DOI:10.17951/j.2022.35.2.29-50

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XXXV, 2 SECTIO J 2022

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

MAŁGORZATA JABŁONOWSKA, JUSTYNA WIŚNIEWSKA

ORCID: 0000-0003-3438-8827; wisniewska@aps.edu.pl
ORCID: 0000-0003-3267-4010; gosiak@aps.edu.pl

W poszukiwaniu modelu wczesnoszkolnej edukacji zdalnej w dobie pandemii. Z doświadczeń nauczycieli

Searching for a Model of Remote Early Childhood Education in the Time of the Pandemic: From Teachers' Experiences

Propozycja cytowania: Jabłonowska, M., Wiśniewska, J. (2022). W poszukiwaniu modelu wczesnoszkolnej edukacji zdalnej w dobie pandemii. Z doświadczeń nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, *35*(2), 29–50. DOI: 10.17951/j.2022.35.2.29-50

ABSTRAKT

Kształcenie zdalne w czasie pandemii COVID-19 stało się koniecznością, do której nie byli przygotowani ani nauczyciele, ani pozostali uczestnicy tego procesu. W nowych realiach tradycyjna dydaktyka okazała się nieskuteczna. Konieczna była zmiana modelu kształcenia z „dydaktyki przekazu i sprawdzania" na „dydaktykę relacji". Doświadczenia praktyków próbujących w sposób innowacyjny podejmować kształcenie małych uczniów z wykorzystaniem Internetu są przedmiotem badań zaprezentowanych w opracowaniu. Wywiady z sześcioma nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej wskazują na pewne znaczące składniki, które konstruują nowy model pracy zdalnej skierowanej do najmłodszej grupy wiekowej uczniów. Podstawą tego modelu są relacje między nauczycielem a uczniami i ich rodzinami oraz relacje w grupie rówieśniczej. Nad nimi nadbudowana jest współpraca i budowanie wewnętrznej siły uczestników, a na szczycie znajduje się dydaktyka zdalna. Edukacja zdalna małych dzieci w wypowiedziach badanych zakłada ustalenie celów i zasad, docenianie i motywowanie, uczenie się wspólne i na błędach oraz włączanie w ten proces całego środowiska wychowawczego. Skonstruowany przez nauczycielki obraz edukacji zdalnej małych uczniów wskazuje, że w sytuacjach kryzysowych jest ona możliwa, ale wymaga uważności i dobrej komunikacji oraz troski o dobrostan fizyczny i psychiczny uczestników tego procesu.

Słowa kluczowe: COVID-19; kształcenie zdalne; edukacja wczesnoszkolna; model kształcenia

WPROWADZENIE

Zamknięcie szkół na skutek pandemii COVID-19 spowodowało konieczność organizacji kształcenia w nowej formie. Nauczyciele, studenci, uczniowie wszystkich etapów edukacyjnych, a nawet przedszkolaki i ich rodziny znaleźli się w sytuacji edukacji zdalnej, realizowanej na początku bardzo po omacku i bez wcześniejszego przygotowania. Tak zróżnicowana grupa odbiorców stawiała pytania o możliwość sięgnięcia do dotychczasowych doświadczeń edukacji zdalnej, o sposób realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w sytuacji kryzysu. Jednocześnie realizacja obowiązku szkolnego dawała uczniom namiastkę normalności umożliwiającej przetrwanie tego trudnego okresu.

Szczególną grupą uczestników przymusowego kształcenia zdalnego byli uczniowie klas I–III i ich nauczyciele. W ich przypadku dbałość o właściwy rozwój i zdobycie niezbędnych umiejętności bez fizycznego kontaktu z nauczycielem i rówieśnikami było szczególnie trudne. Doświadczenia nauczycielek są przedmiotem niniejszego opracowania. Wywiady z nimi tworzą szkic modelu wczesnoszkolnej edukacji zdalnej realizowanej w czasie pandemii. Jak się okazuje, pomimo braku wcześniejszego przygotowania ich intuicyjne działania w znacznej mierze wpisują się w założenia edukacji zdalnej, akcentując aspekt relacji i współpracy jako podstawę działań dydaktycznych.

EDUKACJA ZDALNA I JEJ SPECYFIKA

Kształcenie zdalne nie jest rzeczywistością nową, wynalezioną jako środek zaradczy na niemożność prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkołach w związku z pandemią. Realizowane jest od setek lat, czego przykładem może być korespondencyjny kurs stenografii oferowany w 1728 r. (Holmberg, 2005). Sposób i narzędzia, z których korzysta edukacja zdalna, rozwija się dzięki nowoczesnym środkom komunikacji międzyludzkiej.

Początkowe kształcenie asynchroniczne, polegające na przygotowywaniu i udostępnianiu materiałów uczącym się osobom, a następnie na sprawdzaniu rezultatów ich samodzielnej pracy, zostało rozszerzone o możliwości kształcenia synchronicznego, realizowanego zdalnie w tym samym czasie z udziałem nauczyciela i innych uczących się. Warto podkreślić, że pierwszymi adresatami kształcenia na odległość były osoby dorosłe, które chciały poszerzyć swoje umiejętności i w tym celu korzystały z oferty kursów korespondencyjnych, a potem z samokształcenia kierowanego audycjami radiowymi czy programami telewizyjnymi. Kształcenie zdalne docierało więc do osób oddalonych od siebie i ośrodków edukacyjnych oraz kładło duży nacisk na samokształcenie. Należy zaznaczyć, że zazwyczaj uczestnicy tej formy kształcenia sami ją wybierali oraz motywowali się do aktywności, widząc korzyści z takiej formy zdobywania wiedzy. Głównymi

organizatorami oferującymi kształcenie zdalne były ośrodki akademickie; cały proces był przygotowany, przemyślany, oparty na dobrowolności i wystarczających kompetencjach uczestniczących w nim podmiotów.

Rozwój i powszechna dostępność do technologii, a w szczególności Internetu, sprzyjały upowszechnieniu tej formy kształcenia jako oferty wzbogacającej tradycyjną edukację i czyniły ją bardziej dostępną, a w niektórych przypadkach zastępowała ona stacjonarną formę. Kształcenie na odległość zawierało więc w sobie aspekt technologiczny, dydaktyczny i osobowy. Możliwości technologiczne – z racji na nowość i atrakcyjność – przykuwały dużą uwagę realizatorów zdalnego kształcenia. Badacze i praktycy edukacji zdalnej wypracowali następującą tezę:

> Chociaż współczesna technika i różne zastosowane technologie odgrywają kluczową rolę w procesie edukacji na odległość, to nauczyciele muszą się wyłącznie skoncentrować na wynikach uzyskiwanych przez słuchaczy, a nie na samej technologii dostarczającej informacje. Właściwym kluczem do efektywnej edukacji na odległość jest potrzeba skoncentrowania się na zaspokajaniu potrzeb uczących się słuchaczy oraz określenie przez nauczyciela siły wewnętrznego przymusu (motywacji) osoby uczącej się, zanim zostanie wybrany rodzaj mediów służących do przekazywania wiedzy. (Kubiak, 2000, s. 15)

Refleksje nad skutecznością tej formy edukacji wskazały na konieczność zwrócenia uwagi na: organizację i planowanie, wychodzenie naprzeciw potrzebom uczących się, stosowanie efektywnych technik i sposobów nauczania oraz interakcję i sprzężenie zwrotne (Kubiak, 2000). Modele i narzędzia kształcenia zdalnego, które prezentuje Burns (2011), nie są celem. Zdaniem tej autorki ważna jest troska o wysoką jakość edukacji, która może być realizowana na różne sposoby.

Powstaje pytanie, na ile edukacja zdalna może być pomocna w sytuacji przymusowego zamknięcia szkół. Wprawdzie niektórzy autorzy (Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, 2020) uważają, że kryzysowa edukacja zdalna nie może być utożsamiana z edukacją online, niemniej – ze względu na zastosowane narzędzia – może korzystać z jej doświadczeń, dostosowując treść i formę do specyficznej sytuacji i konkretnej grupy uczestników.

ORGANIZOWANIE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW W FORMIE ZDALNEJ W SYTUACJI CHAOSU

Pandemia COVID-19 postawiła uczestników i organizatorów procesu kształcenia (niezależnie od wieku) w sytuacji konieczności korzystania z edukacji zdalnej niemal z dnia na dzień. Ani władze oświatowe, ani nauczyciele, ani rodzice, ani uczniowie nie mieli czasu na przygotowanie się do tych działań zarówno w sferze organizacyjnej (miejsce, wyposażenie), jak i w sferze kompetencyjnej.

Kompetencje polskich nauczycieli w zakresie kształcenia zdalnego były bardzo niskie. Aż 40% nauczycieli oceniło je jako niskie lub niedostateczne

(Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020), natomiast 85% nie miało żadnego doświadczenia związanego z edukacją na odległość (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020).

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie znali specyfiki kształcenia na odległość, a metodyka nauczania uczniów klas I–III nie przewidywała możliwości realizacji całego procesu kształcenia tak małych dzieci w formie zdalnej. Co więcej, badania dotyczące korzystania z urządzeń elektronicznych przez małe dzieci nie były jednoznaczne (por. Couse, Chen, 2010; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, Özdinçler, 2018; Walter i in., 2020), a nauczycielom wielogodzinne siedzenie przed komputerem kojarzyło się raczej z problemem uzależnienia od mediów niż ze wzbogaceniem procesu kształcenia.

Początki wczesnoszkolnej edukacji zdalnej, jak wynika z badań przeprowadzonych wśród 120 nauczycieli klas I–III (Buchner i in., 2020), bazowały na intuicji i polegały głównie na działaniach asynchronicznych: wysyłaniu linków do materiałów w Internecie (92,3%), instrukcji do podręczników i ćwiczeń do wykonania (86,6%), harmonogramów (62,5%), czasem zaś na nagrywaniu lekcji video. Dydaktyka kierowana słowem pisanym, wysyłanym do rodziców uczniów klas I–III (ze scenariuszami zajęć, kartami pracy i ćwiczeniami), a nawet taka, której narzędziem przekazu był film czy webinar, wymagała od opiekunów znacznie większego zaangażowania (Trzcińska-Król, Romaniuk, 2021). To właśnie na nich został przerzucony obowiązek organizowania uczenia się dzieci, pozyskiwania materiałów, udostępniania dzieciom materiałów elektronicznych, wyjaśniania, a nawet odczytywania treści zadań (nie wszystkie dzieci z edukacji wczesnoszkolnej posiadały tę umiejętność). Rodzice i nauczyciele skarżyli się na przeciążenie, zmęczenie i kłopoty techniczne, a dzieci zdane były na nienaturalny dla ich wieku (podający) tryb nauczania. Niezależnie od przeciążenia związanego z organizacją nauki i nadzorem nad dziećmi rodzice doceniali wysiłek nauczycieli (Jaskulska, Jankowiak, 2020).

Edukacja zdalna była lepsza, gdy nauczyciele dostrzegali potrzebę interakcji z uczniami i sięgali do narzędzi, które ją umożliwiały. Jak wskazują badania Buchner i in. (2020), 76,6% nauczycieli zadeklarowało prowadzenie konsultacji indywidualnych, a 69% wskazało na próby sięgania do narzędzi przeznaczonych do edukacji online (np. Eduelo, Learning Apps/Enauczanie.com, Google Classroom), które wspierają proces zarządzania jednostkami dydaktycznymi, materiałami i uczestnikami procesu kształcenia. Tylko 49% badanych wyraźnie poinformowało o prowadzeniu lekcji „na żywo" z wykorzystaniem komunikatorów.

Niemniej – jak wskazują badania przeprowadzone w czerwcu 2020 r. w grupie niemal 3 tys. nauczycieli – aż 75% badanych skarżyło się na brak bezpośredniego kontaktu z uczniem, który utrudniał aktywizację, kontrolę samodzielności i podtrzymywanie relacji (Plebańska i in., 2020). Nauczyciele uczestniczący w badaniach widzieli potrzebę komunikacji z uczniami i rodzicami, która jest

podstawą procesu nauczania w naturalnych warunkach. Wypowiadając się na temat relacji z uczniami podczas zajęć zdalnych, duża grupa nauczycieli wskazała na merytoryczny charakter komunikacji z uczniami (48%), w około 34% odpowiedzi zaakcentowany został jej wychowawczy charakter, a 16% badanych zaznaczyło odpowiedź dotyczącą wykorzystania komunikacji zdalnej do „prowadzenia rozmów o życiu" (Plebańska i in., 2020).

Wraz z przedłużaniem się pandemii i procesu edukacji na odległość kształcenie synchroniczne upowszechniało się, dając choćby namiastkę nauczania bezpośredniego realizowanego w klasie. Wymaga ono jednak uwzględnienia specyfiki sytuacji i odbiorców takiej edukacji.

SKŁADNIKI EDUKACJI ZDALNEJ – PROPOZYCJA NOWEGO MODELU PRACY ZDALNEJ Z UCZNIEM

Podobnie jak w tradycyjnej edukacji szkolnej, tak i w edukacji zdalnej proces zorganizowanego uczenia się jest możliwy wówczas, gdy zapewnione są określone warunki po stronie zarówno uczestników, jak i organizacji. Korzystanie z edukacji zdalnej tworzy pokusę skupienia się na aspekcie technologicznym (platformy edukacyjne, oprogramowanie, aplikacje) i merytorycznym (materiały dydaktyczne, treści, testy), z pominięciem kontekstu sytuacyjnego i osobowego.

Takie podejście jest nieskuteczne zwłaszcza w sytuacji pandemii, która wiąże się z dezorganizacją dotychczasowego życia, narzuca ograniczenia, niesie za sobą poczucie zagrożenia. W tym wyjątkowym czasie konieczne jest zwrócenie uwagi w pierwszej kolejności na zaspokojenie podstawowych potrzeb uczestników edukacji, a w szczególności na potrzeby bezpieczeństwa i przynależności, a także uwzględnienie sytuacji uczniów i nauczycieli oraz rodzin (Doucet, Netolicky, Timmers, Tuscano, 2020). Nie jest to koncepcja nowa, bazuje bowiem na upowszechnionej w 1954 r. piramidzie potrzeb Maslowa (2014), ale jej przywołanie w kontekście edukacji i życia w czasie pandemii wydaje się szczególnie trafne.

Pisząc o priorytetach edukacji w czasie pandemii, Pyżalski (2020) nadaje im formę piramidy (rysunek 1). Jej podstawę stanowią relacje nauczyciela z uczniami i ich rodzinami oraz relacje rówieśnicze. Dbałość o nie jest szczególnie ważna w czasie, gdy bezpośrednie spotkania nie są możliwe, a każdy z uczestników relacji w większym lub mniejszym stopniu doświadcza traumatycznych skutków pandemii. Kolejnym ważnym elementem edukacji w czasie pandemii jest wsparcie w grupach uczących się oraz dbałość o wzmocnienie odporności uczestników procesu edukacji, a także budowanie przekonania, że pomimo trudnych warunków są w stanie formułować i realizować założone cele. Dopiero po spełnieniu tych warunków możliwa jest skuteczna organizacja dydaktyki w formie zdalnej.

Rysunek 1. Priorytety edukacji zdalnej w warunkach izolacji spowodowanej pandemią
Źródło: (Pyżalski, 2020, s. 26).

Pyżalski (2020) podkreśla, że edukacja zdalna musi być podporządkowana celom, a nie skoncentrowana na chęci sięgania po różnorodne narzędzia i środki dydaktyczne. Musi również uwzględniać prawidłowości procesu nauczania i uczenia się oraz konkretne uwarunkowania wszystkich uczestników.

WCZESNOSZKOLNA EDUKACJA ZDALNA – KONCEPCJA BADAŃ

Biorąc pod uwagę brak rozwiązań metodycznych odnośnie do edukacji zdalnej małych dzieci w sytuacji pandemii, postanowiono przeprowadzić badania, których celem było poznanie działań wybranej grupy nauczycieli w opisanej wyżej sytuacji oraz sformułowanie wskazań dla edukacji zdalnej uczniów klas I–III. Problem badawczy koncentrował się wokół pytania: Jak wybrane nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej konstruują nowy model pracy zdalnej skierowanej do najmłodszej grupy wiekowej oraz jakie są kluczowe elementy tego modelu?

Uznając opisane wyżej priorytety edukacji zdalnej w warunkach izolacji spowodowanej pandemią, w opracowaniu przyjęto za Pyżalskim (2020) założenie, że warunkiem skutecznej dydaktyki zdalnej jest zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów: bycia w dobrej relacji z otoczeniem oraz poczucia bezpieczeństwa.

Ze względu na nowość zagadnienia oraz dynamikę zmian w tamtym okresie przyjęto założenie o realizacji badań jakościowych z zastosowaniem analizy przypadków kluczowych (Góralski, 2020), której przedmiotem były przykłady dobrych praktyk. Kluczem przy doborze przypadków było sięgnięcie do takich, w których procesy czy doświadczenia ujawniały się szczególnie wyraziście (Flick, 2010).

Uczestniczkami badań było sześć nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Przy doborze grupy kierowano się nominacjami nauczycielskimi (osoby

posiadające kompetencje w zawodzie) oraz rodzicielskimi (osoby obserwujące proces nauczania zdalnego i pierwsze jego efekty). W jednym przypadku osoba rekomendująca miała perspektywę zarówno nauczycielską, jak i rodzicielską. Kryterium doboru osób badanych była wysoka ocena kompetencji merytorycznych i metodycznych realizujących proces edukacji zdalnej małych dzieci.

Badane nauczycielki miały zróżnicowany staż pracy (od 8 do 30 lat w zawodzie), pięć z nich było zatrudnionych w szkołach prywatnych, jedna pracowała w szkole publicznej. Tylko jedna nauczycielka zadeklarowała wcześniejsze doświadczenia w edukacji zdalnej w charakterze uczestnika kursów online.

Badania, prowadzone metodą wywiadu pogłębionego, w formie rozmowy telefonicznej zrealizowano w okresie od 2 do 20 czerwca 2020 r. Należy zaznaczyć, że były to pierwsze miesiące edukacji zdalnej realizowanej w okresie pandemii.

Tabela 1. Informacje o przeprowadzonych wywiadach

Oznaczenie uczestniczek badania	Data badania	Czas trwania wywiadu
Nauczycielka 1 (N1)	2.06.2020	41 minut
Nauczycielka 2 (N2)	2.06.2020	90 minut
Nauczycielka 3 (N3)	3.06.2020	66 minut
Nauczycielka 4 (N4)	5.06.2020	75 minut
Nauczycielka 5 (N5)	8.06.2020	65 minut
Nauczycielka 6 (N6)	20.06.2020	52 minuty

Źródło: opracowanie własne.

Transkrypcje wywiadów poddano analizie jakościowej pod kątem poszukiwania składników modelu pracy zdalnej zaproponowanego przez Pyżalskiego (2020). Wyróżniono następujące kategorie analiz: relacje (nauczyciela z uczniami, rodzicami i między rówieśnikami); wsparcie społeczne i budowanie odporności uczestników procesu oraz skuteczna dydaktyka zdalna (cele, zasady, organizacja czasu pracy, form aktywności i materiału, proces prezentacji, sprawdzania i oceniania wiadomości/umiejętności, obserwacja efektywności przyjętych założeń i gotowość do zmian). Analizując transkrypcje, dodatkowo zwrócono uwagę na aspekt samooceny kompetencji informatycznych oraz na aspekt techniczny badanego procesu.

EDUKACJA ZDALNA W OCZACH NAUCZYCIELEK EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – WYNIKI BADAŃ

W analizie uwzględniono uchwycone w wypowiedziach nauczycielek następujące zmienne: relacje, wsparcie, dydaktyka.

1. Relacja z uczniami i ich rodzicami, relacje rówieśnicze

Zdaniem badanych nauczycielek relacje stanowią w ich pracy fundament, na budowanie którego warto poświęcić czas, aby później na tych zasobach móc oprzeć proces kształcenia i wychowania dziecka. Budowanie dobrych relacji z uczniami to długi, wymagający dużego zaangażowania proces. Jego jakość warunkuje skuteczność nauczania. Badane nauczycielki nie miały wątpliwości, że warto podjąć ten trud. Niezależnie od tego, w której klasie prowadziły zajęcia i z jakich narzędzi komunikacyjnych korzystały, w sytuacji pandemii dołożyły starań, aby utrzymać dobre relacje między sobą, uczniami i środowiskiem wychowawczym.

Mnie samej jest po pierwsze przyjemniej pracować, jak są dobre relacje i owocniej się pracuje, bo wtedy można dużo rzeczy zrobić po prostu, jakby relacje (…) to jest ten fundament, a potem można na tych relacjach już budować wiedzę, umiejętności. (N2)

Na początku głównie z dziećmi się bawię, gram, rozmawiam po to, żeby właśnie te relacje nawiązać, żeby każdego docenić, każdemu pokazać, że jest ważny, że cieszę się, że go spotkałam i dopiero (…) powoli między tym budowaniem tych relacji dopiero zaczynam wprowadzać jakieś elementy nauki. (N4)

Myślę, że to najbardziej stabilny fundament w mojej edukacji, w moim odczuciu i myślę, że nie wyobrażam sobie w ogóle budowania czegokolwiek bez tych relacji. (…) mózg się uczy dzięki relacjom, dzięki połączeniom emocjonalnym, więc dla mnie to zawsze było bazą wszystkiego. (N6)

Dobre relacje w grupie uczniów to czynnik ułatwiający nauczycielowi prowadzenie skutecznej dydaktyki. Jakość relacji rówieśniczych oraz dobra, przyjazna, dająca poczucie bezpieczeństwa i akceptacji atmosfera pozwala uczniom uczyć się od siebie nawzajem, wzrastać, dojrzewać, rozwijać się.

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. Często jest tak, że w klasie przygotowuję z dziećmi dużo rzeczy, organizuję zabawy integracyjne, godziny wychowawcze z różnymi zabawami, często nawet robię to kosztem zajęć edukacyjnych. Bo jeśli widzę, że coś się dzieje, że jest jakiś problem, to dla mnie jest ważniejsze. (N1)

Nie tylko relacje nauczyciela z uczniami i między uczniami wymagają szczególnej troski. Wypowiadające się w wywiadach nauczycielki wskazały, że rozpoczynając pracę z nowym zespołem klasowym, dużo czasu poświęcają także na budowanie dobrych relacji z rodzicami oraz między rodzicami swoich uczniów.

Relacje między mną a rodzicami są bardzo ważne, ale jakby już z doświadczenia wiem, że warto zainwestować w tworzenie relacji w grupie rodzicielskiej, rodzic–rodzic, bo to się pięknie zwraca potem dla samych dzieci i procentuje na przyszłość. (N2)

W sytuacji konieczności przejścia z dnia na dzień na kształcenie zdalne badane nauczycielki nie tyle obawiały się pogorszenia wyżej wskazanych relacji, co skupiły się na zaadaptowaniu wykorzystywanych dotychczas lub na wypracowaniu nowych sposobów wzmacniania relacji. Wśród czynników, które nauczycielki uznały za istotne dla zachowania i wzmacniania relacji podczas realizacji kształcenia zdalnego, znalazły się: odpowiedniej jakości komunikacja oraz uważność.

Na pierwszy plan w rozmowach z nauczycielkami wysunęło się zagadnienie komunikacji. Początkowo dużo obaw budziła komunikacja zapośredniczona, realizowana za pomocą narzędzi cyfrowych. Wątpliwości dotyczyły tego, czy za jej pomocą można będzie sprostać zadaniom, jakie wykonywano za pośrednictwem komunikacji bazującej na kontakcie bezpośrednim, a jeśli nie, to w jaki sposób pokonać jej ewentualne mankamenty, a także czy uczniowie klas I–III nabędą w krótkim czasie kompetencje, które pozwolą im sprawnie porozumiewać się w formie zdalnej. Jak stwierdziła jedna z nauczycielek:

(…) dla mnie najgorsza rzecz (…) to, że nie mogę porozmawiać z dzieckiem twarzą w twarz, tylko przez ten komputer, przez który dzieci nie widzę, bo nie mają kamerki, albo mogę na monitorze zobaczyć tylko 9 osób. (N1)

Stała i odpowiedniej jakości komunikacja z uczniami to warunek dobrej realizacji działań dydaktycznych i wychowawczych. Dlatego podczas edukacji zdalnej najkorzystniejsze dla zapewnienia poczucia bezpieczeństwa oraz komfortu pracy najmłodszych uczniów w ocenie badanych były: komunikacja w czasie synchronicznym oraz określenie podstawowego kanału komunikacji (tak by nie było wątpliwości, w jakim programie należy znaleźć partnera komunikacji czy lekcję). Ustawiając spotkanie w aplikacji celem odbycia z uczniami zdalnej lekcji, nauczycielki nie wyciszały mikrofonów uczniów, pozwalając tym samym swobodnie zabierać dzieciom głos podczas zajęć. Jedna z pań wręcz zachęcała, aby dzieci miały stale włączone mikrofony, a nie tylko wtedy, kiedy chcą coś powiedzieć:

Na moich lekcjach dzieci mają zawsze włączone mikrofony. (…) Może to sprawiać wrażenie bałaganu, ale nie do końca. Natomiast napędza to lekcje i swobodę, twórczość i myślenie. (N2)

Jak się okazuje, w przypadku niektórych dzieci komunikacja zapośredniczona przyniosła nawet pewne korzyści. Dzieci, które na lekcjach w szkole przeważnie nie odzywały się, były jakby niewidoczne, teraz się otworzyły.

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)

Badane nauczycielki wskazały również, że w pierwszych tygodniach kształcenia zdalnego niezwykle istotny był częsty kontakt z rodzicami, a także większa dostępność wychowawczyń dla rodziców i uczniów, przeważnie jednak kosztem ich prywatnego czasu.

(…) często rodzice dzwonią w różnych sprawach no i też sms-ujemy do siebie, bo chcę mieć pewność, że wszystko jest dobrze. (N2)

Nauczycielki akceptowały również fakt obserwacji ich zajęć przez rodziców. Jak stwierdziła jedna z nich: „Wiedziałam, że to będą lekcje otwarte, że będę mieć 18 osób hospitujących moje lekcje" (N2).

Ponadto nauczycielki wskazały, że w tej trudnej sytuacji istotna była uważność na potrzeby i emocje, wzmożona czujność, baczniejsza obserwacja dzieci, wsłuchiwanie się w to, co mówi dziecko bądź rodzic.

Chodzi o zauważenie, że ktoś ma dzisiaj trochę niewyraźną minę, czyli taka czułość, mimo tej komunikacji zapośredniczonej, wychwycenie nastroju dziecka. (N2)

To także umiejętne reagowanie na emocje dziecka, poświęcenie czasu, swojej uwagi oraz gotowość do bycia razem z dzieckiem w tych chwilach.

Jeżeli wyczuję 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. (…) trzeba po prostu było patrzeć gdzieś tam głęboko w oczy. Czasami trzeba było zadzwonić, pogadać: co słychać? Już nie pytając, skąd ten smuteczek? To samo gdzieś tam wychodziło. Ważne, by dać dzieciom możliwość wygadania się i jeśli są w dołku, spróbować wyciągnąć je z niego. (N2)

Istotna była też baczna obserwacja w zakresie czynionych przez dziecko postępów, ale nie w celu wyciągnięcia negatywnych konsekwencji, lecz po to, by zaoferować odpowiednie wsparcie. Takie działania nauczycielki podejmowały, by zmniejszyć negatywne konsekwencje tego trudnego czasu.

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)

Troska o uczniów to w opinii nauczycielek również dbałość o samopoczucie, emocje rodziców. Dla wielu rodzin był to niełatwy czas. Rodzice musieli podołać trudnościom związanym z organizacją zdalnej edukacji własnych dzieci, a niekiedy także własnej pracy w nowej, zdalnej formie. Nauczycielki wykazywały się empatią i wyrozumiałością, odczytywały też te komunikaty, które nie zostały wprost wypowiedziane.

Bałam się o to, jak oni sobie z tym wszystkim poradzą, wiedziałam, że w wielu przypadkach będzie to czas próby dla relacji w rodzinie. (N5)

Zastanawiałam się, jak to wszystko zorganizować, żeby zbytnio nie obciążyć rodziców. (N2)

Żeby się nie przejmowali, jeśli dziecko jakiejś pracy nie zrobi, to też świat się nie zawali. Żeby po prostu działali w miarę możliwości, ile są w stanie. (N4)

Potrzeba uważności skłaniała także do wrażliwości na swoją osobę samych badanych nauczycielek. Każda z nich po pewnym czasie intensywnego organizowania nowej rzeczywistości edukacyjnej i nabywania w przyspieszonym tempie nowych kompetencji w zakresie kształcenia zdalnego czuła się przemęczona, sfrustrowana. Wpływ na to miało wiele godzin spędzonych przed ekranem komputera, towarzyszący im na co dzień lęk i niepewność w nowej sytuacji.

Przez długi czas bardzo stresowały mnie te lekcje online. To był stres porównywalny z tym, który przeżywałam na początku pracy w szkole. Ta praca na Teamsach śniła mi się po nocach, bardzo to przeżywałam. Potem właśnie udało mi się złapać dystans. (N1)

W pewnym momencie dotarło do mnie, że cały dzień siedzę przy komputerze. Na szczęście narzucam sobie wychodzenie rano chociaż z psem na godzinę. (N3)

Z czasem każda z nich orientowała się, że ich samopoczucie jest również ważne i że ich uczniowie bardziej niż atrakcyjnych pomocy potrzebują ich dobrego nastroju. Dostrzegły, że nie od dużej liczby materiałów dydaktycznych zależy skuteczne nauczanie, lecz od zaangażowania i współdziałania uczestników tego procesu, którzy są skuteczni, gdy lubią się nawzajem.

Był moment, że z tej potrzeby dogodzenia wszystkim bardzo dużo czasu spędzałam przed komputerem, przygotowywałam bardzo dużo interaktywnych materiałów, prezentacji. W pewnym momencie odpuściłam i okazało się, że jak ja wrzuciłam na luz, to było to z korzyścią dla dzieci. (N1)

Z tego powodu nauczycielki starały się wypracować sposoby zadbania o siebie, o swój stan psychiczny, o własny dobrostan.

(…) kocham ogród, kocham ziemię, (…) wyjść do ogrodu, pospacerować albo popracować, albo się napracować, to mi daje siłę, ładuje mi mocno akumulatory. (N2)

Przede wszystkim ja miałam dużo szczęścia, bo ja mam mieszkanie z ogrodem i z tarasem, więc ja codziennie rano wychodziłam na spacer po własnym ogrodzie w kółeczko i codziennie piłam kawę na zewnątrz i codziennie czytałam przed zajęciami przynajmniej pół godziny i to, co było bardzo ważne, żeby zaczynać dzień tak trochę wolniej, bez tego napięcia takiego dużego. (N6)

Chodzę na spacery, przeszłam na dietę, żeby mieć lepsze samopoczucie, regularnie rozmawiam z koleżankami z pracy, biegam do kościoła. (N1)

2. Wsparcie społeczne, budowanie odporności (rezyliencji)

Bycie ważną częścią społeczności klasowej oraz odczuwanie ze strony członków tej społeczności wsparcia sprzyja budowaniu odporności i ułatwia adaptację do zmieniających się warunków. Badane nauczycielki podkreślały świadomość roli, jaką mają do odegrania w tym zakresie. Starały się wypracować sposoby, aby mimo fizycznego oddalenia pomóc uczniom być blisko siebie w sensie społecznym. Starały się im „stworzyć przestrze*ń* do bycia razem".

Zbudowanie atmosfery życzliwości, zaufania, wsparcia, klimatu współpracy sprzyjającego interakcji, mając do dyspozycji jedynie łącze internetowe, było dla badanych nauczycielek dużym ograniczeniem i jednocześnie wyzwaniem. Zamknięcie szkół i konieczność izolacji spowodowały ograniczenie kontaktów rówieśniczych. Kształcenie zdalne i prowadzone przez nauczycieli lekcje online to za mało, aby zaspokoić potrzebę społecznej bliskości. Badane nauczycielki zaobserwowały, że mimo iż świat cyfrowy jest dla większości współczesnych dzieci naturalnym środowiskiem, to jednak nie mają one umiejętności ani nawyku podejmowania interakcji społecznych w tym środowisku. Dotyczy to zwłaszcza najmłodszych uczniów. W związku z tym starały się zachęcić uczniów do rozmów przed lekcjami bądź po lekcjach.

> Zaczynam lekcję zaproszeniem i wpuszczam je w taką wolną rozmowę, one sobie coś opowiadają, umawiają się, wysyłają jakieś memy. I jest fajna atmosfera. (N3)

> 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)

Jedna z nauczycielek zaangażowała rodziców do tego, by wsparli ją w podtrzymywaniu tych kontaktów społecznych w klasie poprzez zorganizowanie wideorozmowy z ulubioną koleżanką czy kolegą z klasy.

> 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 to samo co spotkania w realu, ale chociaż w jakimś stopniu zapełniło pewne luki. (N2)

Dobrym pomysłem okazało się również wykorzystanie tej nietypowej sytuacji do bliższego poznania się. Ponieważ nauka przeniosła się do domów uczniów i nauczycieli, dało to możliwość zaproszenia ich do swoich prywatnych przestrzeni. Dzieci chętnie pokazywały swoje pokoje, ulubione zabawki, chwaliły się rodzeństwem, zwierzętami. Nauczycielki równie chętnie prezentowały swoich pupilów bądź „zabierały" dzieci podczas lekcji przyrody do swoich ogrodów. To sprzyjało zacieśnianiu więzi.

(…) wszystkie przynoszą do komputera i pokazują swoje psy, koty, papugi, jeden drugiemu opowiada o tym. Ja też pokazuję im swojego kota, swojego psa i raczej jest tak, że każdy się chwali albo chodzą po domu, zobaczcie: mój pokój! (N4)

„Dbanie o wspomnienia, tradycje, rytuały, snucie wspólnych planów na popandemiczną przyszłość" to kolejny sposób na wzmacnianie relacji w społeczności szkolnej. Należało do nich m.in. podtrzymywanie dotychczasowych tradycji, podejmowanie prób zaadaptowania rytuałów towarzyszących im podczas zajęć stacjonarnych do wirtualnej klasy.

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)

Badane nauczycielki szukały także okazji do wspólnego świętowania, takich jak np. nietypowe święta bądź urodziny swoich uczniów.

Dwukrotnie świętowaliśmy urodziny kogoś z klasy. To był spisek, dziecko miało niespodziankę. Kiedy dostawałam informację od rodziców, że idą z tortem, to kazaliśmy jubilatowi zamknąć oczy. Wszyscy mieli z tego dużo radości. (N5)

W momencie zmęczenia, napięcia wywołanego sytuacją pandemiczną dobrym pomysłem było przywoływanie pozytywnych wspomnień poprzez pokazywanie zdjęć ze wspólnych wycieczek, a także planowanie tego co zostanie zorganizowane, gdy życie wróci do normalności.

3. Skuteczna dydaktyka zdalna

Zdaniem badanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej w sytuacji pandemii realizacja podstawy programowej znalazła się na drugim planie. Jasno zdefiniowały one aktualne cele edukacji zdalnej:

(…) nie mam ambicji, żeby ich tam jeszcze czegoś więcej nauczyć, pracujemy intensywnie, ale chciałabym przede wszystkim, żebyśmy mieli dobre wspomnienia, żeby mimo tego trudu to był dla nich w miarę przyjemny czas. (N1)

Zgodnie twierdzą, że mniej istotne było przekazywanie uczniom nowych wiadomości, umiejętności, a ważniejsze stało się zaopiekowanie się ich emocjami, zaspokojenie potrzeby kontaktu, bycia razem.

Chodzi o to, żeby dzieci dotrwały do końca zdalnego kształcenia w dobrym zdrowiu emocjonalnym, żeby one po prostu nie odczuły bardzo negatywnie, żeby nie zapamiętały, nie utrwaliły jakiegoś przykrego odczucia. (N2)

Żadna z badanych nauczycielek nie miała doświadczenia w prowadzaniu zajęć online. Brakowało im kompetencji nie tylko technicznych, lecz także z zakresu metodyki prowadzenia takiej formy edukacji. Sporo czasu musiały poświęcić na wdrożenie się w nową formę pracy, poszukując jednocześnie takich rozwiązań, które nie skupiają się jedynie na realizacji podstawy programowej.

Rozpoczęły się poszukiwania jak ta lekcja powinna wyglądać, żeby była efektywna. Istotne jest, żeby dzieci były zadowolone, miały poczucie, że pani dostrzega każde z osobna, że nikogo nie pomija. (N2)

Troskę o dobrostan fizyczny i psychiczny dzieci dało się zauważyć również w formach organizacyjnych zajęć dydaktycznych. Nauczycielki starały się o taką organizację procesu edukacji zdalnej, aby była przestrzeń zarówno dla pracy zespołowej, grupowej, jak i indywidualnej. Poszukiwały takich rozwiązań, które małym dzieciom umożliwiają efektywną naukę w tej formie, ale także pozwalają zaspokoić ich inne pilne potrzeby. Każda z nauczycielek przyjęła sposób pracy, którego podstawą był podział klasy na mniejsze zespoły; lekcja często rozpoczynała się bądź kończyła spotkaniem z całym zespołem klasowym.

Całą klasę podzieliłam na grupy 6-osobowe. Mam 4 grupy i dla każdej grupy mam godzinę, codziennie prowadzę jeszcze zajęcia wyrównawcze dla dzieci, które tego potrzebują. (N4)

Innym ważnym elementem tej nowej formy pracy była regularna rotacja dzieci między zespołami:

(…) oprócz tego, że dzieci [można] podzielić na grupy, to jeszcze należy dbać o to, żeby te 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. I na przykład mówiłam: Tę muchę to wykonała ta osoba i one takie były ojej, to Kalina taką ładną muchę zrobiła?! No wiadomo, że to jakby też już jest nawiązywanie relacji, że nawet jak tej Kaliny nie ma w mojej grupie, a jest jej praca, to te dzieci od razu cieszyły się z tego, że jakby mowa jest o dzieciach, których na przykład nie ma w ich grupie. (N4)

Kolejnym ważnym czynnikiem dobrej organizacji procesu edukacji zdalnej jest poświęcenie czasu i uwagi każdemu dziecku z osobna podczas indywidualnej rozmowy. Jak podkreśla jedna z badanych nauczycielek, mniejsze znaczenie ma tu temat rozmowy oraz to, czy będzie to luźna pogawędka czy też będzie ona dotyczyła realizowanego aktualnie zadania lub trudności edukacyjnych.

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)

Organizacja zajęć to także celowy podział materiału i czasu na naukę na mniejsze jednostki, stosowanie pracy przy komputerze (wspólnie, grupowo, indywidualnie), ale też bez niego.

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 zajmuje 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 odbędę spotkania z każdą grupą, ponownie spotykamy się całą klasą i podsumowujemy, co udało nam się zrealizować. (N1)

Dobór najodpowiedniejszego momentu zajęć obowiązkowych był podyktowany również troską o plan dnia rodzin uczniów, o dostępność do sprzętu, przestrzeni do nauki.

Mam z koleżanką wspólne jakby rodziny i rodzeństwo, które pracuje na jednym sprzęcie, więc robiłyśmy inne godziny zajęć, żeby dzieci mogły się wymienić. (N2)

Nawet grupę prowadziłam o godzinie 17, bo rodzice dopiero o tej godzinie wracali z pracy i o tej godzinie mogli dziecku włączyć komputer, bo do tej pory dzieci były z babcią albo z kimś, kto nie umie obsługiwać komputera. (N4)

Nauczycielki uwzględniały też brak przygotowania dzieci do edukacji zdalnej, możliwość kłopotów technicznych oraz pojawienie się negatywnych emocji, które mogą towarzyszyć różnym trudnościom, ale i problemy dzieci ze skupieniem uwagi.

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)

Cechą wspólną wszystkich badanych nauczycielek było poszukiwanie najlepszych w tej sytuacji rozwiązań oraz obserwacja efektywności przyjętych założeń, ustaleń i gotowość modyfikacji, jeśli zachodziła taka potrzeba: „Nieustannie towarzyszy mi obserwacja i modyfikacja" (N2).

Nauczycielki były zainteresowane spostrzeżeniami rodziców odnośnie do procesu dydaktycznego, ale też samopoczucia rodzin i działań dzieci; same prowokowały refleksje i rozmowy.

Rozmawiałam telefonicznie z rodzicami. To były takie pogaduchy domowe, miałam wrażenie, że jestem u nich na herbatce. Nie miało to wymiaru wywiadówki. Pytałam rodziców, jak oni sobie radzą i jak dzieciaki sobie radzą. 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)

Zarówno podczas zajęć odbywających się tradycyjnie w szkole, jak i w trakcie kształcenia zdalnego nauczycielki wskazały na konieczność ustalenia jasnych zasad. Nie chodzi tu jednak o przymus czy narzucony przez nauczyciela rygor, lecz o wspólne z uczniami wypracowanie pewnych reguł, których przestrzeganie pomoże uniknąć nieporozumień i usprawni współpracę.

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)

Choć w sytuacji kształcenia zdalnego łatwiej o realizację lekcji bardziej przypominającej wykład, to z wypowiedzi jednej z nauczycielek wynika, że lekcje online były prowadzone w interakcji z uczniami: „Wolę pracować w interakcji, a nie wywołując uczniów do odpowiedzi" (N2).

Docenianie to ważny element skutecznej dydaktyki, który stosowały nauczycielki. To dążenie do tego, by wzmocnić, dostrzec, zaktywizować każde dziecko. W sytuacji edukacji zdalnej uznały to za stały element swojej pracy. Zauważały, że utrzymanie zainteresowania ucznia i jego uwagi jest znacznie łatwiejsze w kontakcie bezpośrednim. Sprzyja temu komunikacja niewerbalna, obdarzenie uwagą czy uśmiechem przez nauczyciela czy kolegów. Dzieje się to naturalnie w nauczaniu tradycyjnym, natomiast w kształceniu zdalnym te ważne elementy motywacyjne wymagały dodatkowej troski.

(…) 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)

Badane nauczycielki nie skupiały się na ocenianiu prac, miały bowiem świadomość, że dzieci nie mają równych szans ze względu na ograniczenia sprzętowe i umiejętność samodzielnego uczenia się oraz różny poziom zaangażowania i wsparcia ze strony rodziców.

Nie ścigam też dzieci o wszystkie prace, skupiam się na tych pracach, które mają na celu sprawdzenie jakichś umiejętności czy konkretnej wiedzy. (N1)

Sprawdzenie stopnia opanowania kluczowych wiadomości czy umiejętności odbywało się w trakcie indywidualnych spotkań, a nie podczas testowania. Pozwoliło to uniknąć stresu uczniom, nauczycielkom zaś dało poczucie bardziej sprawiedliwego oceniania.

(…) indywidualnie z każdym dzieckiem się spotkać i porozmawiać o tabliczce mnożenia i sprawdzić, na ile to jest opanowane, czy mogę iść dalej czy muszę z tym dzieckiem jeszcze poćwiczyć. (N4)

Zdaniem badanych istotniejsze było przekazanie konstruktywnej informacji zwrotnej na temat wykonanej przez dziecko pracy niż ocena. Nauczycielki skupiały się na tym, co zostało wykonane poprawnie, ale nie unikały rozmów o błędach i możliwościach ich naprawy. Dzieci były zachęcane do refleksji nad procesem uczenia się.

Dbam o przekazanie informacji zwrotnej dziecku; staram się, by była ona jak najbardziej pozytywna; staram się, by ten komunikat miał wydźwięk jak najbardziej pozytywny, nawet jeśli chce powiedzieć coś trudnego. Teraz przykładam do tego jeszcze więcej staranności niż w czasie normalnego kształcenia. (N1)

Omawialiśmy, na jakim etapie jesteśmy, co do tej pory udało się nam zrobić, czy mieliśmy jakieś trudności, problemy. (N6)

Poza oceną i informacją zwrotną formą docenienia była prezentacja prac na forum grupy. Nauczycielki wykorzystywały do tego programy, które umożliwiały im tworzenie np. kolaży z fotografii prac wykonanych przez dzieci.

(…) ważna jest prezentacja wykonanych przez dzieci prac, one muszą oglądać to, co wyprodukowały, muszą pochwalić się. (N3)

Nauczycielki zauważyły, że dzieci tęskniły za ocenami wstawianymi do zeszytu. Najwyższa ocena stanowiła dla nich dodatkowe źródło motywacji, dlatego dbały o to, aby wszystkie dzieci mogły uzyskać taką ocenę.

Dzieci też bardzo kochają, lubią oceny. U nas najwyższą oceną jest W (wspaniale), poniżej jest B (bardzo ładnie), to jest druga ocena, ona zdarza się sporadycznie. Wtedy zawsze wyjaśniałam to, co trzeba poprawić, co zrobić. Żeby to wszystko miało ślad, informowałam, co wstawiam, prosiłam dzieci o wstawianie w swoim zeszycie czy elementarzu. Dzieci sobie czerwoną kredką wpisywały same ocenę W, takie ogromne W za piękne czytanie. Widziałam, że to „niesie" dzieci, a to o to chodziło teraz, żeby nie traciły motywacji i mam takie poczucie, że nie traciły. (N2)

Edukacja zdalna była dla badanych okazją do tworzenia przestrzeni wspólnego uczenia się. Nauczycielki uczyły się od swoich uczniów.

Moje techniczne braki uzupełniają dzieci. Przy tym mam takie poczucie, że one się mocno dowartościowują, a ja jestem szczerze, uczciwie im bardzo wdzięczna za to, że mnie czegoś uczą. (N2)

Badane nauczycielki potrafiły też dostrzec korzyści z tego, że wszystkim (również nauczycielom) mogą przytrafić się błędy. Umiały podejść z humorem

do własnych niedoskonałości i pokazać uczniom, jak zachować się w sytuacji popełnienia błędu.

(…) pani się czasami pomyli i jeszcze potrafi się pani przyznać i jeszcze to tak lekko z humorem. (…) Oskar po prostu nagle doznał olśnienia, że ojejku, ale to znaczy, że się można pomylić, skoro się Pani pomyli, no to my też możemy. (N2)

Bardzo dużo rozmawialiśmy o trudnościach, niepowodzeniach, błędach, jak bardzo one nam pomagają znaleźć właściwą ścieżkę. (N6)

Ważnym elementem realizowanej przez nauczycielki dydaktyki były konsultacje indywidualne, na które byli zapraszani uczniowie mający trudności edukacyjne.

(…) dostawały informację zwrotną ustną i prośbę o pojawienie się na konsultacjach, żeby na przykład popracować nad przekraczaniem progu dziesiątkowego albo żeby zaliczyć miesiące itp. (N3)

Co więcej, do współpracy byli zapraszani rodzice, którzy uczestnicząc z dziećmi w zajęciach, mogli skuteczniej wspierać swoje pociechy.

(…) bardzo dużo takich fajnych rzeczy się zadziało z tymi słabszymi uczniami. Być może tutaj też relacja w domu, większa uwaga, obecność rodzica na zajęciach, może też systematyczna praca rodziców tutaj zadziałała. (N3)

(…) rodzice też mieli okazję obserwować to, jak pracuję z dziećmi, jak się do nich zwracam, ile czasu i uwagi im poświęcam i to też pozytywnie wpłynie na nasze relacje. Czuję się jeszcze bardziej doceniona przez nich. (N5)

W przywołanych wypowiedziach rzadko pojawiają się informacje o oprogramowaniu czy stosowanych platformach, gdyż uwaga nauczycielek skoncentrowana była na budowaniu relacji i komunikacji, nie można więc się doszukać opisów zmagań z rozwiązaniami technologicznymi. W chaosie spowodowanym nagłą koniecznością organizacji edukacji zdalnej dyrektorzy pozostawiali nauczycielom swobodę w zakresie doboru oprogramowania i sposobów organizacji nauki. Początek edukacji zdalnej realizowanej przez badane nauczycielki przebiegał w formie asynchronicznej, w której uczniowie byli prowadzeni przez serdeczne listy od swojej wychowawczyni umieszczane w wiadomościach dziennika elektronicznego Librus.

Starałam 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. (…) List zawierał przybliżenie tematu, podanie linków, gdzie można coś obejrzeć, np. wędrówki Skrzata Borówki, czyli wyszukiwanie takich rzeczy, które mogłyby pomóc wprowadzić pewne treści bez udziału mojej osoby. (N2)

Dwa tygodnie, właściwie półtora tygodnia, były materiały na Librusie wysyłane, później wszedł jeszcze Outlook z Microsoft Office i równolegle próby z Teamsami zaczęły się. Nasza szkoła po prostu miała te narzędzia wcześniej, ale nikt z tego nie korzystał, nie było takiej potrzeby. (N3)

U nas dyrekcja dała nam dowolność, prosząc o to, że jeżeli tylko jesteśmy w stanie, ale to absolutnie tylko po naszej stronie była sprawa do załatwienia, jeżeli jesteśmy w stanie prowadzić zajęcia online, to bardzo prosi, żebyśmy takie zajęcia prowadziły w takim zakresie, w jakim jest to możliwe. I ja prowadziłam w początkowej wersji raz w tygodniu, bardzo szybko przeszłam na dwa razy w tygodniu z całą klasą, (…) a teraz to jeszcze dołożyłam, że w zasadzie mam już codziennie. (N4)

Po krótkim okresie wysyłania wiadomości nauczycielki zaczęły organizować edukację w formie synchronicznej za pomocą różnych komunikatorów lub platform edukacyjnych. Dominowała platforma Teams, chociaż byli nauczyciele, którzy korzystali też z innych narzędzi, które proponowała szkoła.

Początkowo używałam Messengera, Skype'a, Zooma, Hangouts. (…) Więc tych narzędzi było bardzo dużo i faktycznie co godzinkę trzeba było sprawdzać, czy gdzieś się coś nie pojawiło, bo ktoś mógł coś napisać. To przestawienie się na to, żeby była jedna platforma, było bardzo trudne. (N6)

Nauczycielki same nauczyły się w tym czasie bardzo dużo, poznały różne programy do przygotowywania prezentacji czy sprawdzania wiedzy, wiele różnych aplikacji, ale stosując je, brały także pod uwagę umiejętności i możliwości odbiorców zdalnej edukacji.

(…) technicznie nauczyłam się najwięcej, jeżeli można tak powiedzieć, nawet w czasie studiów się tyle nie nauczyłam, co się nauczyłam podczas tych miesięcy, to nie mogę tego wykorzystać, bo bym musiała najpierw przeszkolić wszystkich rodziców i wszystkie dzieci, jak się z tego korzysta. (N4)

Wtedy też robiłam dużo prezentacji w różnych programach typu Genially, Wordwall. (N2)

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione badania jednoznacznie wskazują na konieczność budowania modelu wczesnoszkolnej edukacji zdalnej – zgodnie z propozycją Pyżalskiego (2020) – na relacjach, stanowią one bowiem podstawę wszelkich działań dydaktycznych. Zdaniem autorów książki *No Education Without Relation* (Bingham, Sidorkin, 2004) spotkanie i nauka są nierozłączne („meeting and learning are inseparable"). Relacje te realizują się w zespole klasowym, którego członkowie słuchają siebie nawzajem, wspierają się, w którym każdy uczestnik jest ważny, w którym ważne są rodziny uczniów budujące dla młodych środowisko uczenia się, w którym ważny jest także nauczyciel i jego potrzeby. Na tak zbudowanych fundamentach można skutecznie realizować działania edukacyjne. Znaczenie

tego aspektu zgodnie podkreślają wszystkie badane nauczycielki.

Priorytetem wczesnoszkolnej edukacji zdalnej jest również budowanie wsparcia społecznego i odporności psychicznej uczestników, wyrażone przez wspólnie ustalone cele, współdziałanie, troskę o dobrostan fizyczny i psychiczny dzieci i ich rodzin. Zasada ta pojawia się we wszystkich wypowiedziach badanych osób.

Kolejny element modelu skutecznej edukacji zdalnej zdaniem badanych to odejście od wykładu na rzecz grupowego poszukiwania wiedzy, odejście od tradycyjnego sprawdzania i oceniania na rzecz doceniania wysiłku, motywowania, uczenia refleksyjności. W takiej dydaktyce jest miejsce na zasady, uczenie się od siebie nawzajem i uczenie się na błędach. Zauważone prawidłowości przystają do charakterystyki edukacji zdalnej nastawionej na wysoką jakość kształcenia (Burns, 2011).

Przeprowadzone badania stanowią podstawę do wstępnego szkicu modelu edukacji zdalnej małych uczniów. Ukazują one próby i poszukiwania różnych rozwiązań edukacyjnych nauczycielek, którym zależało na rozwoju podopiecznych, a także ich zmagania i gotowość do modyfikacji działań, aby główny cel edukacji, czyli rozwój dziecka, był możliwy do osiągnięcia niezależnie od warunków.

Czy pomimo tych wszystkich działań badane nauczycielki mogą powiedzieć, że było równie dobrze, że niczego nie brakowało? Otóż nie, brakowało bowiem fizycznej bliskości. Jak stwierdziła jedna z nauczycielek, bardzo pragnęły „widzieć wszystkie dzieci, rozmawiać, przytulić, pogłaskać, sprawdzić zeszyt czy pracę normalnie. No to jest ta tęsknota taka, taka duża…" (N2). A dzieci na pytanie, czego im brakuje, odpowiedziały: „(…) hałasu, proszę Pani" (N2).

Pisząc o modelu wczesnoszkolnej edukacji zdalnej, należy zachować dużą ostrożność. Same nauczycielki mówią o tym czasie jako okresie intensywnego uczenia się, ale nie mają przekonania o swoich kompetencjach.

> Jeszcze teraz nie jesteśmy przygotowani do takiego nauczania zdalnego, bo wysłać plik i wysłać link to nie jest zdalne nauczanie. (N4)

Zaprezentowane badania mają również pewne ograniczenia metodologiczne. Ani subiektywna ocena rodziców i nauczycieli, ani wynikająca z niej nominacja nauczycielek do uczestnictwa w badaniach nie pozwalają na wyciąganie daleko idących wniosków. Pokazują one jednak przykłady dobrych praktyk, które ujawniły się w sytuacji konieczności organizacji edukacji zdalnej w czasie totalnego chaosu, braku doświadczeń czy odpowiednich, uzasadnionych naukowo rozwiązań metodycznych. Zagadnienie to powinno być analizowane z udziałem szerszych grup badawczych i przy ostrzejszych kryteriach doboru grupy w kolejnej iteracji. Należy podkreślić, że uchwycenie badanego zjawiska w konkretnym momencie, nawet w niewielkiej grupie, pozwoliło jednak na uchwycenie jego specyfiki i sformułowanie wskazówek niezbędnych dla praktyki edukacji zdalnej małych dzieci.

Z przeprowadzonych badań płyną jeszcze dodatkowe wnioski. Pandemia pokazała, że należy wzbogacić programy kształcenia nauczycieli o elementy kształcenia zdalnego w aspekcie zarówno technologicznym, metodycznym, jak i organizacyjnym. Warto także te elementy kształcenia zdalnego, które okazały się wartościowe, wdrożyć do edukacji tradycyjnej. Częstsze stosowanie interaktywnych materiałów dydaktycznych, położenie nacisku na komunikację i relacje (w tym zapośredniczone) oraz tworzenie wspólnot uczących się od siebie osób (Jabłonowska, Wiśniewska, 2021) warto uczynić stałym elementem współczesnej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Literatura

Bingham, C., Sidorkin, A.M. (Eds.). (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.

Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe.

Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. Washington: Education Development Center.

Couse, L.J., Chen, D.W. (2010). A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability for Early Childhood Education. *Journal of Research on Technology in Education*, *43*(1), 75–96. **DOI: https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562**

Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Góralski, A. (red.). (2020). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Universitas Rediviva.

Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. **DOI: https://doi.org/10.4324/9780203973820**

Jabłonowska, M., Wiśniewska, J. (2021). *Świat wirtualny jako przestrzeń rozwoju zdolności i uzdolnień*. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z udziałem gości zagranicznych „Zdolności i twórczość. Nowe perspektywy badawcze i rozwojowe", Warszawa, 16–17 września.

Kubiak, M.J. (2000). *Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna edukacja*. Warszawa: Mikom.

Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., Özdinçler, A.R. (2018). The negative effects of digital technology usage on children's development and health. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *5*(2), 227–247. **DOI: https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051**

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). Warszawa: EduAkcja.

Trzcińska-Król, M., Romaniuk, M. (2021). *Warunki rozwoju uzdolnień uczniów nauczania początkowego w trakcie kryzysowej edukacji zdalnej w świetle wyników badań sondażowych rodziców uczniów zdolnych*. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z udziałem gości zagranicznych „Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria – badania – innowacyjne rozwiązania pedagogiczne", Lublin, 16–17 grudnia.

Walter, N., Pyżalski, J., Iwanicka, A., Michniuk, A., Kąkolewicz, M., Barwicka, A., Sikorska, J. (2020). Media cyfrowe a edukacja dziecka. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 216–243). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Netografia

Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F.J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during the COVID19 school closures*. Pobrane z: https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/thinking-about-pedagogy-in-an-unfolding-pandemic-an-independent-report-on-approaches-to (dostęp: 20.01.2021).

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Pobrane z: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (dostęp: 20.01.2021).

Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*. Poznań: Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. Pobrane z: https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport?fbclid=IwAR3zj12WPXRRaWUqq2YROjpnSDR8ak4ZQ5HDvIOUt6uSquEsS8SImQK2Ib (dostęp: 20.01.2021).

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: 20.01.2021).

ABSTRACT

Distance education during the COVID-19 pandemic became a necessity that neither teachers nor other participants in the process were prepared for. It was necessary to reframe the education model from "transferring and checking knowledge" to "teaching relations". The experiences of practitioners attempting to educate young learners using the Internet are the subject of the explorations presented in this paper. Interviews with six early childhood education teachers indicated some significant components that reveal a new model of distance education aimed at the youngest age group. The base layer of this model is the relations between the teacher and students with their families, and peer group relations. Over this base layer is cooperation and building the internal power of the participants, complemented with the topmost component of remote teaching. In the statements of the respondents, distance education of young pupils implies setting goals and rules, appreciation and motivation, learning together and from mistakes, and involving the whole educational environment in the process. The picture of distance education of young pupils provided by the teachers indicates that it is possible in crisis situations but requires attention, good communication, and care for the physical and psychological well-being of the participants in the process.

Keywords: COVID-19; distance education; early childhood education; education model