

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2022, nr 5 (97)



Rabiega-Wiśniewska, J., Dwojak-Matras, A. i Kalinowska, K. (2022). Wyzwania edukacji na odległość podczas pandemii COVID-19. Doświadczenia edukacyjne w Polsce na tle Belgii, Francji i Grecji z perspektywy projektu KEEP. *e-mentor*, 5(97), 86–94. <https://doi.org/10.15219/em97.1589>



Joanna
Rabięga-
-Wiśniewska

Wyzwania edukacji na odległość podczas pandemii COVID-19. Doświadczenia edukacyjne w Polsce na tle Belgii, Francji i Grecji z perspektywy projektu KEEP

Challenges of distance education during the COVID-19 pandemic. Educational experiences in Poland in relation to Belgium, France, Greece from the perspective of the KEEP project

Abstract

The COVID-19 pandemic and organisational changes in education, such as periodic school closings, the introduction of distance learning, and the introduction of hybrid learning, shook the education systems in many countries around the world. During this crisis, society needed time to introduce changes and adapt to them, along with rebuilding the self-confidence of teachers and students. This article presents 4 challenges faced by the education sector in the pandemic: 1) How to ensure appropriate conditions for distance learning? 2) How to prevent school absenteeism and keep children and teenagers motivated to learn remotely? 3) How to maintain learning levels and monitor educational losses? 4) What remedial programmes to introduce? These challenges are discussed in the context of the experience of the Polish education system from the perspective of data collected in 4 European countries (Belgium, France, Greece, and Poland) while implementing the KEEP project under the Erasmus+ programme, which focuses on methods of keeping secondary school students engaged in the learning process by using digital practices and tools tested during the pandemic. The project is also expected to result in supporting teachers' professional development and developing their digital pedagogical competencies.

Keywords: COVID-19, distance learning, educational challenges, e-learning, school absenteeism



Agnieszka
Dwojak-
-Matras





Katarzyna
Kalinowska

Wprowadzenie

Artykuł dotyczy wyzwań związanych z realizacją obowiązku szkolnego na odległość podczas pandemii koronawirusa, a także możliwych rozwiązań instytucjonalnych przeciwdziałających konsekwencjom obostrzeń wprowadzonych w tym czasie w obszarze szkolnictwa. Tekst skupia się na sytuacji w Polsce oraz porównuje ją do trzech innych krajów europejskich: Belgii, Francji i Grecji. W artykule wykorzystano dane zgromadzone podczas opracowywania raportu *Education and the COVID-19 pandemic. A situational review of five regions* (De Groof i in., 2022) i częściowo w nim zawarte. Raport powstał w ramach projektu KEEP: *Key engaging educational practices used by secondary school*

Joanna Rabięga-Wiśniewska, Instytut Badań Edukacyjnych,  <https://orcid.org/0000-0003-3194-5261>

Agnieszka Dwojak-Matras, Instytut Badań Edukacyjnych,  <https://orcid.org/0000-0002-4448-337X>

Katarzyna Kalinowska, Instytut Badań Edukacyjnych,  <https://orcid.org/0000-0003-2657-6107>

¹ Projekt Erasmus+, numer referencyjny projektu: 2020-1-FR01-KA226-SCH-095580, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-FR01-KA226-SCH-095580>

*teachers to keep connected with their students following COVID-19 pandemic*¹. Zadaniem artykułu jest zwrócenie uwagi na problemy dotyczące polski system edukacji podczas pandemii koronawirusa, spojrzenie na nie z perspektywy międzynarodowej oraz ocena możliwości wykorzystania w Polsce rozwiązań wypracowanych w innych krajach.

Celem projektu KEEP jest pomoc w zmniejszeniu strat edukacyjnych i zapobieganie niskiemu zaangażowaniu w proces uczenia się wśród uczniów szkół ponadpodstawowych w Europie, które spowodowane zostało brakiem fizycznego uczęszczania na zajęcia szkolne podczas pandemii koronawirusa. Projekt realizowany ze środków programu Erasmus+ został zaplanowany na ponad dwa lata – od marca 2021 do maja 2023 roku. W działania zaangażowanych jest sześć instytucji z Belgii, Francji, Grecji i Polski, które w ramach zaprojektowanych badań wspólnie identyfikują dobre praktyki cyfrowe wykorzystywane przez nauczycieli szkół średnich w okresie pandemii. Zadaniem konsorcjum KEEP jest zwrócenie uwagi środowisk nauczycielskich na najbardziej wartościowe i atrakcyjne spośród metod dydaktycznych stosowanych podczas edukacji zdalnej. Następnie przygotowane zostaną rekomendacje i instrukcje, które będą mogły wzbogacić codzienną praktykę innych nauczycieli oraz podnieść jakość szkoleń i kursów pedagogicznych na poziomie europejskim. Dążąc do wymienionych celów, zespół projektowy zaplanował działania dotyczące trzech obszarów: (1) zapobiegania utracie kontaktu z uczniami podczas przerw w nauce stacjonarnej; (2) wykorzystania nowych technologii w edukacji na odległość; (3) wzmacniania cyfrowych kompetencji pedagogicznych nauczycieli.

Kraje uczestniczące w projekcie na płaszczyźnie edukacji wiele dzieli. Mają odmienne polityki oświatowe i różnie zorganizowane systemy kształcenia. Dodatkowo, podczas pandemii COVID-19 każdy z nich wprowadzał własne zasady edukacji na odległość, czas zamknięcia szkół również często się nie pokrywał. W związku z tym poszukiwania podobnych rozwiązań oraz praktyk, które w dalszej perspektywie sprawdziłyby się nie tylko lokalnie, lecz również w innych europejskich krajach, rozpoczęto od identyfikacji głównych wyzwań, przed którymi stanęli przedstawiciele oświaty: decydenci, dyrektorzy i nauczyciele. W kolejnych sekcjach artykułu omówione zostały cztery zasadnicze wyzwania, wyselekcjonowane przez partnerów projektu KEEP (De Groof i in., 2022) oraz propozycje odpowiedzi na nie.

Pierwszym wyzwaniem, które stanęło przed edukacją w cieniu pandemii było zapewnienie odpowiednich warunków do pracy i nauki na odległość. Drugim: wspieranie motywacji młodzieży do nauki podczas zajęć zdalnych i zapobieganie absencji szkolnej. Kolejnym problemem, z którym mierzyła się oświata, było utrzymanie poziomu nauczania oraz wypracowanie sposobów jego sprawdzania. Ostatnim wyzwaniem stały się opracowanie i wdrożenie programów naprawczych po kolejnych falach pandemii i ocena zarządzania nimi.

Metoda

Celem pierwszego etapu badań (*desk research*) w projekcie KEEP było opisanie sytuacji, w jakiej znalazły się szkoły ponadpodstawowe i ich nauczyciele w krajach uczestniczących w projekcie (Belgia, Francja, Grecja, Polska), gdy oficjalna edukacja instytucjonalna, stacjonarna została wstrzymana i nauka odbywała się z wykorzystaniem rozwiązań kształcenia na odległość. Zadanie to polegało na przeglądzie i analizie danych zastanych, wśród których znalazły się: raporty badawcze i artykuły naukowe o zasięgu lokalnym, krajowe statystyki i dokumenty prawne, a także opracowania dające możliwość porównań międzynarodowych, takie jak raporty wydawane przez Eurydice (2022), OECD oraz UNICEF (2020).

Do gromadzenia materiałów wykorzystano kwestionariusz, który wypełniały zespoły z każdego kraju partnerskiego w projekcie. Składał się on z trzech sekcji poświęconych szczegółowej analizie sytuacji w wyżej wymienionych czterech krajach przed wybuchem pandemii, w jej trakcie, a także krótko po ponownym otwarciu szkół i uruchomieniu edukacji stacjonarnej. Badacze chcieli się dowiedzieć, w jakim stopniu edukacja w danym kraju była przygotowana do nauczania zdalnego i hybrydowego, jak poszczególne systemy zareagowały na przejście na takie nauczanie i jakie implikacje dla szkół miała ta zmiana. Podstawowe wątki badania dotyczyły m.in. takich zagadnień jak struktura systemu edukacji w danym kraju, harmonogram obostrzeń, dostęp do narzędzi i internetu, sposoby realizacji zajęć w ramach edukacji zdalnej i hybrydowej czy też dostęp do szkoleń i wsparcia dla nauczycieli. W celu wypełnienia kwestionariusza zespoły z krajów partnerskich analizowały źródła opublikowane między marcem 2020 roku a sierpniem 2021 roku.

Wyzwanie 1: Jak zapewnić warunki do nauki na odległość?

Nieprzewidziany, szybki rozwój pandemii spowodował nagłe zamknięcie szkół, na które żaden z systemów nie był przygotowany. W wielu krajach wprowadzono edukację na odległość rozumianą jako proces dydaktyczny podczas którego nauczyciele i uczniowie są od siebie oddaleni i nie znajdują się w tym samym miejscu, a komunikacja między nimi jest możliwa dzięki technologiom telekomunikacyjnym wykorzystującym głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane (Kubiak, 2000, s. 12). Ze względu na zdecydowaną przewagę stosowania łączy telekomunikacyjnych oraz internetu edukację okresu pandemii nazywa się często nauką zdalną.

W krajach objętych badaniem edukacja zdalna była prowadzona z wykorzystywaniem m.in.:

- materiałów edukacyjnych przygotowanych samodzielnie przez nauczycieli, jak również tych dostępnych na sprawdzonych portalach edukacyjnych i stronach internetowych wybranych instytucji edukacji i kultury;

- dzienników elektronicznych, poczty elektronicznej i tradycyjnej;
- mediów społecznościowych, komunikatorów, programów do telekonferencji;
- lekcji online – synchronicznych lub asynchronicznych;
- programów telewizji publicznej i audycji radiowych;
- podręczników, ćwiczeń, kart pracy, które uczeń już posiadał;
- kontaktu telefonicznego z nauczycielem;
- drukowanych materiałów dla uczniów (wysyłanych lub wykładanych do odbioru).

Przejęcie z nauczania stacjonarnego na różne formy edukacji na odległość zidentyfikowało i uwypukliło szereg trudności charakterystycznych dla tego typu aktywności, w szczególności związanych z wykorzystywaniem różnych technologii i internetu.

Podstawowym wyzwaniem była dostępność narzędzi do nauki, na przykład komputera lub innego urządzenia. Podczas zamknięcia szkół, gdy uczniowie zostali zmuszeni do pozostania w domu, sytuacja materialna ich rodzin miała znacznie większy niż dotychczas wpływ na możliwości uczestniczenia w nauce i późniejsze wyniki edukacyjne. W Polsce dane statystyczne GUS z 2020 roku (Gustyn i in., 2020) pokazały, że w związku z brakiem możliwości korzystania z zasobów szkolnych, w pandemii wystąpił wzrost poziomu wyposażenia gospodarstw domowych w drukarkę o 17,1%, w smartfon o 9,6%, w urządzenie z dostępem do internetu o 6,1% oraz w komputer osobisty o 5,2% (Jacyków i in., 2020). Dane te potwierdzają również wyniki przedstawione w innych raportach z tego okresu (Ptaszek i in., 2020; Pyżalski i Walter, 2021; Zahorska, 2020), które mówią wprost o tym, że wielu uczniów i ich rodziców a także nauczycieli musiało zakupić lub pożyczyć podstawowy sprzęt, aby móc uczestniczyć w edukacji zdalnej.

Dla niektórych wyzwaniem okazał się również dostęp do stabilnego (szerokopasmowego) łącza internetowego. Według badań, które przeprowadziło Centrum Analiz Ekonomicznych, opierając się na danych GUS (Gumiński i in., 2021), w pierwszych tygodniach pandemii w 2020 roku liczba uczniów napotykających na bariery techniczne w edukacji zdalnej wynosiła 1,6 mln (z 4,6 mln kształcących się w tym okresie w Polsce). 17,3% zgłosiło problemy z dostępem do odpowiedniego sprzętu, ponieważ w ich rodzinach było mniej komputerów/laptopów/tabletów niż osób potrzebujących z nich skorzystać (Myck i in., 2020). Rok później odsetek gospodarstw domowych z dostępem do internetu szerokopasmowego wzrósł o 2,1 pp. i wynosił blisko 92% (Gumiński i in., 2021). Oznacza to znacznie większą liczbę rodzin, które mogły bez przeszkód korzystać z łączy internetowych. W pierwszej fazie pandemii problemy z internetem zgłaszało 35% uczniów (Ptaszek i in., 2020).

Dodatkowo często wyzwaniem okazywały się warunki lokalowe, miejsce (lub jego brak) do nauki

własnej czy czas realizacji zadań (jednocześnie odbywające się różne lekcje rodzeństwa przebywającego w jednym mieszkaniu). Wiosną 2020 roku, podczas pierwszego okresu zamknięcia szkół:

- 10% nauczycieli zgłaszało poważne problemy z połączeniem internetowym u swoich uczniów;
- 30% uczniów dzieliło sprzęt komputerowy z innymi członkami rodziny (rodzeństwo, pracujący rodzice);
- wielu uczniów i nauczycieli pracowało lub uczyło się online w jednym pokoju z innymi członkami rodziny (Gumiński i in., 2021).

Dane z Polski zostały porównane z danymi z pozostałych krajów. Zdecydowana większość uczniów z Belgii i Francji (ponad 90%) wskazała, że ma miejsce do nauki i dostęp do internetu. We Francji 94% badanych stwierdziło, że posiada spokojne miejsce do nauki, co jest wynikiem wyższym niż średnia OECD (91%). Poza Grecją, prawie wszyscy uczniowie z badanych krajów mieli komputer dla siebie na czas odbierania lekcji. W Grecji wysokie wskaźniki odnosiły się do rodzin bardziej uprzywilejowanych, majątnych. Spośród pochodzących z uboższych środowisk posiadanie komputera zadeklarowało około 80% uczniów (OECD, 2020b). Choć przedstawione dane nie wydają się być niekorzystne, jednak wyraźnie wskazują na konkretny procent uczniów, którzy mieli utrudniony dostęp do edukacji w okresie pandemii lub w ogóle z niej nie skorzystali. „Tymczasem różnice odnośnie do czasu potrzebnego uczniom na zorganizowanie w domu stanowiska pracy zdalnej i stopnia jego organizacji mogły prowadzić nie tylko do powstawania zaległości w nauce, ale również powodować zjawisko wykluczenia” (Horbowska, 2020, s. 41).

Niestety nikt jeszcze nie badał czy warunki, w jakich uczniowie realizowali naukę zdalną, uległy poprawie na przestrzeni prawie dwóch lat jej trwania. Możliwe konsekwencje nierówności w dostępie do zdalnej edukacji dla części z nich narastały z każdym miesiącem wraz z wydłużaniem się tego okresu i mogły być szczególnie istotne w przypadku roczników kończących poszczególne etapy kształcenia.

Ważny był również fakt, iż bez względu na poziom wyposażenia rodziny czy szkoły większość uczniów i nauczycieli nie była oswojona z metodyką uczenia się online, nie zostali wcześniej do tego przygotowani. Sukces edukacyjny lub porażka dzieci i młodzieży zależały w dużej mierze od ich zdolności do utrzymywania bliskich relacji z nauczycielami. Szczególnie trudno mogło być osobom ze środowisk defaworyzowanych, którzy nie mieli wsparcia ze strony rodziców lub którym brakowało odporności, strategii uczenia się albo motywacji, aby uczyć się samodzielnie. Edukacja na odległość wymagała od jej uczestników zaangażowania w proces komunikacji. W trakcie szkolnego lockdownu szybko okazało się, że aby móc w takiej edukacji w pełni uczestniczyć, ważne są nie tylko podstawowe środki techniczne takie jak komputer czy tablet, dostęp do szybkiego internetu czy odpowiedniej przestrzeni, ale również

umiejętności samodzielnego korzystania z tych środków w celach edukacyjnych.

Mimo coraz lepszego dostępu do narzędzi i technologii w badanych krajach, wyzwaniem pozostało spowodowanie, aby technologia nie pogłębiała istniejących nierówności w dostępie do wiedzy i jakości uczenia się. Postuluje się, aby kwestia zapewnienia dostępu do technologii i otwartych zasobów edukacyjnych nie była jedynym działaniem, ale by zwracano równie pilną uwagę na utrzymanie udanych relacji społecznych między rodzinami, nauczycielami i uczniami, zwłaszcza w przypadku tych, którym brakuje odporności, umiejętności uczenia się lub zaangażowania, by uczyć się samodzielnie (OECD, 2020). W pandemii w badanych krajach nie było programów ani rozporządzeń, które obejmowałyby swoją interwencją każdego ucznia, nie zaplanowano narzędzi, by poprawić sytuację dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami, z rodzin wielodzietnych, ubogich, problemowych, ale również po prostu tych, które nie poradziły sobie z tą formą kształcenia. Wyzwaniem było zauważenie ich „nieobecności”.

Wyzwanie 2: Jak zapobiegać absencji szkolnej i utrzymać motywację dzieci i młodzieży do uczenia się w trybie zdalnym?

Absencja szkolna w czasie pandemii okazała się trudnym do monitorowania problemem. Brakuje wiarygodnych, dających się porównywać danych dotyczących nieobecności dzieci i młodzieży w zdalnej szkole oraz wypadania uczniów z systemu edukacji podczas realizacji obowiązku szkolnego w formie edukacji na odległość (Havik i Ingul, 2021; Nathwani i in., 2021). Trudności w określeniu skali absencji w czasie pandemii COVID-19 nie były specyficzne tylko dla Polski. Zarówno na poziomie regionalnym, krajowym, jak i międzynarodowym brakowało jednolitych systemów agregowania, opracowania i udostępniania informacji na ten temat. Autorzy opierają się jedynie na szacunkowych danych bazujących na deklaracjach nauczycieli lub dyrektorów szkół, którzy podkreślali, że edukacji na odległość towarzyszył problem znikania uczniów z systemu.

Według badania Centrum Cyfrowego (Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 72) przeprowadzonego we wrześniu i październiku 2020 roku wśród 727 nauczycieli, znikanie uczniów z systemu edukacji na odległość w pierwszej fali pandemii było sytuacją niezwykle częstą i dotyczyło dzieci na wszystkich poziomach nauczania. Aż 62% nauczycieli techników wskazało, że przynajmniej jeden z ich uczniów zniknął z ich pola widzenia i nie utrzymywał kontaktu z nauczycielem. W szkołach branżowych efekt znikających uczniów dostrzegło 58% nauczycieli. W liceach z problemem mierzyło się 50% badanych, a w klasach 4–8 szkół podstawowych – 54%. Sytuacja taka występowała również w pozostałych krajach

biorących udział w projekcie KEEP. Szczególnie na początku pandemii część uczniów miała problem z pojawianiem się na lekcjach, ale sytuacji nie monitorowali dyrektorzy czy poszczególni nauczyciele, ale dziennikarze, np. w Belgii, gdzie to flamandzkie media na bieżąco donosiły o szkołach z trudnościami w utrzymaniu kontaktu ze wszystkimi podopiecznymi (por. De Groof i in., 2022, s. 68–69).

Zbieranie danych o absencji w szkole online jest trudne także z powodu niejasności definicyjnych – nie wiadomo, co uznać za nieobecność w szkole w czasie, gdy budynek jest zamknięty, a lekcje odbywają się w formie telekonferencji lub w sposób asynchroniczny. Pojawiają się wówczas pytania:

- Kiedy należy uznać, że uczeń jest nieobecny na lekcji?
- Jak potwierdzić obecność w czasie zajęć asynchronicznych?
- Czy brak włączonej kamerki i mikrofonu, które umożliwiłyby potwierdzenie tożsamości uczestnika zdalnego spotkania, świadczy o nieobecności na lekcji?
- Czy samo zalogowanie się ucznia na platformę edukacyjną można/należy uznać za weryfikację jego obecności na lekcjach?

Sprawdzanie obecności było różnie rozwiązywane w badanych krajach. Na przykład greckie szkoły prowadziły ewidencję obecności uczniów codziennie podczas lekcji (obecność fizyczna lub poprzez zgłoszenie się online). Nauczyciele, odnotowując nieobecność ucznia, nie musieli jednak wprowadzać informacji szczegółowej o jej powodzie, w związku z tym w przypadku braku obecności wynikającej ze zmiany sposobu organizacji edukacji ze stacjonarnej w zdalną w danej klasie, nie znali i nie mieli obowiązku sprawdzać powodu czasem wielotygodniowej absencji (De Groof i in., 2022, s. 73). W Polsce rozpoznanie skali „internetowego wagarowania” było obowiązkiem dyrektorów, którzy mieli za zadanie określić, co w ich szkołach będzie traktowane jako nieobecność nieusprawiedliwiona. W przywołanych powyżej badaniach Centrum Cyfrowego znikający uczniowie byli definiowani przez nauczycieli jako „ci, którzy nie pojawiali się na lekcjach online, nie odczytywali wiadomości z zadaniami do wykonania (lub odczytywali wiadomości, ale nie otwierali załączników) i nie odsyłali prac domowych, bądź robili to sporadycznie” (Buchner i Wierzbicka, 2020, s. 73).

Chociaż nie można precyzyjnie stwierdzić, ilu uczniów nie brało udziału w lekcjach w czasie trwania edukacji zdalnej, to wskazuje się dwie kluczowe wiązki przyczyn ich nieobecności w zdalnej szkole. Pierwsza jest związana z doświadczanym przez niektórych uczących się brakiem technicznych i logistycznych możliwości uczestnictwa w lekcji online w ich własnych domach, co wynika z opisanych w poprzedniej sekcji niedostatków sprzętowych, niedostępności łącza internetowego oraz warunków lokalowych niesprzyjających nauce zdalnej. Druga grupa przyczyn wynika z faktu, że podczas zdalnej

edukacji uczniowie i uczennice borykali się z problemami motywacyjnymi, które utrudniały angażowanie się w lekcje online. Na podstawie dostępnych badań realizowanych w pandemii wśród młodzieży (Długosz, 2020; Jagielska, 2020; Kalinowska, 2022; Kochan, 2020; Makaruk i in., 2020; Ptaszek i in., 2020) oraz przeglądowych opracowań dotyczących sytuacji dzieci i młodzieży w zdalnej szkole (Buchner i Wierzbicka, 2020; Poleszak i Pyżalski, 2020) można wskazać następujące trudności, z którymi borykali się młodzi ludzie i które według nich negatywnie wpływały na motywację do nauki oraz obniżały ich zaangażowanie w zdalne lekcje:

- dezorganizacja szkolnej codzienności, niepewność dotycząca zmieniającego się planu lekcji, brak wiedzy na temat praw i obowiązków ucznia w czasie zdalnej nauki;
- stres technologiczny, brak kompetencji do obsługi narzędzi zdalnej komunikacji;
- nieatrakcyjny sposób prowadzenia lekcji, brak angażujących metod uczenia;
- przeciążenie zadaniami, zmęczenie i zniechęcenie spowodowane niemożliwością do spełnienia oczekiwaniami;
- doświadczenie nieefektywności zdalnej edukacji, świadomość narastających zaległości, poczucie bezradności i straty czasu;
- brak kontaktu z nauczycielem, brak możliwości bezpośredniej rozmowy w celu wyjaśnienia niejasności, zgłoszenia problemów;
- brak kontaktu z rówieśnikami, tęsknota za życiem towarzyskim, które stanowiło sens chodzenia do szkoły;
- zostawienie uczniów samych z problemami domowymi, rodzinnymi;
- stres związany z ocenianiem, doświadczenie niejasnych kryteriów wystawiania ocen i sprawdzania obecności;
- doświadczenie łatwości i skuteczności ściągania oraz różnych sposobów nieuczciwego zdobywania ocen podczas nauki zdalnej;
- dostępność alternatywnych sposobów spędzania czasu podczas lekcji, wielość rozpraszających bodźców odciągających od nauki;
- problemy psychiczne i psychologiczne dzieci i młodzieży zapoczątkowane lub wzmocnione przez izolację i naukę zdalną.

Wymienione powyżej emocje i doświadczenia towarzyszące edukacji na odległość zniechęcały do uczestnictwa w lekcjach i wymieniane były wśród przyczyn absencji oraz wypadania uczniów z systemu szkolnego. Ważnym wyzwaniem edukacji zdalnej jest niwelowanie negatywnych okoliczności obniżających motywację do uczestniczenia w niej, a także pomoc podopiecznym, dla których jej czas był początkiem długotrwałej utraty chęci do nauki. Zadanie to jest tym trudniejsze, że brakuje narzędzi do identyfikacji grup i jednostek wymagających wsparcia, m.in. ze względu na sygnalizowany na początku rozdziału problem z systemem monitorowania absencji szkolnej w pandemii.

Wyzwanie 3: Jak utrzymać poziom nauczania i monitorować straty edukacyjne?

Jednym z wyzwań stojących przed edukacją od 2020 roku było i w dalszym ciągu jest minimalizowanie potencjalnych strat edukacyjnych uczniów wynikających z przerw w ciągłości nauczania i obecności w szkole. Przez ciągłość nauczania rozumie się tutaj zaplanowany, przewidywalny i mierzalny proces edukacyjny w jasno określonych warunkach.

Jakich strat edukacyjnych można oczekiwać w związku z kryzysem pandemicznym? Przede wszystkim uczniowie mogą mieć mniejszy zasób wiedzy i umiejętności w porównaniu do rówieśników z lat poprzednich, a w konsekwencji niższe wyniki podczas testów i egzaminów, prawdopodobnie też trudności z późniejszym kształceniem na kierunkach związanych ze swoimi zainteresowaniami. W dalszej przyszłości może to wpływać na szanse zawodowe i wysokość zarobków młodych ludzi, którzy doświadczyli pandemii jako uczniowie. Podczas zamknięcia szkół i ograniczenia kontaktów z rówieśnikami należy też liczyć się z opóźnieniem rozwoju psychospołecznego najmłodszych lub jego zaburzeniami u starszych dzieci. Nie można zapominać, że izolacja i narastający stres u dzieci i młodzieży sprzyjają wzrostowi braku zaufania do dorosłych, wiążą się z obniżonym poczuciem własnej wartości, brakiem pogłębionych relacji z rówieśnikami. W końcu problematyka strat edukacyjnych ma także wymiar klasowy i wymaga postawienia pytania o stan nierówności między uczniami z różnych środowisk i regionów Polski w obszarze deficytów wiedzy po okresie pandemii. To tylko niektóre z zagadnień czekających na badania i opracowanie strategii zaradczych.

W grudniu 2020 roku ukazała się analiza wyzwań stojących przed polską edukacją w dobie pandemii koronawirusa, podsumowująca pierwszy rok doświadczeń zdalnego nauczania (Gajderowicz i Jakubowski, 2020). Autorzy zwrócili uwagę na istotność pomiarów straty edukacyjnej dla wprowadzania w przyszłej perspektywie programów naprawczych. Pokazali przy tym efekty symulacji wyników edukacyjnych uczniów przygotowane przez Bank Światowy (World Bank, 2020), z których każda wskazywała, że wzrośnie liczba dzieci i młodzieży z wynikami poniżej minimalnego poziomu umiejętności. Ponadto, wraz z obniżeniem ich wyników, symulacje pokazują wzrost nierówności – rodziny o wyższym statusie ekonomicznym będą w stanie przeprowadzić swoje dzieci łagodniej przez kryzys. Autorzy podkreślili, że najważniejszym krokiem podczas planowania późniejszego wyrównywania luk edukacyjnych powinna być kompleksowa diagnoza strat oraz badania kompetencji uczniów po kryzysie pandemicznym.

W 2021 roku takie badanie zostało przeprowadzone wśród 4581 podopiecznych warszawskich szkół średnich (Jakubowski i in., 2021) testem TICKS (Test for International Comparisons of Knowledge and Skills), który metodologią nawiązuje do najbardziej rozpozna-

walnego międzynarodowego, porównawczego badania edukacyjnego PISA. Wyniki raportowane są na międzynarodowej skali i bezpośrednio porównywalne z wynikami PISA. W 2021 roku badanie TICKS pokazało znaczny spadek osiągnięć warszawskich uczniów względem wcześniejszych lat. Zidentyfikowana luka edukacyjna nie dotyczy jednak tylko strat poniesionych w okresie pandemii, lecz również w wyniku zmian w oświacie wprowadzanych od 2016 roku. Autorzy dodatkowo oszacowali wpływ formy nauczania (edukacja zdalna lub hybrydowa) podczas zamknięcia szkół na wyniki w matematyce, naukach przyrodniczych i w czytaniu. Okazało się, że straty edukacyjne związane z nauczaniem w pandemii są łącznie większe niż w przypadku zmian strukturalnych. Można je ująć obrazowo jako brak ponad jednego roku nauczania.

Obok kwestii szacowania strat edukacyjnych w wymiarze krajowym, powstaje problem międzynarodowego porównywania poziomu nauczania po pandemii. W wielu krajach namysł nad badaniem strat edukacyjnych i ich konsekwencji już się rozpoczął (Donelly i Patrinos, 2022). Pierwszym celem międzynarodowych analiz jest uzyskanie miarodajnego wglądu w luki w wiedzy uczniów. OECD wiąże nadzieję ze standaryzacją oceniania i egzaminowania jako sprawnym sposobem śledzenia ewolucji nierówności społecznych w wynikach kształcenia, pokazującą niejaką przy okazji, których grup społecznych straty najmocniej dotknęły (OECD, 2021b). W krajach projektu KEEP istnieją jednak różnorodne modele egzaminowania oraz wymuszone pandemią ich modyfikacje, co bezpośrednio przekłada się na niewielką możliwość porównywania osiąganych wyników w nauce przed pandemią oraz w jej trakcie. Można wyróżnić dwa podstawowe podejścia systemowe w krajach partnerskich:

- brak standaryzowanych testów i egzaminów przed pandemią oraz niewprowadzenie takich testów i egzaminów w jej trakcie;
- standaryzowane testy i egzaminy przed pandemią, a w jej trakcie odwołanie egzaminów lub ich części oraz dostosowywanie i ograniczanie treści egzaminacyjnych tak, aby pomijać partie materiału, których nie udało się zrealizować.

W Polsce podczas pandemii obowiązywała druga ścieżka. W roku 2020 zewnętrzne egzaminy na wszystkich poziomach zostały przełożone, np. dla uczniów kończących szkołę podstawową oraz dla maturzystów na czerwiec. Egzaminy maturalne ustne odwołano, potwierdzające kwalifikacje w zawodzie odbyły się w lipcu, a zawodowe w sierpniu. Tak jak we Francji zakres i treść egzaminów zostały zmienione i nie jest możliwe porównanie wyników uczniów z wynikami ich rówieśnikami z lat poprzednich, aby znaleźć obszary nauki do wsparcia i uzupełnienia. W następnym roku szkolnym 2020/2021 egzaminy ośmioklasistów odbyły się w terminie, w maju, jednakże zmniejszono wymagania podobnie jak w pierwszym roku pandemii. Podobnie egzaminy maturalne odbyły się wyłącznie w formie pisemnej, na podstawie ograniczonych wymagań.

Zmiany w zakresie oraz ocenianiu egzaminów nie pozwalają na porównanie wyników edukacyjnych ucz-

niów podchodzących do nich w pandemii z wynikami z lat poprzednich. Autorzy *Cyfrowych wyzwań stojących przed polską edukacją* (2020) podnoszą postulat przeprowadzenia diagnozy i oceny straty edukacyjnej na reprezentatywnej próbie uczniów według wybranych standardów, np. opierając się na wynikach międzynarodowych badań takich jak PISA. Udany badaniem tego typu jest wspomniane wyżej TICKS dla Warszawy. Następnym krokiem powinno być przygotowanie planu nadrabiania zaległości edukacyjnych wynikających z diagnozy. W dalszej perspektywie czasowej ważna jest analiza preferencji oraz indywidualnych potrzeb uczniów w całym procesie uczenia się i stworzenie na tej podstawie zachęt wspomagających skuteczne przyswajanie wiedzy. Podobne do wspomnianych postulaty podnosił również Parlamentarny Zespół ds. Przyszłości Edukacji, który dodatkowo zwrócił uwagę w kontekście dyskusji o stratach edukacyjnych i ich wyrównywaniu na monitorowanie jakości materiałów cyfrowych, przegląd podstaw programowych oraz większą interdyscyplinarność nauczania (Instytut Obywatelski, b.d.). Na realizację rekomendacji wypracowanych przez ekspertów trzeba jednak poczekać.

Wyzwanie 4: Jakie programy naprawcze wprowadzać?

Bez względu na wysiłki włożone w organizację nauczania na odległość, inwestycje w narzędzia i sprzęt potrzebny do nieprzerwanej nauki zdalnej oraz starania, aby uczniowie nie tracili motywacji i poczucia odpowiedzialności za własne kształcenie, nagle zmiana spowodowana pandemią koronawirusa doprowadziła do widocznego obniżenia wyników w nauce. Co więcej, różnice w osiągnięciach uczniów rozłożyły się nierównomiernie w społeczeństwie i zależały między innymi od sytuacji socjoekonomicznej ich rodzin (OECD, 2021a). Chociaż te straty edukacyjne i ich szczegółowa charakterystyka dopiero są oszacowywane i badane, w wielu krajach wprowadzono już programy naprawcze, których celem jest wyrównanie poziomu wyników nauczania oraz niwelowanie różnic w postępach uczniów spowodowanych statusem ekonomicznym. Wśród pomysłów na działania uzupełniające wiedzę młodzieży do najpopularniejszych należały w przedstawionym okresie programy letnie – przeplatające zajęcia przedmiotowe ze sportowymi, wycieczkami i innymi aktywnościami kulturalnymi. W państwach projektu KEEP programy wyrównujące dotyczyły nie tylko nadrabiania zaległości edukacyjnych, lecz również poprawiania dostępu do niezbędnych narzędzi potrzebnych w nauce zdalnej.

W Polsce do sierpnia 2021 roku nie wprowadzono programu rekompensującego straty w nauce spowodowane zamknięciem szkół. Ministerstwo Edukacji i Nauki przeznaczyło jednak duże środki na stypendia i świadczenia finansowe dla uczniów – w roku szkolnym 2020/2021 było to około 45 milionów euro. Dodatkowo zakupiono podręczniki, materiały edukacyjne i ćwiczenia w ramach programu pomocy uczniom z niepełnosprawnościami ze szkół średnich.

W roku 2020 program kosztował około 2,3 miliona euro. Warto też wspomnieć, że prawie jednocześnie z wprowadzeniem nauki na odległość w marcu 2020 roku samorzady jako jednostki prowadzące szkoły mogły bezpłatnie wypożyczać nauczycielom i uczniom sprzęt (najczęściej laptopy) niezbędny do uczestniczenia w nauce zdalnej. Aby wspomóc samorzady i szkoły w tym zadaniu, Ministerstwo Edukacji i Nauki uruchomiło kilka programów. Z programu OSE (Ogólnopolska Sieć Edukacyjna) ministerstwo wraz z NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa) przekazało trzy tysiące tabletek z dostępem do internetu 120 wybranym szkołom. W projekcie Zdalna szkoła już w kwietniu 2020 roku przeznaczono ponad 187 mln zł na zakup przez samorzady sprzętu do zdalnej nauki zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Wsparcie otrzymało 2787 samorządów (z 2790 uprawnionych podmiotów). W maju 2020 roku w drugiej edycji projektu Zdalna szkoła+ dedykowano 180 mln zł (wsparcie uzyskało 2398 samorządów z 2447 uprawnionych). Dodatkowo, w ramach kolejnego działania rząd zaplanował 130 mln zł na zakup m.in. komputerów dla dzieci, które przebywają w pieczy zastępczej. Również w programie Aktywna tablica samorząd wspólnie z dyrektorem szkoły mógł kupić w roku 2020 laptopy do nauki zdalnej do kwoty maksymalnie 14 tys. zł. Z powyższych starań ministerstwa widać, że w pierwszej kolejności zadbano o niwelowanie nierówności ekonomicznych dotyczących rodziny i ułatwienie uczniom (jak również nauczycielom) dostępu do kształcenia online. Działania te prowadzono nie tylko wiosną 2020 roku, lecz kontynuowano przez cały rok szkolny 2020/21.

Dopiero pod koniec roku szkolnego 2020/21 zaczęto opracowywać strategię wyrównywania zaległości edukacyjnych. Wiosną MEiN zapowiedziało uruchomienie programu zajęć wspomagających od 2 września do 22 grudnia 2021 roku. Program zakładał zorganizowanie dla uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej oraz szkół ponadpodstawowych zajęć wyrównujących oraz utrwalających wiedzę z poprzedniego roku szkolnego w wymiarze 10–15 godzin lekcyjnych. Zadaniem dyrektorów szkół było wybranie wraz z gronem pedagogicznym przedmiotów szkolnych, dla których odbędą się dodatkowe zajęcia oraz zgłoszenie ich do ministerstwa. Udział w tych lekcjach był dobrowolny, wymagano jednak zgody rodziców na udział w nich dziecka.

Ciekawą alternatywą dla polskiej propozycji zajęć wspomagających były zajęcia letnie, które odbywały się w krajach partnerskich projektu. Już w roku 2020 w Belgii i we Francji umożliwiono uczniom szkół podstawowych i średnich bezpłatny i dobrowolny udział w letnich szkołach, podczas których nadrabianie zaległości z wybranych przedmiotów (np. matematyki, języka ojczystego) przeplatało się z zajęciami sportowymi lub wycieczkami. Najkrótsze szkoły letnie trwały 5 dni. W Polsce, szczególnie w większych miastach, również są organizowane przez samorzady akcje

letnie i zimowe, a w szkołach zajęcia i wypoczynek dla uczniów. Warto by dodać do tej formuły propozycje zajęć wyrównawczych dla tych, którzy chcieliby nadrobić zaległości lub powtórzyć materiał z wybranych przedmiotów.

W Belgii i we Francji zaproszono do udziału w programach naprawczych studentów kierunków nauczycielskich oraz nauczycieli, którzy przeszli już na emeryturę. Zaangażowali się oni w różne formy pomocy uczniom – w okresach letnich oraz w ciągu roku szkolnego. Przyszli nauczyciele pomagali w odrabianiu prac domowych lub prowadzili zajęcia tematyczne z małymi grupami chętnych. Doświadczeni pedagodzy wracali do szkół na dodatkowe godziny zajęć dla uczniów lub prowadzili zajęcia indywidualne dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W Belgii studenci otrzymywali wynagrodzenie za swoje zaangażowanie, we Francji pomoc opierała się na wolontariacie.

W Polsce również można by włączyć studentów w pomoc w nadrabianiu zaległości u uczniów. Wielu studentów kierunków pedagogicznych pracuje latem jako wychowawcy na koloniach i obozach, zdobywając doświadczenie w pracy z dziećmi. Mogliby oni wziąć czynny udział w programach letnich i zimowych szkół, wspierając w ten sposób kadre pedagogiczną w prowadzeniu zajęć. Ciekawym pomysłem byłoby wprowadzenie wolontariatu dla studentów przedmiotowych specjalizacji nauczycielskich lub kierunków pedagogicznych, w ramach którego pomagali by po zajęciach szkolnych lub prowadziliby kółka zainteresowań dla chętnych. Mogliby współpracować ze szkołami najbliższymi miejscu swojego zamieszkania, poznając w ten sposób środowisko lokalne, problemy i wyzwania stojące przed najbliższą społecznością szkolną.

Podsumowanie

System edukacji w Polsce, jak też systemy edukacyjne w innych krajach dotkniętych pandemią, zmierzył się z konkretnymi wyzwaniami. Niniejszy tekst pokazuje na przykładzie badania przeprowadzonego w czterech partnerskich krajach projektu KEEP, z jakimi problemami podczas edukacji zdalnej i hybrydowej związanej z COVID-19 mieli do czynienia nauczyciele i dyrektorzy szkół ponadpodstawowych.

Identyfikacja wyzwań przez partnerów projektu zapoczątkowała proces dalszej analizy m.in. wpływu zdalnego nauczania na pogłębianie się nierówności w dostępie do edukacji, osłabienia więzi uczniów ze szkołą, nauczycielami, rówieśnikami, wpływu pandemii na zdrowie psychiczne uczniów, obniżenia poziomu wiedzy oraz wpływu innowacyjnych praktyk (też: cyfrowych) na wzrost zaangażowania uczniów w naukę po pandemii. Badacze uzupełniają obraz praktyk edukacyjnych z czasów pandemii, prowadząc wywiady indywidualne i grupy fokusowe z nauczycielami. Wyniki zostaną upowszechnione na początku 2023 roku².

² Więcej informacji o projekcie na stronie: <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/opis-projektu-keep>

Podziękowania

Projekt finansowany w ramach umowy z KE nr 2020-1-FR01-KA226-SCH-095580.

Bibliografia

- Buchner, A. i Wierzbička, M. (2020, listopad). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Centrum Cyfrowe. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-Edycja-II.pdf
- De Groof, S., Oumazza, D., Spruyt, B., Fedele, M., Lebeau, A., Komis, V., Karalis, T., Misirli, A., Lavidas, K., Voulgre, E., Pavlova, E., Dwojak-Matras, A., Kalinowska, K. i Rabięga-Wiśniewska, J. (2022). *Education and the COVID-19 pandemic. A situational review of five regions*. KEEP Consortium. https://www.ibe.edu.pl/images/KEEP_Systemic_Review-compressed.pdf
- Długosz, P. (2020). Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów do obszarów wiejskich. W N. G. Pięka, K. Jagielska i J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 71–94). Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10102>
- Donelly, R. i Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects*, 51, 601–609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Eurydice. (2022). *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e12d118-3eda-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-268594053>
- Gajderowicz, T. i Jakubowski, M. (2020). *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*. Polski Instytut Ekonomiczny. https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/02/Raport-PIE-Cyfrowe_wyzwania.pdf
- Gumiński, M., Guzowski, W., Huet, M., Kwiatkowska, M., Mordan, P. i Orczykowska, M. (2021). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2021 r.* GUS. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosc/5497/1/15/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2021_r_3.pdf
- Gustyn J., Lisiak, E., Morytz-Balska, E. i Wilczyńska, U. (2020). *Polska w liczbach 2020*. GUS. https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosc/5501/14/13/1/polska_w_liczbach_2020_pl.pdf
- Havik, T. i Ingul, J. M. (2021). Does homeschooling fit students with school attendance problems? Exploring teachers' experiences during COVID-19. *Frontiers in Education*, 6(720014). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720014>
- Horbowska, J. (2020). Zdalna edukacja w perspektywie kognitywistyki. *Edukacja*, 4(155), 34–44. https://ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2020-4/PDF/3_Horbowska.pdf
- Instytut Obywatelski. (b.d.). *Edukacja zdalna w czasie pandemii – rekomendacje Parlamentarnego Zespołu ds. Przyszłości Edukacji*. Pobrano 10.10.2022 z <https://instytutobywatelski.pl/raporty/212-edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-rekomendacje-parlamentarnego-zespołu-ds-przyszlosci-edukacji>
- Jacyków, D., Kowalewicz, M., Mucha, K., Siwiak, K. i Wągrowa, U. (2020). *Budżety gospodarstw domowych w 2020 r.* Główny Urząd Statystyczny. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosc/5486/9/15/1/budzety_gospodarstw_domowych_w_2020.pdf
- Jagielska, K. (2020). Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich. W N. G. Pięka, K. Jagielska i J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 95–118). Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T. i Wrona, S. (2021). Osiągnięcia uczniów szkół średnich po zmianach w oświacie i nauczaniu w pandemii. Wyniki badania TICKS 2021 w Warszawie. *Policy Note*, 1. <http://bit.ly/3VxREQo>
- Kalinowska, K. (2022). „No... Nie wyszło to tak, jak oczekiwaliśmy”. Typologia zdalnych lekcji z perspektywy młodzieży. *Zoon Politikon*, 13, 1–33. <https://doi.org/10.4467/2543408XZOP.22.001.15620>
- Kochan, I. (2020). Nauczanie zdalne w opinii uczniów szkół średnich w czasie trwania pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, 59, 119–132. <https://doi.org/10.14746/se.2020.59.9>
- Kubiak, M. J. (2000). *Wirtualna edukacja*. Wydawnictwo MIKOM.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J. i Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. <https://fdps.pl/Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf>
- Myck, M., Oczkowska, M. i Trzcński, K. (2020, 28 marca). *Zamknięte szkoły: warunki uczniów do nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19*. Centrum Analiz Ekonomicznych CenEA. <https://cenea.org.pl/pl/2020/03/28/zamkniete-szkoly-warunki-uczniow-do-nauki-zdalnej-w-okresie-pandemii-covid-19/>
- Nathwani, G., Shoaib, A., Shafi, A., Furukawa, T. A. i Huy, N. T. (2021). Impact of COVID-2019 on school attendance problems. *Journal of Global Health*, 11(03084). <https://doi.org/10.7189/jogh.11.03084>
- OECD. (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7/>
- OECD. (2021a). *Supporting teachers' use of ICT in upper secondary classrooms during and after the COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.1787/5e5494ac-en>
- OECD. (2021b). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Poleszak, W. i Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7–15). EduAkcja.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. i Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf
- UNICEF. (2020). *Children in monetary poor households and COVID-19: Technical note*. <https://data.unicef.org/resources/children-in-monetary-poor-households-and-covid-19/>

World Bank. (2020, 2 kwietnia). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. <https://reliefweb.int/report/austria/how-countries-are-using-edtech-including-online-learning-radio-television-texting>

Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Fundacja im. Stefana Batorego. <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf>

Joanna Rabięga-Wiśniewska jest doktorką językoznawstwa, adiunktą w Instytucie Badań Edukacyjnych oraz wykładowczynią w Akademii Pedagogiki Specjalnej i Collegium Verum. W pracy naukowej i dydaktyce zajmuje się edukacją medialną, sztuczną inteligencją, otwartymi zasobami edukacyjnymi oraz projektowaniem zajęć na odległość, w tym e-learningiem.

Agnieszka Dwojak-Matras jest doktorką pedagogiki, od wielu lat pracuje jako koordynatorka i główna badaczka w edukacyjnych projektach międzynarodowych (Horyzont 2020, Erasmus+). W ostatnich latach związana z Instytutem Badań Edukacyjnych, gdzie oprócz badań prowadzi również szkolenia i warsztaty z rzetelności badawczej. Interesuje się szeroko rozumianą edukacją medialną, kompetencjami cyfrowymi, a także etyką akademicką i etyką badawczą.

Katarzyna Kalinowska jest doktorką socjologii, pracuje na stanowisku adiunktki w Instytucie Badań Edukacyjnych oraz w Instytucie Socjologii Collegium Civitas. Jej zainteresowania badawcze dotyczą socjologii młodzieży i edukacji, etnografii szkoły, socjologii emocji a także metodologii badań jakościowych i etyki badawczej.

POLECAMY



Małgorzata Janicka i Tomasz Miziołek,
Finanse zrównoważone. ESG. Przedsiębiorstwa. Sektor finansowy

Wymogi zrównoważonej transformacji, którą można uznać za wyzwanie naszych czasów, dotyczą wszystkich podmiotów i sektorów gospodarczych działających w skali zarówno makro-, jak i mikroekonomicznej, w wymiarze krajowym i globalnym. Tematyka „zrównoważenia” (sustainability) funkcjonuje w przestrzeni publicznej od lat, większość istniejących opracowań koncentruje się jednak na problematyce zielonych finansów i na kwestiach środowiskowych. Szczególnie dotkliwa luka informacyjna dotyczy – przez lata niedocenianej – roli finansów w zrównoważonym rozwoju. Bez sektora finansowego rozumiejącego wyzwania zrównoważonego rozwoju i działającego na jego rzecz trudno wyobrazić sobie zrównoważoną transformację gospodarczą. Prezentowana publikacja kompleksowo wypełnia istotną lukę informacyjną, systematyzuje i poszerza wiedzę w obszarze zrównoważonych finansów w odniesieniu zarówno do ESG, jak i przedsiębiorstw oraz sektora finansowego.

Opis na podstawie informacji ze strony wydawnictwa: <https://www.pwe.com.pl/ksiazki/finanse/finanse-zrównowazone-esg-przedsiębiorstwa-sektor-finansowy,p1989166735>
Wydawnictwo: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2022.

Lukasz Hardt, *Eseje o polityce pieniężnej czasu niepewności*

Na pracę składa się dziesięć esejów. Rozpoczynają ją teksty dotyczące fundamentalnych kwestii z zakresu polityki pieniężnej, a więc jej strategii i w tym kontekście zjawiska inflacji. Następnie autor dzieli się refleksjami dotyczącymi znaczenia komunikacji banku centralnego dla skutecznej realizacji jego mandatu. Kolejny esej dyskutuje reakcję Narodowego Banku Polskiego na pandemiczny kryzys z początku 2020 roku. Następne szkice dotyczą relacji polityki pieniężnej do polityki fiskalnej i makroostrożnościowej oraz sposobów ewentualnego uwzględnienia w polityce monetarnej zmian klimatycznych. Czytelnik będzie miał również okazję do refleksji nad wpływem zmian demograficznych na dynamikę cen i politykę pieniężną. Ostatni esej dotyczy działania Rady Polityki Pieniężnej – kolegijskiego organu decyzyjnego władzy monetarnej w Polsce – w analizowanym okresie. Całość kończy propozycja przeprowadzenia przez Narodowy Bank Polski przeglądu strategii polityki pieniężnej, podobnego do tych, które zrealizowały w ostatnich latach Europejski Bank Centralny i Rezerwa Federalna.

Opis na podstawie informacji ze strony wydawnictwa: <https://www.pwe.com.pl/ksiazki/ekonomia/esaje-o-polityce-pienieznej-czasu-niepewnosci,p194014587>
Wydawnictwo: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2022.

