ utrudniona współpraca, współdziałanie • Zawieszona poszukiwanie odpowiedzi na pytania „Kim jestem, kim chcę być?”, na rzecz pytania „Co będzie dalej?” • Utrata bycia częścią społeczeństwa • Unikanie kontaktu z nauczycielami, rodzicami • Negatywne relacje z rodzicami • Nierozumienie celu uczenia się, trudności w logicznym rozumieniu takiej formy edukacji • Bunt/ niechęć wobec takiej formy uczenia się • Nieumiejętność samokształcenia • Brak samodyscypliny, odpowiedzialności za siebie

Źródło: opracowanie własne na podstawie koncepcji Vetulaniego, Eriksona, Piageta, Kohlberga, Szumana

5. Jak rozwijać motywację u licealistów i studentów do nauki zdalnej? – Poszukiwanie rozwiązań

Artykuł ukazuje, że motywacja może być kształtowana i rozwijana przy uwzględnieniu kilku znaczących, choć różnych, aspektów: wychowanie w rodzinie,

dojrzałość psychiczna licealistów i studentów, które pozwolą im wyodrębnić ważne i potrzebne działania od reszty oraz społeczeństwo, częścią, którego są nauczyciele i rówieśnicy. Na zakończenie proponujemy podjęcie wspólnych kilku działań w celu kształtowania motywacji, które mogą zmobilizować dorastającą młodzież do nauki, również w formie online.

5.1. Uczeń

1. Rozwijanie umiejętności samokształcenia uczniów i studentów poprzez samodzielne studiowanie, poszukiwanie materiałów, wypowiedzianie się na forum ustnie i pisemnie, tworzenie prezentacji. Rozwijanie umiejętności może być skuteczne w każdej formie edukacji: „offline”, „online” i w hybrydowej z dopasowaniem do wieku oraz formy kształcenia. Początkiem takiej edukacji mogą być spotkania (np. online) celem, których będzie wymiana doświadczeń pod kierownictwem psychologa, pedagoga i poszukiwanie rozwiązań wspólnie ze studentami i licealistami. Dla dorastającej młodzieży ważnym faktem jest to, że decyzje, rozwiązania są ich inicjatywami i nie są narzucone z zewnątrz.
2. Wzmacnianie motywacji wewnętrznej uczniów jest jednym z niezbędnych aspektów podniesienia motywacji do nauki. Często pomoc innym ludziom może okazać się bardzo efektywna dla wzmocnienia swojej wewnętrznej motywacji do działania. Studenci i licealiści z pomocą swoich nauczycieli mogą tworzyć organizacje, których celem będzie podniesienie motywacji wewnętrznej studentów i licealistów poprzez edukację (seminaria, konferencje, warsztaty), spotkania online ze studentami z innych krajów w czasie pandemii, poprzez stworzenie i prowadzenie ciekawych warsztatów (co też było naszym doświadczeniem w czasach wymuszonej kwarantanny i co bardzo dobrze się sprawdziło), tworzenie wspólnych projektów, gier, wirtualnych wycieczek, udział w charytatywnych kiermaszach.
3. Zachęcanie do większej aktywności fizycznej i społecznej uczniów. Bazując na własnych obserwacjach, możemy stwierdzić, że licealiści i studenci bardzo chętnie biorą udział w różnych aktywnościach fizycznych. Organizacja spo-

tkań na świeżym powietrzu (z zachowaniem wskazanych restrykcji) może stać się dobrym narzędziem w zachęcaniu do aktywności fizycznej. Współpraca z nauczycielami wychowania fizycznego może być bardzo pomocna w tym zakresie.

4. My jako społeczeństwo, musimy tworzyć uczniom (mimo zewnętrznych sytuacji, często niesprzyjających) wzbogacone środowisko. Wskazane wyżej formy aktywności będą tworzyły wzbogacone środowisko i będą pozytywnie wpływały na rozwój psychospołeczny licealistów i studentów. We wszystkich wskazanych aktywnościach niezbędną rolę odgrywają nauczyciele szkół średnich i wyższych oraz rodzice, bez których duża część młodych ludzi nie będzie mogła poradzić sobie z poczuciem samotności, wyuczonej bezradności, wyobcowania i demotywacji w czasach wymuszonej izolacji domowej.

5.2. Rodzina

Równie ważnym środowiskiem, które może wpływać pozytywnie na stan emocjonalny adolescenta i jego motywację oraz wzbogacać jego środowisko, „bombardując” mózg nowymi wrażeniami, wymagającymi odpowiedzi, jest rodzina.

Istotne wydaje się podjęcie takich działań jak:

1. Wzmacnianie komunikacji w rodzinie – rodzice jako motywator zewnętrzny w procesie edukacji (np.: omawianie sukcesów, ocen, zadań, prac domowych, inspirowanie do nauki, dzielenie się trudnościami, wspólne dzielenie się i radzenie sobie z negatywnymi emocjami).
2. Przenoszenie odpowiedzialności z rodzica na dorastającego ucznia, ale przy dużym wsparciu dorosłych (samodzielność). Zamiast kontroli rodzicielskiej – zaufanie, zamiast pobłażliwości rodzicielskiej – zainteresowanie dzieckiem i jego rozwojem.
3. Edukacja rodziców w zakresie wsparcia dorastającego ucznia jest niezbędna. Rodzice muszą mieć dostęp do seminarium, konferencji, spotkań, które będą

zaplanowane w taki sposób, żeby z jednej strony przybliżać charakterystyczne cechy dorastającej młodzieży, a z drugiej strony proponować możliwe rozwiązania, kroki, zachowania rodziców podczas długotrwałej izolacji domowej uczniów.

4. Rodzice też odczuwali zagubienie w nieprzewidywalnej sytuacji, w jakiej wszyscy się znaleźliśmy i czasami nie radzili sobie ze swoimi własnymi emocjami, co, oczywiście, wpływało na ich relacje rodzinne, w tym na relacje z własnymi dziećmi. Stworzenie punktów pomocy i konsultacji, więcej bezpłatnych konsultacji psychologicznych dla uczniów, nauczycieli i rodziców, rozwijanie ich poczucia kompetencji w rodzicielstwie i wychowaniu powinno być istotnym punktem we współpracy nauczycieli, rodziców i specjalistów.

5.3. Nauczyciele

1. Edukacja nauczycieli odnośnie tego, jak należy wspierać uczniów, jak zwiększać ich motywację, zainteresowanie przedmiotem.
2. Zwiększanie motywacji do pracy online wśród nauczycieli, aby dostrzegli korzyści płynące z tej formy nauczania. Zaproprowanie bezpłatnych szkoleń prowadzonych przez psychologów, na temat rozwijania własnej motywacji, radzenia sobie z wypaleniem zawodowym, z negatywnymi i trudnymi emocjami oraz przewlekłym stresem.
3. Zwiększanie elastyczności nauczycieli w sposobach nauczania, podkreślanie znaczenia różnych dróg komunikacji między nauczycielem a uczniem.
4. Nauczyciele muszą podążać za zmianami, ponieważ oni w dużej mierze są odpowiedzialni za poziom edukacji dzieci i młodzieży³⁶. Dlatego nauczyciele powinni mieć możliwość organizowania nauki w taki sposób, aby istniał związek między uczniami i nauczycielami w celu osiągnięcia przez uczniów

³⁶Bin-Tahir S. Z., Hanapi H., *Lecturers' Method in Teaching Speaking at the University of Iqra Buru*. "International Journal of English Linguistics", 2017.

określonych wyników w nauce³⁷. Należy uświadomić nauczycielom, jak ważnym są ogniwem, nie tylko w procesie edukacji, ale i wychowania młodych ludzi.

5. Nauczyciele powinni wykorzystywać aktywne sposoby uczenia się, zakładające interakcje uczeń – nauczyciel, a nie bierne metody podające. Wyniki badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli w wielu krajach pokazują, że istnieje pozytywna zależność pomiędzy liczbą kreatywnych metod wykorzystywanych przez nauczycieli podczas zdalnej edukacji a poziomem motywacji uczniów uczestniczących w zdalnych lekcjach. Yulismayanti i współpracownicy³⁸ potwierdzili istnienie bezpośredniego pozytywnego związku pomiędzy łączeniem różnorodnych metod nauczania (wykład + dyskusja + pytania/odpowiedzi + zadania) a motywacją uczniów.
6. W procesie edukacyjnym wymagana jest dobra metoda stosowana z dobrym materiałem, aby nauczany materiał był zrozumiały dla uczniów jako całość, dzięki czemu ich osiągnięcia mogą wzrosnąć³⁹. Wielu badaczy podkreśla, że w okresie zdalnej edukacji konieczne jest stosowanie różnorodnych metod, które będą wzmacniać motywację i chęć do nauki a w konsekwencji będą wpływać na poprawę wyników nauczania uczniów⁴⁰. Zastosowanie różnorodnych metod nauczania zdalnego przyczyni się do aktywnej, kreatywnej, efektywnej i dającej przyjemność nauki.

6. Podsumowanie

Należy wziąć pod uwagę fakt, że w związku z wymuszoną, nieplanowaną i gwałtowną zmianą sposobu nauczania, pojawi się nowy hybrydowy model edukacji, ze znaczącymi korzyściami. Integracja technologii informatycznych w edukacji będzie dalej wdrażana, a edukacja online stanie się ostatecznie integralną częścią

³⁷Yulismayanti i in. *Variative method...*, 2020, op.cit

³⁸*Ibidem*.

³⁹Sam B., Iye R., Ohoibor M., Umanailo, Basrun M. Ch., Rahman A.B.D., Hajar I. *Female Feminism in the Customary island of Buru*. „International Journal of Scientific & Technology Research”, 2019.

⁴⁰Yulismayanti i in. *Variative method...*, 2020, op.cit.

edukacji szkolnej. Wielu profesorów jest zdania, że tradycyjna „nauka offline” i e-learning mogą, a nawet powinny, iść w parze⁴¹.

Niestety, wielu nauczycieli nadal wykorzystuje sposoby nauczania skoncentrowane na tradycyjnych umiejętnościach akademickich i uczeniu się na pamięć przez uczniów, zamiast na umiejętnościach, takich jak krytyczne myślenie i zdolność adaptacji, które będą ważniejsze dla odniesienia sukcesu w przyszłości. Zwrócił na to uwagę Yuwal Noah Harari (autor amerykańskich bestsellerów), który w 2018 roku opublikował książkę⁴², wskazując na konieczność zmian w skostniałym, zamkniętym na zmianę, procesie edukacji w wielu krajach.

Pandemię można uznać więc za szansę, na przyspieszenie ewolucji praktyki pedagogicznej, która stała się z pewnością bodźcem nie tylko dla systemów ochrony zdrowia, ale także dla sektora edukacyjnego⁴³. W obliczu sytuacji, w jakiej znalazło się społeczeństwo na całym świecie, nasuwają się więc pytania: Czy przejście do nauki online okazało się samoistnym katalizatorem do stworzenia nowej, bardziej efektywnej metody kształcenia uczniów? Czy wymuszona zmiana sposobów nauczania, wykorzystywanych środków dydaktycznych, form przekazywania wiedzy przez nauczycieli może wpłynąć pozytywnie na rozwój motywacji uczniów? Mamy głębokie przekonanie, że odpowiedzi na te pytania powinny być twierdzące.

⁴¹cf. Li C., Lalani F., *The COVID-19 pandemic...*, 2020, op.cit.

⁴²Harari Y. N., *21 lessons for the 21st Century*. Vintage. 2018.

⁴³Czepczyński R., Kunikowska J.. *Teaching nuclear medicine in the pandemic — a new challenge for the faculty...*, 2020, op. cit.

Bibliografia

Adu Henaku E.. *COVID-19: Online learning Experience of College Students; The Case of Ghana*. "International Journal of Multidisciplinary sciences and Advanced technology", 2020, nr 1/2, s. 54-62.

Basilaia G., Kvavadze D., *Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia*. "Pedagogical Research", 2020, nr 5/4, s. 1-9.

Belle T., *COVID-19: A glimpse into the online learning experience in US & France*, 2020. <https://www.studyinternational.com/news/online-learning-experience-us-france-covid19/> [dostęp online 31.07.2020]

Bin-Tahir S. Z., Hanapi H., *Lecturers' Method in Teaching Speaking at the University of Iqra Buru*. "International Journal of English Linguistics", 2017, nr 7/2, s. 73-80.

Bulla B. *Ocena poziomu rozwoju moralnego dzieci w wieku szkolnym*. W: Zofia Dołęga (red.), "Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym" Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2010, s. 141-187.

Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Glowatz M., Burton R., Magni P. A., Lam S., *COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses*. „Journal of Applied Learning & Teaching”, 2020, nr 3/1.

Czeczpyński R., Kunikowska J., *Teaching nuclear medicine in the pandemic — a new challenge for the faculty*. „European Journal of Nuclear Medicine and Molecular Imaging”, 2020, nr 47, s. 2075–2077.

Czyżowska N., Epa R., Dudek D., Siwek M., Gierowski K., *Rozwój moralny i emocje moralne w kontekście zaburzeń psychicznych*, "Psychiatria", 2013,10, nr 3/4, s 116–123.

Długosz P., *Raport z badań: "Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa"*. Kraków. IFiS, UP, 2020.

Erikson E. H. *Identity Youth and Crisis*. WWNorton& Company. New York London 1968,

Fauzi I., Sastra Khusuma I. H. *Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions*. "Jurnal Iqra", 2020, nr 5/1, s. 58-70.

Głoskowska-Soldatow M. *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, w: E. Jaszczyszyn i J. Szada-Borzyszkowska, (red.) *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2010.

Harari Y. N., *21 lessons for the 21st Century*. Vintage. 2018.

Kohlberg L., *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. "Essays on Moral Development", 1984, 2.

Li C., Lalani F., *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> [dostęp online 29.07.2020]

Liberska H., *Tożsamość a orientacja przyszłościowa w adolescencji*, "Psychologia Rozwojowa", 2006, nr 11/4, s. 65-79.

Marszał-Wiśniewska M., *Terapia młodzieży uzależnionej od alkoholu, Sugestie programowe*, "Terapia uzależnienia i współuzależnienia", 2000, nr 4, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouzalenienia/325-terapia-mlodziezy-uzaleznionej-od-alkoholu-sugestie-programowe.html> [dostęp online 18.08.2020]

OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): *Youth and COVID-19: Response, recovery and resilience*. 11 Czerwca 2020, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/youth-and-covid-19-response-recovery-and-resilience-c40e61c6/#section-d1e351> [dostęp online 16.08.2020]

Piaget J., *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN, 1966.

Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska B., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*. w: red. Brzezińska Anna, "Niezbędnik dobrego nauczyciela. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania", 2014.

Sahu P. (2020). *Closure of universities due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff*. Cureus, nr 12/4. <https://www.cureus.com/articles/30110-closure-of-universities-due-to-coronavirus-disease-2019-covid-19-impact-on-education-and-mental-health-of->

students-and-academic-staff [dostęp online 13.08.2020]

Sam B., Iye R., Ohoibor M., Umanilo M. Ch. B., Rusdi M., Rahman A.B.D., Hajar I., *Female Feminism in the Customary island of Buru*. „International Journal of Scientific & Technology Research”, 2019, nr 8/8, s. 1877-1880.

Szuman S., *Rozwój młodzieńczego idealizmu*, „Chowanna”, 1932, nr 1-4, s. 43-73

UNICEF. *COVID-19: Socio-economic impact in Ghana. Briefing Note #3*, 2020. <https://www.unicef.org/ghana/media/3071/file/COVID-19:%20Socio-Economic%20Impact%20in%20Ghana.pdf> [dostęp online 29.07.2020]

Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, Kraków, 2011

Wertz F. J., Charmaz K., McMullen L. M., Josselson R., Anderson R., McSpadden E., *Five ways of doing qualitative analysis*. Nowy Jork, The Guilford Press 2011.

Wu Z.. *How a top Chinese university is responding to coronavirus*, 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-universities/> [dostęp online 31.07.2020]

Yulismayanti, Harziko, Iye R., Susiati, Bin-Tahir S. Z., *Variative method in improving student learning motivation in pandemic COVID – 19 situations*. “Journal of Critical Reviews”, 2020, nr 7/5, s. 1584-1595.

Yusnilita N., *The impact of Online learning: Student's Views*, “Eternal (English Teaching Journal)”, 2020, nr 11/1, s. 57-61.

mgr Ewa Rutkowska

Motywowanie uczniów szkół podstawowych do nauki w systemie pracy zdalnej

Szkoła jako miejsce nauki zdalnej – bez dobrego porządku

W ostatnich latach percepcja szkoły w coraz większym stopniu koncentruje się na konieczności organizowania przez nauczycieli zajęć dla uczniów, dotyczących różnorodnych dziedzin z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Powszechnie wiadomo, że sami uczniowie również wyzwalają aktywność rodziców i nauczycieli w kierunku „nadażania” za nimi w poznawaniu, eksplorowaniu sieci, przeszukiwaniu treści i korzystaniu z mediów na co dzień, w aspekcie intelektualnym i społecznym. Istnieją też grupy nauczycieli – pasjonatów, tworzących własne sieci współpracy, które Marta Florkiewicz-Borkowska nazywa „wirtualnymi pokojami nauczycielskimi”¹. Rozumiejąc dynamikę zmian rozwojowych uczniów, różnice indywidualne, oraz potrzeby współczesnych dzieci, podejmują oni aktywności, które inspirują innych do odkrywania nowych możliwości nauczania. W dziecięcych polach aktywności w cyberprzestrzeni znajdują się też rodzice. Konferencje, blogi, komunikatory, kanały, platformy edukacyjne, gry. Można powiedzieć, że jeszcze przed pandemią COVID-19, w zakresie korzystania z edukacyjnych wartości Internetu i zdalnej współpracy szkolnych podmiotów „coś” się działo. Warto jednak zadać pytanie, czy szkoła, jako główna instytucja „w służbie dzieciom” jest profesjonalnie przygotowywana do zmieniających się warunków psychologicznych i technologicznych? Jak to wygląda z perspektywy uczniów, nauczycieli, rodziców? I czy systemie e-edukacji może być zarządzana globalnie? Czy bardziej będą się tu sprawdzać rozwiązania lokalne, dostosowane do potrzeb konkretnych środowisk,

¹Olechowska P., Rydlewska J., *Zrób to cyfrowo*, <http://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2018/06/REFLEKSJE-4-2018.pdf> [dostęp online: 14.07.2020]

czy decyzje ministerialne? Czy w nurcie wychowania dziecka „w towarzystwie mediów” jest miejsce na klasyczne metody motywowania ich do nauki i aktywności sprzyjających rozwojowi?

Pomimo teoretycznego i praktycznego dorobku oświaty w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji, start zdalnego nauczania w szkołach nie miał dobrego początku. Spóźnione regulacje prawne, utrudnienia nauczycieli i uczniów w dostępie do Internetu, a także do sprzętu komputerowego, chaos informacyjny i przesunięcia w terminach egzaminów to główne, choć nie jedyne trudności występujące w okresie zdalnego nauczania. Szkoły podjęły wyzwanie nauczania zdalnego mimo piętrzących się trudności i szybko zorientowały się, że mają wiele zadań do zrealizowania. Można to zaobserwować na przykładzie dowolnie wybranej szkoły.

W pierwszej fazie nauczania na odległość szkoła jako miejsce nauki zdalnej podzieliła się na strefy. Strefa „dowodzenia” to gabinety dyrektorów i wicedyrektorów szkół, którzy zarządzali nauczaniem na odległość. Inna, bardzo ważna strefa „specjalistyczna” to miejsca pracy informatyków szkolnych, którzy pracowali za siebie i za innych, byli niezbędnymi i pomocnymi dla pozostałych nauczycieli i dyrekcji szkoły, uczniów i rodziców. Strefa „domowa” to miejsce pracy nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

W nauczaniu na odległość podmioty szkolne utworzyły nowy system współpracy. W obliczu wzrostu znaczenia technologii cyfrowej w edukacji, szkoły dostrzegły własne lokalne potrzeby w zakresie unowocześniania placówek. Koniec kadencji kredy stał się faktem. Ponadto, wraz z nagłą zmianą systemu nauczania okazało się, że często używany w polskiej szkole termin „kompetencje” ściśle związany jest z umiejętnościami podmiotów szkolnych sprawdzalnych w praktyce. W kontekście pracy w sieci okazało się, że wyzwania i problemy, na które człowiek trafia w nieprzewidywalnym wymiarze, wymagają prawdziwych umiejętności, a nie „zaświadczeń” o ich posiadaniu.

Pandemia, szkoła, kompetencje cyfrowe

W szkole podstawowej na każdym etapie nauczania ważne jest nie tylko dostarczanie uczniom informacji, ale i nauka pracy własnej, której efektem ma być ob-

cowanie i radzenie sobie z wiedzą w kontekście poznawczym, społecznym, emocjonalnym, organizacyjnym i praktycznym. Już „pierwszaki” budują i nadają kształt własnym kompetencjom uczniowskim. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, pracując z najmłodszymi uczniami, jako pierwsi motywują ich do nauki i odkrywają przed nimi świat skomplikowanej wiedzy. U uczniów starszych klas szkoły podstawowej zajęcia szkolne mogą stwarzać szansę osiągnięcia założonych celów edukacyjnych pod warunkiem, że dorośli zbudują w uczniach przekonanie, że wiedza i umiejętności zdobywane w szkole są przydatne w życiu.

Umiejętności informatyczne, kompetencje medialne, działania cyfrowe są użyteczne, funkcjonalne i adekwatne do rzeczywistych potrzeb współczesnego świata. Stąd powszechne w wielu europejskich i pozaeuropejskich krajach postulaty „uczenia o mediach”, „dla mediów” i „przez media”², które wraz z nowymi zadaniami szkoły stały się w okresie zagrożeń zdrowotnych ważniejsze od innych. W szkolnych przestrzeniach nauki tradycyjnej kompetencje nauczycielskie: komunikacyjne, moralne, społeczne, kreatywne, prakseologiczne i informatyczne współgrały w różny sposób i na różnym poziomie z kompetencjami uczniowskimi: myślenia i uczenia się, komunikowania się, poszukiwania i działania, współpracy, doskonalenia nauki własnej. Kiedy praca online, nauczanie w oparciu o nowoczesne narzędzia stały się obowiązkiem, nauczyciele i uczniowie stanęli przed zadaniem weryfikacji własnych umiejętności w innych warunkach.

Zmiana systemu i miejsca edukacji wpłynęły także na zróżnicowanie dopasowania uczniów i nauczycieli do nowej tożsamości organizacyjnej szkoły. Światowa kwarantanna spowodowała nie tylko przełom w systemowej aktywności szkoły, ale i zmieniła „z dnia na dzień” wymagania wobec nauczycieli w zakresie planowania pracy, komunikacji z uczniami, koordynowania działań, pracy nad materiałami dydaktycznymi i współpracy z rodzicami. Szerzej otworzyły się drzwi wobec kompetencji informatycznych, organizacyjnych, kreatywnych nauczycieli. W inny sposób zarysowały się ścieżki komunikacji między podmiotami szkolnymi. I,

²Łęcicki G., *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*. [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura`Media`Teologia/Kultura`Media`Teologia-r2010-t3/Kultura`Media`Teologia-r2010-t3-s70-80/Kultura`Media`Teologia-r2010-t3-s70-80.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura%20Media%20Teologia/Kultura%20Media%20Teologia-r2010-t3/Kultura%20Media%20Teologia-r2010-t3-s70-80/Kultura%20Media%20Teologia-r2010-t3-s70-80.pdf) [dostęp online: 14.07.2020]

w elementarnym znaczeniu najbardziej „przeobrażone”, w nieznannej perspektywie czasowej okazały się zdolności i kompetencje społeczne. Jeśli przyjąć koncepcję Anny Matczak – kompetencje społeczne to złożone umiejętności nabywane w drodze relacji z innymi ludźmi i interakcji między nimi, efektywność radzenia sobie człowieka w określonego typu sytuacjach społecznych jest nabywana przez jednostkę w toku treningu społecznego i wymaga jego osobistego zaangażowania³. Trzeba zauważyć, że w odróżnieniu od pracy szkoły, w systemie stacjonarnym, nauczanie zdalne posiada specyficzny, odmienny charakter komunikowania się i budowania relacji międzyludzkich. W sferze nabywania kompetencji społecznych pojawiły się poważne przeszkody, ponieważ dystans przestrzenny, indywidualny i sedenteryjny charakter zajęć podczas nauczania zdalnego wpływał na zawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z rówieśnikami oraz nawiązywanie przyjaźni.

Pandemia COVID-19 wymusiła zmianę podejścia nauczycieli, uczniów i rodziców do roli technologii, a świat wirtualny, który dotychczas był alternatywnym wobec szkoły, w aktualnych warunkach stał się przestrzenią edukacji. W tym kontekście kompetencjom uczniowskim i nauczycielskim trzeba przyjrzeć się „na nowo”, a raczej „cyfrowo”. Cyfrowo, czyli jak? Na stronach Ministerstwa Cyfryzacji znajduje się krótki opis kompetencji cyfrowych, które przedstawiane są jako część zespołu „fundamentalnych umiejętności współczesnego człowieka” wraz z czytaniem, pisaniem, liczeniem i znajomością języka ojczystego i języków obcych. Kompetencje te przedstawiane są jako współlistnienie wiedzy, umiejętności i postaw człowieka wobec technologii cyfrowych. Wyróżniono podstawowe kompetencje cyfrowe: umiejętność posługiwania się komputerem i innymi urządzeniami elektronicznymi, korzystania z Internetu, aplikacji i oprogramowania (kompetencje informatyczne), wyszukiwanie informacji, dokonywanie selekcji i oceny w celu jej zrozumienia (kompetencje informacyjne), korzystanie z własnego znanstwa cyfrowych narzędzi w życiu codziennym – nauce, rozrywce, hobby (kompetencje funkcjonalne). Trzeba przyznać, że praca w warunkach pandemii i izolacji społecznej udowodniła, że „kompetencje cyfrowe są ważne”⁴.

³Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.

⁴*Kompetencje cyfrowe*, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> [dostęp online: 17.07.2020].

Zdalna motywacja

Motywowanie uczniów szkół podstawowych do nauki w systemie zdalnym, podobnie, jak w systemie stacjonarnym odnosi się do procesów związanych z uruchamianiem, ukierunkowywaniem, podtrzymywaniem działań fizycznych i psychicznych człowieka. Ponieważ motywacja jest pojęciem znanym i stosowanym w praktyce szkoły, wraz z rozpoczęciem nauki zdalnej pojawiły się pytania o jej rolę i zadania w nauczaniu na odległość. Co powoduje, że nauczyciele właściwie motywują do nauki, a uczniowie czują się do niej „zmotywowani” w nowym systemie pracy? Czy występują różnice w motywowaniu uczniów do nauki w systemie nauki stacjonarnej i nauce na odległość? Jakich obszarów i zjawisk dotyczą? Wielu autorów docenia wagę motywacji w kontekście regulowania przebiegu nauczania i uczenia się i podkreśla znaczenie różnorodności sposobów i form pracy oraz dialogu motywującego.

Powszechnie znana jest teoria Masłowa, oparta na teorii hierarchii potrzeb oraz uwzględnianiu emocji. Maslow wymienił potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, społeczne, szacunku i samorealizacji w układzie piramidalnym, gdzie zaspokojenie niższej potrzeby pozwala na aktywizowanie potrzeb wyższych, a Henry Murray przedstawił hipotezę istnienia „potrzeby osiągnięć”, która wywiera wpływ na dążenie ludzi do sukcesu⁵. Psychologiczne zastosowania pojęć z problematyki motywacji dotyczą powiązań mechanizmów biologicznych z zachowaniem, zmienności ludzkich zachowań, wewnętrznego versus zewnętrznego uzasadnienia wyborów oraz odpowiedzialności za działania⁶. U uczniów szkoły podstawowej na poziom motywacji do osiągnięć szkolnych wpływa wiele czynników. W nauczaniu tradycyjnym obserwacja mechanizmów motywacyjnych uczniów nie następuje trudności pedagogom. Chcąc poznać i zrozumieć mechanizmy motywacyjne występujące u uczniów w systemie nauki zdalnej, nauczyciele powinni mieć możliwość przygotowania się do „misji motywacji” nowego kalibru, rozumianej jako rozpoznanie potrzeb uczniów w nowym systemie kształcenia i sposobów ich wyrażania, doprecyzowanie i rozwijanie warunków środowiska nauki i współpracy z rodzicami podczas cyfrowej edukacji.

⁵Gerring R. J., Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.

⁶*Ibidem*

Aby umożliwić każdemu uczniowi rozwijanie zdolności i zainteresowań warto w każdej szkole dbać o kulturę motywacji, ponieważ systemy motywacyjne, które powstają w oparciu o lokalne potrzeby środowiska uczniowskiego, kształtują pożądane nawyki dziewcząt i chłopców. Uczniów zaangażowanych, entuzjastycznych, a w przyszłości konsekwentnych w osiąganiu celów ludzi. Indywidualnie, motywacja to nie tylko wybór aktywności i początek pracy ucznia. Właściwie stosowane w toku nauki motywowanie będzie skuteczne, jeśli pobudzi żaków do działania, będzie stymulowało ich rozwój, odpowiadało na potrzeby dziecka i pozwalało im zdobywać wiedzę w oparciu o własne mocne strony. Motywowanie to także uzmysławianie młodym ludziom ich możliwości i przekonań, że dadzą sobie radę i pokonają występujące w toku nauki trudności.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że upowszechnienie Internetu spowodowało samodzielne poszukiwanie wiedzy przez uczniów i prezentowanie rozmaitych umiejętności w sieci. W zawrotnym tempie zmieniło się podejście młodych ludzi do szkoły. Stało się to przyczyną dla powstawania nurtów edukacji, które po pierwsze funkcjonują w przestrzeni pozaszkolnej, medialnej i jako procesy pozainstytucjonalne kierują się innymi prawami. Po drugie, często jest to „edukacja bez dorosłych”. Nauczyciele muszą przyznać, że w ich młodości „nie było takich możliwości”. Fakt ten może różnicować motywacyjne podejście edukatorów i rodziców do tej strony eksploracji wiedzy przez uczniów. Jedni postrzegając Internet jako konkurenta nauki szkolnej, eksponują jego wady i podejmują próby jego dyskredytowania, inni zaś, ceniąc sobie to medium jako źródło wiedzy i kontaktów społecznych, wspierają uczniów w procesie zdobywania wiedzy i inspiracji intelektualnych właśnie tą drogą. Pośród nich są też dydaktycy niezdecydowani.

Światowa kwarantanna spowodowała przełom od nauki stacjonarnej do kształcenia na odległość. W nowej sytuacji nauczanie w oparciu o nowoczesne narzędzia stało się koniecznością. Najtrudniej mieli ci, którzy dystansowali się wobec nowych technologii i ociągali ze zdobywaniem umiejętności korzystania z tych narzędzi komunikacji i nauki. Dla nich (uczniów, nauczycieli i rodziców) zmiana formy stacjonarnej na online i praca w systemie e-szkoły była kryzysem.

Nauka zdalna, filary kształcenia, tęsknota za szkołą

Zasygnalizowana wcześniej ważkość rozwijania kompetencji cyfrowych stanowi wyzwanie dla edukacji nie tylko dlatego, że warunki pandemiczne zdecydowały o czasowej zmianie systemu edukacji. Maria Ledzińska zwracała uwagę na wpływy nowych technologii informacyjnych na funkcjonowanie poznawcze człowieka oraz na utożsamianie przez dzieci i młodzież informacji z wiedzą⁷. Warto zastanowić się, co w tym świetle oznacza „nauczanie” i uczenie się”. Czy znane z Raportu Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku (1998) filary kształcenia: poznawczy, pragmatyczny, społeczny i osobowy w nauczaniu tradycyjnym i stacjonarnym wyglądają inaczej? Na pierwszy rzut oka wydaje się, że w obu systemach funkcjonują podobne cele edukacji. Na pytania, co takie same, co podobne, a co odmienne – można odpowiadać w różny sposób, w zależności od preferowanych wartości, preferencji i kategorii oceny. Filar poznawczy występuje w obu systemach i ma oparcie w inteligencji i zdolnościach poznawczych uczniów. Wymiar pragmatyczny, nacechowany podejmowanym działaniem w kwartale zdalnej szkoły zmienił swój charakter, ale nie można mu odmówić istnienia. Podejmowane przez uczniów działania miały mniejszy zasięg, ale ich prezentacja i promocja były szersze niż na terenie szkoły, ponieważ Internet daje olbrzymie możliwości przedstawiania wyników uczniowskich działań, a także przebiegu procesu działania.

Obowiązek nauki w percepcji ucznia nie zawsze jest sprawą pierwszoplanową. Z jednej strony uczniowie do szkoły uczęszczają w celach zdefiniowanych przez system oświatowy i bezpośrednio nauczycieli, z drugiej, w ich życiu funkcjonują programy ukryte, które wykonują indywidualnie, lub w grupach społecznościowych. Kiedy uczniowie realizują wymagania dydaktyczne z innymi – wspólne projekty, aktywna nauka w zespołach lepiej przygotowuje ich do życia. Wraz z nastaniem zdalnego nauczania i niespodziewanym oddzieleniem od koleżanek i kolegów, wymiar społeczny nauki „uczyć się z innymi” został zmieniony. Dotychczasowe wartości i przekonania dotyczące relacji społecznych dzieci i młodzieży poddane zostały doświadczeniu izolacji osobowej, przymusowi pozostania w domu (okresie braku możliwości poruszania się bez opieki osób powyżej 18 roku życia).

⁷Ledzińska M., *Od informacji do wiedzy, czyli o niektórych wyzwaniach edukacyjnych u progu nowego wieku*, „Psychologia. Edukacja i społeczeństwo” 2004, tom 1, nr 1.

Inność lekcji „na odległość” mogła wskazywać uczniom wzorce aktywności społecznej, ale czy tak było? Grupy społecznościowe powstały wcześniej w sieci i wiele dziewcząt i chłopców właśnie „tam” ma prawdziwych przyjaciół. Czy pomyślano, by właśnie te kontakty uaktywnić? Dzieci chętniej i skuteczniej angażują się w projekty w zespole osób, które lubią i z którymi współpracują. Jest to możliwe w sieci, trzeba tylko chcieć i wiedzieć, jak to robić.

Objęcie uczniów oddziaływaniami uspołeczniającymi wydaje się podstawowym zadaniem wychowawczym w roku „koronawirusa” i chwała nauczycielom, którzy o tym nie zapomnieli i w nowej sytuacji podjęli się tego zadania, uwzględniając potrzeby dzieci. Pokazali uczniom, jak nie zapominać o kolegach oraz „uczyć się, jak z nimi być” w warunkach izolacji i dystansu. „Dystans społeczny” to nietrafiona nazwa. W języku polskim odnosi się do relacji społecznych i tak może być przez dzieci zrozumiana. Określenie „dystans przestrzenny” oznaczałoby oddalenie w przestrzeni, a nie oddalenie od drugiego człowieka. Współcześni uczniowie pierwszy raz doznali prawdziwego odłączenia od rówieśników. To doświadczenie własne wyzwala refleksję i ukierunkowuje człowieka na nowe tory. Człowiek niedorośli, niedojrzały potrzebuje wsparcia w zrozumieniu siebie w nowej sytuacji społecznej i pomocy, ponieważ efekt izolacji społecznej może mieć wpływ na budowanie kontaktów społecznych w przyszłości. Wśród uczniów i nauczycieli pojawiło się zjawisko „tęsknoty za szkołą”. Z pewnością jest to zjawisko zróżnicowane i dla każdego podmiotu, coś innego oznacza, że wykazuje silne związki pomiędzy ludźmi funkcjonującymi w przestrzeni szkolnej, potrzebę nauki w zespole, szacunku społecznego i samorealizacji.

Cyfrowa motywacja, nowe możliwości, propozycje

Nauka zdalna jest bardziej zróżnicowana niż nauka stacjonarna. Kiedy do sieci przeniosło się wiele szkolnych aktywności, w mediach pojawiło się określenie „zdolni zdalni”, które sugerowało, że wszyscy uczniowie świetnie radzą sobie z nauką w tym systemie. Jeśli jednak szukamy odpowiedzi na pytania związane z nauką zdalną w kontekście motywowania uczniów do nauki, powinniśmy być bardziej szczegółowi. To, że nie ma edukacji bez motywacji jest oczywiste. Ale niejednorodność nauki zdalnej pokazała ważne potrzeby i trudności w pracy szkoły, pracy

nauczyciela i ucznia.

Wielu nauczycieli skoncentrowało swoją uwagę na technicznej stronie nauczania, inni na treściach programowych i formach pracy z uczniami. I jedni i drudzy nie osiągnęliby dobrych wyników nauczania bez dobrej motywacji uczniów do zdalnej nauki. Czy skutecznie pobudzali i podtrzymywali motywację uczniów do działania w warunkach nauki zdalnej? Czy pamiętali, że uczniowie to niepowtarzalny zbiór osobowości?

Kto chodzi do szkoły? W zależności od podejścia można stworzyć rozmaite kategorie uczniów. Łatwiej to było czynić w tradycyjnej szkole, gdzie podstawową jednostką pracy systemu oświatowego jest klasa szkolna. Ponieważ cyberprzestrzeń nauki pozwalała nauczycielom na synchroniczną i asynchroniczną komunikację z uczniami, funkcjonowanie klasy szkolnej mogło odbywać się przez całą dobę. Jak myśleć o uczniach w kontekście motywacji, jak wpierać ich indywidualnie i zespołowo w takich warunkach? Jakie stosować metody, kiedy i jak sprawdzać efektywność swoich działań? Przed nauczycielami pojawiły się nowe trudności. Zamieniając słowo „trudności” na „możliwości” sytuacja wygląda optymistyczniej.

Przede wszystkim należy pamiętać, że szkoła (tradycyjna i zdalna) to ludzie. Motywowanie ich do podejmowania aktywności intelektualnej i społecznej wpisuje się w programy szkolne. Pedagogika medialna, odpowiedzialna za przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie informacyjnym powinna poświęcić uwagę także procesom motywacji, niezbędnym w pracy wychowawczej i profilaktycznej szkoły. Modele pracy motywacyjnej, z uwagi na jasną i ciemną stronę Internetu, powinny być gruntownie przemyślane i przygotowane w oparciu o zasady normy rozwojowej. Istotne jest, aby zakup nowoczesnych urządzeń dla szkoły i indywidualnie dla uczniów nie realizował tylko funkcji urozmaicenia oferty edukacyjnej i rozrywki uczniów.

Szczególnie w klasach początkowych należy zapoznawać uczniów ze specyfiką mediów transmisyjnych i interaktywnych w intencjonalny sposób, tak, aby najmłodszy użytkownicy cyfrowego świata nie koncentrowali uwagi na przekazach wywołujących efekt „halo”, ale dzięki właściwym procesom motywacyjnym uczyli się analitycznego myślenia, rozwiązywali problemy i rozwijali twórczość. Cyfryzacja

w edukacji wczesnoszkolnej nie może pomijać procesów związanych z budowaniem tożsamości uczniowskiej z uwzględnieniem potrzeb emocjonalnych dzieci, w związku z tym musi odbywać się w ścisłej współpracy z rodzicami, co zresztą się w edukacji na odległość zdarzyło. W nieoczekiwany sposób rodzice uczniów nawiązali z własnymi dziećmi pedagogiczny charakter relacji, dotychczas reprezentatywny w odniesieniu do nauczycieli.

W ramach nauki zdalnej uczniów starszych interesujące okazało się zjawisko dwutorowego motywowania się do pracy. Podczas zajęć zdalnych uczniowie często przejmowali inicjatywę „techniczną”, instruując swoich nauczycieli, w jaki sposób powinni radzić sobie ze sprzętem i technologią. Nauczyciele w nowy sposób organizowali proces kształcenia. To było wspólne, innowacyjne doświadczenie dla obu podmiotów. Uczniowie byli zainteresowani medialną komunikacją z nauczycielami, choć trzeba przyznać, że lekcje medialne były również miejscem psot uczniowskich, a niekiedy zachowań zagrażających, co wskazuje, że troska wychowawcza jest niezbędna także w nauczaniu cyfrowym, a motywowanie do prawidłowych postaw wobec nauki i dobrego zachowania nadal powinno być fundamentem pracy szkoły.

Zdalne nauczanie zmieniło codzienność uczniów i przyniosło zarówno korzyści, jak i straty. Z uwagi na zróżnicowane potrzeby i większe wymagania w zakresie dopasowania człowiek – szkoła (instytucja), największe niedogodności, w systemie pracy opartej na zdalnym motywowaniu poniosły dzieci z potrzebami specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Terapeuci specjaliści otrzymywali od rodziców informacje, że ich dzieci nie zawsze chętnie realizowały program terapeutyczny z rodzicami, którzy nie posiadają kompetencji specjalistycznych, choć otaczają dzieci wsparciem i opieką. Dlatego postulat przygotowania procedur nowej organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w systemie pracy zdalnej zyskuje na znaczeniu. Występujący deficyt metod i form pomocy zdalnej w tym zakresie powinien być zmniejszany poprzez stosowanie rozwiązań dostosowanych do potrzeb środowiskowych i indywidualnych uczniów. Przemyślane oddziaływania psychologiczne i pedagogiczne w postaci konstruktywnego i konsekwentnego wzmocnienia motywacji wewnętrznej uczniów do pokonywania trudności rozwijania własnych możliwości są wymogiem priorytetowym dla szkół pracujących w każdym syste-

mie: stacjonarnym, zdalnym, hybrydowym.

Kolejną sprawą jest zaangażowanie podmiotów szkolnych w budowanie systemu motywacyjnego online w szkole, rozumianego jako zasoby wiedzy i projekty zdobywania przez podmioty szkolne umiejętności praktycznych. Realizatorzy zdalnego nauczania nie mają podstaw do tego, by zakładać, że osoby uczące się są zawsze w jednakowym stopniu zmotywowane do nauki.

Za znajomość prawideł motywacji, poszerzanie wiedzy na ten temat i tworzenie systemu motywacyjnego i stosowania motywacji w praktyce dydaktycznej i wychowawczej w szkole odpowiedzialni są nauczyciele. Za wspieranie procesów motywacyjnych z jednej strony dyrektorzy szkół, z drugiej – rodzice. Rola rodziców jest o tyle istotna, że są bliżej dziecka i ich działania motywujące są nieodzowne. Pojawia się tu postulat wyposażenia rodziców w choćby podstawową wiedzę na temat motywacji i motywowania. Uznanie wagi motywowania dziecka w taki sposób, by dostrzegało sens swojego działania, może przynieść dobre skutki. Ważne, aby zarówno rodzice, osoby znające dziecko najlepiej oraz nauczyciele uwzględniali stany emocjonalne uczniów, które występują podczas uczenia się. W nauczaniu stacjonarnym łatwiej je obserwować, ale nie można o nich zapominać w systemie nauki zdalnej. Trzeba pozostać uważnym wobec potrzeb emocjonalnych uczniów. Online, ale nie samotnie! Warto mieć nadzieję, że praca zdalna, która pokazała nowe potrzeby uczniów, stworzy również swoistą „pracownię możliwości” doskonalenia umiejętności nauczycieli i rodziców. Wzbogaca ich kompetencje w zakresie motywowania uczniów do nauki w systemie zdalnym i stacjonarnym, które pozwolą poznawać realne zagrożenia i szanse wynikające ze specyfiki i funkcji nowych miejsc i procesów edukacji. Kiedy tak się stanie „zdalnie zmotywowani” wykorzystają właściwie wszystkie swoje talenty. Edukacja zdalna przyniosła szkole nowe pola pracy i współpracy wszystkich podmiotów szkolnych. Można więc, w perspektywie pozytywnej uznać, że nauka zdalna przyniosła szkole korzyści w postaci refleksji i nowych wyzwań. Niestety, niektóre z nich dotyczą poważnych zagrożeń w postaci rozmaitych „cyberniebezpieczeństw”, które wpływają na uczniów w negatywny sposób. W aktualnym czasie wymagania wobec szkoły pozostają na

wysokim poziomie. Podejmowane przez podmioty szkolne działania będą zatem korzystały z systemów motywacyjnych, tworzyły je i usprawniały we własnych środowiskach, aby dorastający ludzie potrafili rozwiązywać bieżące, własne i społeczne problemy z sukcesem.

Bibliografia

- Franken R. E., *Psychologia motywacji*, Sopot 2012.
- Gerring R. J., Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Warszawa 2000.
- Kompetencje cyfrowe*, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> [dostęp online: 17.07.2020].
- Jabłoński S., Wojciechowska Julita, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10623/1/43-64.pdf> [dostęp online: 14.07.2020]
- Ledzińska M., *Od informacji do wiedzy, czyli o niektórych wyzwaniach edukacyjnych u progu nowego wieku*, „Psychologia. Edukacja i społeczeństwo” 2004, tom 1, nr 1.
- Łęcicki G., *Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa*. <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura`Media`Teologia/Kultura`Media`Teologia-r2010-t3/Kultura`Media`Teologia-r2010-t3-s70-80/Kultura`Media`Teologia-r2010-t3-s70-80.pdf> [dostęp online: 14.07.2020]
- Maczak A., *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.
- Olechowska P., Rydlewska J., *Zrób to cyfrowo*, <http://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2018/06/REFLEKSJE-4-2018.pdf> [dostęp online: 14.07.2020].

mgr Aleksandra Zalewska-Królak

Projekt Archiwum „Kwarantanna Oczami Dzieci”

1. Wprowadzenie

„Kwarantanna Oczami Dzieci” to oddolny projekt powstały w wyniku nudy. W marcu szkoły w Polsce zostały zamknięte. Edukacja stopniowo przenosiła się do sfery wirtualnej. Jako nauczycielka miałam stały kontakt z uczniami szkoły podstawowej. Podczas lekcji oraz spotkań online często słyszałam, że dzieci nie wiedzą co robić, są znudzone. Nagle ich czas, zazwyczaj wypełniony po brzegi zajęciami (począwszy od zajęć szkolnych poprzez zajęcia dodatkowe i włączając w to dojazdy) nie był zajęty. Często tematem rozmów były opowieści o tym kto, co robi, co nowego wymyślił, ugotował itp.

Jak podkreśla m. in. Erving Goffman, człowiek pełni w życiu wiele ról¹. W moim przypadku mowa także o pluralizmie ról zawodowych. Obserwacja dzieci zainspirowała mnie do propozycji stworzenia archiwum, które będzie gromadziło opowieści dzieci na temat codzienności podczas pandemii. Skonsultowałam ten pomysł z uczniami. Zareagowali na niego z dużym entuzjazmem. Okazało się, że chętnie dowiedzieliby się, co robią inne dzieci w tym specyficznym czasie. Początkowo, jako socjolożka, szłam za pewnym tropem badawczym, ale nie planowałam inicjowania partycypacyjnych badań z dziećmi. Z czasem jednak projekt, za sprawą inicjatywy dzieci, zaczął przybierać charakterystykę takiej formy badań.

¹Goffman E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Garden City N.Y. 1959.

2. Partycypacyjne badania z dziećmi

Partycypacyjne badania z dziećmi polegają na przyjęciu podejścia opartego na współuczestnictwie, które jest skoncentrowane na osobie. Ich celem jest wierna reprezentacja głosu dzieci poprzez budowanie zrozumienia z interaktywnej, refleksyjnej i zaangażowanej pozycji². Takie podejście metodologiczne bierze za podstawę teoretyczną wizję dziecka z perspektywy jego siły, a nie deficytów³. Uznaje dziecko, zgodnie z założeniami *childhood studies*, za aktywnego aktora społecznego, a jego doświadczenia za istotną naukowo wiedzę⁴. Skupia się na wizji dzieci tu i teraz, a nie ludzi, którymi mają się stać (*children as 'beings' rather than 'becomings'*)⁵, nie traktuje dzieci jako przyszłych dorosłych. Partycypacyjne badania z dziećmi to jeden z kamieni węgielnych paradygmatu *childhood studies*⁶, zbudowanego na założeniach konstruktywizmu społecznego. Zgodnie z tym podejściem teoretycznym wiedza konstruowana jest za pomocą interakcji społecznych⁷, a rzeczywistości społecznej nie można poznać w sposób obiektywny, ponieważ mamy wgląd tylko do jej interpretacji⁸. Z tego powodu powinno się gromadzić jednostkowe doświadczenia. W podejściu *childhood studies* podkreśla się, że dzieciństwo jako koncept jest zmienne, jest bowiem społecznie konstruowanym projektem⁹. Oddziałuje na nie kontekst społeczno-kulturowy, który aktywnie współtworzą jednostki. Element

²Holland S. i in., *Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research*, „Childhood”, 2010, nr 17/3, s. 360–375.

³Coyne I., Hallström I., Söderbäck M., *Reframing the focus from a family-centred to a child-centred care approach for children's healthcare*, „Journal of Child Health Care”, 2016, nr 20/4 s. 494–502.

⁴Mayall B., *Conversations with children. Working with generational issues*, [w:] Pia Christensen, Alison James, *Research with Children. Perspectives and Practices*, Routledge, Abington-Nowy Jork 2008.

⁵Gallacher L.A., Gallagher M., *Methodological Immaturity in Childhood Research?*, „Childhood”, 2008, nr 15/4, s. 505

⁶Hammersley M., *Childhood Studies: A sustainable paradigm?*, „Childhood”, 2017, nr 24/1, s. 113–127.

⁷Mckinley J., *Critical Argument and Writer Identity: Social Constructivism as a Theoretical Framework for EFL Academic Writing The role of pedagogy in applied linguistics today View project Academic community development View project Critical Argument and Writer Identity*, „Critical Inquiry in Language Studies”, 2015, nr 12/3, s. 184–207

⁸Clark J., *Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils*, „Action Research Expeditions”, 2004, nr 4, s. 1–18.

⁹James A., Prout A., *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge Falmer, London 1997.

działania podmiotowego jest tu bardzo istotny, nie chodzi bowiem o badania dotyczące dzieciństwa, dziecięcych relacji czy kultury rozumianych jako konsekwencja zewnętrznych wpływów, tylko wydobyć dziecięcego sposobu rozumienia świata¹⁰. Przed dorosłym badaczem stoi wyzwanie znalezienia formy, która umożliwi dziecku wypowiedzenie się, podzielenie się swoją wiedzą.

Poszukiwania technik umożliwiających poznanie doświadczeń dzieci niewątpliwie ułatwiły zmiany prawne. Powstanie Konwencji Praw Dziecka było istotnym momentem symbolicznym, przyznaniem, że dziecko jest podmiotem, skoro ma swoje prawa. Jej ratyfikacja przez 196 krajów¹¹, a w szczególności treść 12 artykułu, zwanego także partycypacyjnym, dała argumenty i narzędzia badaczom, którzy chcieli współpracować z dziećmi. Stała się także początkiem licznych inicjatyw sprzyjających włączaniu głosu dzieci do działań w ramach polityk publicznych¹².

Podejście partycypacyjne ma na celu emancypację dzieci widzianych jako dyskryminowana mniejszość. Ponadto ma silnie zarysowany demokratyczny charakter¹³. Dostrzeganie perspektywy dziecka i – co więcej – uwzględnianie jej w działaniach mających wpływ na świat dzieci ukazuje podejście do dziecka jako podmiotu sprawczego, który ma kompetencje¹⁴. Podsumowując, można stwierdzić, że partycypacja jest zarówno narzędziem w etycznym wyzwaniu wzmocnienia pozycji dzieci, jak i celem samym w sobie¹⁵.

Warto jednak także zaznaczyć, że partycypacja opiera się na współpracy dzieci

¹⁰Broström S., *Children's participation in research*, „International Journal of Early Years Education”, 2012, nr 20/3, s. 257.

¹¹<https://indicators.ohchr.org/>, [dostęp online 10.08.2020].

¹²Przykładem może być m. in projekt „La città dei bambini”: <https://www.lacittadeibambini.org/en/>, Irish National Strategy on Children and Young people's Participation in Decision-Making 2015-2020 D. Horgan et al., *Children's participation: moving from the performative to the social*, „Children's Geographies”, 2017, nr 15/3, lub liczne raporty UE na ten temat: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42/language-en/format-PDF/source-search>, [dostęp online 01.07.2020].

¹³Gallacher L.A., Gallagher M., *Methodological Immaturity in Childhood Research?...*, op. cit., s. 499.

¹⁴Coyne I., Carter B., *Being Participatory: Researching with Children and Young People. Co-constructing Knowledge Using Creative Techniques*, *Being Participatory: Researching with Children and Young People*, Springer International Publishing, Switzerland 2018, s. 5.

¹⁵Gallacher L.A., Gallagher M., *Methodological Immaturity in Childhood Research?...*, op. cit., s. 501.

i dorosłych, czego potwierdzeniem jest ostatni szczebel drabiny Rogera Harta¹⁶, zwanej drabiną partycypacyjną. Najlepszą formą partycypacji nie jest pajdokracja, tylko współdecydowanie dzieci i dorosłych. Partycypacyjne badania polegają na współtworzeniu znaczeń¹⁷. Za tworzenie wiedzy odpowiadają w tym podejściu metodologicznym zarówno dorośli/profesjonalni badacze, jak i dzieci. Wszyscy muszą być otwarci, stać się uczniami¹⁸, wzajemnie od siebie czerpać.

Esencjalnymi zagadnieniami konstytuującymi partycypacyjne badania z dziećmi są: współpraca, kontekstualność, wybór, współtworzenie, relacja, czas, elastyczność, przestrzeń i oczywiście partycypacja.^{19 20 21} W projekcie „Kwarantanna Oczami Dzieci” wszystkie te elementy zaczęły się stopniowo pojawiać. Metamorfoza z charakteru projektowego w partycypacyjne badania z dziećmi była procesem. Warto podkreślić, że zmiana charakteru działań była zainicjowana przez dzieci, które mając przestrzeń i możliwość wprowadzania przeobrażeń i współdecydowania zmieniły w dużym stopniu charakter projektu.

3. Co świadczy o tym, że projekt Archiwum „Kwarantanna Oczami Dzieci” zamienił się w partycypacyjne badania z dziećmi?

Obserwacje umożliwiające przez pełnioną funkcję nauczycielki w polskiej społecznej szkole podstawowej dały podwaliny do stworzenia projektu archiwum, które gromadziłoby prace dzieci dotyczące ich życia codziennego podczas pandemii. Wiedza socjologiczna sprawiła, że poczucie potrzeby konsultacji pomysłu z dziećmi oraz traktowanie ich jako ekspertów zaowocowało ich zaangażowaniem w proces tworzenia projektu. Początkowo zbierałam opinie dzieci na temat potrzeby

¹⁶Hart R., *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, Earthscan, London, UK 1997.

¹⁷Tisdall E., Kay M., Punch S., *Not so 'new'? Looking critically at childhood studies*, „Children's Geographies”, 2012, nr 10/3, s. 249–264.

¹⁸Coyne I., Carter B., *Being Participatory: Researching with Children and Young People. Co-constructing Knowledge Using Creative Techniques...*, op. cit.

¹⁹Clark A., *How to listen to very young children: The mosaic approach*, „Child Care in Practice”, 2008, nr 7/4, s. 333–341.

²⁰Holland S. i. in., *Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research...*, op. cit.

²¹Raffety E.L., *Minimizing social distance: Participatory research with children*, „Childhood”, 2015, nr 22/3, s. 409–422.

stworzenia archiwum. Analiza ich wypowiedzi ukazała duży stopień refleksyjności uczniów w kontekście tego tematu, co sprawiło, że zaproponowałam im pracę nad projektem w roli koordynatorów. Do aktywnego działania w projekcie oraz wpływania na jego kształt zgłosiło się jedenaście osób. W takiej grupie spotykaliśmy się pierwszy miesiąc i pracowaliśmy nad ideą działań, która ostatecznie stała się pytaniem badawczym. Efektem tej pracy była nazwa projektu. Warto tutaj doprecyzować i wyjaśnić użycie słowa kwarantanna. Dla dzieci izolacja od szkoły rozumianej jako budynek, w którym mają lekcje i spotykają się z przyjaciółmi i nauczycielami, była właśnie kwarantanną. Mowa bowiem o przymusowym, odgórnym działaniu uniemożliwiającym im chodzenie do szkoły. Kolejnym efektem pracy zespołowej była ulotka dla dzieci informująca o naszym projekcie²². Zarówno jej treść, jak i formę tworzyliśmy razem. Po miesiącu pracy w projekcie pozostało osiem osób, które aktywnie działają do dziś. Najważniejszą zasadą naszej pracy jest współpraca. Wszyscy, bez względu na wiek, mają możliwość wyrażenia swojej opinii. W zespole tylko ja jestem osobą dorosłą. Pozostali członkowie mają od 8 do 13 lat. Początkowo to nie tylko wiek, ale przede wszystkim role szkolne wyznaczały pewną granicę ustaloną przez kontekst instytucji edukacyjnej, w ramach której wszyscy działaliśmy. Z czasem to się zmieniło. Młodszy uczniowie stali się przykładowo ekspertami od klarowności języka, starsi zawsze konsultowali z nimi swoje pomysły, pytając, czy będą zrozumiałe dla dzieci w młodszym wieku. Moja rola początkowo, jako nauczycielki znanej z innych zajęć, stopniowo zaczęła się przekształcać najpierw w moderatora dyskusji, a potem w stróża zasad związanych z prawem polskim. Niestety musiałam czasami gasić niezwykle kreatywne pomysły dzieci, ze względu na wytyczne prawne. Ostatecznie stałam się partnerką z zespołu, która zna się na socjologii. Każdy miał swoją mocną stronę, wiedza socjologiczna była moją.

²²Ulotka znajduje się w załączniku do tekstu.

Warto zaznaczyć, że Polska podczas ratyfikacji Konwencji o Prawach Dziecka dodała deklarację, która ma znaczący wpływ na realizację praw dziecka odnoszących się do jego sprawczości.

Rzeczpospolita Polska uważa, że wykonania przez dziecko jego praw określonych w konwencji, w szczególności praw określonych w artykułach od 12 do 16, dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną. (Dz.U. 1991 nr 120 poz.526)²³

Dlatego w momencie, gdy projekt w coraz większym stopniu przybierał charakter badań, musieliśmy dbać o zgody prawne np. chcąc zbierać obrazy od dzieci lub tworząc ankietę. Kontekst pandemii, który uniemożliwiał spotkania twarzą w twarz, jeszcze mocniej utrudniał tę kwestię. Trudności związane z uzyskaniem takich zgód często sprawiają, że musimy porzucić niezwykle ciekawe pomysły. Niemniej jednak to, co początkowo wydawało się utrudniać nasze wspólne działania – wpływ kontekstu szkolnego, w którym byliśmy osadzeni – okazało się jednocześnie dużym ułatwieniem działań ze względu na zaufanie rodziców, bezpośrednią bazę kontaktów, możliwość osadzenia części aktywności w ramach działań szkoły.

Projekt charakteryzuje się możliwością wolnego wyboru, poczynając od decyzji chęci udziału w projekcie (nie są to zajęcia obowiązkowe) poprzez wybór zadań, które chce się realizować, aż po drobiazgi związane np. z godzinami spotkań, wyborem grafiki czy kolorów tworzonych opracowań. Ostateczną decyzję podejmujemy wspólnie w demokratyczny sposób. Dzielimy się pracą, opierając się na mocnych stronach jednostek i dzięki temu uczymy się współpracy na zasadach partnerskich. Tworzone przez nas materiały zawsze są rezultatem współtworzenia. Taka forma pracy umożliwia wytworzenie mocnej relacji. Wiemy, że możemy nawzajem na siebie liczyć, staramy się oddawać odpowiedzialność i dzielić nią, co dla wielu osób było początkowo wyzwaniem. Zaufanie innym, że „nie zepsują tego, co ja już zrobiłem” jest wypracowywane w procesie. Stopniowo coraz łatwiej jest traktować wytwarzane elementy jako współdzielenie, a nie przywiązywać się do swojego pomysłu

²³<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911200526>, [dostęp online 02.02.2020], deklaracja znajduje się na 20 stronie dokumentu.

i kurczowo go trzymać. Na początku głosy krytyki, albo chociażby werbalizowane chęci zmian, bywały odbierane jako bolesne. Z czasem jednak ze względu na wytworzoną relację, głosy sprzeciwu stawały się kolejnymi argumentami w dyskusji, a nie przejawem agresji (nie zamierzonej, ale odczuwanej jako taka).

Zespół spotyka się przynajmniej raz w tygodniu o stałej porze, ale zdarzały się też zmiany godzin na prośbę jednej osoby, zawsze w porozumieniu z innymi (dzieci tworzyły w takich sytuacjach ankiety dostępności czasowej). Co ciekawe, nie mamy wyznaczonego czasu trwania spotkań. Potrafimy pracować wspólnie nawet trzy lub cztery godziny, jeśli jest taka potrzeba i chęć. Poszczególni członkowie zespołu sami decydują o tym, kiedy są obecni i przez jaki czas chcą zostać na spotkaniu. Podobnie jest z czasem poświęcanym na pracę własną. Taka elastyczność jest niewątpliwie trudnym elementem pracy projektowej, ale jednocześnie dzięki temu, że nie mamy *deadlinów* i z niczego nie musimy się rozliczać, pozwala na działanie sprawcze oraz niezwykle rozwija kreatywność. Warto jednak podkreślić, że jest ona możliwa także ze względu na charakter przestrzeni, w jakiej się spotykamy oraz zmian związanych z cyfryzacją dzieci i edukacji, spowodowanych przez pandemię. Dostępność świata wirtualnego sprawia, że niezależnie od tego, gdzie znajdują się dzieci (w domu/na działce/nad morzem/w górach/u babci) mogą dołączyć do spotkania. Co więcej, rodzice nie muszą być zaangażowani np. w przywożenie lub odbieranie dziecka ze spotkania. To pozwala także na mniejsze ograniczenia czasowe. Jeśli jest taka potrzeba, możemy sami zdecydować o tym, że zostajemy na spotkaniu dłużej. Zarówno rodzice, jak i dzieci przekonali się do takiej formy współpracy. Początkowo, dlatego, że byli do tego zmuszeni, z czasem jednak zauważyli potencjał pracy w przestrzeni wirtualnej. Obecna sytuacja geopolityczna związana z pandemią sprawiła, że korzystanie z narzędzi do wideokonferencji takich jak Zoom czy Microsoft Teams jest znane dzieciom (szkolne zajęcia zdalne odbywają się za ich pomocą). Poruszają się w nich swobodnie i potrafią korzystać z ich różnorodnych funkcji. My pracowaliśmy na Zoomie, którego funkcjonalność daje możliwość sprawczości dzieciom. Możemy udostępniać ekrany, umożliwiać innym pracę na jednym ekranie, wspólnie pracować na jednym pliku czy stronie, rysować, czatować i jednocześnie rozmawiać. Taka forma pracy da-

je dzieciom ogromne poczucie sprawczości, co często podkreślają w rozmowach. Wzmacnia także możliwość realnej współpracy. Co ciekawe po dwóch miesiącach pracy poprosiłam członków zespołu o dokończenie zdania: „Ten projekt dla mnie to...” Najczęściej akcentowaną wartością był charakter współpracy. Dzieci przytaczają ją z pozytywnie nacechowanym przymiotnikiem, np.: dobra współpraca, świetna współpraca. Możliwość przyjrzenia się opiniom innych sprawiła, że postanowili podsumować dotychczasową pracę. Ze względu na kwestie prawne zrezygnowali z filmiku przedstawiającego ich wizerunki. Tworzą prezentację w postaci różnych map myśli zbierających odczucia i doświadczenia wszystkich członków zespołu odnośnie poszczególnych etapów projektu. Ja również dostałam swoją gałąź, co ukazuje wypracowany przez nas charakter współpracy.

Drabina Rogera Harta²⁴ ukazuje stopień partycypacji dzieci w projektach. Autor wykorzystał metaforę drabiny do zwizualizowania poszczególnych poziomów współpracy między dziećmi i dorosłymi. Projekt Archiwum „Kwarantanna Oczami Dzieci” rozpoczął swą drogę od szóstego stopnia – decyzje były wspólnie podejmowane, ale inicjował je dorosły – ja. Obecnie udało nam się dotrzeć do ósmego poziomu, czyli współpracy, która polega na pełnym podziale zadań pomiędzy dziećmi i dorosłymi.

Co ciekawe, dzieci, które biorą udział w projekcie, są znacząco bardziej zaangażowane podczas zajęć szkolnych, które prowadzę. Wykazują także własną inicjatywę np. tworzenie pomocy naukowych, prezentacji podsumowujących jakiś temat itp. Zaczęły chętnie pomagać innym. Jak mówią, wzrosło w nich poczucie, że mogą.

4. Podsumowanie

Childhood Studies zakreśla obraz dziecka, które jest zarówno aktorem, jak i podmiotem społecznym²⁵. Takie podejście umożliwia dzieciom działanie sprawcze w roli badacza i jednocześnie wzbogaca wiedzę naukową o nową perspektywę – dziecięcą. Członkowie projektu oprócz Archiwum przeprowadzili w szkole także ankietę dotyczącą życia codziennego dzieci. Kilkoro z nich wspomagało także działania

²⁴Hart R., *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community . . .*, op.cit.

²⁵Hammersley M., *Childhood Studies: A sustainable paradigm?...*, op. cit.

samorządu szkolnego, który również postanowił stworzyć ankietę na podobny temat. Chęć poznania przyćmiła szansę na rywalizację. Osoby z projektu po własnych doświadczeniach związanych z nauką tworzenia kwestionariusza starali się wspomagać swoich kolegów. Dawali im przemyślane rady metodologiczne, umiejętnie tłumacząc ich zasadność. Wyniki obydwu ankiet były opracowywane przez dzieci z moją pomocą. Wnioski płynące z analizy w opracowanej graficznie formie zostaną opublikowane na stronie projektu archiwum²⁶, ale wcześniej zostały przekazane nauczycielom. Dla dzieci możliwość podzielenia się swoimi doświadczeniami z nauczycielami była istotna. Okazało się także, że nauczyciele potraktowali te informacje jako cenne źródło wiedzy.

Allison James i Alan Prout²⁷ opisują dziecko jako eksperta od wiedzy na temat jego własnego życia. Podkreślają, że dzieciństwo jest konstruktem społecznym i w związku z tym jest kontekstualne, a zatem zmienne. Dlatego tak ważne są jednostkowe doświadczenia dzieci, które staramy się zgromadzić w Archiwum, a charakter projektu – partycypacyjne badania z dziećmi – intensyfikuje ten proces. Mam nadzieję, że uwydatniający się w procesie partycypacyjny charakter badań jest tylko załącznikiem dalszych działań. Przestrzeń wirtualna stała się katalizatorem tego procesu, niewątpliwie przyczyniła się do powstania projektu i jego formy. Na prośbę badaczy ma on być kontynuowany i rozszerzany o nowe tropy badawcze, jak np.: wakacje w czasie pandemii (oczami dzieci), szkoła w czasie pandemii (oczami dzieci) itp. Dzieci wyraziły chęć pracy również w wakacje. Chcą pozostawić formę spotkań (przestrzeń wirtualna), ale czasami (z dużym naciskiem podkreślają chęć kontynuowania projektu w formie wirtualnej) w przyszłości spotkać się na żywo np. w kawiarni.

²⁶Strona stworzona w pełni przez Zespół, na razie tylko w języku polskim, ale zachęcam do zobaczenia chociażby ze względu na formę graficzną: <https://archiwumkwarantann.wixsite.com/dzieci>, [dostęp online 01.07.2020]

²⁷Prout A., James A., *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*, Falmer Press, Nowy Jork 1990.

Bibliografia

Broström S., *Children's participation in research*, „International Journal of Early Years Education”, 2012, nr 20/3, s. 257–269.

Clark A., *How to listen to very young children: The mosaic approach*, „Child Care in Practice”, 2008, nr 7/4, s. 333–341.

Clark J., *Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils*, „Action Research Expeditions”, 2004, nr 4, s. 1–18.

Coyne I., Carter B., *Being Participatory: Researching with Children and Young People. Co-constructing Knowledge Using Creative Techniques*, *Being Participatory: Researching with Children and Young People*, Springer International Publishing, Sz wajcaria 2018.

Coyne I., Hallström I., Söderbäck M., *Reframing the focus from a family-centred to a child-centred care approach for children's healthcare*, „Journal of Child Health Care”, 2016, nr 20/4, s. 494–502.

Gallacher L.A., Gallagher M., *Methodological Immaturity in Childhood Research?*, „Childhood”, 2008, nr 15/4, s. 499–516.

Goffman E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Garden City N.Y. 1959.

Hammersley M., *Childhood Studies: A sustainable paradigm?*, „Childhood”, 2017, nr 24/1, s. 113–127.

Hart R., *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, Earthscan, Londyn, Wielka Brytania 1997.

Holland S., Renold E., Ross N. J., Hillman A., *Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research*, „Childhood”, 2010, nr 17/3, s. 360–375.

Horgan D., Forde C., Martin S., Parkes A., *Children's participation: moving from the performative to the social*, „Children's Geographies”, 2017, nr 15/3.

James A., Prout A., *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge Falmer, Londyn 1997.

Mayall B., *Conversations with children. Working with generational issues*, [w:]

Pia Christensen, Alison James, *Research with Children. Perspectives and Practices*, Routledge, Abington - Nowy Jork 2008.

Mckinley J., *Critical Argument and Writer Identity: Social Constructivism as a Theoretical Framework for EFL Academic Writing The role of pedagogy in applied linguistics today View project Academic community development View project Critical Argument and Writer Identity*, „Critical Inquiry in Language Studies” , 2015, nr 12/3, s. 184–207.

Prout A., James A., *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*, Falmer Press, Nowy Jork 1990.

Raffety E. L., *Minimizing social distance: Participatory research with children*, „Childhood”, 2015, nr 22/3, s. 409–422.

Tisdall E. K. M., Punch S., *Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies*, „Children’s Geographies”, 2012, nr 10/3, s. 249–264.

<https://indicators.ohchr.org/>

<https://archiwumkwarantann.wixsite.com/dzieci>

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42/language-en/format-PDF/source-search>

KWARANTANNA OCZAMI DZIECI

ARCHIWUM DZIECIĘCYCH ZAPISKÓW



O CZYM JEST PROJEKT?

Chcemy się dowiedzieć jak wygląda kwarantanna u dzieci w Polsce i w innych krajach. Wysyłajcie nam swoje zapiski, pamiętniki lub dzienniki, chętnie zobaczymy też Wasze rysunki.

Możecie pokazać ulotkę rodzicom.

Jeśli Wasi rodzice lub Wy macie pytania możecie pisać do naszej nauczycielki Oli.

GDZIE WYŚLAĆ?

Na maila naszej nauczycielki:

aleksandra.zalewska-krolak@pspo.edu.pl



CO MOŻECIE NAM WYŚLAĆ?

Bardzo interesuje nas to **jak wygląda Wasz dzień podczas kwarantanny.**

- Co robicie?
- Czy się nudzicie?
- Może macie jakieś pomysły na spędzanie wolnego czasu lub rady dla innych?
- Macie lekcje online?
- Podobają Wam się te lekcje? Co w nich Wam się podoba, a co nie?
- Jak spędzacie święta (Wielkanoc/urodziny/ imieniny itp.)
- Czego Wam brakuje podczas kwarantanny?

Nie musicie odpowiadać na te pytania, to są tylko nasze propozycje.

***Pamiętajcie** jednak, żeby nie pisać imion i nazwisk, prosimy podajcie nam tylko swój pseudonim, płeć (czyli czy jesteście dziewczyną czy chłopakiem), wiek i kraj, w którym mieszkacie.

Prosimy, żeby w plikach, które nam wysyłacie było zdjęć, na których są ludzie.

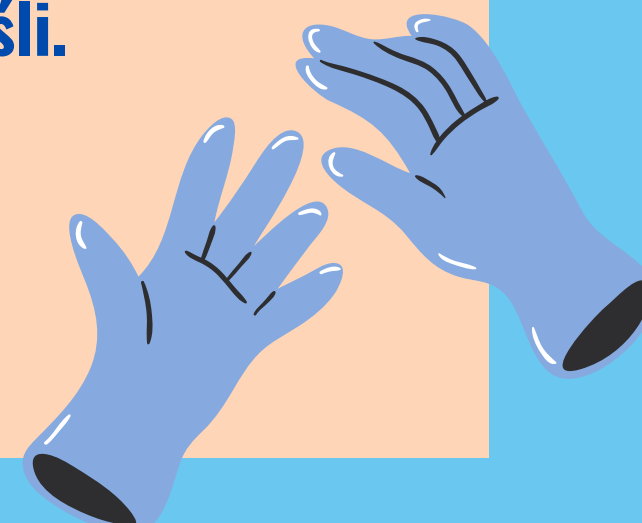
STWORZONE PRZEZ

grupę uczniów Alę, Bartka, Ediego, Elenę, Franka Inés, Janka, Lenę, Matyldę, Patrycję i Zosię ze Społecznej Szkoły Podstawowej nr 13 w Warszawie oraz nauczycielkę i socjolożkę (czyli osobę, która obserwuje jak żyją ludzie) Olę.

CO SIĘ STANIE Z TYM CO NAM WYŚLECIE?

- Przejrzemy czy nie zawiera zdjęć, na których są widoczne twarze lub nazwisk, dokładnych adresów, numerów telefonu itp.
- Przetłumaczymy na inne języki.
- Jak zbierzemy więcej prac to stworzymy stronę internetową, na której będziemy je zamieszczać, żeby inne osoby mogły się z nimi zapoznać.

To co nam wyślecie, będą mogły oglądać później inne dzieci w różnych krajach, ale też dorośli.



Wykluczenie cyfrowe uczniów i seniorów w czasie pandemii COVID-19

1. Wprowadzenie

Pojawienie się Internetu zrewolucjonizowało życie człowieka, a jego dynamiczny rozwój przyczynił się do przeniesienia wielu form życia społecznego do sieci. W ostatnim dziesięcioleciu odbierano to stwierdzenie jako dość odważną ocenę rzeczywistości oraz raczej przyszłościową wizję, która jednak urzeczywistnia się na naszych oczach. Wśród młodych ludzi popularne jest określenie *Jeśli nie ma Cię na Facebooku, nie istniejesz!*¹. Z pewnością, nie jest to abstrakcyjne stwierdzenie, gdyż pokazuje, w jak dużej mierze nasze życie przenosi się do Internetu.

Głównym przedmiotem niniejszego artykułu jest problematyka nowej rzeczywistości, w jakiej znaleźli się uczniowie oraz seniorzy od momentu pojawienia się koronawirusa w Polsce. Autor przedstawia kwestię wykluczenia cyfrowego oraz jego skutki dla wymienionych grup wiekowych. Ponadto przedstawia badania, które, jego zdaniem, trafnie odzwierciedlają sytuację pandemiczną dotyczącą uczniów i osób najstarszych. W zakończeniu autor zwraca uwagę na jedną z poznańskich inicjatyw. Konkluzja zawiera diagnozę problemu oraz próbę wskazania ewentualnego rozwiązania i ograniczenia zjawiska e-wykluczenia.

Społeczeństwo, w którym żyjemy określamy mianem "Społeczeństwa Informacyjnego", a jego początek datuje się na drugą połowę XX wieku². Jest ono zdominowane poprzez technologię informacyjną oraz telekomunikacyjną³. Wskazują na

¹uzaleznienie.com.pl, *Jeśli nie ma Cię na Facebooku, nie istniejesz!* <http://uzaleznienie.com.pl/siecioholizm-d1/jesli-nie-ma-cie-na-facebooku-nie-istniejesz-czyli-o-tym-ile-znaczy-facebook-dla-polskich-nastolatkow/> [dostęp: 21.09.2020].

²Sienkiewicz P., Nowak J.S., *Społeczeństwo informacyjne Krok naprzód dwa kroki wstecz*, 2008, s. 26

³Batorski D., *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, [w:] Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu 2009, D. Grodzka (red.) s. 223

to także autorzy opracowania tematu wykluczenia cyfrowego z Biura Analiz i Dokumentacji Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych, pisząc o społeczeństwie informacyjnym⁴, jako społeczeństwie potrafiącym za pomocą nowych technologii podnieść własny standard życia codziennego⁵. Odległość niegdyś będąca głównym czynnikiem utrudniającym komunikację jest obecnie marginalnym problemem. Niewątpliwie pokazuje to jak ważnym narzędziem do funkcjonowania w społeczeństwie stała się sieć i dostęp do niej za pomocą telefonu komórkowego, komputera czy tabletu. Jak pisze Dominik Batorski w artykule „Wykluczenie Cyfrowe w Polsce”: „Technologie te nie są bowiem tylko przedmiotem zbytku czy narzędziem podnoszenia wygody i jakości życia; telefonia komórkowa, Internet są infrastrukturą współczesnego społeczeństwa”⁶. Tak zwane „społeczeństwo informacyjne” jest ściśle utożsamiane z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej. Podstawową cechą charakterystyczną tego społeczeństwa jest dokonywany przez nie przekaz informacji. Oznacza to, że wszechobecne jest pojawianie się informacji we wszystkich obszarach życia członków owej społeczności w Internecie, a to za sprawą rozwoju szeroko pojętej elektroniki oraz i internetyzacji. Ważną składową charakterystyki tego społeczeństwa jest coraz częściej występująca komputeryzacja oraz wykorzystanie użytecznych cech robotów⁷.

Przez pandemię COVID-19 pracodawcy zostali zobligowani do wysłania swoich pracowników do domów, na możliwie jak najczęstszą pracę zdalną. Punkty gastronomiczne zamknęły się lub poniekąd, przeszły także na swoisty tryb pracy zdalnej – głównie za pomocą mobilnych aplikacji, gdzie pacjenci mogli zamawiać jedzenie z dowozem do domu, minimalizując możliwość zarażenia się koronawirusem. Z pewnością należy uznać, że gdyby nie Internet, okres pandemii byłby nieprawdopodobnie trudny do zniesienia dla społeczeństwa. Obecnie przez Internet można uzyskać pomoc organów administracyjnych np. urzędów, a także podjąć się pracy

⁴*Ibidem.*

⁵Biuro Analiz i Dokumentacji Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych, Biura Analiz i Dokumentacji Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych, <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/133/plik/ot-637internet.pdf>? [dostęp: 21.09.2020].

⁶*Ibidem.*

⁷Du Vall M., *Społeczne bezpieczeństwo informacyjne w erze nowych mediów*, „Bezpieczeństwo Teoria i Praktyka” 2017, nr 4 s. 19.

czy nauki zdalnej. Coraz bardziej prawdziwe staje się twierdzenie, iż jeśli czegoś nie ma w Internecie, to nie istnieje.

W ostatnich latach możliwość „załatwienia” sprawy za pomocą sieci była pewnym przywilejem bądź alternatywą. Jeśli dana osoba nie posiadała możliwości uzyskania wymaganych dokumentów drogą elektroniczną, wybierała się do urzędu i tradycyjnie, stacjonarnie wypełniała wszystkie formularze. Osoby posiadające urządzenie z dostępem do sieci internetowej oraz konto w systemie Elektronicznej Platformy Usług Administracji Publicznej (ePUAP)⁸ mogą bez wychodzenia z domu oraz bez kolejki, przeznaczając na to relatywnie mało czasu uzyskać wymagane dokumenty, np. rozliczyć podatek dochodowy od osób prywatnych, czy uzyskać tak istotne w czasie pandemii, świadczenie postojowe w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych⁹. W dobie światowej epidemii i *social distancing* na horyzoncie życia społecznego pojawiają się problemy, które do tej pory nie występowały lub w okolicznościach stacjonarnej nauki i pracy nie były istotnym kłopotem dla ludzi. Problem pojawił się w marcu bieżącego roku, gdy znaczna część naszego życia zawodowego i edukacyjnego przeniosła się do sieci. W przeciągu kilku tygodni zamknięto przedszkola, szkoły i uczelnie a urzędy oraz wiele firm należących do sektora prywatnego przeszło na tryb zdalnej pracy. Praca biurowa przekształciła się w pracę domową, w oparciu o komputer z dostępem do Internetu oraz telefon.

Przed pojawieniem się wirusa przepaść cyfrowa nie była tak częstym tematem, ponieważ nauka a także praca tylko w bardzo wyjątkowych i rzadkich sytuacjach odbywała się w sposób zdalny. Był to wybór, a nie przymus, a co najistotniejsze, dotyczył osób, które mają odpowiednie warunki, tj. techniczną możliwość pracy lub nauki oraz podstawowe kompetencje wystarczające do odnalezienia się w wirtualnych realiach.

⁸Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/gov/zalatwiaj-sprawy-urzedowe-przez-internet-na-epuap> [dostęp online: 20.09.2020].

⁹Zakład Ubezpieczeń Społecznych, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/biezace-wyjasnienia-komerek-merytorycznych/firmy/-/publisher/details/1/swiadczenie-postojowe-dla-osob-prowadzacych-dzialalnosc-gospodarcza/2551468>, [dostęp online: 10.09.2020].

2. Wykluczenie społeczne a cyfrowe

W dobie nowoczesnej technologii i dostępu do sieci bardzo wiele osób w Polsce nie ma stałego i pewnego dostępu do dobra, jakim jest Internet. Wydaje się także, że jeśli sami nie potrafimy lub nie mamy możliwości korzystania z sieci, to jesteśmy kimś w rodzaju uzależnionych pasywnie od Internetu, ponieważ w dużej mierze wiele spraw zależy od świata cyfrowego. Osoby znajdujące się w takiej sytuacji funkcjonują poza tym światem¹⁰. Synonimicznie zjawisko wykluczenia cyfrowego określamy także jako „e-wykluczenie” oraz „wykluczenie informatyczne”, „wykluczenie informacyjne”, „podział cyfrowy” oraz „przepaść cyfrowa”¹¹.

Definicja „wykluczenia cyfrowego” nawiązuje pośrednio do koncepcji „wykluczenia społecznego”, które oznacza brak dostępu do określonych dóbr niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Warto przytoczyć także naukowe wyjaśnienie terminu „wykluczenia społecznego”, ponieważ definicja „wykluczenia cyfrowego” zahacza o „wykluczenie społeczne” i jest z nim nierozwalnie połączona. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto, iż wykluczenie cyfrowe odwołuje się do antagonizmu pomiędzy posiadającymi możliwość dostępu do technologii informacyjnych i cyfrowych oraz, co bardzo ważne, potrafiących go skutecznie wykorzystywać, a osobami pozbawionymi opisywanej dostępności¹². Uzupełniając twierdzenie warto przytoczyć także definicję z raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju oraz Parlamentu Europejskiego. OWWG określa wykluczenie cyfrowe jako przepaść między osobami fizycznymi, gospodarstwami domowymi, przedsiębiorstwami oraz obszarami geograficznymi na różnych poziomach społeczno-ekonomicznych, zarówno pod względem ich możliwości dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, jak i korzystania z Internetu¹³. Raport *Bridging the digital divide in the EU* wskazuje, iż także w aspekcie wykluczenia cyfrowego istnieje podział na tereny bardziej zurbanizowane (miejskie) i mniej (wiejskie). Jednym ze wskazywanych problemów jest mniejsza prędkość łą-

¹⁰Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa 2008, s. 143.

¹¹Decyzja Urzędu Nadzoru nr 34/10/COL z dnia 3 lutego 2010 r., L. 325/46, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, s. 3.

¹²Batorski D., *op.cit.*

¹³OECD, *Bridging the digital divide in the EU*, 2001, s. 5.

cza, cena usługi oraz wybór rodzaju łącza¹⁴. Autorzy zajmujący się tym zjawiskiem podkreślają, że:

„wykluczenie społeczne oznacza, że dana jednostka lub jakaś grupa społeczna będąca członkami wspólnoty (najczęściej chodzi o wspólnotę obywateli państwa) nie może uczestniczyć w pełni w ważnych dziedzinach życia tejże wspólnoty. Często przy tym dodaje się, że ograniczenie to nie wynika z przekonań tych, którzy są wykluczeni, ale z deficytów całkowicie lub w dużej mierze niezależnych od wykluczonych. Wykluczenie dotyczyć może pracy, konsumpcji, uczestnictwa w kulturze, życiu społeczności lokalnych i w polityce¹⁵.”

Europejskie podejście do omawianego zjawiska różni się od podejścia amerykańskiego. Stosunek Starego Kontynentu do e-wykluczenia jest bardziej wnikliwy, choć to Amerykanie jako pierwsi w latach 90. XX wieku zauważyli i opisali jego problematykę. Europejska szkoła badań nad wykluczeniem cyfrowym stosuje pojęcie eIntegracji (*eInclusion*). W Stanach Zjednoczonych bada się przede wszystkim fenomen cyfrowego podziału (*digital divide*), zdefiniowanych jako:

„systematyczne różnice w dostępie i korzystaniu z komputerów i Internetu pomiędzy osobami o różnym statusie społeczno-ekonomicznym (wykształceniu, dochodach, zawodzie), na różnych etapach życia, mężczyznami i kobietami, a także różnymi regionami”¹⁶.

Dla europejskiego podejścia ważniejsze jest zauważenie, iż wykluczenie informacyjne jest czymś więcej niż stwierdzony przez Amerykanów cyfrowy podział i może (wykluczenie cyfrowe) doprowadzić do ekonomicznego bądź społecznego wykluczenia¹⁷. Unia Europejska skupia się na walce z wykluczeniem społecznym zapewniając spójność społeczną. Europejska szkoła kładzie punkty ciężkości na budowaniu cyfrowej spójności *digital cohesion*¹⁸.

¹⁴Negreiro M., *Bridging the digital divide in the EU.*, 2015, s. 2.

¹⁵Panek T., Czapiński J., *Wykluczenie społeczne*, „Diagnoza społeczna 2013: warunki i jakość życia Polaków”, Czapiński (red.), s. 385.

¹⁶Batorski D., *op.cit.*, s. 225.

¹⁷*Ibidem*.

¹⁸Batorski D., *op.cit.*, s. 224.

Jak pisze polski socjolog profesor Marian Golka termin wykluczenia w stosunku do „niemogących z różnych względów odbierać, nadawać, konstruować, rozumieć i analizować przekazów cyfrowych jako wykluczonych jest pewnym nadużyciem”. Proponuje by określać takie osoby jako „niepiśmienne cyfrowo”¹⁹. Niewątpliwie jest to ciekawe spojrzenie a określenie zaproponowane przez profesora Mariana Golka ma łagodniejszy wydźwięk.

3. Wykluczenie cyfrowe w wybranych grupach

Należy mieć na uwadze, że wykluczenie informatyczne dotyczy osób w różnym wieku oraz o różnym statusie społecznym i materialnym. W artykule został opisany fenomen cyfrowego wykluczenia, z uwzględnieniem dwóch grup wiekowych: najmłodszych, czyli dzieci w wieku szkolnym oraz najstarszych, czyli seniorów. Wiek senioralny najczęściej definiujemy jako przekroczenie 60. lub 65. roku życia, taką granicę wieku proponuje także Światowa Organizacja Zdrowia oraz Organizacja Narodów Zjednoczonych. Nie jest proste ustalić jedyną granicę wieku senioralnego ani nie ma też potrzeby zdefiniowania takiej bariery. Zwłaszcza, że definicja jest płynna, ponieważ długość naszego życia zmienia się i żyjemy coraz dłużej²⁰. W pracy przedstawione zostały najczęściej spotykane problemy, z którymi mierzyli się i nadal mierzą uczniowie oraz osoby starsze.

3.1. Seniorzy w obliczu wykluczenia cyfrowego

W czasie pandemii nieco pomijanym tematem jest sytuacja ludzi starszych. Rozsądnym i bardzo logicznym posunięciem było wprowadzenie w sklepach godzin zakupów tylko dla osób starszych. Między godziną 10:00 a 12:00 sklepy były dostępne tylko dla pacjentów po 65. roku życia²¹. Miało to na celu zmniejszenie prawdopodobieństwa zarażenia się seniorów - najbardziej narażonej i najtrudniej

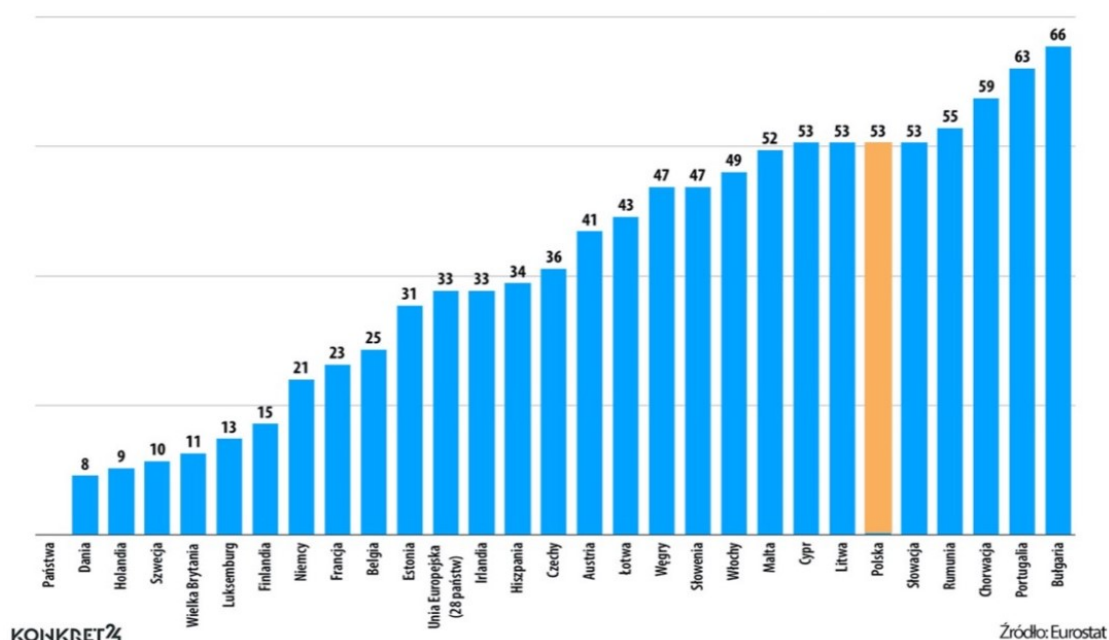
¹⁹Golka M., *op. cit.*, s. 145.

²⁰World Health Organization, Men Ageing And Health, Achieving health across the life spans, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66941/WHO'NMH'NPH'01.2.pdf;jsessionid=2C747BF78C1C61EE04FD09759BF94D7C?sequence=>, [dostęp: 11.07.2020], s. 10-11.

²¹Wprost Biznes, *Co z „godzinami dla seniora”?* <https://biznes.wprost.pl/handel/10322693/co-z-godzinami-dla-seniora.html>, [dostęp: 05.09.2020].

znoszącej grupy społecznej ewentualne zachorowanie. Niemniej, w perspektywie dystansu społecznego i przeniesienia znacznej części naszego życia do sieci seniorzy zostali pozostawieni sami sobie. Poniżej przedstawiona została statystyka z 2019 roku, która obrazuje trudną sytuację seniorów w kwestii korzystania z Internetu.

Rysunek 1: Procent mieszkańców w wieku 65-74 lat w krajach Unii Europejskiej, którzy nigdy nie korzystali z Internetu (2019 rok)



Źródło: <https://konkret24.tvn24.pl/polska,108/>

40-proc-pokolenia-65-wykluczone-cyfrowo-w-calej-ue-mniej-w-polsce-wiecej,1015831.html

Powyższe dane pochodzą z czasów przed pandemią, sygnalizując przy tym, że niemalże co druga osoba starsza w Polsce nigdy nie korzystała z Internetu. Nie trudno zauważyć bardzo odległe miejsce naszego kraju (zaznaczone w powyższej grafice na kolor pomarańczowy) w rankingu państw unijnych obrazujących państwa i odsetek osób w wieku 65-74 lat, którzy nigdy nie mieli styczności z Internetem. Jesteśmy na jednym z ostatnich miejsc pod względem liczby osób starszych korzystających z Internetu. Na tle reszty Europy gorzej od nas wypada tylko niewielka grupa państw (Bułgaria, Portugalia, Chorwacja, Rumunia oraz Słowacja). Jeste-

śmy bardzo daleko od średniej unijnej, tracąc aż 40 punktów procentowych do czołówki rankingu (tj. krajów takich jak Dania czy Holandia).

Powyższy ranking (Rys. 1) dosadnie pokazuje, jak rozległe jest zjawisko „e-wykluczenia” seniorów w naszym kraju. Na uwagę zasługuje fakt, że w wyniku pandemii seniorzy stracili przede wszystkim możliwość swobodnych zakupów w sklepie, zleceń przelewów wykonywanych poprzez osobiste wizyty w placówkach pocztowych oraz stacjonarnej możliwości odwiedzenia banku, czy urzędu. W innych państwach prawdopodobnie większość ludzi starszych lepiej odnalazła się w nowej i trudnej sytuacji, aniżeli polscy seniorzy. Autorzy publikacji z Biura Analiz i Dokumentacji Kancelarii Senatu dzielą wykluczenie informatyczne na dwie kategorie. Pierwsza to uwarunkowania obiektywne (technologiczne) a druga to kwestie subiektywne (psychologiczne). Do pierwszej grupy zaliczamy dostęp do infrastruktury technologicznej (sprzęt i jego jakość oraz oprogramowanie), a do drugiej czynniki ludzkie, takie jak: strach przed korzystaniem z sieci, motywacja, posiadane umiejętności oraz ich poziom²². Wyjaśniając najczęściej podawany powód wszelkich wykluczeń społecznych należy wskazać, iż niezmienny pozostaje najbardziej relewantny z nich – aspekt natury finansowej. Autor w swojej analizie zalicza brak odpowiednich środków na urządzenie z dostępem do Internetu do technologicznych uwarunkowań. Ponadto, należy także rozszerzyć znaczenie pojęcia strachu. W tym kontekście należy wyjaśnić, czego dokładnie obawiają się osoby starsze. Jako najczęściej podawany przykład lęku związanego z korzystaniem z Internetu, seniorzy podają strach przed staniem się ofiarą przestępstwa²³ (np. kradzieży czy wyłudzenia) oraz lęk przed możliwością rozpowszechnienia treści zakazanych, wulgarnych, pornograficznych. W pełni uzasadnione jest stwierdzenie socjologów dzielących pokolenia na dwie grupy: BC (*”before computers”* - urodzeni przed pojawieniem się komputerów) oraz AC (*”after computers”* - urodzeni przed

²²Biura Analiz i Dokumentacji Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych, <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/133/plik/ot-637internet.pdf?fbclid=IwAR2OBo`gPElDkTBmCkJsqlyD1b9U7LhMT3s1Bkr5ae6BoC-uNmZsp2iz9VU> [dostęp: 28.09.2020], s.3.

²³Dziennik.pl, *Polacy chętnie korzystają z sieci. Oprócz seniorów.*, <https://technologia.dziennik.pl/internet/artykuly/6442541,seniorzy-technologia-internet-komputerzy.html#icwcv=15>, [dostęp: 04.06.2020].

pojawieniem się komputerów)²⁴.

Istotna jest także kondycja psychofizyczna osób starszych. W późniejszym wieku ludzie stają się bardziej podatni na wszelkie choroby, ich kondycja fizyczna jest w gorszym stanie, ale co najważniejsze w kwestii nabywania umiejętności obsługi elektronicznych urządzeń – pamięć osób starszych nie jest już zdolna do pozyskiwania i zapamiętywania dużej ilości informacji. Zwłaszcza w dziedzinie lub dyscyplinie zupełnie nowej. Fachowo określane jest to jako „proces wycofywania” lub zdystansowania się z różnorodnych aktywności w po 70. roku życia²⁵.

Jak wynika z danych Eurostatu, ponad 50% seniorów w roku 2019 będących między 65. a 74. rokiem życia nigdy nie miało kontaktu z wirtualnym światem. Jest to jeden z najgorszych wyników w całej Unii Europejskiej. Niemniej na uwagę zasługuje fakt, że sytuacja jest znacznie lepsza niż przed dziesięcioma laty, kiedy aż 87% osób starszych nie potrafiło korzystać z sieci²⁶. Mimo wzrostowej tendencji do nauki korzystania z Internetu wśród osób starszych, odsetek osób w podeszłym wieku niepotrafiących i niemających nawet możliwości nauczania się „serfowania” po sieci jest nadal bardzo duży. Wirus COVID-19 unaoczniał i niejako wskazał, że jak dużym problemem mamy do czynienia. Okoliczności lockdownu obnażyły wiedzę i umiejętności technologiczne starszych osób, a im mniej seniorów w okresie przed pandemią było w stanie korzystać z Internetu i w ten sposób korzystać z jego „dobrodziejstw” w załatwianiu spraw na odległość, tym obecnie tej grupie społecznej w dobie pandemii trudniej dostosować się do nowej rzeczywistości, w której znaczna część życia przeniosła się właśnie do sieci.

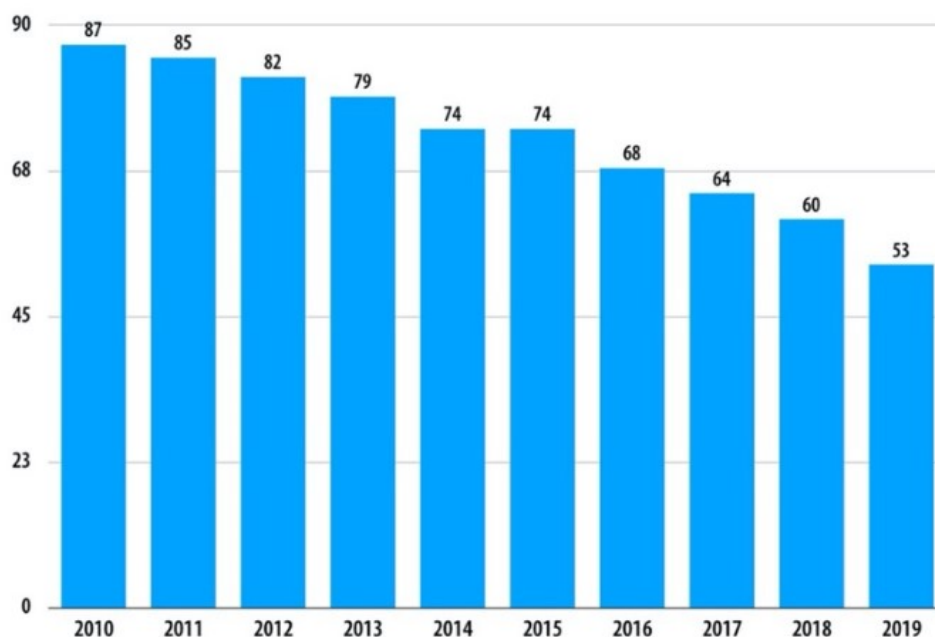
W niniejszym artykule elementem zasługującym na uwagę jest także kwestia zjawiska samowykluczenia, występująca wśród seniorów. Ten rodzaj wykluczenia polega na świadomym i wynikającym z własnej decyzji, wykluczeniu z danego obszaru życia, w tym przypadku dotyczy to korzystania z elektronicznych dóbr życia

²⁴Czubkowska S., *Internet jak bariera. Co w wirtualnym świecie potrafią zrobić młodzi, a co dorośli*, <https://technologia.dziennik.pl/internet/artykuly/474735,internet-jak-bariera-socjolodzy-mowia-o-pokoleniach-bc-i-ac.html>, [dostęp: 04.06.2020].

²⁵Szmigielska B., Bąk A., *Holda Seniorzy jako użytkownicy Internetu*, [http://journals.pan.pl/dlibra/publication/106016/edition/91862/content/seniorzy-jako-uzytkownicy-internetu-szmigielska-barbara-bak-anna-holda-malgorzata?](http://journals.pan.pl/dlibra/publication/106016/edition/91862/content/seniorzy-jako-uzytkownicy-internetu-szmigielska-barbara-bak-anna-holda-malgorzata?language=pl) [dostęp: 04.06.2020].

²⁶*Ibidem.*, s. 142

Rysunek 2: Procent Polaków w wieku 65-74 lat, którzy nigdy nie korzystali z Internetu (2010-2019 rok)



KONKRET24

Źródło: Eurostat

Źródło: <https://konkret24.tvn24.pl/polska,108/40-proc-pokolenia-65-wykluczone-cyfrowo-w-calej-ue-mniej-w-polsce-wiecej,1015831.html>

codziennego. Autor uważa, że istnieje spore grono osób starszych, które nie wyrażają zainteresowania „nauczeniem się” technologii. Osoby w wieku senioralnym, przy uwzględnieniu ich dobrego samopoczucia oraz braku chorób, nie odczuwają potrzeby „bycia w sieci”. Konserwatywne i zdystansowane podejście wynika najprawdopodobniej z kwestii indywidualnej – charakteru, a także wspomnianego wcześniej lęku. Należy zwrócić uwagę na szereg kwestii stanowiących wyzwanie dla osób starszych w obecnym czasie *”social distancing”*, takich jak:

- korzystanie z klawiatury numerycznej podczas rozmowy telefonicznej z infolinią,
- napisanie/odczytanie wiadomości SMS,
- uzyskanie informacji z banku lub organu administracyjnego,

- obsługa skrzynki e-mailowej,
- zamówienie e-wizyty u lekarza rodzinnego,
- brak alternatywy dla zlecenia przelewu poza bankiem oraz pocztą,
- płatność bezgotówkowa (kartą).

Warto wziąć także pod uwagę aspekt bezpieczeństwa i pewności dla rodziny osób starszych. Jakże sporym ułatwieniem byłaby rozmowa video z rodzicami oraz dziadkami, gdy nie możemy odwiedzić ich z powodu ograniczenia kontaktów międzyludzkich w czasie pandemii. Dla dzieci oraz wnuków, czy też dla osób starszych możliwość zdalnego „spotkania” za pomocą kamery w telefonie lub laptopie byłaby uspokajająca i podnosząca na duchu. Pokazywałyaby czy rozmówca jest w dobrej kondycji, co trudniej jest stwierdzić tylko i wyłącznie po głosie podczas standardowej rozmowy telefonicznej. Problemy w dobie koronawirusa pojawiały się także przy płatnościach za zakupy. Wielu seniorów co prawda posiada konta w bankach, jednak nie korzysta na co dzień z kart płatniczych. Jedynym rozwiązaniem pozostaje udanie się przez nich do placówki bankowej, gdzie mogą otrzymać pieniądze w formie gotówki i dopiero wtedy udać się na zakupy. Obecnie jednak sprzedawcy zdecydowanie częściej apelują o płatność bezgotówkową. Wynika to z zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) i w dobie pandemii stanowi kwestię problemową, zwłaszcza dla osób starszych²⁷.

3.2. Uczniowie w obliczu nauki zdalnej

Drugą grupą objętą zainteresowaniem autora w kontekście wykluczenia cyfrowego jest grupa uczniów. Zdawać się może, że w obecnych czasach każde dziecko w wieku szkolnym umie posługiwać się Internetem i posiada niezbędny sprzęt umożliwiający udział w zajęciach zdalnych. Należy wskazać, że młodsze pokolenie powinno łatwiej radzić sobie z obsługą cyfrowych urządzeń niż społeczeństwo

²⁷Orlikowski P., *Koronawirus. Seniorzy nie chcą płacić kartą. Wystawiają siebie i innych na ryzyko*, <https://www.money.pl/gospodarka/koronawirus-seniorzy-nie-chca-placic-karta-wystawiaja-siebie-i-innych-na-ryzyko-6492754530904193a.html>, [dostęp: 25.07.2020].

starsze, stąd brak umiejętności można niemalże wykluczyć. Na uwagę zasługuje fakt, że w przypadku uczniów wykluczenie cyfrowe nie jest spowodowane brakiem umiejętności (tak jak ma to miejsce w przypadku seniorów), a ograniczeniami finansowymi. Zjawisko wykluczenia cyfrowego wśród uczniów, spowodowanego ograniczeniami finansowymi, implikuje pozytywne zjawisko, jakim jest organizowanie charytatywnych akcji zbierania komputerów dla potrzebujących. Z pewnością niełatwa sytuacja uczniów wymaga interwencji i podjęcia zdecydowanych kroków na szczeblu centralnym.

Już na początku pandemii powstało wiele akcji mających na celu niwelowanie różnic w dostępie do sprzętu elektronicznego. W inicjatywę aktywnie zaangażowały się poznańskie firmy, a także osoby prywatne mogące przekazać sprzęt dla potrzebujących uczniów. Ofiarodawcy mogli zgłosić chęć przekazania sprzętu do Wydziału Oświaty, który z kolei kontaktuje się z konkretną placówką, która wcześniej zgłosiła niedobór danego urządzenia. Do akcji włączyło się już około 20 firm, instytucji i osób prywatnych. Z informacji z końca kwietnia 2020 roku, wynika, iż do tamtej pory szkołom przekazano ponad 50 sztuk sprzętu komputerowego²⁸. Ponadto, warto wspomnieć, że w Poznaniu zorganizowana została akcja „Każdy Komputer Się Przyda”, polegająca na oddawaniu przez rodziny zbędnych komputerów (najczęściej starszych), które następnie miały być oddane do użytku rodzinom objętym zjawiskiem wykluczenia cyfrowego z powodu ograniczeń finansowych.

Z danych opracowanych przez PISA dotyczących kwestii wykluczenia cyfrowego wynika, że od 50.000 do 70.000 polskich dzieci w wieku szkolnym pozbawionych jest Internetu. W dużej mierze są to osoby nie tylko wykluczone cyfrowo, ale także niepełnosprawne lub żyjące w skrajnym ubóstwie²⁹. Wraz z dystansowaniem społecznym i nagłym przejściem na zdalny model nauczania wielu uczniów

²⁸[www.poznan.pl, Każdy komputer się przyda - uczniowie otrzymują wsparcie](https://www.poznan.pl/mim/inwestycje/news/kazdy-komputer-sie-przyda-uczniowie-otrzymuja-wsparcie), <https://www.poznan.pl/mim/inwestycje/news/kazdy-komputer-sie-przyda-uczniowie-otrzymuja-wsparcie,146477.html>, [dostęp: 20.09.2020].

²⁹[Wykluczeni.pl, Tysiące dzieci w Polsce nie ma dostępu do Internetu. I to jest problem w dobie pandemii koronawirusa](https://www.wykluczeni.pl/tysiace-dzieci-w-polsce-nie-ma-dostepu-do-internetu-i-to-jest-problem-w-dobie-pandemii-koronawirusa/), <https://www.wykluczeni.pl/tysiace-dzieci-w-polsce-nie-ma-dostepu-do-internetu-i-to-jest-problem-w-dobie-pandemii-koronawirusa/>, s. 5, [dostęp: 20.09.2020].

zostało w pewien sposób pozbawionych możliwości kontynuowania edukacji. Autor wskazuje na najczęściej występujące po stronie uczniów problemy w edukacji przeprowadzanej w trybie zdalnym. Kwestię tę szeroko i wyczerpująco opisano w publikacji "Ekspertyzy Problemu Wykluczenia Cyfrowego w Edukacji Zdalnej", w której autorzy wskazują przede wszystkim na:

- brak niezbędnego sprzętu,
- ograniczona dostępność Internetu,
- nieposiadanie wystarczających umiejętności (problem ten nie dotyczy studentów i uczniów),
- brak wystarczającego dostępu do możliwości korzystania z ułatwień dla uczniów o specjalnych potrzebach,
- nieodpowiednie warunki i otoczenie do edukacji³⁰.

Drugim z przedstawionych przez autora źródeł dotyczących nauczania zdalnego jest artykuł pt.: „Ups, coś poszło nie tak”, który ukazał się w oficjalnym tygodniku Związku Nauczycielstwa Polskiego „Głos Nauczycielski”, w numerze 14/15-2020. Autor publikacji komentuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r., w sprawie przejścia na nauczanie zdalne³¹. Publikacja zawiera jedynie niewielką statystykę przytoczoną z badań Gazety Wyborczej oraz Uniwersytetu SWPIS. Mianowicie 28 procent rodziców nie ma warunków w gospodarstwie domowym do zapewnienia nauki zdalnej dzieciom, 21 procent nie ma szybkiego Internetu (umożliwiającego korzystanie z zajęć zdalnych na żywo, bez zakłóceń), 26 procent nie posiada odpowiedniego oprogramowania używanego w nauce zdalnej, a 31 procent domostw nie dysponuje wystarczającą liczbą komputerów dla uczących się w domu³².

³⁰Gorzeńska O., Grąbczewska A., Radwan M., Sijko K., Śliwowski K., Szala M., Tarkowski A., Witkowski J.W., *Ekspertyza 3 Problem Wykluczenia Cyfrowego w Edukacji Zdalnej*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/04/Ekspertyza-3.pdf>, s. 32, [dostęp: 25.09.2020].

³¹Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku, Dz. U. 2020 poz. 492, par. 3.

³²Skóra P., *Ups, coś poszło nie tak*, „Głos Nauczycielski” 2020, nr. 14/15.

Powyższe liczby są bardzo pesymistyczne. Nawet jeśli, nauczyciele obniżą poziom i wymagania będą nieco niższe (jest to uczciwe, bo jeśli dziecko nie ma warunków odpowiednich do nauki zdalnej, to nie powinno mieć niższych stopni przez zaistniałą sytuację), to jak bardzo spadnie wiedza uczniów? Oceny są dla wielu ważniejsze niż wiedza, jednak w przyszłości, czy w życiu zawodowym, czy prywatnym to wiedza jest istotniejsza niż ocena. Co warto podkreślić, aż 31 procent gospodarstw domowych nie dysponuje wystarczającą liczbą komputerów dla uczących się. Zdaniem autora oznacza to, że kwestia wykluczenia cyfrowego ma miejsce także w rodzinach nie najbiedniejszych, w których np. jest trójka uczących się, a tylko dwa komputery. W kolejce po ewentualne wsparcie w postaci sprzętu elektronicznego takie dzieci mogą zostać pominięte, ponieważ rodzina nie jest biedna i problem braku sprzętu zostanie zbagatelizowany.

Według autora przytaczany artykuł i trafna statystyka oddają realia panujące w szkolnictwie w 2020 roku. Niestety, polski rząd pozostawił uczniów oraz nauczycieli bez odpowiedniego wsparcia. Oczywiście, prowizoryczna pomoc (nawet darmowa) została zaoferowana, lecz materiały i platformy do zdalnej edukacji nie zostały odpowiednio przygotowane³³. Lekceważąco można odbierać słowa Ministra, iż nauka zdalna, to taka sama jak w szkole, tylko że przez Internet oraz zaproponowanie zostawiania materiałów dla uczniów od nauczycieli w portierni urzędu gminy³⁴. Jest to przejaw niezwyklej ignorancji i braku realnej oceny sytuacji. Celem nauki zdalnej jest unikanie kontaktów międzyludzkich, więc każdy przejaw kontaktu, nawet w kwestii przekazania materiałów jest zaprzeczeniem założenia nauki zdalnej.

4. Podsumowanie

Podsumowując całość rozważań, należy wskazać na różnice oraz podobieństwa w wykluczeniu cyfrowym w obu opisanych grupach wiekowych. Istotną kwestią a zarazem podobieństwem w temacie e-wykluczenia jest bariera finansowa. Bardzo trudno jest w całości wyeliminować tę barierę. Kluczem do eliminowania tego

³³*Ibidem.*

³⁴*Ibidem.*

problemu są działania odgórne – rządowe i lokalne, czyli wspieranie działań samorządowych oraz inicjatyw obywatelskich. Autor zakłada, że po ponad pół roku od pojawienia się pierwszych zachorowań na COVID-19 zostaną zorganizowane środki finansowe na wyeliminowanie tego zjawiska. Zwłaszcza, że pandemia nie zostawi nas jeszcze przez długi czas, a ewentualne znalezienie skutecznej szczepionki czy lekarstwa jest procesem czasochłonnym i długofalowym. Prawdopodobnie, musimy nauczyć się z nią żyć i próbować przystosować do nauki zdalnej oraz przeniesienia wielu płaszczyzn naszego życia do sieci. To w nas, ludziach młodych jest szansa, by edukować starszych i próbować zapewnić im dostęp do wirtualnego świata. Również w naszej gestii leży upominanie się w imieniu młodszych o prawo do równej edukacji.

Różnicą w grupach jest poziom znajomości obsługi cyfrowych narzędzi. W grupie uczniów brak umiejętności w podstawowym korzystaniu z instrumentów cyfrowych nie występuje. W zakończeniu ponownie wspomniano o potrzebnym wsparciu z rządu, gdyż według twórcy ma to fundamentalne znaczenie. Z pewnością, wymaga to cierpliwości i sporego nakładu pracy, ale jest to możliwe, choć bez wsparcia na szczeblu centralnym nie jest to realne.

Bibliografia:

Batorski D., *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, [w:] Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu 2009, Grodzka D. (red.).

Biura Analiz i Dokumentacji Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych, Biura Analiz i Dokumentacji Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych, <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/133/plik/ot-637internet.pdf?fbclid=IwAR2OBo`gPElDkTBmCkJsqlyD1b9U7LhMT3s1Bkr5ae6BoC-uNmZsp2iz9VU>, [dostęp: 28.09.2020].

Czubkowska S., Internet jak bariera. *Co w wirtualnym świecie potrafią zrobić młodzi, a co dorośli*, <https://technologia.dziennik.pl/internet/artykuly/474735,internet-jak-bariera-socjolodzy-mowia-o-pokoleniach-bc-i-ac.html>, [dostęp: 04.06.2020].

Decyzja Urzędu Nadzoru nr 34/10/COL z dnia 3 lutego 2010 r. zmieniająca zmieniająca po raz 79. zasady proceduralne i merytoryczne w dziedzinie pomocy państwa poprzez dodanie nowego rozdziału w sprawie stosowania przepisów dotyczących pomocy państwa w odniesieniu do szybkiego wdrażania sieci szerokopasmowych L. 325/46, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:E2010C0034&from=PL>, [dostęp.: 24.08.2020]

Du Vall M., *Spoleczne bezpieczeństwo informacyjne w erze nowych mediów*, „Bezpieczeństwo Teoria i Praktyka” 2017. <https://btip.ka.edu.pl/pdf/2017-4/btip2017-4-duvall.pdf?fbclid=IwAR0yKCXOl0pfmwJy7EMWAj43Z3hOli7xqeZthyc5cu-A-1ZVt8KwFWxFH3o>, nr. 4 s.19, [dostęp: 18.07.2020].

Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa 2008, <http://ebibojs.pl/index.php/ebib/article/view/407/399>, [dostęp: 12.09.2020].

Goźnińska O., Grąbczewska A., Radwan M., Sijko K., Śliwowski K., Szala M., Tarkowski A., Witkowski J.W., *Ekspertyza 3 Problem Wykluczenia Cyfrowego w Edukacji Zdalnej*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/04/Ekspertyza-3>.

pdf, [dostęp: 25.09.2020].

Negreiro, M., *Bridging the digital divide in the EU*, 2015, https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/573884/EPRS_BRI%282015%29573884_EN.pdf, [dostęp: 17.06.2020].

OECD, *Bridging the digital divide in the EU*, 2001, <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>, [dostęp: 10.05.2020].

Panek T., Czapiński J., *Wykluczenie społeczne, Diagnoza społeczna 2013: warunki i jakość życia Polaków*, Czapiński (red.), <http://rops-opole.pl/wp-content/uploads/publikacje/Warunki%20i%20jakosc%20zycia%20Polakow.pdf> [dostęp: 10.05.2020].

Poznan.pl, *Każdy komputer się przyda - uczniowie otrzymują wsparcie*, <https://www.poznan.pl/mim/inwestycje/news/kazdy-komputer-sie-przyda-uczniowie-otrzymuja-wsparcie,146477.html>, [dostęp: 20.09.2020].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020 poz. 492, <http://isap.sejm.gov.pl>, [dostęp: 28.03.2020].

Sienkiewicz P., Nowak J.S., *Spółeczeństwo informacyjne Krok naprzód dwa kroki wstecz*, 2008, http://delibra.bg.polsl.pl/Content/24508/BCPS_27190_2008_Spoleczenstwo-inform.pdf, [dostęp: 26.08.2020].

Skóra P., *Ups, coś poszło nie tak*, „Głos Nauczycielski” 2020, nr 14/15 [dostęp: 10.05.2020]

Szmigielska B., Bąk A., Hoł M., *Seniorzy jako użytkownicy Internetu*, Nauka, 2/2012, <http://journals.pan.pl/dlibra/publication/106016/edition/91862/content/seniorzy-jako-uzytkownicy-internetu-szmigielska-barbara-bak-anna-holda-malgorzata?language=pl&fbclid=IwAR2-XemzW19fVy`hAc5tF0ErZsewAhcZDh2hd2-FdHAhp1s-y`lzpZTyMfg>, [dostęp: 25.08.2020].

Uzaleznienie.com.pl, *Jeśli nie ma Cię na Facebooku, nie istnieje!*, <http://uzaleznienie.com.pl/siecioholizm-d1/jesli-nie-ma-cie-na-facebooku-nie-istniejesz-czyli-o-tym-ile-znaczy-facebook-dla>

polskich-nastolatkow/, [dostęp: 21.09.2020].

World Health Organization, Men Ageing And Health, Achieving health across the life spans, 1999, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66941/WHO`NMH`NPH`01.2.pdf;jsessionid=2C747BF78C1C61EE04FD09759BF94D7C?sequence=>, [dostęp: 10.06.2020].

Wprost Biznes, *Co z „godzinami dla seniora”?* <https://biznes.wprost.pl/handel/10322693/co-z-godzinami-dla-seniora.html>, [dostęp: 05.09.2020].

Zakład Ubezpieczeń Społecznych, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/biezace-wyjasnienia-komorek-merytorycznych/firmy/-/publisher/details/1/swiadczenie-postojowe-dla-osob-prowadzacych-dzialalnosc-gospodarcza/2551468>, [dostęp: 10.09.2020].

mgr Alicja Choma, mgr inż. Damian Kowalczyk, mgr Emilia Sielicka

Wyzwania edukacji zdalnej w szkole wyższej

1. Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilku dekad zaobserwować można było duże zmiany w szkolnictwie wyższym. Publiczne uczelnie modernizowano i restrukturyzowano oraz dostosowywano do światowych standardów. Jednocześnie coraz większe zainteresowanie ofertą wyższych uczelni przyczyniło się do powstawania prywatnych szkół, z nowoczesną i konkurencyjną ofertą, dopasowaną do pracujących studentów i praktyków. Oferta zarówno prywatnych, jak i publicznych instytucji była stale aktualizowana, a reformy ministerstwa skupiły się przede wszystkim na podnoszeniu jakości kształcenia, kompetencji kadry naukowej oraz dostosowywaniu się do aktualnych światowych standardów.

Sytuacja zmieniła się diametralnie, gdy w pierwszym kwartale 2020 roku zaczęły pojawiać się pierwsze przesłanki oznaczające początek światowej epidemii COVID-19. Wraz z rozwojem epidemii w Chinach i jej stopniowym rozprzestrzenianiem także w krajach europejskich oraz na innych kontynentach, rządy poszczególnych państw podejmowały decyzje o wprowadzaniu restrykcji i obostrzeń. W marcu 2020 roku rządy poszczególnych państw zaczęły zamykać granice, wstrzymywać ruch transgraniczny, implementować ograniczenia, a w przypadku niektórych branż całkowicie zakazywać działalności do odwołania. W Polsce, 11 marca 2020 roku, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów zakomunikowała zamknięcie wszystkich placówek edukacyjnych, żłobków oraz punktów przedszkolnych, podkreślając zdecydowanie konieczność izolacji społecznej i pozostania w domu¹. Istotną datę stanowił 12 marca 2020 roku, gdy ogłoszono stan zagrożenia epidemiologicznego²,

¹Komunikaty Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, <https://premier.gov.pl/komunikaty-cir/page'2.html> [dostęp: 31.08.2020].

²Komunikaty Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, *op. cit.*

w dniu 13.03.2020 roku opublikowano w tej sprawie oficjalne rozporządzenie³. Nie tylko przedsiębiorstwa i urzędy musiały stawić czoła nowemu porządkowi organizacyjnemu i reżimowi sanitarnemu. Także uczelnie wyższe, skupione na reformach odnoszących się do jakości kształcenia i podnoszenia kompetencji, zostały zmuszone z dnia na dzień do przejścia z trybu edukacji stacjonarnej na tryb całkowitej edukacji zdalnej. Często odbywało się to bez odpowiedniej infrastruktury oraz przygotowania, co stanowiło ogromne wyzwanie nie tylko dla uczelni jako organizacji, ale również dla studentów oraz nauczycieli akademickiej i pracowników administracyjnych oraz technicznych.

Celem niniejszego artykułu jest zidentyfikowanie i przeanalizowanie efektów oraz wpływu pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe w Polsce oraz wyzwań wynikających z edukacji w szkole wyższej w trybie zdalnym. W artykule bazowano na przeglądzie literatury z danego obszaru, analizie informacji prasowych i komunikatów Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Polskiego Rządu oraz danych pochodzących z obserwacji i praktyki.

2. Edukacja w trybie zdalnym

2.1. Rozwój edukacji zdalnej w pandemii COVID-19

Studiowanie przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych stanowi już od dawna stałą składową systemu edukacji na całym świecie⁴. W Polsce pierwsze studia w trybie zdalnym uruchomione zostały w październiku 2002 roku przez Polski Uniwersytet Wirtualny (PUW), będący wspólnym przedsięwzięciem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi oraz Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, a w 2005 roku pierwsi absolwenci odebrali dyplomy w trybie zdalnym⁵. Pojęcie edukacji w trybie zdalnym było obecne w systemie edukacji już od dawna, jednak wraz z rozsze-

³Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego, (Dz.U. 2020 poz. 433), 13.03.2020.

⁴Jakubczak B., *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1027/1/BJakubczak2.pdf?fbclid=IwAR0HGbB2cS5aRSfSkkV`xBr8uslp4rbWfR`o2U5Xa`y6AkrmfqizG6-8E4> [dostęp: 31.08.2020].

⁵<http://www.puw.pl/> [dostęp: 31.08.2020].

rzeniem się pandemii COVID-19 nabrało ono nowego znaczenia. Gdy w dniu 11 marca 2020 Kancelaria Prezesa Rady Ministrów ogłosiła zamknięcie wszystkich placówek edukacyjnych, wywołało to skrajne emocje oraz wiele dyskusji, a studenci i uczniowie z dnia na dzień musieli odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Uczelnie w większości nie były przygotowane na taką formę nauki, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Sytuacja była jednak wyjątkowa i wymagała natychmiastowego działania, nie pozostawiając czasu na zwłokę. Uczelnie wyższe, stawiając czoła wyzwaniu wdrożyły procedury oraz narzędzia umożliwiające edukację w trybie zdalnym – platformę Moodle, Microsoft Teams, Zoom i inne. Również dostawcy rozwiązań internetowych starając się podążać za potrzebami sektora edukacyjnego, stworzyli nowoczesne rozwiązania ułatwiające edukację w trybie zdalnym, jak np. rozwiązania Google G Suite dla szkół i uczelni, czyli pakiet bezpłatnych narzędzi umożliwiających efektywną pracę zdalną pomiędzy studentami i wykładowcami. Obecnie sytuacja dotycząca dalszego nauczania ze względu na pandemię COVID-19 zmienia się dynamicznie i część uczelni zdecydowała o nauczaniu w trybie mieszanym, łącząc zajęcia w trybie zdalnym z zajęciami w tradycyjnej formie w przypadkach, w których wykonanie ich poza terenem uczelni nie jest możliwe, jak np. zajęcia laboratoryjne lub wykorzystujące specjalne oprogramowanie. Kształcenie mieszane, określane także mianem komplementarnego (ang. *blended learning*) definiuje się jako wypadkowa nauczania tradycyjnego oraz form zdalnego nauczania⁶

2.2 Edukacja w trybie zdalnym a edukacja w trybie stacjonarnym

Jako tradycyjne nauczanie rozumiane są wszelkie procesy dydaktyczne, w których występuje jedność czasu oraz miejsca uczestników procesu, prowadzone tradycyjnymi metodami dydaktycznymi przy zachowaniu obowiązujących standardów instytucji je organizujących. Nauczanie zdalne rozumiane jest z kolei jako jedna z form kształcenia na odległość, niezależnego od miejsca oraz czasu, aczkolwiek z zachowaniem bezpośredniego kontaktu jego uczestników, typowego dla komuni-

⁶Jakubczak B., *op.cit.*

kacji przez Internet.⁷ Pomiedzy nauczaniem w trybie stacjonarnym a nauczaniem w trybie zdalnym zauwazyć mozna zasadnicze roznice. Dotycza one nie tylko kwestii organizacyjnych, ale rowniez merytorycznych, sposobu komunikacji, systemu oceniania, technik nauczania oraz wachlarza dostepnych pomocy dydaktycznych oraz aktywizacji uczestnikow⁸. Do tej pory zdecydowana wieceksosc spolecznstwa odbywala swoja edukacje w trybie stacjonarnym przy wykorzystaniu tradycyjnych technik nauczania wspomaganych nowoczesnymi metodami oraz pomocami naukowymi, zgodnie z osiemnastowiecznym modelem powszechnej szkoly pruskiej. Ten system edukacji stworzony zostal na poczatkach XIX wieku na fali industrializacji w Prusach i obowiazuje do dzis, pomimo odkrycia psychologii rozwojowej oraz neuronauk⁹.

Z dnia na dzien, ze wzgledu na rozpowszechnianie sie pandemii COVID-19, z trybu edukacji stacjonarnej przeniesiono sie na tryb edukacji zdalnej na wszystkich szczeblach nauczania, co wiazze sie ze sporymi zmianami i koniecznoscia adaptacji do nowych warunkow nauki. Wbrew pozorom, edukacja w trybie zdalnym w szkolnictwie wyzszy wymaga od studentow duzo wiecej zaangazowania, niz edukacja w trybie stacjonarnym, pomimo wszystkich jej niewatpliwych zalet. Przede wszystkim nalezy zauwazyć, ze edukacja w trybie zdalnym wymaga duzej samodyscypliny i nastawiona jest w duzej mierze na samodzielną prace przy komputerze. W przeciwienstwie do tradycyjnych zajec, gdzie studenci pracuja na w sali, czesto w grupach roboczych lub pod bezposrednim przewodnictwem prowadzacego, ktory obserwujac grupe, kieruje zajeciami oraz dostosowuje tempo, a takze poziom do wszystkich uczestnikow. Podczas stacjonarnych zajec duzo latwiej jest wykladowcy aktywizowac uczestnikow, dzieki reagowaniu na oznaki zniechecenia oraz rozpoznaniu trudnosci w realizacji zadani. Kolejna roznicę stanowi sposob komunikacji. Podczas tradycyjnych zajec studenci komunikuja sie bezpo-

⁷Stanisławska A.K., *Różnice i podobieństwa, zalety i słabości nauczania przez Internet versus nauczanie tradycyjne*, [w] Konferencja szkoleniowa „E-learning w szkolnictwie wyższym”, Bydgoszcz 2003.

⁸Czerniecka E., *Różnice między doskonaleniem nauczycieli w formie tradycyjnej i zdalnej na przykładzie LSCDN*, <https://www.lscdn.pl/pl/publikacje/cww/edukacja-zdalna/8422,Roznice-miedzy-doskonaleniem-nauczycieli-w-formie-tradycyjnej-i-zdalnej-na-przyk.html> [dostęp: 31.08.2020].

⁹Salmonowicz S., *Prusy. Dzieje państwa i społeczeństwa*, Warszawa 2004.

średnio pomiędzy sobą i z wykładowcą, a prowadzący ma możliwość obserwowania wszystkich osób biorących udział w zajęciach, odczytywania ich reakcji oraz stopnia zaangażowania. Uczestnicy zajęć mają także możliwość natychmiastowego doprecyzowania niejasnych treści, także przy użyciu środków niewerbalnych. Podczas pracy zdalnej wykładowca oraz studenci komunikują się ze sobą poprzez Internet, co stanowi pewną barierę i przeszkodę w bezpośrednim porozumiewaniu się i wymaga od obydwu stron przyswojenia umiejętności skutecznego komunikowania się w ten sposób. W kształceniu zdalnym wideokonferencje stanowią namiastkę synchronicznej dyskusji face-to-face. Studenci muszą zdawać sobie sprawę z istotności jasnego i precyzyjnego formułowania myśli na piśmie. Z drugiej strony komunikacja asynchroniczna podczas zajęć zdalnych pozwala studentom przemyśleć swoje odpowiedzi, a osoby mniej śmiałe, nie lubiące zabierać głosu w dyskusji czują się swobodniej podczas zdalnej debaty, zwłaszcza asynchronicznej. Nauczanie w trybie zdalnym oraz stacjonarnym różni się także pomocami naukowymi oraz wymaganymi umiejętnościami technicznymi. Przy edukacji w trybie zdalnym uczestnicy zajęć oraz wykładowcy muszą wykazać biegłość w korzystaniu z Internetu i poruszać się bez problemów po programach ułatwiających naukę i prowadzenie zajęć, takich jak wymienione już Moodle, Zoom, czy MS Teams, przy czym w trybie stacjonarnym wykorzystywane są głównie prezentacje multimedialne uzupełniające wykład ustny, papierowe karty pracy, filmy oraz wydruki podsumowań. Należy także podkreślić, że studiowanie w trybie zdalnym wymaga wytrwałości, samodyscypliny, przestrzegania terminów oraz systematycznej pracy. Wytrwałość i samodyscyplina niezbędna jest także dla prowadzących zajęcia, ponieważ to na nich spoczywa obowiązek przygotowania zajęć. Należy podkreślić, że tworzenie materiałów do nauki w trybie zdalnym wymaga często więcej nakładu czasowego oraz większych kompetencji, niż przygotowanie zajęć w trybie stacjonarnym. Prowadzący zajęcia muszą wykazać się nie tylko wiedzą, ale także ekspercką znajomością metodyki e-learningu. Nie każdy temat bowiem nadaje się w równym stopniu do realizacji zarówno w trybie stacjonarnym, jak i zdalnym. Do zadań prowadzącego zajęcia należy wybranie takiej formy przedstawienia go, aby był interesujący i zrozumiały w każdym wariantcie nauczania. Podczas zajęć w trybie zdalnym przekaz tekstowy

powinien być wsparty multimediami, jednak nie należy nadużywać materiałów wideo, przede wszystkim tych rozwlekłych, które mogą być nużące i zniechęcające dla studentów. Warty podkreślenia jest fakt, że nauka w trybie zdalnym jest bardziej przyjazna wzrokowcom, niż słuchowcom i kinestetykom. Znaczące różnice występują także przy sposobie oceniania studentów. W przypadku edukacji w trybie zdalnym zaliczenie przedmiotu wymaga często uważniejszego czytania ze zrozumieniem i dokładniejszego stosowania się do poleceń. Prowadzenie przedmiotu w trybie zdalnym wymaga wcześniejszego przygotowania szczegółowej punktacji oraz określenia warunków zaliczenia. Przydatne są platformy oferujące przeprowadzenie zaliczenia z natychmiastową informacją zwrotną w formie pytań zamkniętych, co pozwala na automatyzację procesu zaliczania przedmiotu. W nauczaniu zdalnym oraz stacjonarnym dostrzec można także różnicę w stopniu indywidualizacji nauczania. W zdalnym nauczaniu łatwiej jest stworzyć warunki do indywidualnej nauki, głównie ze względu na asynchroniczność, co pozwala na dostrzeżenie każdego uczestnika i pewną indywidualizację nauczania¹⁰. Trzeba pamiętać, że nie należy pozostawiać studentów samych sobie w trybie nauki zdalnej i powinno się kierować zasadą, że zdalny komponent kształcenia powinien mieć formę działań instytucjonalnych¹¹. W czasach polityki ochrony danych RODO studenci muszą też często zaakceptować warunki pracy zdalnej i zaliczeń oraz sposoby przetwarzania swoich danych.

3. Wyzwania edukacji w trybie zdalnym

Realizacja zajęć w trybie zdalnym stanowi niewątpliwie ogromne wyzwanie zarówno dla studentów, jak i wykładowców oraz dla uczelni jako organizacji. Przejście z edukacji w trybie stacjonarnym na edukację w trybie zdalnym odbyło się praktycznie z dnia na dzień, bez przygotowania, a styczność z taką formą prowadzenia zajęć mieli dotychczas tylko nieliczni, często w bardzo ograniczonym zakresie. Przede wszystkim należy poruszyć kwestię wykluczenia cyfrowego i konieczność

¹⁰Czerniecka E., *op. cit.*

¹¹Bronk A, Maciołek R., Mischke J.M., Nowak A., Stanisławska A.K., Stencel P., Urbaniec J., Wodecki A., Zieliński W., *Jeśli blended-learning na uniwersytecie, to jaki? Dyskusje o...*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/v2.php?numer=13&id=238> [dostęp: 31.08.2020].

zapewnienia kadrze akademickiej oraz studentom równego dostępu do Internetu oraz sprzętu komputerowego, mając na względzie także rodziny dysfunkcyjne oraz mniej zamożne osoby. Problemem okazało się zapewnienie sobie spokojnego miejsca do pracy i nauki, wymaganego sprzętu oraz dobrej jakości łącza internetowego. Nie wszyscy wykładowcy oraz studenci poruszają się z jednakową biegłością w Internecie, obsługują programy komputerowe i są zorientowani w nowych technologiach. Problem też stanowi nowy sposób komunikacji pomiędzy studentami oraz studentami i wykładowcami, czyli odpersonalizowanie kształcenia, rozumiane jako brak bezpośredniego kontaktu między nauczycielem akademickim a studentem, czy też ograniczony wpływ na studentów (w tym również na ich motywację) przez prowadzących zajęcia. Wyzwaniem stanowi także opracowanie nowej, odpowiedniej metodyki nauczania w trybie zdalnym, będącej atrakcyjną dla studentów oraz przekazującą wszystkie wymagane treści. W dobie RODO niezwykle istotną kwestię stanowi aspekt prawy, dotyczący zabezpieczenia sieci oraz udostępniania wizerunku, zarówno studentów, jak i wykładowców podczas zajęć online i publikowania materiałów z zajęć w Internecie. Kolejny aspekt, który należy rozważyć w przyszłości podczas kontynuowania nauki w trybie zdalnym, jest konieczność zapewnienia dla studentów i kadry akademickiej, których w szczególny sposób dotknęła izolacja społeczna, lęki i stres związane z kwarantanną i pandemią COVID-19, wsparcia psychologicznego. Nie wszyscy potrafią szybko zaadaptować się do nowych warunków i dla niektórych jest to źródło stresu. Poza wymienionymi wyżej wyzwaniami pojawia się także zagadnienie *cyberbullyingu*, czyli rodzaju przemocy przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, ukierunkowanej na wyrządzenie emocjonalnej krzywdy innej osobie. Zjawisko *cyberbullyingu* przejawia się publikowaniem i rozsyłaniem poniżających filmów i zdjęć oraz ośmieszających daną osobę informacji oraz wykluczaniem z różnego rodzaju grup społecznych online, takich jak fora grupowe czy grupy facebook'owe¹².

¹²Rachwaniec-Szczecińska Ź., *Cyberbullying – współczesne oblicze przemocy*, <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/2180-cyberbullying-wspolczesne-oblicze-przemocy>, [dostęp: 31.08.2020].

4. Rekomendacje dla kształcenia w trybie zdalnym

Przytaczając definicję ze słownika języka polskiego, studiowanie to dokładne, gruntowne poznawanie, badanie, dociekanie na podstawie analizy naukowej lub przyglądając się, odczytując, sprawdzając¹³. Opis ten wskazuje, iż studiowanie zawiera znaczny pierwiastek samodzielnej nauki – pracy własnej, która to powinna być jednym z kluczowych filarów kształcenia studenta. W zdalnym trybie nauczania odgrywa ona jeszcze bardziej znaczącą rolę niż w tradycyjnej metodzie kształcenia. Spowodowane jest to przede wszystkim ograniczeniami wynikającymi z tej formy nauczania, a przedstawionymi we wcześniejszej części pracy. Wyzwania te mogą być jednak znacząco niwelowane dzięki:

- **Długofalowej zmianie w programie nauczania**

Pandemia COVID-19 w znaczący sposób przyspieszyła rozwój nauczania zdalnego, wprowadzając taką formę kształcenia do powszechnego zastosowania niemal z dnia na dzień. Tempo zmian, jakie dzisiaj obserwujemy na świecie, będzie już tylko postępować. Tak zmieniająca się rzeczywistość wymusza jeszcze większą zdolność do adaptacji. Uczelnie, chcąc przygotować absolwentów do działania na co raz bardziej dynamicznym rynku pracy, powinny zacząć kształcić nowe kompetencje wśród swoich studentów, a w szczególności umiejętności ich wykorzystania w zakresie technologii informacyjnych. Coraz większą rolę zyskuje również nauczanie interdyscyplinarne, które powinno ułatwiać potencjalne przebranżowienie zawodowe absolwenta. Nie bez znaczenia jest także postępująca mobilność ludności, która wymusza niejako większą elastyczność, także edukacji. Zmiany te powinny zostać uwzględnione przy tworzeniu programów nauczania studentów przez organy zarządzające. Konieczna jest długofalowa strategia transformacji szkolnictwa wyższego uwzględniającą rozwój nauczania zdalnego (e-learning), także w formie mieszanej (*blended learning, b-learning*)¹⁴.

¹³Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1969.

¹⁴Aftański A., *Świadomość przeobrażeń pracy wśród nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2006, nr 1, Warszawa.

- **Rozwojowi kompetencji nauczycieli akademickich**

Jednym z kluczowych filarów zmian w kształceniu studentów są bez wątpienia nauczyciele akademicy, dlatego też oprócz transformacji programów nauczania, równocześnie konieczny jest ciągły rozwój kompetencji nauczycieli, szczególnie w zakresie obsługi nowoczesnych technologii informatycznych. Znajomości niezbędnych usług internetowych i związanych z nimi zasad prowadzenia komunikacji synchronicznej i asynchronicznej czy też biegła obsługa oprogramowania do pracy zdalnej, to istotne umiejętności, które powinni opanować prowadzący, mający kształcić zdalnie studentów. Jednym z proponowanych rozwiązań może być kształcenie nauczycieli akademickich właśnie w formie zdalnej, m.in. poprzez: warsztaty, kursy, webinary, konferencje lub grupy dyskusyjne, na których prowadzący mogliby wspólnie wymieniać się własnymi doświadczeniami. Docelowo, element ten powinien być rozbudowywany w ramach kształcenia nowej kadry akademickiej¹⁵.

- **Zapewnieniu odpowiedniej infrastruktury technicznej**

Pierwszą z rekomendacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, przygotowanych na okoliczność nadzwyczajnego zawieszenia zajęć wywołanego zagrożeniem wirusem SARS-CoV-2 jest właśnie organizacja struktury technologicznej. Ministerstwo jednoznacznie nie wskazuje, jak taka organizacja powinna wyglądać¹⁶, dlatego autorzy przygotowali swoje własne rekomendacje w tym zakresie. W pierwszej kolejności uczelnia powinna potwierdzić dostępność wymaganych narzędzi do pracy z pracownikami naukowymi. W przypadku braku właściwej infrastruktury uczelnia powinna kupić lub wypożyczyć sprzęt komputerowy, i/lub udostępnić pomieszczenie, w którym nauczyciel może poprowadzić zajęcia. Sytuacja komplikuje się w przypadku zapewnienia takiej pomocy studentom. W tej kwestii uczelnia

¹⁵Wedel-Domaradzka A., *Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej? Poradnik*, Warszawa 2013.

¹⁶Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; <https://www.gov.pl/web/nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach> [dostęp: 31.08.2020].

może przedstawić minimalne wymagania sprzętowe, które umożliwią płynną naukę własną, lub też w późniejszym okresie, zbudować bazę pracowni komputerowych, umożliwiających naukę w trybie zdalnym (przykładowo: wykonywanie określonego modułu zajęć przez studenta). Następnym równie ważnym punktem jest zapewnienie odpowiedniego oprogramowania. Na szczęście jego wybór jest bardzo szeroki¹⁷ oraz dostosowany do określonych potrzeb. Do najpopularniejszych programów oraz platform do nauki zdalnej, zaliczyć można MS Teams, Google Classroom, Google Hangouts Meet, Quizlet oraz popularną w Polsce platformę Moodle. Oprócz samego wyboru oprogramowania jeszcze ważniejsze wydaje się wdrożenie jego użytkowników, umożliwiające wykorzystanie wszystkich możliwości przygotowanych przez programistów, dlatego kluczową formą przygotowania właściwej infrastruktury jest również przygotowanie szkolenia, instrukcji, wsparcia technicznego w postaci konsultantów, dla prowadzących zajęcia, a także ich uczestników. W punkcie tym warto również wspomnieć o uruchomieniu w Polsce sieci 5G, czyli technologii mobilnej piątej generacji, które niemal zbiegło się w czasie z wybuchem pandemii. Na razie sieć ta jest dostępna tylko i wyłącznie w większych polskich miastach, ale stopniowo jej zasięg ma być rozszerzany na cały kraj. Dzięki sieci 5G znaczącej poprawie ulegnie szybkość łączy przesyłowych, co z pewnością pozytywnie wpłynie na komfort zdalnej pracy, jak również jakość transmisji danych¹⁸, [dostęp: 31.08.2020].

5. Podsumowanie

Środowisko akademickie w trakcie pandemii musiało zmierzyć się z ogromnym wyzwaniem, jakim było ekspresowe tempo przejścia od nauczania tradycyjnego do nauczania w trybie online. Kadrami uczelni, które najlepiej poradziły sobie w zaistniałej sytuacji, były te, dla których e-learning i b-learning były już trwałym elementem zorganizowanego procesu nauczania, a nie tylko metodą do poten-

¹⁷Serwis Rzeczypospolitej Polskiej; <https://www.gov.pl/web/zdalnelekcje/znajdz-informacje> [dostęp: 31.08.2020].

¹⁸Komputer Świat, <https://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/wszyscy-polscy-operatorzy-uruchomili-juz-siec-5g-zobacz-mape-zasiegu/c83h1b6>

cialnego rozwoju w przyszłości. Grupa nieprzygotowanych, na tak nagłą zmianę prowadzących musiała zatem sprostać wyzwaniom, eksperymentując w nieznanym do tej pory zakresie. Możliwe, że ten „eksperyment” pozwoli przekonać się do e-learningu szerszej grupie dotychczasowych jego przeciwników. Z pewnością jednak globalna epidemia diametralnie przyspieszyła rozwój tej metody nauczania, która pomimo wciąż wielu ograniczeń, będzie niewątpliwie jedną z kluczowych metod kształcenia studentów.

Bibliografia

Aftański A., *Świadomość przeobrażeń pracy wśród nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2006, nr 1, 2006, Warszawa.

Bronk A, Maciołek R., Mischke J. M, Nowak A., Stanisławska A. K., Stencel P., Urbaniec J., Wodecki A., Zieliński W., *Jeśli blended-learning na uniwersytecie, to jaki? Dyskusje o...*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/v2.php?numer=13&id=238> [dostęp: 31.08.2020].

Czerniecka E., *Różnice między doskonaleniem nauczycieli w formie tradycyjnej i zdalnej na przykładzie LSCDN*, <https://www.lscdn.pl/pl/publikacje/cww/edukacja-zdalna/8422>, [Roznice-miedzy-doskonaleniem-nauczycieli-w-formie-tradycyjnej-i-zdalnej-na-przyk.html](https://www.lscdn.pl/pl/publikacje/cww/edukacja-zdalna/8422) [dostęp: 31.08.2020].

Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1969.

Jakubczak B., *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1027/1/BJakubczak2.pdf?fbclid=IwAR0HGbB2cS5aRSf-SkkV`xBr8uslp4rbWfR`o2U5Xa`y6AkrmfqizG6-8E4> [dostęp: 31.08.2020].

Komunikaty Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, <https://premier.gov.pl/komunikaty-cir/page`2.html> [dostęp: 31.08.2020].

Komputer Świat, <https://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/wszyscy-polscy-operatorzy-uruchomili-juz-siec-5g-zobacz-mape-zasiegu/c83h1b6> [dostęp: 31.08.2020].

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <https://www.gov.pl/web/nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach> [dostęp: 31.08.2020].

Rachwaniec-Szczecińska Ź, *Cyberbullying – współczesne oblicze przemocy*, <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/2180-cyberbullying-wspolczesne-oblicze-przemocy> [dostęp: 31.08.2020].

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego, (Dz.U. 2020 poz. 433), 13.03.2020.

Salmonowicz S., *Prusy. Dzieje państwa i społeczeństwa*, Warszawa 2004.

Stanisławska A.K., *Różnice i podobieństwa, zalety i słabości nauczania przez Internet versus nauczanie tradycyjne*, [w] Konferencja szkoleniowa „E-learning w szkolnictwie wyższym”, Bydgoszcz 2003.

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/zdalnelekcje/znajdz-informacje> [dostęp: 31.08.2020].

Wedel-Domaradzka A., *Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej? Poradnik*, Warszawa 2013, <http://www.puw.pl/> [dostęp: 31.08.2020].

Część II

Pandemia a zdrowie psychiczne

dr Szymon Godawa

Problemy osobiste i zawodowe pielęgniarek województwa śląskiego w czasie pierwszych miesięcy pandemii

Pamiętajmy pielęgniarka to człowiek, który ma uczucia, jest matką, żoną, mężem, ma swoje problemy, a dodatkowo jest obarczony odpowiedzialnością za życie drugiego człowieka.

1. Wprowadzenie

Od przeszło dwóch lat mam zaszczyt towarzyszyć w rozwoju zawodowym pielęgniarkom i pielęgniarzom, spotykając się z nimi w ramach zajęć z psychologii na jednej ze śląskich uczelni. Poprzedni semestr (lato 2020) był wyjątkowy, inny i na pewno trudniejszy. W semestrze letnim nie zobaczyłem osobiście żadnego z nich, z wiadomych powodów. Ubolewam, że nie spotkałem tych cichych bohaterów osobiście, nie uścisnąłem ich dłoni, nie było mi dane wesprzeć ich w tej trudnej drodze. Chcąc docenić ich pracę, wyrazić głęboki szacunek dla nich i do tego, co robią, postanowiłem popełnić ten artykuł, w którym chciałem jak najszerzej oddać „im głos”, pokazać to, z czym muszą się zmagać, to czego potrzebują, czego oni się boją. W opracowaniu tym przedstawiam z jednej strony wyniki badań ilościowych, jakie przeprowadziłem, z drugiej strony chciałem jak najwięcej pokazać wypowiedzi ich samych (sięgając do strategii jakościowych) wypowiedzi, które wybrałem subiektywnie, które mnie poruszyły, wzruszyły, a czasem nawet przerażyły. Przyjąłem pogląd, że możliwa jest pewna triangulacja w zakresie stosowanych metod badawczych, podejście to pozwala (w pewnym wymiarze) na łączenie badań jakościowych i ilościowych, co we współczesnej metodologii stwarza szansę na

prorowadzenie „[...] szerokich wieloaspektowych projektów badawczych”¹ i wypracowanie praktycznych połączeń między badaniami jakościowymi i ilościowymi².

Celem moich badań uczyniłem identyfikację problemów formalnych, społecznych, emocjonalnych, jakich doświadczaly pielęgniarki i pielęgniarze, pracujący w szpitalach i poradniach w ciągu pierwszych 3 miesięcy walki z COVID-19. Problemy badawcze, jakie postawiłem, oscylują wokół kilku pytań:

1. Jakich trudnych emocji doświadczali pielęgniarze i pielęgniarki w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19?
2. Jakich trudnych zdarzeń doświadczali pielęgniarze i pielęgniarki w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19?
3. Jakie potrzeby mają (w kontekście zmian wywołanych COVID-19) pielęgniarki i pielęgniarze w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19?
4. Jak zmieniło się życie pielęgniarek i pielęgniarzy w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19?

2. Grupa badana, narzędzie badawcze oraz przebieg badań:

Badaniom została poddana grupa 106 pielęgniarek i pielęgniarzy, studentów kierunku pielęgniarstwa na jednej ze śląskich uczelni, wszyscy byli czynnymi pracownikami służby zdrowia z województwa śląskiego. Dobór do grupy był celowy, nie można zatem robić uogólnień na całą populację pielęgniarek z województwa śląskiego. Wśród badanych było 10 mężczyzn oraz 96 kobiet. W badaniach nie uwzględniałem zmiennych: wiek, staż pracy, miejsce pracy. Badania przeprowadziłem w sposób zdalny. Badani dostali następującą instrukcję:

Poproszę każdą z Pań o napisanie eseju lub reportażu (najlepiej w stylu Mariusza Szczygła lub Hanny Krall): 3-5 stron, standardowy tekst (czcionka Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5), plik powinien być nazwany: nazwisko + grupa.doc lub docx, czyli np. godawapomost.doc, godawapomost.docx.

Tematyka opracowania:

¹Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice.*, Palka S. (red.), Gdańsk 2010, s. 135.

²Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa 2010, s. 33.

1. Społeczeństwo polskie a pracownicy służby zdrowia w dobie pandemii- własne refleksje, spostrzeżenia, doświadczenia.
2. Funkcjonowanie emocjonalne, społeczne, rodzinne pracownika służby zdrowia w czasach pandemii.
3. Zdrowie psychiczne pracownika służby zdrowia.

Badani przesyłali na adres e-mail opracowania między 15 maja a 30 czerwca 2020 roku. W następnym etapie przeanalizowałem przesłane teksty i wyłoniłem kategorie analizowane w dalszym toku rozważań.

3.1. Trudne emocje doświadczane przez pielęgniarki i pielęgniarzy w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19.

W opracowaniu przyjąłem pogląd negujący typologię emocji na pozytywne i negatywne, gdyż każda emocja może mieć kontekst zarówno pozytywny, jak i negatywny. Skupiłem się na kategorii trudnych emocji. Przyjąłem koncepcję, w której „...emocja jest subiektywnym stanem psychicznym, uruchamiającym priorytet dla związanego z nią program działania. Jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania”³. Trudne emocje rozumiem, jako stany psychiczne nacechowane negatywnym odczuwaniem, działaniem oraz ponoszonymi wysokimi kosztami psychicznymi.

W 106 opracowaniach pojawiły się informacje o doświadczaniu trudnych emocji, najczęściej pojawiały się lęk, złość, poczucie bezradności. Lęk to niejasny, nieprzyjemny stan emocjonalny, charakteryzujący się przeżywaniem stresu, obaw, nieprzyjemnych sygnałów z ciała, przykrości. Jest on często przeciwstawiany strachowi⁴.

Lęk pojawił się w prawie 70% tekstów. Najczęściej występujące kategorie to:

1. Lęk o swoje życie – lęk ten zadeklarowało 60% respondentów

³ V. Doliński D. *Mechanizmy wzbudzania emocji* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki T2.*, Strelau J. (red.), Gdańsk 2000, s. 322; Evans D., *Emocje: naukowo o uczuciach.*, Poznań 2002; Golińska L., *Emocje: przyjaciel czy wróg.*, Warszawa 2002

⁴ V. <http://www.psychologia.edu.pl/sloownik> [dostęp 30.08.2020]; Vanier J., Augustyn J.: *Depresja ; Uczucia ; Lęk.*, Kraków 1992

2. Lęk o możliwość zarażenia bliskich – tu aż 70% badanych zadeklarowało te obawy, najczęściej były one związane z rodzicami i dziadkami, nieco rzadziej z możliwością zarażenia dzieci
3. Lęk związany z bezpieczeństwem – 40% badanych obawiało się negatywnych reakcji ze strony otoczenia, związanych zarówno z agresją instrumentalną, jak i werbalną
4. Lęk związany z rozłąką – ten rodzaj lęku deklarowali wszyscy badani, którzy posiadali dzieci.

Oczami Joasi, matki, pielęgniarki:

19.05.2020 r.: Córka dowiaduje się, że cztery koleżanki z oddziału zachorowały na COVID-19, wszyscy współpracownicy mają wykonane testy, ile stresu i zdrowia kosztuje czekanie na wynik i, pomimo iż wynik okazuje się ujemny nie cieszy, bo nie można być pewnym, że za tydzień po kontroli również będzie ujemny. Ile strachu jest w człowieku, który ma iść do domu, do rodziny, ile niepokojących pytań się nasuwa, na które często brak odpowiedzi.

26.05.2020r.: Kontrolny wynik okazuje się ujemny, ogromna radość, że można spotkać się z rodziną, lżej na duszy. Jednak radość nie trwa długo.

29.05.2020 r.: Ja jako pielęgniarka każdego dnia jestem w epicentrum zagrożenia i dziś właśnie dowiaduję się, że miałam kontakt z chorym, powtórka całego trudnego czasu sprzed kilku dni, gdzie to córka czekała i martwiła się. Trudne mamy teraz czas, nie wiemy, z której strony i od kogo dowiemy się o chorobie. Każdy dzień jest wielką niewiadomą, jest to przeżycie dla wszystkich, dla całej rodziny. I tak myślę, że wcześniej niż koronawirus, to stres zdominuje nasze życie.

Złość jest emocją, często kategoryzowaną jako emocja trudna, towarzyszy jej często pobudzenie w organizmie, ekspresja werbalna lub/i niewerbalna, jest częstą reakcją na przekroczenie granic osobistych. Frustracja z kolei jest zespołem przykrych odczuć, będących odpowiedzią na pozbawienie możliwości realizacji po-

trzeb. Poczucie złości i frustracji pojawiało się u 60% respondentów, najczęstszymi powodami były:

- sama sytuacja epidemii wywoływała złość u 35% osób,
- system i osoby odpowiedzialne za zarządzanie u 60% osób,
- pacjenci niestosujący się do wytycznych u 20% osób,
- reakcje społeczne u 15% osób,
- media – przekazywanie nieprawdziwych informacji, akceleracja emocji, szukanie niepotrzebnej sensacji u 40% osób.

Pozostałe emocje, takie jak smutek, zaskoczenie, niedowierzanie pojawiały się bardzo sporadycznie. W wypowiedziach nie odnalazłem radości, szczęścia i zadowolenia, jedynie w kilku przypadkach pojawiła się duma – związana z wykonywanym zawodem.

W tym miejscu chciałbym poruszyć jeszcze jedną kategorię – stres, rozumiany zgodnie z klasycznym podejściem, jako zmiana w otoczeniu, która w sposób typowy, czyli u człowieka przeciętnego, przeszkadza w normalnym funkcjonowaniu i powoduje wysoki stopień napięć emocjonalnych. Oczywiście nie można pominąć rodzaju relacji jakie zachodzą między bodźcami (czynnikami płynącymi z otoczenia) a jednostką i jej sposobami radzenia sobie ze stresem.

W każdym analizowanym opracowaniu pojawiało się to pojęcie, w odniesieniu do siebie, najbliższych lub względem otoczenia w ogóle. W 106 pracach można było odnotować wzrost stresu w zauważalny sposób, co nie powinno budzić większego zdziwienia. Większość deklarowanych odpowiedzi odnosiła się jednak do stresu, jako do czynnika destrukcyjnego, który, utrudnia normalne funkcjonowanie, destabilizuje pod względem fizycznym (pojawianie się zaburzeń psychicznych, m.in. depresja, nerwica; zaburzeń snu, łaknienia, zmniejszenie potrzeb seksualnych) i psychicznym (pojawianie się trudnych emocji). Każda z badanych osób odnotowała pogorszenie w funkcjonowaniu psychospołecznym.

3.2. Sytuacje trudne, jakich doświadczali pielęgniarze i pielęgniarki w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19.

O sytuacji trudnej można mówić, gdy osoba:

- musi wykonać złożone i wymagające niezwykle wysiłku zadania,
- na drodze do celu napotyka przeszkody,
- gdy nie ma możliwości zaspokojenia potrzeb,
- pracuje w niesprzyjających warunkach,
- przeżywa niepowodzenie,
- gdy ktoś lub coś zagraża istotnej dla niego wartości – zdrowiu, życiu, bezpieczeństwie, dobrej opinii, samoocenie itp.⁵

Każda sytuacja trudna posiada kilka wspólnych czynników: zakłócają dotychczasowy system funkcjonowania osoby, determinują negatywne przeżycia, trudne emocje i uczucia, zagrażają człowiekowi w różnoraki sposób⁶. Sytuacja taka pojawia się, kiedy wewnętrzna równowaga normalnej sytuacji jest zakłócona tak, że przebieg podstawowej aktywności jest zaburzony i szansa realizacji zadania na poziomie normalnym zmniejsza się⁷. Sytuacje trudne często przeciążają system regulacji zachowania⁸. W dalszej części chciałbym przytoczyć słowa kilku pielęgniarek, które oddają w pełni dramat tamtych dni, pokazują trudność sytuacji codziennych, acz często pomijanych, jako mało spektakularne.

⁵P. Tyrała, Sytuacja kryzysowa, [w:] P. Lalak, T. Pilch: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wyd. Żak, Warszawa 1994, s. 291–292

⁶*Ibidem*

⁷Cf. Ambrozik W. *Sytuacja dziecka z rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym regionie wielkiego miasta.*, Poznań 1983, s. 7; Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego.*, Wrocław–Kraków 1960, s. 32–33; Winiarski M., *Integracja społeczna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki i pracy socjalnej*, Lalak P., Pilch T. (red.), Warszawa 1994, s. 293; Sęk H.: *Orientacja w sytuacjach społecznych*, Poznań 1980, s. 10.

⁸Per: Jarosz M., *Psychologia i psychopatologia życia codziennego*, [w:] *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Mazur J.(red.), Warszawa 2002, s. 26.

My natomiast boimy się wracać do domów, bo możemy spotkać się z taką sytuacją, jaka miała miejsce w Płocku, gdzie jedna z naszych koleżanek – pielęgniarzek, nie mogła wejść do mieszkania. Tam mieszkańcy bloku napisali do niej pismo, w którym poinformowali, że dopóki pracuje w szpitalu, nie pozwolą jej wrócić do mieszkania w okresie pandemii. Po ustaniu stanu epidemiologicznego będzie mile widziana.

Karina pisze o tym, szybko i dynamicznie może zmienić się nastawienie najbliższego otoczenia:

Jednak zupełnie niespodziewanie pojawia się dość bolesny obrót sprawy. Ludzie najpierw głośno klaskali pracownikom służby zdrowia, dziękowali, śpiewali na balkonach, by po kilku tygodniach znaleźli się i tacy, którzy niszczyli medykom samochody, wieszali kartki w blokach zakazujące lekarzom i pielęgniarzkom wracać ze szpitala do domu, gdyż narażają sąsiadów. Docierały również informacje o odmawianiu prawa kupna chleba. To przerażające. Jakimi my jesteśmy ludźmi? Co z nas za społeczeństwo? Szukając usprawiedliwienia takich zachowań, dochodzę do wniosku, że w związku z wydłużającym się stanem zagrożenia epidemiologicznego i związanych z tym restrykcji, nie możemy jednolicie traktować zmian, jakie koronawirus sprowokował w polskim społeczeństwie.

O jawnych atakach na pracowników służby zdrowia wiele pisano w mediach, jedna z sióstr, która zauważyła te zachowania, przedstawia także swoje smutne refleksje na ten temat. „... kartkę z treścią – Ratowniku, precz. Nie roznoś zarazy”. „Wyprosili mnie ze sklepu, bo pozarażam ich i ich rodziny...” – relacjonuje koleżanka z pracy. „Unikają mnie na klatce schodowej, mówiąc za moimi plecami, ale chyba nie mam sumienia, skoro wracam po dyżurze z pracy do rodzinnego domu. Narażam wszystkich mieszkańców, a o rodzinie nawet nie wspomnę. Jak sam nie rozumie, to może trzeba go wykurzyć!”. Także Ola opisuje, co ją spotkało. Sama niestety też doświadczyłam kilku nieprzyjemnych sytuacji. Godzina 10.20 zbliżam

się do poradni, w której pracuję. Przede mną staje kobieta i zaczyna głośno krzy-
czeć – „Jakim prawem się chronicie, zamykacie poradnie, szpitale, przeprowadzacie
selekcję przez wasze wywiady, ankiety. Przecież same wybrałyście sobie takie za-
wody, to teraz róbcie, co do was należy. Od tego w końcu jesteście! Po co ten cały
cyrk z przebieraniem się, maseczkami...”. Następnym razem zostałyśmy nazwane
- „świętymi krowami”.

Koleżanka pojechała z synem na wieś, aby tam odpocząć od tego ca-
łego zgiełku. Głęboka wieś, parę domów na przysłowiowy krzyż, sklep
dopiero w większej wsi obok i tam kolejne sympatyczne zdarzenie. By-
ła świadkiem, jak ekspedientka w sklepie nie chciała „obsłużyć” Pa-
ni. Okazało się, że Pani jest pielęgniarką w szpitalu i kazali jej wyjść
ze sklepu bo na pewno przyniosła zarazę.

Kolega, ratownik medyczny, chciał kupić sobie jedzenie do pracy bo nie
zdążył przygotować sobie w domu. Osobiście to rozumiem bo sama je-
stem śpiochem i zawsze rano ciężko mi wstać. Stojąc grzecznie w skle-
pie, w odległości 2m od osób stojących przed nim, usłyszał jak sympa-
tyczne Panię mówią do siebie „po co tu przyszedł, żeby nas pozarażać.

Ataki wymierzone były nie tylko w nas, ale również w nasze rodziny,
naszych mężów. Słyszałam o pielęgniarce, której mąż został zwolniony
z pracy ze względu na to, gdzie pracuje jego żona, córka mojej kole-
żanki usłyszała o zakazie spotykania się z innymi dziećmi „bo twoja
mama jest pielęgniarką”. Te informacje wywoływały u mnie uczucia
nie tylko wielkiego rozczarowania, ale również strachu o mnie i moich
najbliższych.

Trudne sytuacje to także dramaty osobiste pracowników służby zdrowia, kiedy życie tracą ich bliscy, a oni sami ze względu na kwarantannę mogą ich pożegnać tylko przez telefon. Taki los spotkał Agnieszkę.

Niestety nie mogą Państwo odwiedzić Pana w szpitalu. Informacja, która pozostała ze mną do końca życia. A z nią żal, smutek, ironia losu. Pracuje na OIOM-ie. Często musiałam tłumaczyć chorym, dlaczego nie ma odwiedzin rodzin. Rodzinom telefonicznie udzielałam ogólnych informacji o tym, jak się czuje, jakie postępy zrobił, czego potrzebuje członek ich rodziny. Chorym zastępowałam najbliższych w rozmowie, uściśnięciu dłoni, pogłaskaniu po głowie, czułym ukojeniem bólu fizycznego i duszy. Wiedziałam, że te okoliczności potrwać bardzo długo. Bacznie obserwowałam siebie i pacjentów czy nie wykazują objawów covidowych. Nie chciałam przegapić momentu, w którym mogłabym stać się bezobjawowym roznosicielem. Czuję się odpowiedzialna za zdrowie rodziny, pacjentów, przypadkowych ludzi. Nie zgadzam się na to, by świadomie zarażać innych ludzi. Na początku marca zrezygnowałam z odwiedzenia chorego onkologicznie taty. Ryzyko było minimalnie, ale mama, chroniła go jak najdroższy skarb. Uszanowałam jej wolę. Nie powiedziała mi, że choroba nagle, wręcz wściekle zaatakowała resztę zdrowego organizmu. Domyślałam się. Tata nadal walczył, z chorobą i z systemem zdrowotnym. Był wkurzony na ten koronawirus. Nie mógł zrozumieć, dlaczego nie może wykonać badań, kontroli, dlaczego musi mieć maskę? Dlaczego odwołują wizyty? Próbowałam wytłumaczyć, kryjąc poczucie wstydu za całą służbę zdrowia. Powiedział, że ludzie chyba pogłupieli. Z powodu jednego wirusa nie można przed ludźmi zamknąć opieki medycznej. Był zły. Po raz pierwszy usłyszałam w jego głosie bezsilność i żal. Minął miesiąc. Wiedział, że nie będziemy mogli odwiedzić go w szpitalu. Chciał tam być. Wierzył, że kolejny raz pomogą mu w szpitalu. Wierzył w bohaterów. Zmarł 26 kwietnia. Mieszkam daleko od rodziców. Pielęgnując chorych, mam nadzieję, że w sytuacji krytycznej ktoś tak samo troskliwie zaopiekuje się moimi rodzicami. Z tatą mogłam się tylko pożegnać za pomocą telefonu. . . .

3.3. Potrzeby (w kontekście zmian wywołanych COVID-19) pielęgniarek i pielęgniarzy w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19.

Potrzeba, jest stanem psychofizycznym człowieka, jest odczuwaniem pewnego braku lub nadmiaru, powstaje w wyniku zaburzenia homeostazy i optimum w organizmie. Jest zmienną nieobserwowalną⁹. W różnym stopniu i zakresie potrzeby pojawiały się we wszystkich badanych opracowaniach, miały one różną naturę, i zostały pogrupowane w kilka kategorii. Aż 70% respondentów deklaroowało potrzebę wsparcia psychologicznego dla siebie i 50% dla pacjentów hospitalizowanych i ich rodzin, a dla 30% dla rodzin pracowników służby zdrowia. Wsparcie finansowe było potrzebne 40% badanych.

Potrzebę zmian w miejscu pracy deklaroowało aż 60% badanych:

- zmiana procedur na odpowiednie do pandemii - 60%
- adekwatny sprzęt medyczny - 40%
- zwiększenie liczby personelu - 60%.

Potrzebę poprawy funkcjonowania emocjonalnego zadeklarowało 70% osób, zaspokojenie podstawowych potrzeb (sen, odpowiednie jedzenie, wypoczynek, bliskość z rodziną) 80% badanych.

Bohaterowie dnia codziennego, czyli przykłady inicjatyw oddolnych jako reakcje na potrzeby medyków.

Wiele mówi się na temat spektakularnych zdarzeń towarzyszących walce z pandemią, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. W tym miejscu chciałbym przytoczyć kilka oddolnych inicjatyw związanych z zachowaniami ludzi, wsparciem i współczuciem. Przykłady pochodzą z relacji pracowników służby zdrowia.

Ruszają kolejne akcje: „Kartka dla medyka”, „Posiłek dla medyka”, „Maseczki, przyłbice dla medyka”, „Paczka dla medyka” „JesteśMY z Wami”,

Pracownicy Wydziału Inżynierii Biomedycznej Politechniki Śląskiej są grupą, która wsparła szpitale w walce z wirusem. Dzięki drukarkom 3D stworzyli

⁹ V. encyklopedia.pwn.pl/haslo/potrzeba, [dostęp: 30.08.2020]; Maslow A.: *Motywacja i osobowość.*, Warszawa 1990.

przyłbice, które zostały przekazane śląskim szpitalom, inicjatywa cicha, oddolna, ucząca jednocześnie studentów praktycznego wykorzystania nabytych umiejętności w „czasie rzeczywistym”.

Wielu ludzi w Gliwicach wykazuje chęć pomocy. Należą do nich między innymi Strażacy-ochotnicy z gliwickich dzielnic. W ramach pomocy zebrali dla personelu Miejskiego Szpitala nr 4 w Gliwicach środki higieniczne, jedzenie oraz napoje. Wynika to z tego, iż pracownicy służby zdrowia spędzają obecnie znacznie więcej czasu w pracy niż zazwyczaj. Są wyczerpani oraz nie mają czasu na zrobienie zakupów. Uznanie dla pracowników szpitali okazali także gliwiczycy kibice. Zrobili transparent z hasłem: „Narażacie swoje zdrowie ratując innych, niech was Bóg błogosławi”. Przekazali również pracownikom Szpitala Miejskiego oraz Wielospecjalistycznego, między innymi wodę, której brakuje na oddziałach, rękawiczki, maseczki, kombinezony ochronne, środki dezynfekujące oraz żywność. Jest to jeden z kilku przykładów charytatywnej działalności na rzecz personelu medycznego wśród śląskich kibiców.

Następnym pozytywnym aspektem są zniżki lub całkowicie darmowe posiłki dla pracowników służby zdrowia. Z uwagi na ich terażniejszy tryb życia nie mają możliwości samodzielnego przygotowania sobie posiłków. Restauracje postanowiły jakoś temu zaradzić. Wprowadziły takową akcję oraz zapewniły do tego dowóz tych posiłków do szpitali.

Formę wsparcia stanowią również darmowe przejazdy dla pracowników szpitali oraz laboratoriów. Na taki krok zdecydowała się firma Free Now¹⁰. Działając pod hasłem: „TaxiDlaZdrowia” promuje pomoc personelowi medycznemu. Zwraca uwagę na ich istotną rolę w walce z koronawirusem. Dążą do tego, aby pracownicy szpitali docierali do pracy na czas. Zdają sobie sprawę, z tego jak ważna jest każda minuta ich pracy w placówkach medycznych. Przejazdy ze zniżką dla personelu oferuje też firma Boss Taxi. Ich oferta obejmuje 20% zniżki dla personelu udającego się do pracy.

Miłym zaskoczeniem dla pielęgniarki z wojewódzkiego szpitala zakaźnego- Doroty – była reakcja ludzi na jej tragedię. W kwietniu bieżącego roku pani Dorocie

¹⁰Warto przytaczać nazwy firm, które w tym czasie wspierały pracowników służby zdrowia

splonął dom, podczas gdy ona była w pracy. Na co dzień pracuje w szpitalu zakaźnym i pomaga osobom chorym na AIDS. Po wybuchu pandemii została przydzielona do namiotu, gdzie bezpośrednio ma kontakt z chorymi na koronawirusa. Codziennie naraża swoje życie, niosąc pomoc innym. Sąsiedzi postanowili pomóc pani Dorocie i założyli internetową zbiórkę pieniędzy na odbudowę domu i zakup uszkodzonych podczas ugaszania pożaru mebli. Już po trzech dniach osiągnięto oczekiwaną kwotę. U ofiarodawców wzbudziło podziw poświęcenie pani Doroty w walce z wirusem.

3.4. Zmiany w życiu zawodowym i osobistym pielęgniarek i pielęgniarzy w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19.

Co jest oczywiste, styl życia zmienił się u 100% respondentów, również taki sam odsetek informował o pejoratywnym wydźwięku tych zmian. Najczęściej dostrzegane zmiany dotyczyły:

- zmiany procedur medycznych, wydłużania procedur medycznych - 90%,
- ograniczeń usług medycznych niezwiązanych z pandemią – 85%,
- braków w środkach ochrony osobistej - 60%,
- chaosu proceduralnego - 60%,
- początkowego wsparcia i docenienia ze strony społeczeństwa - 50%
- pogorszenia warunków finansowych (co dla mnie osobiście było to największym zaskoczeniem) – 25%,
- pogorszenia funkcjonowania psychospołecznego - 60%

Sam personel medyczny zauważył również u siebie pewne niecodzienne zachowania: wykupywanie artykułów pierwszej potrzeby w nadmiarze (30%), zwiększenie dystansu społecznego i nieufności (25%), częstsze sięganie po używki (35%), pogorszenie życia seksualnego (20%), większe napięcia rodzinne (25%) – szczególnie z małżonkami niepracującymi w służbie zdrowia.

Autokrytyka, czyli głos refleksji nad własną pracą

Z przeprowadzonych badań wynika także, że pracownicy służby zdrowia pochylają się refleksyjnie nad własną pracą, dostrzegają swoje braki, błędy w sztuce, zasobach i działaniach. Mają oni świadomość ludzkich dramatów, które rozgrywały się podczas pandemii i otwarcie komunikują, że wielu z tych zdarzeń można byłoby uniknąć. Taką refleksję wykazało 40% respondentów. Najczęściej podnoszonymi tematami były: niedopracowane procedury medyczne, znaczące ograniczenie usług medycznych, rezygnacja z zaplanowanych zabiegów, braki w komunikacji z rodzinami chorych,

Świadomość tą najlepiej pokazuje Monika, pielęgniarka z kilkunastoletnim stażem, która napisała

Tworzenie szpitali jednoimiennych było słuszną decyzją, odbieraną przez ludzi jako troskę o nich. Jednak jednocześnie pozamykanie innych oddziałów, wstrzymanie planowanych zabiegów, utrudniony dostęp do lekarzy specjalistów i lekarzy pierwszego kontaktu zaczęły rodzić bunt. Liczył się tylko koronawirus. Jeżeli człowiek miał zawał, udar lub podejrzenie nowotworu potrzebował pomocy natychmiast. Dla chorego i jego najbliższych nie miały w tym momencie znaczenia procedury dotyczące koronawirusa. Dla nich priorytetem było ich zdrowie i życie. Odbijało się to na personelu medycznym, którego mamy bardzo poważne braki. Zarówno lekarzy, w tym specjalistów, pielęgniarek, ratowników medycznych, jak i personelu pomocniczego. Ci z kolei musieli sobie radzić nie tylko ze strachem i frustracją pacjenta, ale też z własnym lękiem o życie swoje i swoich najbliższych. Nierzadko toczyli wewnętrzną walkę ze sobą: ja, jako człowiek, ojciec, matka, syn czy córka kontra ja – jako lekarz czy pielęgniarka. Do tego dochodził brak środków ochrony osobistej, kłopot z niedostatecznym przekazem i wiedzą jak zachować się w sensie procedur dla medyków, jak i dla pacjentów. Odnalezienie się w tej nowej, nieznanej dotąd sytuacji miało bardzo duży wpływ na psychikę zarówno jednych, jak i drugich. Brak wsparcia i strach zaczęły powodować, że człowiek dla człowieka stawał się wilkiem. Pojawiły

się napięcia w relacji pacjent – służby medyczne. Personel medyczny oskarżał pacjentów o zatajanie prawdy o swoim stanie zdrowia czy zasięgu kontaktów towarzyskich. Rodziny chorych i zmarłych pacjentów dementowali oskarżenia na łamach prasy i mediów społecznościowych. Lekarze byli oskarżani o brak profesjonalizmu i zapobiegliwości, a nawet o świadome stwarzanie zagrożenia dla pacjentów. Niestety w pewnym stopniu przyczynił się do tego sam personel medyczny. Teleporady z założenia miały pomagać ludziom w lżejszych przypadkach chorobowych, nie zawsze wymagających bezpośredniego kontaktu pacjent – lekarz. I tutaj pojawił się problem. O ile pacjenci cierpliwie czekali na połączenie z przychodnią i telefonem zwrotnym od lekarza, to w niektórych POZ-ach lekarze i pielęgniarki „pochowali się” za zamkniętymi drzwiami. Nieodbieranie telefonów, opryskliwość i poganianie pacjenta w rozmowie spowodowało, że wiara w chęć pomocy i zaufanie zaczęło gwałtownie spadać. Wizyta u ginekologa czy stomatologa graniczyła z cudem. Tu teleporada nie wystarczy. Również laboratoria odmawiały wykonania badań, jeśli nie było zagrożenia życia. Czyli praktycznie nie pracowały. Zdarzały się też przypadki, kiedy lekarze chcieli zarobić na pandemii. Pobierali dodatkowe opłaty, i to niemałe, jako „rekompensata za ryzyko”.

Wbrew stosunkowo częstym i niejednokrotnie bardzo krzywdzącym opiniom, personel medyczny widzi w pacjencie człowieka, istotę czującą, przeżywającą, borykającą się z wieloma problemami. Słowa Alicji chyba najlepiej oddają stosunek służby zdrowia do chorego.

Koronawirus to dla mnie pewien rodzaj egzaminu, jak mam postępować, jak się zachować, co powinnam zrobić i co jeszcze mogę zrobić. Podsumowując, obowiązkiem moim jako pielęgniarki jest dbanie o każdego chorego, w sposób w jaki nakazują mi sumienie i procedury, a strach, niepokój i stres zawsze pozostaną, lecz nie mogę tego w żaden sposób pokazać pacjentowi. Uważam, że każdy chory przyjęty w oddział szpitalny a tym bardziej z wynikiem dodatnim COVID-19 jest na

tyle przerażony, że obowiązkiem moim i całego personelu medycznego jest okazanie mu życzliwości i sumiennie wykonywać swoje obowiązki.

4. Podsumowanie

W ramach zakończenia chcę przytoczyć, jeden dzień z życia Joasi, który poruszył mnie głębią swojej zwykłości dnia codziennego, dramaturgią niespektakularnej refleksji, która buduje naszą tożsamość, wyznacza nasze jestestwo, tak na co dzień, bez fajerwerków, bez fleszy i mediów, krok po kroku zmierzając do...

Jadę do pracy pustą ulicą. Wokół nie ma samochodów, choć zwykle tłoczą się niemiłosiernie, zajmując każdy centymetr parkingu. Centrum miasta? Godzina szósta trzydzieści parę... Dziwne uczucie... Parkuję równo, jak zawsze, na swoim miejscu. Mogłabym zaparkować nawet wszcz parkingu, tyle miejsc wolnych jest przecież... Mój zawód nauczył mnie dyscypliny. Kierownica skręca, koła wyrównują... Jest idealnie. Jak zwykle. Tyle że trochę pusto...

Gasząc silnik samochodu, ubieram maseczkę, tą za 30 zeta. Rękawiczki... I idę. Ciało przyjęło obronną pozycję, mimowolnie kurcząc się do przodu, ręce ściskając uchwyt torebki jakby silniej niż kiedykolwiek. Tylko kurz i wiatr. I ja idąca do pracy...

Po co ci to wszystko, za jaką cenę? Może lepiej było zostać w domu, z dziećmi, mężem i psem? Zawrócić? Zostawić niewinnie chorego człowieka? Nie pomóc? Porzucić? Zdradzić? Odejść?

Bijąc się z myślami, zbliżam się do drzwi, które otwierają się z oporem. Idąc po schodach, nogi odczuwają z każdym stopniem jakby większy ciężar. Ale idę... Oswajam lęk...

Pokonując dystans dzielący mnie do pracy, myślę o domu, mężu i dzieciach... Czy zobaczę je dzisiaj? Czy siłą rzeczy pozostanę tam na dłuższą chwilę, może dwie... może więcej... Mogłabym siedzieć teraz z małym przy lekcjach, tłumacząc zawilosci matematyczne, mogłabym sprawdzać starszaków, czy sumiennie siedzą przy laptopach i odrabiają zadania domowe, mogłabym wyjść z psem na spacer, mogłabym... , mogłabym..., mogłabym... I mogłabym... Ale idę dalej.

Kocham ten zawód. Zawsze chciałam być pielęgniarką, choć los niejednokrotnie

chciał wskazać mi inną drogę, to ja zawsze powracałam do zawodu z uśmiechem i ulgą, że robię coś fantastycznego, zgodnego z własnym sumieniem. Lubię pomagać innym, lubię być profesjonalistą, choć robię to za przysłowiową miskę ryżu.

Mówią o nas bohaterzy... Dziękują oklaskami, śpiewają piosenki i podrzucają posiłki na dyżur. To miłe... Niektórzy podobno dowożą medyków do pracy za free. Możemy robić zakupy bez kolejki w Lidlu czy Biedronce. Teraz, bo wcześniej nigdy tego nie było. Nikt naszej pracy nie doceniał. Nigdy...

Zawsze byliśmy głupimi paniusiami pijącymi kawę podczas dyżuru. Dopiero teraz, gdy wiele zależy od nas, ktoś nagle wybudził się ze snu. Może jesteśmy potrzebne? Może jednak mądre? Może nas za mało? Na pochwałach i oklaskach się skończyło, a pracować trzeba dalej... Dla siebie, dla rodziny, dla chorego... dla idei... Rozmyślałam, rozmyślałam, rozmyślałam... W ciszy i skupieniu... Jedna szatnia, druga, śluza. Gośka, pielęgniarka – bohaterka ze mną. Dzisiaj razem... Gdyby nie napis na jej plecach „GOSIA”, nie miałabym pojęcia czy to Gośka, czy Pi lub Sigma z serialu dla dzieci, emitowanego w telewizji 30 lat temu. Też ma dzieci, też się obawia, też chce pomóc. Też chyba nie ma wyboru... Ubranie rodem z kosmosu – nasza ochrona i skaranie zarazem. Idąc pustym korytarzem słyszymy bicie naszych serc, nasz ciężki, spłycony oddech. Tlen jest tutaj towarem deficytowym. Gogle wbijają się w czoło, maska nie pozwala oddychać a plaster, którym mamy owinięte ręce, krępuje ruchy. Na nogach specjalne buty, na głowie kaptur. Masakra... Ale ma chronić. Trzeba oszczędzać sprzęt, umiejętnie zdejmować go, by nie zniszczyć, by nadawał się do ponownej dezynfekcji i sterylizacji.. Nie cały, ale choć część. Mówią, że brakuje, więc trzeba uważać... Nie wiemy, jak długo potrwa epidemia.

W powietrzu korytarza unosi się zapach chloru zmieszanego z alkoholem. Czujemy go, pomimo założonych maseczek. Idziemy dalej, spokojnie, w skupieniu. Nie możemy pozwolić sobie na żaden błąd.

Sala... nasze miejsce pracy. Pełne kabli, światełek i rurek, przez które przepływają różnokolorowe płyny. Biel z zielenią i promienie słońca próbujące przedostać się do wewnątrz przez czystą szybę. Taka nadzieja na lepsze jutro. Zamiast śpiewu ptaków słyszać odgłosy tętna pacjenta podłączonego do aparatury, czasami alarm

oznajmujący odchylenia od fizjologii. I on sam... Wpatrzony w nas jak w obrazek, ufający, zatroskany stanem swego zdrowia i pokładający nadzieję na szybkie wyleczenie. Pełna mobilizacja, działanie... Realizacja zleceń lekarskich, czynności pielęgniarских, kroplówki, kroplówki, kroplówki... Gdzieś tam z tyłu głowy kłębią się różne myśli: jak dzieci, jak mąż, czy zrobione lekcje, ogarnięty dom, pies na spacerze... Pojawia się również zdecydowanie i przeświadczenie, że to, co robimy, jest OK. Jesteśmy super? Lubimy swoją pracę, pomimo wszystko. Pomimo tego, że możemy się zarazić, pomimo tego, że ryzykując, możemy zarazić swoich najbliższych, że możemy być skierowane na kwarantannę, ale tak naprawdę w końcu nasz trud nie zostanie doceniony.

Ostatnio głośno było o hejcie pracowników służby zdrowia. Pewnego dnia, w naszym mieście, jakiś fan farby i gwoździa uszkodził pielęgniarce auto. Za co? A za to, że jest pielęgniarzką, że stoi na straży zdrowia społeczeństwa, że pracuje ciężko na „zakaźnym”. Tyle na temat.

Innym razem nakazano pielęgniarce, aby w trakcie epidemii nie pojawiała się w domu, aby nie zarazić innych mieszkańców bloku. Po pracy miała udać się do innego, obcego miejsca pobytu i tam pozostać do ogłoszenia końca epidemii. Przecież każdy ma prawo do szacunku, podejmowania decyzji, skutecznego działania i wykorzystywania swojej wiedzy, aby pomóc drugiemu człowiekowi.

Myślę, że jako społeczeństwo, gdy jesteśmy daleko od problemu, nie zdajemy sobie sprawy, że może on nas dotyczyć – klaszczemy, okazując wdzięczność. Gdy chorujemy – odczuwamy lęk, szukając oparcia w drugim człowieku. Gdy jednak coś zależy tylko od nas, to albo wyrażamy swój szacunek poprzez pomocną dłoń, albo nasz strach i obawa przed nieznanym powoduje, że nasze społeczne czyny wymykają się spod kontroli i swoim zachowaniem czynimy krzywdę innym, głęboko ich raniąc.

Wieczorem, idąc pustym chodnikiem, razem z wiatrem i kurzem, wracam z podniesioną już głową. Wiem, że pomimo trudu, ryzyka i strachu moje czyny miały sens, że zrobiłam coś dobrego, naprawdę dobrego. Nagroda czeka w domu. Nie mogę jej przytulić ze względów bezpieczeństwa, ale cieszę się, że mogę być choć w ich pobliżu. Wcierając w zmęczoną skórę twarzy krem nawilżający, patrzę w lu-

stro i nie widzę żadnej bohaterki. Widzę siebie, taką zwykłą, normalną, spełnioną, choć patrzącą z obawą w przyszłość. Co będzie dalej? Tego jeszcze nie wiemy. Jedno jest w tej opowieści pewne: naszą tarczą antykryzysową jest wiedza, doświadczenie i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Idę spać, zmęczona jestem. . .

Bibliografia

- Ambrozik W., *Sytuacja dziecka z rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym regionie wielkiego miasta.*, Poznań 1983.
- Damasio A.R., *Błąd Kartezjusza: emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań 1999.
- Doliński D., *Mechanizmy wzbudzania emocji* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki T2*, Strelau J. (red.), Gdańsk 2000.
- Doliński D., Błaszczak W., *Dynamika emocji: teoria i praktyka*, Warszawa 2011
- Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Palka S. (red.), Gdańsk 2010.
- encyklopedia.pwn.pl/haslo/potrzeba, [dostęp: 30.08.2020].
- Evans D., *Emocje: naukowo o uczuciach*, Poznań 2002.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010.
- Golińska L., *Emocje: przyjaciel czy wróg*, Warszawa 2002.
- Jarosz M., *Psychologia i psychopatologia życia codziennego*, [w:] *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Mazur J. (red.), Warszawa 2002.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Sęk H., *Orientacja w sytuacjach społecznych*, Poznań 1980.
- Phillips M., *Doskonałość emocjonalna*, Warszawa 2000.
- Pieter J., *Poznanawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław–Kraków 1960.
- psychologia.edu.pl/sloownik [dostęp: 30.08.2020].
- Tyrała P., *Sytuacja kryzysowa*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Lalak P., Pilch T. (red.), Warszawa 1994.
- Vanier J., Augustyn J.: *Depresja ; Uczucia ; Lęk*, Kraków 1992.
- Winiarski M., *Integracja społeczna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki i pracy socjalnej* Lalak P., Pilch T. (red.), Warszawa 1994.

Wpływ subiektywnego poczucia izolacji społecznej na funkcjonowanie poznawcze

1. Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 wymusiła drastyczne i nagłe zmiany w funkcjonowaniu zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw. Chociaż pierwsze naukowe analizy^{1 2 3} wykazały znaczące zmniejszenie tempa rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 po wprowadzeniu środków bezpieczeństwa, w postaci dystansowania społecznego, ograniczenia poruszania się i restrykcyjnych przepisów sanitarnych, a także pozytywne skutki uboczne w postaci lepszej jakości powietrza w miastach i ograniczenie produkcji zanieczyszczeń^{4 5}, nie można zapominać o ubocznym wpływie tych działań na zdrowie, życie społeczne oraz sytuację ekonomiczną wielu osób. Malak Kandoussi i François Langot⁶ w swoim modelu zmian rynku pracy w Stanach Zjednoczonych zakładają, że powrót do poziomu bezrobocia, tak niskiego jak przed kryzysem może nastąpić w 2024 lub, w mniej optymistycznym scenariuszu, dopiero w 2027 roku. Poza problemami ekonomicznymi, wywołanymi czasowym

¹Lau H., Khosrawipour V., Kocbach P., Mikolajczyk A., Schubert J., Bania, J., Khosrawipour T., *The positive impact of lockdown in Wuhan on containing the COVID-19 outbreak in China.* „Journal of travel medicine” 2020, nr 27/3.

²Wells C.R., Sah P., Moghadas S.M., Pandey A., Shoukat A., Wang Y., Galvani A.P., *Impact of international travel and border control measures on the global spread of the novel 2019 coronavirus outbreak.* Proceedings of the National Academy of Sciences 2020, 117/13, s 7504-7509.

³Fang H., Wang L., Yang Y., *Human mobility restrictions and the spread of the novel coronavirus (2019-ncov) in china* National Bureau of Economic Research 2020.

⁴He G., Pan Y., Tanaka T., *The short-term impacts of COVID-19 lockdown on urban air pollution in China.*, „Nature Sustainability” 2020, s. 1-7.

⁵Mahato S., Pal S., Ghosh K.G., *Effect of lockdown amid COVID-19 pandemic on air quality of the megacity Delhi, India.* „Science of the Total Environment” 2020, nr 139086.

⁶Kandoussi M., Langot F., *The Lockdown Impact on Unemployment for Heterogeneous Workers.*, 2020.

wstrzymaniem gospodarki w wielu krajach, na pierwszy plan wysuwają się oczywiście implikacje zdrowotne. Ograniczony dostęp do szpitali i przychodni lekarskich, ze względu na panującą pandemię, może wywołać tragiczne skutki, w postaci zmniejszenia wykrywalności niektórych poważnych chorób. Zgodnie z danymi z International Agency for Research on Cancer,⁷ co roku w Europie diagnozuje się około czterech milionów przypadków nowotworu. Trwający kilka miesięcy kryzys w dostępie do profesjonalnej opieki zdrowotnej nieuchronnie spowoduje opóźnienie wielu diagnoz, a co za tym idzie może obniżyć rokowania pacjentów. Oczywiście sytuacja ta dotyczy nie tylko raka, ale też innych poważnych schorzeń, również natury psychicznej. Samo poczucie obecności choroby, ale także izolacja od przyjaciół i rodziny i ograniczona możliwość poruszania się, może indukować lub też nasilać już istniejące objawy, takie jak: stres, chroniczny niepokój, zaburzenia depresyjne, zaburzenia adaptacyjne czy nawet syndrom stresu pourazowego. We Włoszech na przełomie marca i kwietnia 2020 roku przeprowadzono internetowe badanie mające na celu ocenę powszechności wyżej wymienionych problemów. W badaniu wzięło udział ponad 18 tysięcy osób z grupy reprezentatywnej dla społeczeństwa włoskiego i aż 37,14% z nich zgłosiło objawy syndromu stresu pourazowego, a 17,3% objawy silnej depresji. Porównania z rezultatami badań populacji ogólnej Włoch sprzed pandemii wykazały znaczący wzrost przypadków tych problemów⁸. Wyniki badań populacji włoskiej, a także podobne dane otrzymane w Chinach⁹ ¹⁰ wskazują na konieczność wprowadzenia systemowych rozwiązań i zapewnienia powszechnego dostępu do psychologicznego wsparcia. W przeciwnym razie długotrwałe konsekwencje psychologiczne „koronakryzysu” mogą być znacznie poważniejsze niż przewidywano. Innym długofalowym skutkiem wprowadzenia środków

⁷International Agency for Research on Cancer. Global Cancer Observatory of the World Health Organisation. Cancer Today, <https://gco.iarc.fr/today/home> [dostęp: 20.08 2020].

⁸Rossi R., Soggi, V., Talevi D., Mensi S., Niuolu C., Pacitti F., Di Lorenzo G., *COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy*. „Frontiers in Psychiatry” 2020, nr 11.

⁹Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C.S., Ho R. C., *Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China*. „International journal of environmental research and public health” 2020, nr 17/5, s. 1729.

¹⁰Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J., *The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China*. „Psychiatry research” 2020, nr 112934.

przeciwdziałających gwałtownemu wzrostowi zachorowań, któremu nie poświęcano wiele uwagi w mediach, czy dyskursie publicznym, jest wpływ izolacji społecznej na funkcjonowanie układu nerwowego. Celem niniejszego artykułu będzie wypełnienie tej luki oraz analiza roli jaką relacje społeczne odgrywają w zachowaniu prawidłowych funkcji poznawczych i zdrowia układu nerwowego, a także ocena potencjalnych szkód jakie może spowodować izolacja społeczna, w dobie pandemii COVID-19, u osób szczególnie narażonych na poczucie samotności.

2. Założenia ogólne

Najnowsze badania sugerują, że ból wywołany subiektywnym poczuciem izolacji społecznej, wyewoluował jako sygnał wskazujący, że więzi społeczne z innymi osobami słabną i motywujący do naprawy i podtrzymania tych więzi, ponieważ są one niezbędne dla naszego zdrowia psychicznego oraz przetrwania naszych genów¹¹. Chociaż kiedyś uważano, że relacje społeczne mają znikomy wpływ na uczenie się i inne procesy poznawcze, to obecnie dominuje pogląd o ogromnej roli procesów społecznych i systematycznego wzrostu stopnia złożoności interakcji międzypersonalnych w toku ewolucji na rozwój kory nowej mózgu oraz wielu aspektów ludzkiego poznania. Z tym założeniem spójne są wyniki badań wskazujących, że 2.5 roczne dzieci i szympansy wykazują podobne zdolności poznawcze w odniesieniu do interakcji w świecie fizycznym, jednak małuchy przejawiają znacznie bardziej rozwinięte zdolności społeczne¹². Podobnie badania Robina Dunbara wydają się wskazywać, że rozwój dużych i kosztownych pod względem metabolicznym mózgow w znacznie większym stopniu koreluje z większą złożonością interakcji społecznych niż oddziaływaniem środowiska¹³.

¹¹Cacioppo J. T., Hawkey L.C., *Perceived social isolation and cognition*. „Trends in cognitive sciences”, 2009, nr 13/10, s. 447-454.

¹²*Ibidem*, s. 447-454.

¹³Dunbar R. I., Shultz S., *Evolution in the social brain*. „Science”, nr 317/5843, s. 1344-1347.

3. Wpływ poczucia samotności na funkcjonowanie poznawcze

3.1. Badania prowadzone na ludziach

Badania na ludziach wykazują, że poczucie samotności jest istotnym czynnikiem ryzyka, a także może się przyczyniać do gorszego, ogólnego funkcjonowania poznawczego, osłabienia funkcji wykonawczych, zwiększenia częstotliwości myśli negatywnych i depresyjnych, a także szybciej postępującego obniżania zdolności poznawczych. Większość dotychczas zebranych wyników koncentruje się na osobach starszych, które są najbardziej narażone na samotność i wykluczenie społeczne. W badaniu zmian zdolności umysłowych przeprowadzonym w Lothian Birth Control Study na 488 osobach między 11 a 79 rokiem życia zaobserwowano, że subiektywne poczucie izolacji społecznej było wyraźnie powiązane ze zmianami w poziomie IQ¹⁴. Obserwacje prowadzone na 823 osobach w podeszłym wieku, niecierpiących na demencję, na początku okresu trwania testów wykazały, że im uczestnicy byli bardziej samotni, tym gorzej radzili sobie w testach umiejętności poznawczych, a także 76 z tych samotnych osób doświadczyło objawów demencji podczas kilku letniego okresu trwania badania¹⁵. Warto tutaj podkreślić, że rozmiar sieci społecznych, ani częstotliwość interakcji społecznych nie była powiązana z umiejętnościami poznawczymi i ryzykiem demencji. Inne badania na osobach starszych, w wieku około 85 lat wykazały, że samotność była powiązana ze zwiększonym o prawie 19% ryzykiem śmierci z każdej przyczyny. Shankar i współpracownicy podczas czteroletniego badania wykazali, że izolacja społeczna jest powiązana z trudnościami dotyczącymi płynności werbalnej i deficytami w pamięci¹⁶.

¹⁴Gow A.J., Pattie A., Whiteman M.C., Whalley L.J., Deary I. J., *Social support and successful aging: Investigating the relationships between lifetime cognitive change and life satisfaction*. „Journal of Individual Differences” 2020, nr 28/3, s. 103-115.

¹⁵Wilson R.S., Krueger K.R., Arnold S.E., Schneider J.A., Kelly J.F., Barnes L.L., Bennett D.A., *Loneliness and risk of Alzheimer disease*. „Archives of general psychiatry” 2007, nr 64/2, s. 234-240.

¹⁶Shankar A., Hamer M., McMunn A., Steptoe A., *Social isolation and loneliness: relationships with cognitive function during 4 years of follow-up in the English Longitudinal Study of Ageing*. „Psychosomatic medicine” 2013, nr 75/2, s. 161-170.

3.2. Badania na modelach zwierzęcych

Wyniki otrzymywane w przypadku badania zwierząt korespondują z tymi przeprowadzonymi na ludziach. Pozbawienie reżusów, opieki matczynej w okresie niemowlęstwa wywołuje powstawanie znaczących deficytów w uczeniu się, zachowaniach związanych z zabawą oraz niebezpieczeństwem i strachem oraz zwiększenie podatności na stres. Deficyty te pojawiały się także u osobników, które wychowywane były przez inne małpy, ale nie przez matkę^{17 18}. Podobne obserwacje zanotowano w przypadku szczurów. Osobniki pozbawione opieki matki w trzecim dniu po urodzeniu i wychowywane w kompletnej izolacji społecznej były w dorosłości znacznie bardziej podatne na strach oraz wykazywały braki w umiejętnościach poznawczych¹⁹.

4. Wpływ izolacji społecznej na mechanizmy neuronalne i endokryne

4.1. Oś podwzgórze-przysadka-nadnercza

Jak dotąd dane dotyczące podłoża przedstawionych wyżej procesów zachodzących zarówno u ludzi, jak i u zwierząt w wyniku deprivacji społecznej, nie są jednoznaczne. Wydaje się jednak, że ważną rolę w patologicznych procesach wywołanych izolacją pełni oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (HPA). Jest to układ hormonalny, na który składa się sieć licznych powiązań struktur i funkcji między podwzgórzem, przysadką mózgową i gruczołami nadnerczy. Oś HPA odgrywa ważną rolę w adaptacji i reakcjach organizmu na stres, odpowiada za wydzielanie glikokortykosteroidów (np. kortyzol), wpływa na liczne procesy organizmu, takie jak: trawienie, funkcje odpornościowe, regulacja nastroju, gospodarowanie energii. Żeby zbadać to powiązanie, J. Kiecolt-Glaser sprawdziła, zależność między poziomem subiektywnego poczucia izolacji społecznej, a także stresującymi sytuacjami

¹⁷Harlow H.F., Dodsworth R.O., Harlow M.K., *Total social isolation in monkeys*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 1965, nr 54/1, s. 90.

¹⁸Harlow H.F., Suomi S.J., *Social recovery by isolation-reared monkeys*. Proceedings of the National Academy of Sciences 1971, nr 68/7, s. 1534-1538.

¹⁹Gonzalez A., Lovic V., Ward G.R., Wainwright P.E., Fleming A.S., *Intergenerational effects of complete maternal deprivation and replacement stimulation on maternal behavior and emotionality in female rats*. „Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology”, 2001, nr 38/1, s. 11-32.

w niedalekiej przeszłości a poziomem kortyzolu w wydalonym moczu²⁰. Okazało się, że osoby z grupy osób samotnych wykazywały znacznie wyższy poziom kortyzolu w moczu, niż pozostałe osoby, natomiast wpływ stresujących doświadczeń życiowych okazał się nie mieć na to wpływu. To odkrycie sugeruje, że izolacja społeczna rzeczywiście może w istotny sposób wpływać na rozregulowanie funkcji endokrynnych osi HPA. Podobne wyniki otrzymano w 2000 roku, w badaniu poziomu kortyzolu w ślinie studentów. Znowu osiągnięto statystycznie istotną różnicę, ale jedynie w przypadku osób doświadczających chronicznej samotności²¹. Przewlekłe podwyższenie poziomu kortyzolu może powodować szereg negatywnych adaptacji organizmu.

4.2. Neurotroficzny czynnik pochodzenia mózgowego

Poza zmianami w wydzielaniu hormonów, takich jak kortyzol badania wskazują także na zmiany w produkcji substancji znanej jako neurotroficzny czynnik pochodzenia mózgowego (BDNF). Jest to białko wytwarzane przez neurony, które oddziałuje na pewne komórki nerwowe i podtrzymuje ich przeżycie, a także wywołuje wzrost nowych neuronów i synaps. W mózgu oddziałuje przede wszystkim na neurony w hipokampie i korze mózgu. Odgrywa kluczową rolę w pamięci, uczeniu się i zaawansowanych czynnościach poznawczych. Dane z eksperymentów prowadzonych na szczurach jednoznacznie wskazują na obniżenie ekspresji BDNF w hipokampach osobników w izolacji społecznej. Okres życia, w jakim znajdowały się szczury, nie był powiązany z zaobserwowanym obniżeniem poziomu BDNF. Badania ekspresji neurotroficznego czynnika pochodzenia mózgowego w innych częściach centralnego układu nerwowego nie wskazały na istotne zmiany, jednak może to wynikać z niedostatecznej liczby testów, ponieważ większość istniejących eksperymentów koncentrowała się jedynie na obszarze hipokampa. W jednym z badań spadek poziomu BDNF powiązano ze spadkiem zagęszczenia kolców dendrytycz-

²⁰Kiecolt-Glaser J.K., Ricker D., George J., Messick G., Speicher C.E., Garner W., Glaser R., *Urinary cortisol levels, cellular immunocompetency, and loneliness in psychiatric inpatients*. „Psychosomatic Medicine” 1984, nr 46/1, s. 15-23.

²¹Cacioppo J.T., Ernst J.M., Burleson M.H., McClintock M.K., Malarkey W.B., Hawkley L.C., Spiegel D., *Lonely traits and concomitant physiological processes: The MacArthur social neuroscience studies*. „International Journal of Psychophysiology” 200, nr 35/2-3, s. 143-154.

nych i zmniejszeniem rozgałęzienia drzew dendrytycznych²². Zmiany koncentracji neurotroficznego czynnika pochodzenia mózgowego zaobserwowano też u ludzi²³. W badaniu przeprowadzonym na grupie dziewięciu polarników, którzy 14 miesięcy mieszkali w niemieckiej bazie w Arktyce, zaobserwowano wyraźne zmniejszenie objętości hipokampa i obniżenie koncentracji BDNF w stosunku do pomiarów sprzed ich wyjazdu. Redukcję objętości powiązano również ze słabszymi wynikami w testach zdolności poznawczych – osłabionym przetwarzaniem przestrzennym i uwagą selektywną.

4.3. Podsumowanie

W niniejszym podrozdziale przeanalizowano dwa najlepiej przebadane mechanizmy, na które może oddziaływać poczucie samotności, tym samym wywołując długofalowe skutki dla funkcjonowania organizmu. Molekularne przyczyny zachodzenia tych zjawisk nie są jednak jeszcze poznane, podobnie jak wpływ izolacji społecznej na inne zachodzące w organizmie procesy. Należy mieć nadzieję, że wraz z rozwojem tej dziedziny badań będziemy mogli lepiej zrozumieć wpływ poczucia samotności na organizm oraz będziemy mogli lepiej przeciwdziałać długofalowym, negatywnym zmianom zachodzącym w organizmie w jego wyniku.

5. Subiektywne poczucie izolacji społecznej a pandemia COVID-19

Opierając się na przykładzie Polski, gdzie na początku pandemii wprowadzono ograniczenia poruszania się, restrykcyjne przepisy sanitarne oraz namawiano do zachowania dystansu społecznego, nie można nie zgodzić się z tezą, że utrzymywanie relacji społecznych było znacząco utrudnione, jednak obiektywny stan izolacji nie musi być równoznaczny z subiektywnym. Spędzanie narodowej kwarantanny w gronie domowników oraz możliwość interakcji z przyjaciółmi za pośrednictwem

²²Biggio F., Mostallino M.C., Talani G., Locci V., Mostallino R., Calandra, Biggio G., *Social enrichment reverses the isolation-induced deficits of neuronal plasticity in the hippocampus of male rats*. „Neuropharmacology” 2019, nr 151, s. 45-54.

²³Stahn A.C., Gunga H.C., Kohlberg E., Gallinat J., Dinges D.F., Kühn S., *Brain changes in response to long Antarctic expeditions*. „New England Journal of Medicine” 2019, nr 381/23, s. 2273-2275.

różnego rodzaju komunikatorów, na pewno miało znaczący wpływ na zmniejszenie liczby osób dotkniętych subiektywnym poczuciem izolacji, jednak niewątpliwie wskaźniki te są i tak wyższe niż przed pandemią. Ważne jest, aby zapewnić dostęp do pomocy psychologicznej online wszystkim osobom dotkniętym samotnością w czasie pandemii oraz zagwarantować im chociaż namiastkę prawdziwych relacji społecznych lub innych środków pomocy. Osoby zostawione bez wsparcia, w dłuższej perspektywie narażone będą na wiele negatywnych konsekwencji zdrowotnych w dłuższej perspektywie. Demencja, ubytki w zdolnościach poznawczych, czy depresja to tylko niektóre z możliwych skutków ubocznych przewlekłego poczucia izolacji.

6. Podsumowanie

Wyniki badań subiektywnego poczucia samotności zarówno u ludzi, jak i u zwierząt, wskazują na szereg negatywnych konsekwencji dla zdrowia psychicznego i poznawczego, w tym zmiany w strukturze układów mózgu i budowie komórek nerwowych wywołanych chronicznym poczuciem izolacji. Do najpoważniejszych zmian zaliczyć tutaj należy zmniejszenie objętości hipokampa, zagęszczenia kolców dendrytycznych oraz rozgałęzienia drzew dendrytycznych. Te i zapewne również inne, nie poznane jeszcze procesy, wpływają na osłabienie funkcji poznawczych, które uwidaczniają się u osób starszych. Molekularne przyczyny zachodzenia tych zjawisk nie są jednak jeszcze poznane, podobnie jak wpływ izolacji społecznej na inne zachodzące w organizmie procesy. Należy mieć nadzieję, że wraz z rozwojem tej dziedziny badań będziemy mogli lepiej zrozumieć wpływ poczucia samotności na organizm oraz będziemy mogli lepiej przeciwdziałać długofalowym, negatywnym zmianom zachodzącym w organizmie w jego wyniku. W obecnym stanie wiedzy najważniejsze pozostanie prowadzenie działań profilaktycznych i systematyczne wspieranie osób najbardziej narażonych na negatywne skutki społeczne pandemii COVID-19. Wobec utrudnień życia społecznego jako szczególnie istotne zadanie władz publicznych i organizacji promujących zdrowie wskazać należy: podtrzymywanie wartościowych więzi międzyludzkich oraz zapewnienie dostępu do opieki psychologicznej dla osób najbardziej zagrożonych samotnością.

Bibliografia

Autry A.E., Monteggia, L.M., *Brain-derived neurotrophic factor and neuropsychiatric disorders*. „Pharmacological reviews” 2012, nr 64/2.

Biggio F., Mostallino M.C., Talani G., Locci V., Mostallino R., Calandra, Biggio G., *Social enrichment reverses the isolation-induced deficits of neuronal plasticity in the hippocampus of male rats*. „Neuropharmacology” 2019, nr 151.

Cacioppo J.T., Ernst J.M., Burleson M.H., McClintock M.K., Malarkey W.B., Hawkley L.C., Spiegel D., *Lonely traits and concomitant physiological processes: The MacArthur social neuroscience studies*. „International Journal of Psychophysiology” 2000, nr 35/2-3.

Cacioppo J.T., Hawkley L.C., *Perceived social isolation and cognition*. „Trends in cognitive sciences” 2009, nr 13/10.

Cacioppo J.T., Cacioppo S., Capitanio J.P., Cole S.W., *The neuroendocrinology of social isolation*. „Annual review of psychology” 2015, nr 66.

Cacioppo J.T., Hawkley L.C., Norman G.J., Berntson G.G., *Social isolation*. „Annals of the New York Academy of Sciences” 2011, nr 1231/1.

Champagne F.A., Curley J.P., *How social experiences influence the brain*. *Current opinion in neurobiology*, 2005, nr 15/6.

Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J., *The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China*. „Psychiatry research” 2020, nr 112934.

Dunbar R.I., Shultz S., *Evolution in the social brain*. „Science” 2007, nr 317/58437.

Fang H., Wang L., Yang Y., *Human mobility restrictions and the spread of the novel coronavirus (2019-ncov) in china*, „National Bureau of Economic Research” 2020.

Gonzalez A., Lovic V., Ward G.R., Wainwright P.E., Fleming A.S., *Intergenerational effects of complete maternal deprivation and replacement stimulation on maternal behavior and emotionality in female rats*. „Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology” 2001, nr 38/1.

Gow A.J., Pattie A., Whiteman M.C., Whalley L.J., Deary I.J., *Social support and successful aging: Investigating the relationships between lifetime cognitive change and life satisfaction*. „Journal of Individual Differences” 2007, nr 28/3.

Harlow H.F., Dodsworth R.O., Harlow M.K., *Total social isolation in monkeys*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 1965, nr 54/1.

Harlow H.F., Suomi S.J., *Social recovery by isolation-reared monkeys*. Proceedings of the National Academy of Sciences 1971, nr 68/7.

Hawkey L.C., Hughes M.E., Waite L.J., Masi C.M., Thisted R.A., Cacioppo J.T., *From social structural factors to perceptions of relationship quality and loneliness: the Chicago health, aging, and social relations study*. „The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences” 2008, nr 63/6.

He G., Pan Y., Tanaka T., *The short-term impacts of COVID-19 lockdown on urban air pollution in China*. „Nature Sustainability” 2020.

Herrmann E., Call J., Hernández-Lloreda M.V., Hare B., Tomasello M., *Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis*. „Science” 2007, nr 317/584).

International Agency for Research on Cancer. Global Cancer Observatory of the World Health Organisation. Cancer Today, <https://gco.iarc.fr/today/home> [do-step: 20.08 2020].

Kandoussi M., Langot F., *The Lockdown Impact on Unemployment for Heterogeneous Workers*, 2020.

Kiecolt-Glaser J.K., Ricker D., George J., Messick G., Speicher C.E., Garner W., Glaser R., *Urinary cortisol levels, cellular immunocompetency, and loneliness in psychiatric inpatients*. „Psychosomatic Medicine” 1984, nr 46/1.

Lau H., Khosrawipour V., Kocbach P., Mikolajczyk A., Schubert J., Bania J., Khosrawipour T., *The positive impact of lockdown in Wuhan on containing the COVID-19 outbreak in China*. „Journal of travel medicine”, 2020, nr 27/3.

Mahato S., Pal S., Ghosh K.G., *Effect of lockdown amid COVID-19 pandemic on air quality of the megacity Delhi, India*. „Science of the Total Environment” 2020, nr 139086.

Murínová J., Hlaváčová N., Chmelová M., Riečanský I. *The evidence for altered BDNF expression in the brain of rats reared or housed in social isolation: a systematic review.* „Frontiers in behavioral neuroscience” 2017, nr 11.

O’Súilleabháin P.S., Gallagher S., Steptoe A., *Loneliness, living alone, and all-cause mortality: The role of emotional and social loneliness in the elderly during 19 years of follow-up.* „Psychosomatic medicine”, nr 81/6.

NeuroExpert, *Oś podwzgórze-przysadka-nadnercza*, <https://neuroexpert.org/wiki/os-hpa>, [dostęp: 25.08.2020].

Rossi R., Socci V., Talevi D., Mensi S., Niolu C., Pacitti F., Di Lorenz G., *COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy.* „Frontiers in Psychiatry” 2020, nr 11.

Shankar A., Hamer M., McMunn A., Steptoe A., *Social isolation and loneliness: relationships with cognitive function during 4 years of follow-up in the English Longitudinal Study of Ageing.* „Psychosomatic medicine” 2020, nr 75/2.

Spinelli A., Pellino G., *COVID-19 pandemic: perspectives on an unfolding crisis.* „The British journal of surgery” 2020.

Stahn A.C., Gunga H.C., Kohlberg E., Gallinat J., Dinges D.F., Kühn S., *Brain changes in response to long Antarctic expeditions.* „New England Journal of Medicine” 2019, nr 381/23.

Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C.S., Ho R.C., *Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China.* „International journal of environmental research and public health” 2020, nr 17/5.

Wells C.R., Sah P., Moghadas S.M., Pandey A., Shoukat A., Wang Y., Galvani A.P., *Impact of international travel and border control measures on the global spread of the novel 2019 coronavirus outbreak.* Proceedings of the National Academy of Sciences 2020, nr 117/13.

Wilson R.S., Krueger K.R., Arnold S.E., Schneider J.A., Kelly J.F., Barnes L.L., Bennett D.A., *Loneliness and risk of Alzheimer disease.* „Archives of general psychiatry” 2007, nr 64/2.

Zaletel I., Filipović D., Puškaš N., *Hippocampal BDNF in physiological conditions and social isolation*. „Reviews in the Neurosciences” 2017, nr 28/6.

Psychoterapia zdalna z perspektywy pacjentów w dobie pandemii COVID-19

1. Wprowadzenie

Pandemia wirusa COVID-19 i związane z nią ograniczenia sanitarne dotyczące przemieszczania się oraz zasad utrzymywania kontaktów społecznych wpłynęły znacząco na wiele obszarów życia społeczno-gospodarczego w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Wśród grup zawodowych dotkniętych lock-downem znaleźli się także psychoterapeuci, którzy niemal z dnia na dzień zostali postawieni w obliczu konieczności rozstrzygnięcia dylematu: zawiesić/przerwać prowadzone procesy psychoterapeutyczne czy też kontynuować leczenie pacjentów, dostosowując formę kontaktu do istniejących ograniczeń, z wykorzystaniem możliwości, jakie dają nowoczesne środki komunikowania się na odległość. Kwestia ta stała się również przedmiotem komunikatów i rekomendacji międzynarodowych, a także polskich organizacji zawodowych zrzeszających psychoterapeutów. Można tu wskazać choćby wypowiedzi zamieszczone na stronach internetowych European Association for Psychotherapy¹, Sekcji Naukowej Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego², Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej³, czy też Polskiego Towarzystwa Terapii Poznawczej i Behawioralnej⁴. Ostatecznie, pomimo zastrzeżeń zgłaszanych przez część środowiska, psychoterapia w formie zdalnej

¹European Association for Psychotherapy, *Special information on Covid-19 — Online Therapy*, <https://www.europsyche.org/special-information-covid-19/> [dostęp: 31.08.2020].

²Polskie Towarzystwo Psychoterapii, *Sekcja Naukowa Psychoterapii*, <http://sekcjanaukowapsychoterapii.org/category/aktualnosci/> [dostęp: 31.08.2020].

³Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej, *Oświadczenie*, <https://ptppd.pl/oswiadczenie/> [dostęp online: 31.08.2020].

⁴Polskie Towarzystwo Terapii Poznawczej i Behawioralnej, *Oświadczenie*, <http://www.pttpb.pl/szanowni-panstwo-2/> [dostęp: 31.08.2020].

została powszechnie wprowadzona do oferty zarówno ośrodków komercyjnych jak i publicznych zakładów opieki zdrowotnej finansowanych przez Narodowy Fundusz Zdrowia. Tym samym, pandemia, w nieoczekiwany sposób przyczyniła się do upowszechnienia tej niszowej dotąd formy świadczenia usług terapeutycznych. Zrodziło to dodatkową potrzebę oraz nowe możliwości podejmowania badań empirycznych nad psychoterapią oferowaną za pośrednictwem teleinformatycznych środków komunikacji, dając nadzieję na lepsze zrozumienie jej specyfiki, możliwości i ograniczeń, a w konsekwencji podniesienia jakości i efektywności tej formy praktyki klinicznej.

We współczesnych badaniach nad psychoterapią coraz częściej zwraca się uwagę na znaczenie czynników związanych z pacjentem, do których zalicza się nie tylko jego względnie stałe charakterystyki osobiste, jak zmienne socjodemograficzne, rodzaj i głębokość zaburzeń, styl przywiązania czy też preferowane strategie radzenia sobie ze stresem, ale także zmienne bardziej podmiotowe jak poziom i jakość zaangażowania w proces terapii, spostrzeganie relacji terapeutycznej, preferencje dotyczącej osoby terapeuty czy też formy psychoterapii⁵.

Badania referowane w niniejszym artykule nawiązują do tej optyki badawczej. Ich przedmiotem jest jakościowa analiza wypowiedzi osób korzystających z terapii zdalnej w okresie pandemii COVID-19 odnoszących się do ich percepcji wybranych aspektów tego procesu.

2. Czym jest psychoterapia?

Psychoterapia jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym. W literaturze można znaleźć różnorodne propozycje jej zdefiniowania, związane m.in. z orientacją teoretyczną czy indywidualnymi preferencjami poszczególnych autorów. Jan Czesław Czabała⁶, wybitny polski teoretyk i klinicysta uważa psychoterapię za „metodę leczenia zaburzeń psychicznych”⁷. Ten medyczny kontekst psychoterapii jest akcentowany w większości jej współczesnych definicji. Do kluczowych za-

⁵Bohart A., Wade A., *The Client in psychotherapy*, [w:] *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*, Lambert M. (red.), New Jersey 2013.

⁶Czabała C, *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2009.

⁷*Ibidem*, s. 12.

gadnień psychoterapii należą także: znaczenie przypisywane relacji terapeutycznej (bądź jej ekwiwalentom, takim jak spójność grupowa), rodzaje stosowanych w pracy terapeutycznej środków oddziaływania psychologicznego, przygotowanie, rola i poziom zaangażowania osób świadczących usługi terapeutyczne, właściwości osób korzystających z psychoterapii, a także przedmiot i zakres oczekiwanej zmiany. Za udaną próbę współczesnej definicji psychoterapii uznać można propozycję Johna Norcrossa⁸, autora o międzynarodowej renomie, który psychoterapię pojmuje jako:

świadome i zamierzone zastosowanie wywodzących się z uznanych zasad psychologii metod klinicznych i postaw interpersonalnych w celu pomagania ludziom w modyfikacji ich zachowań, procesów poznawczych, emocji lub/i innych cech osobowości w kierunku, który korzystający z terapii uważają za pożądany⁹.

W ujęciu Norcrossa uwagę zwraca akcent położony na wkład pacjenta w ustalanie i realizację celów psychoterapii, co może mieć szczególne znaczenie dla podniesienia jej efektywności^{10, 11}.

Proces psychoterapii powinien być poprzedzony diagnozą nozologiczną trudności pacjenta dokonaną przez lekarza psychiatrę, bądź psychologa z doświadczeniem klinicznym, a także wstępną diagnozą mechanizmów psychopatologicznych odpowiedzialnych za powstanie i rozwój zaburzenia¹².

⁸Prochaska J., Norcross J., *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*, Warszawa 2006.

⁹*Ibidem*, s. 5.

¹⁰Bohart A., *Klient jako aktywny podmiot zmiany*, [w:] *Studia przypadków psychoterapii. Integracyjne przykłady pracy wybitnych psychoterapeutów*, Stricker G., Gold J.(red.), Warszawa 2010.

¹¹Ciepliński K., „Psychoterapia działa... ale nie w moim przypadku” *Studium procesu zmiany w trakcie długoterminowej podmiotowo zorientowanej psychoterapii integracyjnej*, „Psychoterapia” 2017, nr 3.

¹²Ciepliński K., *Wskazania, zasady i możliwości korzystania z pomocy psychoterapeutycznej*, „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2010, nr 2/57.

2.1. Formy organizacyjne oraz główne paradygmaty psychoterapii

Wyróżnia się kilka podstawowych form prowadzenia psychoterapii: psychoterapię indywidualną, grupową, psychoterapię rodzinną oraz par¹³. Psychoterapia indywidualna jest najbardziej powszechną formą psychoterapii. Polega na regularnych sesjach z udziałem pacjenta i psychoterapeuty, trwających zazwyczaj około 50 minut. W trakcie spotkania pacjent dzieli się swoimi doświadczeniami oraz trudnościami, nad którymi stara się pracować z pomocą terapeuty. Psychoterapia prowadzona w tej formie może obejmować od kilku do nawet kilkuset posiedzeń, co jest zależne m.in. od zakresu oczekiwanych zmian oraz głębokości zaburzeń pacjenta. Najczęściej spotykana częstotliwość psychoterapii indywidualnej to jedna sesja w tygodniu.

Psychoterapia grupowa zakłada możliwość udzielania pomocy psychologicznej większej liczbie osób jednocześnie. Zazwyczaj pacjenci dobierani są w grupy liczące od siedmiu do dwunastu uczestników. Pracą tak stworzonej grupy kieruje jeden lub dwóch psychoterapeutów. Z reguły terapeuta stymuluje w grupie określoną kulturę terapeutyczną, związaną z dynamiką małej grupy społecznej. W literaturze wymienia się wiele procesów i zjawisk prowadzących do zmiany m.in.: spójność grupową, korektywne odtwarzanie rodziny pierwotnej, społeczne uczenie się, uczenie się interpersonalne, czy też czynniki egzystencjalne¹⁴.

Klucz doboru członków grupy może być różnorodny. Często spotykane są grupy łączące pacjentów, którzy zmagają się z podobnymi problemami (grupy homogeniczne). Grupa terapeutyczna może mieć charakter zamknięty, półotwarty lub otwarty, co wiąże się z możliwością uzupełnienia składu grupy w trakcie procesu leczenia.

Psychoterapia rodzinna najczęściej prowadzona bywa w podejściu systemowym, zakładającym, że źródłem problemów jednego z członków rodziny (tzw. osoby delegowanej) jest dysfunkcja całego systemu rodzinnego. Celem pracy terapeutycznej może być np. poprawa jakości wzajemnej komunikacji w rodzinie, refleksja nad jakością granic wewnątrz i na zewnątrz systemowych, wzmacnianie

¹³Ciepliński K., *Wskazania...*

¹⁴Yalom I., Leszcz M., *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Kraków 2006.

zasobów rodziny w pokonywaniu kryzysów rozwojowych. Sesje w tej formie terapii powinny odbywać się z udziałem wszystkich członków rodziny. W pracy terapeutycznej, w zależności od możliwości oraz potrzeb, może uczestniczyć jeden lub więcej psychoterapeutów.

Psychoterapia par skupiona jest na wspieraniu relacji pomiędzy partnerami, którzy pozostają w związku formalnym bądź nieformalnym. Celem pracy terapeutycznej jest polepszenie ich wzajemnej relacji, komunikacji oraz wsparcie w rozwiązywaniu innych zgłaszanych problemów. Udział w terapii par może stanowić odpowiedź zarówno na istniejący już kryzys, jak również pełnić funkcję prewencyjną, wspierając partnerów, którzy ze względu na wcześniejsze doświadczenia mogą obawiać się wystąpienia trudności w ich wzajemnej relacji¹⁵.

Szacuje się, że współcześnie istnieje kilkaset odrębnych szkół terapeutycznych, które można sprowadzić do kilkunastu głównych nurtów, opartych o spójne założenia teoretyczne dotyczące procesów i charakteru pożądaných zmian, skutecznych procedur terapeutycznych, formy i czasu trwania psychoterapii¹⁶. Za główne paradygmaty psychoterapii uznaje się zwykle podejścia wywodzące się z psychoanalizy, nurtu behawioralno-poznawczego, podejścia humanistyczno-egzystencjalne i doświadczeniowe, podejście systemowe¹⁷, a także, rosnące na znaczeniu w ostatnich dekadach, podejścia integracyjne, w których dąży się do identyfikacji elementów wspólnych dla różnych szkół psychoterapeutycznych oraz specyficznych czynników prowadzących do zmiany¹⁸. Jednym z najnowszych postulatów psychoterapii jest oparcie jej interwencji na wynikach ściśle kontrolowanych badań empirycznych¹⁹.

¹⁵Ciepliński K., *Wskazania...*

¹⁶Prochaska J., Norcross J., *op. cit.*

¹⁷Czabała C., *Czynniki...*

¹⁸Suszek H., *Tendencje Integracyjne w psychoterapii na świecie*, [w:] *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L., Suszek H. (red.), Warszawa 2010.

¹⁹*Evidence-Based Practice in Psychology. APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice*, „American Psychologist” 2006, nr 61. Ciepliński K., *Interwencje wsparte empirycznie w praktyce psychoterapii*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 14/1, artykuł polemiczny, głos w dyskusji tekstu Rakowskiej J., *Użyteczność kliniczna interwencji psychoterapeutycznych wspartych empirycznie*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 14/1.

2.2. Psychoterapia w dobie pandemii COVID-19

Pandemia COVID-19 wpłynęła na konieczność zmiany formy udzielania psychoterapii z tradycyjnej na zdalną. Wprowadzanie kolejnych obostrzeń sanitarnych, jak również praktyka dystansu społecznego, skłoniły większość psychoterapeutów, zarówno pracujących w publicznych placówkach opieki zdrowotnej, jak i prowadzących gabinety prywatne, do kontynuacji działalności klinicznej za pośrednictwem teleinformatycznych środków komunikacji.

Nowe realia życia w obliczu ryzyka zakażenia COVID-19 wpłynęły na podwyższenie społecznego poziomu lęku o zdrowie²⁰ oraz związanego z nim nadmiernego uwrażliwienia na odczucia płynące z ciała, identyfikowane jako objawy poważnej choroby. Zachowania tego rodzaju mogą prowadzić do nadmiernego obciążenia systemu opieki zdrowotnej, co w sytuacji globalnej pandemii jest stanem niepożądanym. W tym kontekście część autorów postuluje zwiększenie dostępności korzystania z pomocy i wsparcia psychologicznego. Podobnie Światowa Organizacja Zdrowia zwraca uwagę, że w dobie pandemii pomoc psychologiczna udzielana w formie zdalnej powinna być dostępna dla wszystkich osób, które tego potrzebują²¹.

Z badań prowadzonych przed wybuchem pandemii wynika, że jednym z głównych problemów, jakie dostrzegają zwolennicy prowadzenia psychoterapii w formie zdalnej jest negatywne nastawienie do tej formy pracy zarówno pacjentów, jak i psychoterapeutów²². W badaniu Pierce'a i innych²³ aż 80% respondentów-psychoterapeutów odpowiedziało, iż zazwyczaj nie prowadzą psychoterapii w formie zdalnej. Wiadomo, że elementem, który może pozytywnie wpływać na wzrost

²⁰Asmundson G., Taylor S., *How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know*, „Journal of Anxiety Disorders” 2020, nr 71.

²¹Kluge H., *Statement—Physical and mental health key to resilience during COVID-19 pandemic*, <http://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/statements/2020/statement-physical-and-mental-health-key-to-resilience-during-covid-19-pandemic> [dostęp: 31.08.2020].

²²Torous J., Myrick K., Rauseo-Ricupero N., Firth J., *Digital mental health and COVID-19: Using technology today to accelerate the curve on access and quality tomorrow*, „Journal of Medical Internet Research. Journal of Medical Internet Research” 2020, nr 7/3.

²³Pierce B., Perrin P., McDonald S., *Path analytic modeling of psychologists' openness to performing clinical work with telepsychology: A national study*, „Journal of Clinical Psychology” 2020, nr 76/6.

deklarowanej gotowości do prowadzenia psychoterapii w formie zdalnej jest wysoki poziom kompetencji cyfrowych psychoterapeutów, dający podstawy do sprawnej komunikacji oraz wyjścia naprzeciw potrzebom pacjentów²⁴.

Badania empiryczne wskazują, że korzystanie z psychoterapii w formie zdalnej przynosi podobne efekty co terapia “twarzą w twarz”^{25 26}, choć proces ten może przebiegać nieco wolniej^{27 28}. Część autorów sugeruje również, że jakość więzi terapeutycznej jest w tym przypadku porównywalna, a nawet lepsza niż podczas pracy w kontakcie bezpośrednim^{29 30}. Z drugiej strony, pojawiają się również badania wskazujące, iż relacja terapeutyczna formowana za pośrednictwem teleinformatycznych środków komunikacji powinna być kwalifikowana jako zupełnie odmienny rodzaj kontaktu, głównie ze względu na udział szczególnych czynników zewnętrznych, takich jak zakłócenia techniczne. Wielu respondentów identyfikuje problemy techniczne³¹ jako najbardziej dotkliwą wadę psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej³².

Bardzo istotnym aspektem psychoterapii zdalnej, zarówno z perspektywy psy-

²⁴Van Daele T., Karekla M., Kassianos A. i wsp. *Recommendations for policy and practice of telepsychotherapy and e-mental health in Europe and beyond*, „Journal of Psychotherapy Integration” 2020, nr 30/2.

²⁵Irvine A., Drew P., Bower P. i wsp. *Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies*, „Journal of Affective Disorders” 2020, nr 265.

²⁶Catarino A., Bateup S., Tablan V. i wsp. *Demographic and clinical predictors of response to internet-enabled cognitive-behavioural therapy for depression and anxiety*, „BJPsych Open” 2018, nr 4/5.

²⁷Egede L., Acierno R., Knapp R. i wsp., *Psychotherapy for depression in older veterans via telemedicine: A randomised, open-label, non-inferiority trial*, „The Lancet Psychiatry” 2015, nr 2/8.

²⁸Zerwas S., Watson H., Hofmeier S. i wsp. *CBT4BN: A Randomized Controlled Trial of Online Chat and Face-to-Face Group Therapy for Bulimia Nervosa*, „Psychotherapy and Psychosomatics” 2016, nr 86/1.

²⁹Barak A., Grohol J., *Journal of Technology in Human Services Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions*, „Journal of Technology in Human Services” 2011, nr 29/3.

³⁰Wagner B., Horn A., Maercker A., *Internet-based versus face-to-face cognitive-behavioral intervention for depression: A randomized controlled non-inferiority trial*, „Journal of Affective Disorders” 2014, nr 152–154/1.

³¹Tullio V., Perrone G., Bilotta C. i wsp. *Psychological support and psychotherapy via digital devices in Covid-19 emergency time: Some critical issues*, „Medico-Legal Journal” 2020, nr 88/2.

³²Poletti B., Tagini S., Brugnera A. i wsp. *Telepsychotherapy: a leaflet for psychotherapists in the age of COVID-19. A review of the evidence*, „Counselling Psychology Quarterly” 2020.

choterapeuty, jak i pacjenta, jest fizyczne miejsce, w którym partnerzy prowadzą rozmowę³³. Pacjenci oceniający swoją przestrzeń domową jako bardziej bezpieczną i komfortową niż gabinet psychoterapeuty, chętniej decydują się na skorzystanie z psychoterapii w formie zdalnej³⁴, mogą także odczuwać większą otwartość względem terapeuty³⁵. Z drugiej strony, brak prywatności może w negatywny sposób oddziaływać na proces terapeutyczny. Odbywanie psychoterapii w domowym otoczeniu niesie ze sobą ryzyko rozmycia się granic charakterystycznych dla relacji terapeutycznej³⁶, a także dokonywania pochopnych ocen czy aktywacji stereotypów bądź uprzedzeń w stosunku do partnera kontaktu, bazujących na otoczeniu w jakim znajduje się on podczas komunikacji zdalnej³⁷.

Badacze wskazują na rosnącą popularność łączonych form pracy terapeutycznej, gdzie psychoterapia „tworzą w twarz” jest uzupełniana przez kontakt zdalny³⁸³⁹. Z badań wynika, że taka „kombinowana” formuła wykorzystania psychoterapii na odległość spostrzegana jest przez wielu jej uczestników jako bardziej oczywista i użyteczna w porównaniu z sytuacją, gdy terapia zdalna jest autonomiczną, podstawową formą leczenia⁴⁰.

Konieczność pracy zdalnej, spowodowana pandemią COVID-19, stwarza nowe szanse dla rozwoju usług związanych z ochroną zdrowia psychicznego udzielanych w formie zdalnej (*e-mental health*)⁴¹. Aby wykorzystać tę możliwość należy jednak intensywnie pracować nad rozwijaniem nowych rozwiązań informatycznych

³³Payne L., Flannery H., Kambakara G.C. i wsp. *Business as usual? Psychological support at a distance*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2020, nr 25/3.

³⁴Cipolletta S., Frassoni E., Faccio E., *Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions*, „Clinical Psychologist” 2018, nr 22.

³⁵Irvine A., Drew P., Bower P. i wsp. *Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies*, „Journal of Affective Disorders” 2020, nr 265.

³⁶Payne L. i wsp. *op.cit.*

³⁷S. Cipolletta i wsp. *op.cit.*

³⁸Andersson G., *Internet-Delivered Psychological Treatments*, „Annual Review of Clinical Psychology” 2016, nr 12.

³⁹van der Vaart R., Witting M., Riper H. i wsp. *Blending online therapy into regular face-to-face therapy for depression: Content, ratio and preconditions according to patients and therapists using a Delphi study*, „BMC Psychiatry” 2014, nr 14/1.

⁴⁰Cipolletta S. i wsp. *op.cit.*

⁴¹Wind T., Rijkeboer M., Andersson G., Riper H., *The COVID-19 pandemic: The ‘black swan’ for mental health care and a turning point for e-health*, „Internet Interventions” 2020, nr 20.

dostosowanych do potrzeb konkretnych grup wymagających wsparcia⁴².

3. Metoda

3.1. Problem badawczy

Badanie miało na celu psychologiczną, jakościową analizę doświadczeń osób biorących udział w psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej w sytuacji pandemii COVID-19. Jego celem było poznanie sposobu w jaki pacjenci terapii zdalnej postrzegają ten proces. W szczególności próbowano ustalić:

P1. Jak pacjenci postrzegają zachowanie i kompetencje terapeuty w trakcie procesu terapii zdalnej?

P2. Jaka jest samoocena własnego udziału pacjentów w psychoterapii zdalnej?

P3. Jakie znaczenie mają warunki lokalowe w jakich pacjenci korzystają w psychoterapii zdalnej?

P4. Jak postrzegany jest proces oraz efekty psychoterapii zdalnej?

P5. Jakie zalety i wady zdalnej psychoterapii postrzegają jej beneficjenci? Jaka jest ich globalna ocena tej formy leczenia mierzona gotowością do ewentualnego skorzystania z takiej formy pomocy w przyszłości?

Ze względu na eksploracyjny charakter podjętych badań zrezygnowano z formułowania szczegółowych hipotez badawczych.

3.2. Badana grupa

W badaniu jakościowym wzięło udział 15 osób – 12 kobiet oraz 3 mężczyzn w wieku od 22 do 25 lat ($M = 22,67$). Badani korzystali z psychoterapii indywidualnej, prowadzonej w formie zdalnej w okresie około 4 miesięcy, tj. od połowy marca do połowy lipca 2020 roku do dnia przeprowadzenia badania, które zrealizowano w dniach 13–18 lipca. W każdym przypadku psychoterapia online była kontynuacją kontaktu terapeutycznego realizowanego „twarzą w twarz”. Zmiana formy leczenia spowodowana była obostrzeniami sanitarnymi związanymi z pandemią COVID-19. Średni łączny czas korzystania z psychoterapii wynosił 20,6 mie-

⁴²Balcombe L., De Leo D., *An Integrated Blueprint for Digital Mental Health Services Amidst COVID-19*, „JMIR Mental Health” 2020, nr 7/7.

sięcy. Większość badanych (11 osób) korzystało z psychoterapii z częstotliwością jedna sesja tygodniowo, jedna osoba deklarowała dwie sesje tygodniowo, dwie osoby jedną sesję co dwa tygodnie, a jedna osoba uczestniczyła w psychoterapii raz na miesiąc. Do komunikacji terapeutycznej wykorzystywano najczęściej komunikator Skype (11 osób), dwie osoby używały innych narzędzi internetowych (komunikatory Werby oraz Facebook Messenger), pozostałe dwie osoby badane kontaktowały się z terapeutą telefonicznie.

3.3. Narzędzie

Badanie zostało przeprowadzone w formie autorskiego, indywidualnego wywiadu ustrukturalizowanego złożonego z 18 pytań otwartych. Pierwsze dwa pytania miały charakter metryczkowy (pytano o wiek oraz płeć), pozostałe dotyczyły doświadczeń i opinii osób badanych dotyczących ich udziału w psychoterapii indywidualnej prowadzonej zdalnie. Pytania odnosiły się do następujących obszarów: osoba psychoterapeuty (zachowanie psychoterapeuty oraz jego umiejętności techniczne), własne funkcjonowanie podczas psychoterapii (poczucie komfortu i otwartości, zmiany w zachowaniu podczas sesji związane ze zmianą formuły kontaktu na zdalną), warunki, w jakich przebiegała terapia (ocena komfortu związanego z miejscem prowadzenia rozmowy oraz problemy techniczne), proces terapeutyczny (efekty terapii, cyberbezpieczeństwo). Pytano także o pozostałe kwestie związane z identyfikacją wad oraz zalet psychoterapii w formie zdalnej, jak również o gotowość do kontynuacji psychoterapii w tej formie w przyszłości.

Lista pytań została opracowana przez Natalię Cieplicką na potrzeby seminarium empirycznego prowadzonego pod kierunkiem dra Tomasza Oleksego w roku akademickim 2019/2020 na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

3.4. Procedura badawcza

Dobór do grupy był celowy, prowadzono go metodą kuli śnieżnej. Rekrutację do badań prowadzono za pośrednictwem ogłoszenia zamieszczonego na portalu społecznościowym Facebook. Respondenci zgłaszali swój akces do badań za pośrednictwem udostępnionego adresu internetowego, który służył także do ustalenia do-

godnego dla uczestników terminu przeprowadzenia wywiadu. Wszystkie rozmowy odbyły się w sposób zdalny, z użyciem teleinformatycznych środków komunikacji. Wybór takiej formy motywowany był aktualną sytuacją epidemiologiczną i wynikającą z niej troską o bezpieczeństwo sanitarne zarówno badaczki, jak i uczestników. Odpowiedzi osób badanych zostały nagrane, a następnie spisane w formie stenogramu, na co uzyskano zgodę respondentów. Wszyscy uczestnicy badania zostali poinformowani o naukowym charakterze badania oraz zapewnieni o anonimizacji jego wyników w trakcie dalszych analiz.

4. Wyniki

4.1. Zachowanie oraz kompetencja cyfrowa terapeutów prowadzących psychoterapię w formie zdalnej w ocenie pacjentów

Pierwszym obszarem poddanym eksploracji był obraz psychoterapeuty u pacjentów terapii zdalnej w aspektach zmian zachowania po przejściu na zdalną formułę kontaktu oraz poziom umiejętności technicznych związanych z komunikacją zdalną. Siedmioro z piętnaściorga uczestników badania (47%) zauważyło zmiany w zachowaniu swojego psychoterapeuty/-tki związane ze zmianą formy kontaktu terapeutycznego. Kierunek zmian postrzegano na ogół negatywnie. Wskazywano na rozluźnienie więzi terapeutycznej (czterech badanych – 27%), a także zauważalne problemy ze skupieniem się terapeuty (czterech badanych – 27%), łączone z przebywaniem w otoczeniu domowym podczas sesji. Za neutralne dla procesu terapii uznawano natomiast zmianę sposobu komunikacji na mniej formalną (dwie osoby – 13%) oraz zmianę obszaru koncentracji terapeutów, polegającą na zmniejszeniu zainteresowania terapeuty badaniem komunikatów niewerbalnych na rzecz analizy treści wypowiedzi pacjenta (trzy badanych – 20%). Pojedyncze wypowiedzi osób badanych dotyczyły spostrzeganego dyskomfortu terapeuty związanego z formą zdalną terapii oraz modyfikacji dotychczasowych metod pracy. Odnotowano zaledwie jedną jednoznacznie pozytywną wypowiedź pośrednio dotyczącą zachowania terapeuty. Osoba badana relacjonowała spadek własnego „poczucia niezręczności” w kontakcie terapeutycznym.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące umiejętności psychoterapeuty w zakresie

korzystania z narzędzi teleinformatycznych w kontekście prowadzenia psychoterapii w formie zdalnej 14 z 15 osób badanych (93%) uznało je za w pełni zadowolające. Tylko jedna osoba odniosła wrażenie, że psychoterapeuta wykazywał duże trudności w zakresie korzystania z dostępnych rozwiązań technologicznych, co jednak z czasem uległo znaczącej poprawie.

4.2. Samoocena funkcjonowania pacjentów w trakcie sesji terapii zdalnej

Kolejny obszar doświadczenia osób objętych badaniem dotyczył postrzegania ich uczestnictwa w terapii zdalnej, w tym zmian we własnym funkcjonowaniu wynikających ze zmiany trybu kontaktu z terapeutą oraz poziomu poczucia komfortu i otwartości podczas sesji terapeutycznych. Trzydzieści osób (87%) zauważyło różnice w swoim zachowaniu. Pięć osób badanych (33%) uznało te zmiany za pozytywne, łącząc je z większym rozluźnieniem i komfortem w trakcie sesji, co w ich opinii sprzyjało procesowi leczenia. Jako przyczynę takiego stanu uczestnicy badania wskazywali na mniejszą emocjonalną intensywność kontaktu w formie zdalnej, a także możliwość przebywania we własnym, domowym otoczeniu.

Troje badanych (20%) zauważyło niekorzystną zmianę swojego zachowania podczas sesji. W ich opinii udział w psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej wiązał się z trudnością w poruszaniu głębokich, osobistych tematów. Pięć osób badanych (33%) wskazało, że odczuwa dodatkowy stres związany z obawą o swoją prywatność, ze względu na odbywanie terapii w lokalu dzielonym z domownikami. Dwie osoby badane (13%) wspomniały, iż odczuwają większe niż zazwyczaj trudności ze skupieniem. Dwie osoby (13%) podczas sesji psychoterapii w formie zdalnej doświadczały trudności z motywacją do aktywnego zaangażowania się w pracę terapeutyczną.

Pięć osób spośród badanych (33%) deklarowało wzrost poczucia osobistego komfortu w trakcie posiedzeń zdalnych. Doświadczenie to wiązano z mniejszą intensywnością kontaktu (troje badanych – 20%), a także brakiem konieczności dojazdów oraz odbywaniem psychoterapii w bardziej komfortowym miejscu (dwoje badanych – 13%). Dziewięć osób (60%) miało trudności z jednoznaczną oceną poczucia

komfortu kontaktu podczas sesji zdalnych.

Czynnikiem wpływającym negatywnie na komfort w trakcie terapii na odległość był niepokój o zachowanie poufności treści rozmowy, związany głównie z obawą, że osoba postronna usłyszy treści ujawniane podczas sesji. Problem ten zgłaszała co trzecia osoba badana. Trzy osoby zwróciły uwagę na trudności z właściwym wyciszeniem się i zbudowaniem terapeutycznej atmosfery, którą łatwiej odczuwały w trakcie wizyty w gabinecie terapeuty (troje badanych – 20%). Jedna osoba (7%) odpowiedziała, iż nie zauważa żadnych zmian w swoim poczuciu komfortu związanych z kontaktem zdalnym.

W odpowiedzi na pytanie o różnicę w poziomie własnej otwartości podczas sesji zdalnych pięć osób badanych (33%) wskazało, iż nie dostrzega jakichkolwiek różnic w porównaniu z sesjami, które odbywały się „twarzą w twarz”. Wszystkie te osoby podkreślały jednak, że silną więź terapeutyczną zbudowały jeszcze w okresie terapii „twarzą w twarz”. Dziesięć osób badanych (67%) stwierdziło, iż zauważa różnice w poziomie otwartości wobec psychoterapeuty podczas sesji w formie zdalnej. Trzy osoby badane (20%) uznały, że są bardziej skłonne do wnoszenia osobistych treści. Siedem osób badanych (47%) zauważyło spadek własnej otwartości w porównaniu do pracy w formie „twarzą w twarz”. Poczucie to wiązały z nadmierną koncentracją na obrazie własnej twarzy podczas rozmowy (jedna osoba – 7%), trudności ze zbudowaniem terapeutycznej atmosfery (troje badanych – 20%), większą możliwość stosowania mechanizmów obronnych w celu ucieczki od trudnych tematów (dwoje badanych – 13%), a także wzrost trudności w poruszaniu tematów dotyczących bliskich relacji (jedna osoba – 7%).

4.3. Warunki lokalowe oraz trudności techniczne podczas terapii zdalnej

Wszyscy respondenci w trakcie zdalnych sesji terapeutycznych przebywali we własnym mieszkaniu. Jedenaścioro badanych (73%) zaznaczyło, iż aktualnie współdzieli je z innymi domownikami. Dziewięć osób (60%) odczuwało związany z tym dyskomfort, łączony najczęściej z obawą o nieuprawniony dostęp do treści poruszanych podczas sesji przez osoby przebywające w tym samym lokalu (siedmioro

badanych – 47%). Czterech badanych (27%) wspomniało, iż podejmują czynności związane z zabezpieczeniem poufności psychoterapii w formie zdalnej poprzez dodatkową izolację akustyczną pomieszczenia, cichsze wypowiedzi bądź odtwarzanie w trakcie sesji muzyki lub innych nagrań dźwiękowych. Jedna osoba (7%) jako przyczynę dyskomfortu podczas sesji zdalnych wskazała brak dostępu do własnego, zapewniającego prywatność pomieszczenia, z którego mogłaby korzystać podczas terapii.

Problemów technicznych związanych z komunikacją zdalną podczas sesji terapeutycznych doświadczyło ośmioro spośród badanych osób (53%). Siedmioro badanych (47%) twierdziło, że zdarzały się one bardzo rzadko lub jednorazowo, w jednym przypadku występowały one często, średnio raz na sesję. Problemy z jakością połączenia internetowego, obniżające jakość sesji terapeutycznej, były przyczyną dyskomfortu dwojga spośród badanych osób (13%). Inne negatywne skutki zakłóceń technicznych to dodatkowy stres (2 badanych – 13%) oraz skrócenie realnego czasu sesji (2 badanych – 13%). Troje badanych wskazywało również na negatywny wpływ trudności technicznych na płynność sesji oraz przebieg dialogu z terapeutą. Pozostałe osoby nie zauważyły wpływu zaistniałych problemów technicznych na przebieg oraz jakość sesji, względnie nigdy nie doświadczyły tego rodzaju trudności w trakcie własnej psychoterapii zdalnej.

4.4. Efekty i bezpieczeństwo informatyczne terapii zdalnej

W ramach analizy czynników związanych z procesem terapeutycznym osoby badane pytane były o ich ocenę efektów pracy terapeutycznej w formie zdalnej oraz o kwestie związane z cyberbezpieczeństwem. Osiem osób badanych (53%) wskazało, iż nie widzi różnic w efektach pracy terapeutycznej pomiędzy formą zdalną, a „twarzą w twarz”. Cztery osoby badane (27%) zauważyły pogorszenie efektów własnej pracy terapeutycznej. Przyczyn tego stanu rzeczy upatrywały w większych trudnościach z dostępem do własnych emocji w trakcie sesji (dwoje badanych – 13%) oraz większej ilości zewnętrznych zakłóceń kontaktu z terapeutą (dwoje badanych – 13%). Jednocześnie troje spośród badanych (20%) zauważyło poprawę efektów psychoterapii po zmianie jej formy na zdalną. Sytuację tę uzasadniały

większym komfortem emocjonalnym podczas sesji (dwoje badanych – 13%) oraz większą łatwością w dzieleniu się trudnymi tematami (dwoje badanych – 13%).

Większość respondentów (dziewięć osób – 60%) deklarowała brak obaw związanych z brakiem ochrony informatycznej poufności psychoterapii zdalnej. Troje badanych (20%) wyraziła niepokój związany z poziomem zabezpieczenia ich poufnych danych przekazywanych za pośrednictwem komunikatorów internetowych. Trzy osoby badane (20%) nie były w stanie określić swojego stanowiska w tej kwestii. Wskazywały, że odczuwają nieznaczny niepokój, jednak nie zastanawiają się nad tym tematem zbyt często.

4.5. Ogólna ocena psychoterapii zdalnej przez osoby z niej korzystające

Osoby badane zostały poproszone również o zidentyfikowanie najbardziej istotnych wad i zalet uczestnictwa w psychoterapii w formie zdalnej oraz o gotowość do skorzystania z takiej formy leczenia w przyszłości. Jako największą zaletę korzystania z psychoterapii w formie zdalnej wskazano na brak konieczności dojazdów do gabinetu psychoterapeuty. Informowało o tym 10 osób badanych (67%). Pięcioro badanych (33%) podkreśliło większy komfort rozmowy, związany z możliwością przebywania w domowym otoczeniu. Jedna osoba badana zwróciła uwagę na aspekt ochrony zdrowia w związku z pandemią COVID-19.

Prawie połowa badanych (siedem osób – 47%) jako największą wadę uczestnictwa w psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej wskazała na ograniczony dostęp do sygnałów niewerbalnych partnerów interakcji. Trzy osoby zauważyły brak głębokiego kontaktu terapeutycznego, dwie osoby (13%) wskazały na problem rozmycia granic między sferą domową a sferą terapii. Dwoje badanych (13%) zwróciło uwagę na potrzebę realnego, „fizycznego” kontaktu z terapeutą, której nie zaspokaja terapia zdalna. Pozostałe trudności zgłaszane przez badanych to brak prywatności, trudności z koncentracją i wyciszeniem oraz bliżej nierozpoznane „opory własne”.

Badanych pytano również o gotowość do ponownego skorzystania z psychoterapii w formie zdalnej w przyszłości. Siedem osób badanych (47%) odpowiedziało,

że chętnie skorzystałoby z psychoterapii w formie zdalnej w wyjątkowych sytuacjach, takich jak wyjazdy, choroba czy inne wydarzenia losowe. Badani ci zaznaczyli jednocześnie, że ich preferowaną, podstawową formą ewentualnej przyszłej psychoterapii byłyby sesje odbywające się „twarzą w twarz”. Jedna czwarta badanych (cztery osoby – 27%) deklarowała, że chętnie uczestniczyłaby w przyszłości w zdalnej psychoterapii, rozumianej jako jej forma podstawowa. Dwoje z nich (13%) zaznaczyło jednak, że lepiej by się czuły, jeżeli spotkania zdalne poprzedzone byłyby kilkoma sesjami „twarzą w twarz”, aby móc poznać się z terapeutą. Dwie osoby badane (13%) odpowiedziałyby, iż bez względu na okoliczności nie chciałyby już korzystać z psychoterapii w formie zdalnej, zaś dwie osoby (13%) stwierdziły, że zaakceptowałyby taką formę odbywania psychoterapii, jeżeli nie miałyby innego wyboru.

5. Podsumowanie

Na podstawie analizy wypowiedzi osób badanych można stwierdzić występowanie znacznych indywidualnych rozbieżności w ocenie doświadczeń związanych z udziałem w zdalnej psychoterapii. Część badanych pacjentów była bardzo zadowolona zarówno z efektów, jak i samego procesu terapii. Osoby te najczęściej wskazywały na zwiększenie otwartości względem psychoterapeuty oraz wzrost komfortu podczas uczestnictwa w sesjach. Podkreślały również pozytywny wpływ kontaktu z użyciem teleinformatycznych środków komunikacji na ich poczucie swobody, co redukowało ich opory związane z uczestniczeniem w procesie terapii. Druga grupa pacjentów była dużo mniej usatysfakcjonowana z terapii zdalnej i odwoływała się do związanych z nią ograniczeń i obaw. Osoby te wskazywały na trudności z poruszaniem osobistych tematów, poczuciem osłabienia więzi terapeutycznej oraz stresem związany z odbywaniem psychoterapii w miejscu zamieszkania.

Wyniki uzyskane w zreferowanych badaniach potwierdziły dane znane z literatury przedmiotu na temat znaczenia logistyki psychoterapii zdalnej;^{43 44 45 46}.

⁴³Payne L. i wsp., *op.cit.*

⁴⁴Cipolletta S. i wsp., *op.cit.*

⁴⁵Catarino A. i wsp., *op.cit.*

⁴⁶Irvine A. i wsp., *op.cit.*

Istotne okazało się postrzeganie okoliczności fizycznych, w jakich przebiegała psychoterapia. Badanie dowiodło, że osoby, które czuły się bezpiecznie i komfortowo w przestrzeni, w której nawiązywały kontakt zdalny z terapeutą, wyraźniej akcentowały korzyści z udziału w psychoterapii. W ich wypowiedziach pojawiał się także temat wzrostu odczuwanej otwartości wobec psychoterapeuty. Poczucie bezpieczeństwa, komfortu oraz prywatności, związane w dużej mierze z posiadaniem osobnego, wydzielonego pomieszczenia do odbywania psychoterapii, miało wpływ na otwartość oraz ogólną ocenę satysfakcji z psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej. Co interesujące, niepokój o poufność treści wnoszonych podczas sesji związane z warunkami lokalowymi w trakcie korzystania z terapii był zdecydowanie wyraźniejszy, niż obawy związane z cyberbezpieczeństwem.

Poczynione ustalenia mają duże znaczenie praktyczne. Na ich podstawie należałoby postulować dokładne omówienie z pacjentem przez terapeutę znaczenia warunków lokalowych terapii zdalnej dla jakości przymierza terapeutycznego, a tym samym efektów leczenia.

Ogólna ocena deklarowanej woli przyszłego udziału w psychoterapii w formie zdalnej była pozytywna. Większość badanych osób zaznaczyła jednak, że postrzega psychoterapię prowadzoną zdalnie jako dobre rozwiązanie w nagłych sytuacjach losowych, które uniemożliwiają osobistą wizytę w gabinecie terapeuty, a nie jako podstawową, stałą formę pracy terapeutycznej, co jest zgodne z wynikami wcześniejszych badań⁴⁷.

Wyniki niniejszego badania pozostają również w zgodzie z doniesieniami wskazującymi, że psychoterapia prowadzona w formie zdalnej może przynosić porównywalne efekty, jak psychoterapia prowadzona w kontakcie bezpośrednim^{48 49}. Ponad dwie trzecie badanych oceniło efekty procesu terapeutycznego prowadzonego zdalnie jako porównywalne lub lepsze, niż te uzyskane w trakcie psychoterapii prowadzonej tradycyjnie. Jest to doniosła obserwacja, o dużym znaczeniu praktycznym, zwłaszcza w zakresie zmiany postrzegania psychoterapii w formie zdalnej przez środowisko pacjentów oraz psychoterapeutów i dążenia do uznania jej za w pełni

⁴⁷Cipolletta S. i wsp., *op.cit.*

⁴⁸Irvine A. i wsp. *op.cit.*

⁴⁹Catarino A. i wsp. *op.cit.*

samodzielną i równoważną formę pracy terapeutycznej.

Niemal wszystkie osoby badane bardzo dobrze oceniły umiejętności psychoterapeuty w zakresie korzystania z teleinformatycznych środków komunikacji, co jednak nie przełożyło się równie jednoznacznie na pozytywną ocenę satysfakcji z korzystania z psychoterapii. Wydaje się zatem, iż sam poziom umiejętności cyfrowych psychoterapeuty nie jest wystarczającym czynnikiem, który mógłby warunkować satysfakcję z doświadczenia uczestnictwa w omawianej tu formule psychoterapii indywidualnej. Sam wysoki wynik oceny pacjentów umiejętności cyfrowych psychoterapeutów, należy uznać za zjawisko pozytywne, pozwalające przypuszczać, że nie jest to istotna bariera w rozwoju tej formy leczenia zaburzeń zdrowia psychicznego.

Warto podkreślić, że aż 40% badanych zwróciło uwagę na negatywne zmiany w zachowaniu swojego terapeuty od momentu rozpoczęcia psychoterapii w formie zdalnej. To zastanawiający rezultat, wart odrębnej refleksji. Przyjęta metodologia badawcza nie pozwala na jednoznaczne rozstrzygnięcie na ile poczucie negatywnych zmian w zachowaniu terapeuty wynika ze zmian rzeczywistych (co ostatecznie rozumieć by można w kategoriach spadku poziomu demonstrowanych kompetencji profesjonalnych), a na ile jest efektem odmiennego i w gruncie rzeczy zredukowanego (np. poprzez brak pełnych danych dotyczących komunikatów niewerbalnych) kontaktu z terapeutą. Nie można jednak wykluczyć, że dla części terapeutów sytuacja przebywania w gabinecie terapeutycznym jedynie we własnym towarzystwie jest demobilizująca, prowadzi jednocześnie do obniżenia uważności na jakość oraz znaczenie sygnałów wysyłanych do partnera interakcji. Zagadnienie to należałoby w przyszłości zbadać bardziej szczegółowo.

Analiza wypowiedzi dotyczących wad i zalet terapii zdalnej potwierdziła wyniki dotychczasowych badań empirycznych prowadzonych nad tym zagadnieniem⁵⁰. Za główną zaletę psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej badani uznali łatwość dostępu oraz brak problemów logistycznych związanych z fizycznym uczestnictwem w sesjach terapeutycznych. Jednocześnie osoby badane dostrzegały wyzwania

⁵⁰Mohr D., Hart S., Marmar Ch., *Telephone administered cognitive-behavioral therapy for the treatment of depression in a rural primary care clinic*, „Cognitive Therapy and Research” 2006, nr 30/1.

związane z terapią zdalną, a wśród nich potencjalny wzrost trudności nawiązywania autentycznej, głębokiej relacji psychoterapeutycznej. Jest to bardzo ważna obserwacja, która wpisuje się w dość spolaryzowaną dyskusję naukową dotyczącą właściwości relacji terapeutycznej budowanej za pośrednictwem teleinformatycznych środków komunikacji. Stanowi to argument za dalszą refleksją nad specyfiką relacji terapeutyczną budowaną za pośrednictwem komunikacji internetowej lub telefonicznej, na co wskazuje część badaczy⁵¹.

Zdecydowana większość osób badanych wyraziła chęć ponownego uczestnictwa w psychoterapii w formie zdalnej. Jest to obserwacja pozwalająca z nadzieją patrzeć na dalszy, „postpandemiczny” rozwój tej formy pomocy. Zaznaczyć trzeba jednak, że wśród badanych dominowało przekonanie, iż psychoterapia w formie zdalnej stanowi wartościowe uzupełnienie psychoterapii odbywającej się „twarzą w twarz”, a nie jej pełny ekwiwalent. Jest to zbieżne z wcześniejszymi ustaleniami badawczymi⁵². Opinia ta może być traktowana jako jedna z miar ustosunkowania pacjentów do tej formy pracy terapeutycznej. Pomimo deklarowanej satysfakcji z uczestnictwa w psychoterapii w formie zdalnej większość osób badanych chciałaby, przynajmniej w pewnym zakresie, wrócić do spotkań „na żywo”. Należałoby postulować pogłębioną analizę motywów takich oczekiwań, co może mieć znaczenie dla podniesienia jakości oferty zdalnych usług psychoterapeutycznych.

Podjęcie kolejnych badań nad problematyką doświadczania przez pacjentów udziału w psychoterapii indywidualnej w formie zdalnej wydaje się szczególnie istotne w kontekście sytuacji globalnej pandemii COVID-19 oraz trudnych do przewidzenia ograniczeń kontynuacji pracy terapeutycznej w formie spotkań „na żywo”.

Reflektując ograniczenia podjętych badań, należałoby wskazać na liczebność oraz charakter badanej populacji. Zbadano jedynie młodych dorosłych w wieku 22-25 lat, co może mieć związek z treścią udzielanych odpowiedzi. Prawdopodobnym jest, że osoby z tej grupy wiekowej mają nieco większe niż przeciętna w populacji kompetencje cyfrowe, są bardziej „oswojone” z komunikacją zdalną, co mogło zwiększać ich komfort a w konsekwencji także poziom satysfakcji z leczenia.

Niniejsze badanie miało charakter eksploracyjny. Wiązało się to z niezna-

⁵¹V. Tullio V. i wsp. *op.cit.*

⁵²Cipolletta S. i wsp. *op.cit.*

nym wcześniej zjawiskiem powszechnego prowadzenia psychoterapii indywidualnej w formie zdalnej wywołanym pandemią COVID-19. Wyniki prowadzonych tu analiz, a także ich wnioski mogą stanowić przyczynek do kolejnych badań. W szczególności warto byłoby zidentyfikować kolejne czynniki, mogące istotnie wpływać na doświadczenia i efekty zdalnej psychoterapii, takie jak: rodzaj i poziom zaburzeń pacjentów, zakres i jakość oczekiwań związanych z udziałem w terapii, profil i dojrzałość osobowości, a także inne indywidualne właściwości pacjentów.

Jak wskazują badania, sytuacja związana z globalną pandemią COVID-19 niesie za sobą wzrost zapotrzebowania na świadczenia z zakresu pomocy i wsparcia psychologicznego⁵³. Dalsza ewaluacja jakości świadczonych usług zdalnych oraz tworzenie stosownych rekomendacji opartych na wynikach badań empirycznych są niezbędne, aby rozwijać i udoskonalać tę formę interwencji.

⁵³T. Wind T. i wsp. *op.cit.*

Bibliografia

Andersson G., *Internet-Delivered Psychological Treatments*, „Annual Review of Clinical Psychology” 2016, nr 12.

Asmundson G., Taylor S., *How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know*, „Journal of Anxiety Disorders” 2020, nr 71.

Balcombe L., De Leo D., *An Integrated Blueprint for Digital Mental Health Services Amidst COVID-19*, „JMIR Mental Health” 2020, nr 7/7.

Barak A., Grohol J., *Journal of Technology in Human Services Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions*, „Journal of Technology in Human Services” 2011, nr 29/3.

Bohart A., *Klient jako aktywny podmiot zmiany*, [w:] *Studia przypadków psychoterapii. Integracyjne przykłady pracy wybitnych psychoterapeutów*, Stricker G., Gold J. (red.), , Warszawa 2010.

Bohart A., Wade A., *The Client in psychotherapy*, [w:] *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*, Lambert M (red.), New Jersey 2013.

Catarino A., Bateup S., Tablan V., Innes K., Freer S., Richards A., Scott R., Hallon S., Chamberlain S., Hayes A., Blackwell A., *Demographic and clinical predictors of response to internet-enabled cognitive-behavioural therapy for depression and anxiety*, „BJPsych Open” 2018, nr 4/5.

Ciepliński K., *Interwencje wsparte empirycznie w praktyce psychoterapii*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 14/1, artykuł polemiczny, głos w dyskusji tekstu Rakowskiej J., *Użyteczność kliniczna interwencji psychoterapeutycznych wspartych empirycznie*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 14/1.

Ciepliński K., *„Psychoterapia działa... ale nie w moim przypadku” Studium procesu zmiany w trakcie długoterminowej podmiotowo zorientowanej psychoterapii integracyjnej*, „Psychoterapia” 2017, nr 3.

Ciepliński K., *Wskazania, zasady i możliwości korzystania z pomocy psychoterapeutycznej*, „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2010, nr 2/57.

- Cipolletta S., Frassoni E., Faccio E., *Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions*, „Clinical Psychologist” 2018, nr 22.
- Czabała C., *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2009.
- Egede L., Acierno R., Knapp R., Lejuez C., Hernandez-Tejada M., Payne E., Frueh C.r, *Psychotherapy for depression in older veterans via telemedicine: A randomised, open-label, non-inferiority trial*, „The Lancet Psychiatry” 2015, nr 2/8.
- European Association for Psychotherapy, *Special information on Covid-19 — Online Therapy*, <https://www.europsyche.org/special-information-covid-19/> [dostęp: 31.08.2020].
- Evidence-Based Practice in Psychology. APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice*, „American Psychologist” 2006, nr 61.
- Grzesiuk L., Jakubowska U., *Terapia systemowa*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L. (red.), Warszawa 2005.
- Grzesiuk L., *Naukowe podstawy psychoterapii*, [w:] *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L., Suszek H. (red.), Warszawa 2010.
- Grzesiuk L., *Wstęp*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L. (red.), Warszawa 2005.
- Irvine A., Drew P., Bower P.r, Brooks H., Gellatly J., Armitage Ch., Barkham M., Bee P., *Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies*, „Journal of Affective Disorders” 2020, nr 265.
- Jakubowska U., *Terapia humanistyczno-egzystencjalna*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L. (red.), Warszawa 2005.
- Kluge H., *Statement—Physical and mental health key to resilience during COVID-19 pandemic*, <http://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/statements/2020/statement-physical-and-mental-health-key-to-resilience-during-covid-19-pandemic> [dostęp: 31.08.2020].
- Mohr D., Hart S., Marmar Ch., *Telephone administered cognitive-behavioral therapy for the treatment of depression in a rural primary care clinic*, „Cognitive Therapy and Research” 2006, nr 30/1.
- Payne L., Flannery H., Kambakara G.C., Daniilidi X., Hitchcock M., Lambert

D., Taylor Ch.e, Christie D., *Business as usual? Psychological support at a distance*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2020, nr 25/3.

Pierce B., Perrin P., McDonald S., *Path analytic modeling of psychologists' openness to performing clinical work with telepsychology: A national study*, „Journal of Clinical Psychology” 2020, nr 76/6.

Poletti B., Tagini S., Brugnera A., Parolin L., Pievani L., Ferrucci R., Compare A., Silani V., *Telepsychotherapy: a leaflet for psychotherapists in the age of COVID-19. A review of the evidence*, „Counselling Psychology Quarterly” 2020.

Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej, *Oświadczenie*, <https://ptppd.pl/oswiadczenie/> [dostęp: 31.08.2020].

Polskie Towarzystwo Psychoterapii, *Sekcja Naukowa Psychoterapii*, <http://sekcjanaukowapsychoterapii.org/category/aktualnosci/> [dostęp: 31.08.2020].

Polskie Towarzystwo Terapii Poznawczej i Behawioralnej, *Oświadczenie*, <http://www.pttpb.pl/szanowni-panstwo-2/> [dostęp: 31.08.2020].

Prochaska J., Norcross J., *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*, Warszawa 2006.

Rakowska J., *Terapia poznawczo-behawioralna*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L. (red.), Warszawa 2005.

Sokolik Z., *Psychoanaliza*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L. (red.), Warszawa 2005.

Suszek H., *Tendencje integracyjne w psychoterapii na świecie*, [w:] *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*, Grzesiuk L. (red.), Warszawa 2010.

Torous J., Myrick K., Rausero-Ricupero N., Firth J., *Digital mental health and COVID-19: Using technology today to accelerate the curve on access and quality tomorrow*, „Journal of Medical Internet Research. Journal of Medical Internet Research” 2020, nr 7/3.

Tullio V., Perrone G., Bilotta C., Lanzarone A., Argo A., *Psychological support and psychotherapy via digital devices in Covid-19 emergency time: Some critical issues*, „Medico-Legal Journal” 2020, nr 88/2.

Van Daele T., Karekla M., Kassianos A., Compare A., Haddouk L., Salgado J., Ebert D., Trebbi G., Bernaerts S., Van Assche E., De Witte N., *Recommendations*

for policy and practice of telepsychotherapy and e-mental health in Europe and beyond, „Journal of Psychotherapy Integration” 2020, nr 30/2/.

van der Vaart R., Witting M., Riper H., Kooistra L., Bohlmeijer E., van Gemert-Pijnen L., *Blending online therapy into regular face-to-face therapy for depression: Content, ratio and preconditions according to patients and therapists using a Delphi study*, „BMC Psychiatry” 2014, nr 14/1.

Wagner B., Horn A., Maercker A., *Internet-based versus face-to-face cognitive-behavioral intervention for depression: A randomized controlled non-inferiority trial*, „Journal of Affective Disorders” 2014, nr 152–154/1.

Wind T., Rijkeboer M., Andersson G., Riper H., *The COVID-19 pandemic: The ‘black swan’ for mental health care and a turning point for e-health*, „Internet Interventions” 2020, nr 20.

Yalom I., Leszcz M., *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Kraków 2006.

Zerwas S., Watson H., Hofmeier S., Levine M., Hamer R., Crosby R., Runfola C., Peat Ch., Shapiro J., Zimmer B., Moessner M., Kordy H., Marcus M., Bulik C., *CBT4BN: A Randomized Controlled Trial of Online Chat and Face-to-Face Group Therapy for Bulimia Nervosa*, „Psychotherapy and Psychosomatics” 2016, nr 86/1.

Zdalna terapia logopedyczna – nowy wymiar pracy z perspektywy specjalistów

1. Wprowadzenie

Logopedia jest dyscypliną z pogranicza wielu nauk. Specjaliści - logopedzi zobligowani są do posiadania interdyscyplinarnej wiedzy pozwalającej na właściwe prowadzenie terapii¹. System pracy logopedów nie jest jednolity. Ich miejscem pracy może być placówka oświatowa, placówka niepubliczna, służba zdrowia, czy praktyka prywatna. Jednakże w każdym z tych miejsc logopedzi prowadzą terapie z pacjentami z różnorodnymi zaburzeniami mowy i komunikacji. Od prostych wad wymowy, poprzez wszelkiego typu niepełnosprawności i choroby, aż do całkowitej utraty mowy. Dynamiczna sytuacja na gruncie logopedii oraz pojawiające się coraz nowsze metody i sposoby pracy z pacjentami wymuszają sytuację bycia na bieżąco. Te elementy przyczyniają się do nieustannego poszukiwania nowych dróg doskonalenia się. Całkowicie nowym i nieznanym dotąd obliczem terapii, było realizowanie jej w formie zdalnej. Czas pandemii wprowadził niemalże rewolucyjne zmiany w procesie terapeutycznym. Konieczność zastąpienia wypracowanego, znanego i bezpiecznego sposobu pracy formą zdalną było ogromnym wyzwaniem. Sprostanie temu wyzwaniu wiązało się m.in. z wystąpieniami publicznymi online, korzystaniem z nieznanych dotąd platform i portali, brakiem możliwości bezpośredniego przekazania treści, niedysponowaniem wszystkimi pomocami wykorzystywanymi w procesie terapii, rozwojem i udoskonalaniem własnych kompetencji cyfrowych itd. Próba odnalezienia się w sytuacji pandemii wzbudzała liczne i skrajne emocje, w tym stres, złość, obawę, rozczarowanie. Niniejszy artykuł ma charak-

¹Trzaskalik J., *Interdyscyplinarne aspekty wczesnej diagnozy logopedycznej*, Kraków 2015.

ter badawczy i stanowi próbę zaprezentowania oceny logopedów, która dotyczy skuteczności i jakości terapii logopedycznych prowadzonych w sposób zdalny.

2. Terapia logopedyczna

Pierwszym i najczęstszym skojarzeniem odnoszącym się do terapii logopedycznej jest łączenie podejmowanych przez logopedów oddziaływań z pracą z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym. Jednakże postrzeganie logopedii wyłącznie w aspekcie wsparcia udzielanego najmłodszym umniejsza jej przedmiot i zakres działań. Logopedia zajmuje się zarówno mową, jak i komunikacją. Czynność mówienia jest wręcz podporządkowana czynnościowym strukturom układu nerwowego. Mowa ludzka jest wynikiem stopniowej integracji i koordynacji różnych zespołów morfologiczno-czynnościowych². Bardzo istotnym elementem tego układu dla osiągnięcia prawidłowej fonacji są prawidłowo funkcjonujące fałdy głosowe, których drgania zależne są od sprawności układu oddechowego. Wyrazista mowa zależy będzie także od sprawności motorycznej narządów artykulacyjnych. Wszystkie te elementy są spójne i decydują o poprawności artykulacyjnej³. Ich złożoność potwierdza zasadność wykorzystywania w logopedii zróżnicowanych metod. Powinny być one dobrane indywidualnie do pacjenta i uwzględniać jego potrzeby, możliwości i predyspozycje.

Logopedia zaliczana jest do jednej z najbardziej progresywnych dyscyplin naukowych w zakresie humanistyki. Analizując to pojęcie można ujmować logopedię jako dyscyplinę, bądź jako profesję. Logopedia jako dział nauki bada prawidłowości powstawania, eliminowania oraz zapobiegania zaburzonej zdolności komunikacyjnej. Natomiast jako profesja obejmuje szeroki zakres obowiązków. Zalicza się do nich: prewencję, diagnostykę, terapię, działania doradcze, opiniujące, a także badawcze, publikacyjne oświatowe i kształceniowe⁴. Konsekwencją intensywnego rozwoju logopedii jest pojawianie się nowych specjalności, w tym wczesnej interwencji logopedycznej i onkologopedii. Dostrzegając intensyfikację działań podejmowanych

²Obębowski A., *Biologiczne podstawy mowy*, Gdańsk 2014.

³Wiskirska-Woźnica B., *Medyczne źródła logopedii – foniatria i podstawy audiologii*, Gdańsk 2014.

⁴Gunia G., Lechta V., *Wprowadzenie do logopedii*, Kraków 2011.

przez logopedów, Agnieszka Hamerlińska określa zakres działalności terapeutycznej jako: kształtowanie, usprawnianie i reedukowanie mowy, języka, komunikacji, a także czynności fizjologicznych narządów aparatu mowy u dzieci, młodzieży i dorosłych⁵. Podobnie zakres działań terapeutycznych w logopedii ujmuje Stanisław Grabias. Według tego autora, w logopedii mamy do czynienia z dwiema procedurami prognostycznymi. Pierwszą z nich jest programowanie, a drugą prowadzenie terapii. Obie stanowią źródło wiedzy dotyczące podejmowanych strategii. Są nimi: budowanie kompetencji poznawczej, językowej i komunikacyjnej – w przypadku głuchoty, alalii, oligofazji, autyzmu, padaczek; usprawnianie czynności mówienia – w przypadku dysglosji, jąkania, dyzartii; stabilizowanie rozpadu języka – w przypadku afazji, pragnozji, schizafazji, demencji⁶.

Praca logopedy jest bardzo wymagająca. Specjalista wykonujący ten zawód musi posiadać wiedzę z zakresu, m.in. psychologii, pedagogiki, lingwistyki, medycyny⁷. Ponadto nie bez znaczenia są tzw. miękkie kompetencje, coraz bardziej doceniane na współczesnym rynku pracy. Logopeda pracując z pacjentem opiera się przede wszystkim na zaufaniu i sympatii. Te elementy bardzo często decydują o powodzeniu i skuteczności procesu terapeutycznego. Wykorzystując wiele metod i form pracy, logopedzi ćwicząc z pacjentami usprawniają funkcje oddechowe, artykulacyjne, fonacyjne, motoryczne itd. Praca ta wymaga bezpośredniego kontaktu oraz systematycznej pracy z zachowaniem kontroli osiąganych przez pacjenta efektów. Zaistniała sytuacja epidemiologiczna nie ułatwiła specjalistom prowadzenia terapii logopedycznej. Przede wszystkim uniemożliwiła kontynuację terapii w tradycyjnej formie. Spotkania odbywające się w przestrzeni gabinetów logopedycznych musiały zostać przeniesione w nieznaną dotąd przestrzeń online. Kierując się chęcią poznania spostrzeżeń praktyków, przeprowadzono badania ankietowe, w których starano się uzyskać informacje dotyczące tego, jak logopedzi odnaleźli

⁵Hamerlińska-Latecka A., *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012.

⁶Grabias S., *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia” 2010/2011, nr 39/40.

⁷Bulewicz K., *Miejsce logopedy w systemie oświaty w Polsce – ujęcie liczbowe*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1.

się w nieznannej sytuacji oraz jak oceniają terapię logopedyczną prowadzoną w formie zdalnej.

3. Badania własne

W zaistniałej sytuacji przeobrażeń społecznych związanych z wybuchem pandemii COVID-19 zmianie uległa każda ze sfer życia i funkcjonowania człowieka, a szczególnie sfera zawodowa. Dotychczasowa bezpośrednia forma pracy z pacjentem została wyparta poprzez pracę zdalną. Mierząc się z tą sytuacją z punktu widzenia praktyka, badaczką kierował cel, którym była chęć poznania doświadczeń innych specjalistów logopedów dotyczących zastosowania i przebiegu terapii prowadzonej w formie zdalnej. Aby móc osiągnąć przyjęty cel określono następujące pytania szczegółowe:

1. Czy i w jakim stopniu logopedzi byli przygotowani do zmiany formy terapii?
2. Jak logopedzi oceniają terapię prowadzoną w sposób zdalny?
3. Jakie korzyści płyną ze zmiany formy prowadzonej terapii?
4. Jakie trudności wynikają ze zmiany formy prowadzonej terapii?
5. Czy i jak logopedzi planują wykorzystać zdalną formę terapii w przyszłości?

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Badanie przeprowadzono w dniach 17-18.07.2020 roku poprzez internetowy kwestionariusz ankiety, który został opublikowany na jednym z serwisów internetowych wśród trzech grup specjalistycznych. Grupy docelowe zostały wybrane tak, aby ich członkami byli specjaliści logopedzi.

Tabela 1: Płeć respondenta

Płeć	N	%
Kobieta	48	96
Mężczyzna	2	4
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

W grupie 50 przebadanych logopedów znalazło się 48 kobiet (96%), co stanowiło zdecydowaną większość. W grupie mężczyzn były dwie osoby (4%).

Tabela 2: Staż pracy logopedów

Staż pracy	N	%
1-2 lata	14	28
3-5 lat	9	18
6-10 lat	14	28
powyżej 10 lat	13	26

Źródło: badanie własne

Staż pracy badanych logopedów był zróżnicowany. Od 1 roku do 29 lat. Dominowały osoby o stosunkowo krótkim stażu. Najliczniejszą grupą byli logopedzi z dwuletnim stażem pracy (16%), następnie z pięcioletnim (14%) oraz sześć osób z co najmniej rocznym doświadczeniem (12%). Czworko logopedów (8%) pracuje od 10 lat. A w każdej z grup z sześć-, siedmio-, ośmio-, piętnasto- i szesnastoletnim doświadczeniem znalazły się po trzy osoby (6%). Z kolei po dwie osoby (4%) należały do grupy z dwunasto- i dwudziestoletnią praktyką. Były również pojedyncze osoby (2%) pracujące po trzy, cztery, dziewięć, siedemnaście, dwadzieścia pięć oraz dwadzieścia dziewięć lat.

Tabela 3: Główne miejsca zatrudnienia w momencie wprowadzenia terapii zdalnej

Miejsce pracy	N	%
Placówka niepubliczna	11	22
Placówka publiczna	33	66
Prywatna praktyka	6	12
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Logopeda może być zatrudniony w różnych placówkach, zarówno państwowych, takich jak szkoła, przychodnia lub prywatnych (niepubliczne przedszkola i szkoły). Często również logopedzi decydują się na własny gabinet. Najliczniejszą grupą, trzydziestotrzuosobową (66%), byli logopedzi zatrudnieni w placówkach publicznych. W instytucjach niepublicznych pracowało jedenaścioro specjalistów (22%), a sześcioro (12%) prowadziło własną praktykę.

Tabela 4: Tygodniowy wymiar godzin pracy wynikający z umowy

Tygodniowy wymiar godzin pracy wynikający z umowy	N	%
Do 5 godzin	5	10
Do 10 godzin	10	20
Do 20 godzin	16	32
Do 30 godzin	11	22
Do 40 godzin	6	12
Powyżej 40 godzin	1	2
Nieokreślony	1	2

Źródło: badanie własne

Wielość miejsc zatrudnienia warunkuje także zróżnicowanie pod kątem obowiązującego logopedy wymiaru godzin pracy. W przeciągu tygodnia szesnaścioro logopedów (32%) na pracę przeznaczają do 20 godzin. Jedenaścioro (22%) do 30 godzin, a dziesięścioro do 10 (20%) godzin. Do 40 godzin w tygodniu pracuje sześć osób (12%), a pięć osób (10%) mieści się w zakresie pięciu godzin. Jeden z respondentów (2%) na pracę poświęca powyżej 40 godzin. Również jedna osoba (2%) nie wybrała żadnej z podanych opcji odpowiedzi, ponieważ w zależności od przeprowadzonych lekcji otrzymywała umowę zlecenie na prowadzenie określonej liczby zajęć logopedycznych.

Tabela 5: Problemy logopedyczne pacjentów uczęszczających na terapię

Problemy logopedyczne pacjentów	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Głuchota i niedosłuch	12
Alalia i dyslalia	47
Oligofazja	11
Autyzm	33
Padaczki dziecięce	7
Dysglosja	4
Gielkot	2
Jąkanie	17
Dyzartia	6
Afazja	19
Pragnozja	0
Schizofazja	1
Demencja	2

Źródło: badanie własne

Logopedia jest dziedziną interdyscyplinarną. Uwzględnia wiedzę z zakresu licznych profesji. Dlatego też problemy pacjentów, którzy trafiają na terapię logopedyczną, są wielorakie i mające różną etiologię. Pytając specjalistów o problemy

logopedyczne ich pacjentów, poproszono, aby dokonali wyboru spośród zaburzeń mowy wyszczególnionych przez Stanisława Grabiasa⁸. Wśród trzech najczęściej diagnozowanych zaburzeń mowy były alalia i dyslalia (47), autyzm (33) oraz afazja (19). Nieznacznie mniej logopedów (17) prowadzi zajęcia z pacjentami przejawiającymi problemy z płynnością mowy, czyli jękaniem. Stosunkowo częstym zaburzeniem była głuchota lub niedosłuch (12) oraz oligofazja (11) wiążąca się ze stopniem rozwoju intelektualnego. Siedmioro logopedów zajmuje się terapią pacjentów z padaczką, a sześcioro z dyzartią. Wśród nielicznych odpowiedzi znalazły się takie zaburzenia mowy, jak: dysglosja (4), gielkot (2), demencja (2) i schizofazja (1). Nikt spośród badanych nie pracował w danej chwili z pacjentem ze zdiagnozowaną przynajmniej jedną z wymienionych patologii.

Tabela 6: Doświadczenie logopedów w pracy zdalnej przed pandemią

Korzystanie z terapii zdalnej	N	%
Tak, bardzo często	0	0
Tak, sporadycznie	7	14
Nie, mimo, że miałem/am taką możliwość	1	2
Nigdy	42	84
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Zdalna forma pracy nie była dobrowolnym wyborem. Została wymuszona poprzez wprowadzone obostrzenia wynikające ze stanu pandemii. Dlatego nie powinna dziwić informacja, że w sytuacji, gdy nie było takiej konieczności, żaden z logopedów nie prowadził częstej i systematycznej terapii w sposób zdalny. Czterdzieścioro dwoje specjalistów (84%) przyznaje, że przed wprowadzeniem przymusu zdalnej formy pracy nigdy z niej nie korzystało. Jedna osoba (2%) pomimo istniejącej możliwości zdobycia doświadczenia, nie skorzystała z niej. Wśród osób mających jakiegokolwiek doświadczenie w stosowaniu zdalnych metod prowadzenia terapii siedmioro (14%) posługiwało się nimi sporadycznie.

⁸Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, Lublin 2015.

Tabela 7: Przygotowanie logopedów do prowadzenia terapii w formie zdalnej w ich ocenie

Ocena własnego przygotowania logopedów do pracy zdalnej	N	%
Bardzo dobrze	3	6
Dobrze	13	26
Przeciętnie	19	38
Źle	13	26
Bardzo źle	2	4
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Dziewiętnaścioro logopedów (38%) ocenia własne przygotowanie do prowadzenia terapii w sposób zdalny jako przeciętny. Dobrze przygotowanych było trzynaścioro specjalistów (26%). Co ciekawe tyle samo osób zaklasyfikowało poziom przygotowania jako zły. Trzy osoby (6%) nie miały żadnego problemu, a dwie (4%) oceniły swoje umiejętności bardzo nisko.

Tabela 8: Źródła wiedzy na temat prowadzenia terapii logopedycznej w formie zdalnej

Źródła czerpania wiedzy na temat zdalnej formy pracy	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Kursy i szkolenia	29
Wymiana informacji z innymi specjalistami	26
Pomoc rodziny	4
Pomoc pracodawcy	8
Samodzielne zaangażowanie	45

Źródło: badanie własne

Zmiana formy pracy wymaga poszerzenia wiedzy i kompetencji. Dookreślając źródła czerpania wiedzy na temat zdalnej formy pracy, zdecydowana większość badanej grupy samodzielnie angażowała się w zdobywanie nowych informacji (45). Większość zdecydowała się na udział w kursach i szkoleniach (29) oraz skorzystała z pomocy koleżeńskiej wymieniając się informacjami z innymi specjalistami (26). Pomoc pracodawców w zdobyciu nowej wiedzy w opinii logopedów była znikoma (8). Najmniej popularną była pomoc uzyskana od rodziny (4).

Tabela 9: Ocena skuteczności terapii prowadzonych w formie zdalnej

Ocena skuteczności prowadzonych terapii zdalnych	N	%
Bardzo dobrze	1	2
Dobrze	8	16
Przeciętnie	25	50
Źle	13	26
Bardzo źle	3	6
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Uzyskane dane wskazują, że połowa ankietowanych (50%) ocenia skuteczność prowadzonych terapii w formie zdalnej jako przeciętną. Niezadowolonych i oceniających źle ten poziom było trzynaścioro logopedów (26%), natomiast zadowolonych ośmioro (16%). Trzy osoby (6%) zdecydowanie uznają, że skuteczność tej formy terapii była bardzo niska. Tylko jeden respondent (2%) stwierdził, że skuteczności była bardzo dobra.

Tabela 10: Procent wykluczonych z terapii pacjentów w okresie zajęć zdalnych

Procent pacjentów wykluczonych z terapii zdalnej	N	%
Wszyscy	0	0
Większość (do 75%)	14	28
Połowa	11	22
Mniejszość (do 25%)	20	40
Nikt	5	10
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Wyzwanie przeniesienia pracy bezpośredniej na formę zdalną wiązało się z pewnymi utrudnieniami zarówno dla specjalistów, jak i ich pacjentów. Jednym z nich było utrzymanie ciągłości procesu terapeutycznego. Poproszono logopedów o określenie liczebności grupy pacjentów, którzy zostali wykluczeni z terapii w okresie zajęć zdalnych. W ocenie dwudziestu osób (40%) była to mniejszość (do 25%). Niewiele mniej, ponieważ czternaście osób (28%) uznało, że była to większość (do 75%). Dla jedenastu osób (22%) wykluczona została połowa pacjentów. Tylko pięcioro logopedów (10%) prowadziło terapię zdalną ze wszystkimi pacjentami.

Tabela 11: Grupy wiekowe mające trudności z dostosowaniem się do zdalnej formy prowadzenia terapii logopedycznej

Grupa	N	%
Dzieci w wieku przedszkolnym	27	54
Dzieci w wieku szkolnym	10	20
Młodzież	2	4
Dorośli	2	4
Osoby starsze	0	0
Wszyscy	3	6
Nikt	6	12
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Nowa forma terapii była dotąd czymś nieznanym również dla pacjentów. Okazało się, że w ocenie dwudziestu siedmiu badanych (54%) grupą mającą największą trudność w zmianie formy pracy na zdalną były dzieci w wieku przedszkolnym, a zaraz po nich dzieci starsze, w wieku szkolnym. Tak uznało dziesięcioro logopedów (20%). Sześcioro (12%) uważa, że nikt, a troje (6%) uważa, że wszyscy pacjenci, z którymi pracowali mieli problemy z odnalezieniem się w nowej sytuacji. Po dwie osoby (4%) znalazły się w grupach twierdzących, że najmniejsze problemy ze zmianą formy terapii miała młodzież oraz dorośli.

Tabela 12: Największe utrudnienia w terapii prowadzonej w sposób zdalny

Rodzaj utrudnienia	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Niedostatki związane z bazą niezbędną do prowadzenia terapii w formie zdalnej (Internet, komputer, kamery)	5
Brak pomocy wykorzystywanych w terapii	26
Brak umiejętności i doświadczenia w korzystaniu z pracy zdalnej	16
Brak kontaktu z rodzicami pacjentów	20
Brak bezpośredniego kontaktu z pacjentami	24
Braki techniczne po stronie pacjenta (Internet, komputer, kamera)	23
Większy nakład pracy	21
Brak kontroli efektów	30
Wzrost biurokracji	11
Niepewność pracy	17
Inne	2

Źródło: badanie własne

Analizując trudności, z jakimi spotkali się logopedzi, realizując terapię w sposób zdalny, należy uznać, że największą przeszkodą była niemożność kontrolowania efektów wypracowanych przez pacjentów (30). Równie ważną kwestią był brak

możliwości wykorzystywanych dotychczas pomocy w terapii (26), brak bezpośredniego kontaktu z pacjentem (24), braki techniczne związane z nieposiadaniem przez pacjentów kamer, komputerów lub dostępu do Internetu (23). Logopedzi zauważyli, że wraz ze zmianą formy pracy, ich nakład pracy się zwiększył (21). Zauważono niezadowolenie wynikające z braku kontaktu z rodzicami pacjentów, w celu bieżącego przekazywania informacji o przebiegu i postępach terapii (20). Uzyskane dane wskazują, że spora część osób odczuwała niepokój wynikający z niepewności pracy (17). Kolejną trudnością dla logopedów był brak umiejętności i doświadczenia w prowadzeniu terapii w odmiennej formie (16). Nowym i niełatwym zadaniem okazał się wzrost biurokracji pracy (11). Były również osoby zmagające się z brakami technicznymi, np. odpowiedniego sprzętu, czy Internetu (5). Pojedyncze osoby zwróciły uwagę, że trudnością dla nich było współpracowanie z małymi dziećmi oraz utrzymanie koncentracji pacjenta w czasie pracy.

Tabela 13: Korzyści wynikające z prowadzenia terapii w formie zdalnej

Rodzaj korzyści	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Mniejszy nakład pracy	3
Dobre przygotowanie do prowadzenia zdalnej terapii logopedycznej	6
Wygodna forma pracy – bez konieczności bezpośredniego kontaktu	11
Elastyczność pracy	28
Możliwość wykorzystania źródeł internetowych i multimedialnych	29
Brak	5
Inne	1

Źródło: badanie własne

Zdalna forma terapii stworzyła też nowe szanse i możliwości. Według logopedów najbardziej docenianymi korzyściami była możliwość wykorzystywania źródeł internetowych i multimedialnych (29) oraz elastyczność pracy (28). Okazuje się, że brak konieczności bezpośredniego kontaktu z pacjentem również został uznany za korzyść (11). Logopedzi docenili zaangażowanie pacjentów w tym niełatwym dla wszystkich czasie (7). Jednakowo docenili także własne przygotowanie i wysiłek włożony w pracę (6). Wśród badanych znalazły się również osoby, dla których zmiana formy terapii nie przyniosła żadnych korzyści (5). Najmniej osób uznało,

że ich nakład pracy się zmniejszył (3). Jedna osoba uznała, że miała możliwość zdobywania nowej wiedzy poprzez uczestnictwo w webinarach.

Tabela 14: Emocje i uczucia towarzyszące logopedom w sytuacji zmiany sposobu prowadzenia terapii

Emocje i uczucia	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Zadowolenie	7
Stres	19
Poczucie braku sensu prowadzonych działań	28
Bezsilność	17
Złość	10
Zakłopotanie	8
Rozczarowanie	13
Obawa	21
Zaciekawienie	10
Zmęczenie	16

Źródło: badanie własne

Odnalezienie się w nowej sytuacji nierozłącznie wiąże się z pojawieniem się pewnych stanów emocjonalnych. Badani logopedzi przyznali, że najczęściej odczuwali bezsensowność prowadzonych działań (28). Innymi częstymi uczuciami, z którymi mierzyli się ankietowani, były: obawa (21), stres (19), bezsilność (17), zmęczenie (16), rozczarowanie (13). Na równi pojawiała się złość z zaciekawieniem (10). Nieobce logopedom w zdalnej formie pracy było również zakłopotanie (8). Najmniej osób uznało, że były one zadowolone (7).

Tabela 15: Metody i formy pracy wykorzystywane w zdalnej terapii logopedycznej

Metody i formy pracy	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Ćwiczenia artykulacyjne	43
Ćwiczenia oddechowe	40
Ćwiczenia fonacyjne	33
Ćwiczenia słuchowe	37
Instrukcje przekazywane rodzicom	39
Logorytmika	8
Komunikacja alternatywna i wspomagająca	7
Linki odsyłające do materiałów zamieszczonych w Internecie	33
Odsyłanie do literatury	4
Karty pracy	46
Spotkania z wykorzystaniem dostępnych komunikatorów	26
Metody relaksacyjne	6
Inne	1

Źródło: badanie własne

Metody i formy pracy wykorzystywane w pracy z pacjentem są bogate i wielotorowe. W terapii zdalnej dostępność niektórych z nich została ograniczona. Najczęstszą formą pracy wybieraną przez logopedów było korzystanie z kart pracy (46). Analizując dane dostrzega się wykorzystywanie w terapii zdalnej zarówno tradycyjnych form, powszechnie stosowanych w logopedii, jak: ćwiczenia artykulacyjne (43), ćwiczenia oddechowe (40), instruowanie rodziców, jak ćwiczyć w dzieckiem w domu (39), stymulacje funkcji słuchowych (37) i fonacyjnych (33), jak i tych, które pojawiły się wraz z wprowadzeniem pracy zdalnej. Logopedzi zaczęli korzystać z możliwości odsyłania swoich pacjentów do zasobów internetowych (33) oraz spotykania się poprzez dostępne komunikatory (26). Najmniejszą popularnością cieszyły się zajęcia z zakresu logorytmiki (8), komunikacji alternatywnej i wspomagającej (7) oraz ćwiczenia relaksacyjne (6). Jedna osoba dostrzegła trudność w pracy, która opierała się na naśladownictwie i pokazywaniu na modelach.

Tabela 16: Elementy terapii logopedycznej, które są najtrudniejsze do realizacji w formie zdalnej

Elementy terapii logopedycznej, które są najtrudniejsze do realizacji w formie zdalnej	N (możliwa więcej niż jedna odpowiedź)
Diagnozowanie logopedyczne	44
Konsultacje logopedyczne	3
Usprawnianie motoryki narządów artykulacyjnych	18
Wywoływanie głosek	36
Korygowanie wad wymowy na dalszych etapach (wyrazy, wyrażenia, zdania)	9
Stymulacja prawidłowego rozwoju mowy dziecka (WWR, ORM)	29
Stymulowanie procesów warunkujących prawidłowy rozwój mowy (percepcja, motoryka)	16
Wzbogacanie zasobów słownictwa czynnego i biernego	4
Współpraca z rodzicami	19
Współpraca z innymi specjalistami	14
Inne	2

Źródło: badanie własne

Najtrudniejsze do realizacji w logopedycznej pracy zdalnej okazało się diagnozowanie (44) oraz wywoływanie zaburzonych głosek (36). Niełatwa była również praca z najmłodszą grupą pacjentów potrzebującą wsparcia w prawidłowym rozwoju mowy (29). Kolejnymi trudnymi elementami była współpraca z rodzicami (19), ćwiczenia usprawniające sprawność motoryczną narządów artykulacyjnych (18), stymulowanie procesów niezbędnych dla prawidłowego rozwoju mowy dziec-

ka, m.in. percepcji, motoryki (16) oraz bardzo ważna w kompleksowym wsparciu pacjenta – współpraca z innymi specjalistami (14). Stosunkowo kłopotliwym elementem okazała się także kontynuacja terapii już wywołanych, lecz nadal korygowanych zaburzonych głosek (9). Mniejszą trudność zauważono we wzbogacaniu zasobu słownictwa (4) oraz w prowadzeniu konsultacji (3). Dla pojedynczych osób problemem była kwestia pisania dyktand przez dzieci oraz zastosowanie masażu logopedycznego i wywołanie wibracji niezbędnych do realizacji zaburzonych głosek.

Tabela 17: Czas poświęcony pracy w formie zdalnej w porównaniu do formy standardowej

Czas spędzany na pracy zdalnej	N	%
Tyle samo czasu	16	32
Do 3 godzin więcej niż standardowo	9	18
Do 5 godzin więcej niż standardowo	7	14
Do 8 godzin więcej niż standardowo	10	20
Do 10 godzin więcej niż standardowo	2	4
Powyżej 10 godzin więcej niż standardowo	2	4
Inne	4	8
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Spora grupa logopedów – szesnaście osób (32%) nie zauważyło różnicy pod względem czasu poświęcanego na pracę zdalną. Jednakże dziesięcioro specjalistów (20%) spędza do ośmiu godzin więcej niż dotychczas, a dziewięcioro (18%) do trzech godzin więcej. Siedem osób (14%) uznało, że ich czas pracy wydłużył się o około pięć godzin. Po dwie osoby (4%) określiły, że nowa forma terapii wymusza zwiększenie nakładu ich pracy do 10 godzin. Dla czterech osób (8%) zdalna praca nie wymagała takiego zaangażowania, a ich czas pracy zmniejszył się.

Tabela 18: Zadowolenie logopedów z prowadzonych terapii w formie zdalnej

Zadowolenie logopedów z prowadzonych terapii w formie zdalnej	N	%
Zdecydowanie tak	2	4
Raczej tak	18	36
Nie wiem	5	10
Raczej nie	17	34
Zdecydowanie nie	8	16
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Zdania logopedów, co do zadowolenia z pracy w nowej, zdalnej formie są podzielone. Osiemnaścioro (36%) uznało, że raczej jest, ale siedemnaścioro (34%) uznało, że raczej nie jest zadowolonych. Zdecydowanych pod kątem niezadowolenia było ośmioro (16%), a pięcioro (10%) niezdecydowanych. Tylko dwoje logopedów (4%) okazało zadowolenie z prowadzonych zdalnych terapii.

Tabela 19: Przekonanie o możliwości prowadzenia terapii logopedycznej w pełni i z sukcesem wyłącznie w formie zdalnej

Przekonanie o efektywności terapii prowadzonej wyłącznie zdalnie	N	%
Zdecydowanie tak	0	0
Raczej tak	1	2
Nie wiem	3	6
Raczej nie	19	38
Zdecydowanie nie	27	54
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

Zdecydowana większość respondentów negatywnie ocenia efektywność terapii zdalnej. W opinii dwudziestu sześciu osób (54%) zdecydowanie nie można liczyć na osiągnięcie sukcesów w terapii logopedycznej prowadzonej wyłącznie w formie zdalnej. Podobnie według dziewiętnastu osób (38%) raczej jest to niemożliwe. Trzy osoby (6%) nie są zdecydowane. Tylko jedna badana osoba (2%) przyznaje, że są pewne szanse, aby proces terapeutyczny przebiegający wyłącznie zdalnie, bez bezpośredniego kontaktu z pacjentem, przynosił wymierne efekty.

Tabela 20: Zamiar kontynuacji terapii zdalnych w przyszłości

Zamiar kontynuacji terapii zdalnych w przyszłości	N	%
Zdecydowanie tak	1	2
Raczej tak	4	8
Nie wiem	22	44
Raczej nie	11	22
Zdecydowanie nie	8	16
Inne	4	8
Ogółem	50	100

Źródło: badanie własne

W grupie badanych logopedów dominuje niezdecydowanie, w kwestii kontynuacji zdalnej formy pracy w przyszłości. Tak uznaje dwadzieścioro dwoje specjalistów (44%). Również większa część niechętnie opowiada się za dalszym wykorzystaniem tej formy. Jedenaście osób (22%) raczej tego nie zrobi, a osiem (16%) zdecydowanie nie. Nad kontynuacją zastanawia się czworo logopedów (8%). Jeden logopeda (2%) zdecydowanie wykorzysta zdalną terapię w następnych latach pracy. Cztery osoby (8%) przyznały, że jeżeli zostaną zmuszone przez sytuację, to oczywiście będą pracować zdalnie, jednak niechętnie.

4. Podsumowanie – nowy wymiar terapii logopedycznej

Zaistniała sytuacja przyczyniła się do wielu przeobrażeń w każdej ze sfer życia człowieka. Szczególnym wyzwaniem okazało się sprostanie obowiązkom zawodowym, które przez lata były znane i bezpieczne. Logopedzi są przykładem osób wykonujących zawód ściśle powiązany z bezpośrednią pracą z drugim człowiekiem. Proces terapeutyczny obejmuje pacjentów w różnym wieku, od noworodków po osoby starsze oraz z różnymi zaburzeniami. Miejscem zatrudnienia logopedów mogą być placówki publiczne oraz prywatne. Wśród badanych logopedów najwięcej z nich pracowało właśnie w tych typach placówek. Stosunkowo niewielu prowadziło własną praktykę. Pomimo dużej rozpiętości pomiędzy odbytym dotychczas stażem pracy należy przyjąć, że badani logopedzi posiadają doświadczenie zawodowe, ponieważ zdecydowana większość wykonuje tę profesję powyżej pięciu lat. Praca logopedy w głównej mierze opiera się na ćwiczeniach wykonywanych wspólnie z pacjentem przed lustrem, usprawnianiu i kształtowaniu funkcji i procesów

warunkujących prawidłowy rozwój mowy i komunikacji. Złożoność problemów logopedycznych uwidaczniają dane wskazujące częstotliwość występowania określonych zaburzeń wśród obecnych pacjentów ankietowanych specjalistów. Wielotorowość oddziaływań logopedycznych oraz praca z pacjentami w różnym wieku jest wymagająca. Dodatkowo sytuacja pandemii COVID-19 nie ułatwiła tego zadania. Zwłaszcza, że badani logopedzi przyznają, że ich przygotowanie do pracy zdalnej było przeciętne i do tej pory nie korzystali z prowadzenia terapii w formie zdalnej. Doświadczenie w tej kwestii wśród badanych było znikome. Nowa sytuacja oznaczała konieczność zdobycia nowych kompetencji umożliwiających wykonywanie pracy w nowych warunkach. Chcąc przygotować się do kontynuacji terapii w sposób zdalny, specjaliści wykazali się samodzielnym zaangażowaniem. Ponadto korzystali z dostępnych kursów i szkoleń oraz wymiany spostrzeżeń z innymi specjalistami. Należy zaakcentować fakt, że badani w głównej mierze byli pracownikami placówek publicznych i niepublicznych, ale nie otrzymali ze strony pracodawcy wystarczającej pomocy przygotowującej ich do pracy zdanej.

W sytuacji, gdy na pracę logopedów nałożone zostały dodatkowe wymagania związane ze szczególnym przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa i higieny, zmianie uległa także sama struktura terapii. W sposób naturalny zostały wyeliminowane pewne elementy, które możliwe były do zastosowania wyłącznie w bezpośrednim kontakcie z pacjentem. Najprostszym rozwiązaniem okazało się przesyłanie pacjentom kart pracy. Pomimo napotykaných niedogodności, uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że logopedom pracującym w trybie zdalnym udało się połączyć tradycyjne formy i metody pracy z nowoczesnymi. Spotkania online pozwoliły na przeprowadzenie typowych ćwiczeń logopedycznych, np. artykulacyjnych, oddechowych, a dodatkowo stworzyły przestrzeń na włączenie do terapii zasobów multimedialnych i internetowych. Słabością zdalnej formy pracy okazało się wykluczenie sporej części pacjentów, co skutkowało zaburzeniem ciągłości terapii. Nie dziwi fakt, że w tej grupie byli najmłodsi, czyli dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Ich uczestnictwo w zdalnej terapii logopedycznej wymagało pomocy osoby dorosłej. Niemożność prowadzenia terapii w znany dotychczas sposób, modyfikacja metod i form pracy, konieczność natychmiastowego znalezienia skutecznego sposo-

bu pracy, a ponadto brak doświadczenia przyczyniały się do odczuwania skrajnych emocji. Wskazane przez badanych odpowiedzi sugerują, że nie był to dla nich łatwy czas. Wśród najczęściej doświadczanych stanów emocjonalnych zaobserwowano: bezsensowność prowadzonych działań, obawę, stres, bezsilność, zmęczenie, rozczarowanie. Logopedzi wykazali się zaangażowaniem, wymagającym sporego wysiłku i pracy własnej. W ich ocenie skuteczność terapii prowadzonych w formie zdalnej wypadła przeciętnie lub źle. Dominujące w grupie badanych określenie przeciętny należałoby interpretować, jako mające wymiar pośredni, niezawierający w sobie ani cech pozytywnych, ani negatywnych.

Trudno w tej sytuacji doszukiwać się jakichkolwiek korzyści ze zmiany formy terapii. Jednakże logopedzi najbardziej docenili możliwość korzystania z dostępnych źródeł internetowych oraz elastyczność pracy. Z kolei największym utrudnieniem okazała się niemożność kontrolowania efektów wypracowanych przez pacjentów. Pokrywa się to z opisanym wcześniej odczuwaniem braku sensu prowadzonych działań. Pojawiające się przeciwności, takie jak akcentowany przez respondentów brak bezpośredniego kontaktu oraz brak możliwości włączenia pomocy wykorzystywanych stacjonarnie, istotnie zaważyły na elementach terapii logopedycznej. Największą trudność sprawiło diagnozowanie logopedyczne, które opiera się na ocenie mowy i komunikacji pacjenta, i powinno być wykonane rzetelnie. Komplikacje pojawiały się także na etapie wywoływania głosek i stymulowania prawidłowego rozwoju mowy u najmłodszych dzieci. Uświadamiając sobie powagę prowadzonych przez logopedów działań decydujących o poziomie funkcjonowania pacjentów, za oczywiste należy uznać, że tych elementów procesu terapeutycznego nie da się w pełni prowadzić zdalnie.

Zastąpienie bezpośredniego kontaktu wymagało zarówno od specjalistów, jak i pacjentów oraz osób pomagających pacjentom wypracowania nowego sposobu realizowanych działań. Odnosząc się do pytania dotyczącego czasu poświęcanego na pracę zdalną, ciekawym okazał się fakt, że większość logopedów nie zauważyła różnicy. Jednak pozostałe grono specjalistów musiało przeznaczyć na przygotowanie do pracy więcej czasu. Okres kilku miesięcy, w którym logopedzi prowadzili terapię zdalną był niełatwym sprawdzianem. Zdania dotyczące zadowolenia z pracy

w tym czasie są podzielone. Logopedzi nie są do końca zadowoleni z tego rodzaju pracy. Tym bardziej uważają, że nie istnieje możliwość prowadzenia terapii logopedycznej w pełni i z sukcesem wyłącznie w formie zdalnej. Dalsze funkcjonowanie specjalistów uzależnione jest od rozwoju sytuacji i decyzji podejmowanych przez władze oraz organy prowadzące placówki, w których pracują logopedzi. Jednakże, na podstawie zdobytego doświadczenia w pracy zdalnej, logopedzi albo są niezdecydowani, co do kontynuacji terapii w tej formie, albo deklarują, że dobrowolnie nie będą jej podtrzymywać. Swoją decyzję uzależniają również od panującej sytuacji epidemicznej oraz wprowadzanych rozporządzeń warunkujących sposób pracy.

Bibliografia

Bulewicz K, *Miejsce logopedy w systemie oświaty w Polsce – ujęcie liczbowe*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1.

Grabias S., *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia” 2010/2011, nr 39/40.

Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii.*, [w] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (red.), Lublin 2015.

Gunia G., Lechta V. *Wprowadzenie do logopedii.*, Kraków 2011.

Hamerlińska-Latecka A., *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012.

Obębowski A., *Biologiczne podstawy mowy*, Gdańsk 2014.

Trzaskalik J. *Interdyscyplinarne aspekty wczesnej diagnozy logopedycznej*, Kraków 2015.

Wiskirska-Woźnica B., *Medyczne źródła logopedii – foniatria i podstawy audiologii*, Gdańsk 2014.

Abstrakty

Grzegorz Całek

Rodzice i nauczyciele o problemach edukacji zdalnej

W artykule zostały przedstawione wyniki badań ankietowych (CAWI) przeprowadzonych w okresie edukacji zdalnej związanej z epidemią koronawirusa: jednego – wśród nauczycieli (czerwiec 2020, N = 1530) i dwóch – wśród rodziców (kwiecień 2020, N = 8250 i sierpień 2020, N = 2880), a dotyczących trudności dostrzeżonych przez te dwie grupy podczas nauczania zdalnego. Dzięki zestawieniu danych z trzech badań zaprezentowane zostały dwie perspektywy: nauczycieli i rodziców, a także zmiany w postrzeganiu edukacji zdalnej przez rodziców po jej pierwszym miesiącu i po dwóch miesiącach od jej zakończenia.

Słowa kluczowe: edukacja, nauczyciele, pandemia COVID-19, rodzice, szkoła

Key words: education, teachers, COVID-19 pandemic, parents, school

dr hab. Danuta Umiastowska

Przygotowanie studentów wychowania fizycznego do prowadzenia zajęć w formie zdalnej

Sytuacja, w której znaleźliśmy się wszyscy uczący i nauczani w okresie pandemii zmusza nas do pewnych refleksji nad systemem kształcenia przyszłych nauczycieli różnych specjalności.

Duży wpływ na podejście do nauczania zdalnego ma rodzaj wykładanego przedmiotu, forma zajęć – wykład, ćwiczenia czy seminarium oraz kompetencje informatyczne. Te same problemy pojawiają się po drugiej stronie katedry – studenci wydawać by się dobrze zorientowali w obsłudze urządzeń cyfrowych nie zawsze dawali sobie radę z różnymi platformami za pomocą których prowadzone były zajęcia, a także z wykonywaniem niektórych zadań. Tu uwzględnić trzeba także specyfikę nauczanych przedmiotów.

W prezentowanej pracy podjęto próbę pokazania jak praktycznie przygotować do zdalnego nauczania nie tylko studenta, przyszłego nauczyciela, ale także, jakie dać wskazówki prowadzącym zajęcia na przykładzie kierunku wychowanie fizyczne.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, wychowanie fizyczne, studenci

Key words: remote learning, physical education, students

dr Agnieszka Lasota, mgr Anzhela Shatilova

Edukacja online a motywacja do nauki młodzieży i studentów w okresie pandemii COVID-19

W prezentowanym artykule autorki pochyliły się nad problemem motywacji młodzieży i studentów do nauki online oraz poszukiwania optymalnych rozwiązań, które poprzez podejmowanie odpowiednich działań ze strony dorosłych pozwoliłyby zwiększyć motywację wewnętrzną i zewnętrzną uczniów do nauki online (która została upowszechniona w czasie wymuszonej izolacji domowej spowodowanej przez COVID-19). Nowe rozwiązania ukierunkowane są na uwzględnienie stanu emocjonalnego adolescentów i młodych dorosłych uczniów, wynikającego z ich rozwoju biologicznego oraz potrzeby rozwoju we wzbogaconym środowisku. Poprzez własne obserwacje uczniów i studentów funkcjonujących w trakcie pandemii spowodowanej przez COVID-19, na podstawie rozmów z uczniami, rodzicami i nauczycielami, a także dotychczasowych opracowań empirycznych na ten temat, autorki sygnalizują najważniejsze problemy związane z motywacją i samodzielną organizacją nauki zarówno licealistów, jak i studentów w czasie pandemii oraz odwołują się do teoretycznych koncepcji wyjaśniających. Przykłady te oraz możliwe rozwiązania mogą stanowić wskazówkę dla pedagogów, nauczycieli i rodziców, jakie działania wiążą się pozytywnie z wysoką motywacją do zdalnej nauki licealistów i studentów.

Słowa kluczowe: motywacja, nauczanie online, młodzież licealna, studenci, nauczyciele

Key words: motivation, online teaching, high school students, university students, teachers

mgr Ewa Rutkowska

Motywowanie uczniów szkół podstawowych do nauki w systemie pracy zdalnej

Szkoła podstawowa dla uczniów urodzonych w XXI wieku przestała być jedynym centrum nauki i miejscem przyswajania wiedzy. Proces informatyzacji w ostatnich latach miał zawrotne tempo. Współczesne dzieci uczą się w inny sposób niż ich dziadkowie i rodzice, są cyfrowymi obywatelami świata. Posiadają własne komputery, laptopy, smartfony i codziennie funkcjonują w sieci. Programowanie uważane jest za kluczową umiejętność współczesnego człowieka i ma coraz większe znaczenie w programach edukacyjnych szkół na wszystkich poziomach. Wraz ze wzrostem akceptacji na obecność wokół nas nowoczesnych narzędzi należy zastanowić się, czy my, dorośli mamy stosowną wiedzę i umiejętności, aby na zbliżonym poziomie sprawności do umiejętności młodszego pokolenia, korzystać z rozmaitych dóbr cyberprzestrzeni? Czy spotykamy się z uczniami w „ich bajce”? W jaki sposób to robimy?

Słowa kluczowe: nauka zdalna, kompetencje cyfrowe, motywacja

Key words: remote learning, digital competences, motivation

mgr Aleksandra Zalewska-Królak

Projekt Archiwum „Kwarantanna Oczami Dzieci”

„Kwarantanna Oczami Dzieci” to projekt na temat życia dzieci podczas pandemii. Jego głównym celem jest tworzenie archiwum, które gromadzi zapiski, pamiętniki, filmiki oraz inne prace dzieci związane z pandemią. Projekt z czasem przybrał cechy partycypacyjnego badania z dziećmi, szczególnego charakteru badań, który opiera się na współpracy z dziećmi podczas całego procesu badawczego, tj. od powstania pytania badawczego poprzez tworzenie narzędzi badawczych, analizę, aż po prezentację wyników. Zarówno forma, jak i tematyka projektu urzeczywistnia prawo dziecka do formułowania poglądów i opinii oraz bycia wysłuchanym w sposób swobodny, w odniesieniu do spraw, które go dotyczą (artykuł 12 Konwencji o Prawach Dziecka). Artykuł opisuje proces powstawania projektu ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu, jakim jest pandemia spowodowana wirusem COVID-19. Tekst pokazuje wpływ zwiększonego stopnia cyfryzacji w życiu codziennym dzieci, przeniesienia szkoły do przestrzeni wirtualnej.

Słowa kluczowe: partycypacyjne badania z dziećmi, COVID-19, sprawczość, cyfryzacja, szkoła

Key words: participatory research with children, COVID-19, agency, digitization, school

Jakub Choryński

Wykluczenie cyfrowe uczniów i seniorów w czasie pandemii COVID-19

Autor w swojej pracy porusza tematykę wykluczenia cyfrowego spowodowanego pandemią koronawirusa, skupiając się przy tym na dwóch grupach wiekowych: seniorach i uczniach. W swojej pracy wskazuje także na nieporuszany wcześniej aspekt samowykluczenia wśród osób starszych – spowodowany ich własnym wyborem. Twórca przedstawia statystyki ukazujące zjawisko wykluczenia mające miejsce przed epidemią COVID-19. Co więcej, autor wskazuje na liczne ułatwienia jakie oferuje Internet w codziennej egzystencji, zmienionej przez obecną sytuację światową. Uwypukla skutki niezajomości tych rozwiązań czy też niemożności ich użycia spowodowanego wykluczeniem cyfrowym.

Słowa kluczowe: wykluczenie cyfrowe, samowykluczenie, nauka zdalna, dystans społeczny

Key words: digital exclusion, self-exclusion, distance learning, social distancing

mgr Alicja Choma, mgr inż. Damian Kowalczyk, mgr Emilia Sielicka
Wyzwania edukacji zdalnej w szkole wyższej

Nauczanie zdalne ewoluuje nieprzerwanie od końca ubiegłego wieku. Można zaryzykować stwierdzenie, iż rozwijało się ono niemal tak szybko, jak nowe rozwiązania komunikacji cyfrowej, aż do momentu pojawienia się pandemii Covid-19. Światowa epidemia w znaczącym sposób przyspieszyła masowe wdrożenie zdalnego nauczania jako głównej formy kształcenia w okresie objętym kwarantanną. W artykule przedstawiona została ewolucja edukacji zdalnej ze względu na sytuację epidemiologiczną na świecie oraz przede wszystkim w Polsce. Przybliżone zostały zasadnicze różnice między stacjonarnym a zdalnym trybem nauczania, a także wyzwania, jakim musiało sprostać całe społeczeństwo akademickie przy tak dużej reorganizacji sposobu prowadzenia zajęć. Na końcu autorzy zamieścili swoje rekomendacje dotyczące dalszego rozwoju zdalnej edukacji.

Słowa kluczowe: COVID-19, pandemia, szkolnictwo wyższe, edukacja zdalna, nauczanie hybrydowe

Key words: COVID-19, pandemic, higher education, remote education, hybrid learning

dr Szymon Godawa

Problemy osobiste i zawodowe pielęgniarek województwa śląskiego w czasie pierwszych miesięcy pandemii

Celem tego artykułu jest przedstawienie wyników badań, których zamiarem była identyfikacja i diagnoza problemów formalnych, społecznych, emocjonalnych, jakich doświadczały pielęgniarki i pielęgniarze, pracujący w szpitalach i poradniach w ciągu pierwszych trzech miesięcy walki z COVID-19. W opracowaniu tym przedstawiam z jednej strony wyniki badań ilościowych jakie przeprowadziłem, z drugiej strony chciałem jak najwięcej pokazać wypowiedzi ich samych (sięgając do strategii jakościowych), które wybrałem subiektywnie, które mnie poruszyły, wzruszyły czasem nawet przeraziły.

Słowa kluczowe: pielęgniarki, sytuacje trudne, służba zdrowia

Key words: nurses, difficult situations, health service

Jan Mizerka

Wpływ subiektywnego poczucia izolacji społecznej na funkcjonowanie poznawcze

Wybuch pandemii COVID-19 przyczynił się do drastycznych i nagłych zmiany w funkcjonowaniu społecznym i ekonomicznym. Pierwsze analizy wskazują, że podjęte środki w postaci reżimu sanitarnego, ograniczonego poruszania się i dystansu społecznego przynoszą efekty w postaci zmniejszonego rozprzestrzeniania się choroby, jednocześnie wywołując nieprzewidziane skutki gospodarcze i zdrowotne. Jednym z mniej zbadanych zależności w kontekście pandemii jest wpływ izolacji społecznej na funkcjonowanie poznawcze oraz zmiany strukturalne mózgu i komórek nerwowych. Celem niniejszego artykułu jest dokonanie przeglądu dostępnych badań z tego zakresu oraz analiza naukowych ustaleń w kontekście rzeczywistych zagrożeń wynikających z globalnej epidemii COVID-19.

Słowa kluczowe: COVID-19, izolacja społeczna, funkcje poznawcze, układ nerwowy

Key words: COVID-19, social isolation, cognitive functions, nervous system

Natalia Ciepłńska, dr Krzysztof M. Ciepłński

Psychoterapia zdalna z perspektywy pacjentów w dobie pandemii COVID-19

Artykuł poświęcony jest jakościowej analizie doświadczeń pacjentów uczestniczących w psychoterapii prowadzonej w formie zdalnej w sytuacji pandemii COVID-19. W eksploracyjnych badaniach jakościowych udział wzięło 15 osób (dwanaście kobiet i trzech mężczyzn) w wieku 22-25 lat. Wypowiedzi badanych analizowano w obszarach odnoszących się do funkcjonowania terapeuty, samooceny własnego uczestnictwa w terapii, jej logistyki a także ogólnego bilansu zalet i wad tej formy leczenia. Tekst zawiera wprowadzenie w problematykę, rozdział teoretyczny a także metodologiczny. Całość wieńczy podsumowanie wyników oraz ich dyskusja. W badaniach potwierdzono występowanie poczucia korzyści z terapii zdalnej u większości leczonych pacjentów. Jednocześnie ustalono, że oceny doświadczeń związanych z udziałem w psychoterapii we wszystkich jej wymiarach są wysoce zindywidualizowane. Wśród badanych dominował pogląd, że psychoterapia zdalna jest przede wszystkim wartościowym uzupełnieniem terapii „twarzą w twarz”, w mniejszym stopniu zaś preferowaną formułą indywidualnego kontaktu terapeutycznego. Autorzy postulują kontynuację podjętych badań, wskazując także na ich walory aplikacyjne.

Słowa kluczowe: COVID-19, psychoterapia zdalna, e-zdrowie psychiczne, telepsychoterapia

Key words: COVID-19, remote psychotherapy, e-mental health, telepsychotherapy

mgr Marta Giziewska

Zdalna terapia logopedyczna – nowy wymiar pracy z perspektywy specjalistów

Sytuacja pandemii COVID-19 okazała się ogromnym wyzwaniem, któremu każdy z logopedów starał się sprostać. Towarzysząca niepewność i brak jasnych informacji pogłębiały zaistniały chaos i niepokój. Niecodzienną była również konieczność odnalezienia się w nieznannej sytuacji zawodowej. Dotychczasowa praca gabinetowa nie była możliwa do zrealizowania. Należało odnaleźć się w nowej przestrzeni, w której jedynym rozwiązaniem było skorzystanie ze zdalnej formy. Pomimo napotykaných trudności i odmiennych realiów logopedzi sproścali temu zadaniu. Jednak doświadczenia, które w tym czasie zdobyli utwierdzają ich w przekonaniu, że nie jest to skuteczna forma pracy, pozwalająca na osiągnięcie zamierzonych celów terapeutycznych.

Słowa kluczowe: logopedia, pandemia COVID-19, zdalna terapia logopedyczna

Key words: speech therapy, COVID-19 pandemic, remote speech therapy

Lista autorów

Grzegorz Całek

Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Danuta Umiastowska

Instytut Nauk o Kulturze Fizycznej, Wydział Kultury Fizycznej i Zdrowia,
Uniwersytet Szczeciński

dr Agnieszka Lasota

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

mgr Anzhela Shatilova

Kolegium Europejskie w Krakowie

mgr Ewa Rutkowska

Psycholog wspierania rozwoju osobistego dzieci, młodzieży i osób dorosłych

mgr Aleksandra Zalewska-Królak

Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski

Jakub Choryński

Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczne i Społeczne, Uniwersy-
tet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

mgr Alicja Choma

Katedra Finansów, Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Ekonomiczny
we Wrocławiu

mgr inż. Damian Kowalczyk

Katedra Zarządzania Produkcją i Pracą, Wydział Zarządzania, Informatyki i Finansów, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

mgr Emilia Sielicka

Katedra Zarządzania Marketingowego, Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

dr Szymon Godawa

Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział w Cieszynie

Jan Mizerka

Wydział Psychologii i Kognitywistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Natalia Cieplińska

Kolegium Międzydziedzinowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Warszawski

dr Krzysztof Mariusz Ciepliński

Katedra Psychoterapii i Psychologii Zdrowia, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

mgr Marta Giziewska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu