

## A R T Y K U Ł Y I R O Z P R A W Y

*MAŁGORZATA ŁUKIANOW**Centrum Nauki Kopernik, Instytut Filozofii i Socjologii PAN**ANETA GOP**Akademia Pedagogiki Specjalnej, Centrum Nauki Kopernik**JOANNA SKRZYPOWSKA**Centrum Nauki Kopernik***RODZICIELSKIE DOŚWIADCZENIA NAUCZANIA ZDALNEGO  
W OKRESIE PANDEMII COVID-19****WPROWADZENIE**

Pandemia COVID-19 wniosła wiele zmian do życia społecznego, w szczególności zaś dotknęła system szkolnictwa. Regulacje wprowadzane przez rząd w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa doprowadziły do nadania edukacji formy zdalnej. Zmiana ta zmusiła nauczycieli, uczniów oraz rodziców do zapoznania się z nieznanymi im wcześniej platformami służącymi do komunikacji, narzędziami do nauczania online, a między innymi także z nowymi sposobami przeprowadzania testów i klasówek.

W badaniu, które tu przedstawiamy, przedmiotem naszego zainteresowania była perspektywa nauczania domowego jako doświadczenia narratywizowanego przez rodziców, opisywanego z ich własnej, codziennej perspektywy. Poznawanie nowych sposobów zdobywania wiedzy, a także zmiana dotychczasowych praktyk uczenia się ukazuje szeroki społeczny i psychologiczny kontekst uczenia się, a przede wszystkim — sposoby budowania środowisk uczenia się w czasie pandemii.

Celem naszym jest opis i analiza rodzicielskich praktyk związanych z edukacją dzieci w domu podczas zamknięcia szkół w okresie pierwszej fa-

li pandemii COVID-19. Poprzez analizę wypowiedzi i spostrzeżeń dotyczących elementów edukacji, poddanych szczególnej rewaluacji, próbujemy poszukiwać zmian w postrzeganiu procesów uczenia się. Wykorzystując teorię praktyk oraz analizy narracyjne opracowane na podstawie badania metodą dzienniczków, chcemy pokazać, w jaki sposób uczenie się, dotychczas oddelegowane do zewnętrznych placówek szkolnych, przenosi się do domu.

Wiele dotychczas przeprowadzonych badań i analiz niemal jednoznacznie ukazało, że zarówno według uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli edukacja zdalna nie jest w stanie zastąpić tradycyjnej edukacji szkolnej, co więcej — jako rozwiązanie długofalowe jest oceniana krytycznie (zob. np. badania ankietowe przeprowadzone przez PwC dotyczące wpływu edukacji zdalnej na nauczycieli, dzieci i rodziców, PwC 2020). Tak krytyczna ocena kieruje w stronę pytania: jakie elementy edukacji zdalnej ją wywołują? W centrum zainteresowania stawiamy tutaj przede wszystkim tworzenie domowych środowisk uczenia się mediowanych przez technologię: przestrzeni przeznaczonych do uczenia się z domu, angażujących uczniów, rodziców, nauczycieli oraz inne podmioty.

Jedną z kwestii, które wysunęły się na pierwszy plan w badaniach nad edukacją zdalną, były relacje pomiędzy nauczycielami, szkołą, rodzicami i uczniami. Edukacja zdalna i uczenie się z własnymi dziećmi to jeden z głównych problemów rodziców w czasie pandemii (Łukianow i in. 2021), co pokazuje, że ten wymiar życia ponadindywidualnego podczas społecznego dystansowania się zasługuje na szczególną uwagę. W badaniach PwC badani rodzice wskazywali, że często lub prawie zawsze musieli udzielać pomocy swoim dzieciom (PwC 2020, s. 13). Z kolei nauczyciele zwracali uwagę zarówno na nieefektywność metod zdalnych w porównaniu z tradycyjnymi lekcjami, jak i na spadek zaangażowania uczniów podczas nauczania zdalnego. Nie mniej istotne były kompetencje cyfrowe rodziców — niskie potęgowały cyfrowe wykluczenie uczniów, zwłaszcza w najmłodszych klasach (Buchner, Wierzbicka 2020, s. 47).

Kolejne istotne zagadnienie to wykorzystywanie technologii po ponownym otwarciu szkół. Między innymi z badań Centrum Cyfrowego płynie wniosek, że wielu nauczycieli i wiele nauczycielek po powrocie do szkoły nie zamierza nadal korzystać z metod zdalnego nauczania i chce powrotu do przedpandemicznego *status quo* (Buchner, Wierzbicka 2020, s. 94).

Przyglądamy się tutaj codziennym praktykom nauczania domowego z perspektywy rodziców. Interesuje nas przede wszystkim mikropoziom codziennych praktyk, uwarunkowanych kontekstem pandemii: wchodzenie w nowe role, normalizowanie nowej codzienności, a jednocześnie —

wyczekiwanie powrotu do normalności znanej sprzed pandemii. Obserwując wzorce narracyjne, dostrzegamy obszary kompetencji uwidocznione w szczególności we wpisach dotyczących problemów doświadczanych przez rodziców.

Artykuł rozpoczynamy od nakreślenia ram teoretycznych i pola badawczego, po którym poruszamy się w naszych rozważaniach. W największym stopniu korzystamy z dorobku *learning sciences* — w szczególności koncepcji środowiska uczenia się — oraz teorii dotyczących uczenia się, na które patrzymy przez pryzmat teorii praktyk społecznych w ujęciu Theodore’a Schatzkiego i Kariny Knorr-Cetiny. Interesuje nas także aspekt kształtowania praktyk społecznych widzianych przez pryzmat mikrosocjalnych relacji dziecko–rodzic–nauczyciel. W kolejnej części tekstu prezentujemy wyniki przeprowadzonych przez nas badań w podziale na trzy główne obszary tematyczne: rodzicielskie schematy narracyjne o uczeniu się z dziećmi, analiza sposobów działania oraz umocowanie się w roli osoby wspomagającej uczenie się.

#### PRAKTYKI I UCZENIE SIĘ

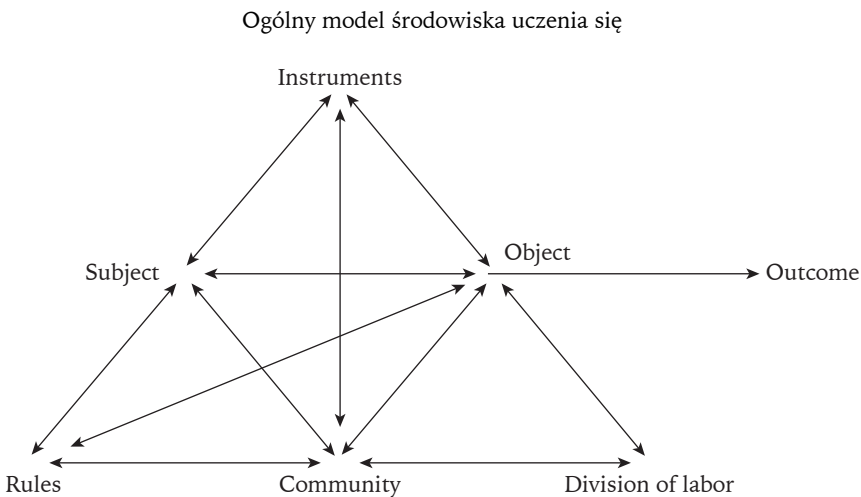
Uczenie się to proces społeczny, który w obszarze *learning sciences* nie jest rozumiany wąsko jako rezultat nauczania, ale jako efekt oddziaływania społecznych ram umożliwiających zdobycie wiedzy i umiejętności (Brown 1992). Ramy te i konteksty tworzą układ połączonych ze sobą elementów, który można nazwać środowiskiem uczenia się: miejscem (nie zawsze fizycznym, lecz raczej przestrzenią społeczną) zaprojektowanym w celu zdobywania wiedzy i umiejętności. Takim środowiskiem może być szkoła lub inne placówki edukacyjne. Pandemia wirusa COVID-19 oraz zamknięcie szkół spowodowały, że takim miejscem stał się dom, a więc przestrzeń, która dotychczas pełniła inne funkcje i była przeznaczona do innego typu nauki.

Zrozumienie procesu kształtowania się środowisk uczenia się widzianych z perspektywy rodziców — autorów i autorek dzienników — to najważniejszy cel naszego badania. Aby lepiej osadzić ten proces w pandemicznej, domowej codzienności badanych osób, chcemy przyglądać się sytuacji rodziców dzieci w wieku szkolnym z perspektywy *learning sciences* i teorii praktyk społecznych. Jest to podejście użyteczne podczas mikroanaliz, ponieważ pozwala na przejście z poziomu założeń teoretycznych na poziom codziennych czynności, nawyków i znaczeń im przypisywanych. *Learning sciences* to interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, koncentrująca się na procesach uczenia się, w tym uczenia się nieformalnego. Jednym

z przedmiotów badań w ramach *learning sciences* są środowiska uczenia się, do których zaliczają się także szkoły, mające pomagać uczniom w zdobyciu wiedzy wymaganej do osiągnięcia szerokiego zakresu umiejętności w okresie dorosłości (Sawyer 2009). Nauki o uczeniu się zidentyfikowały kluczowe cechy tych środowisk uczenia się, które pomagają uczniom w głębszym zrozumieniu pojęć.

Yrjö Engeström, opierając się na twierdzeniu Lwa Vygotskiego (1978), że interakcje społeczne są głównym motorem rozwoju intelektualnego, wskazał, że środowisko uczenia się obejmuje trzy najważniejsze komponenty: podmiot uczący się — pojedyncza osoba lub grupa, przedmiot uczenia się oraz zasoby, które podmiot wykorzystuje, by przekształcić obiekt zgodnie z założonym celem (Engeström 1987; por. Greeno, Engeström 2014, s. 128–129). Środowiska uczenia się najczęściej są bardziej złożone i obejmują takie obszary, jak zasady panujące w danym środowisku, przyjęty podział pracy, a także instrumenty (konkretne obiekty materialne). Kwestią, która w badaniach jest dyskusyjna, a która z perspektywy naszych doświadczeń badawczych wydaje się istotna, jest problematyzacja tego, czym jest przedmiot uczenia się. Ferenc Marton i Amy Tsui (2004) wskazują, że może on być rozumiany na trzy sposoby: po pierwsze, jako zakładany przez edukatora przedmiot uczenia się, po drugie — jako to, czego realnie uczy się podmiot, wreszcie może być to przedmiot uczenia się, który określa to, czego można się nauczyć w bieżącym środowisku uczenia się.

Rysunek 1

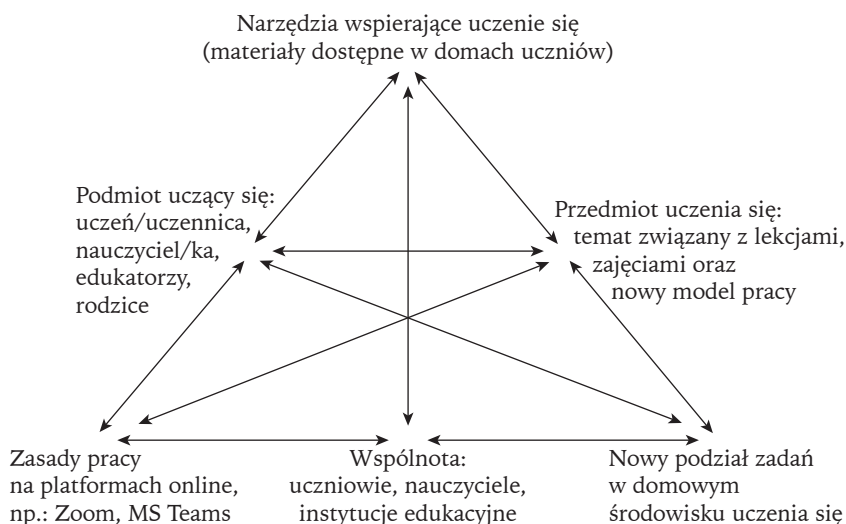


Źródło: Engeström 1987, s. 78.

W celu zaadaptowania schematu Engeströma (zob. rys. 1) i sformułowania teoretycznego odniesienia dla prowadzonych przez nas badań podjęliśmy próbę przeniesienia elementów znanych z ogólnego dyskursu na grunt edukacji zdalnej. Poszerzyliśmy rozumienie uczenia się — jego przedmiotem jest nie tylko materiał lekcyjny, ale przede wszystkim model pracy zdalnej, a uczącymi się, oprócz uczniów, są także nauczyciele (których nasze badanie nie obejmowało) oraz rodzice. Dzięki temu możemy ukazać powstawanie zdalnych środowisk uczenia się z perspektywy wszystkich zaangażowanych podmiotów uczących się. Ograniczenie perspektywy wyłącznie do dzieci nie pozwoliłoby nam na rozpoznanie „kulis” domowej edukacji. W zaproponowanym przez nas modelu umieściliśmy poszerzoną definicję tego, kim jest podmiot uczący się. Są to, oprócz uczniów, także nauczyciele, którzy uczyli się (nierzadko równoległe ze swoimi uczniami) obsługi narzędzi zdalnych i nowych metod transferu wiedzy. To samo dotyczy rodziców, na których tu się skupiamy: oni także, równocześnie ze swoimi dziećmi, uczyli się funkcjonowania w zdalnej szkole. Następnie jako przedmiot uczenia się określiliśmy nie tylko samą tematykę lekcji, ale w ogóle nowy model pracy, wymuszony przez społeczne zdystansowanie. Wreszcie, podkreślając znaczenie tworzących się oraz przekształcanych więzi i ról w edukacji, uwzględniliśmy w modelu nowy podział zadań (np. rodzic wchodzący w rolę nauczyciela) i nowe zasady pracy.

Rysunek 2

## Środowisko uczenia się w sytuacji zamknięcia szkół



Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu Engeströma.

Kluczowa rola zadań i wiedzy wywodzącej się z pola *learning sciences* związana jest z rozwojem technologii i technik cyfrowych, mediujących komunikację i uczenie się, a także innowacyjne sposoby zdobywania wiedzy. XXI wiek wymaga, w przeciwieństwie do okresu rewolucji przemysłowej, której logika dominowała na świecie od ponad wieku, zróżnicowanych umiejętności oraz ludzi, którzy maksymalizują swój potencjał twórczy i którzy nie tylko opanowują zastane umiejętności i wiedzę, ale są w stanie je tworzyć (Sawyer 2008). W tekście analizujemy motywacje i cele uczenia się, które są przedmiotem analizy w ramach *expectancy-value theory* (EVT). W obszarze EVT pojawiają się trzy najważniejsze kwestie, które łączą wymiary motywacji związane z oczekiwaniami, wartościami i celami (Wigfield, Tonks, Klauda 2009). Kwestie te pomagają z jednej strony zrozumieć źródła motywacji i mobilizację energii do określonych zadań, ale mogą również dostarczyć sposobu wyjaśniania wpływu instrukcji na proces uczenia się (Fielding-Wells, O'Brien, Makar 2017). W naszych analizach kwestia motywacji — zarówno pobudzania jej u dzieci, jak i motywacji rodziców — zajmuje bardzo ważne miejsce. Zidentyfikowałyśmy ją jako jeden z kluczowych czynników domowego środowiska naukowego, z którym zmagają się autorzy dzienniczków. W tym kontekście także interesowała nas kwestia celów — czy edukacja w formie zdalnej ma prowadzić do „zaliczenia roku szkolnego”? Część autorów i autorek zwróciła uwagę na to, że edukacja zdalna może być szansą nie tylko na uzyskanie dobrych stopni, ale również na rozwój kompetencji, których nie zapewnia szkoła w trybie stacjonarnym.

W celu zrozumienia czynników różnicujących narracje autorów i autorek dzienniczków wprowadziłyśmy do naszego badania kategorię praktyk. Mając na uwadze dostępne nam źródła wiedzy i sposoby badania środowiska uczenia się w domu, tworzonego na osi relacji dziecko–rodzic–nauczyciel, centralną kategorią analityczną uczyniłyśmy praktyki. Praktyki to zorganizowane i społecznie utrwalone sploty działań. W kontekście uczenia się praktyki są to „milczące” sposoby wykonywania czynności, które zostały przyjęte przez jednostkę (Turner 2001). Według Karin Knorr-Certiny (2001, s. 184) kluczowy element praktyk to powtarzalność, wraz z regulacją schematów preferencji i zasadami działania. Z kolei Theodore Schatzki (2002) zwraca uwagę na to, że praktyki mają porządkujący wpływ na świat społeczny.

#### KONCEPCJA BADANIA I ZASTOSOWANE METODY

Metody badawcze polegające na wykorzystaniu osobistych dzienniczków są elastyczne i mogą dostarczać obszernych danych o charakterze

jakościowym, w przeciwieństwie do metod, które opierają się na retrospekcji, mogą zagwarantować, że zgromadzone relacje są uporządkowane i sekwencyjne (Hyers 2018). Metoda dzienników osobistych jest wewnętrznie zróżnicowana: forma dzienniczka może być bardziej domknięta i bliższa badaniom ankietowym lub otwarta, pozwalająca na tworzenie szerokich, autobiograficznych narracji opowiadanych z perspektywy czasu. Formy bardziej ustrukturyzowane pozwalają na systematyczny i szczegółowy zapis praktyk, a formy bardziej otwarte — na pogłębioną analizę kontekstów i znaczeń (Harvey 2011, s. 671).

W naszym badaniu zdecydowałyśmy się na formę półotwartą: badani i badane byli poproszeni o regularne wypełnianie dzienników, które zawierały powtarzające się pytania o stosunkowo otwartej formie:

1. *Napisz proszę jak najbardziej szczegółowo, w jaki sposób przebiegło uczenie się Twojego dziecka w tym tygodniu?*
2. *Czy (i jakie) dostrzegasz trudności w wykonywaniu określonych czynności związanych z edukacją Twojego dziecka?*
3. *(od drugiego pomiaru i w każdym kolejnym) Czy łatwiej jest Ci korzystać z pewnych (konkretnych) technologii? Z jakich?*

Przy projektowaniu badania dzienniczkowego zależało nam na tym, by uchwycić proces adaptacji do zmiany wywołanej pandemią oraz spróbować zarejestrować zmiany zachodzące w ocenach i codziennych zmaganiach z edukacją zdalną. Badanie było prowadzone od 15 kwietnia do 26 czerwca 2020 r. (zob. tabela 1). Wykonano czterokrotny pomiar odbywający się w równych odstępach czasu (Crozier, Cassell 2016).

Tabela 1

Rozkład pomiarów badania dzienniczkowego (liczba zgromadzonych dzienników)

Numer pomiaru	Data	Liczba zebranych indywidualnych dzienników
1	15.04.2020	89
2	22.04.2020	89
3	29.04.2020	89
4	26.06.2020	89

Źródło: opracowanie własne.

Rodzice byli proszeni o opowiedzenie o swoich codziennych praktykach, doświadczeniach i pojawiających się problemach związanych z przeniesieniem się pełni dotychczasowych obowiązków szkolnych do domu. Zaproszenie do badania skierowane do potencjalnych uczestników i uczestniczek było krótkie, ale podkreślało znaczenie pracy emocjonalnej

wykonywanej w związku z edukacją dzieci w domu. Prosiłyśmy rodziców, by przyjrzeni się technologiom, z jakich korzystają w codziennej pracy z dzieckiem oraz zmianom towarzyszącym ich wykorzystaniu. Zapytałyśmy o to, jak przebiegały szczegółowo zajęcia szkolne w danym okresie oraz czy (i jakie) dostrzegają trudności w radzeniu sobie z obecną sytuacją. Ze względu na ograniczenia związane z pandemią badanie odbyło się poprzez formularz przesyłany online do osób wybranych poprzez ogólnopolski panel badawczy Ariadna na zlecenie Centrum Nauki Kopernik.

W związku z tym, że zależało nam na poznaniu perspektywy osób w różnej sytuacji życiowej, zdecydowałyśmy się na celowy dobór autorów i autorek, rezygnując z formuły otwartego zaproszenia do badania. W badaniach, w których dobór opiera się na niskiej wejściowej selekcji respondentów i dobrowolnych zgłoszeniach lub informatorach, najczęściej pojawia się skrzywienie polegające na nadwyżce uczestników i uczestniczek o wyższym wykształceniu, mieszkających w dużych miastach i będących aktywnymi uczestnikami życia społecznego (zob. np. Enzenbach i in. 2019). Aby zrównoważyć wyniki, przesłałyśmy zaproszenie do osób o różnym poziomie wykształcenia. Interesowała nas też sytuacja samotnych matek oraz rodzin wielodzietnych. Podstawowym kryterium było posiadanie dzieci w wieku szkolnym: 70% respondentów ma dwoje dzieci w wieku szkolnym (7–15 lat), 26% troje dzieci lub więcej.

Zgromadzony materiał badawczy poddano analizie tematycznej metodą opisaną przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2008). Tematyczna analiza dyskursu to sposób analizowania materiału pozwalający na zaobserwowanie wzorów wypowiedzi oraz obszarów tematycznych, a jednocześnie — na zarejestrowanie postaw poznawczych zawartych w danych. Metoda ta, choć zbliżona do teorii ugruntowanej i innych analiz tematycznych, różni się tym, iż nie jest ściśle powiązana z żadnym stanowiskiem teoretycznym. Braun i Clarke wskazują, że może być użyteczna dla badaczy wychodzących z pozycji badawczego realizmu, analizujących doświadczenia autorów i autorek opisu, a także dla tych, którzy stoją na stanowisku konstruktywizmu społecznego, a przedmiotem ich badań jest przede wszystkim prześledzenie procesu i sposobów nadawania znaczeń.

Tematyczna analiza dyskursu wymaga rozstrzygnięcia, w jaki sposób określone zostaną „tematy” — w sposób indukcyjny czy w sposób oparty na teorii. Mając na uwadze to, że nie dysponowałyśmy w tym zakresie konkretną teorią i odpowiednim zakresem analiz, by wyłonić tematy, zdecydowałyśmy na model indukcyjny. Z narracji wyodrębniono fragmenty dotyczące doświadczanych trudności i pogrupowano w siedem zidentyfikowanych obszarów:



- (1) kwestie związane z organizacją leżącą po stronie szkoły,
- (2) trudności związane z możliwościami rodzin w zakresie organizacji własnych aktywności,
- (3) kwestie technologiczno-sprzętowe związane z użytkowaniem komputerów, telefonów i innych niezbędnych w nauce zdalnej urządzeń,
- (4) wątki kompetencyjne, związane głównie z rodzicielską oceną własnych możliwości dydaktycznych,
- (5) tematy społeczne, dotyczące relacji z rówieśnikami,
- (6) kwestie motywacyjno-organizacyjne, obejmujące głównie sferę wolicjonalną,
- (7) kwestie poznawcze, odnoszące się do warstwy problemów związanych z uczeniem się dzieci.

Nie zdecydowałyśmy się na łączenie wpisów w większe obszary z uwagi na ich zbyt duże wewnętrzne zróżnicowanie. Na przykład obszar problemów organizacyjnych dotyczył zarówno szkoły, jak i ogólnie rodziny, a także samego dziecka.

W następnym kroku wpisy klasyfikowano z uwagi na styl narracji: od (1) negatywnych, nacechowanych frustracją, poprzez (2) neutralne do (3) pozytywnych czy (4) ambiwalentnych.

#### UCZESTNICZY BADANIA

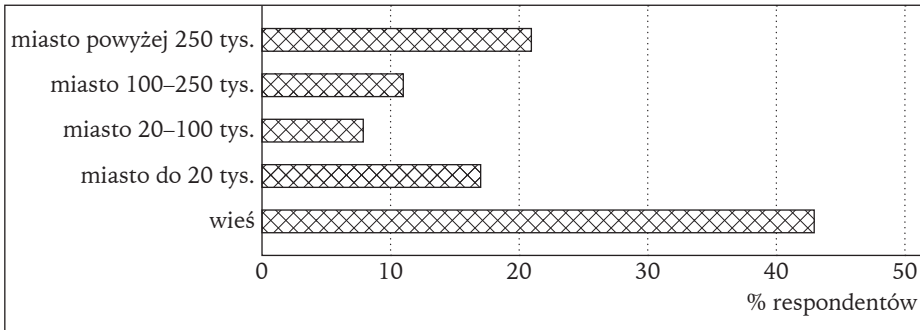
Większość badanych to kobiety — stanowiły 53% badanych. Różne badania wskazują, że w okresie pandemii zwiększenie obowiązków związanych ze sferą domową, w tym z nauczaniem dzieci, dotyczyło głównie kobiet (Wehnham, Smith, Morgan 2020).

Chcąc znaleźć szerszą perspektywę dla porównań, zdecydowałyśmy w doborze badanych kierować się proporcjami zbliżonymi do tych występujących w ogóle społeczeństwa. Największą grupę badanych stanowili mieszkańcy wsi (43%), najmniejszą zaś respondenci średnich miast do 100 tys. mieszkańców (8%) (zob. rys. 3). Struktura miejsca zamieszkania badanych jest zbliżona do struktury zamieszkania w Polsce. Według danych GUS z 2017 r. mieszkańcy wsi stanowili około 40% mieszkańców Polski.

#### KSZTAŁTOWANIE SIĘ NOWYCH ŚRODOWISK UCZENIA SIĘ

Stworzenie nowego środowiska uczenia się w związku z zamknięciem szkół stało się przedmiotem odpowiedzialności nie tylko szkół i nauczycieli, ale i rodziców. Jedna z badanych przez nas kobiet napisała:

Rozkład próby według wielkości miejsca zamieszkania



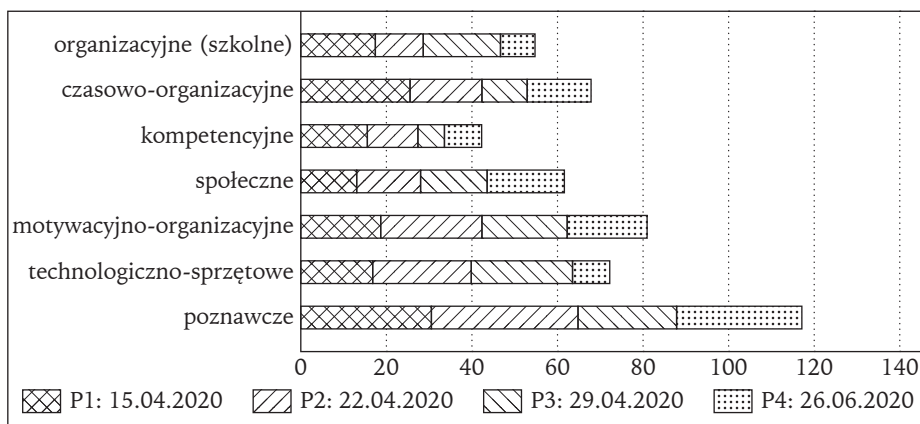
*My rodzice mamy obowiązek dopilnowania dziecka, aby się uczył w tych trudnych dniach i tyle, a tak to jest dobrze, takie czasy nastąpiły i niestety tak musi być. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*<sup>1</sup>

Wykracza to jednak poza kwestię dostosowania sprzętu i przestrzeni domowej. Oznacza przyjęcie nowych ról, określenie zakresu wsparcia dla dziecka — zmierzenie się z nowymi problemami i wyzwaniem. W narracjach prowadzonych w rodzicielskich dzienniczkach dostrzegłyśmy trzy główne obszary, które składały się na tworzenie środowiska uczenia się postrzeganego z perspektywy rodziców. Były to: kwestie motywacyjne i organizacyjne, odniesienia (pozytywne i negatywne) wobec szkoły i pozycjonowanie domowego środowiska uczenia się względem niej. Pojawiały się refleksje dotyczące kwestii sprzętowych i technologicznych. Aspekty domowego nauczania jako środowiska w dużym stopniu postrzegałyśmy przez pryzmat doświadczanych i opisywanych problemów (zob. rys. 4)

Rodzice w sposób naturalny, wręcz zadaniowy, opisywali codzienne aktywności, które podejmowali ze swoimi dziećmi. Ich narracje wskazywały najczęściej na pogodzenie się z aktualną sytuacją. Postrzegałyśmy je jako przejaw pozytywnego sposobu radzenia sobie w sytuacji edukacji domowej/online, skoncentrowanego na celu, zdaniach, aktywnościach. Na

<sup>1</sup> Cytaty zostały zakodowane w taki sposób, by zawierały podstawowe informacje o badanych: płeć rodzica, liczba dzieci, poziom nauczania dzieci oraz numer pomiaru. Przywołanie fragmenty dzienniczków zostały zacytowane z zachowaniem oryginalnej pisowni, z niewielką ingerencją edycyjną. Wszystkie wpisy i dzienniczki zostały zanonimizowane, tak aby identyfikacja respondentów nie była możliwa na podstawie uzyskanych wyników. Na temat zabezpieczenia danych podczas prowadzenia badań online zob. Allen, Roberts 2010; McInroy Lauren 2016.

Rodzaje doświadczanych problemów na przestrzeni czasu (liczba wskazań)



przykład jedna z kobiet, matka dziecka uczącego się w szkole podstawowej, w następujący sposób opisała typowy dzień zajęć:

*Każdy dzień zaczynamy od wydruku przesłanych na założony przez wychowawcę dysk Google materiałów potrzebnych do pracy w danym dniu. Syn przygotowuje się do zajęć, czytając przed zajęciami zalecone teksty, oglądając materiały online. O godz. 11 wychowawczyni za pomocą aplikacji Hangouts łączy się online z dziećmi i przerabia dany materiał. Tłumaczy nowe zagadnienia, wyjaśnia, jak rozwiązać zadania, odpowiada na pytania uczniów. Prowadzi zajęcia jak na typowej lekcji w szkole. Wychowawczyni założyła również dzieciom profile na stronie Eduelo, na którą przesyła im swoje testy oraz zaleca, aby dzieci ćwiczyły dodatkowo materiał dotychczas opanowany. Zagadnienia, których nie skończą w trakcie zajęć lub prace plastyczne czy techniczne, dzieci robią poza zajęciami. Dodatkowo 2 dni w tygodniu dzieci mają połączenie online z nauczycielem języka angielskiego. Przy pomocy aplikacji Zoom nauczycielka łączy się z dziećmi i omawia z nimi nowe lekcje. Sprawdza wiedzę z poprzednich zajęć, wprowadza nowe słówka, nowe zagadnienia. [K; 3; szkoła podstawowa; 2]*

We wpisie dominuje koncentracja nie tylko na czynnościach, ale także na wykorzystywanych narzędziach. Dzięki temu możemy twierdzić, że „reguły pracy” wykraczają poza to, na co nauczyciele umawiają się z rodzicami i uczniami. Są także mediowane przez konkretne rozwiązania technologiczne.

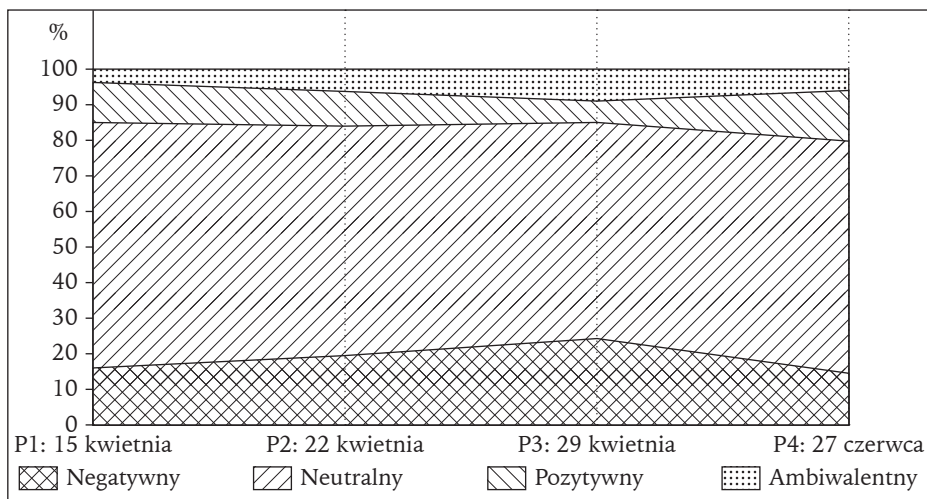
Przebieg narracji zmieniał się na przestrzeni czasu (zob. rys. 5). W trzecim punkcie pomiaru (koniec kwietnia 2020 r.) uwidacznia się niewielki wzrost liczby wypowiedzi o negatywnym oraz ambiwalentnym zabarwieniu. Jest to moment, w którym nastąpił wzrost obciążenia uczniów dodat-

kowymi zadaniami w związku ze zbliżającym się końcem roku szkolnego, a jednocześnie zmniejszyły się społeczne obwarowania dotyczące zachowywania dystansu społecznego. Rodzice mogli więc odczuwać większą niż dotychczas frustrację i przeciążenie:

*Muszę mu poświęcać całkowicie mój czas, a jest to trudne, mając jeszcze na głowie dom i swoją pracę. Nauczyciele wysyłają kolejne tematy do przerobienia, natomiast ja muszę się wszystkim zająć, ogarnąć temat, wytłumaczyć, siedzieć, pokazywać, pilnować, żeby było zrobione. Nikt nie myśli o samotnych rodzicach, którzy mają także inne rzeczy na głowie niż jedynie edukacja. Nauczyciele odpajkują swoje i tyle, wszystko jest na moich barkach. [K; 2; szkoła podstawowa, 1]*

Rysunek 5

Zmiany „nastroju” i treści narracji rodziców na przestrzeni czasu



Narrację nacechowaną ujemnymi i negatywnymi emocjami zawierały przede wszystkim wpisy dotyczące wyodrębnionych tematów kompetencyjnych, a w tym — wchodzenia w nową rolę (rolę nauczyciela) oraz łączenia edukacji domowej z innymi obowiązkami. Nierzadko ujawniała się frustracja związana z nieoczekiwanymi trudnościami i zadaniami:

*Wszystko muszę i tak tłumaczyć sama — zastępuję w 99% nauczycielkę, muszę siedzieć i tłumaczyć, drukować, wymyślać. [K; 2; oddział przedszkolny; 2]*

*Niestety dziecko w IV klasie wymaga pomocy i dopilnowania, a tłumaczenie nowych tematów, wysyłanie prac itp. to wszystko rodzice. (mamy swoje obowiązki, nie tylko szkołę). [M; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Narrację pozytywną, skoncentrowaną na zaletach procesu edukacji online, stanowiły wypowiedzi w przeważającej części skoncentrowane wokół

pozytywnych doświadczeń lub takie, które łągodziły istnienie obszarów problematycznych:

*System zdalnego nauczania przez komputer w domu jest super. Bardzo sprawnie, dziecko się teraz z miłą chęcią uczy. Bardzo jej się podoba ten system nauki zdalnej. Mówi, że mogłoby tak zostać. Super sprawa, z dnia na dzień jest coraz lepiej. [M; 3; szkoła podstawowa; 3]*

*U nas z pracą zdalną dajemy radę. Nie ukrywam jednak, że przez pierwszy tydzień były małe problemy, ale wynikały one trochę z braku organizacji przez córkę, troszkę przez sieć i małe zawieszania komputera. Natomiast teraz jest wszystko ok, zadania wykonywane są na bieżąco (taką mam informację od córki), kontakt z nauczycielami w razie potrzeby jest. Treści zadań przesyłanych też są zrozumiałe i bez problemu rozwiązywane w domu. Zauważyłam nawet malutki plusik w tym zdalnym nauczaniu. Córka więcej pracy wkłada w te zadania, bo sama musi sobie pewne rzeczy wytłumaczyć i zrozumieć, co za tym idzie, musi przeczytać i przeanalizować sama temat, czego wcześniej nie bardzo robiła (bo jak twierdziła, Pani na lekcji tłumaczyła, więc czytać nie muszę). Ale to, że zdalna praca u nas przebiega bez problemu, to nie zmienia faktu, że strasznie za wszystkimi N. tęskni, zdarzają się dni, kiedy humor jest gorszy, wtedy My stajemy na głowie, aby nasze dzieci jak najmniej odczuły skutki tej diabelskiej pandemii. [K; 3; szkoła podstawowa; 2]*

Narrację ambiwalentną, którą zawierały wpisy o charakterze zadaniowym, cechuje tendencja do formułowania ocen zarówno w kierunku pozytywnym, jak i negatywnym. Wypowiedzi te wskazują na fakt dostrzegania przez rodziców nie tylko zalet, ale też wad poszczególnych elementów procesu edukacji online oraz stosowanych przez nauczycieli rozwiązań technologicznych. Wśród tych badanych, którzy rozpoczęli swój dzienniczek od relacji bardziej zdystansowanej, najczęściej zmiana w sposobie opowiadania o odrabianiu lekcji w domu pojawia się na późniejszych etapach. Osoby, które z początku rozpoczęły opisy lekcji lub zajęć bezosobowo, w maju najczęściej ukazują pewne uwspólnianie praktyk domowej edukacji, ujawniają swoją rolę lub w nią wchodzi.

Jednym z ważniejszych obszarów, który opisuje przejawy tworzenia się nowych środowisk uczenia się, jest to, w jaki sposób w dzienniczkach rodzice opowiadają o swoich obowiązkach i jak ujawniają się nowe podziały zadań. Kto jest w centrum narracji — dziecko, rodzic, a może wspólny wysiłek rodzica i dziecka? Przyjrzałyśmy się temu bliżej analizując pytanie, które wyjściowo było sformułowane dość ogólnie, tak by nie zawęźać tematyki codziennych praktyk edukacyjnych. Co ciekawe, zaobserwowałyśmy, że zaangażowanie w edukację dzieci, obserwowane w „uwspólnionym” języku, jest stosunkowo trwałe. Rodzice, którzy od początku byli zaangażowani w lekcje razem ze swoimi dziećmi, pod-

trzymują taki sam wzorzec narracyjny od pierwszego do ostatniego pomiaru:

*Dostajemy codziennie zadania na e-dziennik Librus Synergia. Zwykle trzeba przepisać notatkę i rozwiązać zadania w podręczniku lub ćwiczeniach. Potem robimy zdjęcia i odsyłamy zadania na służbowy mail nauczycielki. Z angielskiego pani nagrywa krótki film 4–5 minut z wymową danej lekcji. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

*Do sprawdzania wiadomości w Librusie i odsyłania pracy domowej najlepszy jest komputer stacjonarny albo laptop z myszką. Im bardziej znana przeglądarka, np. Mozilla albo Firefox, tym lepiej działa Librus. Znacząco w odrabianiu lekcji pomaga zainstalowanie programów biurowych, np. pakietu Open Office albo Libre Office. Do nagrań filmów na w-f albo czytanek na dyktafon przydaje się telefon komórkowy. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Rodzice bardzo zaangażowani w edukację swoich dzieci nie tylko razem z nimi wykonują zadania, ale włączają się także w proces komunikowania z nauczycielami. Rzadko wycofują się z procesu uczenia się z dziećmi, niezależnie od tego, czy zgłaszają trudności techniczne:

*Lekcje były po ok. 25 minut i wszystko przebiegało sprawnie. Do domu zadane całkiem sporo. Pomagam córkom w odrabianiu. Materiału jest dość dużo, ale dajemy radę. Pani jest wyrozumiała i dobrze się współpracuje z nią. Mamy kilka lekcji dziennie w miłej atmosferze. [K; 4; szkoła podstawowa; 1]*

*Dostaję maila z informacją, które strony w książkach są do zrobienia z dzieckiem. Otwieram książki i tłumaczę dziecku co tam jest, puszcza mu filmiki na YouTube. Jestem w stanie mu wymyślić jakieś historie, potem dziecko robi, a jak czegoś nie wie, to pyta, a ja mu mówię, czy robi dobrze. [M; 2; szkoła podstawowa; 1]*

Niekiedy rola rodzica to nie wspólna nauka (na którą wskazuje się jako na obowiązek dziecka), ale techniczne wsparcie w funkcjonowaniu w cyfrowej rzeczywistości. Wspólne niekiedy korzystanie z urządzeń i platform staje się ważnym elementem budowy domowego środowiska uczenia się, które mediowane jest przez technologię:

*Syn głównie uczy się sam. Sam rozwiązuje zadania matematyczne, polonistyczne, językowe i plastyczne. Ja drukuję Mu materiały, które nauczyciele przesyłają, On rozwiązuje, później przesyłamy wypełnione zadania do nauczyciela. Syn, jeśli ma problemy ze zrozumieniem zagadnień, to przychodzi do mnie, ja Mu wyjaśniam, o co chodzi. [K; 3; szkoła podstawowa; 1]*

W analizowanym materiale nie zabrakło opisów „przedpandemicznych” zasad funkcjonowania przeniesionych na grunt domowy, między innymi sprawdzianów, odpytywań i czytanek. Te znane były dotychczas tylko w tradycyjnym szkolnym środowisku uczenia się. Opisy zawarte

w dzienniczkach rodziców ukazują strategie i sposoby włączania tych praktyk w pracę w obrębie środowiska domowego. Z uwagi na fundamentalne różnice między tradycyjnym a zdalnym środowiskiem uczenia się, a także gwałtowność zmian, proces ten nie zawsze zakończony był sukcesem. Świadczy o tym zawarta w opisach nienaturalność i nieprzystawalność tych rozwiązań — nowych i tych znanych, sprawdzonych w tradycyjnych realiach szkolnych. Uczniowie dostawali zadania, które musieli wykonywać na czas i odsyłać je nauczycielowi. Prace plastyczne oraz inne projekty musiały być fotografowane i wysyłane mailowo:

*Dziecko część lekcji spędza online przed komputerem, gdzie słucha wykładu danego nauczyciela, a także odpowiada na pytania nauczyciela, jeśli akurat ją wywoła do odpowiedzi. Oprócz tego wykonuje zadania na czas i oceny, które nauczyciel posyła w formie plików, które muszą być wykonane do którejś godziny. [M; 3; szkoła podstawowa; 2]*

*O wyznaczonej godzinie lekcyjnej nauczyciel przesyła materiał do opracowania, podaje strony, które dziecko ma przeczytać, zadaje temat oraz co dziecko ma odrobić i odesłać do nauczyciela. Do każdego zadania domowego jest podany termin odesłania oraz czasami kryteria oceny. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

*Dziecko wstaje rano, je śniadanie, idzie po telefon. Włącza WhatsAppa i odsłuchuje nagranie, które Pani z edukacji wczesnoszkolnej nagrała. Rozwiązuje zadania, które Pani kazała rozwiązać. Potem ja wchodzę na dziennik elektroniczny i sprawdzam, czy z innych przedmiotów nie ma nic zadane (religia, edukacja plastyczna, język angielski i edukacja informatyczna). Jeśli jest coś zadane to informuję o tym dziecko, które ma to zrobić. Potem przesyłam Paniom zdjęcia ze zrobionymi zadaniami przez córkę. [K; 2; szkoła podstawowa; 3]*

*Czytanki są nagrywane na dyktafon, prace plastyczne przesyłane za pomocą zdjęcia. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Relacje te ukazują potencjalny obszar konfliktu pomiędzy poszczególnymi elementami środowiska uczenia się, wynikający z jednej strony z gwałtowności zmian zachodzących w okresie pandemii, a z drugiej — ze stosowania „starych” zasad w nieprzystających do nich realiach technologicznych oraz egzekwowania metod pracy, które są nieprzekładalne w nauczaniu zdalnym.

Kolejnym wymiarem środowiska uczenia się jest technologia, która oprócz ukazywania nieprzystawalności pewnych praktyk w opinii rodziców pozwala na większą kontrolę, dzięki czemu rodzic może bardziej uczestniczyć w procesach uczenia się oraz uczyć się samemu:

*Rodzice na bieżąco są z postępami dziecka w nauce i nic się przed nimi nie ukryje. [M; 2; szkoła podstawowa; 1]*

*Fajnym rozwiązaniem jest e-dziennik, gdzie rodzic ma wgląd w oceny dziecka, to ułatwia kontrolę, widać z czego dziecku można pomóc. [K; 2; szkoła podstawowa; 4]*

Ta kontrolna rola technologii w domowych środowiskach uczenia się oznacza nie tylko sprawowanie nadzoru nad zadaniami dziecka. Rodzice dostrzegają też negatywne skutki nowych okoliczności: nauczyciele nie widzą i nie wiedzą, że dzieci nie rozwiązują testów samodzielnie lub korzystają z innych źródeł niż te rekomendowane przez nauczyciela. W narracjach rodziców widać też obawy, czy ich dzieci faktycznie uczą się czegoś podczas nauczania zdalnego i lekcji online.

*Trudności mogą wystąpić w dostępie do internetu, problemami z łączem. Dużym problemem jest brak bezpośredniej pomocy dzieciom, trudność w zweryfikowaniu wiedzy dziecka przez nauczyciela. [M; 2; szkoła podstawowa; 1]*

Większe wątpliwości pojawiają się u rodziców, których dzieci dostają głównie zadania do wykonania samodzielnie oraz nie biorą udziału w lekcjach w czasie rzeczywistym. W wielu wypowiedziach przewija się też potrzeba kontrolowania dziecka oraz nauczycieli.

Na początku epidemii wielki nacisk kładziony był na pozostawanie w domach, a co za tym idzie, rodziny zaczęły spędzać ze sobą więcej czasu. Domownicy towarzyszyli sobie przy zajęciach szkolnych oraz przy pracy zdalnej:

*Dziecko dużo czasu spędza przy laptopie, nauczyciele codziennie wysyłają pełno zadań, dziecko jest zestresowane boi się, że nie zdąży ze wszystkim, dużo rzeczy nie rozumie. Szukamy wspólnie materiałów na Internecie, aby pomóc dziecku rozwiązywać zadania [...] [K; 2; szkoła podstawowa; 1]*

*Polega głównie na drukowaniu wysłanych przez nauczycieli materiałów i praca moja z dzieckiem na tych materiałach po konsultacji telefonicznej z nauczycielem. Korzystamy także z materiałów na YouTube, wchodzimy na przesłane linki. Do zajęć logopedycznych drukujemy materiały wysłane przez logopedę. Raz w tygodniu są prowadzone zajęcia z logopedą na Messengerze. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Sytuacja pandemii, która wrzuciła rodziców, dzieci oraz nauczycieli w konieczność organizacji procesu nauczania zdalnego, była doświadczeniem nowym. Efektywne zdobywanie wiedzy udawało się lepiej lub gorzej, jednak na pewno pozostawało doświadczeniem wyczerpującym, gdyż wymagało dostosowania się do zmieniających się warunków. Pod koniec roku szkolnego pojawiały się opisy wytchnienia w związku z możliwym zakończeniem edukacji internetowej.

*Dziecko już skończyło naukę. Oceny wystawione i pora zacząć wakacje. Zasluguje na nie z samego serca, bo świadectwo rewelacyjne. Z czerwonym paskiem. Szczególnie*



*cieszy mnie jego doskonała ocena z informatyki. Informatyka to bardzo ważny przedmiot w dzisiejszych czasach. Chłopak ma zamiłowanie do tego przedmiotu. [M; 3; szkoła podstawowa; 4]*

*W tym tygodniu było już znacznie łatwiej. Dzieci miały już wystawione oceny roczne z przedmiotów szkolnych, więc nauczyciele niewiele już zadawali. Te ostatnie lekcje prowadzone zdalnie przez nauczycieli koncentrowały się głównie na powtórzeniu przerobionego materiału. Nauczyciele nie zadawali już zadań domowych, nie oczekiwali już na przesyłanie prac do sprawdzenia. Moje dziecko czuło już pewien komfort, ponieważ nie było przeciążone ogromem prac, które należało w terminie zrobić, a następnie odesłać do nauczyciela. [M; 2; szkoła podstawowa; 4]*

Niektóre wypowiedzi sugerują, że oceny uzyskane podczas nauczania zdalnego nie są do końca współmierne z tymi, które uczeń zdobyłby podczas nauki w szkole. Z racji specyfiki pracy zdalnej i nieprzygotowania rodziców do pomocy dzieciom materiały przerabiane są bardziej w formie powtórek niż wprowadzania nowych tematów.

#### PROBLEMY POZNAWCZE I SPOŁECZNE

Kolejna grupa wyodrębnionych tematów obejmuje problemy poznawcze, z którymi mierzyli się uczniowie i ich rodzice. Wynikały one najczęściej z konieczności spędzania długich godzin przed ekranem komputera lub innego urządzenia i trudności w skupieniu się podczas edukacji w warunkach domowych. Co więcej, zmiana relacji i zasad pracy (dotyczy to na przykład uzyskiwania informacji zwrotnej od nauczyciela) powodowała, że rodzice, obserwując te trudności dzieci, kwestionowali czasem przydatność takiego sposobu zdobywania wiedzy:

*Brak zainteresowania daną lekcją, słaby przekaz informacji ze strony rodzica, rozpraszanie się i brak skupienia, zbyt małe zaciekawienie przesłanymi linkami do nauki dla dziecka [...], rozpraszanie się podczas słuchania danego tekstu na YouTube. [K; 2; szkoła podstawowa; 1]*

*Dziecko nie zawsze rozumie polecenia, potrzebuje sprawdzania efektów swojej pracy, bo na przykład gubi znaki przestankowe. Trudno mu przyswajając wiadomości bez możliwości zadawania pytań nauczycielowi. Gdy się pomyli, potrzebuje wyjaśnienia, gdzie popełniło błąd. Często narzeka, że pracy jest za dużo. [K; 2; szkoła podstawowa; 1]*

Problemy z koncentracją uwagi lub zrozumieniem materiału wynikają nie tylko z formy nauczania — mogą być związane ze specyfiką funkcjonowania dziecka, właściwością przedmiotu nauczania czy z metodami pracy nauczyciela:

*Moje dziecko potrzebuje więcej czasu na skupienie się z przyswojeniem danego materiału, bardzo łatwo potrafi się rozprościć, gdy ktoś jemu zawraca głowę innymi sprawami. Ma problem wtedy z zapamiętaniem określonej partii materiału. [M; 2; oddział przedszkolny; 1]*

*Przedmioty humanistyczne jeszcze ogarniała, matematyki niestety już nie. [K; 2; szkoła podstawowa; 4]*

*Największa trudność to na pewno przyswojenie i zrozumieniem zadań z niektórych przedmiotów. Takich jak matematyka. [M; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Nowe środowisko uczenia się wymaga zmiany dotychczas znanych metod pracy, utrwalonych w szkole przez kilka lat wcześniejszej nauki. W ten sposób codzienne praktyki i ich zmiana nakładają się na wyżej wskazane problemy poznawcze:

*Poza tym dziecko nie ma żadnej motywacji do nauki, sam do niczego dodatkowego nie sięga, nie szuka informacji. [K; 2; szkoła podstawowa; 1]*

*Przed wszystkim to, że muszę siedzieć z córką bez przerwy, w ogóle nie mogę odejść, bo wtedy totalnie przestaje robić cokolwiek. Brak szkoły, przynajmniej w naszym przypadku, to kompletny dramat. Córka ma problem z emocjami, nie do końca potrafi je nazwać i sobie z nimi radzić, więc edukacja w domu, pomimo mojego wykształcenia nauczycielskiego, jest bardzo trudna i idzie opornie. [K; 2; szkoła podstawowa; 1]*

Ważna w domowym środowisku uczenia się pozostaje kwestia relacji społecznych. Codzienne spotkania w szkole, w klasie i poza lekcjami zmieniają się w kontakty zdalne. Długotrwała izolacja i brak rzeczywistego kontaktu odciskają swoje piętno. We wspomnianym obszarze znalazły się wpisy dotyczące odczuwanego braku osobistych relacji z rówieśnikami oraz nauczycielem:

*[...] oprócz tego, że jest trochę rozleniwiony i niezadowolony, że nie może spotykać się z kolegami z klasy, to nie było większych trudności z nauką. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

*Dołuje je brak kontaktu z rówieśnikami i izolacja. Coraz gorzej to znosi [...]. [K; 2; szkoła podstawowa; 2]*

*[...] Inną przeszkodą jest brak fizycznego kontaktu z rówieśnikami i nauczycielami [...]. [M; 2; szkoła podstawowa; 3]*

Jednak brak możliwości osobistego kontaktu nie oznacza, że uczniowie nie współdziałają. Zazwyczaj, co odnotowali rodzice, dzieje się tak w przypadku wykonywania testów, zadań i sprawdzianów:

*Oceny mojej córki się znacząco polepszyły, a to wynik tego, że robi zadania wspólnie online z innymi kolegami z klasy. Sprawdziany rozwiązują też wspólnie, a nauczyciel nie może nic z tym zrobić, ponieważ nie da się tego udowodnić, że dziecko nie pracuje samodzielnie. [M; 2; szkoła podstawowa; 3]*

## MOTYWACJE I KOMPETENCJE

Przyglądając się relacjom rodziców, poszukiwałyśmy także odpowiedzi na pytanie: czego dzieci i ich rodzice uczą się w czasie pandemii? Czy jest coś, czego uczą się wspólnie, coś czego chcą nauczyć swoje dzieci? Czy najważniejsza nauka to ta, która związana jest z realizacją podstawy programowej w szkole, czy z szeroko rozumianymi kompetencjami miękkimi? Kwestie kompetencyjne i motywacyjne to kolejny wątek tematyczny wyodrębniony przez nas w analizowanych dzienniczkach. Z perspektywy *expectancy-value theory* motywacje związane są z oczekiwaniami i wartościami, którymi kierują się jednostki. Wartości i motywacje to także ważny obszar środowisk uczenia się. Są one pochodnymi czynników, obiektów i ról, które środowiska uczenia się mieszczą w sobie. Teoretycy tego nurtu twierdzą, że indywidualne wybory, wytrwałość i wydajność można wytłumaczyć przekonaniem jednostek o tym, jak dobrze sobie poradzą z daną aktywnością (Wiggfield, Eccles 2000, s. 68).

Edukacja zdalna najczęściej jest pędem za nadrabianiem zaległości, motywowaniem dzieci, by się uczyły i nie utraciły zapału do nauki. Jednym z wyznaczników sukcesów odnoszonych przez ucznia jest ocena. Czy w edukacji zdalnej jest miejsce na ocenę osiągnięć ucznia? Czy ocena jest postrzegana przez rodziców jako ważna i czy pojawia się w ich narracjach? A może zaczyna schodzić na dalszy plan i okazuje się, że to, co się liczy w dobie pandemii, to wiedza i nabywane umiejętności oraz jakość nauczania?

W jaki sposób o ocenach wypowiadają się badani rodzice lub opiekunowie? Temat ten przewija się w analizowanych przez nas dzienniczkach. O ocenach wspomina się w kontekście śledzenia osiągnięć ucznia, co stało się jeszcze łatwiejsze dzięki szerszemu rozpropagowaniu dzienników elektronicznych i jest przez rodziców postrzegane jako coś pozytywnego. Łatwy dostęp do ocen daje rodzicom sygnały, w jakim zakresie dziecko ma braki.

*Z łatwością odkrywam wszystkie funkcje i możliwości dziennika elektronicznego. Teraz żadna ocena nie umknie mojej uwadze, jestem cały czas na bieżąco z ocenami mojego dziecka. To bardzo dobre rozwiązanie. [M; 2; szkoła podstawowa; 2]*

*Classroom jest bardzo pomocny dla rodziców do kontrolowania postępów i zadań zadanym dzieciom. [M; 2; szkoła podstawowa; 4]*

Rodzice dostrzegają, że dziecko „na wyciągnięcie ręki” ma internetowe źródła informacji, także podczas rozwiązywania sprawdzianów online. Nauczyciel, który jest po drugiej stronie ekranu, nie może w pełni tego kontrolować, tak jak podczas standardowych zajęć w klasie:

*Odbyły się trzy sprawdziany, podczas których dzieci mają trochę ułatwione zadanie, gdyż nauczyciele nie są w stanie zobaczyć wszystkiego, co dzieje się przed monitorem komputera, i [dzieci] mogą korzystać z dodatkowych pomocy, na przykład internetu w telefonie, co niektórzy uczniowie wykorzystują. [M; 2; szkoła podstawowa; 3]*

Zarówno zajęcia, jak i rozwiązywanie testów online bywają zakłócane przez problemy techniczne. Nauczycielom trudno zweryfikować, czy było to faktycznie spowodowane ograniczeniami sprzętowymi, czy zaniechaniem ze strony ucznia. Mogło to być dodatkowym czynnikiem stresującym dla dziecka, a także mieć wpływ na przyznaną mu ocenę lub trudności z jej wystawieniem:

*[...] była też pierwsza kartkówka. Był to test — 16 pytań i niestety po włączeniu antywirus chciał nas wyrzucić ze strony, bo wyczuł zagrożenie. A potem pani nauczycielka napisała, że opuściliśmy stronę i otwarliśmy nową kartę, co było oczywiście nieprawdą, a trwało to kilka sekund, ponieważ zaakceptowaliśmy ryzyko, więc szkoła, jak widać, sama ma problem z nauczaniem zdalnym. [K; 2; szkoła podstawowa; 3]*

W narracjach odnajdujemy też wpisy dotyczące oczekiwania na oceny dziecka. Użycie liczby mnogiej w wypowiedzi rodzica może wskazywać na równie silną co u dziecka potrzebę poznania oceny:

*W tym tygodniu było kiepsko. Jakieś problemy z dziennikiem, rozwiązania zadań nie docierały do nauczycieli, a wychowawczyni ciągle domagała się odesłania rozwiązanych zadań. Nawet w rozmowie telefonicznej nie docierały do niej żadne argumenty... Na całe szczęście problem okazał się przejściowy i wszystkie rozwiązania dotarły. Czekamy teraz z niecierpliwością na oceny. [M; 2; szkoła podstawowa; 3]*

Im bliżej końca roku, tym częściej w narracjach pojawia się tematyka ocen. Ocena uzyskana podczas nauki zdalnej bywa obiektem, którym uczniowie chcieli się dzielić z innymi rówieśnikami, wykorzystując do tego nowe technologie (m.in. Messenger, Snapchat):

*W tym tygodniu moje dziecko w ogóle się już nie uczyło, ponieważ wszystkie oceny zostały już wystawione. Dziecko mogło samo sprawdzić swoje oceny na dzienniczku w Internecie. Oczywiście na Messengerze podzieliło się swoimi wynikami z kolegami i koleżankami. Nie zabrakło też Snapchatów z ocenami. [M; 2; szkoła ponadpodstawowa; 4]*

Jaka jest opinia badanych na temat wiedzy pozyskiwanej przez ich dzieci i zdobywania nowych wiadomości lub kompetencji? Niektórzy rodzice bardzo krytycznie wypowiadają się na temat edukacji zdalnej, kwestionując wartość wiedzy uzyskanej w ten sposób. Podają w wątpliwość głównie stosowane przez nauczycieli metody kształcenia.

*Prac domowych prawie nie ma, więc tym bardziej [dziecko — przyp. aut.] nie wraca do omawianych zagadnień. Mam wrażenie, że niczego nowego się nie uczy. Mimo wprowadzania przez nauczycieli nowego materiału praca dziecka wygląda raczej na odbębnieniu zadania od nauczyciela i zapomnieniu. [K; 2; szkoła podstawowa; 3]*

*Jedynie można mieć wątpliwości co do wiedzy zdobytej podczas takiej zdalnej nauki. Jednak kontakt z nauczycielem przedmiotowym zapewne byłby lepszy niż samodzielna nauka w domu. [M; 3; szkoła podstawowa; 4]*

*[...] moja córka bardzo mało się nauczyła. Musiałam ją uczyć sama, bo pani głównie zadawała prace domowe i córka musiała sama je robić. [K; 4; szkoła podstawowa; 4]*

*Nauka w znikomym stopniu, jedna wielka farsa, nauczycielem bardziej są rodzice, a pedagodzy przyklejają zadania do wykonania. Niedługo to już nic nie będą robić, chyba że strajk. Mamy już dosyć tej sytuacji. [M; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Pojawiają się jednak także głosy, że podczas zdalnej edukacji dziecko wiele zyskuje, zaczyna więcej się uczyć oraz w bardziej zaawansowany sposób korzysta z zasobów internetowych. Nauka zdalna skutkuje z jednej strony zwiększeniem nakładów pracy własnej, wzrostem efektywności tej pracy, ale drugiej — także zmęczeniem:

*Mam nawet wrażenie, że dziecko bardziej uczy się samodzielnej pracy. Nauczyciele potrafią zorganizować zajęcia w odpowiedni sposób, poza zajęciami są też dostępne dla dzieci w każdej chwili i służą pomocą zarówno online, jak i telefonicznie. [K; 3; szkoła podstawowa; 1]*

*Zauważyłam nawet malutki plusik w tym zdalnym nauczaniu. Córka więcej pracy wkłada w te zadania, bo sama musi sobie pewne rzeczy wytłumaczyć i zrozumieć, co za tym idzie, musi przeczytać i przeanalizować sama temat, czego wcześniej nie bardzo robiła (bo jak twierdziła, Pani na lekcji tłumaczyła, więc czytać nie muszę). [K; 3; szkoła podstawowa; 3]*

*Nauki w tym tygodniu było bardzo dużo i uważam, że uczniowie są przeładowani zadaniami i przemęczeni, większość dnia poświęcają na naukę. [M; 2; szkoła podstawowa; 2]*

Z perspektywy rodziców tworzenie środowiska uczenia się w domu to także przyglądanie się codziennemu uczeniu się przez pryzmat własnych kompetencji. Wchodzenie w rolę nauczyciela często wzmocniło krytyczny stosunek wobec siebie — własnych kompetencji w zakresie nauczania oraz możliwości organizacyjnych i czasowych (zob. rys. 4):

*Trudności są takie, że nie jestem przecież nauczycielem i nie muszę wiedzieć tego, co wie nauczyciel. W szkole byłem dawno i nie wiem, jak tłumaczyć dziecku treści i muszę się posiłkować filmikami z YouTube. Także jest problem w tym, że muszę pewne*

*treści przełożyć na język, który będzie zrozumiały dla mojego dziecka. [M; 2; szkoła podstawowa; 1]*

*Wiele zadań, których ja nie pamiętam ze szkoły albo nie miałam, ciężko mi zrobić, a co dopiero córce. Jest dużo zadań, których wytłumaczenia córka potrzebuje od nauczyciela, a nie od rodzica [...]. [K; 2; szkoła podstawowa; 1]*

*[...] do tego ciągle „podrzucanie” do rodziny też nie daje dobrych efektów. Niestety obydwoje pracujemy i nie ma nas w domu po 9 godz. Nie wyobrażam sobie, aby przez tyle czasu dziewięcioletnie dziecko było samo. [K; 2; szkoła podstawowa; 3]*

Wpisów ogniskujących się wokół problemów motywacyjno-organizacyjnych jest najwięcej, co wskazuje na to, iż jest to ważne zagadnienie, któremu rodzice poświęcają wiele uwagi. W porównaniu z tym znikoma jest liczba wypowiedzi podnoszących wartość oceniania, można więc wnioskować, że rodzice skupili uwagę bardziej na wiedzy, na dobrze przeprowadzonym procesie nauczania (profesjonalizacja nauczania) aniżeli na tradycyjnych wyznacznikach dobrego uczenia się.

#### PODSUMOWANIE

Analizy narracyjne wyłoniły najważniejsze przejawy kształtowania się domowych środowisk uczenia się wymuszonych przez nauczanie zdalne i społeczne dystansowanie. Przede wszystkim są to tematy organizacyjne, ilustrujące rodzicielską „kuchnię” pracy z dzieckiem, radzenie sobie z zadaniami i wchodzenie w nowe role. Rodzice asystowali dziecku przy pierwszych próbach nauki zdalnej, bywali obecni podczas zajęć online. Egzekwowali polecenia nauczyciela, wyjaśniali zagadnienia, których dziecko nie rozumiało, inicjowali proces nauki lub pogłębiali go, wyszukując dodatkowe materiały w sieci. Analiza tych obszarów, zwłaszcza ich fluktuacji z upływem czasu (doświadczenie pewnych problemów z mniejszą czy większą częstością), stanowi dodatkową informację nie tylko o znaczeniu przypisywanym przez rodziców poszczególnym problemom, ale także o skuteczności sposobów radzenia sobie z nauczaniem dziecka.

Inna płaszczyzna doświadczeń to kwestie społeczne i poznawcze, przede wszystkim odczuwana przez uczniów izolacja, a także trudności w koncentracji i adaptacji do nowego modelu pracy. Zaobserwowałyśmy zmiany w narracjach dotyczące uwspólniania praktyk edukacji domowej — przejście od zaangażowanego nauczania do organizacji procesu dydaktycznego i okazjonalnego wspomaganie dziecka w trudniejszych przedsięwzięciach. Zdobywanie wiedzy było dla rodziców i dzieci doświad-

zeniem wyczerpującym, wymagającym dostosowania i odpowiadania na zmieniające się warunki edukacyjne.

Badani rodzice w toku półtoramiesięcznego doświadczenia edukacji zdalnej z różną częstością poruszali w dzienniczkach opisane w poprzednich akapitach problemy. Te z trudności, które uległy największym zmianom, związane są z postrzeganiem własnych (nie)kompetencji pedagogicznych/nauczycielskich. Trudności z tym związane malały na przestrzeni trzech pierwszych pomiarów, co może świadczyć o uruchomieniu procesu adaptacji do sytuacji trudno modyfikowalnej — nastąpiło wewnętrzne uznanie niekompetencji i zgoda na nie. Można to traktować jako mechanizm zapewniający optymalne przystosowanie się do istniejących warunków. Podobnie jest w przypadku problemów z wygospodarowaniem i organizacją czasu uczenia się oraz pomocy dziecku (te problemy również z czasem stawały się mniej akcentowane). Mechanizm i w tym wypadku może być analogiczny do opisanego uprzednio. Trudności leżące po stronie szkoły mają inny przebieg, nie widać w nich tendencji spadkowych, raczej okresowość i fluktuację. Może to wskazywać na trudności adaptacyjne po stronie szkoły, nieustanne próby dostosowania metod pracy, sposobów realizacji postawy programowej online, czy też próby sprostania wymogom proceduralnym (lub ich brak).

Przeprowadzone przez nas analizy ukazują, że proces tworzenia nowych środowisk uczenia się wymagał zmian w dotychczasowych praktykach na kilku obszarach. Pod wieloma względami uczenie się w domu różniło się zasadniczo od tradycyjnej edukacji szkolnej i — jak wynika z naszych badań — nie jest to wyłącznie kwestia zmiany miejsca i korzystania z komputerów zamiast kontaktu „na żywo”. Tworzenie środowisk uczenia się w pandemii to także nowe podziały pracy i nowe zadania, przed którymi stanęli rodzice. Ponadto są to nowe zasady pracy, a to, jak głębokie są to zmiany, dostrzec można w różnorodnych przejawach dysadaptacji czy też subiektywnie postrzeganej „nienaturalności” — na przykład „nienaturalności” prowadzenia sprawdzianów przez internet. Wreszcie w analizowanym materiale ujawniło się to, że do dotychczasowego obciążenia nauką wynikającego z podstawy programowej realizowanej w szkole dośzedł kolejny element uczenia się — uczenie się nowego modelu pracy, ci przebiegało równoległe z odbywającymi się lekcjami.

#### BIBLIOGRAFIA

Allen Peter, Roberts Lynn Diane, *The Ethics of Outsourcing Online Survey Research*, „International Journal of Technoethics”, t. 1(3), s. 35–48.

- Archer Louise, Dawson Emily, DeWitt Jennifer, Seakins Amy, Wong Bill, 2015, *Science Capital: A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts*, „Journal of Research in Science Teaching”, t. 52(7), s. 922–948.
- Braun Virginia, Clarke Victoria, 2008, *Using Thematic Analysis in Psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, t. 3(2), s. 77–101.
- Brown, Ann L., 1992, *Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings*, „Journal of the Learning Sciences”, t. 2(2), s. 141–178.
- Buchner Anna, Wierzbicka Maria, 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, edycja II, Centrum Cyfrowe.
- Crozier Sarah E., Cassell Catherine M., 2016, *Methodological Considerations in the Use of Audio Diaries in Work Psychology: Adding to the Qualitative Toolkit*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, t. 89(2), s. 396–419.
- Engeström Yrjö, 1987, *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki.
- Enzenbach Cornelia, Wicklein Barbara, Wirkner Kerstin, Loeffler Markus, 2019, *Evaluating Selection Bias in A Population-Based Cohort Study With Low Baseline Participation: The LIFE-Adult-Study*, „BMC Medical Research Methodology”, t. 19(1), 135.
- Fielding-Wells Jill, O’Brien Mia, Makar Katie, 2017, *Using Expectancy-Value Theory to Explore Aspects of Motivation and Engagement in Inquiry-Based Learning in Primary Mathematics*, „Mathematics Education Research Journal”, t. 29(2), s. 237–254.
- Główny Urząd Statystyczny, *Ludność, ruch naturalny i migracje 1946–2016* (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/struktura-ludnosci,16,1.html>).
- Greeno, James, Engeström Yrjö, 2014, *Learning in Activity*, w: R. Sawyer (red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge, s. 128–148.
- Harvey Laura, 2011, *Intimate Reflections: Private Diaries in Qualitative Research*, „Qualitative Research”, t. 11(6), s. 664–682.
- Hyers Lauri L., 2018, *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*, Oxford University Press, Oxford.
- Knorr-Cetina Karin, 2001, *Objectual Practice*, w: Theodore Schatzki, Karin Knorr-Cetina, Eike von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, Routledge, London.
- Łukianow Małgorzata, Głowacka Maja, Helak Monika, Kościńska Justyna, Mazzini Mateusz, 2021, *Poles in the Face of Forced Isolation: A Study of the Polish Society during the Covid-19 Pandemic Based on ‘Pandemic Diaries’ Competition*, „European Societies”, t. 23, s. 844–858.
- Marton Ferenc, Tsui Amy, 2004, *Classroom Discourse and the Space of Learning*, Routledge, London.
- McInroy Lauren, 2016, *Pitfalls, Potentials, and Ethics of Online Survey Research*, „Social Work Research”, t. 40(2), s. 83–94.
- Ptaszek Grzegorz, Bigaj Magda, Dębski Maciej, Pyżalski Jacek, Stunża Grzegorz D., 2020, *Zdalna edukacja — gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa.
- PwC, 2020, *Badanie wpływu zdalnego nauczania na nauczycieli, uczniów i ich rodziców*.
- Sawyer R. Keith, 2009, *The New Science of Learning*, w: R. Keith Sawyer (red.), *The Cambridge Book of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.



- Schatzki Theodore R., 2002, *Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*, The Pennsylvania State University Press, University Park, PA.
- Turner Stephen, 2001, *Throwing out the Tacit Rule Book: Learning and Practices*, w: Theodore Schatzki, Karin Knorr-Cetina, Eike von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, Routledge, London.
- Vygotsky Lev, 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wenham Clare, Smith Julia, Morgan Rosemary, 2020, *COVID-19: The Gendered Impacts of the Outbreak*, „The Lancet” 10227(395), s. 846–848.
- Wigfield Allan, Eccles Jacquelynne, 2000, *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation*, „Contemporary Educational Psychology”, t. 25(1), s. 68–81.
- Wigfield Allan, Tonks Stephen, Klauda Susan Lutz, 2009, *Expectancy-Value Theory*, w: Kathryn R. Wentzel, Allan Wingfield (red.), *Handbook of Motivation at School*, Routledge, London–New York.

#### PARENTAL EXPERIENCES OF REMOTE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Małgorzata Łukianow (Copernicus Science Centre, Institute of Philosophy and Sociology PAS), Aneta Gop (The Maria Grzegorzewska University, Copernicus Science Centre), Joanna Skrzypowska (Copernicus Science Centre)

#### Abstract

Parents taking on the role of home teachers has become one of the most important issues faced by societies around the world during the coronavirus pandemic. This paper aims to describe and analyse family practices related to the remote education of children resulting from school closures under the pandemic. Through the thematic analysis of statements and observations related to home education, the authors search for changes in the perception of learning. Using practice theory and the diary method, the paper aims to show how teaching, hitherto delegated to external institutions, has entered the home and how coping with this looks from the parents' perspective.

*key words:* pandemic COVID-19, remote education, learning practices, learning sciences

*słowa kluczowe:* pandemia COVID-19, edukacja zdalna, praktyki uczenia się, learning sciences