

**Justyna Nowotniak**

Uniwersytet Szczeciński

ORCID 0000-0002-7439-0414

Potencjały ukryte w uczniowskich doświadczeniach wyniesionych z edukacji zdalnej w czasie pandemii

W artykule zaprezentowano fragment wyników badania na temat: *Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły*, przeprowadzonego w maju 2021 roku (reprezentatywna próba 1125 uczniów). Ramą teoretyczną badań jest model Komfort–Napięcie–Panika (ang. *Comfort–Stretch–Panic model*), autorstwa Karla Rohnke. Funkcjonowanie ucznia w każdej z tych trzech stref to syntetyczny obraz unikatowych, dopełniających się doświadczeń wywołanych wymogiem edukacji zdalnej w okresie pandemii. Przedmiotem niniejszego artykułu jest fragment wyników badań i wniosków dotyczących ukrytych potencjałów tkwiących w doświadczeniach zebranych przez uczniów w tamtym czasie.

Słowa kluczowe: COVID-19, edukacja zdalna, model Komfort–Napięcie–Panika, uczniowie

Potential hidden in students' experiences regarding remote education during pandemic

This article presents a fragment of results of a research – its subject being *Diagnosing needs and expectations of students and teachers in primary schools in Szczecin days before returning to school* – conducted in May 2021 among 1125 students. Comfort–Stretch–Panic model, created by Karl Rohnke, has been used as a theoretical framework for said research. Students' functioning in each and every one of the model's aspects provides a synthetic depiction of unique, complementary experiences caused by remote education, imposed by the pandemic. The article focuses on a fragment of results and conclusions regarding potential hidden in such experiences in given time.

Keywords: COVID-19, distance education, Comfort–Stretch–Panic model, students

Wprowadzenie

Pandemia wirusa SARS-CoV-2 wymogła na uczniach zmianę sposobu uczenia się z tradycyjnej bezpośredniej relacji w klasie szkolnej na kształcenie na odległość. Doświadczenia dzieci i młodzieży w kolejnych falach pandemii różniły się. Zagadnienia te stały się przedmiotem wielokrotnie podejmowanych badań zrealizowanych bezpośrednio przed lub po przejściu z nauczania zdalnego do edukacji bezpośredniej (Lee, 2020; Loades i in., 2020; Liu i in., 2020).

Należy do nich także raport będący przedmiotem poniższych analiz. Badanie na temat *Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły*, zrealizował zespół naukowców z Uniwersytetu Szczecińskiego wiosną 2021 roku¹. Celem badania było rozpoznanie potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie przed powrotem do szkoły. Ramą teoretyczną projektu uczyniono model Komfort–Napięcie–Panika autorstwa Karla Rohnke (Miles i Priest, 1990; Palethorpe i Wilson, 2011; Popek, 2016). Określono czynniki lokowania się uczniów we wskazanych trzech strefach KNP w perspektywie przejścia z edukacji zdalnej do edukacji bezpośredniej przy pomocy autorskiego narzędzia, co pozwoliło wskazać uwarunkowania gotowości powrotu uczniów do szkół po okresie izolacji. Przedmiotem niniejszego artykułu jest fragment wyników badań i wniosków dotyczących ukrytych potencjałów tkwiących w doświadczeniach zebranych przez uczniów w tamtym czasie.

Metodologia badań i podstawy teoretyczne

Badanie na temat *Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły*, zrealizowano w ostatnim etapie edukacji zdalnej w 2021 roku. Model KNP będący ramą teoretyczną badania, łączy w konceptualizacji funkcjonowania człowieka aktywność w sferze poznawczej i społeczno-emocjonalnej z osadzonym w centrum uwagi procesem

¹ Diagnoza zamówiona przez Wydział Oświaty Urzędu Miasta Szczecin. Badanie wykonane przez zespół badawczy składający się z pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki US. Projektem kierowały dr Barbara Chojnacka i dr Edyta Sielicka. Zespół współtworzyli: dyrektor Instytutu Pedagogiki US dr hab. Anna Murawska, prof. US, dr hab. Justyna Nowotniak, prof. US oraz dr Rafał Iwański.

uczenia się. Model ten z powodzeniem stanowi zaplecze dla kreślenia specyfiki edukacji polegającej na dużej dynamice zmian i potrzebie adaptacji do nowych warunków. Wykorzystywany jest z powodzeniem w analizach edukacji outdoorowej (Miles i Priest, 1990; Paethorpe i Wilson, 2011; Popek, 2016). Przyjęta rama teoretyczna znajduje swoje uzasadnienie w fakcie, że okres pandemii był czasem wymagającym przeorganizowania sposobów funkcjonowania uczniów i wypracowywania nowych sposobów adaptacji. Analiza procesu uczenia się człowieka następuje w nim poprzez ulokowanie aktywności jednostki w trzech strefach: komfortu, napięcia oraz paniki. W zależności od sposobu radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, pozwala zbudować precyzyjne charakterystyki zachowań, uwzględniające dynamikę procesów poznawczych. Granice między trzema strefami są mocno zakreślone, ale elastyczne, dając możliwość uchwycenia procesu przemieszczania się podmiotów między nimi. Sprawny badacz, dysponujący takim zapleczem teoretycznym unika niebezpieczeństwa kreślenia jednowymiarowych opisów, widząc w zdarzeniach krytycznych, takich jak przymus edukacji zdalnej, źródło jedynie piętrzących się problemów. Skonstruowane w ujęciu teoretycznym charakterystyki procesu uczenia się w strefach komfortu, napięcia i paniki, pozwalają wygenerować opis bieżących doświadczeń badanych. Elastyczność granic uczyła także na ewentualne korzyści, które mogą łączyć się z pokonaniem kryzysu. Kryzysy mogą być prorozwojowe, sposób i efekt ich przepracowania łączy się z jakością funkcjonowania człowieka w nowej rzeczywistości, w którą wkracza nieoczekiwanie dla samego siebie. W kryzysie możemy upatrywać szanse i możliwości do rozwoju, cały czas pamiętając o zagrożeniach odmiennych dla rozwoju każdego dziecka.

W narzędziu badawczym o trójdzielnej strukturze w pierwszej części wykorzystano skalę Likerta (metodę sumowanych ocen), następnie blok pytań wielokrotnego wyboru i pytań otwartych. Intensywność nastawienia w skali Likerta zmierzono za pomocą skali porządkowej dwubiegunowej, pięciostopniowej. O jej wykorzystaniu zadecydowała możliwość uchwycenia wielu aspektów badanego zjawiska w korespondencji do przyjętego modelu KPN. Procedura konstrukcji skali składała się z trzech etapów, zgodnie z zasadą, że zakwalifikowanie elementów do zbioru opiera się na ich relacji wobec skali jako całości. Uwzględniono ocenę mocy dyskryminacyjnej. Ostatecznie dla każdej strefy przyjęto po 10 twierdzeń (dla uczniów). Maksymalna łączna liczba punktów uzyskanych przez każdego respondenta w obrębie każdej skali mogła wynieść 50 dla uczniów.

Populacja generalna uczniów klas IV–VIII (zamknięta) liczyła 16173 uczniów. Dla wskazanej liczebności obliczona została próba reprezentatywna na poziomie $n = 1001$ przy następujących założeniach: poziom ufności $\alpha = 0,95$, wielkość frakcji 0,5, błąd maksymalny 3%. Przyjęte zostały graniczne warunki

dla prób w badaniach społecznych. Aby znacząco podnieść szanse na osiągnięcie przyjętych założeń, zwiększona została liczebność badanej grupy do 1500 respondentów, aby wyeliminować ryzyko dołoso wywania. Uczniowie z populacji generalnej podzieleni zostali na pięć warstw, które odpowiadają poszczególnym rocznikom z zgodnie z ich udziałem procentowym. Zastosowano metodę losowania jednorodnego zależnego (bezwrotnego) z wykorzystaniem generatora liczb losowych. W badaniu udział wzięło 1125 uczniów z terenu Szczecina, w tym z klas IV – 157 osób, z klas V – 137, z klas VI – 318, z klas VII – 292, z klas VIII – 225. W całej grupie oraz w poszczególnych warstwach zachowano proporcje płci.

Weryfikacji hipotez badawczych dokonano z zastosowaniem wielomianowego uporządkowanego modelu logitowego. Gotowość uczniów do powrotu do szkoły, a więc ich funkcjonowanie w poszczególnych strefach KNP, badano z uwzględnieniem zmiennych socjodemograficznych: płeć, wiek, liczba rodzeństwa (Schwartz i in., 2021) oraz społecznych podzielonych na następujące kategorie: aktywność uczniów w procesie dydaktycznym, problemy szkolne i osobiste (Clemens i in., 2020; Hatzichristou i in., 2021; Raffaele i in., 2021; Viner i in., 2021) oraz potencjał wsparcia społecznego.

Na wstępie zdiagnozowano zagrożenie ograniczonej dostępności dzieci i młodzieży do sprzętu umożliwiającego nauczanie zdalne. Uczniowie podczas edukacji zdalnej korzystali głównie z komputerów/tabletów (86%), głównie z telefonu korzystało 12% uczniów, z jednego komputera współdzielonego z rodzeństwem – 1% uczniów, a współdzielonego z rodzeństwem i rodzicami też 1%. Zatem zdecydowana większość uczniów, korzystając z komputera, miała możliwość samodzielnej pracy z nim i wykorzystywania go bez konieczności uwzględniania w czasie edukacji zdalnej potrzeb sprzętowych innych domowników. W poszczególnych warstwach (klasach) rozkłady odpowiedzi są zbliżone. Uzyskane dane pozwalają przyjąć, że przebieg i jakość edukacji zdalnej tylko w odniesieniu do nielicznej grupy uczniów (2) związane były z tego rodzaju trudnościami (tabela 1).

Tabela 1.

Urządzenia, z jakich korzystają badani podczas lekcji zdalnych

Klasa	Urządzenie	n	%
IV	korzystam głównie z komputera/tabletu	141	92,8
	korzystam głównie z telefonu	8	5,3
	w domu jest jeden komputer, z którego do nauki korzysta rodzeństwo i rodzice do pracy zdalnej	1	0,7
	uczymy się na jednym komputerze wspólnie z rodzeństwem, dzielimy się nim	2	1,3
V	korzystam głównie z komputera/tabletu	120	87,6
	korzystam głównie z telefonu	11	8,0
	w domu jest jeden komputer, z którego do nauki korzysta rodzeństwo i rodzice do pracy zdalnej	3	2,2
	uczymy się na jednym komputerze wspólnie z rodzeństwem, dzielimy się nim	3	2,2
VI	korzystam głównie z komputera/tabletu	271	85,2
	korzystam głównie z telefonu	43	13,5
	uczymy się na jednym komputerze wspólnie z rodzeństwem, dzielimy się nim	2	0,6
	w domu jest jeden komputer, z którego do nauki korzysta rodzeństwo i rodzice do pracy zdalnej	2	0,6
VII	korzystam głównie z komputera/tabletu	248	84,9
	korzystam głównie z telefonu	39	13,4
	uczymy się na jednym komputerze wspólnie z rodzeństwem, dzielimy się nim	4	1,4
	w domu jest jeden komputer, z którego do nauki korzysta rodzeństwo i rodzice do pracy zdalnej	1	0,3
VIII	w domu jest jeden komputer, z którego do nauki korzysta rodzeństwo i rodzice do pracy zdalnej	4	1,8
	korzystam głównie z komputera/tabletu	183	81,3
	uczymy się na jednym komputerze wspólnie z rodzeństwem, dzielimy się nim	3	1,3
	korzystam głównie z telefonu	35	15,6

Źródło: badania własne.

Wyniki badań

Poszerzony opis struktury wartości na podstawie sumowanych ocen w skali Likerta (osiem przedziałów) uzyskanych przez respondentów, pozwolił na ulokowanie działań i aktywności uczniów w każdej z trzech stref. Na wstępie zostanie dokonane ogólne zestawienie rozkładu wyników uczennic i uczniów we wszystkich strefach, by w końcowym fragmencie przyrzeć się strefie napięcia.

Tabela 2.

Zestawienie procentowe rozkładu wyników uczennic i uczniów w strefach KNP

Kategorie UCZENNICE/ UCZNIOWIE	Dane w %			
	poziom bardzo niski	poziom niski	poziom średni	poziom wysoki
Komfort	0,6%	9,7%	36,9%	46,1%
Napięcie	0,6%	8,1%	41%	46,1%
Panika	2,7%	29,6	49,1%	17,4%
Przedziały	10–14	15–24	25–34	35–44

Źródło: badania własne.

W przededniu powrotu uczniów do szkół (maj 2021) znaczna grupa uczniów (50,3% – wysoki i bardzo wysoki poziom napięcia) była w gotowości do ponownego rozpoczęcia edukacji zdalnej, jednocześnie podobnej wielkości grupa (52,8% – wysoki i bardzo wysoki poziom komfortu) funkcjonowała w sposób bezpieczny w edukacji zdalnej – dostrzegała jej zalety i czuła się w niej dobrze. Osadzając te wyniki w ramie teoretycznej, pamiętać należy, że w strefie komfortu człowiek ma poczucie względnego zaspokojenia potrzeb, bo funkcjonuje w świecie, który poznał i zoorganizował już w nim swoje życie. Zadania do zrealizowania nie stanowią więc źródła znaczącego stresu czy obaw. Odczuwane zadowolenie i związana z nim wygoda życia nie gwarantują jednak rozwoju, bo niwelują gotowość do poznawania nowych rzeczy, podejmowania wysiłku, dokonywania zmian (Miles i Priest, 1990; Palethorpe i Wilson, 2011; Popek, 2016). Podkreślić jednak należy, że jest to strefa bezpiecznego odwrotu, swoisty azyl w obliczu trudności napotykaných w kolejnych obszarach, a zatem w okresie pandemii jej znaczenie się zmienia. Strefa ta zaczyna stanowić miejsce, w którym można odzyskać poczucie bezpieczeństwa. W związku z powyższym rozpoczęcie edukacji bezpośredniej może być dla grupy z wysokimi wskaźnikami w strefie komfortu trudną zmianą długotrwałego sposobu funkcjonowania w czasie pandemii lub

zmianą oczekiwaną, zgodnie z charakterystyką profilu aktywności w modelu KNP. Znaczna grupa uczniów ulokowała się w dwóch strefach naraz, deklarując jednocześnie przyzwyczajenie do nauczania zdalnego, a z drugiej szereg problemów obniżających poczucie ogólnego dobrostanu: brak zdolności koncentracji uwagi (52%), bycie często smutnym (41,7%), częste odczuwanie złości (49,9%), poczucie niezidentyfikowanego strachu, obaw (43,1%), brak chęci do działania (50,3%). Uczennice i uczniowie deklarowali także problemy ze snem (36,9%) i poczucie bycia mało ważnym (32,1%).

Wyniki badań potwierdzają, że w procesie edukacji zdalnej uczniowie narażeni byli na doświadczenia osłabiające ich równowagę zarówno psychiczną, jak i fizyczną (Clemens, 2020; Hatzichristou i in., 2021; Ptaszek i in., 2020; Pyżalski, 2020; Raffaele i in., 2021).

Przebywanie w strefie paniki oznacza konfrontowanie się ze sprawami, których jednostka nie rozumie, zadaniami, których nie potrafi wykonać, a także doświadczanie wątpliwości w swoje możliwości oraz braku panowania nad sytuacją. Młody człowiek staje wówczas przed wyborem: walczyć albo uciekać, doświadcza stresu, lęku, braku kontroli, beznadziejności. Wyzwała to poczucie zagrożenia, w którym uruchamiają się mechanizmy obronne lub ucieczkowe (Miles i Priest, 1990; Palethorpe i Wilson, 2011; Popek, 2016). Z przeprowadzonej diagnozy wynika, że w przededniu powrotu do szkoły 18,6% uczniów funkcjonowało w strefie paniki na wysokim i bardzo wysokim poziomie.

Pomiędzy strefą komfortu a strefą paniki plasuje się strefa napięcia. W ujęciu twórców przyjętego modelu KNP jest to strefa uczenia się i strefa rozwoju. Jednostka jest gotowa na podejmowanie wyzwań, poznawanie tego, co nowe i do tej pory nierozpoznane. Osoba w tej strefie doświadcza ciekawości poznawczej, dąży do poszerzania wiedzy i kompetencji. Miejsce wygody i związanej z nią skłonności do bierności, zajmuje potrzeba wysiłku i stymulacji do działania. W tej strefie doświadcza się bycia zmotywowanym, zaangażowanym, zaintrygowanym, gotowym do podjęcia różnych aktywności poznawczych (Vaida, 2018). Jest to jednak strefa, w której za wysoko podniesiona poprzeczka wymagań niepostrzeżenie lokuje człowieka w obszarze paniki. Wszystkie granice wskazanych stref cechuje ta sama elastyczność. W takim samym tempie więc poszerzeniu może ulec strefa komfortu, gdyż to, co było nowe, nieznane, staje się rozpoznane, opanowane, „oswojone” dla podmiotu, wzmacnia jego poczucie własnej wartości, a jednocześnie wyhamowuje aktywność.

Nietrudno zauważyć wagę zewnętrznej stymulacji potencjału do działania w strefie napięcia, która powinna nastąpić ze strony dorosłych opiekunów dzieci i młodzieży. Stymulacja ta jednak musi być w pełni świadoma, bo zbyt wiele i na zbyt trudnych zadaniach umiejscowi jednostkę w strefie paniki.

Analiza danych określających usytuowanie uczniów i uczennic w strefie napięcia pozwala dostrzec głównie średni (41,1%) lub wysoki (46,1%) jego poziom. Stanowi to niezwykle ważny kierunek dla rekomendacji i planowania działań edukacyjnych po powrocie do edukacji bezpośredniej w nowym roku szkolnym. Zróżnicowanie danych można by zamknąć w konstatacji: im młodsi są uczniowie, tym większa jest ich gotowość i motywacja do działania, wyjścia ze strefy komfortu (w klasach IV – wysoki poziom napięcia zdiagnozowano u 56,9% uczących się, a średni – u 30,7%, w klasach V: wysoki – u 53,3%, średni – u 34,3%, w klasach VI: poziom wysoki – u 50,3%, średni – u 35,8%). W wyższych klasach u mniejszej liczby uczących się rozpoznano wysoki poziom napięcia (klasa VII: 35,2%, klasa VIII: 35,1%). Tutaj napięcie lokuje się raczej na poziomie średnim (klasa VII: 51%, klasa VIII: 53,4%). Największy potencjał związany z powrotem do nauczania bezpośredniego prezentują klasy IV i V.

Poziom napięcia jest istotnie zależny od cech socjodemograficznych, z wyłączeniem liczby rodzeństwa. W klasach VI–VIII odnotowujemy niższe szanse osiągnięcia wyższej oceny napięcia, zwłaszcza chłopcy mają mniejsze prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższego poziomu napięcia. Szansa osiągnięcia wyższej oceny poziomu napięcia jest większa dla uczniów, którzy bardziej aktywnie uczestniczą w procesie dydaktycznym online w porównaniu z innymi uczniami o zbliżonej charakterystyce. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że ocena poziomu napięcia jest istotnie zależna od występowania problemów szkolnych, związanych z procesem dydaktycznym i relacjami społecznymi. Nie zauważa się istotnego oddziaływania problemów osobistych na ocenę poziomu napięcia. Doświadczanie problemów z kondycją psychofizyczną nie oddziałuje istotnie na ocenę poziomu napięcia. Hipoteza dotycząca oddziaływania potencjału wsparcia rodzinnego, rówieśniczego i/lub szkolnego na poziom napięcia została częściowo potwierdzona. Większą szansę na osiągnięcie wyższej oceny napięcia mają uczniowie o wyższym potencjale wsparcia rodzinnego i szkolnego, w porównaniu do innych uczniów o podobnych cechach.

Poszukując informacji kontekstowych, oświetlających pozyskane dane z różnych perspektyw, należy zwrócić uwagę na kilka zasadniczych kwestii, obiektywizujących obraz całości wyłaniający się z liczb. Interesujące wydają się wyniki odnośnie do stwierdzenia: *W czasie pandemii odkryłem/am nowe zainteresowania*. Wypowiedzi wyrażające aprobatę (33,8% – zdecydowanie się zgadzam i 20,4% – raczej się zgadzam) przekraczają połowę wszystkich wypowiedzi. We wszystkich klasach (od IV do VIII) zauważalny jest podobny rozkład wyników.

Możliwość rozwijania zainteresowań w czasie, gdy lekcje odbywały się w formie pośredniej, deklaruje co trzeci biorący udział w badaniach uczeń. Zdecydowaną zgodę z tym stwierdzeniem zadeklarowało 38,4% uczniów i uczennic.

Wysoka aprobatą młodzieży dla stwierdzenia: *podczas nauki zdalnej mam więcej czasu na rozwijanie swoich zainteresowań*, dotyczy szczególnie uczniów wyższych klas (klasa VII – *zdecydowanie zgadzam się*: 45,5%, *raczej zgadzam się*: 25,7%, klasa VIII – *zdecydowanie zgadzam się*: 43,1%, *raczej zgadzam się*: 28,4%).

Uczniowie klas piątych zasługują w tym względzie na szczególną uwagę. Najbardziej demonstrowali aprobatę dla stwierdzenia: *podczas nauki zdalnej mam więcej czasu na rozwijanie swoich zainteresowań*. Co trzeci piątoklasista wybrał kategorię odpowiedzi *całkowicie się zgadzam*, określając swój poziom akceptacji dla następujących stwierdzeń: *na lekcjach zdalnych mniej rozumiem, niż jak chodziłem do szkoły*; *boję się, że po powrocie do szkoły będę mieć gorsze oceny oraz podczas nauki zdalnej trudniej mi poprosić o pomoc kogoś z klasy*.

Środkowy wiek szkolny to czas istotny dla formowania się przekonań na temat poczucia własnej skuteczności w wielu obszarach funkcjonowania ucznia. Obraz siebie skutecznego (bądź nie) w działaniu, w myśleniu, w interakcjach społecznych tworzy stabilną lub chwiejną podstawę dla rozwoju jego poczucia kompetencji. Budzące społeczne uznanie wykorzystanie kompetencji i nabywanie nowych umiejętności poszerzających zakres kompetentnego działania prowadzą u nastolatka do rozwoju samoregulacji. Samoregulacja jest metaforyczną bramą do dorosłości (Piotrowski, Ziółkowska i Wojciechowska, 2014). Jednym z jej kluczowych elementów w kontekście znaczenia szkolnej edukacji jest świadome wykorzystywanie własnej wiedzy do działania i wynikające z tego rodzaju aktywności przekonanie, że wiedza jest przydatna, a stąd tylko krok do zbudowania potrzeby jej poszerzenia. Ankietowani piątoklasiści tymczasem najprawdopodobniej deklarowali wykorzystanie czasu wolnego wygospodarowanego w pandemii do rozwijania własnych zainteresowań. Mają słabsze oceny od tych, które uzyskiwali w tradycyjnym kształceniu i są grupą najbardziej motywowaną do nauki przez rodziców.

Odmienne ukształtował się obraz szkoły u najmłodszych biorących udział w badaniach uczniów, którym pandemia uniemożliwiła poznanie specyfiki nauczania w klasie czwartej w tradycyjnym kształceniu. Czwartoklasiści tęsknią za szkołą, w tej grupie wiekowej, pandemia nie zdążyła zakłócić dobrej dynamiki wejścia w środkowy wiek szkolny, rozbudziła nawet potrzebę nowych zainteresowań. Należałoby wzmocnić to entuzjastyczne nastawienie do edukacji instytucjonalnej, wyrażone w wynikach badań zdecydowanym ulokowaniem uczniów w strefie napięcia, odczytanym w tym przypadku jako gotowość na nowe wyzwania i zadania poznawcze.

Czas edukacji zdalnej wielu uczniów potraktowało jako szansę zajmowania się tym, co ich szczególnie interesuje. Oczywiście, pełny obraz dałaby wiedza na temat treści i form tych zainteresowań. Są to jednak wysoce optymistyczne dane.

Czas wypełniony zainteresowaniami prawdopodobnie nie skompensuje różnorodności doświadczeń płynących z relacji społecznych i tego ich aspektu, który umożliwia młodzieży wzajemne porównywanie się, podejmowanie bardziej świadomych decyzji dotyczących ważnych życiowo wyborów, np. przyszłej szkoły. Podkreślić jednak należy, że także indywidualna aktywność, podsycona właśnie pielęgnowaniem pasji, rozwija refleksyjność ułatwiającą orientację w gąszczu codziennych wyzwań i obowiązków oraz aktywizuje proces stawania się i wchodzenia w dorosłość.

Wzmocnienie oferty pozalekcyjnych form rozwoju zainteresowań wymagałoby zabezpieczenia ewentualności rozwijania tych form aktywności online, co sugerowali uczniowie. Organizacja zajęć pozalekcyjnych w szkole powinna uwzględnić jeszcze kwestię pracy w grupach mieszanych, bowiem widoczną tendencją jest malejąca, wraz z wiekiem uczniów, potrzeba kontaktów z uczniami z własnej klasy.

Uwagi podsumowujące

Uczniowie polskich szkół doświadczyli kilku fal pandemicznej izolacji i pozostali w zdalnym trybie nauki w efekcie do maja 2021 roku. Każdy z tych okresów wiązał się z odmiennymi doświadczeniami, zróżnicowanymi chociażby w ramach grup wiekowych. We wrześniu 2020 roku rozpoczęto nowy rok szkolny z nadzieją na normalność, by w październiku, w wyniku znacznego wzrostu liczby zakażeń, powrócić do edukacji online. Dla dzieci najmłodszych najdłużej starano się utrzymać hybrydową formę edukacji (*Online education in Poland – statistics & facts*).

Biorąc pod uwagę zagrożenie kolejnymi falami pandemicznych obustrzeń, potrzeba budowania gotowości na kolejne wyzwania powinna dopingować decydentów do wdrażania rekomendacji będących pokłosiem wniosków sformułowanych na podstawie wyników badań przeprowadzonych w tamtym czasie.

Zaprezentowany projekt badawczy i jego wyniki korespondują z szeregiem interdyscyplinarnych badań, których celem było rozpoznanie efektów i skutków edukacji zdalnej, wprowadzonej w wyniku ogólnoświatowej epidemii (Hatzichristou i in., 2021; Huber i in., 2020; Lau i in., 2021; Raffaele i in., 2021; Ptaszek i in., 2020).

W warunkach globalnej izolacji społecznej wywołanej przez wirusa SARS-CoV-2 zapewnienie możliwości kontynuacji edukacji było wyzwaniem, z którym nikt nie dyskutował. Trudno było przewidzieć problemy pojawiające się w związku z tą sytuacją. Dziś już w większości zostały one zwerbalizowane. Do najczę-

ściej analizowanych negatywnych konsekwencji wzmiankowanej zmiany formy nauczania zaliczono: obniżoną efektywność kształcenia, mniejsze zaangażowanie uczniów w tzw. życie szkolne, ograniczenie kontaktów rówieśniczych także w kontekście możliwości pracy grupowej na lekcjach, obniżenie szeroko pojętego dobrostanu uczniów, nauczycieli i rodziców (Di Pietro i in., 2020; Ptaszek i in., 2020; Pyżalski, 2020). Kolejne to poczucie dyskomfortu rodziców związane z jakością wypełniania własnych obowiązków zawodowych powodowane czasochłonnością wspierania dzieci w procesie edukacji z domu (Spinelli i in., 2020).

Palącą kwestią, rodzącą zagrożenie długotrwałymi skutkami jest doświadczanie stresu i niepokoju oraz inne konsekwencje dla zdrowia psychicznego uczniów, ich samopoczucia i aktywności życiowej (Hatzichristou i in., 2021; Raffaele i in., 2021; Viner i in., 2021).

Pytanie o to, jak wzmocnić pozytywne aspekty edukacji zdalnej i doświadczenia zbudowane przez uczniów na takiej ocenie tego czasu kształcenia, jest pytaniem, które także nie powinno pozostać bez odpowiedzi. Teoretyczne zaplecze istnienia strefy napięcia w procesie kształcenia w koncepcji autorstwa Karla Rohnke, ułatwia to zadanie. Wyeksponowana w artykule strefa napięcia nie jest miejscem wygodnym, ale stymulującym, jej potencjał polega też na budowaniu motywacji do działania i umiejętnym wykorzystaniu nadarzających się okoliczności, by ją podsycać. Przy zachowaniu tych warunków wprost nazywana jest ona strefą uczenia się (ang. *learning zone*), bo przetrwanie w niej wiąże się z poradzeniem sobie z tym, co nowe, nieznane, co stanowi wyzwanie. Nie powinno się jednak przebywać w niej nieustannie, gdyż prowadziłoby to do zupełnego wyczerpania sił. Niemniej jednak mechanizmy uczenia się wypracowane w niej można kontynuować umiejętnie w dalszym procesie kształcenia.

Należy zatem podkreślić, że okres edukacji zdalnej ujawnił nie tylko nowe potrzeby, ale też nowe możliwości ich zaspokajania, postawił określone wyzwania intelektualne, emocjonalne i fizyczne, nakreślając też niektóre kierunki potrzebnych zmian działania.

Częstkowe wyniki badań pochodzące z wykonanej diagnozy dostarczają informacji o tym, w jaki sposób należałoby po pandemii rozłożyć akcenty w niwelowaniu szkód i wzmocnieniu korzyści. Dane te wpisują się w szerszy obraz doświadczeń, jakie pozostawiła potrzeba przeorganizowania kształcenia w czasie edukacji zdalnej. Pandemia COVID-19 wywołała już trwałe zmiany w myśleniu o organizacji procesu edukacji na świecie. Większość krajów wprowadziła już na stałe różnorodne formy nauki online. Promowana jest idea otwartej edukacji, a innowacyjność w sektorze edukacji podąża w co najmniej dwóch kierunkach. Z jednej strony rozwijają się cyfrowe narzędzia, zasoby dostępne bezpłatnie online lub płatne subskrypcyjne zasoby cyfrowe, z drugiej nauczyciele dokształcają

się i tworzą modyfikacje zasobów własnych. Otwarte Zasoby Edukacyjne (Open Educational Resources OER) oraz Otwarte Praktyki Edukacyjne (Open Educational Practices OEP) zmieniły myślenie o współczesnym kształceniu.

Zaprezentowane wyniki badań pozwalają domniemywać, że zmiana ta dokonała się też po stronie potrzeb i oczekiwań uczniów. Można życzyć sobie, aby udało się wszystkim podmiotom tworzącym edukację spotkać gdzieś pomiędzy, wykorzystując potencjał granicy. Dla wszystkich okres edukacji zdalnej był tak samo nowym doświadczeniem, los zniwelował przewagę świata dorosłych nad światem dzieci, bo jedni i drudzy stanęli przed wyzwaniem nauki minimalizowania błędów poprzez potrzebę zadawania pytań właściwych, pytań o niewiedzę. Wspólne doświadczanie pokonywania trudności i upodmiotowienia wzajemnych relacji w reorganizowanym procesie uczenia się, to ważny kapitał, którego nie powinno się zdeponować tylko w zasobach wiedzy milczącej.

Bibliografia

- Chojnacka B., Sielicka E., Murawska A., Nowotniak J. i Iwański R. (2021). *Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w przededniu powrotu do edukacji bezpośredniej*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, https://pe.szczecin.pl/files/3C952322A6554F7AB2F50F15C21B3413/Raport_US.pdf
- Clemens V., Deschamps P., Fegert J.M. i in. (2020). Potential effects of “social” distancing measures and school lockdown on child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 739–742. DOI: 10.1007/s00787-020-01549-w.
- Di Pietro G., Biagi F., Costa P. i in. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/126686, JRC121071.
- Hatzichristou C., Georgakakou-Koutsonikou N., Lianos P. i in. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590–615. DOI: 10.1177/01430343211041697.
- Huber S.G., Günther P.S., Schneider N. i in. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul- Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster – New York: Waxman.
- Lau E.Y.H., Li J.-B. i Lee K. (2021). Online Learning and Parent Satisfaction during COVID-19: Child Competence in Independent Learning as

- a Moderator. *Early Education and Development*, 32(6), 830–842. DOI: 10.1080/10409289.2021.1950451.
- Lee J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30109-7.
- Liu J.J., Bao Y., Huang X. i in. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347–349.
- Loades M.E., Chatburn E., Higson-Sweeney N. i in. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. DOI: 10.1016/j.jaac.2020.05.009.
- Miles J.S. i Priest S. (red.) (1990). *Adventure education*. State College, PA: Venture Publishing.
- Online education in Poland – statistics & facts* (b.r.). Statista. Zaczepnięte w 2021 roku. Strona internetowa <https://www.statista.com/topics/8445/online-education-in-poland/#topicOverview>
- Palethorpe R. i Wilson J.P. (2011). Learning in the panic zone: strategies for managing learner anxiety. *Journal of European Industrial Training*, 35(5), 420–438. DOI: 10.1108/03090591111138008.
- Piotrowski K., Ziółkowska B. i Wojciechowska J. (2014). *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J. i in. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Popek P. (2016). Diagnostowanie i ewaluacja zastosowania metod „outdoor Education” w pracy pedagogicznej jako efektywny sposób kształtowania kompetencji społecznych wychowanków placówek profilaktycznych. W: J. Malach i G. Matýsková (red.), *Pedagogická diagnostika a evaluace*. Ostrawa: [b.w.].
- Pyżalski J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Raffaele Ch.T., Khosravi P., Parker A. i in. (2021). Social-Emotional Attention in School-Age Children: A Call for School-Based Intervention during COVID-19 and Distance Learning. *Children & Schools*, 43(2), 107–117. DOI: 10.1093/cs/cdab010.
- Schwartz K.D., Exner-Cortens D., McMorris C.A. i in. (2021). COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-

- School. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(2), 166–185. DOI: 10.1177/08295735211001653.
- Spinelli M., Lionetti F., Pastore M. i in. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713, 1–7. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01713.
- Vaida K. (2018). The stretch zone experience model. W: I. Lisin i P. Kida (red.), *Outdoor Education: from theory practice*. Wrocław: Foundation Institute of Animation and Social Development.
- Viner R.M., Russell S., Saullé R. i in. (2021). *Impacts of school closures on physical and mental health of children and young people: A systematic review*. MedRx-iv. DOI: 10.1101/2021.02.10.21251526.