

BARBARA JANKOWIAK
ORCID: 0000-0002-7660-2070
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
E-mail: barbara.jankowiak@amu.edu.pl

SYLWIA JASKULSKA
ORCID: 0000-0002-3454-7894
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
E-mail: sylwia.jaskulska@amu.edu.pl

ANNA RYBIŃSKA
ORCID: 0000-0002-5014-0728
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
E-mail: anna.schmidt@amu.edu.pl

POSTAWY NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO WOBEC KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ W CZASIE PANDEMII COVID-19

1. WPROWADZENIE

W roku szkolnym 2019/2020, w obliczu pandemii COVID-19, dyrekcja, a także nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego zostali postawieni w sytuacji, która jeszcze kilka miesięcy temu, w kontekście pracy z małym dzieckiem, wydawała się być niemożliwą – pracy w systemie zdalnym, na odległość.

Przedszkole to instytucja opiekuńczo-wychowawcza dla dzieci w wieku od trzech lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego, która uznawana jest za „[...] poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego, zaprojektowanego dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej”¹. Wyniki publi-

¹ *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED – 97 Implementation in OECD Countries*, 1999 Edition, Paris 1999, s. 22, za: A. Kopeć, A. Antczak, *Programy edukacji europejskiej w wychowaniu przedszkolnym*, Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej „Organizacja i zarządzanie” 2019, 73/1228.

kowane przez Główny Urząd Statystyczny w raporcie pt. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019* wskazują, iż na terenie Polski w tych latach funkcjonowało 22,2 tys. formalnie zarejestrowanych placówek wychowania przedszkolnego (placówki zarówno publiczne jak i niepubliczne – wśród nich: przedszkola, oddziały przedszkolne przy szkołach, przedszkola integracyjne, przedszkola specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego), do których uczęszczało 1392,9 tys. dzieci. Nic więc dziwnego, że przedszkole bardzo często uznawane jest za jedno z najważniejszych środowisk dbających o rozwój dziecka, jak i wspierających jego opiekunów w pełnieniu funkcji rodzicielskich. Rozważania na temat wyzwań, z jakimi musiały/li się mierzyć nauczycielki/le wychowania przedszkolnego podejmujące/y nowy sposób pracy, należy odnieść do tego, jakie są przed nimi na co dzień stawiane zadania zawodowe. Rozumienie pojęcia „placówka wychowania przedszkolnego” rozważane może być w kontekście dwóch aspektów: materialnego aspektu wychowania i kształcenia oraz aspektu funkcjonalnego². Główne cele i zadania placówek wychowania przedszkolnego działających na terenie Polski określone zostały w podstawie programowej – dokładnie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej³. Treść tego dokumentu wskazuje, iż „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji”⁴. W treści dokumentu odnaleźć można konkretne zadania edukacji przedszkolnej, a wśród nich m.in. wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka, tworzenie odpowiednich warunków do swobodnego, ale bezpiecznego rozwoju, zabawy i odpoczynku, kreowanie sytuacji edukacyjnych, wspomaganie dziecięcej samo-

² B. Surma, *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:], *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków, 2011, s. 190.

³ Dz. U. z 2017 r. poz. 356 [online], <<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>> [dostęp: 15.11.2020].

⁴ *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. Podstawa programowa z komentarzem* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>> [dostęp: 15.11.2020], s. 5.

dzielności, a także wzmocnianie poczucia wartości, dbanie o sferę emocjonalną i psychiczną dziecka, organizowanie zajęć oraz podejmowanie współpracy z rodzicami i organizacjami środowiska lokalnego⁵.

Odwołując się do wskazanych celów i zadań placówek wychowania przedszkolnego, warto wspomnieć również o realizowanych przez nie funkcjach, wśród których wyróżnić można trzy główne: funkcję opiekuńczą, wychowawczą oraz funkcję kształcącą⁶. Należy podkreślić, iż wielu autorów dokonało ich analizy i rozbudowy, wskazując m.in. na następujące funkcje placówek wychowania przedszkolnego:

- [...] opiekuńczo-zdrowotną (opieka nad dzieckiem, czuwanie nad jego zdrowiem i bezpieczeństwem),
- stymulującą (pobudzającą i ukierunkowującą procesy rozwojowe przedszkolaka),
- profilaktyczną (zapobiegającą i przeciwdziałającą zagrożeniom dla zdrowia i rozwoju osobowości dziecka),
- korektywną (korygowanie wad rozwojowych, zaburzeń parcjalnych, wyrównywanie braków),
- kompensacyjną (korekta stanu zastanego, usuwanie nie tylko przyczyn zjawiska, ale i samych trudności z nim związanych),
- dydaktyczną (wyposażenie wychowanków w odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności i nawyków, przygotowujących go do roli ucznia oraz zapewniających dobry start szkolny),
- socjalizacyjną (włączającą dziecko jako podmiot w szersze kręgi środowiska społecznego),
- osobotwórczą (formującą osobowość jednostki, integrującą sfery rozwojowe, kształtującą własną indywidualność, potencjalne możliwości)⁷.

Każde z wyżej wymienionych celów, zadań i funkcji ma znaczenie szczególnie w kontekście zarówno harmonijnego funkcjonowania placówek, jak również rozwoju, wzrostu i kształtowania dziecka od najmłodszych lat, a także podejmowania współpracy i budowania relacji z rodzicami/opiekunami oraz przedstawicielami środowiska lokalnego. Na placówkach wychowania przedszkolnego oraz pracujących w nich dyrektorach i nauczycielach, wbrew niektórym przekonaniom, spoczywa ogromna odpowiedzialność w wypełnianiu funkcji ważnych zarówno z perspektywy jednostki, jak i całego społeczeństwa⁸.

Nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego muszą sprostać wysokim wymaganiom społecznym, a prawidłowe realizowanie stawianych przed

⁵ Tamże.

⁶ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r., Dz. U. z 2012 r. poz. 977.

⁷ J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 231–232.

⁸ Więcej w: D. Waloszek, *Funkcje oświaty*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 1201.

nimi zadań może być nie lada wyzwaniem w naturalnych warunkach płynnej pracy i funkcjonowania placówki. W tekście prezentowane są wyniki badań nad postawami nauczycielek/li wobec kształcenia na odległość. Zgodnie z przyjętymi w badaniu założeniami, postawy te mogą być znaczące dla możliwości realizacji zadań przedszkola, które z dnia na dzień zmieniło swój charakter z tradycyjnych bezpośrednich relacji na te zapośredniczone przez media. Badanie indywidualnych postaw nauczycielek/li wychowania przedszkolnego jest istotne, ponieważ ich stosunek do zdalnej formy edukacji może nie tylko wpływać na ich codzienną aktywność zawodową z dziećmi i ich rodzicami/opiekunami, ale także ustosunkowanie się do kształcenia na odległość tak dużej grupy społecznej przekształcać się może w opinię publiczną determinującą klimat społeczny i w konsekwencji wpływać na życie wielu innych ludzi⁹.

Projektując badania, przyjęto, że określenie czyjejs postawy oznacza umiejscowienie człowieka na dwubiegunowym kontinuum wartościowania od stosunku skrajnie negatywnego do skrajnie pozytywnego¹⁰. Postawa w tym ujęciu to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania jakiegoś obiektu przez człowieka¹¹, znajdująca odzwierciedlenie w przekonaniach, emocjach oraz zamierzonych zachowaniach¹². Zakłada się, że w jej skład mogą wchodzić przekonania i wiedza o obiekcie postawy (komponent poznawczy), mniej lub bardziej jednorodne dyspozycje do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy (komponent behawioralny) i dodatnie lub ujemne emocje towarzyszące wyobrażeniu przedmiotu postawy (komponent emocjonalny)¹³.

Celem prezentowanych w tekście badań jest zatem zdiagnozowanie i opisanie postaw nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia zdalnego w czasie pandemii COVID-19 w trzech komponentach (poznawczym, behawioralnym, emocjonalnym) i eksploracja zależności pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego a postawami wobec kształcenia zdalnego w czasie pandemii COVID-19, a także opisanie narzędzi, z których korzystali badani.

⁹ G. Bohner, M. Wanke, *Postawy i zmiany postaw*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004, s. 15.

¹⁰ B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia Akademicka. Podręcznik*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 337.

¹¹ Tamże.

¹² D.G. Myers, *Psychologia społeczna*, Zysk, i S-ka, Poznań, 2003, s. 151.

¹³ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, PWN, Warszawa, 1976, s. 12–22. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i Sp., Poznań 1997.

2. METODY

2.1. Uczestniczki i uczestnicy

Dobór do grupy badanej był celowy (nauczyciele/ki wychowania przedszkolnego prowadzący zajęcia zdalne) i ochotniczy. W grupie badanych osób przeważają kobiety, nauczyciele i nauczycielki ze stażem pracy 11 lat lub dłuższym, o stopniu awansu zawodowego: nauczyciel kontraktowy, osoby zatrudnione w przedszkolach (a nie oddziałach przedszkolnych w szkołach), placówkach publicznych, ogólnodostępnych, usytuowanych w mieście, pracujący w grupie mieszanej ze względu na wiek dzieci. Natomiast najmniejszy udział w badanej próbie mają mężczyźni, nauczycielki i nauczyciele ze stażem pracy krótszym niż 2 lata, o stopniu awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, zatrudnieni w: więcej niż jednym rodzaju placówek, pracujący w więcej niż jednej grupie wiekowej. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Uczestniczki i uczestnicy badania

| Charakterystyka socjodemograficzna ¹⁴ | | N | % |
|--|----------------------------------|-----|-------|
| Płeć | kobieta | 427 | 99,53 |
| | mężczyzna | 2 | 0,47 |
| Staż pracy | 11 lat lub dłużej | 186 | 43,36 |
| | 6–10 lat | 83 | 19,35 |
| | 2–5 lat | 106 | 24,71 |
| | krócej niż 2 lata | 54 | 12,59 |
| Stopień awansu zawodowego | nauczyciel dyplomowany | 113 | 26,43 |
| | nauczyciel mianowany | 94 | 21,91 |
| | nauczyciel kontraktowy | 161 | 37,53 |
| | nauczyciel stażysta | 61 | 14,22 |
| Przedszkole/oddział przedszkolny w szkole | przedszkole | 368 | 85,5 |
| | oddział przedszkolny w szkole | 46 | 10,72 |
| | inna placówka | 4 | 1,22 |
| | więcej niż jeden rodzaj placówek | 11 | 2,56 |
| Typ placówki | publiczna | 355 | 82,75 |
| | niepubliczna | 64 | 14,92 |
| | więcej niż jeden rodzaj placówek | 10 | 2,33 |

¹⁴ Wszystkie informacje uzyskano z deklaracji badanych osób.

cd. tab. 1

| | | | |
|----------------------|------------------------------------|-----|-------|
| Rodzaj placówki | przedszkole/oddział ogólnodostępny | 364 | 84,85 |
| | przedszkole/oddział integracyjny | 37 | 8,62 |
| | przedszkole/oddział specjalny | 17 | 3,96 |
| | więcej niż jeden rodzaj placówek | 11 | 2,56 |
| Lokalizacja placówki | miasto | 345 | 80,42 |
| | wieś | 81 | 18,88 |
| | więcej niż jeden rodzaj placówek | 3 | 0,7 |
| Grupa przedszkolna | 3-latków | 60 | 13,99 |
| | 4-latków | 77 | 17,95 |
| | 5-latków | 56 | 13,05 |
| | 6-latków | 78 | 18,18 |
| | mieszana ze względu na wiek | 127 | 29,6 |
| | więcej niż jedna grupa | 31 | 7,23 |

2.2. Procedura

Etap selekcyjny

Do badań kwalifikowani/ne byli/ły nauczyciele/ki wychowania przedszkolnego prowadzący zajęcia zdalne. Ankieta dostępna była od 15 do 30 czerwca 2020 na portalu społecznościowym Facebook, na stronach: *Ja Nauczyciel'ka*, *Rok Relacji w Edukacji*, *Sylwia Jaskulska – Spotkania edukacyjne*, *Kreatywne Nauczycielki Przedszkola*, *Nauczycielka Przedszkola*, *Wczesnoszkolne i przedszkolne inspiracje*, *WychowaniePrzedszkolne.pl*, *JA.nauczycielka* i innych oraz wielokrotnie udostępniana przez użytkowników i użytkowniczki portali. Wysłano także zaproszenia do dyrekcji kilkuset wylosowanych przez nas przedszkoli. Zebrano 429 wypowiedzi.

Etap właściwy

Etap ten polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych online. Kwestionariusz składał się z metryczki, części dotyczącej postaw wobec kształcenia zdalnego (12 pytań), skali prosperowania (8 pytań) i jednego pytania otwartego. Na początku kwestionariusza były umieszczone informacje o tym, do kogo kierowane jest badanie (do czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego prowadzących zajęcia zdalne), o celu badania, czasie jego trwania, prawach uczestników badań takich, jak: informacje o tym, że badanie jest anonimowe, dobrowolne i że w każdym momencie można się z niego wycofać bez podawania powodu, a wszystkie podane informacje są poufne oraz że drogą e-mailową można zadawać pytania dotyczące roli badanego w prowadzonym badaniu. Podany był także kontakt mailowy do prowadzących badanie. Na końcu zaproszenia do badania podana

była informacja, że jeśli wyraża się zgodę na uczestnictwo, należy przejść do pytań właściwych.

Etap opracowania wyników

Ostatni etap polegał na statystycznym opracowaniu wyników (przy użyciu pakietu statystycznego SPSS) oraz ich interpretacji.

2.3. Operacjonalizacja zmiennych

Postawy nauczycieli wobec kształcenia zdalnego badane były przy użyciu autorskiego kwestionariusza zawierającego 12 par stwierdzeń (po 4 pary do każdego z komponentów postawy – poznawczego, afektywnego, behawioralnego). Korzystając ze skali typu Likerta z poziomami od 1 do 7, respondenci wskazywali, w jakim stopniu się z tymi stwierdzeniami zgadzają.

Wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego określane były w kilku aspektach: stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, miejsca zatrudnienia ze względu na typ i rodzaj placówki, jej lokalizację i grupę (ze względu na wiek dzieci), z którą pracuje nauczyciel/ka.

2.4. Analiza danych

Do porównania rozkładów zmiennych i czynników je różnicujących zastosowano analizę wariancji dla wielu zmiennych (MANOVA). Gdy było to konieczne, uruchomiono test post-hoc Bonferroniego (*p-Bonferroniego*). Przyjęty poziom istotności to $\alpha = 0,05$.

3. WYNIKI

3.1. Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość

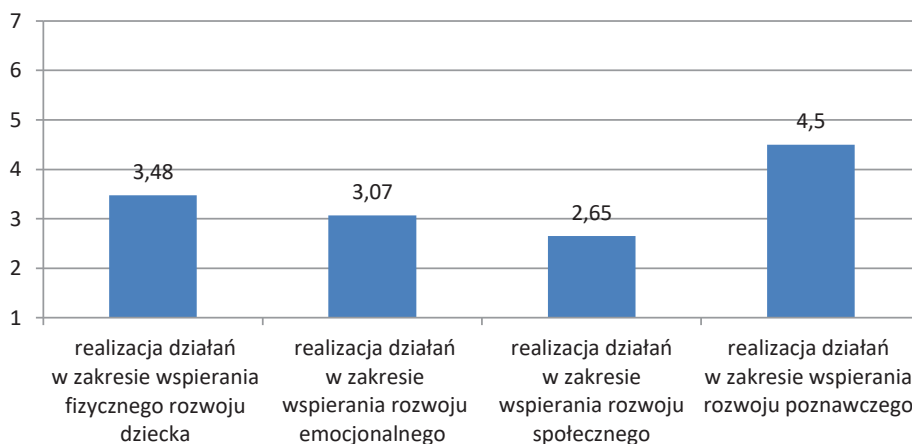
Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego badane były w trzech komponentach: poznawczym, behawioralnym i emocjonalnym. Do każdego komponentu skonstruowane były cztery pary stwierdzeń, do których odnosili się badani poprzez wybranie odpowiedzi na skali od 1 do 7.

Komponent poznawczy postawy

Stwierdzenia, do których odnosiły się nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego w komponentie poznawczym, dotyczyły możliwości wspierania fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego rozwoju dziecka poprzez nauczanie zdalne. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 2 oraz na wykresie 1.

Tabela 2. Komponent poznawczy postawy – procentowy rozkład odpowiedzi

| Kształcenie na odległość | | (1) Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania fizycznego rozwoju dziecka (7) Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania fizycznego rozwoju dziecka | (1) Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka (7) Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka | (1) Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka (7) Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka | (1) Czyni niemożliwą realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania poznawczego rozwoju dziecka (7) Umożliwia realizację z powodzeniem działań w zakresie wspierania poznawczego rozwoju dziecka |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | N | 44 | 58 | 111 | 21 |
| | % | 10,26 | 13,52 | 25,87 | 4,9 |
| 2 | N | 81 | 118 | 120 | 31 |
| | % | 18,88 | 27,51 | 27,97 | 7,23 |
| 3 | N | 102 | 99 | 97 | 67 |
| | % | 23,78 | 23,08 | 22,61 | 15,6 |
| 4 | N | 92 | 92 | 48 | 83 |
| | % | 21,45 | 21,45 | 11,19 | 19,35 |
| 5 | N | 63 | 25 | 24 | 97 |
| | % | 14,69 | 5,83 | 5,59 | 22,61 |
| 6 | N | 31 | 27 | 22 | 80 |
| | % | 7,23 | 6,29 | 5,13 | 18,65 |
| 7 | N | 16 | 10 | 7 | 50 |
| | % | 3,73 | 2,33 | 1,63 | 11,66 |



Wykres 1. Komponent poznawczy postawy (średnie)

Ogólna średnia dla komponentu poznawczego postawy to 3,42 (min. 1, max 7). W opiniach nauczycielek i nauczycieli spośród głównych zadań wychowania przedszkolnego kształcenie na odległość najlepiej pozwala realizować wspieranie rozwoju poznawczego dziecka (średnia dla tego pytania to $M = 4,5$), natomiast najbardziej utrudnia działania w zakresie wspierania rozwoju społecznego. Warto podkreślić, iż w zakresie wspierania społecznego rozwoju dziecka suma dwóch najbardziej negatywnych odpowiedzi (1 i 2) wynosi aż 53,84%, a średnia dla tego pytania to $M = 2,65$. Oznacza to, że respondenci i respondenci uważają wykonywanie zadań w tym zakresie za praktycznie niemożliwe. Opinie respondentek i respondentów na temat możliwości wspierania rozwoju emocjonalnego dzieci również nie są optymistyczne. Średnia dla tego pytania to $M = 3,07$, a suma odpowiedzi 1 i 2 to aż 41,03%. Dla pytania o możliwość wspierania rozwoju fizycznego dziecka średnia odpowiedzi wynosi $M = 3,48$.

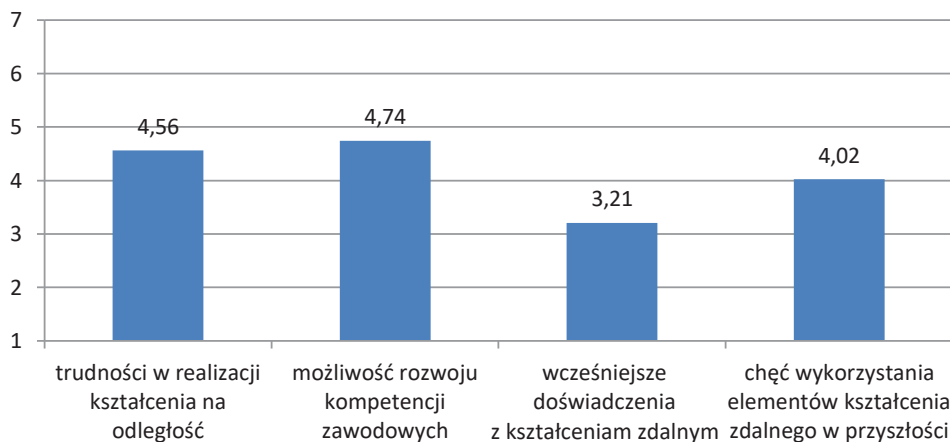
Komponent behawioralny postawy

Komponent behawioralny został operacjonalizowany jako ewentualne trudności podczas nauczania zdalnego, praktykowanie elementów takiego typu pracy w przeszłości, ocena rozwoju własnych kompetencji zawodowych oraz tego, czy nauczyciele wykorzystają elementy nauczania na odległość w przyszłości (z własnej woli, nawet jeśli nie będzie takiej konieczności). Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 3 i na wykresie 2.

Tabela 3. Komponent behawioralny postawy – procentowy rozkład odpowiedzi

| Kształcenie na odległość | | (1) Przysparza mi trudności (7) Nie przysparza mi trudności | (1) Ogranicza rozwój moich kompetencji zawodowych (7) Pozwala mi rozwijać kompetencje zawodowe | (1) Jest mi obce – nigdy nie wdrażałem/am jego elementów w mojej pracy (7) Nie jest mi obce – wdrażałem/am już jego elementy w mojej pracy | (1) Na pewno nie wykorzystam go w pracy w przyszłości, jeśli nie będzie znów takiej konieczności (7) Na pewno wykorzystam je w pracy w przyszłości |
|--------------------------|---|--|---|---|---|
| | | 1 | N | 23 | 15 |
| | % | 5,36 | 3,5 | 27,97 | 18,88 |
| 2 | N | 30 | 27 | 67 | 37 |
| | % | 6,99 | 6,29 | 15,62 | 8,62 |
| 3 | N | 54 | 39 | 65 | 51 |
| | % | 12,59 | 9,09 | 15,15 | 11,89 |
| 4 | N | 101 | 111 | 57 | 73 |
| | % | 23,54 | 25,87 | 13,29 | 17,02 |

| | | | | | |
|---|---|-------|-------|-------|-------|
| 5 | N | 78 | 88 | 52 | 59 |
| | % | 18,18 | 20,51 | 12,12 | 13,75 |
| 6 | N | 83 | 80 | 38 | 62 |
| | % | 19,35 | 18,65 | 8,86 | 14,45 |
| 7 | N | 60 | 69 | 30 | 66 |
| | % | 13,99 | 16,08 | 6,99 | 15,38 |



Wykres 2. Komponent behawioralny postawy (średnie)

Ogólna średnia dla tego komponentu to 4,13 (min. 1, max 7). Uzyskane wyniki badań wskazują, że przed okresem pandemii COVID-19 nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego w większości nie wdrażali w swojej pracy elementów kształcenia zdalnego (odpowiedzi 1 i 2 to 43,59%, a średnia dla tego pytania jest najniższa w tym komponentcie – $M = 3,32$). Respondentki i respondenci nie są jednoznaczni w swoich deklaracjach co do chęci wykorzystania kształcenia na odległość w przyszłości (średnia dla tego pytania to $M = 4,02$). Jednak spora część z nich zamierza wykorzystać zdobyte umiejętności w przyszłości, nawet jeśli nie będzie to konieczne. Jest to grupa 29,83% badanych (odpowiedzi 6 i 7), natomiast 27,5% nauczycielek i nauczycieli deklaruje, iż jeśli nie będzie znów takiej konieczności, nie wykorzysta w praktyce nabytych kompetencji związanych z kształceniem zdalnym (odpowiedzi 1 i 2). Zgodnie z uzyskanymi wynikami 33,34% osób deklaruje, że kształcenie na odległość nie jest dla nich trudne – wskazują odpowiedzi 6 i 7, natomiast dla 12,25% respondentów stanowi ono wyzwanie (odpowiedzi 1 i 2). Średnia dla tego pytania to $M = 4,56$. Warto podkreślić, że 23,54% nauczycielek i nauczycieli wybrało odpowiedź 4, co

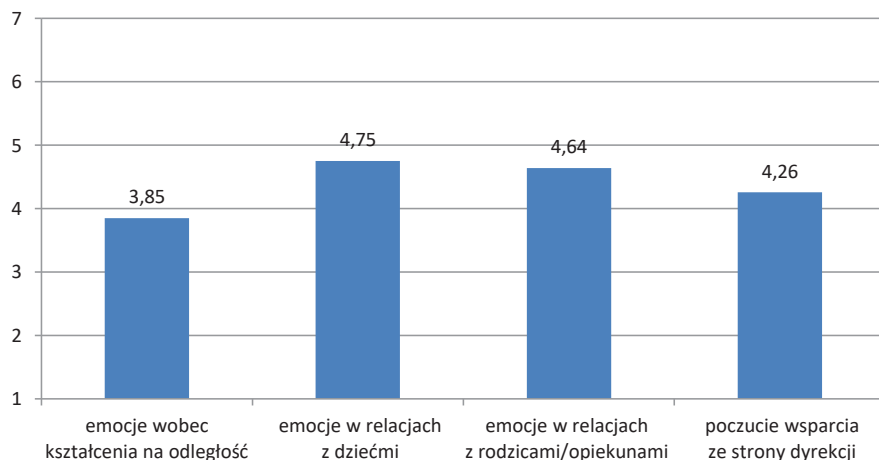
może sugerować, iż nie są w stanie jednoznacznie określić swoich doświadczeń. Najwyższe wyniki w tym komponentcie badani zaznaczyli w pytaniu dotyczącym rozwoju własnych kompetencji zawodowych (średnia $M = 4,74$). Aż 34,73% badanych wybierało odpowiedź 6 i 7, a tylko 9,79% badanych daje wyraz przekonaniu, iż ich kompetencje nie zwiększają się (wskazują odpowiedzi 1 i 2). Podobnie jak w pytaniu o trudności, osoby wskazujące odpowiedź 4 stanowiły aż 25%.

Komponent emocjonalny postawy

Stwierdzenia, do których odnosiły się nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego w komponentcie emocjonalnym, dotyczyły doświadczanych emocji podczas edukacji zdalnej w ogóle, w kontakcie z dziećmi oraz ich rodzicami/opiekunami, a także odczuwanego wsparcia ze strony dyrekcji szkoły. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 4 i na wykresie 3.

Tabela 4. Komponent emocjonalny postawy – procentowy rozkład odpowiedzi

| Kształcenie na odległość | | (1) Wyzwała we mnie negatywne emocje (7) Wyzwała we mnie pozytywne emocje | (1) Sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z dziećmi (7) Sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z dziećmi | (1) Sprawia, że odczuwam negatywne emocje w relacjach z rodzicami/opiekunami dzieci (7) Sprawia, że odczuwam pozytywne emocje w relacjach z rodzicami/opiekunami dzieci | (1) Sprawia, że odczuwam brak wsparcia ze strony dyrekcji szkoły (7) Sprawia, że odczuwam wsparcie ze strony dyrekcji szkoły |
|--------------------------|---|--|--|--|---|
| | | 1 | N | 47 | 18 |
| | % | 10,96 | 4,2 | 4,2 | 12,82 |
| 2 | N | 41 | 15 | 24 | 43 |
| | % | 9,56 | 3,5 | 5,59 | 10,02 |
| 3 | N | 72 | 35 | 41 | 44 |
| | % | 16,78 | 8,16 | 9,56 | 10,26 |
| 4 | N | 131 | 128 | 130 | 83 |
| | % | 30,54 | 29,84 | 30,3 | 19,35 |
| 5 | N | 69 | 89 | 70 | 73 |
| | % | 16,08 | 20,75 | 16,32 | 17,02 |
| 6 | N | 44 | 82 | 92 | 61 |
| | % | 10,26 | 19,11 | 21,45 | 14,22 |
| 7 | N | 25 | 62 | 54 | 70 |
| | % | 5,82 | 14,45 | 12,59 | 16,32 |

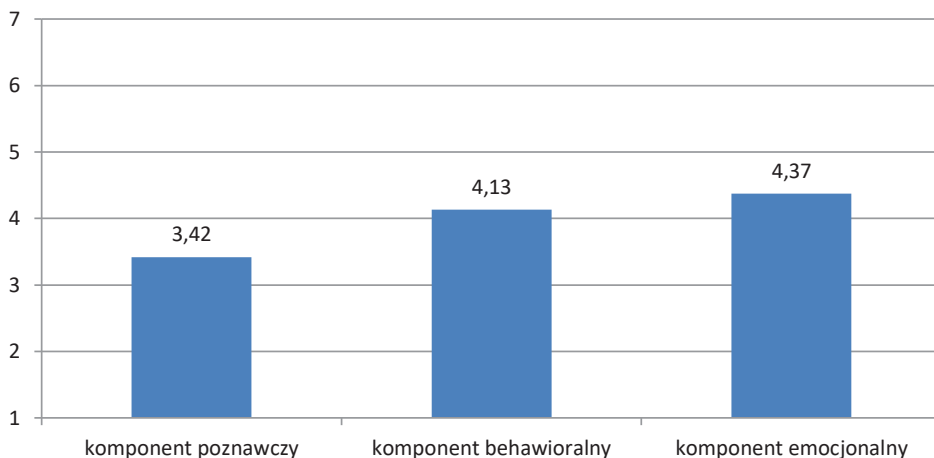


Wykres 3. Komponent emocjonalny postawy (średnie)

Ogólna średnia dla tego komponentu to 4,37 (min. 1, max 7). Kształcenie na odległość w odczuciach nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wiąże się z niejednoznacznymi emocjami, na co wskazuje dość duże zróżnicowanie odpowiedzi na pierwsze, najbardziej ogólne pytanie. Warto podkreślić, iż u 30,54% badanych emocje dotyczące kształcenia na odległość są neutralne, ambiwalentne lub trudne do sprecyzowania jednoznacznie – określone cyfrą 4 (średnia $M = 3,85$). Pozytywne emocje nauczycielki i nauczyciele odczuwają częściej niż emocje negatywne, zarówno w relacji z dziećmi, z którymi pracują (suma odpowiedzi 1 i 2 to 7,7%, natomiast 6 i 7 – 33,56%, średnia $M = 4,75$), jak i z ich rodzicami/opiekunami (suma odpowiedzi 1 i 2 to 9,79%, natomiast 6 i 7 – 34,04%, średnia $M = 4,64$). Także w tych dwóch pytaniach wiele respondentek i respondentów – 29,84% (relacje z dziećmi) i 30,3% (relacje z rodzicami/opiekunami) – wybrało odpowiedź 4, co może oznaczać, że trudno jest im się do tej kwestii odnieść jednoznacznie lub ich odczucia w tym zakresie są ambiwalentne. W pytaniu dotyczącym odczuwanego wsparcia ze strony dyrekcji co prawda 30,54% (odpowiedzi 6 i 7) badanych czuje je ze strony swojego przełożonego, ale aż 22,84% osób wybrało odpowiedzi 1 i 2 (średnia dla tego pytania $M = 4,26$).

Struktura postawy wobec kształcenia na odległość

Średnia dla postawy wobec kształcenia na odległość wśród badanych nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wyniosła $M = 3,977$ (min. 1, max 7). Postawy respondentek i respondentów nie są więc jednoznaczne, mogą być ambiwalentne lub też niesprecyzowane. Porównań dokonano także w odniesieniu do trzech komponentów postawy (wykres 4).



Wykres 4. Struktura postawy

Porównanie średnich dla każdego z komponentów wskazuje, że nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego raczej negatywnie widzą możliwość realizacji w ten sposób podstawowych zadań przedszkola, nie są więc przekonani do kształcenia na odległość, lecz mimo tego podjęli działania w celu wdrożenia nowego sposobu pracy. Najwyższe wyniki dotyczą komponentu emocjonalnego – choć i one bliskie są wartości przeciętnej.

3.2. Wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a postawy wobec kształcenia zdalnego

W dalszej kolejności poddano analizie związek pomiędzy postawami wobec kształcenia na odległość a wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego, między innymi stażem pracy, rodzajem placówki, miejscem pracy i innymi czynnikami.

Staż pracy

Zmienna ta nie różnicuje żadnego z komponentów postaw.

Stopień awansu zawodowego

Zmienna ta nie różnicuje żadnego z komponentów postaw.

Miejsce zatrudnienia (przedszkole, oddział przedszkolny w szkole, inne placówki)

Zmienna ta nie różnicuje żadnego z komponentów postaw.

Typ placówki (publiczna, niepubliczna)

Zaobserwowano efekt główny dla typu placówki, w której pracują nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego na emocje, jakie odczuwają, korzystając z edukacji zdalnej w relacjach z dziećmi ($F = 3,463$, $p < 0,05$). Osoby pracujące w placówkach niepublicznych deklarują bardziej pozytywne emocje odczuwane podczas edukacji zdalnej z dziećmi niż osoby zatrudnione w przedszkolach publicznych (różnica średnich = 0,621, p -Bonferroniego $< 0,05$).

Rodzaj placówki (przedszkole ogólnodostępne, przedszkole integracyjne, przedszkole specjalne)

Zaobserwowano efekt główny miejsca zatrudnienia, w którym pracują nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego, na wcześniejsze doświadczenia z wykorzystywaniem edukacji na odległość ($F = 3,597$, $p < 0,05$). Osoby, które pracują w więcej niż jednym rodzaju placówek (to znaczy jednocześnie w kilku placówkach różnych rodzajów, np. i ogólnodostępnej i specjalnej), deklarują większą znajomość edukacji na odległość niż osoby pracujące w przedszkolach specjalnych (różnica średnich = 2,317, p -Bonferroniego $< 0,05$).

Uzyskane wyniki wskazują także na różnice w emocjach, jakie wzbudza edukacja na odległość ($F = 2,648$, $p < 0,05$) wśród nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w różnych rodzajach placówek. Osoby pracujące w przedszkolach ogólnodostępnych deklarują bardziej pozytywne emocje wobec edukacji na odległość niż osoby pracujące w przedszkolach specjalnych (różnica średnich = 1,681, p -Bonferroniego $< 0,05$).

Lokalizacja placówki (miasto, wieś)

Zmienna ta nie różnicuje żadnego z komponentów postaw.

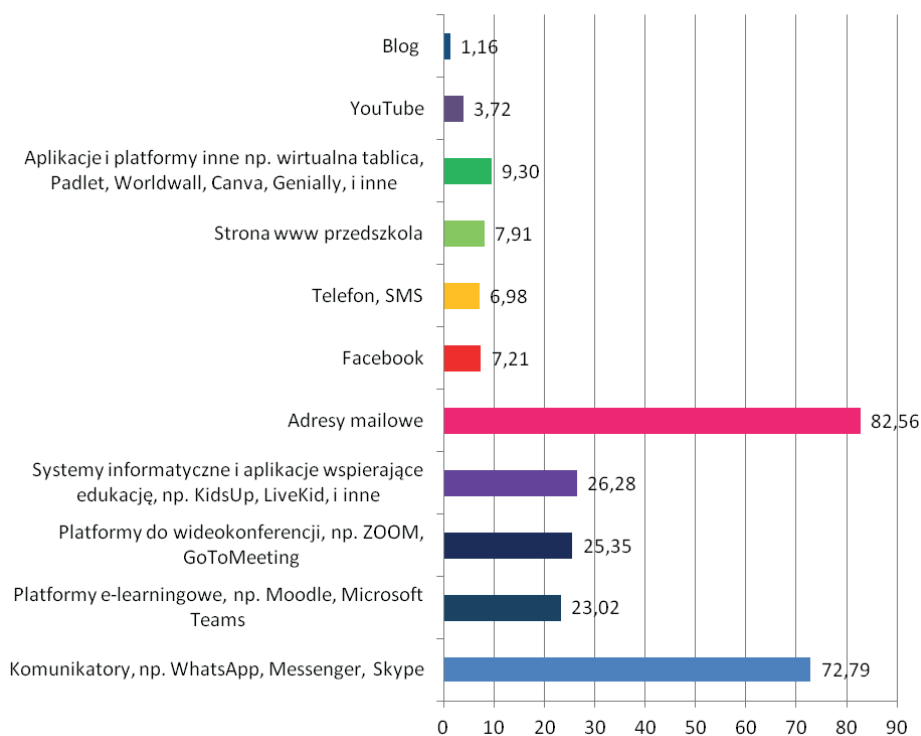
Grupa przedszkolna (3-latków, 4-latków, 5-latków, 6-latków, mieszana ze względu na wiek)

Zaobserwowano efekt główny grupy wiekowej, z którą pracują nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego, na przekonania o możliwości wspierania rozwoju fizycznego dzieci ($F = 4,679$, $p = 0,000$). Osoby pracujące w więcej niż jednej grupie wiekowej mają przekonania o większych możliwościach wspierania dzieci w obszarze rozwoju fizycznego niż osoby zatrudnione w grupie 5-latków (różnica średnich = 1,285, p -Bonferroniego $< 0,05$).

3.3. Narzędzia do edukacji na odległość wykorzystywane przez nauczycielki i nauczycieli wychowania przedszkolnego

Nauczycielki i nauczyciele byli pytani także o to, za pomocą jakich narzędzi prowadzili edukację na odległość w przedszkolach. Uzyskane odpowiedzi wskazują, że respondenci i respondenci używali: 1) 82,56% adresów mailowych;

2) 72,79% komunikatorów, np. WhatsApp, Messenger, Skype; 3) 26,28% systemów informatycznych i aplikacji wspierających edukację, np. KidsUp, LiveKid, iPrzedszkole, Vulcan, Inforodzic, Librus; 4) 25,35% platform do wideokonferencji, np. ZOOM, GoToMeeting; 5) 23,02% platform e-learningowych, np. Moodle, Microsoft Teams; 6) 7,21% Facebooka; 7) 9,30% innych aplikacji i platformy np. wirtualna tablica, Padlet, Worldwall, Canva, Genially, LeringApps, edukreda, educaplay, Kiddoland; 8) 7,91% stron WWW przedszkola; 9) 6,98% telefonu, SMS; 10) 3,72% YouTube; 10) 1,16% bloga.



Wykres 5. Narzędzia do edukacji na odległość wykorzystywane przez nauczycielki i nauczycieli wychowania przedszkolnego

4. DYSKUSJA

Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość we wszystkich komponentach i w odniesieniu do ogólnej średniej oscylują wokół wartości przeciętnej – 4 (ogólna średnia to $M = 3,977$, min. 1, max 7). Wynika z tego, że osoby biorące udział w badaniu nie mają ukształtowanych jednoznacznych postaw wobec takiej formy edukacji lub ich postawy są ambiwalentne. Warto jednak podkreślić, że badane nauczycielki i nauczyciele wychowa-

nia przedszkolnego mimo braku przekonania do tej formy pracy zastosowali liczne narzędzia do edukacji na odległość, komunikując się z dziećmi i ich rodzicami/opiekunami mailowo, przy użyciu komunikatorów, platform do wideokonferencji i aplikacji wspierających edukację przedszkolną. Zgodnie z prezentowanymi w literaturze wynikami badań postaw społecznych są one często rezultatem zachowania, bowiem zgodnie z teorią autopercepcji postaw rozpoznajemy je na podstawie obserwacji własnego zachowania¹⁵. Jak wobec tego można interpretować uzyskane w tym badaniu wyniki, zgodnie z którymi nauczycielki/nauczyciele podjęli wiele form aktywności, a jednak ich postawy są niejednoznaczne? W myśl przywoływanej teorii, jeśli własne zachowanie człowieka jest przez niego spostrzegane jako silnie uzależnione od warunków sytuacyjnych, które je w wyraźny sposób wywołują i wyjaśniają, to nie staje się ono przesłanką do wnioskowania o własnym ustosunkowaniu, a jego przyczyna jest lokowana bezpośrednio w sytuacji. Tak więc wnioskowanie na temat własnych postaw na podstawie zachowania zanika, jeśli uznamy je za wymuszone zewnętrznymi czynnikami¹⁶. Na podstawie uzyskanych danych można więc wnioskować, że nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego mimo podjętego wyzwania kształcenia na odległość uznali swoją aktywność za wymuszoną sytuacją i z niej wynikającą, co spowodowało, że podejmowane działania nie ukształtowały ich przekonania i pozytywnego stosunku do tej formy pracy.

Warto podkreślić, że najniższą średnią, bo tylko 3,42 uzyskano dla komponentu poznawczego, co oznacza, że respondenci i respondenci wyrażają wątpliwości co do możliwości realizacji głównych zadań stawianych przed wychowaniem przedszkolnym. W tym komponentcie najniższą średnią uzyskano w pytaniu o możliwość wspierania rozwoju społecznego ($M = 2,65$) i jest to najniższy wynik w całej ankiecie. Także niskie średnie uzyskano w odpowiedziach o możliwość wspierania rozwoju emocjonalnego ($M = 3,07$) i fizycznego ($M = 3,48$). Najwyższą średnią w tym komponentcie ($M = 4,5$) uzyskano w pytaniu o możliwość wspierania rozwoju poznawczego poprzez edukację na odległość. Uzyskane wyniki wskazują, iż nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, iż samo przekazanie wiedzy i wspieranie rozwoju poznawczego w kontekście pracy zdalnej nie jest tak problematyczne, jak wsparcie rozwoju społecznego, emocjonalnego i fizycznego małego dziecka, które w większym stopniu wymaga relacji bezpośredniej z wychowawczynią/cą, a także stworzenia atmosfery bezpieczeństwa, bliskości, wzajemnego zaufania, bycia ze sobą i dla siebie¹⁷. Wyniki te korespondują z danymi, które uzyskano w badaniach

¹⁵ D.J. Bem, *Self-Perception Theory*, „Advances in Experimental Social Psychology” 1972, 6, s. 1–62.

¹⁶ B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna...*, dz. cyt., s. 340.

¹⁷ M. Czub, J. Matejczuk, *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015. Y. Karandashev, *Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny*, „Horyzonty Psychologii” 2011, 1/1, s. 37–60. J. Matejczuk, J. *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego*

nauczycielek i nauczycieli szkół różnego szczebla. Są oni przekonani, że można realizować w czasie kształcenia zdalnego podstawę programową, a tym samym funkcję dydaktyczną szkoły, w przeciwieństwie do innych jej funkcji¹⁸.

Średnia dla komponentu behawioralnego to $M = 4,13$. Badane nauczycielki i nauczyciele najbardziej pozytywnie ocenili możliwość rozwoju własnych kompetencji zawodowych ($M = 4,74$), co jest jednym z najwyższych wyników w całym badaniu. Respondentki i respondenci w swoich wypowiedziach uznali, że edukacja na odległość nie jest dla nich bardzo trudna ($M = 4,56$), mimo tego, że raczej nie mieli bogatych doświadczeń w jej stosowaniu w przeszłości ($M = 3,21$). Uzyskane dane sugerować mogą, iż mimo zaistniałych okoliczności nauczyciele jako grupa, która bardzo często uczestniczy w różnorodnych formach rozwoju zawodowego¹⁹, potrafiła czas „pracy zdalnej” wykorzystać jako szansę doskonalenia własnych umiejętności, kompetencji i zdobywania nowej wiedzy. Brak doświadczeń w zakresie „edukacji na odległość” wynikać może ze specyfiki pracy placówek wychowania przedszkolnego, które różnorodne działania w tym zakresie podejmują raczej sporadycznie, a także niejednokrotnych niedostatków w odpowiednim ich wyposażeniu – brak odpowiedniego sprzętu, tj. komputera, rzutnika, tabletu, tablicy multimedialnej²⁰. Wyniki uzyskane w tym komponentcie warto także porównać z tymi uzyskanymi we wcześniej prowadzonych badaniach dotyczących postaw nauczycielek i nauczycieli szkół. W przypadku komponentu behawioralnego nauczycielki/le szkół i przedszkoli zadeklarowali podobną odczuwaną trudność w realizacji tej formy pracy (a więc nie doświadczali dużych trudności – 4,52 vs 4,56). Dotychczasowa znajomość edukacji na odległość była wyższa wśród nauczycielek/li szkół niż przedszkoli, choć u obu grup raczej niska (3,59 vs 3,21). Obie grupy doceniły rozwój swoich kompetencji zawodowych (nauczyciele szkół uzyskali w tym pytaniu wyższą średnią niż ci pracujący w przedszkolach – 5,17 vs 4,74). Największe różnice dotyczyły chęci wykorzystania tej formy pracy w przyszłości – nauczycielki/le szkół zadeklarowali większą chęć

Nauczyciela, Seria I, *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, tom 2, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. A. Bańka, *Podejście ekologiczno-rozwojowe U. Bronfenbrennera*, [w:] tegoż, *Spoleczna psychologia środowiskowa*, tom 9, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 91–94. E.M. Rosa, J. Tudge *Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology*, „Journal of Family Theory and Review” 2013, vol. 5, issue 4.

¹⁸ S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne” 2020, 57.

¹⁹ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

²⁰ M. Majchrzak, *Realizacja zaleceń do podstawy programowej. Rekomendacje i przykłady dobrych praktyk (przedszkole i szkoła podstawowa)* s. 23–24 [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3902>> [dostęp: 30.12.2020].

takich działań, nawet jeśli nie będzie takiej konieczności niż nauczycielki/le przedszkola (5,23 vs 4,02)²¹. Uzyskane dane wskazują więc, że nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego gorzej ocenili przydatność edukacji na odległość niż ci pracujący ze starszymi dziećmi w szkołach. Prawdopodobnie wynika to przede wszystkim ze specyfiki pracy z małym dzieckiem, która opiera się na bliskim bezpośrednim kontakcie oraz dużo mniejszej samodzielności dzieci przedszkolnych w posługiwaniu się nowymi technologiami, konieczności wsparcia ze strony rodzica/opiekuna podczas proponowanych przez nauczyciela aktywności online, a także etapu wzrastania (rozwoju) TI w edukację²². Potwierdzają to słowa A. Iwanickiej, które co prawda odnoszą się do sytuacji dotyczącej funkcjonowania edukacji wyłącznie szkolnej, jednakże wskazują pewne bardzo istotne kwestie, które wydają się mieć szczególne znaczenie również w odniesieniu do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: „Nauczyciele dużo chętniej korzystają [...] z nowych technologii w klasach starszych, gdzie młodzież wykazuje się większym poziomem samodzielności, a kompetencjami cyfrowymi nierzadko ich przewyższa, niż w nauczaniu wczesnoszkolnym, które wymaga większych kompetencji i zaangażowania nauczyciela”²³.

Średnia dla komponentu emocjonalnego to $M = 4,37$, można więc stwierdzić, że emocje badanych (mimo że ten komponent uzyskał najwyższą średnią) są ambiwalentne, niejednoznaczne lub trudne do określenia. Najwyższe wyniki uzyskano dla emocji, jakie badani odczuwają wobec dzieci ($M = 4,75$) i ich rodziców/opiekunów ($M = 4,64$) – są to jedne z najwyższych średnich w tym badaniu. Podobne wyniki uzyskano w badaniach nauczycielek i nauczycieli szkół, którzy emocje odczuwane w relacjach z uczennicami i uczniami także ocenili pozytywnie – co było jednym z najwyższych wyników ankiety²⁴. Czas pandemii COVID-19 to czas niezwykle dynamiczny i trudny – być może liczne zmiany, brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji wpłynął na ambiwalentność, niejednoznaczność oraz trudność w określeniu stanu emocjonalnego nauczycieli. Bardzo ważne i budujące są jednak wyniki dotyczące pozytywnych emocji odczuwanych przez nauczycieli wobec dzieci i ich rodziców/opiekunów, którzy mimo zaistniałych okoliczności potrafili obdarzyć się zaufaniem, zrozumieniem i wsparciem. Na poziomie wychowania przedszkolnego dobra, wzajemna relacja pomiędzy nauczycielem a rodzicem i dzieckiem wydaje się być czymś kluczowym, koniecz-

²¹ S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Postawy nauczycielek...*, dz. cyt.

²² M.M. Sysło, *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji uczniów zdolnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4984>> [dostęp: 15.11.2020].

²³ A. Iwanicka, *Nowe technologie w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne”, 2019, 54, s. 286.

²⁴ S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Postawy nauczycielek...*, dz. cyt.

nym i niezbędnym, a jak wskazuje S.B. Loughran, pisząc, że: „zaangażowanie rodziców w edukację przynosi korzyści nie tylko dziecku, ale także rodzicom i nauczycielom [...]. Funkcja dobrej relacji pomiędzy rodzicami a nauczycielami jest czymś więcej [...], w rzeczywistości jest to partnerstwo zapewniające dwukierunkowy przepływ informacji od nauczyciela do rodziców na temat osiągnięć dziecka i jego osobowości oraz od rodziców do nauczyciela o uzupełniających elementach dostrzeganych w środowisku domowym”²⁵.

Warto zauważyć, że badane aspekty funkcjonowania zawodowego nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego w niewielkim stopniu modyfikują postawy badanych. Nieistotne okazały się zarówno staż pracy, stopień awansu zawodowego, miejsce zatrudnienia w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole, jak i lokalizacja przedszkola (miasto, wieś). Oznacza, to że postawy respondentek i respondentów są podobne bez względu na wyróżnione aspekty. Istotne różnice dotyczyły przedszkoli specjalnych. Pracujący w nich nauczycielki i nauczyciele zadeklarowali mniejszą znajomość edukacji na odległość niż osoby, które pracują w więcej niż jednym rodzaju placówek oraz mniej pozytywne emocje niż osoby zatrudnione w przedszkolach ogólnodostępnych. Fakt ten wynikać może ze specyfiki pracy przedszkoli specjalnych, których działania obejmują pracę z dziećmi z różnorodnymi zaburzeniami, trudnościami, a także zróżnicowanymi niepełnosprawnościami (w tym niepełnosprawnościami intelektualnymi zarówno w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, jak i głębokim²⁶). Praca stacjonarna w przedszkolu specjalnym pozwala również na wykorzystywanie wielu metod i pomocy dydaktycznych, których wdrożenie w systemie kształcenia zdalnego jest znacznie utrudnione lub nawet niemożliwe. Kolejne wyzwanie stanowić może również współpraca z rodzicami²⁷, których pomoc w sytuacji kształcenia online jest niezbędna, a także koniecznych umiejętności i kwalifikacji, np. terapeutycznych, pozwalających na osiąganie zamierzonych efektów, których rodzice zazwyczaj nie mają i nie nabędą ich z dnia na dzień. Analizy wpisów oraz komentarzy na różnorodnych stronach internetowych dla nauczycieli także zwracają uwagę na wskazane trudności/wyzwania w pracy w formie zdalnej z dziećmi uczęszczającymi do placówek specjalnych. Oto wybrane wypowiedzi: „A co z dziećmi głęboko upośledzonymi?”, „Z tymi wychowankami sprawa jest zupełnie inna. Niestety zdalna nauka w ich

²⁵ S.B. Loughran, *The Importance Of Teacher/Parent Partnerships: Preparing Pre-Service And In-Service Teachers*, „Journal of College Teaching and Learning” 2008, 5/8, s. 35.

²⁶ A. Wołowicz-Ruszkowska, *Wsparcie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (w tym z zespołem Downa i/lub niepełnosprawnościami sprzężonymi) oraz głębokim stopniem upośledzenia umysłowego*, 2012 [online], <https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/p/2393_P_D_P_Wsparcie_osob_z_uposledzeniem_umyslowym.pdf> [dostęp: 30.12.2020].

²⁷ J. Kosmalowa, *O pomaganiu i współpracy. Nauczyciele i inni specjaliści wobec rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami* [online], <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/j.kosmalowa_o_pomaganiu-i-wspolpracy.pdf> [dostęp: 18.11.2020].

przypadku ograniczać się w większości będzie do wskazówek udzielanych rodzicom, do podpowiedzi w jaki sposób rodzice mogą kontynuować terapię, ustaleniu ćwiczeń, podesłaniu wskazówek wideo do zadań. Mamy świadomość ich możliwości i ograniczeń jakie mamy”, „[...] korzystanie ze specjalistycznych narzędzi, przyborów dostępnych w placówkach jest niemożliwe. Rodzice zapewnią opiekę, ale nie są wyszkoleni i nie zrobią zdalnie kursów, nie mają narzędzi pracy”²⁸. Szczególnie ważne wydają się słowa wypowiedziane w wywiadzie przeprowadzonym przez P. Pawlika pt. *Jak wygląda zdalna nauka niepełnosprawnych dzieci?* przez jedną z mam: „Nasze dzieci nie siądą same do komputera i nie zrobią samodzielnie ćwiczeń w zeszytcie. Nie możemy powiedzieć »zrób« i sprawdzić po godzinie, czy zadanie zostało wykonane. One wymagają pomocy i uwagi, którą w szkole dostają od nauczyciela”²⁹, a także refleksja przedstawiona przez jedną z pań dyrektor, która podkreśla: „Nauka dla naszych dzieci jest bardzo ważna. Odwołane zajęcia, czy choroba powodująca, że nie możemy brać udziału w ćwiczeniach, to dwa kroki w tył: w rehabilitacji, zdobywaniu umiejętności, poznawaniu nowych i utrwalaniu wypracowanych kompetencji. To takie wtaczanie kamienia pod górę, który czasem wyślizguje się z rąk. Systematyczna terapia i rehabilitacja to warunek możliwie najdłużej utrzymanej dobrej formy”³⁰.

5. KONKLUZJA

Przedszkola, podobnie jak szkoły, zostały zamknięte i przeszły w tryb zdalny z powodu pandemii COVID-19. Szybciej jednak niż szkoły wróciły – przynajmniej w pewnym zakresie – do pracy stacjonarnej. Motyw możliwości powrotu przez rodziców do pracy, zatem pobudki natury gospodarczej miały tu kluczowe znaczenie. Prezentowane wyniki badań wskazują na inne problemy, szczególnie związane z zakłóconym rozwojem dzieci w sferach społecznej, emocjonalnej czy fizycznej, wiążące się ze zdalną pracą przedszkoli. Realizacja większości zadań, które stoją przed placówkami przedszkolnymi, była praktycznie niemożliwa. Mimo podejmowanych przez nauczycielki i nauczycieli działań i deklarowanych przez nich pozytywnych emocji w relacjach z dziećmi i ich rodzicami, gdyby sytuacja ta się przedłużała, jej skutki mogłyby być poważne. Szczególnie dotyczy to dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz tych, których rodziny z różnych powodów nie mogły przejąć zadań realizowanych na co dzień przez przedszkola.

²⁸ Portal „Specjalni” [online], <<https://www.specjalni.pl/2020/03/praca-zdalna-uczniowie-w-szkoach.html>> [dostęp: 11.11.2020].

²⁹ P. Pawlik, *Jak wygląda zdalna nauka niepełnosprawnych dzieci?* [online], <<https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/koronawirus-zdalna-nauka-niepelnosprawnych-dzieci/feqv75>> [dostęp: 30.12.2020].

³⁰ Tamże.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i Sp., Poznań 1997.
- Bańka A., *Podejście ekologiczno-rozwojowe U. Bronfenbrennera*, [w:] tegoż, *Spółeczna psychologia środowiskowa*, tom 9, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Bem D.J., *Self-Perception Theory*, „Advances in Experimental Social Psychology” 1972, 6, s. 1–62.
- Bohner G., Wanke M., *Postawy i zmiany postaw*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A., *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Iwanicka A., *Nowe technologie w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne” 2019, 54.
- Jaskulska S., Jankowiak B., *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne” 2020, 57.
- Karandashev Y., *Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny*, „Horyzonty Psychologii” 2011, 1/1, s. 37–60.
- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Kopeć A., Antczak A., *Programy edukacji europejskiej w wychowaniu przedszkolnym*, Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej „Organizacja i zarządzanie” 2019, 73/1228.
- Kosmalowa J., *O pomaganiu i współpracy. Nauczyciele i inni specjaliści wobec rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami* [online], <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/j.kosmalowa_o_pomaganiu-i-wspolpracy.pdf> [dostęp: 18.11.2020].
- Loughran S.B., *The Importance Of Teacher/Parent Partnerships: Preparing Pre-Service And In-Service Teachers*, „Journal of College Teaching and Learning” 2008, 5/8.
- Majchrzak M., *Realizacja zaleceń do podstawy programowej. Rekomendacje i przykłady dobrych praktyk (przedszkole i szkoła podstawowa)* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3902>> [dostęp: 30.12.2020].
- Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, PWN, Warszawa 1976.
- Matejczuk J., *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria I, *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, tom 2, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Myers D.G., *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Pawlik P., *Jak wygląda zdalna nauka niepełnosprawnych dzieci?* [online], <<https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/koronawirus-zdalna-nauka-niepelnosprawnych-dzieci/feqv75>> [dostęp: 30.12.2020].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r., Dz. U. z 2012 r. poz. 977.
- Portal „Specjalni” [online], <<https://www.specjalni.pl/2020/03/praca-zdalna-uczniowie-w-szkoach.html>> [dostęp: 11.11.2020].
- Rosa E.M., Tudge J., *Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology*, „Journal of Family Theory and Review” 2013, vol. 5, issue 4.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r. poz. 356 [online], <<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>> [dostęp: 15.11.2020].
- Surma B., *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Syśło M.M., *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji uczniów zdolnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4984>> [dostęp: 15.11.2020].
- Waloszek D., *Funkcje oświaty*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Wojciszke B., Doliński D., *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia Akademicka. Podręcznik*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Wołowicz-Ruszkowska A., *Wsparcie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (w tym z zespołem Downa i/lub niepełnosprawnościami sprzężonymi) oraz głębokim stopniem upośledzenia umysłowego*, 2012 [online], <https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/p/2393_P_D_P_Wsparcie_osob_z_uposledzeniem_umyslowym.pdf> [dostęp: 30.12.2020].
- Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. Podstawa programowa z komentarzem* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>> [dostęp: 15.11.2020].

Author: Barbara Jankowiak, Sylwia Jaskulska, Anna Rybińska

Title: Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Distance Education During the COVID-19 Outbreak

Keywords: distance education, COVID-19, attitudes toward distance education, kindergarten teachers profession

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

This research report presents results of a study on kindergarten teacher's attitudes toward distance education during the COVID-19 pandemic and their associations with selected characteristics related to the teacher's profession. The tools that the teachers used for distance education were also described. 429 correctly completed surveys were collected. The most positive opinions concerned the development of one's professional competencies, feeling positive emotions in the relationship with children and their parents. One of the worst assessed areas was those related to the possibility of supporting the social and emotional development of children. Most of the examined aspects of professional functioning, e.g. seniority, the location of the kindergarten, did not differentiate the attitudes. The differences mainly concerned teachers of special kindergartens, who in some aspects of attitudes (e.g. positive emotions towards this form of work) obtained lower results than teachers employed in other types of kindergartens.