

Z PEDAGOGICZNYCH PRAKTYK I DOŚWIADCZEŃ

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XII: 2021 NR 3(36)



Karolina Walczak-Człapińska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-6450-3024

Gabriela Dobińska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-3629-5210

Katarzyna Okólska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-8707-2063

Indywidualne i wspólnotowe uczenie się nauczycieli akademickich w czasie pandemii Covid-19

Individual and community learning of academics during the COVID-19 pandemic

Abstract. The article presents a reconstruction of individual and community strategies for dealing with the crisis, adopted by academics during the changes in higher education resulting from the SARS-Cov-2 virus pandemic. This analysis is part of a wider research project entitled “Academic education during the Covid-19 pandemic”. In our research, we used a focus interview to learn about e-learning experiences of lecturers and students. Due to limitations in face-to-face meetings, the interviews were conducted via the Microsoft Teams application, which significantly improved the process of consolidating the empirical material. Academic teachers from various research centers in Poland participated in the research. The starting point during the team data analysis was to select individual strategies for coping with education during the pandemic. However, in the activities undertaken by academic teachers aimed at taming the crisis situation, a “community of practice” has been significantly outlined, which has become an inspiration for researchers.

Keywords: Lifelong Learning Community of Practice, Group Learning, crisis, Academic Education, pandemic.

Wprowadzenie

Z dniem 12 marca 2020 roku decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłoszono zawieszenie zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych oraz umożliwiono nauczycielom akademickim ich realizację za pomocą metod i technik kształcenia na odległość. Było to podyktowane koniecznością zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania wirusa Covid – 19 (Rozporządzenie MNiSW z dn. 11 marca 2020 w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19). Ta specyficzna sytuacja kryzysu uruchomiła zatem awaryjne kształcenie zdalne (*Emergency Remote Teaching*)¹, co wymusiło konieczność dostosowania się do zmieniających się warunków nauczania (Hodges, Moore, Lockee, Trust i Bond, 2020, za: Pradas, García, Pelaez i Prieto, 2021). W myśl współczesnych koncepcji kryzysu doświadczanie nowej, nieznanej sytuacji może z jednej strony przyczyniać się do dezorganizacji życia osobistego i zawodowego, burzyć równowagę człowieka oraz powodować odczuwanie stresu, a w konsekwencji doprowadzić do zahamowania możliwości rozwiązania go przy użyciu znanych strategii radzenia sobie. Inna perspektywa przedstawia kryzys jako szansę dla samorozwoju i samorealizacji poprzez poszukiwanie pomocy i nowych rozwiązań (James i Gilliland, 2004).

Nowa rzeczywistość edukacyjna była więc niewiadomą, dezorganizującą dotychczasowy porządek, wzbudzającą niepewność i strach, ale także stwarzała możliwości do rozwoju, poszukiwania innowacyjnych rozwiązań, uruchomienia potencjałów twórczych, w celu radzenia sobie z zastanym porządkiem. Proces nieformalnego uczenia się (indywidualnego i wspólnotowego) przebiegający w środowisku nauczycieli akademickich przyczynił się zatem do nabywania nowych kompetencji koniecznych do radzenia sobie

¹ Koncepcja zaproponowana przez Hodges i in. (2020) opisująca tymczasowe przejście na alternatywny tryb nauczania, co jest związane z zaistniałą sytuacją kryzysową. Awaryjne kształcenie zdalne obejmujący jedynie zdalne formy nauczania, które w innym przypadku realizowane byłoby za pomocą stacjonarnych, mieszanych lub hybrydowych technik i metod. Ta forma nauczania ma charakter tymczasowy i zakłada, że powróci ono do wcześniejszych form po zakończeniu sytuacji kryzysowej. Różnica między tradycyjnym i awaryjnym kształceniem zdalnym dotyczy starannego projektowania i planowania oraz inwestowania w cały ekosystem wsparcia ucznia w przypadku tego pierwszego, podczas gdy awaryjne kształcenie zdalne pojawia się w odpowiedzi na sytuację kryzysową i jest rozwiązaniem tymczasowym.

z dydaktyką w sytuacji pandemii. Celem naszego artykułu jest zaprezentowanie strategii radzenia sobie z kryzysem, które przyjmowali nauczyciele akademicki.

Radzenie sobie w kryzysie poprzez uczenie się

Inspirację do rozważań nad uczeniem się nauczycieli akademickich w czasie pandemii stanowiły trzy podejścia teoretyczne: koncepcja kryzysu (Caplan, 1964), koncepcja całowyciowego uczenia się (Jarvis, 2004) oraz koncepcja uczenia się we wspólnocie działania (Lave i Wenger, 1991).

Zgodnie z ujęciem Caplana (1964) o kryzysie mówimy, jeśli osoba napotyka na trudności w realizacji ważnych dla niej celów życiowych oraz nie jest w stanie poradzić sobie z nimi korzystając ze znanych jej sposobów. Wynikiem tego jest dezorganizacja i utrata równowagi (Badura-Madej, 1996). W tym ujęciu kryzys postrzegany jest jako sytuacja znacznie utrudniająca lub wręcz blokująca dotychczasowe sposoby przezwyciężenia go. Nagła, nieoczekiwana sytuacja epidemiczna, spowodowana wirusem Covid-19, zagrażająca życiu i zdrowiu człowieka wywołała specyficzną formę kryzysu², zaburzającą poczucie bezpieczeństwa i tożsamości, ale także wymusiła konieczność nowego spojrzenia na proces uczenia się nauczycieli akademickich. Uruchomiła bowiem ich potencjały twórcze oraz zmotywowała do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, związanych z procesem kształcenia studentów.

Kryzysowa sytuacja, z którą przyszło się mierzyć nauczycielom stała się więc impulsem do zdobywania przez nauczycieli nowej wiedzy w myśl całowyciowego uczenia się (Jarvis 2004, por. Jarvis 2012, Golonka-Legut, 2015) rozumianego jako proces uczenia się, integralnie związany z każdym aspektem codziennego życia (Rogers, 2003, Malewski, 2006, za: Golonka-Legut, 2015). Uczenie się bowiem towarzyszy człowiekowi w ciągu całego życia i nie jest powiązane jedynie z sytuacją edukacyjną. Całowyciowe uczenie się to zdobywanie wiedzy z doświadczenia życiowego i praktykowanie jej, samodzielne sterowanie procesem zdobywania wiedzy przez osobę uczącą się (Dobińska i Okólska, 2021). Sytuacja zmiany tradycyjnego kształcenia na kształcenie zdalne zapoczątkowała więc u nauczycieli proces poszukiwania, gromadzenia, porządkowania i wymiany nowej wiedzy dotyczącej kształcenia

² Obszerniej na temat kryzysu wywołanego pandemią Covid – 19 Autorki piszą w jednym z rozdziałów monografii naukowej: Dobińska G., Okólska K., Walczak-Człapińska K. (2021). *Kształcenie akademickie online. Perspektywa uczestników*. W: B. Piśula, J. Konieczny (red.). *Kształcenie akademickie w Europie po pandemii – krajobraz po bitwie czy nowe rozdzanie?* (w druku)

zdalnego w czasie pandemii, a tym samym uruchomiła proces specjalizacji i profesjonalizacji (Urbaniak-Zajac, 2018). Uruchomiła i zmotywowała nauczycieli do uczenia się we “wspólnocie działań (*Community of Practice*)” pojmowanej jako proces grupowego uczenia się ludzi, zainteresowanych rozwiązaniem określonego problemu i w tym celu współpracujących ze sobą przez dłuższy czas w formie wymiany pomysłów, szukania rozwiązań i tworzenia nowej wiedzy” (Lave i Wenger, 1991, za: Bendkowski, 2013, s. 8).

Kluczowymi elementami wspólnoty działań są procesy grupowego uczenia się i współpraca między członkami wspólnoty. Zatem wspólnota działań to przestrzeń dla grupowego uczenia się (kreowania wiedzy) przez współdziałanie. Twórcy koncepcji sytuacyjnego uczenia się (*Situated Learning*) Lave i Wenger (1991) dokonując analizy procesu uczenia się w środowisku społecznym, ustalili, iż nieformalne uczenie się, w porównaniu z modelem formalnym, jest o wiele bardziej uzależnione od kontekstu sytuacyjnego. Jak podali nabywanie nowej, niejawniej wiedzy następuje poprzez aktywny udział w spontanicznie wyłaniających się układach relacji. Autorzy koncepcji wyłonili dwa typy relacji występujące w procesie nieformalnego uczenia się: pierwszy typ: uczeń – mistrz, drugi typ: uczeń – czeladnik – mistrz. Zgodnie z tym podejściem człowiek zdobywa nową wiedzę i kompetencje od mistrzów (ekspertów) oraz bardziej doświadczonych kolegów (czeladników), co prowadzi do przesuwania się go w kierunku centrum wspólnoty i wzrostu statusu. Proces ten następuje poprzez legitymizujące uczestnictwo na obrzeżach (Lave, 1991). „Wspólnotę wiedzy (*Community of Knowledge*)” charakteryzują podzielane wartości oraz wysoki stopień zaangażowania jej członków w pracę wspólnoty, co prowadzi do wytworzenia się wspólnej tożsamości, zaufania i otwartości we wzajemnych kontaktach” (Kratzer, Veen, Flache i Wittek, 2005, za: Bendkowski, 2014, s. 25). Wiedza wytworzona w ramach wspólnoty nie jest w żaden sposób sformalizowana i ustrukturyzowana, co przyczynia się do sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów w perspektywie zmieniających się okoliczności. Analizując klasyczne, sieciowe i funkcjonalne podejścia do wspólnot działań dochodzimy do wniosku, że różnią się one od siebie ze względu na: cel działania, stopień sformalizowania, charakter więzi łączących poszczególnych członków oraz strukturę organizacji macierzystej (Bendkowski, 2013, s. 8-12). Hildreth, Wright i Kimble (2001, za: Bendkowski, 2012, s. 63) podają, iż wirtualna wspólnota działań to wspólnota funkcjonująca w środowisku wirtualnym, uruchamiająca proces grupowego uczenia się we współpracy i skoncentrowana wokół rozwiązania określonego problemu. Celem jej jest wymiana pomysłów, poszukiwanie rozwiązań i tworzenie nowej wiedzy. Wykorzystanie przez

badanych nauczycieli nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych stworzyło możliwości do radzenia sobie z kształceniem zdalnym, pomijając ograniczenia przestrzenne i czasowe, organizacyjne oraz interpersonalne.

Strategia badawcza

Przedmiotem badań uczyniliśmy doświadczenia uczestników kształcenia akademickiego w formie zdalnej. Podjęliśmy próbę uchwycenia, przeanalizowania i opisanego sposobów przeżywania oraz interpretowania rzeczywistości, zależnej od przebiegu pandemii Covid-19. Nasze eksploracje osadziliśmy w perspektywie interpretatywnej, ponieważ uwzględnia ona ważną dla przedmiotu badań procesualność rzeczywistości społecznej oraz jej efemeryczność (Hałas, 2012; Konecki, 2000). Przyjęliśmy optykę interakcjonizmu symbolicznego, który zakłada, że symboliczne znaczenia są nadawane i wymieniane w interakcji między aktorami społecznymi (Blumer, 2009). Założenia interakcjonizmu symbolicznego pozwoliły na zrekonstruowanie znaczeń nadawanych przez uczestników kształcenia akademickiego w formie online w sytuacji przyjęcia jej nowego wymiaru. Przez zwrot „uczestnicy” rozumiemy osoby, które stanowiły (na)dawców, czyli nauczycieli akademickich oraz (od)biorców kształcenia akademickiego online, czyli studentów. Chcąc uwzględnić dynamikę interakcji między Informatorami zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie **zogniskowanych wywiadów fokusowych**. Status metodologiczny wywiadów fokusowych jest poddawany ciągłej dyskusji (zob. Lisek-Michalska, 2002, 20013; Drapikowska i Palczewska, 2013), ale częściej utożsamia się je z podejściem jakościowym (Kidd i Parshall, 2000). Powoduje to określone implikacje dla projektowania postępowania badawczego oraz analizy pozyskanego materiału empirycznego (Barbour, 2011). Wywiad fokusowy zapewnia materiał empiryczny, który jest rezultatem grupowej interakcji. Był to dla nas istotny element badań, biorąc pod uwagę zbiorowy charakter doświadczeń następstw pandemii Covid-19. Ponadto wywiad fokusowy pozwolił na wyłonienie wspólnotowego wymiaru procesu uczenia się wśród wykładowców, który zaznaczał się w płaszczyźnie językowej ich wypowiedzi. Niezależnie od tego, z jakiej części Polski byli nauczyciele akademicy, podczas wywiadu używane przez nich zaimki osobowe przybierały liczbę mnogą i odnosiły się do współromówców. W naszych badaniach świadomie zdecydowaliśmy się na metodę, która uwzględnia aktywny udział badacza (zob. Morgan, 1997), ponieważ kształcenie akademickie w formie online jest relatywnie świeżym zjawiskiem społecznym i nie byliśmy w stanie przewidzieć, w jakim kierunku potoczy się proces gromadzenia materiału empirycznego.

Sytuacja epidemiologiczna na świecie wywołała zmiany w obszarze różnych profesji, w tym również w przestrzeni prowadzenia badań naukowych. Ograniczenia, które spowodowała pandemia nie są jednak jednoznaczne, bowiem doszło również do uelastycznia sposobów realizacji badań, których metodologia dotychczas przewidywała bezpośredni kontakt z badanymi. Stało się tak w przypadku wywiadów. Przed wprowadzeniem ograniczeń wynikających z pandemii Covid-19 przeprowadzanie wywiadów, a w tym wywiadów fokusowych w formie zdalnej nie było praktykowane (zob. Barbour, 2011). Dziś jest to prawomocna forma realizacji wywiadów. Dostosowując się do nowych warunków prowadzenia badań zdecydowałyśmy się na wykorzystanie zogniskowanych wywiadów fokusowych w formie online. Jest to zupełnie „nowa normalność” badawcza, która dostarcza wprawdzie nieco innego, ale równie znaczącego materiału empirycznego, co wywiady fokusowe przeprowadzane stacjonarnie. W literaturze podkreśla się znaczenie miejsca, w którym przeprowadzany jest wywiad, ponieważ może ono mieć wartość dla Uczestników. Ponadto wywiad prowadzony w warunkach zdalnych odpowiadał warunkom pracy uczestników badania (zajęcia zdalne), którzy byli oswojeni z taką formułą. Uznałyśmy, że będzie to optymalne rozwiązanie i swojego rodzaju kompromis między stacjonarną rozmową „na żywo” i „telerozmową”. Rozmówcy mieli włączone kamery i mikrofony, a całe badanie było rejestrowane za pomocą funkcji nagrywania dostępnej w wybranym komunikatorze. Skorzystałyśmy z walorów aplikacji Microsoft Teams, dzięki którym poza naszym pytaniem o zgodę, aplikacja w momencie włączenia nagrywania przez administratora powiadamiała indywidualnie każdego uczestnika o nagrywaniu i potwierdzeniu zgody. Badania zostały przeprowadzone podczas III fali pandemii Covid-19, na przełomie zimy oraz wiosny 2021 roku.

Zgodnie z procedurami prowadzenia badań fokusowych, zapobiegając jednorodności uczestników (Murphy, 1992), zaproszenie kierowałyśmy do wszystkich nauczycieli i studentów. Wywiady zostały zrealizowane osobno ze studentami oraz wykładowcami. Chciałyśmy by obie grupy czuły się swobodnie w swoim towarzystwie, biorąc pod uwagę podział na (na)dawców i (od) biorców w procesie kształcenia. Nasza decyzja podyktowana była tym, aby Uczestnicy badań naturalnie wchodzili ze sobą w dyskusję, a do tego musiałyśmy uniknąć zależności między nimi. W niniejszym artykule przedstawimy fragment naszego projektu badawczego „Kształcenie akademickie w czasie pandemii Covid – 19”, dlatego uwzględnimy perspektywę nauczycieli akademickich. W badaniu brali udział zarówno mężczyźni oraz kobiety w różnym wieku, z różnym stażem pracy, tytułami naukowymi Wykładowcy byli

pracownikami uczelni wyższych z Polski i reprezentowali szereg dyscyplin naukowych. Różnorodność doświadczeń badanych wzbogacała zgromadzony materiał empiryczny. Liczba osób biorących udział w badaniach została wyznaczona przez założenia metodologiczne wybranej przez nas metody (Babbie, 2013, por. Barbour, 2011). W literaturze wymieniane są przedziały wskazujące na 10-12 osób lub 4-5 osób, uwzględniając jednak warunki online przeprowadzanych przez nas wywiadów i doświadczenie korzystania z wybranej aplikacji, uznałyśmy, że możliwości techniczne pozwalają na sprawną przebieg badania z udziałem nie więcej niż dziesięciu osób.

Otworzyły mi się trochę oczy na wielość różnych możliwości.

O strategiach radzenia sobie nauczycieli akademickich z kryzysem wywołanym pandemią Covid-19

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że doświadczanie izolacji związanej z rozwijającą się pandemią Covid-19 staje się dla człowieka sytuacją kryzysową utrudniającą radzenie sobie z nią za pomocą dostępnych i znanych strategii. Ta trudna sytuacja w zależności od sieci różnorodnych uwarunkowań oraz indywidualnych lub środowiskowych zasobów może przyjąć postać kryzysu rozwojowego, będącego odpowiedzią na pojawienie się nieprzewidywanej, gwałtownej zmiany w życiu. Przyglądając się opisom doświadczanych trudności naszą uwagę zwróciła mocno akcentowana procesualność.

Rozpoczynając analizę sposobu definiowania przez badanych doświadczanego kryzysu, zauważyłyśmy, że kluczowym i jednocześnie przełomowym momentem był dzień, w którym ogłoszono narodową kwarantannę. Data 11.03.2020 roku została określona przez badanych jako „dzień zero”, wyznaczający początek zmian w ich życiu prywatnym i zawodowym. Podkreślając znaczenie tej daty, narratorzy rekonstruowali to wspomnienie stosując plastyczne opisy, bogate w zapamiętane szczegóły.

N1: I tydzień później w środę, 11 marca jechałam na drugie zajęcia w tym semestrze i niestety tylko doszłam do portierni na dole i pani portierka powiedziała, a co pani tu robi? A ja mówię, idę na zajęcia, nie spóźniałam się, jest jeszcze trochę czasu, pamiętam dokładnie. A ona mówi, nie, już pani nie mogę wpuścić, czy pani nie czytała Facebooka?

N2: Nie wiem czemu, ale w mojej pamięci jest data 11 marca, możliwe, że dlatego, że to był ten dzień, kiedy zaczęto ogłaszać te wszystkie informacje, że od jutra czy od pojutrze już nic nie będzie funkcjonowało.

Narratorzy dokładnie przywoływali wykonywane tego dnia czynności oraz procedury, które zostały zakomunikowane przez rząd w ramach zapobiegania rozprzestrzenianiu się wirusa Covid-19. Szczególną uwagę zwraca sposób doświadczania początkowego etapu pandemii wzmacniany opisami fizycznego „zamknięcia” (np. poprzez podkreślanie kłódek na drzwiach, zasłoniętych rolet, pustego parkingu, ciszy na korytarzach, konieczności dezynfekcji) oraz emocjonalnego (np. poprzez lęk, poczucie utraty kontroli i sprawczości). Poza dokładnymi opisami, badani intensywnie przeżywający ogłoszenie narodowej kwarantanny podkreślali rozpoczęcie nowego, niepewnego i nieprzewidywalnego „rozdziału w życiu”.

N1: *Jeszcze dostałam tylko zezwolenie, żeby wejść do katedry swojej, do swojego pokoju, wzięłam dwa kwiatki i wyszłam. I taki był początek.*

Po pierwszym trudnym etapie doświadczania „pandemicznego” porządku, badani zaczęli aranżować swoje „nowe” miejsce pracy w przestrzeni domowej oraz przeorganizowywać warsztat pracy, dostosowany do warunków kształcenia online. W obliczu oczekiwania na oficjalne ustalenia i instrukcje dotyczące trybu funkcjonowania uczelni wyższych, nauczyciele akademicy przyjmowali różne strategie radzenia sobie z nowym porządkiem. Zgromadzony materiał empiryczny umożliwił wyłonienie dwóch różnych sposobów osvajania zawodowej rzeczywistości ujętej w ramy technologii informacyjnej pozbawionej bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Wyodrębniłyśmy strategie zorientowane na własne zasoby i wspólnotę działań. Wyjątkowo interesującym okazał się fakt, iż wymienione strategie wzajemnie się splatają, generując rozwój wiedzy ukrytej (*tacit knowledge*) oraz sytuacyjnego uczenia się sprzyjających normalizacji kryzysowej sytuacji.

Narratorzy skoncentrowani na własnych możliwościach oraz potencjałach rozpoczynali od skrupulatnego przeglądu narzędzi umożliwiających im realizowanie obowiązków zawodowych oraz „próbowali się” w różnych metodach, poszukując tych najbardziej skrojonych dla ich możliwości oraz ówczesnych potrzeb. W obrębie tej strategii można wyróżnić dwie taktyki: „starego wyjadacza” oraz „dumnego nowicjusza”. Starzy wyjadacze bazowali na swoich zastanych zasobach oraz zdobytych wcześniej umiejętnościach. Podkreślając poziom swojej wiedzy, konstytuowali własny status mistrza.

N4: *Ja akurat przez wiele lat realizując zajęcia z grupami międzynarodowymi bardzo często korzystam z platform online (...). Bardzo wdzięczne, bezpłatne, funkcjonalne narzędzie. I nie był to dla mnie problem, rzeczywiście bardzo płynnie się udało to realizować, tym bardziej, że dydaktyka się sprowadzała do wykładów i do grup seminaryjnych.*

N5: *Takim dodatkowym wyzwaniem było też to, że znajomi z uczelni, którzy wiedzieli, że jakby więcej wiem na temat tego, co można zdalnie zastosować, zaczęli wtedy nagabywać z tym, co można, kiedy można, jak można zastosować.*

Dumni nowicjusze to osoby, które wcześniej nie praktykowały nauczania za pośrednictwem narzędzi online. Towarzyszące im obawy oraz presja czasu sprawiły, że poczuli się zmotywowani do działania pozytywnie odpowiadając na nowe, nieprzewidywane wyzwanie zawodowe.

N1: *Trzeba działać w takiej sytuacji, dostosować się do nowych warunków, jakby szybko sobie z tym poradziłam i przyjąłam to.*

Przekraczając granicę wcześniej nieznanego obszaru wiedzy, badani czerpali radość z nowych doświadczeń, traktując pierwsze samodzielne próby realizacji zajęć online jako swojego rodzaju inicjację lub inaugurację. Ze szczegółami opisywali podejmowane drobne czynności porównując do uroczystego mianowania lub osiągnięcia. Narratorzy zgłębiając wiedzę oraz doświadczenie w zakresie prowadzenia zajęć w przestrzeni online, przeżywali „drugą młodość”, czerpiąc radość z pozyskania nowych umiejętności, odświeżali swój warsztat pracy oraz modyfikowali (ulepszali) własne sposoby realizacji zajęć ze studentami.

N2: *A z mojej własnej perspektywy ja zauważyłam, że stając przed wyzwaniem przeformułowania tych treści właśnie na przeniesienie ich w tryb zdalny, jakąś taką dużą kreatywność w sobie obudziłam wówczas.*

N7: *Otworzyły mi się trochę oczy na wielość różnych możliwości i z części aplikacji, z części takich pozateamsowych też programów, czy różnych form aktywizacji studentów ja nadal korzystam i one bardzo fajnie ułatwiają czasami rzeczy.*

N8: (...) *cała sytuacja pandemiczna spowodowała otwarcie nowej rzeczywistości i nowych celów, które przed nami stoją. Niesamowicie się rozwinęłam właśnie technologicznie, kompetencje komunikacji technologicznej w ogóle gdzieś poszybowały w niebiosa, ponieważ wcześniej się tym, że tak powiem, nie interesowałam (...)bardzo szybko po prostu weszłam w tę nową rzeczywistość*

N1: *To jest takie ustawiczne kształcenie się w tych nowoczesnych technologiach, bo jednak ta rzeczywistość zdalna pokazała, że ciągle się muszę uczyć czegoś nowego, ale to jest wyzwanie.*

Poza wdrażaniem zmian w realizację zajęć ze studentami, badani poprzez doświadczanie zawodowej codzienności w trybie online poznawali innowacyjne narzędzia umożliwiające ich rozwój naukowy (np. poprzez odkrywanie otwartych platform czasopism lub baz naukowych, forów i grup badaczy, międzynarodowych konferencji naukowych online, narzędzi do komunikacji, tworzenia narzędzi badawczych itd.). Pomimo znalezienia się w trudnej sytuacji, której przebieg był bardzo dynamiczny i doświadczania wielu porażek, badani zorientowani na własnych zasobach próbowali dostrzec szansę i skupić swoje działania wokół potencjałów i możliwości jakie dają nowe warunki pracy.

N7: *Pomyślałam sobie, że chyba takim efektem naszego wspólnego uczenia się, nas dorosłych nauczycieli akademickich i dorosłych naszych studentów, uczniów, w tym momencie jest to, że chyba rozwijamy nasze kompetencje komunikacyjne zmuszeni do tego, żeby właśnie w jakiś sposób starać się być jak najbliżej siebie. Ta fizyczna odległość wymusiła na nas takie czasami zmienianie postawy, większą otwartość.*

Szczególnie zwraca uwagę sposób definiowania siebie jako „nowicjusza” oraz towarzysząca temu duma, potwierdzająca ogromne pokłady motywacji do pracy nad własnym warsztatem w zakresie kompetencji technologicznych.

N2: *Ale kiedy już właśnie dowiedziałam się o tym, że pracujemy w Teamsie, że coś takiego jest, miałam wrażenie po pierwsze, że na pewno już wszyscy pracują z Teamsem, a ja jeszcze nie umiem, więc siedziałam po wiele godzin na sieci i jakieś samouczki czytałam, i dowiadywałam się, jak to zrobić.*

N1: *Ja jestem mimo wszystko nowicjuszem w tej przestrzeni, ale bardzo mi się to podoba i cieszę się, że się odważyłam (...).*

Kolejna wyodrębniona strategia polega na oswojaniu kryzysowej sytuacji poprzez dzielenie się swoimi doświadczeniami oraz wiedzą. Poczucie zespołowej solidarności oraz wspólne wyzwanie sprawiło, że narratorzy połączyli siły stawiając czoła doświadczanym wyzwaniom. Początkowo badani opierali się na codziennych, koleżeńskich rozmowach telefonicznych, które z czasem zaczęły przekształcać się w fora, poradniki, grupy dyskusyjne

oraz sformalizowane szkolenia. Mistrzowie i bardziej doświadczeni koledzy zdradzali nowicjusom tajniki kształcenia online. Ci ostatni z kolei poprzez legitymizujące uczestnictwo na obrzeżach mieli możliwość przesuwania się w kierunku centrum wspólnoty.

N7: Siedzieliśmy na telefonach cały czas i sobie pomagaliśmy, wspólnie wszystko.

N8: Tak że też w trosce jakby o innych, wspólnie z kolegą żeśmy założyli na Facebooku, praktycznie zaraz na początku tego zdalnego nauczania, żeby jakkolwiek sobie poradzić, taką grupę zamkniętą (...) i tam żeśmy sobie rzeczywiście wymieniali się informacjami, jak sobie z tym pierwszym kontaktem, jak ogarnąć tę dydaktyczną przestrzeń i pracę ze studentami.

N3: I też co jest ciekawe, że stworzyliśmy wśród wykładowców, w naszym gronie, taką grupę wsparcia, sobie pomagaliśmy nawzajem. Rozmawialiśmy, mogliśmy te trudności nasze przegadać najnormalniej w świecie. To było takie pod tym kątem fajne.

Poza emocjonalnym i merytorycznym wsparciem, wirtualne zrzeszanie się służyło podtrzymywaniu kontaktu, pielęgnowaniu relacji koleżeńskich oraz zaakceptowaniu nowych warunków pracy. Analizując zgromadzony materiał empiryczny zauważyliśmy, że badani akcentowali przynależność oraz wspólnotowość poprzez stosowane zaimki: my, nasze, nas. Powyższe określenia wzmacniały wzajemne zrozumienie i podzielane strategie radzenia sobie w tej trudnej, kryzysowej sytuacji.

Podsumowanie

Przywołane strategie wzajemnie się przenikają i przeistaczają nie zachowując nienaruszalnego kształtu. Bez względu na przyjęty w danym momencie sposób radzenia sobie z doświadczanym kryzysem, badani mieli wspólny cel, ośwoić nową rzeczywistość, której warunki wyznaczał przebieg pandemii Covid-19. Warto podkreślić, że powyższa analiza jest jedynie fragmentem szerszego projektu badawczego zorientowanego wokół tematyki akademickiego kształcenia zdalnego w dobie pandemii. W naszych rozważaniach skupiliśmy się wyłącznie na pozytywnym wymiarze doświadczanego kryzysu, który w realizowanych badaniach nie miał jednolitej postaci. W każdej wyodrębnionej strategii można mówić o wielu trudnościach, jednakże naszym celem było zrekonstruowanie procesu odzyskiwania utraconej równowagi i kontroli życiowej w obszarze pracy zawodowej. Zgromadzony

materiał empiryczny ukazuje niejednorodność przeżywania pandemii Covid-19. Wielowarstwowość, która jawiła się w narracjach badanych miała swoistą, niepowtarzalną cechę, potrzebę wspólnotowości i solidarności w radzeniu sobie z kryzysem, odnajdywaniu rozwiązań, wypracowywaniu nowych modeli pracy. Pomimo fizycznego odseparowania, badani starali się inicjować oraz podtrzymywać relacje, będące budulcem wspólnotowości. Wyjątkową uwagę zwróciła omawiana w powyższych rozważaniach warstwa lokująca człowieka w kryzysie jako dążącego do działania i przejęcia odebranej kontroli poprzez wspólnotowość i kumulację zasobów. Pomimo dynamicznie zmieniającej się sytuacji, a także napotkanych przeszkód i obaw badani starali się wykorzystać nieoczekiwaną reorganizację jako impuls do zmiany i rozwoju zawodowego wyrażanego serią pierwszych razów. Uczestnicy naszych badań poza podejmowaniem samodzielnych i indywidualnych strategii radzenia sobie z kryzysem, poszukiwali wsparcia i pomocy w radzeniu sobie z zastaną rzeczywistością edukacyjną poprzez udział w nieformalnych układach relacji. Spontaniczny, niesformalizowany i niejawnny proces uczenia się wyłonił mistrzów, czeladników i uczniów tworzących wirtualną wspólnotę działań (*Virtual Community of Practice*).

Bibliografia:

- Archer, N. (2006). A Classification of Communities of Practice. W: E. Coakes, S. Clark, *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management. Idea Group Reference*. Hershey, Londom, Melborne, Singapore: IGI Global.
- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bendkowski J. (2014). Wspólnota działań w perspektywie badań organizacyjnych. *Organizacja i Zarządzanie*, 1 (25), s. 5-21.
- Bendkowski J. (2014). Wspólnota wiedzy, wspólnota działań oraz sieć wiedzy w perspektywie zarządzania wiedzą. *Organizacja i Zarządzanie*, 76, s. 23-38.
- Bendkowski, J. (2012). Tworzenie wirtualnych rynków wiedzy dla wspomagania przedsiębiorczości. *Problemy Zarządzania*, 10/1 (2), s. 63-84.
- Bendkowski, J. (2013). Typologia wspólnot działań. *Przegląd Organizacji*, 6 (881), s. 8-12.
- Blumer, H. (2009). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

- Caplan, C. (196). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Dobińska G., Okólska K. (2021). Lifelong Learning of Parents of a Child with an Intellectual Disability – An Interactive Perspective W: V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. Oruç Ertürk, F. Shelton, *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning*. Münster: Waxmann. (w druku)
- Dobińska, G., Okólska, K., Walczak-Człapińska, K. (2021). Kształcenie akademickie online. Perspektywa uczestników. W: B. Piśula, J. Konieczny (red.). *Kształcenie akademickie w Europie po pandemii – krajobraz po bitwie czy nowe rozdanie?* (w druku)
- Drapikowska, B., Palczewska, M. (2003). Zogniskowany wywiad grupowy oraz techniki projekcyjne jako przykłady jakościowych empirycznych metod badawczych stosowanych w naukach społecznych. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 3(7), s. 71-86.
- Hałas, E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hildreth, P, Wright, P., Kimble C. (2001). Communities of practice: Going virtual. W: K. - P Mehdi, *Knowledge Management and Business Model Innovation*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning* [wpis na blogu] <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (dostęp. 13.06.2021)
- James, R. K., Gilliland, B. E. (2004). *Strategie interwencji kryzysowej*. Warszawa: Parpamedia.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2012). Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2 (58), s. 7-21.
- Kidd, P., Parshall, M. (2000). Getting the focus and the group enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 19(3), s. 293–308.
- Kratzer, J., van Veen, K., Flache, A., Wittek, R. P. M. (2005). Über die Bedeutung der Analyse sozialer Netzwerke für das moderne Wissensmanagement. *Open Journal of Knowledge Management: Knowledge in Theory and Practice*. http://www.community-of-knowledge.de/cp_artikel.htm?artikel_id=222 (dostęp. 13.06.2021)

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: New York.
- Legut-Golonka, J. (2015). Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik Andragogiczny*, 22, s. 101-118.
- Lisek-Michalska, J. (2002). Focus – sztuka czy metoda. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, s. 311–326.
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Malewski, M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34), s. 23–51.
- Murphy, B. (1992). Focus groups in health research. *Health promotion Journal of Australia*, 2, s. 37-40.
- Pradas, S., I., García, A., H., Pelaez, J. Ch., Prieto J., L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers Human Behaviour*, 119 (106713), s. 1-18.
- Rogers, A. (2003). *What Is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester: National Institute of Adult.
- Rozporządzenie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. z dn. 11 marca 2020r., poz.405).