



Natalia Bednarska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-7024-4671

Style działań edukacyjnych oraz style nauczania nauczycieli a doświadczanie podmiotowości przez uczniów w czasie lekcji zdalnych w klasach I-III szkoły podstawowej podczas pandemii COVID-19

Styles of educational activities and teaching styles of teachers and the experience of subjectivity by students during remote lessons in grades 1-3 of primary school during the COVID -19 pandemic

Abstract. The aim of the article was to present teachers style of action of educators and learning styles during online lessons. Results are based on observations of lessons conducted via the MS Teams during the COVID-19 pandemic. It was established that the dominant style of action of educators working with students of early childhood education is The instruction style is a dominant style of surveyed teachers. Most often they send directive messages to their students. The results were the starting point for answering the question about the limitations of opportunity to experience students subjectivity during online lessons.

Keywords: online lesson, style of action of educators, teacher learning styles, subjectivity.

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 sprawiła, że w marcu 2020 roku nauczyciele stanęli przed wyzwaniem prowadzenia lekcji zdalnych. Jak przebiegały lekcje zdalne? Czy tryb kształcenia wpłynął na realizację celów dydaktycznych i wychowawczych oraz rezultaty uczniów? Pytania te stawiają sobie instytucje,

jak również, zatroskani o przyszłość swoich dzieci, rodzice. Część odpowiedzi możemy uzyskać dzięki danym pochodzącym z raportów i projektów badawczych, których metodologia oparta była na sondażu diagnostycznym (m.in. Raport *Edukacja zdalna w czasie pandemii* część I, Raport *Edukacja zdalna w czasie pandemii* część II, Raport *Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Raport *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach*, *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii Koronawirusa*)

Wobec szerokiego spektrum zagadnień poruszanych w wyżej wymienionych raportach skupiłam się na niektórych. Tych, które wydały mi się warte większej uwagi z racji podejmowanych przede mną w dalszej części artykułu zagadnień.

Jak nauczyciele oceniali swoje przygotowanie do zadań stawianych im przez edukację zdalną? Dzięki badaniom przeprowadzonym przez Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Fundację Dbam o Mój Zasięg oraz Fundację Orange *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa*, wiemy że na początku trwania pandemii 45% nauczycieli czuło się przygotowanym jedynie w stopniu małym lub umiarkowanym do edukacji zdalnej. Jednak już pod koniec roku szkolnego 2019/2020 aż 90% nauczycieli oceniło swoje kompetencje do prowadzenia zajęć w tym trybie jako „dobre” lub „bardzo dobre”. Blisko 90% nauczycieli przyznało, że musiało poświęcić więcej czasu na przygotowanie się do lekcji w trybie zdalnym niż w stacjonarnym (*Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa*). Konieczność prowadzenia zajęć on-line mobilizowała nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji cyfrowych. Niektórzy uczyli się samodzielnie, inni mogli liczyć na wsparcie współpracowników i dyrekcji (w tym kursy organizowane w szkole). Wielu nauczycieli poszerzało też swoją wiedzę i szukało nowych materiałów i inspiracji w Internecie (*Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*).

Co sprawiało trudność nauczycielom w prowadzeniu edukacji zdalnej? Według raportu *Edukacja zdalna w czasie pandemii Edycja I* przeprowadzonego w kwietniu 2020 roku większość nauczycieli wskazywało na czasochłonność procesu, braki sprzętowe, słabe łącze internetowe, różnice poziomu między uczniami, organizację przestrzeni w domu, trudności w porozumieniu z dyrekcją i nauczycielami, ograniczony kontakt z rodzicami. Po pół roku edukacji zdalnej inne problemy wybiły się na pierwszy plan. Wprawdzie badani nauczyciele w dalszym ciągu podkreślali: czasochłonność całego procesu, braki sprzętowe oraz różnice w poziomie wiedzy pomiędzy uczniami, jednak częściej wskazywali na stres i zmęczenie uczniów, stres nauczycieli, problem z obsługą

narzędzi przez uczniów oraz problem w pracy zdalnej uczniów z orzeczeniami (*Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*).

Uczestniczący w badaniu nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wskazywali, że warunkiem efektywnego uczestniczenia dzieci z klas początkowych w edukacji zdalnej było zaangażowanie rodziców. Ich pomoc była konieczna w obsłudze sprzętu oraz na etapie wykonywania prac domowych przez uczniów (*Edukacja zdalna w czasie pandemii Edycja I*).

Dostępne wyniki badań przynoszą także wiedzę na temat stosowanych przez nauczycieli metod pracy z uczniem. Według badania *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach*, przeprowadzonego wśród 20 tysięcy rodziców poprzez portal LIBRUS (dziennik elektroniczny), podczas lekcji online przeważały metody podające. Według rodziców większość nauczycieli (85% ankietowanych) przysyłała zakres materiału z podręcznika i ćwiczeń do samodzielnego zrealizowania przez dziecko. Wielu rodziców (65%) wskazywało, iż dzieci otrzymywały filmy edukacyjne na ogólnodostępnych platformach do oglądania w domu. Jedynie 38% potwierdzało wykorzystanie przez nauczycieli aplikacji do prowadzenia lekcji na żywo (online). Wyniki te obrazują realia funkcjonowania szkoły na początku pandemii (stan na kwiecień 2020 – miesiąc po zamknięciu szkół). Dane, które przywołam kolejno pochodzą z badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2020. Połowa badanych uczniów oceniła lekcje online jako mniej interesujące niż lekcje prowadzone tradycyjnie. Podczas edukacji zdalnej zaobserwowano dwukrotny wzrost częstotliwości korzystania przez nauczycieli „co najmniej często” z metody aktywizującej – quiz online. Prawie dwukrotnie zmalała również liczba nauczycieli, którzy dyktowali notatki podczas lekcji. Nie zaobserwowano istotnych różnic w prezentowaniu prezentacji multimedialnych przed i w trakcie trwania pandemii. Prawie 30% badanych uczniów przyznało, że nie mogło skoncentrować się na tym, co mówił nauczyciel, mieli też trudności ze rozumieniem nowo przekazywanej wiedzy. Co piąty uczeń nie potrafił wykonywać na czas zadań zadawanych przez nauczyciela podczas trwania lekcji online (*Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa*).

Wyniki raportu drugiej edycji raportu *Edukacja zdalna w czasie pandemii* wskazują, że 68% nauczycieli podczas pracy online wykorzystywało 6 lub więcej aplikacji do pracy zdalnej. Narzędzia te podzielono na następujące kategorie: służące do prowadzenia lekcji online, służące bieżącemu kontaktowi z uczniami, służące przysyłaniu prac domowych, służące ocenianiu i sprawdzianom, służące urozmaicaniu lekcji, ciekawej prezentacji materiału, przekazywaniu materiału.

Według badań przeprowadzonych przez Sylwię Jaskulską oraz Barbarę Jankowiak (2020) dotyczących postaw nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19, badani byli przekonani, że można realizować w czasie kształcenia zdalnego podstawę programową, natomiast poddawali w wątpliwość możliwość spełniania funkcji wychowawczych oraz opiekuńczych szkoły.

Dostępne wyniki badań naukowych nie przedstawiają w pełni złożoności problematyki edukacji zdalnej. Paradygmat badań ilościowych nie dał możliwości pogłębionych analiz i ocen przebiegu lekcji zdalnej. Niewiele też wiemy z badań o przebiegu edukacji prowadzonej on-line w klasach początkowych. Dlatego tematem mojego artykułu uczyniłam lekcję zdalną w klasach I-III szkoły podstawowej.

W niniejszym tekście spojrzę na lekcję zdalną przez lupę takich pojęć jak styl działań edukacyjnych nauczyciela oraz styl nauczania nauczyciela. Wymienione mają swoje źródło w koncepcjach, które zaprezentuję w pierwszej części mojego artykułu.

Działania nauczyciela podczas lekcji (niezależnie od tego, czy mówimy o lekcji zdalnej czy prowadzonej w trybie stacjonarnym) powinny stwarzać dziecku okazję doświadczania w obszarach: relacji społecznych, relacji dziecka z kulturą oraz z samym sobą. Są one punktem wyjścia do rozwoju podmiotowości ucznia (Bałachowicz, 2009, s. 163). Wyróżnia się wewnętrzne oraz zewnętrzne źródła podmiotowości ucznia. Te wewnętrzne obejmują osobiste dążenia ucznia do ideałów, które wynikają z własnego postrzegania świata oraz obrazu samego siebie. Do zewnętrznych należą szkoła jako instytucja i nauczyciele. Działania nauczycieli, mieszczące się w granicach, które wyznacza instytucja szkoły mogą przyczynić do przeżywania przez uczniów poczucia własnej podmiotowości lub je ograniczać (Malinowska 2008, s. 48). Podmiotowość ucznia jest postulowanym celem działalności szkoły oraz normą wychowawczego jej funkcjonowania (Głowala, 2016, s. 140). Jest postrzegana jako podstawowa kategoria określająca jakość edukacji:

Jeśli podmiotowość rozpatruje się w kategoriach celu, to jednocześnie umieszcza w obszarze kompetencji kluczowych, obok takich kompetencji współczesnego człowieka, jak czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne, kompetencje informatyczne, kompetencje w zakresie języków obcych, kompetencje „międzyprzedmiotowe”, traktując podmiotowość jako kompetencje osobiste i społeczne (Głowala, 2016, s. 141).

Kształtowanie orientacji podmiotowej jako zadanie dydaktyczno-wychowawcze jest procesem złożonym i długotrwałym (Wolter, 2009, s. 56). Uczeń doświadcza podmiotowości, gdy może podejmować działania z własnej woli i chęci, ma wpływ na sposób ich wykonania, wybiera partnerów do wspólnej pracy i ma możliwość współkontrolowania i współoceniań efektów pracy własnej i kolegów (Głowala, 2016, s. 141).

Style działań edukacyjnych nauczyciela¹

Przyjmując za podstawę teorii społeczno-kulturowo-aktywistyczną Józefa Bałachowicz stworzyła termin „styl działań edukacyjnych nauczyciela”. Ma on szersze pole znaczeniowe niż stosowane w dydaktyce pojęcia stylu nauczania, czy stylu kierowania. Autorka proponuje następującą definicję stylu działań edukacyjnych: jest to „względnie stały sposób formułowania przez nauczyciela zadań, swoich oczekiwań wobec uczniów i sposoby ich egzekwowania (w tym kontroli i oceny formułowanych oczekiwań), sposoby komunikowania się z uczniami, projektowania ich aktywności i kierowania nią, zarządzania czasem i rytmem pracy uczniów oraz interakcjami równieśniczymi (Bałachowicz, 2009, s. 159). Definicja ta była punktem wyjścia do wyodrębnienia czterech podstawowych stylów działań edukacyjnych nauczyciela: instrukcyjnego, częściowej aktywizacji, negocjacyjnego oraz delegującego. Kryterium podziału były formy interakcji dziecka z kulturą oraz sposoby kierowania działaniem dziecka (przez nauczyciela – zewnętrzne, czy też przez samego ucznia – wewnętrzne). Poniżej przedstawię charakterystykę wymienionych stylów.

Styl instrukcyjny jest konsekwencją przyjęcia przez nauczyciela biernej koncepcji dziecka, które nie ma dostatecznych kompetencji, aby mogło kierować własną aktywnością, czy też zarządzać swoim czasem pracy. W związku z powyższym:

- Nauczyciel jest osobą dominującą w klasie i posiada on funkcję kierowniczą
- Nauczyciel postrzega uczniów jako grupę, nie jako jednostki, które mogą mieć różne potrzeby w kontekście przekazywanych przez niego treści,
- Dominuje nauczanie frontalne, podające

¹ Ponieważ moim zamysłem było określenie doświadczenia podmiotowości uczniów w czasie edukacji zdalnej wybrałam koncepcję stylów działań edukacyjnych, w której to Józefa Bałachowicz odnosi działania nauczyciela do kategorii podmiotowości.

- Nauczyciel narzuca tempo pracy oraz wymaga od każdego takiej samej wiedzy,
- Nauczyciel nie różnicuje treści, wymaga, aby wszyscy uczniowie koncentrowali się na tych samych;
- Nauczyciel nie oczekuje od uczniów kreatywności, lecz przejmuje całą inicjatywę kierowania klasą i narzuca swoje pomysły,
- Udziela dokładnych instrukcji wykonania zadań, zgodnie z przyjętym wzorem,
- Kontroluje to, co dzieje się w klasie i ocenia uczniów,
- Nauczyciel w relacjach z uczniem, nie wspiera go, a dialog jest jednostronny, oznacza to, że nauczyciel wie lepiej i należy go słuchać (Bałachowicz, 2009, s. 159-171).

Kierując się w swej pracy **stylem częściowej aktywizacji** nauczyciel dopuszcza, że uczeń potrafi częściowo regulować swoją aktywność, lecz ciągle wymaga kontroli nauczyciela. Dlatego:

- Nad aktywnością ucznia czuwa nauczyciel i to on decyduje, w jakim stopniu uczeń może kierować swoją aktywnością,
- Uczeń jest warunkowo dopuszczany do kierowania swoją aktywnością, jeśli nauczyciel zdecyduje, że uczeń jest gotowy do samoregulacji i odpowiedzialnie podjedzie do wykonania powierzonego mu zadania,
- Nauczyciel zezwala uczniowi na inicjatywę własną, ale tylko w wybranych zakresach lub wtedy, gdy ma możliwość nadzorowania działań ucznia,
- Nauczyciel w relacjach z uczniem jest bardziej wspierający, wydaje coraz mniej poleceń,
- Pojawia się dialog z uczniem (Bałachowicz, 2009, s. 159-171).

Styl negocjacyjny jest oparty na założeniu, że uczeń jest gotowy do kierowania swoją aktywnością i przejęcia odpowiedzialności za swoje wybory. Jeśli jednak zadanie jest skomplikowane, wieloetapowe lub uczeń ma trudności ze zrozumieniem założonych celów, wtedy następuje etap negocjacji, obejmujący kierunek lub sposób wykonania zadania. Negocjacje uwzględniają godność dziecka jako podmiotu relacji. Nauczyciel:

- rolę nadzorcy zamienia w przewodnika, jest otwarty na inicjatywę dzieci, wysłuchuje ich pomysłów,
- jest gotowy na wysłuchanie wszelkich pytań od uczniów,
- promuje przedstawianie swojego sposobu myślenia na dany temat, zachęca do ekspresji emocji,

- motywuje do realizacji własnych pomysłów: od etapu planowania do oceny efektów ich realizacji,
- częściej współpracuje z uczniem niż nim kieruje.

W relacji nauczyciel-uczeń dominują relacje dialogowe: znaczna liczba komunikatów wspierających ucznia, a tylko niewielka komunikatów nakazowych. Kontrola nauczyciela jest ukryta dla uczniów, rozproszona. Nauczyciel, dbając o realizację celów lekcji, kieruje zainteresowaniem dzieci na konkretne sprawy, nakreśla sytuację zadaniową, jej realizację pozostawiając uczniom (Bałachowicz, 2009, s. 159-171).

Punktem wyjścia dla stylu **delegującego** jest przekonanie, że uczeń potrafi samodzielnie zarządzać swoją aktywnością, jest zmotywowany do podejmowania zadań, samodzielnie i odpowiedzialnie je wykonuje. W związku z tym:

- rola nauczyciela sprowadza się do bycia doradcą i obserwatorem. Uczeń sam wyznacza sobie zadania i dąży do ich realizacji i samodzielności,
- nauczyciel wyznacza tylko ogólne ramy działań uczniów, ich realizację pozostawiając uczniom (Bałachowicz, 2009, s. 159-171).

Styl instrukcyjny jest modelem zamkniętym, który objawia się mocną strukturyzacją przekazywanych treści, ról ucznia i wynikających z nich zasad i reguł życia klasowego. W kolejnych stylach ta strukturyzacja ulega stopniowemu rozluźnieniu. Styl delegujący jest stylem otwartym, w którym to znaczenia, reguły i zasady są konstruowane przez ucznia (Bałachowicz, 2009, s. 169).

Józefa Bałachowicz odniosła style działań edukacyjnych nauczyciela do kategorii podmiotowości. Nauczyciel, którego działania składają się na instrukcyjny styl, postrzega ucznia jako osobę pasywną, a tym samym nie stwarza uczniom wielu okazji do doświadczania podmiotowości. Uczeń poddaje się biernie poleceniom nauczyciela: jest ich wykonawcą i odtwórcą. Taki sposób funkcjonowania w szkole staje się dla ucznia naturalny. Będzie on oczekiwał na instrukcje zewnątrz zamiast podejmować samodzielne, twórcze działania. Wytworzony w ten sposób styl działania ucznia może się przenieść na dalsze etapy edukacji i inne obszary życia. Jeśli preferowanym stylem działania jest styl częściowej aktywizacji, uczniowie doświadczają zarówno aktywności podmiotowej jak i nie podmiotowej. Sytuacje, w których dziecko ma okazje do samodzielnego wykonywania zadań są wyjątkowe, przyznawane uczniowi warunkowo. Więcej okazji do doświadczania własnej podmiotowości ma uczeń, którego nauczyciel prezentuje negocjacyjny styl działań. Nauczyciel, w którego pracy dominuje styl delegujący, uznaje

gotowość poznawczą i podmiotową ucznia, przyznając mu jednocześnie prawo do samodzielnego i odpowiedzialnego wykonywania i podejmowania działań (Bałachowicz, 2009, s. 163-170).

Nazwa instrukcyjny styl działań edukacyjnych może wprowadzać pewne nieporozumienie. Używany w sposób świadomy przez nauczyciela język instrukcji może być jednym z podstawowych czynników rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Pojęcie język instrukcji to specjalny rodzaj interakcji, polegający na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań na drodze aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej (Lemańska-Lewandowska, 2007, s. 42). Udzielając tak rozumianych instrukcji nauczyciel zamiast wydawania szczegółowych zamkniętych instruktaży, zachęca do działania i umożliwia samokontrolę ucznia, a tym samym buduje rusztowanie, które pozwala funkcjonować uczniowi w jego strefie najbliższego rozwoju. Ewa Lemańska-Lewandowska dokonała podziału instrukcji językowych na ukierunkowaną na ucznia (nie dyrektywną) oraz ukierunkowaną na program (dyrektywną). Tylko ta pierwsza motywuje i umożliwia działanie w strefie najbliższego rozwoju, pozwala na kreatywność i samodzielność (Lemańska-Lewandowska, 2007, s. 43). Natomiast charakterystyka instrukcyjnego stylu działań edukacyjnych wskazuje na instrukcje, które wymagają jednoznacznego i ściśle określonego działania, które nie wykracza poza sferę aktualnego rozwoju dziecka. Instrukcje nie dyrektywne może formułować „nauczyciel, który rozumie o czym myślą uczniowie” a ich odbiorcami będą i uczniowie, którzy rozumieją (nie „odgadują” co nauczyciel ma na myśli!) o czym myśli nauczyciel” (Lemańska-Lewandowska, 2008, s. 177).

Józefa Bałachowicz podkreśla, że żaden z omawianych stylów działań edukacyjnych nie może być stosowany przez nauczyciela jako jedyny, właściwy dla każdego działania edukacyjnego. Wybór określonych praktyk nauczycielskich powinien zostać poprzedzony diagnozą zakresu gotowości poznawczej i podmiotowej uczniów. Nauczyciel powinien pamiętać, że niezależnie od wieku, dziecko jest zdolne do przejmowania współodpowiedzialności/ odpowiedzialności za swoje działanie (Bałachowicz, 2009, s. 163-170).

Koncepcja stylów nauczania Neda A. Flandersa²

Amerykański badacz Ned A. Flanders zaproponował wąskie ujęcie stylu nauczania, jego znaczenie umiejscawiając w sferze społeczno-emocjonalnej relacji nauczyciela z uczniem. Aby ocenić, jakim stylem nauczania posługuje się nauczyciel, należy odpowiedzieć na dwa pytania:

1. Jaki rodzaj wypowiedzi nauczyciela i uczniów dominuje podczas lekcji?
2. W jakim stopniu nauczyciel podczas lekcji koncentruje się na jej treściach, a w jakim na społeczno-emocjonalnych warunkach uczenia się?

Flanders podzielił komunikaty, które stają się udziałem nauczyciela i uczniów na: dyrektywne i reaktywne. Wypowiedzi dyrektywne są przejawem chęci przejęcia inicjatywy i odpowiedzialności za tok wydarzeń podczas lekcji oraz zdominowania i podporządkowania sobie innych osób. Wypowiedzi reaktywne odzwierciedlają wolę podporządkowania się drugiej stronie, reagowania na bodźce, a nawet uległości. Nauczyciel poprzez swoje reaktywne wypowiedzi akceptuje emocje, zachowania i poglądy uczniów, wspiera ich w podejmowanych decyzjach, ośmiela uczniów do aktywności, nagradza i zachęca do dalszej pracy, rozładowuje napięcie podczas trudnych sytuacji.

W zależności od tego, jaki typ wypowiedzi nauczyciela dominuje podczas lekcji i czy jest on bardziej skupiony na przekazie treści czy na kształtowaniu atmosfery społeczno-emocjonalnej w klasie, Flanders wyróżnił 4 style nauczania:

- styl dyrektywny, nastawiony na treść. Głównym celem nauczyciela jest przekazanie wiadomości, sądów o treści lekcji, pytania o treść lekcji,
- styl dyrektywny, nastawiony na społeczno-emocjonalne warunki uczenia się. Nauczyciel udziela wskazówek, ocenia, określa wymagania.

² Koncepcję amerykańskiego badacza Neda A. Flandersa, pracującego w Uniwersytecie w Massachusetts przedstawiam za tekstem Stefana Mieszańskiego. Treść koncepcji została opublikowana w książce: N. A. Flanders (1970) *Analyzing Teaching Behavior*. Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company. Koncepcja Flandersa w wielu punktach jest, w moim odczuciu, aktualna. Jej autor rekomenduje ją jako metodę autodiagnozy stylu nauczania. Analiza wypowiedzi nauczycieli podczas lekcji daje im ogłęd, w jaki sposób konstruują swoje komunikaty do uczniów. Podczas zajęć ze studentami wielokrotnie stawiam uczniów przed zadaniem analizy transkrypcji lekcji, jak również nagrań własnych wypowiedzi pod kątem występowania komunikatów dyrektywnych i reaktywnych w tychże. Mimo że zmieniają się roczniki studentów, koncepcja Flandersa wciąż jest inspirującym punktem wyjścia do rozważań na temat podmiotowości ucznia i nauczyciela w klasie szkolnej.

- styl reaktywny, nastawiony na treści kształcenia. Nauczyciel słucha uczniów, uwzględnia ich pomysły w czasie lekcji,
- styl reaktywny, nastawiony na społeczno-emocjonalne warunki uczenia się. Nauczyciel nagradza, ośmiela uczniów do działań, żartuje rozładowuje napięcie (Mieszalski, 1997, s. 104-116).

Skuteczny nauczyciel powinien łączyć style i przechodzić z jednego na drugi w razie takiej potrzeby. Miarą skuteczności stylu nauczania preferowanego przez nauczyciela jest zdolność do harmonizowania nauczycielskich zamierzeń i społecznych warunków panujących w klasie szkolnej. Jeśli lekcja wymaga szczególnego skupienia nauczyciel może zastosować styl dyrektywny (typ 1 lub 2) czyli dyscyplinować klasę lub sięgnąć po styl reaktywny, próbując zmotywować uczniów do uważnego słuchania (Mieszalski, 1997, s. 104-116).

Założenia i wyniki badań

Przedmiotem badania była lekcja zdalna edukacji wczesnoszkolnej. Postawiono dwa problemy ogólne, wynikające z przedstawionych powyżej koncepcji. Pierwszy to: jakim stylem nauczania posługiwali się badani nauczyciele (według koncepcji N. Flandersa)? Drugi: jaki styl działań edukacyjnych prezentowali nauczyciele (w odniesieniu do koncepcji J. Bałachowicz)?

Wymienione problemy zostały uszczegółowione za pomocą zmiennych i zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników, które przedstawiłam w poniżej tabeli (tabela 1).

W oparciu o przedstawiony katalog zmiennych i wskaźników badawczych opracowałam schedułę obserwacyjną (z narzędziem można zapoznać się na końcu artykułu).

Aby odpowiedzieć na tak postawione problemy przeprowadzono obserwacje lekcji zdalnych w klasach pierwszej i drugiej szkoły podstawowej, na początku tzw. drugiej fali pandemii COVID-19 (czyli w okresie od końca listopada do końca lutego 2021 roku) Do badań wytypowano celowo 3 warszawskie szkoły podstawowe. Dobór był celowy, w owym czasie zdezeterminowany sytuacją pandemii i daleko idącą ostrożnością dyrektorów placówek w wyrażaniu zgody na obecność gości na terenie szkoły (nawet jeśli obecność ta w dużej mierze byłaby tylko wirtualna).

Obserwacja była bierna, nieuczestnicząca³. Nauczyciele prowadzący lekcję za pośrednictwem platformy Microsoft Teams wyrazili zgodę na

³ W okresie pandemii część nauczycieli prowadziło lekcje ze swoich mieszkań, część korzystało z sal i sprzętu szkolnego. Niektórzy uczniowie mogli uczestniczyć w lekcjach prowadzonych zdalnie stacjonarnie w szkole. Sytuacja ta stwarzała różne możliwości obserwacji

obserwację lekcji przez badaczy. Nie znali jednak celu badania, ponieważ uznałam, że wiedza nauczycieli na temat celu może wpłynąć na ich zachowanie. Łącznie przeprowadzono obserwacje 32 lekcji edukacji wczesnoszkolnej prowadzone przez 6 nauczycielek⁴. Obserwatorzy byli obecni w placówce przez dwa tygodnie, prowadząc w tym czasie obserwacje lekcji edukacji wczesnoszkolnej przez 3-4 dni w ciągu tygodnia. Obserwacje zostały gromadzone przez autorkę artykułu oraz dwie obserwatorki, studentki. Studentki były zaznajomione z obiema przewodnimi teoriami oraz sposobem prowadzenia obserwacji, jak należy rozumieć poszczególne kategorie scheduły obserwacyjnej i jak je wypełniać⁵.

Zdecydowałam się na gromadzenie obserwacji za pomocą scheduły obserwacyjnej z uwagi na brak możliwości nagrywania lekcji i tym samym sporządzenia ich transkrypcji. Choć mam poczucie, że dynamika obserwowanych lekcji nie zawsze pozwalała na szczegółową ewidencję, należy też liczyć się z błędem badacza, polegającym na nieprawidłowym zakwalifikowaniu wypowiedzi do określonej kategorii. Obok doboru próby są to kolejne czynniki, które mogę zaliczyć do ograniczeń przeprowadzonego badania.

Koncepcje, które stały się podstawą do opracowania koncepcji metodologicznej powstały w odniesieniu do odmiennych niż obecne realiów oświatowych. Różnice te wynikają z odmiennego systemu kształcenia czy zmian cywilizacyjnych w przypadku koncepcji N. A. Flandersa, a przede wszystkim z różnej specyfiki edukacji zdalnej i stacjonarnej. Zarówno koncepcja J. Bałachowicz, jak i N. A. Flandersa nie uwzględniają wyzwań, jakie stawia przed nauczycielami edukacja zdalna. Świadomość tych różnic prowokuje do postawienia pytania: Czy opisane przez J. Bałachowicz i N. A. Flandersa kategorie mogą być użyteczne do opisu aktywności nauczyciela podczas lekcji zdalnej? Do pytania tego spróbuję się odnieść od koniec mojego artykułu.

lekcji zdalnych. Badacze: (1) prowadzili obserwacje z własnych mieszkań, dołączając on-line o wskazanej porze do zespołu klasowego założonego w MS Teams, (2) bądź obserwowali lekcję prowadzoną zdalnie przez nauczyciela, stacjonarnie w szkole, siedząc obok nauczyciela prowadzącego lekcję lub ucznia, który uczestniczył w lekcji zdalnej. O sposobie realizacji obserwacji decydowali dyrektorzy, biorąc pod uwagę dobro uczniów oraz warunki, jakimi dysponowała placówka.

⁴ Obserwowane nauczycielki mają doświadczenie w pracy z dziećmi, legitymują się stopniem awansu nauczyciela mianowanego (4) i dyplomowanego (2). Średnia wieku badanych nauczycielek to 42 lata.

⁵ Na spotkaniu szkoleniowym przyszłe obserwatorki wypełniały przygotowaną na potrzeby badania schedułę na podstawie transkrypcji lekcji, które zostały im udostępnione z zasobów materiałów dydaktycznych autorki artykułu.

Dominujący styl nauczania badanych nauczycieli

Według koncepcji N. Flandersa, o preferowanym stylu nauczyciela możemy się przekonać analizując jego wypowiedzi, które kieruje do uczniów. W obserwowanych lekcjach zdecydowanie przeważała liczba wypowiedzi dyrektywnych nastawionych na przekazanie treści. Średnia liczba wypowiedzi nauczyciela podczas lekcji edukacji wczesnoszkolnej wyniosła 71. Były wśród nich komunikaty: „Chciałabym Wam dziś coś pokazać...”, „Przeczytam Wam teraz krótki wiersz”, polecenia: „Proszę Aniu, przeczytaj mi pierwsze zdanie”, „Ułóżcie zdanie z rozsypanki wyrazowej” i pytania: np.:

- „Ile było litrów w pierwszym dzbanku?”
- „Fabian jakie działanie powinniśmy ułożyć?”
- „Podkreślcie, który tytuł z zapisanych w podręczniku pasuje do przeczytanego opowiadania?”

Nauczyciele prowadząc lekcję zdalną, kierowali do uczniów także wypowiedzi dyrektywne nastawione na społeczno-emocjonalne warunki uczenia się. Ich średnia liczba to 43 wypowiedzi. Były to głównie polecenia np.: „Otwórzcie ćwiczenia na stronie 56”, „Teraz zrobimy zadanie drugie” lub „Zamykamy ćwiczenia i otwieramy zeszyty”.

Wypowiedzi reaktywne obserwowanych nauczycieli to przede wszystkim pochwały kierowane do uczniów, motywujące ich do aktywności:

- „Tak, bardzo dobrze, to dobre spostrzeżenie”,
- „Karol, dobry pomysł”,
- „Super, świetnie, że to zauważyłaś”
- „To bardzo dobry pomysł”,
- „Bardzo dobrze to wykonałaś”,
- „Bardzo dobrze Olu, jesteś dziś bardzo aktywna”,
- „Bardzo dobrze, cieszę się, że znacie odpowiedź na pytania i uważnie słuchaliście wiersza”,
- „Chciałabym bardzo podziękować osobom, które powysyłały mi wszystkie prace”

Są to przykłady wypowiedzi reaktywnych nastawionych na kształtowanie atmosfery społeczno-emocjonalnej podczas lekcji. Ich średnia liczba w przypadku obserwowanych lekcji wyniosła 28.

Najrzadziej pojawiały się komunikaty, które można było zaliczyć do kategorii wypowiedzi reaktywnych nastawionych na treść (średnia liczba takich wypowiedzi podczas obserwowanych lekcji to 9). Nauczyciele stosunkowo rzadko oddawali inicjatywę dzieciom: „Proszę wytłumaczcie Oli, co to jest kefir”, „O, super, widzicie, ile pomysłów macie? Możecie też olej narysować”.

„Jestem ciekawa, co jeszcze dziś znajdziecie w Waszych domach”, „Czy macie jakiś pomysł, jak powiedzieć inaczej na...”, „Igor, jak wykonałbyś to zadanie?”

Zauważono, że nauczyciele ograniczali wypowiedzi swobodne dzieci, zezwalając jedynie warunkowo i na ograniczony czas na ich ekspresję:

Zuzia: „Proszę Pani niech Pani zobaczy!”

Nauczycielka : „No pokaż Zuzia tak szybciotko i zaczynamy lekcję, zabieramy się do pracy”

Zuzia: „I jak widać już pacynkę?”

Analiza jakościowa i ilościowa wypowiedzi nauczyciela przemawia za przewagą stylu dyrektywnego nastawionego na treść oraz społeczno-emocjonalne warunki uczenia się. Wypowiedzi reaktywne to głównie wzmocnienia pozytywne.

Preferowany styl działań edukacyjnych badanych nauczycieli

Przeprowadzone obserwacje środowiska edukacyjnego oraz procesów w nim przebiegających podczas lekcji zdalnej ukazały hierarchiczny charakter relacji nauczyciel-uczeń. Nauczyciele przejmowali odpowiedzialność za przebieg lekcji, decydowali, co uczniowie będą robić np.: „Zaczynamy dziś od powtórzenia właściwości dodawania”, kierowali w ich stronę polecenia i oczekiwali ich wykonania np.: „Otwieramy ćwiczenia” lub „Proszę przygotować kredki”, wyznaczali osoby do odpowiedzi np.: „Amelko, policz, ile jest kropek na lizakach” lub odbierali głos dzieciom: „Jasiu, ty już przed chwilą odpowiadałeś, teraz niech powie Amelka”, wyznaczali, ile czasu ma trwać dana czynność: „Macie 5 minut na wykonanie tego zadania” i kiedy skończy się lekcja (w reakcji na głosy dzieci, że powinna być już przerwa, nauczyciel komunikował: „To ja decyduję, kiedy zacznie się przerwa”). W końcu to nauczyciele ustalali, co będą robić dzieci w czasie przerwy: „Macie teraz 5 minut przerwy. Proszę abyście odeszli od monitorów. Możecie iść się teraz napić się lub skorzystać z toalety. Za 5 minut widzimy się z powrotem”. Zdarzały się sytuacje, kiedy nauczyciel zawstydział uczniów, np.: „Fabian otworzyłeś książkę? Chyba Fabian siedzi i sobie przysypia”.

Podczas obserwowanych lekcji dominowały metody oparte na słowie⁶: praca z książką, opis, opowiadanie, pogadanka. Na lekcjach zdalnych uczniowie większość czasu pracowali z podręcznikiem i zeszytami ćwiczeń. Obraz ten jest spójny z wynikami raportów edukacyjnych przedstawionych

⁶ Powołuję się na klasyczny podział metod nauczania, opracowany przez Czesława Kupisiewicza (1984), na metody oparte na słowie, metody oparte na obserwacji, metody oparte na działalności praktycznej.

w początkowej części artykułu. Uczniowie wykonywali zadania wspólnie z nauczycielem. To nauczyciel krok po kroku przeprowadził dzieci do prawidłowego wykonania zadania. Przeważało zatem nauczanie frontalne. W określonych momentach lekcji nauczyciel warunkowo, jeśli uznał, że dzieci są na to gotowe, a zadanie „na miarę ich możliwości”, przekazywał odpowiedzialność w ręce uczniów. Były to ściśle ograniczone czasowo sytuacje, w których uczniowie mieli samodzielnie lub w parach wykonać polecenie nauczyciela. Dotyczyło często ono wypełnienia karty pracy z zeszytu ćwiczeń, czy wykonania ćwiczenia w aplikacji typu Wordwall.

Niemal równie często, co metody oparte na słowie, nauczyciele posługiwali się metodami opartymi na obserwacji. W czasie lekcji nauczyciele często udostępniali uczniom filmy oraz prezentacje multimedialne. Metody oparte na działalności praktycznej były rzadkością podczas lekcji zdalnej.

Podczas lekcji zdalnej dzieci nie miały okazji nauki samodzielnego wyszczerzenia, zareagowania na komunikaty nauczyciela, ponieważ nauczyciele, często zamiast upomnieć uczniów, korzystali z funkcji wyszczerzenia głosu, czy też wyłączenia obrazu w sytuacjach niepożądanego hałasu lub nadmiernej ruchliwości dziecka w czasie lekcji. Następująca wypowiedź nauczyciela ilustruje, jak bardzo nauczyciele przywiązali się do funkcji wyszczerzania: „Proszę wyłączyć mikrofon, bo dziś nie mogę sama tego zrobić, Teams znów oszalał, nie mam dziś nad wami władzy”.

Dzieci bardzo często deklarowały potrzebę swobodnej rozmowy, jednak podczas lekcji nauczyciele starali się nie podejmować tematu, który wywołał uczeń. Jedna z nauczycielek znalazła satysfakcjonujące wszystkich rozwiązanie tej sytuacji i tworzyła spotkania na Teams kilka minut przed rozpoczęciem lekcji. Wtedy słuchała dzieci i rozmawiała z nimi o ich przeżyciach i sytuacjach, które chciały opowiedzieć. Jest to przykład warunkowego przyznawania aktywności i inicjatywy dzieciom, cechującego styl częściowej aktywizacji ucznia.

Powyższe obserwacje prowadzą do wniosku, że w działaniach obserwowanych nauczycieli można rozpoznać cechy stylu instrukcyjnego oraz częściowej aktywizacji. Nie zaobserwowano przykładów stylu negocyjnego oraz delegującego.

Podsumowanie

Dominacja wypowiedzi dyrektywnych nauczycieli sugeruje, że uczniowie nie mieli wielu okazji do wykazania się inicjatywą podczas zajęć. To przeważnie nauczyciele decydowali o przebiegu lekcji oraz sposobie wykonania zadania. Wynik ten jest spójny z odpowiedzią na drugi postawiony

przeze mnie problem badawczy. W toku badań zaobserwowano dominację stylu instrukcyjnego w działaniach nauczycieli, co – według koncepcji Józefy Bałachowicz – przekłada się na traktowanie dziecka jako osoby niezdolnej od podmiotowej, samodzielnej aktywności. Kierując się tym przekonaniem nauczyciele organizowali sytuacje edukacyjne, w których dzieci nie miały okazji tesowania swoich kompetencji w zakresie ustalania celów, planowania, rozwiązywania problemów, negocjowania rozwiązań, czy podejmowania trudnych wyzwań. W zamian nauczyciel sterował aktywnością uczniów: wydawał polecenia, pytał, oczekiwał jednoznacznej odpowiedzi, wydawał szczegółowe instrukcje, w końcu upominał, ograniczał możliwość wypowiedzi dzieci. Styl częściowej aktywizacji, który ujawniał się w niektórych działaniach nauczyciela, dawał możliwość przeżywania niepodmiotowej i podmiotowej aktywności uczniom. Nauczyciele stawiali przed uczniami zadanie, mniej lub bardziej określali cel i sposób wykonania, motywowali, ośmielali do samodzielnej pracy, jednak ocenę realizacji zadania pozostawiali sobie. Co ważne były to jedyne okazje, kiedy dzieci mogły ze sobą współpracować, rozmawiać czy po prostu widzieć się. Znamienne jest, że podczas obserwacji lekcji nie zauważono działań nauczycieli charakterystycznych dla stylu negocyjacyjnego i delegacyjnego, a to właśnie te praktyki zapewniają warunki uczenia się potrzebne do kształtowania się jednostek aktywnych, refleksyjnych, odważnych w dążeniu do celu, podejmujących trudne wyzwania (Bałachowicz, 2009, s. 163-170).

Uzyskane wyniki mogą niepokoić, ponieważ sugerują, że uczeń edukacji początkowej nie miał szans (lub okazjonalne, warunkowe okazje) do doświadczania poczucia podmiotowości podczas lekcji. W tym miejscu powinno paść pytanie, dlaczego doświadczanie podmiotowości podczas lekcji zdalnej przez uczniów klas początkowych było utrudnione?

Myślę, że na uzyskany wynik mógł mieć wpływ okres, w którym przeprowadzono obserwacje. Zanim nauczyciele podejmą się pracy z uczniami o charakterze negocyjacyjnym lub delegującym, muszą sprawdzić, czy uczniowie są gotowi do działania podmiotowego. Przypuszczam, że przez miesiąc nauki zdalnej nauczyciele nie mieli możliwości dokonania tej diagnozy, dlatego wybierali styl pracy, który – według nich – stwarzał wszystkim dzieciom warunki efektywnej edukacji.

Praca z uczniami za pośrednictwem MS Teams wymuszała pewne zachowania i preferencje interakcyjne. Utrudnione było organizowanie pracy samodzielnej ucznia czy pracy w grupach. Częste trudności techniczne, rwanie połączeń, zakłócenia, niskie kompetencje cyfrowe uczniów, jak i nauczycieli sprawiały, że pozostawało mało czasu na uczenie się. Chociaż

wymienione przeze mnie argumenty nie przekonałyby zapewne J. Bałachowicz, która pisała:

Nauczyciel, który rozumie i ceni aktywność podmiotową dziecka znajdzie na każdych zajęciach sposobność stosowania form stylu otwartego, a tym samym będzie stwarzał warunki do rozwoju różnych wymiarów podmiotowych relacji ze światem i kształtowania własnej podmiotowości (Bałachowicz, 2009, s. 171).

Poddając analizie zebrany materiał badawczy odniosłam wrażenie, że konieczność pracy z uczniami za pośrednictwem platform MS Teams „usztynił” nauczycielskie działania. Wskaźnikami wywołanego „usztynienia” w działaniach edukacyjnych nauczyciela będą rygorystyczne uporządkowanie treści kształcenia, dbałość o schludność przekazu, brak zakłóceń ze strony uczniów w postaci np. swobodnych wypowiedzi, nieoczekiwanych pytań lub zwrotów w rozumowaniu ucznia, brak miejsca na wiedzę osobistą ucznia, zubożenie komunikatów uczniowskich. Działania te wynikały w moim poczuciu z tendencji nauczycieli do zapobiegania błędom uczniowskim. Nauczycielska profilaktyka błędu mogła wynikać z obawy, że w warunkach edukacji zdalnej będzie trudniej zweryfikować błędne myślenie uczniów, a ponowne tłumaczenie może zająć zbyt dużo czasu⁷.

O „usztynieniu nauczycieli” w trakcie pandemii wspomniała także podczas debaty u Rzecznika Praw Obywatelskich Agnieszka Jankowiak-Maik, nauczycielka historii i aktywistka edukacyjna, za powód podając konieczność realizacji podstawy programowej (*Debata: Jak przetrwać w szkole w czasie pandemii*). Ograniczenia, które narzucały wymogi dokumentów oświatowych czy praca za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych, sprawiały, że sami nauczyciele nie mieli swobody w określaniu celów i zadań. Ingerencja z zewnątrz dawała nauczycielowi okrojone możliwości doświadczania podmiotowości w szkole, co może przekładać się na brak możliwości i umiejętności tworzenia sytuacji, w których jego uczeń będzie mógł być podmiotem (Wojciechowska-Charlak, Zubrzycka-Maciąg, 2016, s. 43).

Ograniczenia w doświadczaniu podmiotowości zarówno ucznia jak i nauczyciela mogą wiązać się z postępem cywilizacyjnym. Już Neil Postman alarmował, że „totalna technokracja”, oferując łatwość we wszystkich dziedzinach życia, zwalnia ludzi z myślenia i prowadzi do utraty podmiotowości (Najder-Stefaniak, 2021, s. 45).

⁷ Profilaktyka błędu uczniowskiego, rygorystyczne uporządkowanie treści, ekonomiczność nauczania to cechy edukacji monologicznej (Klus-Stańska, 2000)

Obserwacje, które przedstawiłam w tym artykule są spójne z wnioskami, które przedstawiła grupa ekspertów think tanku Open Eyes Economy w Raporcie Edukacja. Wspomniane opracowanie prezentuje szerokie spojrzenie na polską oświatę w perspektywie kryzysu wywołanego pandemią COVID-19. W raporcie czytamy:

Współczesna szkoła, która jest mocno skoncentrowana na przekazywaniu wiedzy z całym jej bogactwem programowym, jedynie marginalnie daje możliwość kreowania sytuacji edukacyjnych, w których obecny byłby komponent zarówno intelektualny, jak i emocjonalny. Szkoła nie stwarza warunków do eksperymentowania, mierzenia się z wyzwaniami, do uczenia się przez doświadczenie, którego częścią jest możliwość popełniania błędów. Nauczyciel z przekazywanej podczas lekcji treści nie ma możliwości (ani siły) wyciągać wniosków o charakterze aksjologicznym czy kreować sytuacji edukacyjnych pozwalających na uczenie się w działaniu. (Raport Edukacja, 2021, s. 38).

Pandemia postawiła nauczycieli przed bardzo trudnym zadaniem. Przed wyzwaniem edukacji zdalnej stanęli niemal jednocześnie nauczyciele z wielu krajów. W jednym z badań analizowano narracje nauczycieli, którzy relacjonowali swoje doświadczenia z okresu pandemii (Sayman, Cornell, 2021, s. 191-207). Spośród wielu wypowiedzi autorzy wybrali jedną, która najtrafniej oddawała czas pandemii i odczucia nauczycieli. Badani porównywali swoją pracę w okresie pandemii jako budowanie samolotu, który już leci, a zadaniem nauczycieli było zapewnienie, aby „samolot wraz z uczniami bezpiecznie wylądował”.

Chciałabym podkreślić, że w przeprowadzonych badaniach zarejestrowano tylko niewielki wycinek rzeczywistości szkolnej. Trudno więc przedstawione wyniki uogólniać i stawiać tezę, że przedstawiają one obraz lekcji zdalnych w klasach początkowych w całej Polsce. Można to traktować jako pewną egzemplifikację działań nauczyciela podczas lekcji zdalnej. Jednak myślę, że mogą być one przyczynkiem do dalszych rozważań i zaplanowania badań w szerszej skali, jeśli edukacja zdalna znów stałaby się koniecznością.

Podstawą do opracowania koncepcji metodologicznej była koncepcja stylów działań edukacyjnych Józefy Bałachowicz oraz stylu nauczania Neda Flandersa. Ich autorzy nie mogli przewidzieć, że nauczyciele będą zmuszeni do pracy w trybie online. Dlatego też problematyczne mogłoby się wydawać ich zastosowanie w przypadku moich badań, ponieważ nie uwzględniają one trudności i wyzwań procesu kształcenia w formule kształcenia zdalnego. Jednak w mojej ocenie obie koncepcje, jeśli nie pełni wydają się być użyteczne

do oceny działań nauczyciela na lekcji online, to na pewno pokazują, jakie ograniczenia dla nauczyciela i uczniów niesie lekcja online.

Bibliografia:

- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company.
- Głowała, A. (2016). Doświadczenie podmiotowości w praktyce edukacyjnej w opinii uczniów szkoły podstawowej. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 4, s. 139-148.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, 57.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2007). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.): *Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kupisiewicz, Cz. (1984). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2007). Język instrukcji. *Forum Dydaktyczne*, 2.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2008). Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania-uczenia się. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 169-177). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Malinowska, J. (2008). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Najder-Stefaniak, K. (2021). Podmiotowość jako wyzwanie dorosłości. *Studia z Teorii Wychowania*, XII, 2(35), s. 37-46.
- Rzecznik Praw Obywatelskich, *Debata: jak przetrwać w szkole w dobie pandemii?*, 31.07.2021, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/debata-jak-prze-trwac-w-szkole-w-dobie-pandemii>, dostęp 24.08.2020.

- Sayman, D., & Cornell, H. (2021). "Building the Plane While Trying to Fly:" Exploring Special Education Teacher Narratives during the Covid-19 Pandemic. *Planning & Changing*, 50(3/4), 191–207.
- Raport *Edukacja zdalna w czasie pandemii część I* (2020). Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-1-edycja/>, dostęp: 30.06. 2021.
- Raport *Edukacja zdalna w czasie pandemii część II* (2020). <https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/>, dostęp: 30.06. 2021.
- Raport *Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości* (2020). Pobrane z: <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf>, dostęp: 30.06. 2021.
- Raport *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach* (2020). Pobrane z: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf, dostęp: 30.06. 2021.
- Raport *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa* (2020). Pobrane z: https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf, dostęp: 30.06. 2021.
- Wojciechowska-Charlak B., Zubrzycka-Maciąg (2016). Podmiotowe interakcje w wychowaniu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, z. 1, s. 41-54.
- Wolter, E. (2009). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna. *Pedagogia Christiana*, 2/24.