

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2021, nr 1 (88)



Wiśniewska, J. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej. *e-mentor*, 1(88), 37–46. <https://doi.org/10.15219/em88.1501>



Justyna
Wiśniewska

Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej

Building and strengthening relationships in distance education by teachers of younger grades of primary schools

Abstract

The paper addresses the issues of relationships in distance education. These problems are important because good relationships are among the key determinants of both the quality of education and learning outcomes. The new educational conditions brought about by the COVID-19 pandemic have become a threat to building and strengthening the school community's relationships. The need to switch to distance education from one day to the next was a huge challenge for teachers, students, and parents. Initially, teachers focused mainly on technical issues and finding ways to implement core curricula. There was a risk that in distance education, where contact is mediated, it would be difficult for teachers to foster relationships.

Furthermore, taking care of students' psychological needs, including the need for relationships, should be a priority in these conditions to provide an antidote to the psychological difficulties associated with isolation and online learning. The purpose of this study was to examine the importance attached by early school education teachers to relationships as well as how and to what extent they build and maintain relationships and create a community in distance education. The research was conducted using the interview method and included early school education teachers. The results obtained represent examples of good practice in fostering relationships while teaching online.


Keywords: fostering relationship, mediated contact, remote teaching, good practices, pandemic, COVID-19, building the community




Joanna
Łukasiewicz-
Wieleba

Wprowadzenie

Janusz Morbitzer zauważa, że kryzysy, które stają się udziałem współczesnego świata, mają swoje konsekwencje dla edukacji. Kryzys związany z SARS-CoV-2 jest jednym z wielu, które „wzajemnie się przenikają, warunkują i wzmacniają” (Morbitzer, 2020, s. 8), wpływając pośrednio lub bezpośrednio na szkołę oraz powiązane z nią osoby, w szczególności nauczycieli i uczniów. Konieczność nagłego przejścia jedynie na tryb edukacji zdalnej uwiarydliwiła braki nie tylko w przygotowaniu instytucji do realizowania zajęć online, lecz także niskie kompetencje cyfrowe nauczycieli na różnych poziomach edukacji (Plebańska i in., 2020; Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2020). Co ważne, również uczniowie z trudem znosili nowy sposób pracy, pomimo tego, że dla wielu, wychowywanych w otoczeniu sieci, wirtualna przestrzeń internetu to druga, alternatywna, ale wcale nie mniej ważna, rzeczywistość. W jej obrębie nawiązują i budują znajomości i przyjaźnie, utrzymują je lub kończą, komunikują się, stosując przy tym dostępne w danym momencie, lecz ciągle też zmieniające się technologie (Czerski, 2012). Jak się okazało, kompetencje w zakresie sprawnego funkcjonowania w sieciach społecznościowych nie

Justyna Wiśniewska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. H. Grzegorzewskiej,  <https://orcid.org/0000-0003-3267-4010>

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. H. Grzegorzewskiej,  <https://orcid.org/0000-0003-2215-1208>

były wystarczające, by równie dobrze radzić sobie z wyzwaniami edukacyjnymi, zwłaszcza że uczniowie nie mieli także odpowiedniego wyposażenia oraz niezawodnych łącz internetowych lub musieli je dzielić z innymi członkami rodziny (Buchner i in., 2020).

Przejsie na edukację zdalną jako formę podstawową części uczniów umożliwiło poszerzenie znaczenia i oddziaływania rzeczywistości wirtualnej o nowe przestrzenie. Natomiast dla większości nauczycieli, zwłaszcza tych reprezentujących starsze pokolenia – było zaskoczeniem i traumą, dla mniej licznych – przygodą i wyzwaniem, któremu należy sprostać. Edukacja online przyniosła wiele zmian w zakresie metodyki pracy z uczniami na różnych przedmiotach szkolnych. Wprowadzenie tej formy nauczania nastąpiło nagle, nauczyciele nie mieli możliwości zaplanowania i przetestowania alternatywnych metod, w związku z czym działali intuicyjnie.

W większości nie mieli oni też wcześniejszych doświadczeń w pracy wychowawczej prowadzonej zdalnie. Tymczasem od początku kryzysu związanego z pandemią pojawiały się sygnały o problemach emocjonalnych dzieci i młodzieży oraz zagrożeniach psychicznych, jakie niesie długotrwałe odizolowanie od rówieśników (Łukasiewicz-Wieleba, 2020). Pomimo tego, że internet jest stale obecny w życiu większości uczniów, to jednak potrzebują oni także kontaktów z żywymi ludźmi, dzięki czemu nabywają kompetencji niezbędnych do zdrowego funkcjonowania.

Dbłość o rozwój społeczny i emocjonalny młodych ludzi jest elementem działań wychowawczych szkoły, za jego realizację odpowiadają zaś nauczyciele. Szczególną rolę w tym zakresie mają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy wdrażają dzieci do radzenia sobie w systemie szkolnym, w tym z obowiązkami ucznia, i godzenia nauki z innymi aktywnościami pozaszkolnymi, a także uczą je wartościowego spędzania czasu wolnego. Dla wielu z nich odciąganie uwagi dzieci od komputera i internetu stanowiło dotychczas element wychowania i oddziaływań edukacyjnych. Nagle okazało się to o wiele trudniejsze a nawet niemożliwe. Komputer i sieć stały się integralną, dominującą częścią życia edukacyjnego, domowego i rówieśniczego.

Za antidotum na trudności psychiczne związane z izolacją i nauką online uznawane są dobre relacje z innymi ludźmi, które jednak w nowych warunkach edukacyjnych nie mogą być realizowane twarzą w twarz. Dlatego w artykule tym podjęto tematykę budowania i wzmacniania więzi przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podczas edukacji zdalnej.

Relacje w nauczaniu zdalnym

Pokolenie młodych ludzi wychowujące się w otoczeniu mediów przyzwyczajają się do „sieciowej” struktury społecznej, w której zacierają się formalne bariery w komunikacji z innymi, zaś status społeczny

jest mniej ważny niż gotowość do nawiązywania dialogu z wybraną osobą (Czerski, 2012). Jednak, chociaż uznaje się, że narzędzia IT są stale wykorzystywane przez współczesnych uczniów, a wręcz że jest to preferowany przez nich sposób komunikowania się, to w dużo mniejszym stopniu dotyczy to uczniów klas młodszych, którzy nie mają ku temu odpowiednich kompetencji komunikacyjnych i cyfrowych.

Jedną z motywacji osób decydujących się na nauczanie dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest pragnienie nawiązania z nimi dobrych relacji. A to wiąże się z koniecznością posiadania umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami, w tym złością czy gniewem, które czasem towarzyszą im w pracy. Wiążąca nauczyciela z uczniami ma znaczenie zarówno dla budowania jego tożsamości zawodowej, jak i stanowi podstawę do uczenia się i współpracy młodych osób (Riley, 2011). Nauczyciel realizujący zadania dydaktyczne i wychowawcze wchodzi w relacje z wychowankami (i ich rodzinami) oraz wpływa na ich stosunki z rówieśnikami. Tworzy warunki do tego, by budować w dzieciach poczucie przynależności do klasy i szkoły w klimacie wzajemnego wsparcia i akceptacji. Jednak doświadczenie przynależności do wspólnoty możliwe jest przede wszystkim przez bezpośredni, międzyludzki kontakt. Proces identyfikacji z grupą jest utrudniony, gdy nie ma czasu na to, by w obrębie klasy dobrze się poznać. W edukacji tradycyjnej uczniowie przebywają ze sobą codziennie, w naturalny sposób poznają się wzajemnie, kooperują z innymi. Fizyczne oddzielenie utrudnia zaś komunikowanie się, poznawanie, tworzenie podgrup, zadzierzganianie przyjaźni. Edukacja zdalna może więc być zagrożeniem dla relacji i wspólnotowości klasy, dlatego to nauczyciel musi dążyć do integracji grupy z wykorzystaniem dostępnych narzędzi IT¹, gdyż bez pozytywnych kontaktów obniża się gotowość do uczenia się (Poleszak i Pyżalski, 2020).

Podstawą budowania relacji w edukacji zdalnej jest, oprócz kompetencji komunikacyjnych, sprawność w posługiwaniu się różnymi narzędziami IT oraz trafność w ich doborze, adekwatnie do możliwości technicznych i kompetencyjnych uczniów i ich rodziców. Nie mniej ważna jest empatia oraz skierowanie uwagi na kwestie inne niż dydaktyczne. Nauczyciel budujący relacje ze swoimi uczniami w przestrzeni wirtualnej oddziałuje odmiennymi środkami, a przy tym dzieci silniej odczuwają tu obecność nauczyciela (Bowers i Kumar, 2017). Analizując tworzenie więzi w przestrzeni zdalnej nie sposób pominąć kwestii komunikowania się. Komunikacja w formie zapożyczonych, czyli bez fizycznej obecności drugiego człowieka, pozbawia osoby w niej uczestniczące możliwości korzystania z sygnałów niewerbalnych, które przekazują informacje o emocjach lub chęci ukrycia czegoś. Na spotkaniach online w czasie rzeczywistym głos ulega zniekształceniu, zaś twarz i mimika pozostają niewi-

¹ Należą do nich między innymi fora, synchroniczne czaty z nauczycielami lub kolegami z klasy, media społecznościowe czy rozmowy telefoniczne. Przyjmuje się jednak do wiadomości, że przy obecnej technologii nie ma możliwości powielenia bogactwa relacji budowanych w sposób bezpośredni poprzez formy zapożyczone (Poleszak i Pyżalski, 2020).

doczne, ukryte lub zmienione przez media cyfrowe (Hosler i Arend, 2013). Niemożliwe jest uzyskanie poczucia bliskości poprzez poklepanie po ramieniu, stanie obok czy przytulenie, zaś emotikony są jedynie namiastką faktycznych emocji towarzyszących komunikowaniu się (Arasaratnam-Smith i Northcote, 2017).

Nagłość wprowadzenia edukacji zdalnej, zagrożenie i niepewność związane z nową społecznie sytuacją zaburzyły dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Dlatego jednym z głównych zaleceń kierowanych do nauczycieli było to, by w pierwszej kolejności zadbać o psychikę uczniów, ich emocje, a dopiero później zajmować się dydaktyką i podstawą programową. W obrębie tych działań powinna pojawić się troska o dobre rozpoznanie stanu emocjonalnego młodych ludzi, jak i niwelowanie ich stresu i lęków, a także wzmacnianie relacji z innymi osobami (Pyżalski, 2020).

Także dotychczasowe relacje nauczycieli i rodziców zostały zaburzone. Szczególnie nauczyciele, którzy wcześniej lekceważąco odnosili się do opiekunów, uznając ich za ingerujących, roszczeniowych, krytycznych, musieli zmienić swoje nastawienie. Niezbędne okazało się włączenie ich do działań edukacyjnych, gdyż nie było możliwe realizowanie lekcji zdalnych bez wsparcia organizacyjnego, technicznego, a niierzadko i dydaktycznego ze strony rodziców. Musieli oni zaangażować się w pomoc w obsłudze sprzętu i oprogramowania oraz w wykonywaniu i odsyłaniu prac domowych (Buchner i in., 2020).

W przypadku edukacji tradycyjnej konieczna jest aktywna postawa nauczyciela na rzecz stymulowania rodziców i budowania ich odpowiedzialności, do czego przyczynia się dobry kontakt z ich dzieckiem. W budowaniu pozytywnych relacji z opiekunami kluczową rolę odgrywa poznanie i zrozumienie ich potrzeb oraz możliwości. Jedni szukają porady, jak pracować z dzieckiem, inni potrzebują wysłuchania i pociechy (Łukasiewicz-Wieleba, 2014; Sendyk, 2014). W edukacji zdalnej postawa wychowawców nastawiona na dialog z rodzicami musiała stać się jeszcze bardziej wyrazista, by uczniowie – podmiot ich oddziaływań – mieli zapewnione wsparcie edukacyjne także w domu. Co więcej, praca nauczyciela stała się jawna, gdyż opiekunowie mieli możliwość podglądania, uczestniczenia w lekcji wraz z dzieckiem w przypadku zajęć synchronicznych, a także obowiązek odczytywania korespondencji i instrukcji z zadaniami w przypadku działań asynchronicznych. Jawność ta dotyczyła nie tylko procesu kształcenia – stosowanych metod i form, lecz także, co może ważniejsze, nauczyciele byli oceniani pod kątem komunikowania się z dziećmi oraz troski o nie. Tym samym pedagogzy stali się nie tylko odpowiedzialni za dialog, dzięki któremu mogli skutecznie realizować

cele kształcenia, lecz także zostali narażeni na stałą ocenę swoich działań wychowawczych przez rodziców będących świadkami ich starań.

Procedura badań własnych i charakterystyka badanej próby

Kierując się przekonaniem, że dbanie o relacje jest jednym z najważniejszych czynników determinujących zarówno jakość, jak i rezultaty kształcenia oraz nawiązując do badań procesów edukacyjnych prowadzonych w ostatnich miesiącach, uznano za istotne poznanie, jakie znaczenie nadają relacjom nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej a także w jaki sposób i w jakim zakresie budują i utrzymują relacje oraz tworzą wspólnotę w procesie edukacji zdalnej.

Przyjęto za Jackiem Pyżalskim oraz Wiesławem Poleszakiem, że w budowaniu więzi w edukacji zdalnej uwidaczniają się relacje:

- **nauczyciel–uczeń** – dotyczące dydaktyki, oddziaływań wychowawczych oraz sytuacji problemowych i kryzysowych,
- **uczeń–uczeń** – odnoszące się do wspólnoty klasy i budowania tożsamości zespołu klasowego,
- **nauczyciel–rodzina ucznia** – opierające się na wyznaczaniu wspólnych celów, dbaniu o przepływ informacji oraz wzajemne wsparcie (Poleszak i Pyżalski, 2020, s. 29).

Ponadto przyjęto, że wspólnota budowana online ma trzy filary:

- poczucie przynależności do grupy,
- poczucie wpływu na inne osoby z tej społeczności,
- zagłębienie się, zanurzenie w wirtualnej społeczności (Koh i Kim, 2003).

Badania przeprowadzono metodą wywiadu, która została uznana za najbardziej trafną, gdyż umożliwia dotarcie do doświadczeń respondentów z czasów, gdy realizowali edukację w trybie tradycyjnym, jak i tych zdobytych podczas edukacji zdalnej. Badania objęły nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rekomendowanych przez innych nauczycieli bądź rodziców. Rekomendujący uznali tych pedagogów za osoby, dla których relacje są fundamentem całego procesu edukacji. Przy doborze próby kierowano się zasadą Uwe Flicka (2010, s. 58–59) zakładającą skompletowanie zbioru starannie wyselekcjonowanych przypadków umożliwiających jak najbardziej obszerne i użyteczne zgłębienie badanego zjawiska. Zastosowano metodę doboru celowego wg przypadków kluczowych (*critical cases*), czyli takich, w których badane procesy czy doświadczenia ujawniają się w sposób szczególnie przejrzysty (Flick, 2010, s. 59–60)².

² David Silverman (2008, s. 169) pisze o „zbiorowym studium przypadku, w którym pewna liczba przypadków jest badana w celu poznania pewnego ogólnego zjawiska”. Założenie to znajduje odzwierciedlenie w prezentowanych badaniach, w których dobór próby opierał się na kryterium wysokiej jakości relacji utrzymywanych przez nauczycieli. Mamy tu do czynienia z reprezentatywnością przypadków (Jemieliński, 2012, s. 15). Uznano, że wywiady z osobami ocenianymi w swoim środowisku jako te, które nawiązują i utrzymują dobre relacje z uczniami i ich rodzicami, pozwolą na poznanie i opisanie badanego zjawiska zgodnie ze sformułowanym celem badań.

Badania były realizowane od 2 do 20 czerwca 2020 roku. Ze względu na konieczność zachowania bezpieczeństwa w sytuacji pandemii, przeprowadzono je telefonicznie (komunikacja zapośredniczona). Rozmowy trwały od 45 do 90 minut. Następnie wypowiedzi nauczycieli poddano transkrypcji, której celem było uzyskanie jak największej czytelności przekazywanych treści, czyli wyłowienie ich sensu (Gibbs, 2011; Kvale, 2004, 2010). Kolejny krok stanowiła analiza jakościowa wypowiedzi pod kątem przyjętej powyżej klasyfikacji relacji (nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń i nauczyciel–rodzina ucznia) oraz filarów budowania wspólnoty.

W badaniach wzięło udział 6 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Osoby te miały zróżnicowany staż pracy (od 8 do 30 lat w zawodzie).

Wyniki badań

W pierwszej kolejności w wypowiedziach nauczycielek szukano znaczeń, które nadawane są relacjom. Analiza wykazała, że każda z badanych osób uważa, że więzi mają kluczowe znaczenie w ich pracy, zaś dobre relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem są podstawą sukcesu edukacyjnego. Obrazują to następujące cytaty: „Dla mnie budowanie dobrej relacji z uczniami i dobrego samopoczucia dzieci w grupie, w klasie, oraz tego, żeby one lubiły przychodzić do szkoły, żeby było to miejsce przyjazne, jest najważniejsze, kluczowe” (N1). „To jest ten fundament; potem można na tych relacjach budować wiedzę i umiejętności” (N2). „Uważam, że relacje są najważniejsze. Kiedy zaczynam pracować z klasą, pierwsze co robię, to próbuję wyrobić sobie u dzieci choć minimum autorytetu. Staram się, żebyśmy się polubili, za coś nawzajem docenili. Później możemy przejść do nauki i na tym bazować” (N4). „Myślę, że to najbardziej stabilny fundament w edukacji” (N6).

W opinii badanych nauczycielek relacje to fundament, na budowanie którego warto poświęcić czas, tak by na tych zasobach oprzeć proces edukacji. Z uwagi na celowy dobór próby, wypowiedzi respondentek podkreślające pierwszoplanowe znaczenie dobrego kontaktu dla procesu kształcenia stanowią jedynie potwierdzenie ich założeń wychowawczych wdrażanych w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Tego nastawienia nie zmieniła także kryzysowa nauka online. Podczas jej trwania realizacja podstawy programowej przesunęła się na dalszy plan, ważniejsze było to, by „dzieci pracowały ze mną podczas lekcji” (N1) i „żeby dzieci dotrwały do końca zdalnego kształcenia w dobrym zdrowiu emocjonalnym” (N2).

Relacje nauczyciel–uczeń

W dalszej kolejności poddano analizie wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do budowania i utrzymywania relacji z uczniami. Okazją do tego, by nawiązywać dobry kontakt były wszelkie działania dydaktyczne. W pierwszym okresie edukacji zdalnej koncentrowały się one na przesyłaniu uczniom materiałów za pośred-

nictwem dostępnego kanału komunikacji (głównie dziennika elektronicznego). Jednak, jak wskazują nauczycielki, materiały te nie miały charakteru bezosobowej instrukcji zawierającej polecenia do wykonania przez ucznia, lecz postać krótkiego filmu bądź listu. Tak o nowej formie pracy z uczniami mówiła jedna z badanych:

Na początku wysyłałam do moich uczniów listy. Przyjęłam taką formę kontaktów, ponieważ nie chciałam zadawać im pracy, a potem sprawdzać, rozliczać ich. Zależało mi na tym, żeby dzieci poczuły się swojsko i nie odczuły tej trudnej, innej sytuacji. Chciałam nawiązać z nimi kontakt. Staralam się więc, żeby w liście było dużo serdeczności, a pomiędzy to wkładałam treści, które dzieci powinny opanować. Przez pierwsze dwa tygodnie wysyłałam takie listy codziennie rano. (N2)

Dobra i stała komunikacja z uczniami to podstawowy warunek zachowania i wzmacniania relacji. Najkorzystniejsza okazała się w tym przypadku komunikacja w czasie rzeczywistym. Badane podkreślały, że wskazanie jednego głównego kanału, krótkie i przejrzyste wiadomości były szczególnie istotne dla zapewnienia poczucia bezpieczeństwa oraz komfortu pracy najmłodszych uczniów. Zdaniem nauczycielek ważne jest takie zorganizowanie pracy, aby raz na jakiś czas odbyć krótką rozmowę indywidualną z każdym uczniem. Poświęcenie uwagi każdemu dziecku z osobna jest ważniejsze niż jej temat. „Stwarzam dzieciom możliwość rozmów indywidualnych ze mną. Widząc, że jestem dostępna, dzwonią w różnych sprawach. Często chęć poprawy oceny z jakiegoś zadania to jest tylko pretekst, a kończy się na zwykłych pogaduszkach” (N1). „Ważne, żeby z nimi sobie porozmawiać indywidualnie, żeby odczuli, że pani się nimi interesuje, dzwoni, ponieważ jesteśmy w dobrej relacji. Dzieci wtedy tyle rzeczy opowiadały, np. jak one oceniają (tę sytuację), jakie mają marzenia, jak sobie radzą i tak dalej. Indywidualna rozmowa z dzieckiem pogłębiała więzi” (N2).

Badani nauczyciele zwrócili uwagę na znaczenie wzmocnienia, docenienia oraz dostrzeżenia każdego dziecka w czasie lekcji zdalnych:

Istotne jest, żeby dzieci były zadowolone, miały poczucie, że pani dostrzega każde z osobna, że nikogo nie pomija. Dlatego podczas lekcji notowałam sobie na kartce, kogo już zapytałam, kogo jeszcze powinnam zagadnąć o coś, czyje imię wymienić? Bo dla dziecka być po drugiej stronie komputera i jeszcze mieć poczucie, że pani go nie zauważa, to byłoby bardzo bolesne. (N2)

Ważniejsze od oceniania postępów stało się przekazanie konstruktywnej informacji zwrotnej na temat pracy wykonanej przez dziecko. Istotą było wskazanie jej walorów, skupienie się na tym, co zostało zrobione

Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej...

poprawnie, a co jeszcze można udoskonalić, jak sobie radzić z trudnościami i niepowodzeniami. „Dbam o przekazanie informacji zwrotnej dziecku. Staram się, by ten komunikat miał wydźwięk pozytywny, nawet jeśli chcę powiedzieć coś trudnego. Teraz przykładam do tego jeszcze większą wagę niż w czasie normalnego kształcenia” (N1). „Omawialiśmy, na jakim etapie jesteśmy, co do tej pory udało się nam zrobić, czy mieliśmy jakieś trudności, problemy. Bardzo dużo rozmawialiśmy o niepowodzeniach, błędach, o tym, jak bardzo pomagają nam one znaleźć właściwą ścieżkę” (N6).

W budowaniu dobrych relacji z uczniami ważne było też dookreślenie nowych zasad, które obowiązywały w czasie edukacji zdalnej, opierających się na dużej dozie zaufania do ucznia. „Ustaliliśmy na początku pewne zasady pracy w środowisku Teams, że na przykład nie czatujemy podczas lekcji, że słuchamy, nie chodzimy po domu, nie jemy, ale też z drugiej strony nie oczekuję, że dzieci będą miały cały czas włączone kamerki, nie kontroluję ich” (N1).

Jednocześnie z wypowiedzi nauczycielek wynika, że prowadzone przez nie lekcje online były swobodne oraz oparte na komunikacji dwukierunkowej:

Na moich lekcjach dzieci mają zawsze włączone mikrofony. Wolę pracować w interakcji, a nie wywołując uczniów do odpowiedzi. Może to sprawiać wrażenie bałaganu, ale nie do końca. Natomiast napędza to lekcje i swobodę, twórczość i myślenie. Uczniowie nie przekrzykują się, nie hałasują. Małe dzieci staram się dyscyplinować z serdecznością, ale konsekwentnie. (N2)

W trakcie wypracowywania najkorzystniejszego sposobu pracy nauczycielki brały pod uwagę, że możliwości techniczne, sprzętowe, czasowe, dostęp do internetu są w przypadku ich uczniów różne. Starają się tak organizować pracę, aby żadnego z wychowanków nie wykluczać. Ponadto uwzględniały fakt, że dzieci nie zostały przygotowane na taki sposób nauki, nie wszystkie były w stanie skupić się i wytrzymać długi czas przy komputerze, nie wszystkie potrafiły swobodnie komunikować się przy użyciu narzędzi cyfrowych a także poradzić sobie emocjonalnie ze stale pojawiającymi się problemami z komputerem lub internetem. Kwestie techniczne nie były więc przez badane nauczycielki ignorowane, lecz stały się przedmiotem ich troski:

Tu była obawa o aspekty techniczne, że w wyniku niestabilnego łącza internetowego tracę kontakt z uczniem. Zdarzało się, że w takich sytuacjach dziecko płakało. Wtedy starałam się połączyć z nim telefonicznie i na spokojnie wytłumaczyć mu, co się stało i zachęcić do powrotu do pracy. Pierwsze tygodnie były bardzo trudne dla dzieci, towarzyszyło im dużo negatywnych emocji, płaczu. Potem to się uspokoiło, uczniowie opanowali aspekty techniczne. (N5)

Badane nauczycielki wskazywały, że istotna była wzmożona czujność, baczniejsza obserwacja uczniów i ich zachowań, wsłuchiwanie się w to, co mówią, odczytywanie komunikatów, nawet gdy coś nie było wypowiedziane wprost. „Chodzi o zauważenie, że ktoś ma dzisiaj trochę niewyraźną minę, czyli taka czułość, mimo tej komunikacji zapośredniczonej, wychwycenie nastroju dziecka” (N2). „Jeżeli wyczuwam problemy z emocjami (często idą w parze z jakimiś niedociągnięciami i brakami w nauce), spotykamy się, żeby sobie coś wytłumaczyć. Dzieci się wtedy otwierają. Tych rozmów indywidualnych było bardzo dużo. Uważam, że to podstawa budowania dobrych relacji” (N3). „Czasami trzeba było zadzwonić, pogadać: co słyhać? Już nie pytając, skąd ten smutek. To samo gdzieś tam wychodziło. Ważne, by dać dzieciom możliwość wygadania się i jeśli są w dołku, spróbować wyciągnąć je z niego” (N2).

Czujność nauczycieli odnosiła się nie tylko do emocji dzieci, lecz także ich trudności w zakresie przedmiotów szkolnych. W takiej sytuacji konieczne było indywidualne wytłumaczenie tego, co niejasne, problematyczne dla ucznia. „Wyłapuję takie dzieci, i gdy widzę, że ktoś ma z czymś trudności, to od razu umawiam się indywidualnie lub w grupach, jeżeli występuje ten sam problem. I po prostu ćwiczę z nimi dodatkowo” (N4).

Zaskoczeniem dla nauczycieli w kwestii budowania relacji było otworzenie się podczas edukacji zdalnej dzieci nieśmiałych, zamkniętych w sobie, niewidocznych w tradycyjnej klasie. „Mam taką dziewczynkę, która wcześniej była bardzo nieśmiała i na nią ta komunikacja zapośredniczona zadziałała bardzo pozytywnie. Tyle historii, ile ona opowiedziała mi o sobie, o życiu, to przez trzy lata od niej nie słyszałam” (N1). „Dziewczynka, która nie odzywała się w klasie, była wycofana, na pograniczu mutyzmu, pięknie się otworzyła, nie ma trudności z mówieniem, zabiera głos, przestał istnieć problem nieśmiałości u tego dziecka” (N3).

Relacje uczeń–uczeń

Budowanie relacji nauczyciela z uczniami jest skuteczniejsze, jeżeli członkowie klasy dobrze się znają, potrafią ze sobą współpracować, chętnie wchodzi w interakcje. Dlatego wiele uwagi badane nauczycielki poświęcały na tworzenie okazji do pracy w mniejszych, rotacyjnych zespołach, w których dzieci uczyły się komunikowania oraz wypracowywały wspólne rozwiązania. Szczególnie, że dość szybko stało się jasne, że szkoły w trybie tradycyjnym będą zamknięte bardzo długo. Każda z respondentek przyjęła model pracy, którego podstawą był podział klasy na mniejsze grupy, a przy tym często lekcje rozpoczynały bądź kończyły się spotkaniem ze wszystkimi dziećmi. Dominowały zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących, zakładających pracę w zespołach, z interaktywnymi materiałami, metodą małych projektów grupowych. Taki model był ich zdaniem najkorzystniejszy. Sytuację tę oddaje następujący opis:

Teraz mam taki system, że spotykam się z dziećmi codziennie, pracujemy wspólnie przez godzinę, a potem dostają pracę do wykonania samodzielnie przez 45 minut. Dbam o to, żeby były przerwy, nie daję całego materiału od razu. Po przerwie spotykamy się ponownie, omawiamy, co zostało zrobione i pracujemy dalej wspólnie. W sumie zajmuję nam to jakieś trzy godziny zegarowe dziennie. Często robię też tak, że spotykam się z całą klasą, dzielę ją na grupy i wyznaczam zadania do wykonania. Wykorzystuję do tego czat, tam wysyłam informację, co ma robić dany zespół. Ja zostaję z jedną grupą, a pozostałe w tym czasie pracują w swoim gronie. Po godzinie następuje zmiana. Po tym jak odbędzie spotkanie z każdą grupą, ponownie spotykamy się całą klasą i podsumowujemy, co udało nam się zrealizować. (N1)

Istotnym założeniem tej formy pracy była systematyczna rotacja dzieci między grupami. „Należy dbać o to, żeby dzieci się wymieniały, żeby każdy spotkał się z każdym. Ważne też jest, żeby pokazywać swoje prace innym. Na przykład jak robimy coś ciekawego, to później opracowuję prezentację albo kolaż z prac wszystkich dzieci” (N4).

Takie działania sprawiały, że nawet jeżeli jakiegoś dziecka nie było w danym zespole, to pozostałe mogły je poznawać, czuć, że jest częścią ich klasy, zachwycać się jego pomysłami i efektami pracy.

Do działań sprzyjających budowaniu relacji pomiędzy uczniami należy także umożliwienie im kontaktowania się przed lekcją lub po niej, co wprowadza życzliwą i przyjazną atmosferę w klasie. „Przyszła refleksja, że po prostu trzeba tak to zorganizować, żeby był czas na przegadanie pewnych rzeczy, spotkanie się jeszcze przed lekcją, zostanie trochę po lekcji, porozmawianie o tęsknotach dzieci” (N1). „Zaczynam lekcję zaproszeniem i wpuszczam je w taką wolną rozmowę, one sobie coś opowiadają, umawiają się, wysyłają jakieś memy. I jest fajna atmosfera” (N3).

Ze strony nauczycielek pojawiła się także zachęta do tego, by dzieci utrzymywały kontakt poza czasem lekcji zdalnych. „Oni się łączyli, umawiali, często na długie spotkania i to było bardzo cenne, że poza zajęciami też się kontaktowali. Życie klasowe przeniosło się do sieci. To na pewno nie jest samo co spotkania w realu, ale chociaż w jakimś stopniu zapełniło pewne luki” (N2).

Jednym ze szczegółowych pomysłów na zainicjowanie współpracy między dziećmi w ramach większego projektu było napisanie wspólnej książki.

Założyliśmy, że powstaną dwie książki: chłopców i dziewczynek. Każda z 3–4-osobowych grup miała napisać jeden rozdział. Najpierw dzieci myślały, że to będą luźne historie. Potem same się już nakręciły, były rozmowy między grupami, jak połączyć elementy, żeby tworzyły spójną całość. Teraz dzieciaki wysyłają do mnie efekty swojej pracy. Obiecałam, że zrobię łamanie tekstu. Zobaczę, co z tego wyjdzie. (N3)

Nauczycielki wykorzystywały także sytuacje, w których dzieci mogły wspólnie świętować i wspominać dobre przeżycia. „Dwukrotnie świętowaliśmy urodziny kogoś z klasy. To był spiszek, dziecko miało niespodziankę. Kiedy dostawałam informację od rodziców, że idą z tortem, to prosiłiśmy jubilata, by zamknął oczy. Wszyscy mieli z tego dużo radości” (N5).

Odwoływaliśmy się do wspomnień z chmurką i obłoczkiem. To nasze pluszaki grupowe, które co weekend jechały z kimś do jego domu i spędzały z nim czas. W poniedziałki opowiadaliśmy sobie o tym, co chmurka i obłoczek robiły z nami, w jakich aktywnościach brały udział. Dzieciaki zastanawiały się też, wspólnie rozmawialiśmy o tym, jak teraz pluszaki mają się w szkole? Czy się bawią? Czy odrabiają lekcje? Czy zostawiliśmy im wystarczającą ilość materiałów? Czasami któryś z rodziców wpadał do szkoły zrobić zdjęcie chmurce i obłoczki. Nawiązywaliśmy do tego, że tam te pluszaki są i czekają na nasz powrót. (N6)

Nauczycielki starały się także utrzymać w trybie edukacji zdalnej wypracowane wcześniej rytuały. „Dzieciom bardzo brakowało naszych codziennych rytuałów z zajęć stacjonarnych. Starałam się więc zaadaptować niektóre z nich do obecnej sytuacji. Np. zabawa w iskierkę teraz odbywa się w ten sposób, że każdy po kolei wysyłała serduszko na czacie” (N5).

Mieliśmy czas na swobodną rozmowę, czyli codziennie zaczynaliśmy lekcję od tego, co dzieci chciały mi opowiedzieć, co się wydarzyło wczoraj, czy coś było dla nich ważne. Na zakończenie zajęć uczniowie mówili, co im się najbardziej podobało, co było dla nich najtrudniejsze i czy uważają, że się czegoś wartościowego nauczyły. (N6)

Relacje nauczyciel–rodzina ucznia

W początkowym okresie zmagania się z nową sytuacją niezwykle istotny był bieżący, częsty kontakt z rodzicami, jak również większa dostępność nauczyciela dla rodziców i uczniów. Ta gotowość do dialogu procentowała zwiększeniem poczucia bezpieczeństwa i budowała wzajemne zaufanie. „Często rodzice dzwonią w różnych sprawach; esemesujemy ze sobą, bo chcę mieć pewność, że wszystko jest dobrze” (N2).

Rodzice uczniów klas 1–3 byli ważnymi partnerami w edukacji zdalnej. Kontakty z nimi miały charakter nie tylko pośredni, poprzez dziennik elektroniczny i instrukcje dla dzieci, lecz były podtrzymywane w rozmowach telefonicznych oraz wiadomościach kierowanych bezpośrednio do opiekunów. Służyły one nie tylko wymianie informacji o uczniach, lecz także wzajemnemu wspieraniu się w tej trudnej i nietypowej sytuacji. „Rozmawiałam telefonicznie z rodzicami. To były takie pogaduchy domowe, miałam wrażenie,

Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej...

że jestem u nich na herbatce. Nie miało to wymiaru wywiadówki. Pytałam rodziców jak oni sobie radzą i jak dzieciaki sobie radzą” (N2).

Rodzice przyczyniali się do modyfikacji przyjętych przez nauczycielki założeń dzięki przekazywaniu swoich spostrzeżeń na temat tego, jak radzą sobie ich dzieci i udzielaniu wskazówek, co mogłoby zostać zmienione. „Sama dla siebie zdobyłam wtedy bardzo dużo informacji. Dało się jeszcze wiele rzeczy zmienić, usprawnić albo się uspokoić, że jest dobrze. Że nie za dużo i nie za mało lekcji. Uwagi rodziców można było sensownie wprowadzić w życie” (N2).

W ramach współpracy z rodzicami ważna była gotowość nauczycieli do przyjmowania uwag, lecz także docenienie zaangażowania opiekunów i wspieranie ich:

Ja zawsze mówiłam: proszę mnie nie przepraszać, to jest sytuacja wyjątkowa. Pisałam też do rodziców, że bardzo dziękuję za pomoc, że rozumiem. Żeby się nie przejmowali, jeśli dziecko jakiejś pracy nie robi, to też świat się nie zawali. Żeby po prostu działali w miarę możliwości, ile są w stanie. (N4)

Wspólnym dla wszystkich badanych nauczycielek pomysłem wdrożonym we współpracy z rodzicami było organizowanie zebrań online, na których był czas i możliwość wymiany doświadczeń i trosk:

To spotkanie online dla rodziców wyszło z mojej inicjatywy, ale wiem, że rodzice również chcieli to zaproponować. Ta myśl pojawiła się, kiedy już wiedzieliśmy, że sytuacja wyjątkowa potrwa dłużej niż początkowo zakładaliśmy. Stwierdziłam wtedy, że muszę spotkać się z rodzicami i zapytać, jak sobie z tym radzą, jak to wygląda z ich strony? Wiedziałam, że dla nich było to sporym obciążeniem, bo nie dość, że mają swoją pracę i swoje zajęcia, to jeszcze spadło na nich w jakimś stopniu nauczanie dzieci. W wyniku tego spotkania zapadła decyzja, że będzie więcej lekcji online w czasie synchronicznym i większa kontrola z mojej strony. Głównie miało to na celu odciążenie rodziców. W tej sytuacji staram się też być wsparciem dla moich uczniów i ich rodzin, bo wiem, że to jest trudny emocjonalnie czas dla nas wszystkich. (N1)

Elementem budowania relacji z rodzicami było także przyznanie się do błędów i gotowość do przyjmowania konstruktywnej krytyki. Jedną z nauczycielek, która znacząco dociążyła swoich uczniów, otrzymała informacje zwrotne od rodziców. Tak o tym opowiadała:

W pewnym momencie zorientowałam się, że chyba przesadziłam i napisałam e-maile z przeprosinami do rodziców. Wprawdzie nie miałam żadnych specjalnych, ostrych sygnałów świadczących o ich niezadowoleniu, ale to

była wiadomość z przeprosinami za beztroškę w rzucaniu na nich prac, a jednocześnie z prośbą, żeby dawali mi znać, jeśli ponownie taka sytuacja będzie miała miejsce. (N3)

Rodzice potrzebowali wsparcia. Niewielu z nich posiada kwalifikacje czy kompetencje, by przejąć odpowiedzialność za kształcenie własnego dziecka w zgodzie z jego możliwościami, mocnymi i słabymi stronami czy etapem rozwoju w każdej ze sfer. Dbanie o dobry kontakt z rodzicami oraz wyposażanie ich w wiedzę i umiejętności jest dla nauczycieli formą troszczenia się o uczniów. Z opiekunami, z którymi utrzymuje się dobre relacje, łatwiej nawiązać współpracę, ustalać spójne cele, a także zauważyć potrzeby i trudności dziecka. Przyzwolenie na obecność rodziców i hospitowanie przez nich zajęć prowadzonych online może zaowocować nie tylko wzmocnieniem więzi nauczyciel–rodzic, ale również wspomóc proces ich uczenia się poprzez zaprezentowanie im wartościowych narzędzi i metod pracy z dziećmi, sprawniejszą reaktywność po obu stronach w przypadku sytuacji wymagających interwencji oraz holistyczną (trójwymiarową: nauczyciel, rodzic, uczeń) ewaluację działań i efektów. Stąd w wypowiedziach badanych pojawiały się także wątki dotyczące troski o opiekunów i gotowości do jawnej pracy:

Bałam się o to, jak oni sobie z tym wszystkim poradzą, wiedziałam, że w wielu przypadkach będzie to czas próby dla relacji w rodzinie. Rodzice mieli okazję obserwować, jak pracuję z dziećmi, jak się do nich zwracam, ile czasu i uwagi im poświęcam i to moim zdaniem pozytywnie wpłynęło na nasze relacje. Czuję się jeszcze bardziej doceniona przez opiekunów. (N5)

Budowanie wspólnoty – przynależność, poczucie wpływu oraz zanurzenie

Analizując wypowiedzi nauczycielek pod kątem budowania wspólnoty, należy podkreślić, że swoimi działaniami przyczyniały się do wzrostu poczucia: przynależności, wpływu oraz zanurzenia w wirtualnej społeczności zarówno uczniów, jak i ich rodziców. I tak podjęte rozwiązania związane z formą pracy (np. rotacyjna praca grupowa), wspólne świętowanie, utrzymywanie rytuałów wpływały na wzrost poczucia przynależności uczniów do grupy/klas oraz zanurzenia się w społeczności klasy wirtualnej. Dzieci czuły się członkami grupy i miały świadomość tego, co je łączy i czym mogą dzielić się z rówieśnikami. Praca nad wspólnymi projektami (np. pisanie książek) przyczyniła się do wzrostu ich poczucia sprawczości. Nastąpiło podniesienie ich kompetencji cyfrowych, którymi mogły dzielić się z innymi, również z nauczycielką. Ta z dużym wdziękiem potrafiła przyjąć porady uczniów. „Jestem szczerze im bardzo wdzięczna za to, że mnie czegoś uczą. Mieliśmy już wiele takich sytuacji, w których dzieci pokazały mi, jak rozwiązać jakiś problem informatyczny” (N2).

Możliwość utrzymywania kontaktów z rówieśnikami (a nawet bycie zachęcanym do tego) sprzyjała także poczuciu wspólnoty oraz zanurzeniu w życiu innych osób z klasy. Chociaż jednocześnie badane miały świadomość ograniczeń, które wiążą się z komunikowaniem się online czy budowaniem relacji przyjaźni lub koleżeństwa. „Odległość na pewno nie ułatwia, buduje mur. To zamknięcie bardzo oddziałuje na sferę emocjonalną dzieci, smutek w oczach, smutek w głosie. Myślę, że to jest bardzo trudne dla nich. Czy te relacje wyjdą z tego silniejsze, czy się posypią, czas pokaże” (N1).

Działania nauczycielek skierowane na rodziców także przyczyniły się do wzmocnienia poczucia wspólnoty w klasie. Utrzymywanie stałego kontaktu z opiekunami stworzyło więź oraz „poczucie pogłębienia tych relacji” (N2). Możliwość wymiany doświadczeń spowodowała, że rodzice poczuli się częścią większej wspólnoty. Poczuli, że przynależą do grupy rodziców dzieci z tej samej klasy / wspólnoty klasowej / wspólnoty szkoły połączonej w świecie wirtualnym. „Dla mnie budowanie tych relacji jest naprawdę bardzo ważne. Zależy mi na tym, żeby dzieci miały dobre relacje między sobą, ale również, aby te relacje były dobre w grupie rodziców” (N1). „Czasami lubię też nawiązać to rodziną szkolną” (N2).

Z kolei możliwość przekazania przez rodziców własnych sugestii oraz wdrażanie ich w proces dydaktyczny zwiększyły w nich poczucie wpływu na nauczanie własnego dziecka oraz przyczyniania się do ulepszania procesu edukacji.

Podsumowanie

Jak zauważa Józefa Bałachowicz: „Kształt cywilizacji to nie tylko ekspansja nauki i techniki, ale nade wszystko rozwój relacji społecznych i wzajemnej troski, a zatem akcent trzeba przesuwac w «kierunku jakości człowieka», a także związków między człowiekiem a współtworzonym przez niego światem” (Bałachowicz, 2017, s. 31).

W przedstawionych badaniach uwidacznia się znaczenie budowania i podtrzymywania relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz tworzenie więzi za pośrednictwem nowoczesnych technologii, chociaż w sytuacji pewnego przymusu korzystania z nich. Wśród badanych nauczycielek bardzo wyraźne jest zrozumienie wagi relacji dla efektów edukacyjnych. W ich działaniach widać troskę o dobre kontakty z uczniami. Podejmują w tym zakresie wiele konkretnych aktywności, w których istotne są: dobór odpowiedniej formy komunikowania się, dialog (rozmowy indywidualnie prowadzone z każdym z wychowanków), systematyczne udzielanie konstruktywnych informacji zwrotnych, formułowanie wspólnie z dziećmi nowych zasad umożliwiających przyjazne funkcjonowanie online oraz wzmacnianie ich odporności wobec pojawiających się trudności technicznych podczas pracy zdalnej. Otwartość na-

uczycielek na problemy, o których dzieci informowały w nieformalnych rozmowach, miała na celu zapewnienie dbałości o dobrostan psychiczny uczniów.

Taka postawa nie jest jednak standardem wśród nauczycieli w pracy zdalnej. Jak pokazują badania tylko około jedna trzecia z nich komunikuje się ze swoimi uczniami w celach wychowawczych, a mniej niż jedna piąta – aby rozmawiać z nimi o życiu. Przy tym niewielu wskazuje na konieczność utrzymywania relacji z wychowankami (Plebańska i in., 2020). Być może wynika to z przekonania, że w czasie edukacji zdalnej realizacja zadań wychowawczych jest trudniejsza niż wywiązywanie się z założeń podstawy programowej (Jaskulska i Jankowiak, 2020).

Jak zauważa Philip Riley (2011), w pierwszych latach edukacji nabywanie umiejętności w zakresie czytania i pisanania stanowi środek do celu, którym jest dobre komunikowanie się z innymi, nawiązywanie relacji oraz ich utrzymywanie. Dlatego tworząc warunki do tego, by uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności określone w podstawie programowej, nie można zaniedbać kwestii funkcjonowania dziecka w klasie, wśród rówieśników oraz innych członków społeczności szkolnej i pozaszkolnej. Badane nauczycielki, zgodnie z deklaracjami, dbają o to, by uczniowie nawiązywali i utrzymywali relacje w klasie i jest to dla nich nie mniej ważne niż w edukacji tradycyjnej. Sposobem na lepsze poznanie się uczniów są zajęcia w małych zespołach zadaniowych, o rotacyjnym składzie, prezentowanie prac na forum klasy, praca nad wspólnym projektem, tworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnej rozmowie dzieci poza formułą lekcji oraz w czasie wolnym, a także wspólne świętowanie i podtrzymywanie rytuałów klasowych. Respondentkom udało się w swoich oddziaływaniach poprzez umiejscowienie ucznia w przestrzeni wspólnoty klasy ukazać mu nie tylko znaczenie jego związków z rówieśnikami, lecz także interakcję, konteksty relacji, sposoby komunikowania się oraz świat wartości (Bałachowicz, 2017). Nauczycielki wykorzystywały także zalecane dla wzmacniania relacji: pracę w parach lub grupach opartą na zadaniach wymagających interakcji i działań zespołowych, wspólną celebrację świąt oraz przestrzeganie netykiety lub własnych zasad pracy w sieci (Poleszak i Pyżalski, 2020).

W odniesieniu do budowania relacji z rodzicami uczniów zaleca się inicjowanie kontaktów i uświadamianie, że nauczyciele i opiekunowie mają wspólne cele. Ważne jest też wykazanie empatii i wspieranie ich w sytuacjach trudnych, w tym pomoc w poszukiwaniach specjalisty czy we wdrażaniu dzieci do samodzielności i samoregulacji (Poleszak i Pyżalski, 2020). Badane nauczycielki dbały o relacje z rodzicami swoich uczniów także poprzez gotowość zarówno do indywidualnych rozmów, jak i spotkań w formie zebrań online. Przyjmowały sugestie i uwagi, udzielały wsparcia psychicznego i metodycznego, pozwalały na obserwowanie swoich lekcji. Relacje te uznały za dobre, ważne i znaczące dla edukacji dzieci, co

pokrywa się z oceną emocji towarzyszących relacjom z uczniami i rodzicami opisywanymi przez innych nauczycieli (Jaskulska i Jankowiak, 2020).

Dbałość o relacje społeczne, nawet w oddaleniu fizycznym, umożliwia zachowanie zdrowia psychicznego. A ponieważ w edukacji zdalnej trudne jest oddzielenie życia osobistego od zawodowego, zaś u uczniów – szkolnego od domowego, podkreśla się, że aby niwelować trudności psychiczne z tym związane, konieczna jest dbałość o kontakty z innymi niezbędnymi do zachowania równowagi „między światem online i offline” (Ptaszek i in., 2020, s. 111). Działania badanych nauczycielek skierowane na wzmacnianie relacji przyczyniły się także do wzrostu poczucia wspólnotowości realizowanej częściowo w świecie wirtualnym. Wspólnota ta, łącząca nauczycielki, uczniów i ich rodziców, ma swoje źródło w instytucji szkoły, lecz opierała się na aktywności wychowawczej i integrującej oraz gotowości do dialogu każdej z nauczycielek.

Bibliografia

- Arasaratnam-Smith, L. A. i Northcote, M. (2017). Community in online higher education: Challenges and opportunities. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 188–198. https://research.avondale.edu.au/edu_papers/101/
- Bałachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska i A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 11–95). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bowers, J. i Kumar, P. (2017). Students' perceptions of teaching and social presence: A comparative analysis of face-to-face and online learning environments. W *Blended learning: concepts, methodologies, tools, and applications* (s. 1532–1550). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0783-3.ch073>
- Buchner, A., Majchrzak, M. i Wierzbińska, M. (2020, kwiecień). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Czerski, P. (2012, 13 lutego). Pisarz Piotr Czerski: My, dzieci sieci. *Dziennik Bałtycki*. <https://dziennikbaltycki.pl/pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci/ar/506821>
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hosler, K. A. i Arend, B. D. (2013). Strategies and principles to develop cognitive presence in online discussions. W Z. Akyol i D. R. Garrison (red.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice* (s. 148–167). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2110-7.ch009>
- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, 57, 47–65. <https://doi.org/10.14746/se.2020.57.4>
- Jemielniak, D. (red.). (2012). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koh, J. i Kim, Y.-G. (2003). Sense of virtual community: Conceptual framework and empirical validation. *International Journal of Electronic Commerce*, 8(2), 75–93. <https://www.researchgate.net/publication/240924866>
- Kvale, S. (2004). *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Trans Humana.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Nauczyciel – inhibitor i inicjator. W J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca* (s. 27–38). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020, 24 listopada). WARS i SAWA na kwarantannie, czyli o wsparciu uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej. <http://edukacja.warszawa.pl/projekty-i-inicjatywy/program-wars-i-sawa/publikacje/22584-wars-i-sawa-na-kwarantannie-czyli-o>
- Morbitzer, J. (2020). Edukacja w epoce współczesnych kryzysów. *Studia Edukacyjne*, 56, 7–26. <http://cse.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2020/07/56.pdf>
- Plebańska, M., Szyller, A. i Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf
- Poleszak, W. i Pyżalski, J. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone. W J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 28–36). EduAkcja. https://zdanie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. <https://bit.ly/3tXnRUd>
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli? W J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 25–27). EduAkcja. https://zdanie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- Romaniuk, M. W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). Crisis remote education at The Maria Grzegorzewska University during social isolation in the opinions of academic teachers. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 66(4), 801–806. <https://doi.org/10.24425/ijet.2020.135673>
- Sendyk, M. (2014). Współpraca z rodzicami z perspektywy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań. W J. M. Łukasik, I. Nowosad i M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 199–209). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Justyna Wiśniewska jest doktorem nauk społecznych, adiunktem w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, kształtowania kompetencji cyfrowych oraz socjologicznych aspektów rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba jest doktorem habilitowanym, profesorem Akademii Pedagogiki Specjalnej. Od lat zajmuje się problematyką edukacji uczniów zdolnych oraz rozwoju predyspozycji z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Jest ekspertem zewnętrznym Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy ds. uczniów zdolnych, realizuje projekty edukacyjne i badawcze, w tym związane z nowoczesnymi technologiami w edukacji.

POLECAMY

European School Radio



European School Radio jest ciekawą inicjatywą rozpoczętą w ramach projektu Nestor w programie Erasmus+ i dobrym przykładem trwałości projektu, ponieważ obchodzi właśnie swoje dziewiąte urodziny. Platforma utworzona na potrzeby radia stanowi repozytorium podcastów nagrywanych przez uczniów a także przestrzeń umożliwiającą nawiązywanie kontaktów i współpracę szkół oraz indywidualnych uczniów zainteresowanych tworzeniem nagrań radiowych. W przeważającej części użytkownikami i twórcami nagrań są

uczniowie szkół greckich, ale serwis dostępny jest także po angielsku oraz w językach partnerów realizujących projekt w pierwszej jego fazie.

Strona projektu oraz repozytorium nagrań: <http://europeanschoolradio.eu>

Przystań w sieci

Przystań w sieci to projekt edukacyjny, który powstał z inicjatywy Facebooka, NASK PIB i UNICEF Polska. Został stworzony z myślą o uczniach, nauczycielach, psychologach, pedagogach i bibliotekarzach poszukujących odpowiedzi na pytania dotyczące odpowiedzialnego korzystania z internetu, ochrony własnego wizerunku w sieci i bezpieczeństwa online. W ramach projektu przewidziane są konferencje dla nauczycieli oraz kursy e-learningowe.

Pierwsza z konferencji odbędzie się 30 marca, kolejna 13 kwietnia 2021 roku. Program obu spotkań został już opublikowany, trwa rejestracja. Organizatorzy proponują wspólne poszukiwanie odpowiedzi m.in. na pytania: Jak w związku z pandemią zmieniło się funkcjonowanie nastolatków w internecie? Jak chronić się przed cyberprzestępcami i radzić sobie z dezinformacją w sieci? Czym jest FOMO?

Z kolei na platformie e-learningowej nauczyciele i uczniowie znajdą kursy online, które w atrakcyjny i przystępny sposób przybliżają współczesne zjawiska internetowe. Kursy zostały podzielone na sześć modułów, obejmujących następujące zagadnienia: prywatność w sieci, cyberprzemoc, cyberzagrożenia, nielegalne i szkodliwe treści w internecie, cyfrowe ślady i reputacja online oraz fałszywe informacje. Każdy moduł udostępniany jest w trzech wariantach, przeznaczonych osobno dla nauczycieli, uczniów klas 7–8 szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych. Po ukończeniu danego modułu nauczyciel będzie mógł udostępnić jego odpowiednik swoim uczniom.

Więcej na temat projektu można przeczytać na stronie: <https://przystanwsieci.pl>

