

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Instytut Pedagogiki

DOROTA JANKOWSKA

ORCID: 0000-0003-1156-930X

djankowska@aps.edu.pl

*Edukacja w warunkach pandemii uświadomieniem
konieczności systemowego kształcenia nauczycieli
do edukacji zdalnej*

Pandemic Education Raising Awareness of the Need for Systemic Teacher Training
for Remote Education

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Jankowska, D. (2022). Edukacja w warunkach pandemii uświadomieniem konieczności systemowego kształcenia nauczycieli do edukacji zdalnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(2), 9–27. DOI:10.17951/j.2022.35.2.9-27

ABSTRAKT

Celem artykułu jest wyzwolenie krytycznego namysłu nad wagą problemu przygotowania nauczycieli do korzystania z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i edukacji zdalnej dla unowocześnienia procesu kształcenia i zbliżenia szkoły do cyfrowej rzeczywistości XXI w. Jak dowodzą liczne badania, konieczność prowadzenia nauczania na odległość w czasie pandemii obnażyła niezadawalający poziom kompetencji informatycznych i metodycznych nauczycieli w tym zakresie. W pierwszej części artykułu dokonano próby syntezy wyników badań o zasięgu ogólnopolskim, prowadzonych w czasie pandemii przez wiodące ośrodki akademickie, które dotyczą oceny kompetencji nauczycieli w zakresie zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji przed pandemią oraz dynamiki ich rozwoju w trakcie trwania edukacji zdalnej. W dalszej części artykułu, w kontekście wyłaniającej się diagnozy przygotowania nauczycieli do prowadzenia nauczania na odległość, prowadzona jest analiza standardów kształcenia nauczycieli obowiązujących w ostatnich 20 latach. Przegląd standardów i namysł nad zawartymi w nich zmianami w zakresie informatycznego i metodycznego kształcenia nauczycieli rzuca nowe światło na zawartą w tytule opracowania kwestię potrzeby systemowego kształcenia do edukacji zdalnej.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna; kształcenie; nauczyciele; kompetencje informatyczne i metodyczne nauczycieli

WPROWADZENIE

Pandemia COIVID-19, która rozpoczęła się epidemią w chińskim Wuhan w listopadzie 2019 r., zmieniła życie ludzi na całym świecie. Stała się szczególnym testem XXI w., który diagnozuje nie tylko fizyczną i psychiczną siłę jednostek i grup, organizację i funkcjonalność działania instytucji społecznych, lecz także – szerzej – stan kultury środowisk społecznych i całych społeczeństw. Nie ulega wątpliwości, że w Polsce okres wiosennego lockdownu 2020 r. był wstrząsem, który zapamiętają wszyscy, począwszy od dzieci w wieku przedszkolnym. Rozporządzeniem 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) zamknięto bowiem wszystkie jednostki systemu oświaty, w tym przedszkola i szkoły, oczekując od dyrekcji tych placówek wdrożenia edukacji zdalnej. Konieczność nauczania zdalnego, choć niezaplanowana i – z uwagi na nieprzygotowanie i gwałtowność jej wprowadzania, a także okoliczności – frustrująca, była faktem bezdyskusyjnym. Zmusiła dyrekcje szkół i nauczycieli (a także uczniów i rodziców) do podjęcia wysiłków prowadzenia edukacji na odległość, bo w efekcie sukcesywnie pojawiających się decyzji o przedłużaniu edukacji zdalnej polskie szkoły pracowały w trybie zdalnym do końca roku szkolnego¹. Nauka zdalna w szkołach pojawiła się ponownie w kolejnym roku szkolnym. Choć po wakacjach uczniowie wrócili do placówek, to jednak na krótko, gdyż wobec wzrostu zakażeń, również w środowisku nauczycieli, Minister Edukacji i Nauki wydał rozporządzenia, zgodnie z którymi uczniowie klas IV–VIII szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych przeszli na naukę zdalną od 23 października 2020 r. (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 października 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. 1870), a uczniowie klas edukacji początkowej – od 9 listopada (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 5 listopada 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. 1960). Praca zdalna dla uczniów starszych klas szkół podstawowych (IV–VIII) oraz szkół ponadpodstawowych trwała prawie do końca roku szkolnego (od 17 maja 2021 r. – zajęcia w trybie hybrydowym; od 31 maja 2021 r. – powrót do nauki stacjonarnej), a dla klas I–III nieco krócej (do 3 maja 2021 r.) i w sposób zróżnicowany: z przerwą na powrót do szkół w okresie od 18 stycznia

¹ Wyjątek stanowiły zajęcia opiekuńczo-wychowawcze dla uczniów klas początkowych, które organizowano w szkołach od 25 maja.

do 28 lutego 2021 r., a od 1 marca 2021 r. – w zależności od województw – z najmłodszymi uczniami pracowano w formie hybrydowej. Rok szkolny 2021/2022, choć realizowany co do zasady stacjonarnie, też przebiega w cieniu pandemii i nie milkną pytania o edukację zdalną oraz o zakres implementacji zdobytych w jej obszarze doświadczeń do szkolnej praktyki.

Należy podkreślić, że gwałtowna zmiana pracy szkoły, którą można określić operacją na żywym organizmie, od początku przykuwała uwagę badaczy społecznych, którzy od pierwszych miesięcy pracy szkół i przedszkoli w trybie zdalnym usiłowali rozpoznawać tę wyjątkową sytuację. Raporty, zbierające dane z pośpiesznie i na gorąco realizowanych diagnoz, pojawiały się jak przysłowiowe grzyby po deszczu. Badania, prowadzone zarówno indywidualnie, jak i przede wszystkim zespołowo przez ośrodki akademickie, wpisywały się w projekty fundacji i stowarzyszeń edukacyjnych². Większość z nich miała charakter sondażowy i dotyczyła ocen edukacji zdalnej dokonywanych przez nauczycieli i uczniów oraz rodziców. Nowa sytuacja jeszcze wyraźniej pokazała znaczenie zaangażowania i współuczestnictwa tych trzech grup interesariuszy dla szkolnego procesu edukacji. Podobnie wiele uczelni wyższych, szczególnie na wydziałach zainteresowanych edukacją, w tym na wydziałach kształcących przyszłych nauczycieli wychowawców, podjęło systematyczny monitoring jakości dokonującego się kształcenia zdalnego³.

Edukacja w warunkach pandemii odsłoniła szereg słabości zarówno systemu edukacji w Polsce na poziomie materialnym, systemowo-zarządczym i społecznym, jak i merytoryczno-metodycznego przygotowania nauczycieli do pracy zdalnej czy też – szerzej – wykorzystującej nowe technologie (zob. Czaplński i in., 2020). W niniejszym artykule analizie poddano związany z ostatnią kategorią problemów stan przygotowania nauczycieli do niestandardowych form

² Wśród powstałych diagnoz należy wymienić raporty powstałe na zlecenie: Librusa – *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach* (badanie 1–6.04.2020) oraz *Nauczanie zdalne. Jak się zmieniło na przestrzeni czasu* (maj 2020 r.); Fundacji Centrum Cyfrowe – *Edukacja zdalna w czasie pandemii – edycja 1* (edycja 1 z maja 2020 r. oraz edycja 2 z października–listopada 2020 r.); Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Fundacji Orange i Fundacji Dbam o Mój Zasięg – *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa* (maj 2020 r.); zespołu badaczek Uniwersytetu Warszawskiego: Marleny Plebańskiej, Aleksandry Szyller i Małgorzaty Sieńczewskiej za pośrednictwem portalu Librus – *Edukacja zdalna w czasach Covid-19* (czerwiec 2020 r.); Stowarzyszenia Biznes – Nauka – Samorząd „Pro Silesia” oraz Uniwersytetu Śląskiego – *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-CoV-2* (październik–listopad 2020; Centrum Badań Opinii Społecznej – *Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny* (styczeń 2021 r.). W artykule odwołuję się do tych badań. Nie licząc zespołowych projektów badawczych, należy zauważyć również wielość indywidualnych prób diagnozy polskiej szkoły i pracujących w warunkach pandemii nauczycieli.

³ Były to głównie badania własnej praktyki, związane z dbałością o jakość prowadzonego kształcenia w macierzystych uczelniach.

pracy z uczniem z wykorzystaniem technologii cyfrowych oraz pracy zdalnej, przywołując przy tym istotne dane zawarte we wspomnianych raportach z badań empirycznych. Ustalenia na temat poziomu kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz przygotowania metodycznego do prowadzenia edukacji zdalnej rozważono w kontekście obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli. Stąd w artykule kolejno dokonano: (1) próby syntetyzującej reinterpretacji wyników badań zaprezentowanych w raportach dotyczących interesujących wątków oceny kompetencji informatycznych i metodycznych w zakresie edukacji zdalnej nauczycieli przed pandemią oraz dynamiki ich rozwoju w trakcie trwania edukacji zdalnej; (2) analizy standardów kształcenia nauczycieli pod kątem uwzględniania w przygotowaniu nauczycieli kompetencji informatycznych i metodycznych w zakresie edukacji zdalnej. Ponadto istotny jest związek reprezentowanego przez nauczycieli poziomu przygotowania do użytkowania technologii informacyjno-komunikacyjnych z kompetencjami zakładanymi w tym zakresie w standardach kształcenia nauczycieli.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO WYKORZYSTYWANIA NOWYCH TECHNOLOGII W EDUKACJI ZDALNEJ W WARUNKACH PANDEMII

1. Nauczyciele jako użytkownicy nowych technologii

Badania pokazują, że nauczyciele nie stanowili grupy wykorzystującej potencjał nowych technologii ani w pracy zawodowej, ani w życiu codziennym. Realizatorzy projektu „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa”⁴ jednoznacznie wykazali ich niskie zainteresowanie użytkowaniem nowych technologii (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Choć nauczyciele prawie w 100% deklarują, że pozostają w ciągłym procesie uczenia się i przy zdobywaniu nowej wiedzy wykorzystują zasoby elektroniczne, to jednak partycypują w życiu online w bardzo ograniczonym zakresie. Jak czytamy:

Ponad trzy czwarte nauczycieli nie kłóci się i [nie] krytykuje innych w internecie (85%), a także nie gra w gry lub nie uprawia e-sportu ani drużynowo (81%), ani indywidualnie (67%). Prawie co drugi nauczyciel (47%) nie publikuje również w ogóle postów i komentarzy w mediach społecznościowych oraz nie słucha audiobooków lub audycji cyfrowych (43%). (Ptaszek i in., 2020, s. 24)

⁴ Badanie (sondaż ankietowy) zrealizowano wśród uczniów (N = 1284), rodziców (N = 979) i nauczycieli (N = 671). W artykule odnoszę się przede wszystkim do danych uzyskanych właśnie od nauczycieli, którzy reprezentowali **środowiska wszystkich typów szkół: podstawowych i ponadpodstawowych**, a także realizowali wszystkie przedmioty nauczania.

Wydaje się, że ich uczniowie posiadają zdecydowanie więcej doświadczeń w rzeczywistości tworzonej przez nowe technologie.

Na ten fakt zwrócili uwagę w swoich badaniach Anna Winiarczyk i Tomasz Warzocha, którzy ustalili, że wobec powstałej konieczności oparcia procesu edukacji na narzędziach cyfrowych to właśnie nauczyciele – nie posiadając wystarczającej wiedzy ani umiejętności w zakresie ich użytkowania – przeżywali więcej niepokoju niż uczniowie. O niskich kompetencjach informatycznych nauczycieli świadczyły też ich wypowiedzi dokumentujące brak ich elementarnej wiedzy np. na temat platform edukacyjnych, utożsamianych z komunikatorem internetowym (jak Skype, Messenger) czy też z portalami społecznościowymi typu Facebook (Winiarczyk, Warzocha, 2021, s. 71). Przekonanie autorów, że dla młodzieży przeniesienie procesu edukacji do trybu online za pośrednictwem nowych mediów stanowiło mniejszy problem niż dla nauczycieli (Winiarczyk, Warzocha, 2021, s. 74) należy interpretować ostrożnie, ponieważ – jak zgodnie pokazują raporty z badań – praca zdalna dla wszystkich była wyzwaniem. Intencja badaczy jest wszak jasna i sprowadza się do konstatacji wystąpienia szczególnej sytuacji zmuszenia nauczycieli do działania w przestrzeni dla siebie obcej, wyzwalającej poczucie braku kompetencji.

Gros badań dowodzi, że nauczyciele przed pandemią w znikomym odsetku mieli styczność z edukacją zdalną. Raport z pierwszej edycji badań Fundacji Centrum Cyfrowe pt. *Edukacja zdalna w czasie pandemii* wskazuje na to, że tylko niespełna 15% nauczycieli miało jakiegokolwiek doświadczenia wykorzystywania nowych technologii w procesie kształcenia (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020, s. 5). Ograniczały się one do stosowania komunikatorów do indywidualnych kontaktów z uczniami, przesyłania linków do dodatkowych materiałów obecnych w sieci, a niekiedy do udziału w webinarach, szkoleniach i kursach e-learningowych. Wyniki te znalazły tylko częściowe potwierdzenie w badaniach Sylwii Jaskulskiej i Barbary Jankowiak⁵, w których nauczyciele proszeni byli o oszacowanie w skali od 1 do 7 (gdzie 1 – nie jest mi obce, a 7 – jest mi obce), na ile kształcenie na odległość jest im znane i czy wdrażali wcześniej jego elementy do swojej pracy. Tu wyniki zdają się być nieco bardziej optymistyczne, niemniej też świadczą o stosunkowo niewielkich doświadczeniach w obszarze edukacji zdalnej. Chociaż 25% badanych przyznało, że stosowali elementy edukacji zdalnej (wskazując wartości 1 i 2), to jednak ponad 40% wskazało, że takich doświadczeń zdecydowanie nie mają (wartości 6 i 7). Co piąty nauczyciel zadeklarował, że edukacja zdalna zdecydowanie przysparza mu trudności (Jaskulska, Jankowiak, 2020, s. 24–25).

W świetle przywołanych badań bycie użytkownikiem nowych technologii i posiadanie doświadczeń, choćby niewielkich, w obszarze edukacji zdalnej

⁵ Badania (sondaż ankietowy przeprowadzony poprzez portal społecznościowy Facebook) zrealizowano w grupie 676 nauczycielek i 104 nauczycieli.

okazało się ważne dla postawy otwartości wobec wyzwania kształcenia w e-środkowisku, a tych doświadczeń wyraźnie brakowało polskim nauczycielom.

2. Kompetencje metodyczne do prowadzenia edukacji zdalnej

Badaczki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i autorki raportu *Edukacja zdalna w czasach COVID-19*⁶ wskazują, że choć ostatecznie nauczyciele poradzi sobie w miarę swoich możliwości z zadaniem edukacji zdalnej, to jednak nie tylko nie dysponowali wystarczającymi kompetencjami cyfrowymi, lecz także (a może przede wszystkim?) zadowalającym przygotowaniem metodycznym w zakresie doboru metod i narzędzi oraz treści dostępnych w postaci cyfrowej do procesu kształcenia (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020, s. 14). Swoje umiejętności prowadzenia zajęć online, rozwinięte przez konieczność edukacji zdalnej, w maju 2020 r. nadal oceniali nisko. Tylko niespełna jedna czwarta badanych (23%) uznała, że ich przygotowanie do prowadzenia zajęć zdalnych jest na bardzo dobrym i dobrym poziomie, natomiast aż 40% respondentów oceniło ten poziom jako niedostateczny. Z tymi wynikami korespondują oceny przygotowania nauczycieli do realizacji zajęć zdalnych wyrażone przez uczniów, którzy w podobnym odsetku (blisko 40%) uznali, że zajęcia prowadzone były na niskim poziomie. Co ciekawe, tylko co czwarty uczeń przyznał, że lekcje online prezentowały dobry i bardzo dobry poziom. Warto dodać, że ponad jedna trzecia grupy nauczycieli i uczniów wyraziła oceny, które można uznać za umiarkowane: 37% nauczycieli oszacowało umiejętności swoje i kolegów w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych w skali 5-punktowej na pozycji 3, a 34% uczniów uznało, że zajęcia prowadzone były na poziomie średnim. Autorki raportu zwracają uwagę, że edukacja zdalna – choć odbywa się przy wykorzystywaniu narzędzi cyfrowych – prowadzona jest w tradycyjny, podający sposób (Plebańska i in., 2020, s. 19). Pewną nadzieję badaczki upatrują w pojawiających się głosach stosowania przy tym metod aktywizujących, jednak w mojej ocenie wynik niskich i dostatecznych umiejętności prowadzenia zajęć oraz stwierdzania niskiego i średniego ich poziomu – w kontekście dominacji podającego modelu pracy – budzi obawy o stan edukacji zdalnej.

Cytowany już raport *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa* zasadniczo potwierdza ten obraz. Podobna grupa nauczycieli (tu prawie 45%) przyznała, że czuli się przygotowani do edukacji zdalnej w stopniu małym i umiarkowanym, a tylko 10% stwierdziło, że czuli się przygotowanymi w pełni. Oceniając poziom radzenia sobie z nauczaniem zdalnym swoich kolegów i koleżanek, często respondenci (45%) wyrażali

⁶ Badania (sondaż ankietowy) zrealizowano w grupie 2691 nauczycieli oraz 1217 uczniów z całej Polski za pośrednictwem portalu Librus.

umiarkowanie pozytywne stanowisko, uznając, że co najmniej połowa nauczycieli z ich szkoły z nauczaniem na odległość radzi sobie dobrze. Po dwóch miesiącach pracy zdalnej, które były zarazem czasem intensywnej nauki nauczycieli w zakresie użytkowania nowych technologii, ich samoocena w tym obszarze bardzo wzrosła. Jak czytamy:

(...) w okresie realizacji badania (połowa maja – połowa czerwca) już tylko 7% nauczycieli oceniło swoje umiejętności w zakresie edukacji zdalnej dostatecznie, natomiast nastąpił wyraźny wzrost liczby nauczycieli oceniających je dobrze (45%) oraz bardzo dobrze (39%). Nastąpił również wzrost odsetka nauczycieli oceniających swoje umiejętności na ocenę celującą – 6% badanych wskazało taką odpowiedź. (Ptaszek i in., 2020, s. 27)

Tak wysokie oceny można interpretować jako wyraz raczej subiektywnego poczucia rozwoju i nadrobienia uświadomionych przez konieczność edukacji zdalnej braków niż osiągniętego poziomu metodycznych kompetencji w zakresie nauczania na odległość. Tę interpretację uzasadnia skonfrontowanie wypowiedzi nauczycieli i uczniów. Co drugi nauczyciel wskazał, że chętnie się uczy oraz w sposób bardziej kreatywny niż wcześniej korzysta z narzędzi cyfrowych (samodzielnie przygotowuje cyfrowe notatki, nagrania, filmiki). Ponad 80% respondentów przyznało, że częściej korzystają z zasobów internetowych, a także poznali wiele ciekawych zasobów cyfrowych. Okazuje się jednak, że ich uczniowie w trakcie edukacji zdalnej nie doświadczyli takiego poznawczego otwarcia. Tylko 14% uczniów bowiem wskazało, że chętnie się uczą. Niespełna co drugi uczeń poszukiwał dodatkowych informacji w internecie (49%) lub samodzielnie odnajdował nowe zasoby (43%). Wydaje się, że okres edukacji zdalnej był przede wszystkim czasem edukacji nauczycieli, a w mniejszym zakresie edukacji uczniów. Warto zwrócić uwagę, że aż 90% nauczycieli wystawiło sobie ocenę przynajmniej dobrą, co powinno przekładać się na efektywność zdalnych lekcji, ale jak czytamy w raporcie: „Połowa badanych uczniów (50%) oceniała lekcje prowadzone w sposób zdalny jako mniej interesujące niż przed pandemią, a jedynie co piąty uczeń (20%) uważał je za tak samo interesujące jak przed pandemią” (Ptaszek i in., 2020, s. 27). Te wyniki można interpretować jako wskazanie, że jakość prowadzonych lekcji w czasach edukacyjnego lockdownu była niższa z powodu braku przygotowania szkół i nauczycieli do realizacji zajęć innych niż klasyczne lekcje – systemowego, technologicznego i metodycznego zapóźnienia.

3. Rozwój kompetencji w zakresie użytkowania nowych technologii i edukacji zdalnej

Bez wątplenia w trakcie prowadzenia edukacji zdalnej kompetencje cyfrowe nauczycieli uległy znaczącej poprawie, wydaje się jednak, że większej niż w zakresie metodycznym. W badaniach prowadzonych po doświadczeniu edukacji

zdalnej, tzn. na przełomie października i listopada 2020 r. (druga edycja badań Fundacji Centrum Cyfrowe⁷, a także badania Stowarzyszenia „ProSilesia” i Uniwersytetu Śląskiego⁸), nauczyciele – przy podkreśleniu osiągnięcia wzrostu kompetencji cyfrowych – wskazali, że natężenie problemów, z jakimi się borykają, nie zmalało. W czynnościach stricte technicznych nauczyciele poczuli się pewniej. W badaniach Stowarzyszenia „ProSilesia” i Uniwersytetu Śląskiego ponad 75% nauczycieli nie obawiało się braku wystarczających kompetencji informatycznych (Turska-Kawa, Stępień-Lampa, Grzywna, 2020, s. 7). Co więcej, z satysfakcją mówili o swoich doświadczeniach korzystania z platform, serwisów i komunikatorów w edukacji zdalnej. W badaniu Fundacji Centrum Cyfrowe 84% nauczycieli zadeklarowało wykorzystywanie serwisów video, głównie YouTube, co – biorąc pod uwagę wskaźniki sprzed pandemii – wydaje się być wielkim skokiem (Buchner, Szeniawska, Wierzbicka, 2020, s. 31). Zarazem jednak co drugi nauczyciel w tym badaniu przyznał, że wciąż odczuwa lęk przed problemami technicznymi, a to świadczyłoby raczej o zachowaniu postawy pewnego dystansu wobec nowoczesnych technologii.

Proces rozwoju nauczycieli i zmian w ich działaniu na przestrzeni dwóch lat (2020–2021) próbowano opisywać również w pogłębionych eksploracjach jakościowych. Katarzyna Śliż z perspektywy drugiego roku pandemii usiłowała ocenić kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej. Prowadzone przez nią wywiady wśród nauczycieli⁹ dokumentowały wystąpienie w pierwszej fazie pandemii mobilizacji dla poradzenia sobie z nieoczekiwaną i dramatyczną sytuacją i gotowością do wielkiego poświęcenia. Na początku edukacyjnego lockdownu nauczyciele ze szczególną determinacją poszerzali swoją wiedzę z obszaru technologii informacyjnych i uczyli się korzystania z narzędzi technicznych, dając sobie przy tym wzajemnie wsparcie. Jak przyznali, pomimo trudnej sytuacji towarzyszyło im poczucie wspólnoty, a także łagodzące wysiłek zaciekawienie związane z odkrywaniem nowych metod kształcenia i poczuciem rozwoju. Nauczyciele skonstruowali, że w drugiej fazie edukacji zdalnej zabrakło tej energii i – chociaż w ich pracy korzystanie z technologii cyfrowych nie wymagało od nich już takiego wysiłku i przebiegało sprawnie – pojawiało się zniechęcenie „izolacją i wymaganiami” (Śliż, 2021, s. 61). W tej fazie więcej uwagi nauczycieli przykuwały problemy metodyki nauczania na odległość i chociaż rozwój świadomości specyfiki metodyki zdalnej bezwzględnie postępował, to wyrażane obawy (jak zmotywować uczniów do nauki; jak spowodować, by uczniowie

⁷ Badania trój etapowe: w pierwszym sondaż ankietowy wśród 727 nauczycieli, w drugim analiza materiału, w trzecim jakościowe wywiady IDI z 30 nauczycielami.

⁸ Badania (sondaż ankietowy) przeprowadzone wśród nauczycieli oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym, zamieszkujących województwo śląskie.

⁹ Pogłębione wywiady przeprowadzono z 26 nauczycielami jednej ze szkół w jednej ze szkół podstawowych dużego miasta.

samodzielnie wykonywali zadawane prace; jak oceniać postępy uczniów w sytuacji braku bezpośredniej kontroli) obrazują pozostawanie w kręgu typowych dla tradycyjnej szkoły działań i przyzwyczajzeń.

Nauczyciele w trakcie swojego rozwoju przekonali się, że sam dostęp do cyfrowych narzędzi nie gwarantuje sukcesu pedagogicznego. Wszak „cyfrowe lekcje to znacznie szersza perspektywa niż tylko wykorzystywanie odpowiednich cyfrowych narzędzi. To również korzystanie z odpowiednich metod pracy oraz planowanie wartościowych procesów edukacji online” (Plebańska, 2020, s. 42). Istnieje obawa, że nauczyciele w czasie obowiązkowego nauczania zdalnego na poziomie oceny technicznej, tj. posiadanego sprzętu i umiejętności posługiwania się nim do edukacji zdalnej, osiągnęli poziom – jak określiłby to Noel Burch – uświadamianej niekompetencji i podjęli działania mające na celu uzupełnienie braków, wspinając się ku poziomowi świadomej kompetencji, jednak w obszarze e-dydaktyki dłużej pozostawali na poziomie niekompetencji nieuświadamianej. Jeśli bowiem, pracując zdalnie, wcielali Herbartowski model nauczania w rutynowo odtwarzanych codziennych praktykach dydaktyczno-wychowawczych – a badacze, niestety, wskazują na częstość takich praktyk (Łukasik, Jagielska, Mróz, Koperna, 2020, s. 34–35) – to proces rozwoju kompetencji dydaktycznych postępował w ograniczonym zakresie. Brak krytycznej refleksji nad własną praktyką nie pozwalał przechodzić na poziom uświadomienia sobie niekompetencji, który stanowi niezbędny szczebel dla osiągnięcia świadomej kompetencji na drodze do mistrzostwa.

W tym kontekście, rozpatrując także wyniki przywołanych badań Stowarzyszenia „ProSilesia” i Uniwersytetu Śląskiego, można dojść do wniosku, że one również obrazują pozostawanie nauczycieli – pomimo konieczności prowadzenia nauczania na odległość – na etapie nieuświadamianej niekompetencji w zakresie metodyki edukacji zdalnej. Nauczyciele w 86% swoje kompetencje dydaktyczne w edukacji zdalnej uznawali za w pełni wystarczające, a tylko w 10% odczuwali obawy w tym zakresie. Zarazem wyrażali obawy dotyczące niskiej motywacji uczniów (78% nauczycieli), co pozwala przypuszczać, że wielu z nich nie widzi bezpośrednich związków pomiędzy swoimi dydaktycznymi umiejętnościami a wyzwalaniem motywacji do uczenia się czy też – mówiąc ostrożniej – nie dostrzegają motywującego potencjału edukacji zdalnej. Wyrażane obawy i zgłaszane problemy czynione są z perspektywy tradycyjnego modelu nauczania i są efektem wspomnianych już trudności związanych z weryfikacją pracy uczniów (80%), realizacją podstawy programowej (56%) oraz niższymi wynikami egzaminów zewnętrznych (70%). Te dane – dodajmy, że potwierdzone w wielu innych badaniach – ujawniają niedoskonałości kształcenia nauczycieli przygotowującego do prowadzenia lekcji, podczas której aktywny jest przede wszystkim nauczyciel, jedynie ewentualnie posiłkuje się nowymi technologiami jako pomocami wykorzystywanymi (na wzór klasycznych podręczników) w zaplanowanym przez niego toku nauki. Pandemia

odśloniła zatem konserwatyzm i ujawniła braki w zakresie kształcenia nauczycieli, które są efektem niedoceniań znaczenia rozwoju nowych technologii dla edukacji oraz pomijania przygotowania do nauczania zdalnego.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE UŻYTKOWANIA NOWYCH TECHNOLOGII W ŚWIETLE STANDARDÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W pierwszych ministerialnych standardach kształcenia nauczycieli sprzed niemal 20 lat (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2003, nr 170, poz. 1655) w sylwetce absolwenta wśród czterech punktów odnajdujemy wskazanie, że musi on posiadać przygotowanie w zakresie „wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu” (pkt 4), a w wymaganych umiejętnościach wskazuje się na kompetencje w zakresie „informacyjno-medialnym, wyrażających się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowania w nauczaniu” (pkt 6). Kwestia praktycznego wykorzystywania tych umiejętności pojawia się w bloku przedmiotów kształcenia nauczycielskiego, tj. dydaktyki przedmiotowej, gdzie bezpośrednio wskazano zagadnienie „organizacji procesu nauczania i uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjnych oraz środków multimedialnych stosowanych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów”. Standardy przewidywały więc przygotowanie nauczycieli w zakresie nowych technologii jako nowoczesnych narzędzi do wykorzystania w praktyce dydaktycznej.

Te sygnałne zapisy zostały rozwinięte w standardach kształcenia nauczycieli opublikowanych rok później (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110). Tu kwestie przygotowania do korzystania z nowych technologii pojawiły się bardzo wyraźnie. Już w wymaganiach ogólnych wskazano, że przygotowanie nauczycielskie – obok przygotowania merytorycznego i pedagogicznego oraz praktyk – obejmuje kształcenie w wyróżnionym zakresie technologii informacyjnej, które przygotowuje do wykorzystywania ich w nauczonym przedmiocie/prowadzonych zajęciach. W sylwetce absolwenta wskazano na konieczność przygotowania nauczycieli w zakresie obecnym już we wcześniejszym standardzie „posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć)”, a w wymaganych umiejętnościach kwestia ta została powtórzona. Co ważniejsze i nowe, na liście obowiązkowych grup przedmiotów dla nauczycielskich studiów pierwszego stopnia oraz jednolitych magisterskich pojawiła się „technologia informacyjna”. Mimo że nie określono liczby godzin przeznaczonych na jej realizację, uzależniając ją od posiadanej przez studentów wiedzy i umiejętności, to wskazano,

że ostatecznie przyszli nauczyciele muszą osiągnąć przygotowanie w zakresach treści wskazanych w rozporządzeniu. Treści te – scharakteryzowane w rozdziale VIII „Technologia informacyjna” – należy uznać za szerokie i wieloaspektowe, wyraźnie kierujące uwagę przyszłych nauczycieli ku nowym technologiom. Dokonując analizy opisu wspomnianych treści, nie można oprzeć się wrażeniu, że ich opanowanie powinno zdecydowanie przyczynić się do unowocześnienia procesu kształcenia, a także – w kontekście omawianego w niniejszym artykule problemu – do przygotowania nauczycieli (choć w propedeutycznym zakresie) do prowadzenia edukacji w formule zdalnej.

Zgodnie z rozporządzeniem realizacja treści dotyczących przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej miała zapewniać:

- przygotowanie w obszarze posługiwania się podstawową terminologią z zakresu technologii informacyjnej, jak też umiejętnościami posługiwania się sprzętem, oprogramowaniem i metodami technologii informacyjnej (w tym umiejętności korzystania z usług internetowych do celów edukacyjnych w zakresie gromadzenia informacji i porozumiewania się czy stosowania technologii informacyjnych w najbliższym otoczeniu),
- postrzeganie technologii informacyjnych jako składnika warsztatu pracy nauczyciela („Posługiwanie się oprogramowaniem użytkowym, przygotowanie materiałów i prezentacji multimedialnych. Wykorzystywanie technologii informacyjnej do wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz do komunikowania się ze współpracownikami i uczniami. Poszerzanie i doskonalenie umiejętności zawodowych z użyciem technologii informacyjnej, w tym w nauczaniu na odległość”),
- rozumienie roli i możliwości wykorzystania technologii informacyjnej w nauczonym przedmiocie/prowadzonych zajęciach, przy rozwijaniu potrzeby rozwoju umiejętności nauczycieli zakresie korzystania z oprogramowań użytkowych i specjalistycznych, źródeł informacji i baz danych oraz sposobów komunikowania się. Zwrócono uwagę na znaczenie takich treści jak: „Wpływ technologii informacyjnej na zakres i sposoby nauczania oraz rolę nauczyciela, korzyści edukacyjne ze stosowania tej technologii (...) Krytyczna ocena narzędzi i metod technologii informacyjnej. Przygotowanie uczniów do właściwego korzystania z technologii informacyjnej, aktywnego uczenia się i kreatywności. Ocena edukacyjnej przydatności oprogramowania i zasobów elektronicznych”. W kontekście budowania świadomości roli i możliwości wykorzystania nowych technologii w nauczonym przedmiocie wskazano na potrzebę uprzystępniania dobrych praktyk w tym zakresie, a także dotyczących edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami. W takim ujęciu bezpośrednio wskazano nie tylko na znaczenie nowych technologii dla procesu uczenia się uczniów, lecz także na doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz na edukację zdalną (nauczanie na odległość),

- uwrażliwienie na humanistyczne oraz etyczno-prawne i społeczne aspekty korzystania z technologii informacyjnych, w tym wskazanie na obowiązujące normy i istniejące wielorakie zagrożenia (etyczne, prawne, zdrowotne).

Omawiane standardy kształcenia nauczycieli doceniały więc zdecydowanie wagę rozwoju ich kompetencji informatycznych i sprzyjały poszerzaniu obecności nowych technologii w edukacji oraz praktyk włączania elementów edukacji na odległość w pracę szkół. Aktualna diagnoza szkolnej rzeczywistości oraz zauważone braki wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie posługiwania się nowymi technologiami w praktyce edukacyjnej w mojej ocenie wskazują, że założone na poziomie standardów kształcenia odpowiednie przygotowanie nauczycieli w tym zakresie nie zostało osiągnięte.

Uwarunkowań i przyczyn tego stanu jest wiele, niemniej wydaje się, że jednym z powodów może być to, że obrany kierunek myślenia, eksponujący rolę nowych technologii w edukacji, został po kilku latach w pewien sposób porzucony. Kolejne standardy kształcenia nauczycieli (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131) paradoksalnie wydają się bowiem wykonywać krok wstecz¹⁰. Strukturę standardów z 2012 r. można by określić jako patchworkową. Z jednej strony dostosowują się do wprowadzonego w Krajowych Ramach Kwalifikacji podziału efektów kształcenia na efekty wiedzy, umiejętności i kompetencje społeczne pracy nauczyciela i na nich się opierają, z drugiej zaś – jakby obok – dodają efekty w wybranych i wydzielonych zakresach. Kwestie przygotowania informatycznego w ogólnych efektach kształcenia w zasadzie nie występują, poza efektem wskazującym na potrzebę umiejętności uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego, w którym dodano, że owa praca doskonaląca i samokształceniowa może się odbywać także „z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów” (efekt 4 z grupy „umiejętności”)¹¹. Będąc de facto pominiętymi

¹⁰ Można oczywiście przyjąć, że postępująca cyfryzacja stała się oczywistością, a użytkowanie nowych technologii stało się czymś naturalnym i stąd kwestie przygotowania w zakresie ich użytkowania – wyeksponowane w rozporządzeniu z 2004 r. – w drugiej dekadzie XXI w. nie wymagały już takich akcentów. Jednakże przywołane wyniki badań na temat niedostatecznego stanu przygotowania nauczycieli w obszarze posługiwania się nowymi technologiami w edukacji uświadamiają, że bez względu na przyjęte założenia przesuwanie kwestii kształcenia w zakresie technologii informacyjnych na dalszy plan było błędem. Przygotowanie nauczycieli w tym obszarze pozostaje ważnym i wciąż zyskującym na znaczeniu zadaniem.

¹¹ Także w szczegółowych efektach kształcenia kwestia przygotowania nauczycieli w zakresie nowych technologii – w stosunku do standardów z 2004 r. – została ograniczona. Nie ma ani jednego efektu odnoszącego się do przygotowania nauczycieli w grupie wiedza czy kompetencje społeczne, a w grupie efektów umiejętności powtarza się zauważone wskazanie, że w zakresie rozwoju wiedzy i profesjonalnych umiejętności nauczyciel korzysta z nowych technologii (efekt „d”),

na liście efektów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nauczycieli, zostały one umiejscowione pośród efektów dodanych z dodatkowych obszarów, uznanych za przydatne dla nauczycieli, wymienionych w następującej kolejności: z zakresu języka obcego, technologii informacyjnej, emisji głosu, bezpieczeństwa i higieny pracy. Warto zwrócić uwagę, że kompetencje informatyczne we wcześniejszych standardach były wymieniane zaraz po przygotowaniu merytorycznym i pedagogicznym do zawodu nauczyciela, tu zaś zostały poprzedzone jeszcze kompetencjami językowymi, a sam opis efektów dotyczących przygotowania w zakresie technologii informacyjnej utracił podkreślaną wcześniej wieloaspektowość i ograniczony został do krótkiej formuły: „posiada: a) podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji, b) umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej”. Analizując wyodrębnione moduły kształcenia nauczycieli, nie odnajdujemy nawiązań do szeroko rozumianej problematyki nowych technologii w edukacji i życiu uczniów, a przygotowanie nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej pojawia się incydentalnie jedynie w module przygotowania dydaktycznego w kontekście narzędzi samodzielnej pracy ucznia zachęcanego do „uczenia się z różnych źródeł wiedzy, w tym z Internetu”, oraz dwóch częściowo tożsamyh zaleceń: „wykorzystywanie w toku lekcji (zajęć) środków multimedialnych i technologii informacyjnej” i „edukacyjnego zastosowania mediów i technologii informacyjnej”. Problematyka obecności nowych technologii w/dla edukacji i przygotowania uczestników edukacji nauczycieli i uczniów do jej użytkowania w standardach ma ograniczone odzwierciedlenie; kształcenie w zakresie posługiwania się nowymi technologiami ujmowane jest wąsko i ma charakter stricte narzędziowy: bazy informacji do wykorzystania w indywidualnym samorozwoju nauczyciela (ucznia) oraz narzędzi wykorzystywanych w trakcie zajęć dydaktycznych – tradycyjnych lekcji, opartych na tradycyjnej metodyce offline, w której media i technologie informacyjne wykorzystywane bywają – obok dominującego przekazu nauczyciela czy podręcznika – jako podawcze źródło wiedzy.

Aktualnie obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli opublikowano w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450). Standardy – z uwagi na wyspecyfikowanie wymagań względem kształcenia różnych grup nauczycieli (nauczycieli

a także pojawia się kontekstowo w efekcie skupionym na umiejętnościach projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych w postaci dopisku: „oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej” (efekt „h”).

przedmiotu/zajęć, nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczycieli pedagogów specjalnych, logopedów i zajęć wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka) – należy określić jako radykalnie przebudowane; wprowadziły one też pewne zmiany w zakresie wymagań informatycznego przygotowania nauczycieli i ich umiejętności wykorzystywania nowych technologii w edukacji. Zmiana, która od razu rzuca się w oczy, polega na konsekwentnym oparciu się na zintegrowanej liście efektów uczenia się w porządku Krajowych Ram Kwalifikacji, która wyróżnia wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne przy rezygnacji z wyróżniania efektów z odrębnych zakresów szczegółowych. Do jednego, spójnego zestawu efektów włączono więc także te z zakresu przygotowania informatycznego. Sama integracja efektów ma sens, natomiast w świetle ich analizy należy odnotować, że choć interesujący nas problem zakładanych kompetencji informatycznych nauczycieli (dodajmy, że wkraczających do szkół w trzeciej dekadzie XXI w.) w aktualnych standardach został zauważony wyraźniej, to chyba nadal w niewystarczającym zakresie¹².

Na wstępie należy zauważyć, że odniesienia do kształcenia informatycznego są nieliczne. Na liście ogólnych efektów uczenia w zakresie wiedzy tylko w jednym odnajdujemy pewne konotacje, wyrażone w kontekście doboru efektywnych środków dydaktycznych, „w tym zasobów internetowych, wspomagających nauczanie przedmiotu lub prowadzenie zajęć” (efekt 15). W ramach umiejętności odniesienia są dwa i oba posiadają równie kontekstowy i dopełniający charakter: w kontekście doboru materiałów i środków dobieranych do potrzeb uczniów znajdujemy dopowiedzenie „w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej” (efekt 2), a w kontekście samorozwoju pedagogicznego wskazano na poszukiwanie wiedzy „z wykorzystaniem różnych źródeł, w tym obcojęzycznych, i technologii” (efekt 18). Można odnieść wrażenie, że nowe technologie w edukacji zasadniczo postrzegane są w sposób analogiczny do tego prezentowanego w standardach z 2012 r., czyli w kategoriach informacyjnej bazy do wykorzystania w procesie uczenia się (tak doskonalenia profesjonalnego nauczycieli, jak i indywidualnego uczenia się uczniów) oraz zasobów dydaktycznych: materiałów i środków mogących wspomagać nauczanie przedmiotu. Szczegółowe efekty uczenia się jednak rozwijają te dwa ujęcia użytkowania nowych technologii i wskazują na pewien wzrost oczekiwań w stosunku do umiejętności nauczycieli w tym zakresie. Obok niejako już tradycyjnego odnoszenia się do korzystania z technologii informacyjnych w kontekście zawodowego rozwoju nauczyciela (efekt D.1/E.1.W4) odnajdujemy wyraźniejsze rozwinięcia w zakresie wiedzy,

¹² Z uwagi na obszerność problemu dalej pominięte zostały kwestie przygotowania nauczycieli edukacji elementarnej i specjalnej oraz odniesiono się do standardów przygotowania nauczycieli przedmiotu/prowadzonych zajęć (zob. załącznik 1 do rozporządzenia z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela).

dzięki której nauczyciel zna i rozumie „sposoby organizowania przestrzeni klasy szkolnej, z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego: środki dydaktyczne (podręczniki i pakiety edukacyjne), pomoce dydaktyczne – dobór i wykorzystanie zasobów edukacyjnych, w tym elektronicznych i obcojęzycznych, edukacyjne zastosowania mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnej; myślenie komputacyjne w rozwiązywaniu problemów w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć; potrzebę wyszukiwania, adaptacji i tworzenia elektronicznych zasobów edukacyjnych i projektowania multimediów” (efekt D.1/E.1.W8). Powinien też mieć świadomość potrzeby „kształtowania postawy odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych oraz poszanowania praw własności intelektualnej” (D.1/E.1.W9). Ta wiedza przekłada się na pojawienie się w grupie kompetencji społecznych efektu „promowania odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych oraz poszanowania praw własności intelektualnej” (D.1/E.1.K4). Analiza efektów z grupy umiejętności prowadzi do wniosku, że odniesienia do przygotowania w zakresie technologii informatycznych występują tylko w jednym przypadku – z jednej strony tradycyjnym, bo wskazującym na umiejętności doboru metod pracy klasy oraz środków dydaktycznych tak, by aktywizować uczniów i uwzględniać ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne, z drugiej jednak ów dobór obejmuje zakres technologii informacyjno-komunikacyjnej (D.1/E.1.U7)¹³. Należy zadać pytanie, na ile kształcenie nauczycieli uświadomi specyfikę metod użytkowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i pełne wykorzystanie zawartego w jej potencjału, jeśli nie obejmuje choćby elementów metodyki edukacji na odległość. W nowych standardach – należy to wyraźnie podkreślić – nie zakłada się przygotowania nauczycieli w tym zakresie. Być może uznano, że metodyka edukacji opartej na wykorzystywaniu nowych technologii, w tym stricte edukacji zdalnej, to obszar do doskonalenia, a nie kształcenia zawodowego nauczycieli. Czy słusznie?

W moim przekonaniu doświadczenia pandemii pokazały, że nie. Nauczyciele, którzy w małym zakresie doświadczyli edukacji zdalnej bądź wykorzystywali nowe technologie w pracy pedagogicznej, znaleźli się w zdecydowanie lepszej sytuacji niż dystansujący się do technologii informacyjno-komunikacyjnych koledzy. Nawet niewielka praktyka w tym zakresie – na co wskazują wyniki przywołanych badań – miała istotne znaczenie (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). Tymczasem w kształceniu nauczycieli brakuje właśnie przewidywania takiej praktyki. W aktualnie obowiązujących standardach kształcenia wskazuje się, że przedmioty kształcenia pedagogicznego mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość w zakresie nieprzekraczającym

¹³ D.1/E.1.U7: „(...) dobierać metody pracy klasy oraz środki dydaktyczne, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej, aktywizujące uczniów i uwzględniające ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne”.

25% sumy liczby punktów ECTS określonej dla tych grup zajęć, a same „praktyki zawodowe nie mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość”. Ten punkt – wskazujący konieczność stuprocentowej realizacji praktyki w tradycyjnie rozumianej klasie szkolnej – budzi moje największe wątpliwości. Czy standardy nie powinny zakładać, że w ramach praktyk zawodowych należy przewidzieć pewną liczbę (choćby 10 godzin) zajęć kształcenia na odległość? Włączenie tego rodzaju praktyki wymusiłoby dbałość o należne przygotowanie w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz podstaw metodyki pracy zdalnej, byłoby też źródłem doświadczeń i zapewne inspiracji w możliwościach zastosowań nowych technologii w edukacji.

Uogólniając, można stwierdzić, że standardy kształcenia nauczycieli z 2019 r. w stosunku do wcześniej obowiązujących stanowią progresywny krok, ale wciąż zbyt mały. Nowum stanowi dostrzeganie komunikacyjnego potencjału nowych technologii, a także wartości wykorzystania metod i narzędzi informatycznych w rozwiązywaniu problemów z dziedzin nauczanych w szkole, dostrzeżenie potrzeby rozwoju myślenia komutacyjnego u nauczycieli i wprowadzania go do edukacji uczniów. Standardy zakładają osiągnięcie pełnej świadomości wagi kształtowania krytycznego stosunku wobec przekazów mediów cyfrowych oraz znajomości i respektowania autorskich praw w ich wykorzystywaniu. Te kwestie pozostają ważne dla unowocześniania edukacji, aczkolwiek kluczowym i nierozwiązanym problemem jest poszerzenie standardów kształcenia nauczycieli również o aspekt metodycznego przygotowania do prowadzenia edukacji zdalnej i założenie praktyk w jej zakresie.

ZAKOŃCZENIE

Nie ma wątpliwości, że sytuacje kryzysu odsłaniają niedostrzegane, a czasem skrywane obszary życia. Konieczność nagłej zmiany pracy szkół stała się zarazem testem sprawdzającym zarówno cały system edukacji w Polsce, jak i działanie konkretnych placówek. Zdalna edukacja niczym lustro uwidoczniała niedomogi organizacji systemu edukacji i jego zarządzania, zapóźnienie technologiczne i ubóstwo materialne infrastruktury, a także – i ten aspekt był rozpatrywany w niniejszym opracowaniu – luki w systemowym kształceniu nauczycieli, szczególnie w eksponowanym aspekcie przygotowania do użytkowania nowych technologii (kształtujących codzienność XXI w.) i rozwijania świadomości potencjałów znajdujących się w edukacji zdalnej. Lista problemów określanych jako problemy merytoryczne pracy szkoły, wyłuszczone w raporcie *Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, argumentuje konieczność zmian w edukacji nauczycielskiej. Rozpoczynają ją wskazania:

– nieobecność nowoczesnych metod kształcenia i nieprzygotowanie nauczycieli do niestandardowych form pracy z uczniem (pojawiają się opinie uczniów i rodziców, że doświadczenie samodzielnej nauki pokazało, jak traci się czas w szkole i jak jest tam nudno),

- niskie kompetencje cyfrowe nauczycieli i uczniów,
- dominacja transmisyjnego modelu przekazywania wiedzy połączona z przeładowaniem programu nauczania,
- brak wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych w kształceniu (dotyczy to w równym stopniu uczelni wyższych co szkół podstawowych i ponadpodstawowych). (Czapliński i in., 2020, s. 20)

W mojej ocenie stwierdzone niedomogi wynikają bezpośrednio z niedostatecznego przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli do edukacji prowadzonej z wykorzystaniem nowych technologii.

Celem artykułu było zwrócenie uwagi na fakt, że diagnozowane w badaniach niskie kompetencje w zakresie edukacji zdalnej nauczycieli pozostają w pewnym związku z niedostatecznym eksponowaniem wagi przygotowania w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych w standardach kształcenia nauczycieli. Zdaję sobie oczywiście sprawę, że samo ustalenie standardu nie jest zabiegiem wystarczającym dla jego realizacji, niemniej modeluje ono kierunek procesu kształcenia. Wydaje się, że po dostrzeżeniu znaczenia kwestii przygotowania w zakresie nowych technologii poczynionych w standardach kształcenia nauczycieli z 2004 r. nie doszło w tym obszarze do rozwoju, lecz do regresu. Także uznanie, że rozwój kompetencji w zakresie nowych technologii może dokonywać się w ramach doskonalenia i doksztalcania zawodowego (łącznie go awansem zawodowym), jest błędem. W prezentowanym przekonaniu osiągnięcie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych i znajomość podstaw metodyki nauczania na odległość powinno być bowiem wyraziście wpisane w podstawy kształcenia nauczycielskiego.

Zaprezentowane przemyślenia domykają następujące wnioski:

- sytuacja pandemii uświadomiła, że przygotowanie nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych i edukacji zdalnej jest niewystarczające,
- analiza standardów kształcenia nauczycieli wskazuje na potrzebę uzupełnień i zmian w obszarze samych standardów,
- w ramach standardów kształcenia nauczycieli warto wprowadzić efekty dotyczące przygotowania do prowadzenia edukacji zdalnej, a kluczową pozostaje zmiana w zakresie praktyk,
- korekta standardów kształcenia nauczycieli stanowiłaby pierwszy krok w systemowym unowocześnianiu edukacji, w tym we wprowadzaniu nowych sposobów pracy i komunikacji w środowisku szkoły.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Łukasik, J., Jagielska, K., Mróz, A., Koperna, P. (2020). Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19. W: N. Pikuła, K. Jagielska, J. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 31–56). Kraków: Scriptum.
- Plebańska, M. (2020). Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 37–42). Warszawa: EduAkcja.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna. Co się stało z uczniami, z ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Śliż, K. (2021). Kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej – z doświadczeń drugiego roku pandemii. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (s. 49–74). Lublin: Episteme.
- Winiarczyk, A., Warzocha, T. (2021). Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19. *Forum Oświatowe*, 33(1), 61–76.

NETOGRAFIA

- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja I*. Pobrane z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf (dostęp: 12.12.2021).
- Buchner, A., Szeniawska, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Pobrane z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf (dostęp: 11.01.2022).
- Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS). (2021). *Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny. Komunikat z badań nr 19/2021*. Pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF (dostęp: 11.01.2022).
- Czapliński, P., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Giza-Poleszczuk, A., Gorzeńska, O., ... Zwierzdzyński, M. (2020). *Raport: Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*. Pobrane z: <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> (dostęp: 11.01.2022).
- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*. Poznań: Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. Pobrane z: https://drive.google.com/file/d/11YprhMptB3p6AnMeh8WzfZLNvihfY_HF/view (dostęp: 10.12.2021).
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19 Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8 (dostęp: 11.01.2022).
- Turska-Kawa, A., Stępień-Lampa, N., Grzywna, P. (2020). *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii Sars-Cov-2*. Pobrane z: <https://us.edu.pl/instytut/inp/2020/12/23/edukacja-w-pandemii-raport-z-badania> (dostęp: 11.01.2022).

AKTY PRAWNE

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2003, nr 170, poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

ABSTRACT

The purpose of the article is to trigger critical reflection on the importance of the problem of preparing teachers to make use of the new information and communication technologies and remote education for the modernization of the educational process and bringing the school closer to the digital reality of the 21st century. As evidenced by numerous studies, the necessity of distance learning during the pandemic has exposed the unsatisfactory level of IT and methodical competence of teachers in this area. In the first part of the article, an attempt was made to synthesize the results of nationwide research, conducted during the pandemic by leading academic centres, which concern the assessment of the teachers' competencies in the use of ICT in education before the pandemic and the dynamics of their development during the remote education. In the following part of the article, in the context of the emerging diagnosis of the preparation of teachers for distance education, an analysis of the standards of teacher education in force in the last 20 years is conducted. The review of the standards and reflection on the changes contained in them in the field of information and methodical teacher education sheds new light on the issue contained in the title of the need for systemic training for remote education.

Keywords: remote education; education; teachers; IT and methodical competence of teachers

