

ALEKSANDRA DRABINA-RÓŻEWICZ*

**RADZENIE SOBIE Z WYZWANIAM I PRACY
PODCZAS PANDEMII COVID-19
W DOŚWIADCZENIACH NAUCZYCIELI
SZKÓŁ PODSTAWOWYCH****

**COPING WITH THE CHALLENGES OF WORKING DURING
COVID-19 PANDEMIC IN THE EXPERIENCES OF PRIMARY
SCHOOL TEACHERS**

The aim of the article is to reconstruct and interpret how teachers coped with new challenges in their work during the COVID-19 pandemic. The research focuses on the social experience of teachers' work in this crisis period. The text presents a thematic analysis of the material from qualitative interviews focused on the most important aspects of teachers' experience at work following the introduction of remote work in education on a large scale. The analysis of the research material (three focus interviews and six autobiographical narrative interviews) runs concurrently with the presentation of the topics emerging from the review of literature relevant to the subject. The thematic analysis focuses on how teachers coped during the pandemic and the experience of crises in their professional and personal life. In the conclusion, we name and pre-categorize teachers' strategies for coping with the challenges of teaching during the pandemic following the introduction of remote work in an emergency mode without institutional preparation. The results presented in the article are part of the research conducted under the currently implemented research project COV-WORK.

Keywords: pandemic; COVID-19; crisis coping; online work in education; teachers

Celem artykułu jest rekonstrukcja i interpretacja kształtowania radzenia sobie z nowymi wyzwaniami w pracy nauczycieli w czasie pandemii COVID-19. Pytanie badawcze skupia się na odnajdywaniu przestrzeni społecznego doświadczania pracy nauczycieli w kryzysie. Tekst prezentuje analizę tematyczną materiału z wywiadów jakościowych, skoncentrowaną na najistotniejszych aspektach doświadczeń pracy w warunkach wprowadzenia w edukacji pracy zdalnej na szeroką skalę. Analiza materiału badawczego (trzech wywiadów focusowych oraz sześciu autobiograficznych wywiadów narracyjnych) przebiega współbieżnie z prezentacją wyłaniających

* Aleksandra Drabina-Różewicz

University of Wrocław, Poland / Uniwersytet Wrocławski, Polska

aleksandra.drabina-rozewicz@uwr.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-0939-6470>

** Badania prezentowane w artykule są częścią aktualnie realizowanego projektu: Narodowe Centrum Nauki OPUS „COV-WORK: Świadomość społeczno-ekonomiczna, doświadczenia pracy i strategię radzenia sobie Polaków w kontekście kryzysu post-pandemicznego” (UMO-2020/37/B/HS6/00479).

się z przeprowadzonego przeglądu literatury przedmiotu tematów właściwych dla rekonstrukcji doświadczeń nauczycieli w zakresie radzenia sobie z wyzwaniami pracy podczas pandemii. Analiza tematyczna koncentruje się na funkcjonowaniu nauczycieli w kryzysie pandemii i doświadczania kryzysów z perspektywy przebiegu życia zawodowego oraz osobistego. We wnioskach nazywam i wstępnie kategoryzuję strategie radzenia sobie nauczycieli z wyzwaniami edukacji w pandemii oraz opisy ich doświadczeń jako szczególnie istotnych ze względu na kontekst wprowadzenia pracy zdalnej w trybie awaryjnym bez przygotowania instytucjonalnego. Zaprezentowane w artykule wyniki są częścią prowadzonych badań w ramach realizowanego aktualnie projektu badawczego COV-WORK.

Słowa kluczowe: pandemia; COVID-19; radzenie sobie z kryzysem; praca zdalna w edukacji; nauczyciele

I. WSTĘP

Celem artykułu jest rekonstrukcja i interpretacja kształtowania sposobów radzenia sobie z nowymi wyzwaniami w pracy nauczycieli w czasie pandemii, jednocześnie artykuł jest głosem w dyskusji o uwarunkowaniach doświadczeń zmiany trybu pracy nauczycieli podczas pandemii COVID-19. Tekst prezentuje analizy zgromadzonych do tej pory materiałów w ramach przeglądu literatury na temat doświadczania przez pracowników edukacji wyzwań związanych z obostrzeniami pandemicznymi, a także analizy prowadzonych nadal autobiograficznych wywiadów narracyjnych¹ oraz focusowych z nauczycielami. Doświadczenia nauczycieli w moich rozważaniach pełnią rolę papierka lakmusowego i ilustrują efekty wprowadzania szybkich zmian i modyfikacji w pracy w warunkach kryzysu w formie niemal eksperymentalnej (zwłaszcza odnośnie do skali i dynamiki zmian trybu pracy). Perspektywa autobiograficzna natomiast realizuje założenie przywoływania przeszłych doświadczeń i budowania refleksyjnych narracji o nich², z uwzględnieniem ich wielokontekstowości i osadzenia w tożsamości społecznej. Interesuje mnie szczególnie charakter tych doświadczeń jako pracy w trybie awaryjnym przy konieczności wdrożenia wielu nowych sposobów rozwiązywania problemów. Równie ważna jest także kwestia podmiotowości w poszukiwaniu rozwiązań i wsparcia (także w aspekcie relacji społecznych) oraz podejmowania indywidualnych strategii, co wyznacza istotne przestrzenie autonomii pracy nauczycieli. Wychodzę z założenia, że edukacja jest jedną z branż, którą szczególnie dotknęły skutki kryzysu pandemicznego, zwłaszcza w aspekcie istotnych zmian w organizacji pracy i życia domowego, co daje możliwość odsłonięcia procesu kształtowania się na poziomie indywidualnym sposobów odpowiadania na nowe wyzwania i radzenia sobie z sytuacją kryzysu o charakterze globalnym.

¹ Schütze (2012).

² Kaźmierska, Schütze (2013).

II. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Wybór tematu jest rezultatem pierwszych efektów pracy z danymi zebranymi w zespole badawczym w module jakościowym, który w obszarze edukacji oprócz prowadzenia wywiadów biograficznych obejmuje także wywiady focusowe z grupami nauczycieli szkół podstawowych oraz wywiady eksperckie. Zgodnie z przyjętymi założeniami praca z danymi, której fragmenty prezentuję w tym tekście, obejmuje wywiady biograficzne oraz focusowe z nauczycielami szkół podstawowych wszystkich stopni awansu zawodowego. Przy doborze badanych zachowano zróżnicowanie miejsca zamieszkania pod względem regionu (obszary otoczenia dużych miast Dolnego Śląska i Mazowsza) i wielkości miejscowości oraz liczebności szkół, co ma za zadanie uchwycić możliwe jak najbardziej zróżnicowane doświadczenia w różnych miejscach pracy. Osiągnięcie możliwie jak największego zróżnicowania w tych trzech wymiarach stanowiło podstawową ramę teoretycznego doboru próby do badania, której kategorie wciąż są stopniowo nasycane. Dane, z których korzystam, obejmują fragmenty pogłębionych analiz wywiadów w 3 grupach focusowych (z miejscowości zróżnicowanych wielkościami w regionie Mazowsza) oraz 6 wywiadów biograficznych z nauczycielami (z małego miasta do 3000 mieszkańców oraz dużej aglomeracji miejskiej na Dolnym Śląsku). Wybór materiału jest bezpośrednią konsekwencją dostępności opracowanych danych na tym etapie pracy badawczej, tzn. w trakcie próbkowania teoretycznego, co zostało uchwycone w artykule. Rozmowy indywidualne oraz dyskusje grupowe zostały przeprowadzone w III i IV kwartale 2021 oraz w I kwartale 2022 r.

Oba scenariusze wywiadu zawierały pytania o zagadnienia związane bezpośrednio z funkcjonowaniem nauczycieli w pracy podczas pandemii. Dotyczyły kolejno: wspomnień z wybuchu pandemii, głównych zmian pracy w warunkach pandemicznych, dodatkowych obowiązków w pracy, wpływu zmian trybu pracy na życie osobiste badanych, problemów i wyzwań podczas pandemii pojawiających się wraz z upływem czasu, przygotowania technologicznego i wdrażania nowych technologii, zmian w jakości pracy (bezpieczeństwo zatrudnienia, rozwój zawodowy, wynagrodzenia, czas pracy, stres i emocje, równowaga między pracą a życiem osobistym, autonomia i kontrola w pracy), otrzymanych form wsparcia, oceny ryzyka zdrowotnego, przemian relacji w miejscu pracy, działania związków zawodowych, społecznego wizerunku zawodu nauczyciela w pandemii i prognoz co do przyszłości pracy w edukacji po kryzysie. Dodatkowo wywiady biograficzne uwzględniały kontekst narracji autobiograficznej, co umożliwiło bardziej dogłębne zrozumienie znaczenia doświadczeń pracy w pandemii w odniesieniu do procesów refleksyjnego planowania kariery zawodowej i życia osobistego, a także radzenia sobie z kryzysami na przestrzeni biegu życia. Jest to wartościowy kontekst dla procedur ugruntowywania się kategorii analizy w toku pracy w terenie, co zostało wykorzystane w niniejszym tekście. Jednakże całościowo to materiał nadający się do podjęcia osobnych zaawansowanych interpretacji doświadczeń pracy w kryzysie wykorzystujących techniki analizy materiałów biograficznych, na czym nie skupiam się w przyjętej przeze mnie koncepcji analizy tematycznej.

Przeanalizowałam pozyskany za pomocą wywiadów materiał, w sposób tematyczny, pod kątem poszukiwań wymiarów radzenia sobie nauczycieli z nowymi wyzwaniami w pracy związanymi z nagłym wprowadzeniem pracy zdalnej w edukacji. Podczas doboru przypadków i fragmentów do analizy zastosowałam założenia metodologii teorii ugruntowanej³ oraz teoretycznego doboru próby⁴, dzięki której mogłam na wczesnych etapach praktyki badawczej powiązać równoczesne przygotowywanie przeglądu literatury przedmiotu i danych zastanych z pracą nad pierwszymi analizami zgromadzonych danych jakościowych. Decyzja o współbieżnej strukturze tekstu jest rezultatem przyjęcia koncepcji jednozesnej pracy z materiałem badawczym, „gruntowania” kategorii analitycznych w jej trakcie oraz zestawiania ich na bieżąco z efektem przeglądu literatury i poszukiwania w niej punktów styecznych oraz obszarów istotnych dla analizy tematycznej. Jest to praktyka oparta na założeniach teoretycznego doboru próby, stopniowego jej nasycania i zasadna w przypadku ugruntowywania kategorii analizy już podczas pracy terenowej, zwłaszcza gdy badania wciąż są w toku.

Rozważania na wybrany przeze mnie temat opieram na założeniu, że za pomocą wglądu w doświadczenia nauczycieli w narracjach autobiograficznych oraz doświadczenia pracy we fragmentach rozmów w grupach focusowych można uchwycić relacje między poszczególnymi sferami i kategoriami życia społecznego w kontekście radzenia sobie z wyzwaniami codzienności i refleksyjnych projektów tożsamościowych przedstawicieli tego zawodu⁵ w warunkach globalnych perturbacji pandemicznego kryzysu. Strategie będą rozumieć jako sposoby projektowania własnego życia ukształtowane przez dostępne możliwości i bariery społeczno-kulturowe w otoczeniu jednostek, refleksyjnie przeżywających i konstruujących swoją tożsamość i biografię⁶. Trudności czy kryzysy mogą w przypadku powyższej koncepcji analizy stanowić punkty odniesienia problemów biograficznych, takich jak zatracanie kontroli nad własnym życiem, wyobcowanie czy bierne poddawanie się biegowi wydarzeń. Wówczas można wnioskować, że wydarzenia przełomowe czy kryzysy mają potencjalnie szczególne konsekwencje nawet dla całej biografii⁷. Konsekwencjami takich zdarzeń w reakcji na okoliczności zewnętrzne może być zablokowanie planowania, a nawet wykonywania rutynowych zadań, również uwikłanych w szersze procesy zmiany społecznej⁸. Proponuję również ujęcie indywidualnych doświadczeń radzenia sobie jako elementu organizacji praktyk społecznych służących osiągnięciu celów i rozwiązywaniu problemów. To podejście godzi skupienie się zarówno na indywidualnej refleksyjności, jak i na uwarunkowaniach społeczno-kulturowych⁹ funkcjonowania w kryzysie, tym samym jest metodologicznie możliwe do uchwycenia i odczytania w dynamice dyskusji przedstawicieli grupy zawodowej nauczycieli.

³ Strauss (1987), (1991).

⁴ Glaser (1978).

⁵ Krasowska, Drabina-Różewicz (2017).

⁶ Archer (2007): 88.

⁷ Waniek (2016).

⁸ Waniek (2016); (2019).

⁹ Swidler (1986): 277.

III. DOŚWIADCZENIA PRACY NAUCZYCIELI W KRYZYSIE – RAMY TEORETYCZNE

Nauczyciele już przed pandemią musieli się zmierzyć z wieloma problemami wynikającymi z przekształceń współczesnych oczekiwań społecznych i postępującej ewolucji roli społecznej nauczyciela, dynamicznymi zmianami technologii, przemianami systemów oświatowych, przebudowy celów nauczania, struktury, treści i metody kształcenia, a także relacji z uczniami¹⁰. Zanim przejdę do krótkiej rekonstrukcji ram teoretycznych artykułu, należy wspomnieć jeszcze o wzmożonej ostatnimi laty obecności tematu pracy w edukacji i pracy nauczycieli w dyskursie publicznym w Polsce, co wiąże się z przeprowadzanymi stosunkowo często reformami oświaty oraz reakcjami środowiska zawodowego na gwarantowane przez organy państwa warunki i jakość pracy. Ostatnimi czasy tematem w debacie publicznej stały się protesty zbiorowe i kwestia uzwiązkowienia w edukacji. Nauczyciele to wciąż jedna z najbardziej uzwiązkowionych grup zawodowych. Protesty w roku 2019 potwierdzają potencjał ich działań zbiorowych. W strajkach przed pandemią pojawił się postulat poprawy warunków pracy (zażądano: podwyżki w kwocie 1000 zł dla pracowników pedagogicznych, zwiększenia nakładów na oświatę z budżetu państwa, zmian w systemie oceny pracy nauczycieli oraz ścieżki awansu zawodowego¹¹), co miało wpływ na dyskurs medialny i debatę publiczną o istocie zawodu nauczyciela. Zaistniała także groźba strajku generalnego, co ukierunkowuje refleksje na poszukiwanie pól potencjału zbiorowego do poprawiania warunków pracy w oświacie. Zmianom towarzyszącym kryzysowi pandemicznemu oraz wcześniej protestom przypada miejsce na osi znaczących zwrotów systemowych tuż po dużej reformie, jaką była likwidacja gimnazjów, realizowana od września 2017 r. Jako remedium na problemy pracowników oświaty wskazuje się ograniczenie podstawy programowej i zmianę sposobów przekazywania wiedzy¹², co pokazuje ogólne niedostosowanie tradycyjnych metod nauczania do nowoczesnych technologii pozyskiwania i dostępności informacji. Wciąż nierozwiązaną kwestią pozostaje w tej przestrzeni również uregulowanie pracy zdalnej w edukacji i roli nowoczesnych technologii w przekazywaniu wiedzy, czemu warto byłoby poświęcić oddzielne rozważania.

Podczas pandemii COVID-19 nauczyciele zostali w trybie nagłym zmuszeni do pracy online, co można określić „szokiem lockdownu”¹³. Napotkali szereg barier i trudności w planowaniu i zapewnianiu odpowiednich warunków nauczania zdalnego. Kryzys pandemiczny wytworzył specyficzne warunki koniecznego zwrotu w kierunku implementacji technologii cyfrowych w szkołach. Nauczyciele po raz pierwszy mierzyli się z wyzwaniami wdrożenia edukacji online na szeroką skalę, takimi jak: nowe metody prowadzenia zajęć, rozliczania się z wyników pracy, poszukiwanie nowych dróg swojego rozwoju

¹⁰ Kutrowska (2008).

¹¹ Ziółkowski (2020).

¹² Zahorska (2020).

¹³ Zahorska (2020).

zawodowego i wsparcia w zakresie umiejętności projektowania procesu uczenia się (w trybie stacjonarnym i online oraz hybrydowym)¹⁴. Badania sugerują, że w normalnych warunkach osoby pracujące w domu mogą podtrzymać, a nawet wzmocnić produktywność, jednocześnie wypracowując równowagę między życiem zawodowym a prywatnym, jednakże w wyjątkowych okolicznościach pandemii wydajność, warunki pracy (lub jedno i drugie) mogą się dla wielu pogarszać z powodu m.in. braku zapewnienia opieki nad dziećmi, niedostosowania miejsca pracy i narzędzi¹⁵. Wyniki badań w krajach europejskich w tym zakresie wskazują m.in., że nauczyciele wraz z upływem czasu przejawiali bardziej pozytywne postawy wobec elementów pracy online w szkołach i okazywali chęć adaptacji narzędzi internetowych mimo braku doświadczenia w takim nauczaniu – przy czym pojawiała się potrzeba dalszych, szerszej zakrojonych szkoleń i ciągłego wsparcia w celu poprawy ich metod i warunków pracy¹⁶. Aby zrozumieć, jak pracownicy edukacji radzili sobie z kryzysem i przejściem do zdalnego nauczania w trybie niemal natychmiastowym, warto badać zaangażowanie i radzenie sobie nauczycieli, biorąc pod uwagę ich specyficzne cechy i usytuowanie socjodemograficzne¹⁷. Przeprowadzone już badania sugerują, że nauczyciele byli najbardziej zaangażowani i najlepiej radzili sobie z tym przejściem, gdy mieli już wcześniejsze doświadczenie ze zdalnym nauczaniem (nie w trybie awaryjnym)¹⁸. Wobec tego kryzys w edukacji potencjalnie można rozpatrywać też jako szansę na dostosowanie strategicznej modernizacji systemów i technologii nauczania i przygotowania się na nadchodzące wyzwania¹⁹. Wymaga to jednak wsparcia instytucjonalnego na szeroką skalę i zapewnienia odpowiednich warunków i umożliwienie podnoszenia kwalifikacji. W zróżnicowanych metodologicznie badaniach zagranicznych widać wielopoziomowość i (wielo)relacyjność pracy w edukacji w kryzysie pandemicznym, różnych aktorów społecznych wchodzących w interakcje na wielu poziomach (od mikro po makro): uczniowie, rodzice, nauczyciele, rodzina nauczycieli; dyrekcja, kuratoria, ministerstwo, samorządy, pracownicy techniczni; związki zawodowe. Mają oni wpływ na kształtowanie się codziennej pracy w oświacie i społecznego świata szkoły. Wchodzą w relacje interakcji, integracji, dezintegracji, konfliktu i współpracy (w zależności od pełnionej roli i interesów), gdzie najistotniejsi w codziennym funkcjonowaniu placówek są nauczyciele i uczniowie, w następnej kolejności rodzice i dyrektorzy²⁰. Natomiast dla moich rozważań najważniejsza jest perspektywa indywidualnych doświadczeń nauczycieli oraz doświadczanie budowania relacji z innymi w miejscu pracy, jeśli są częścią procesu refleksyjnego konstruowania sposobów radzenia sobie z wyzwaniami pracy podczas pandemii.

¹⁴ Jimoyiannis et al. (2021).

¹⁵ Di Pietro et al. (2020).

¹⁶ Jimoyiannis et al. (2021).

¹⁷ Jelińska, Paradowski (2021).

¹⁸ Jelińska, Paradowski (2021); Tiejun (2020).

¹⁹ Barron Rodriguez et al. (2021).

²⁰ Dynowska-Chmielewska et al. (2020).

IV. RADZENIE SOBIE NAUCZYCIELI Z WYZWANIAMII PRACY ZDALNEJ W PANDEMICZNEJ RZECZYWISTOŚCI – ANALIZA TEMATYCZNA

Podczas wdrażania pracy i nauki zdalnej w edukacji ujawniły się natychmiast problemy związane z nagłym zatarciem granicy między pracą a życiem domowym, co wymagało nie tylko zaadaptowania się do nowych warunków, ale także np. przearanżowania przestrzeni prywatnej i właściwie integracji pracy z domową codziennością. Te nagłe zmiany i rozwiązania, będące reakcją na kryzys, nie były odpowiednio zabezpieczone w kodeksie pracy i prawodawstwie unijnym, również w ramach zasad bezpieczeństwa i higieny pracy²¹. Potęgowało się poczucie chaosu instytucjonalnego i rosła potrzeba wsparcia. Praca w trybie zdalnym miała szereg negatywnych konsekwencji dla życia prywatnego wielu nauczycieli, co potwierdzają polskie badania skutków pandemii²². Nauczanie online w pandemii odsłoniło znaczenie intensywnych przemian w relacjach między najważniejszymi „aktorami” w świecie edukacji w aspektach: dostępu do informacji, natychmiastowości przekazu, konieczności zindywidualizowanego podejścia nauczyciela i ucznia. Przy tym w zakresie doświadczeń nauczycieli pojawiają się problemy z utrzymywaniem poziomu i jakości pracy dydaktycznej²³, co jest związane z nagłym trybem przejścia od metod tradycyjnych do nowoczesnych rozwiązań. Nauczyciele w badaniach przeprowadzanych w ramach projektu wspominają o sporych trudnościach dotyczących zwłaszcza nauczanie w klasach najmłodszych, w których uczniowie są niesamodzielnymi i stale poszukują pomocy, czasem są bezradni wobec problemów i kompletnie zależni od wsparcia, jakie otrzymują w warunkach domowych:

Dzieciaki, które kompletnie nie radziły sobie ze sprzętem, które jednak potrzebowały pomocy rodzica. Bo mam kilkoro dzieci, które są zbyt mmm zbyt niedojrzałe, jeżeli chodzi o, o taką samodzielność, tak. To, to są jeszcze dzieciaki, które się bardzo mocno rozpraszają, które potrzebują kogoś, kto im pokaże palcem: „Tu jesteśmy, teraz się skup na tym”. No ja tego nie mogłam zrobić. Mogłam liczyć na to, że rodzice gdzieś nam pomogą albo dziadkowie. W jednym domu tak było, w drugim nie było i widać dysproporcję. I przez cały czas na jesieni myślałam: „Musimy wrócić do szkoły”. Bo Piotruś sobie nie poradzi. [śmiech] Musimy dla Piotrusia wrócić do szkoły, bo on jest sam jeden i on nic z tych lekcji nie miał. Jego wywalą, on sprzęt miał, jaki miał, i no dziecko nie istniało. To było... taki trochę seans spirytystyczny: „Halo, czy ty tam jesteś, czy nie jesteś? Halo, czy mnie słyszysz?” I on się odezwał może podczas tych mm kilku tygodni może z cztery-pięć razy. On był tam, on się łączył. Ale jego sprzęt i jego możliwości nie były w stanie w ogóle mm, tak jakby spełnić tych wszystkich wymagań, tak. Iii nie dało rady. Cudem, że się łączył. Bo to też jest to, że cudem niektórzy uczniowie się łączą... (BNI_01_E_Anna)

W nowych warunkach pojawił się również problem dostępu do sprzętu i umiejętności sprawnego poruszania się po sieci (dotyczący zarówno uczniów,

²¹ Gądecki (2020).

²² Ptaszek et al. (2020).

²³ Peñarrubia-Lozano et al. (2021).

jak i nauczycieli), a także braku przygotowania w zakresie kompetencji i organizacji pracy w nowych warunkach. W zgromadzonych wywiadach można było zaobserwować te trudności szczególnie w aspekcie korzystania z narzędzi aplikacyjnych niezbędnych do realizowania pracy zdalnej. Nauczyciele nabywali kompetencje do ich wykorzystania w sposób doraźny, na bieżąco usiłując poradzić sobie z napotkanymi problemami dotyczącymi np. wdrażania nowych źródeł materiałów dydaktycznych czy obsługi platform umożliwiających spotkanie online z uczniami. W tych warunkach widać również strategię wykorzystywania zasobów kapitału społecznego w gronie pedagogicznym w postaci wzajemnej pomocy i wsparcia:

No siła wsparcia, to jest na przykład posługiwania się z [...] narzędziami wszystkimi, Zooma, tłumaczenie pewnych rzeczy, Zoom jest anglojęzyczny, ja jestem [...] zacofana, jeśli chodzi o tę umiejętność, nie posiadam jej w wystarczającym wymiarze, żeby odczytywać wszystkie tłumaczenia. No więc coś tam spisywałam sobie, szukałam w translatorach, a czasami któraś też rozkminiła tą... to narzędzie, więc, narzędzia, narzędzia aplikacji Zoom, więc tutaj podpowiadałyśmy sobie na wzajem, co jak robić, jak filmy puszczać, żeby dobrze były odbierane, jak ściągnąć filmik i tu zaprezentować na przykład na lekcji, więc takie techniczne [...], jak sprzęt był niesprawny, to zaraz się tu stawało na rzesach i się, mm, tworzyło nowe stanowisko [...] no żeby sygnał, sygnał internetowy był silniejszy... (BNI_03_E_Kamila)

Według badań z pierwszej fali pandemii zauważalne było zjawisko przełożenia priorytetowych celów edukacji w warunkach kryzysu pandemicznego i skupienie dużo większej uwagi przede wszystkim na relacjach z uczniami, rodzicami oraz relacjach rówieśniczych, tzn. na wsparciu społecznym i budowaniu społecznej odporności na kryzys, a dopiero w dalszej kolejności realizacji celów dydaktycznych²⁴. Potwierdza się to w przeprowadzonych rozmowach z nauczycielami, w licznych i wyraźnych opisach problemów z podtrzymywaniem relacji i więzi, które okazały się kluczowe przy pandemicznych ograniczeniach:

Dzieci bardzo mocno przeżywały to, że zostały zamknięte, szczególnie podczas tego pierwszego lockdownu, kiedy nie można było wychodzić z domu. Dzieci po prostu mi się dusiły w czterech ścianach. A więc na przykład rodzice to, co doceniali, to to, że na przykład my na Messengerze mogliśmy się połączyć z kamerkami i dzieci mówiły, że boże widzieliśmy się w końcu w kilka osób i widzieliśmy pana i to była taka namiastka normalności. No a później niestety stało się to normą, że pracowaliśmy online'owo i niektóre dzieci do tej pory żyją z psychiatrą. (BNI_04_E_Paweł)

Pomysł przemodelowania celów współczesnej szkoły, gdy w sytuacji kryzysowej zmienia się ona z placówki zapewniającej (zgodnie z tradycyjnym modelem pruskim) przede wszystkim skuteczną dydaktykę, wyraźnie zmierza w kierunku zbudowania wstrętności pielęgnowania relacji, wsparcia i solidarności społecznej. Badacze wnioskują, że najistotniejsze w radzeniu sobie szkoły w kryzysie jest wspieranie pracowników i pracodawców oraz planowanie długofalowych rozwiązań, żeby uniknąć chaosu sytuacji awaryjnej²⁵. Pomogło-

²⁴ Ptaszek et al. (2020).

²⁵ Gądecki (2020).

by to uniknąć problemów dostosowywania się *ad hoc* do nowej sytuacji, co dodatkowo utrudniają m.in.: systematyczne zmniejszanie się liczby kandydatów do zawodu, przepaść cyfrowa, niewystarczające środki na zasoby technologiczne, utrata kontaktów uczniów z nauczycielami, brak przeszkolenia nauczycieli w zakresie obsługi procesów nauczania z wykorzystaniem z zasobów technologicznych²⁶, co odsłania już kolejne problemy szerokiego zasięgu.

Zatrudnionych w oświacie dotknęło również obciążenie dodatkowym czasem pracy poza wyznaczonymi godzinami pensum – znaczna część zarówno nauczycieli, jak i uczniów musiała inaczej zaplanować czas na przygotowanie się do lekcji²⁷. Nauczyciele w pierwszej fazie kryzysu mogli również odczuwać niepewność i poświęcać znacznie większą ilość czasu na przygotowanie się do zdalnych lekcji²⁸, co wiązało się często z koniecznością konstruowania pierwszych rozwiązań naprędce, korzystając z dostępnych zasobów osobistych i kapitału społecznego, jeszcze zanim utrwaliły się mechanizmy instytucjonalne:

Pamiętam pierwszy dzień, jak usłyszałam, że przechodzimy na zdalne, to pierwsze, co zrobiłam, to zaczęłam płakać w domu. [...] Mieliliśmy fajną kadrę i skład, ale na samym początku był chaos, bo każdy pracował na czym innym, jeden pracował 20 minut, drugi pół godziny, jeszcze inny 45 minut, no w ogóle totalny chaos, nikt nic nie wiedział, nie wiedział, jak i w jaki sposób. Dopiero po tygodniu zebrałyśmy się z dziewczynami, pamiętam, że to był weekend, przez sobotę i przez niedzielę ustaliłyśmy sobie, na czym pracujemy i w jaki sposób, ile minut. Każda jakieś nowinki, które gdzieś widziała, albo coś chciała pokazać, co nam może ułatwić tą pracę, to po prostu sobie włączałyśmy kamerkę i się nawzajem uczyłyśmy. Powiem szczerze, że dobrze, że coś takiego było, bo byśmy po prostu zginęły. Dużo się zmieniło, teraz to jest już coś normalnego, natomiast wtedy to był totalny chaos. (FGI_1_E_WAW_NMD_Carmen)

Zdecydowanie brakowało ugruntowanych wzorów rozwiązań dla pracy zdalnej i hybrydowej w edukacji, z odpowiednim przygotowaniem i dostępem do powszechnej informacji o mocnych i słabych stronach wprowadzania strategii łączenia tych trybów zarówno z perspektywy pracodawców, jak i pracowników²⁹. Chaos potęgowały nagle zmiany sposobu pracy nauczycieli, relacji między nimi a uczniami – ani szkoły, ani rodziny nie były dostatecznie przygotowane, aby radzić sobie z nauczaniem zdalnym³⁰. W narracjach nauczycieli o konsekwencjach tego zjawiska pojawiały się opowieści o zmęczeniu dzieci, braku fizycznego kontaktu, spadku motywacji z powodu zmian przestrzeni, częstotliwości i form interakcji oraz o przeciążeniu ciągłym byciem w domu, jak również wdzieraniu się szkoły do środowiska relacji domowych, co znacznie utrudniało realizację codziennych zadań:

Że dzieci już były zmęczone, mmm, siedzeniem przed komputerem, że spadała koncentracja, motywacja do pracy, że to było już takie mechaniczne. [...] pierwszy tydzień powrotu pokazał, w jakich emocjach dzieci wróciły do, y, do szkoły i co działo się w ich domach. No więc rodzice już byli przemęczeni byciem ciągle w domu razem, ze sobą, z dziećmi i najchętniej oddali już

²⁶ Peñarrubia-Lozano et al. (2021).

²⁷ Ptaszek et al. (2020).

²⁸ Turska-Kawa et al. (2020).

²⁹ Gądecki (2020).

³⁰ Peñarrubia-Lozano et al. (2021).

te dzieci do szkoły, żeby tylko po prostu już... Że była dla nich ciężka sytuacja, jeśli chodzi o sytuację rodzinną. Czasami zdarzało się, że słychać było krzyk. Tak naprawdę nie wiemy, co się działo w tych domach podczas tej edukacji. (BNI_02_E_Iga)

W warunkach pracy w kryzysie pandemicznym występowało powszechne zagubienie nauczycieli związane z ogólnym chaosem i nieprzygotowaniem do rozwiązań awaryjnych – wielu z nich, nie wiedząc, jak powinno wyglądać nauczanie zdalne, miało wątpliwości co do swojej roli w aspekcie wykonywania konkretnych zadań³¹. Problematyczna i szczególnie widoczna okazała się kwestia samodzielnego wyboru narzędzi. Nauczyciele doświadczyli dojmująco problemu bycia „w niewoli” powszechnych scenariuszy edukacyjnych³², które obowiązywały w nauczaniu tradycyjnym. Ich realizacja stała się trudniejsza w pandemicznej sytuacji zdalnej pracy w edukacji, co jednocześnie wymagało autonomii i kreatywności, ale z drugiej strony wpędzało w pułapkę blokad ze strony nieprzystosowanego systemu. Nauczyciele w swoich historiach wspominają o konieczności wypracowania własnych strategii nauczania, często opartych na wyznaczaniu nowych priorytetów, przesiewaniu materiału i poszukiwaniu kreatywnych sposobów nauczania oraz wykorzystywaniu dostępnych *ad hoc* metod i możliwości domowej organizacji pracy:

Mm na samym początku miałam poczucie rozwoju... [...], bo zostaliśmy wrzuceni na głęboką wodę. Tam nie było żadnych podpowiedzi i ja byłam przerażona. Pie... pierwszy moment, komunikat, że edukacja zdalna, w ogóle łączymy się z dziećmi online przez Teamsa, to było takie: „Ale jak?” [...] i to było coś, co mnie przerażało. Pomogło mi szkolenie mmm, które właśnie gdzieś znalazłam w Internecie i które mi pomogło. „Aha, to można w ten sposób zrobić”. I rzeczywiście zaczęłam wymyślać taki/taką formę, która będzie jak najlepsza dla moich uczniów. I ostatecznie jestem bardzo zadowolona z tej edukacji zdalnej na wiosnę. Efekty były według mnie naprawdę... Mm spełniły moje oczekiwania. Miałam taki już rozpracowany system, że część lekcji prowadziłam przy stole, część prowadziłam w kuchni, bo miałam tablicówką ścianę wymalowaną i matematykę tłumaczyłam na tablicy po prostu. Pisałam dzieciom ii, i robili... [...]. Po prostu robiliśmy to w mojej kuchni, na ścianie pisałam działania. I ćwiczyliśmy, i to działało. Bo było jak w szkole jednak, że, że mogliśmy sobie *ń*/ tam robić strzałeczki i, i w ogóle było wszystko tak mm tak całkiem, całkiem fajnie. [...] nic, nic nie dostaliśmy ze szkoły, podobało mi się to, że m ta ograniczona formuła bardzo mnie zmusiła do intensywnego myślenia, co jest najważniejsze. I przez cały czas mogłam przesiewać to, co jest urozmaiceniem, a to, co jest kluczowe dla mm tych dzieciaków, żeby one... Co muszą wnieść do klasy czwartej. (BNI_01_E_Anna)

Okazuje się, że w obliczu chaosu początków pracy w pandemii w przeprojektowaniu programu nauczania i instrukcji do edukacji nauczyciele zdobywali know-how głównie samodzielnie lub od siebie nawzajem³³. Powszechne, według dostępnych badań, było czerpanie wiedzy z Internetu, forów, portali społecznościowych³⁴. Nauczyciele z mniejszych szkół mogli w tych warunkach stawać się nieformalnymi liderami w organizowaniu procesu uczenia zdalne-

³¹ Plebańska et al. (2020).

³² Jelińska, Paradowski (2021).

³³ Means, Neisler (2021); Khlaif et al. (2021).

³⁴ Plebańska et al. (2020).

go³⁵, co wymagało wyjątkowo kreatywnego podejścia do realizacji zadań zawodowych w kryzysie.

Według polskich badaczy u części nauczycieli pojawiał się lęk o własne zdrowie podsycany przez doniesienia medialne oraz obawa przed ryzykownymi zachowaniami uczniów czy rodziców, a także niepokojący brak możliwości wykonywania testów na koszt szkoły³⁶. Dodatkowo badania wykazują, że u nauczycieli w związku z rozszerzeniem odpowiedzialności za skuteczne realizowanie nowych zadań zawodowych podnosił się poziom stresu. Byli narażeni na fizyczne i psychiczne zmęczenie, psychiczne wyczerpanie, osamotnienie, które utrudniały wydajność i obniżały poziom zadowolenia z pracy³⁷. Prowadzenie nauczania w trybie zdalnym negatywnie przełożyło się również na relacje domowe wielu nauczycieli³⁸. Problemem okazywała się tu także – ironicznie określana przez nauczycieli jako „przywilej” – możliwość pracy zdalnej skontrastowana z trudnościami doświadczanymi przez rodziców uczniów. Manifestowało się to w odczuciu społecznego niezadowolenia z pracy nauczycieli, złości na nich i nawet pewnym ostracyzmie społecznym, które wpływały na samopoczucie i były obciążające psychicznie dla pracowników oświaty:

No i też dużym, dużym obciążeniem było to, że rodzice obwiniali w jakimś sensie nas, nauczycieli, że m... to, to jest jak gdyby... że, że całą tą swoją złość na tą sytuację pandemiczną, to, to zamknięcie w domach dzieci, to odrabianie lekcji za nas, wiele osób, winiło jak gdyby nas, a to nie była przecież nasza decyzja, indywidualna, tylko, odpowiedzialność jak gdyby można było zrzucić na, no nie wiem, na, na świat cały, na rząd, na, na ministra edukacji, na ministra zdrowia i tak dalej. No ale tą, tą złość się miało i ludzie też mieli w sobie, więc jak gdyby, na nas się to skupiało. Łącznie z tym, że... tak, mm, chyba, mówiłam, że miałam takie wrażenie, że, że wstydę się wyjść na ulicę [...] bo spojrzenia ludzkie gdzieś, mm... czułam się winna, no nie, bo siedzę w domu, w pojęciu ludzkim nie pracuję, pensję dostaję i jak gdyby no tuta... to tu było duże psychiczne obciążenie. (BNI_03_E_Kamila)

Dojmująco widoczne w powyższej wypowiedzi są emocje pojawiające się na styku poznawczego obrazu społecznego odbioru roli i zawodu nauczyciela oraz przekonania o byciu uprzywilejowanym w sytuacji pandemicznego lockdownu i wprowadzenia w edukacji pracy zdalnej. Pojawia się tu poczucie winy i wstydu w kontakcie z rodzicami i ogółem z otoczeniem (w tym przypadku mieszkańców małego miasteczka), które towarzyszą sytuacjom codziennym i wyraźnie wpływają na sferę pozazawodową.

Chaos i niepewność cechujące początki kryzysu pandemicznego odsłoniły obszary, w których oświata jako instytucja i część sektora publicznego nie sprawdziła się w roli zapewniającej wsparcie, bezpieczeństwo, ciągłość i stałość w sytuacji awaryjnej. Załamanie się filarów edukacji mogło szczególnie naświetlić słabość instytucji sektora publicznego w ogóle, a doświadczenia nauczycieli pomagają dostrzec, nazwać i umiejscowić związane z nimi problemy. Jako pierwsza odsłoniła się konieczność wzmocnienia systemowego wsparcia oraz

³⁵ Padilla Rodríguez et al. (2021).

³⁶ Turska-Kawa et al. (2020).

³⁷ Margolis, Nagel (2006); Ibrahim et al. (2013).

³⁸ Buchner et al. (2020).

szkoleń, co potwierdzają badania europejskie³⁹. Problemy instytucjonalne (zarówno brak, jak i bariery uregulowań) pojawiały się jako jedne z kluczowych problemów we wdrażaniu rozwiązań pandemicznych w edukacji i porządkowaniu ich – widoczny i dojmujący stał się brak ustalonych reguł administracyjnych i organizowanie pracy zdalnej *ad hoc*. Można przypuszczać, że taka strategia służyła jako jakiś fantom wsparcia i pomocy oraz szkolenia do czasu powrotu systemowej organizacji i kontroli pracy, co było widoczne we wcześniej przytoczonych fragmentach narracji nauczycieli. W przypadku objawów osłabienia zewnętrznego wsparcia w kryzysie poszukuje się rozwiązań, tak samo jak organizuje się wykonywanie zadań związanych ze świadczeniem pracy – polegając przede wszystkim na uruchamianiu dostępnych zasobów kapitału solidarności społecznej i bliskich sieci kontaktów w ramach grona pedagogicznego:

Ja jeszcze dodam dwa słowa, jak pani poprzedniczka, wzajemnie z koleżanką, która uczy nie w mojej szkole, tylko w innej. I tak: tu słuchaj coś znalazłam fajnego, bardzo dużo fajnych rzeczy można było znaleźć na Facebooku. Wrzucały dziewczyny właśnie w tym programie Generali, i super prezentacje, które można było naprawdę wykorzystać świetnie na lekcji i to było jedynie takie wsparcie. Poza tym żadnego innego. (FGL_2_E_NWAW_NMD_Jagna)

Wyzwania czasu pandemii pokazały, że instytucje publiczne powinny wypracować strategię organizacji pracy na czas kryzysu, radzenia sobie z niestabilnością i niepewnością⁴⁰ oraz programy szeroko zakrojonego wsparcia nauczycieli i uczniów⁴¹, których zabrakło podczas pandemii COVID-19. Poleganie w nauczaniu online na szybkim wprowadzaniu nowych rozwiązań okazuje się sporym obciążeniem dla instytucji nieprzystosowanych do rewolucji technologicznej i organizacyjnej. Braki kontroli instytucjonalnej z jednej strony dawały przestrzeń na kreatywność i samodzielność (jak we fragmencie wywiadu z Anną), ale z drugiej – tworzyły warunki do samowyzysku i narażały nauczycieli na zatracanie granic między pracą a innymi sferami życia (jak we fragmencie wypowiedzi Mai). Wymuszały również konieczność korzystania z prywatnych zasobów, gdy reguły warunków świadczenia pracy zdalnej pozostawały nieuporządkowane. W takich okolicznościach potencjalnie pojawia się okazja do sprawowania i intensyfikacji władzy hierarchicznej, a także wyłaniają się nowe przestrzenie autonomii i sprawczości w pokonywaniu trudności w pracy, wymykających się początkowo mechanizmom instytucjonalnym.

V. PODSUMOWANIE ANALIZ I WNIOSKI

Strategie nauczycieli wobec nowych wyzwań uwzględniały przede wszystkim działania indywidualne i zbiorowe skoncentrowane na podtrzymywaniu ciągłości relacji społecznych, co jest podstawą pracy nauczyciela w warunkach

³⁹ Barron Rodríguez et al. (2021).

⁴⁰ Adediran (2020).

⁴¹ Jelińska, Paradowski (2021).

dynamicznych przemian w kryzysie pandemicznym. To zjawisko można odczytywać jako potencjalnie pogłębiające słabość instytucjonalną edukacji oraz rozdźwięk między jej celami skupionymi wokół procesu nauczania i sukcesów dydaktycznych a ramami tradycyjnego funkcjonowania szkoły. Podsumowanie wyników wstępnych analiz materiału z badań jakościowych to rezultat zderzenia dwóch perspektyw (analizy indywidualnych doświadczeń i rozpoznania warunków globalnego, systemowego kryzysu), które wykazuje, że za pomocą wglądu w doświadczenia pracy nauczycieli w kryzysie pandemicznym w wywiadach można odkryć tory, jakimi biegnie kształtowanie się sposobów radzenia sobie z nowymi wyzwaniami w pracy. Wśród nich można wstępnie wyróżnić strategie:

– indywidualne (często powiązane z wykorzystywaniem własnego kapitału wiedzy oraz doświadczaniem czerpania z możliwości tworzenia nowych, kreatywnych rozwiązań w pracy w warunkach chaosu instytucjonalnego, a także z doświadczaniem konieczności poszukiwania i dopasowywania własnych rozwiązań *ad hoc* do bieżących problemów wychowawczych i dydaktycznych)

– zespołowe (oparte na wzajemnej pomocy nauczycieli w uczeniu się pracy z nowymi narzędziami i wdrażaniu rozwiązań technologicznych oraz wymianianiu się know-how w gronie współpracowników, korzystanie z zasobów kreatywności indywidualnej i sieci kontaktów, jak również doświadczanie wsparcia lub/i jego braku w ramach środowiska pracy i życia codziennego)

– kolektywne (obecne we wstępnych założeniach analitycznych jako potencjalne strategie solidarnościowe, jednak w zasadzie niewystępujące w narracjach o doświadczeniach radzenia sobie z wyzwaniami pracy zdalnej w trybie awaryjnym – pomimo potencjału obecnego w protestach z 2019 r., które były reakcją na pewien przedłużający się stan stagnacji wokół kwestii poprawy warunków pracy nauczycieli).

Najistotniejszym wnioskiem z niniejszych rozważań jest to, iż potrzebne są dalsze analizy, aby móc głębiej zrozumieć i zinterpretować, czym właściwie jest balansowanie między poszczególnymi formami radzenia sobie z wyzwaniami w pracy zdalnej w pandemii. Niemniej ważne jest zgłębienie kwestii tego, co dzieje się pomiędzy autonomią i kontrolą w procesie przywracania ładu instytucjonalnego w kryzysie. Czy są to wypadkowe roli indywidualnych doświadczeń, kultury organizacyjnej w edukacji, specyfiki etosu pracy nauczyciela, szczególnej roli relacyjności w pracy w szkole i niepewności w antycypacji form kontroli zewnętrznej? Efektem barier instytucjonalnych i niedoborów w zakresie modelowania oświaty jako istotnej części sektora publicznego w kryzysie jest pewien krajobraz doświadczeń pracy w edukacji, zawieszony gdzieś pomiędzy uruchamianiem wciąż nowych systemowych praktyk o charakterze biurokratycznym a autonomicznymi, opartymi na wzajemnej pomocy, kreatywnymi rozwiązaniami wykraczającymi poza te systemowe. W warunkach pandemicznego kryzysu najbardziej skuteczne okazuje się wypracowywanie refleksyjnych praktyk skupionych wokół pobudzania kreatywności w postaci nowych, „oddolnych” pomysłów na organizację pracy, co może świadczyć o słabości instytucjonalnej kontroli i kolektywnych form działania, osłabiać zaufanie i potęgować niepewność pracowników w obliczu napięć w środowisku oświaty.

- Adediran, T. (2020). Impact of COVID 19 and Online Learning on Education in UK. <https://www.researchgate.net/publication/347442597_Impact_of_COVID_19_and_Online_Learning_on_Education_in_UK>.
- Archer, M. (2007). *Making our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron Rodriguez, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., Sanchez C. (2021). Remote Learning During the Global School Lockdown: Multi-Country Lessons. World Bank, Washington, DC. <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36141>>.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Warszawa: Centrum Cyfrowe. <<https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>>.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: reflections based on the existing literature and international datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/126686, JRC121071
- Dynowska-Chmielewska, K., Cieślik, Ł., Sekścińska, K., Trzińska, A., Gurba, K., Lackowski, J., Długosz, P., Dankiewicz-Berger, M., Muchacki, M. (2020). Raport z badania: „Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców. Warszawa–Kraków: Centrum Polityk Publicznych.
- Gądecki, J. (2020). Perspektywy rozwoju pracy zdalnej w Pomorskiem – nowe modele pracy oraz wyzwania i potrzeby pracodawców i pracowników. Gdańsk: PORP.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Ibrahim, A., Al-Kaabi, A., El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education* 2(3): 25–36.
- Jelińska, M., Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: a multinational contextual perspective. *Online Learning Journal* 25(1): 303–328.
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: Greek teachers' beliefs and experiences, [w:] A. Reis, J. Barroso, J.B. Lopes, T. Mikropoulos, C.-W. Fan (eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (320–329). Cham, Switzerland: Springer.
- Każmierska, K., Schütze, F. (2013). Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównania narracji na temat życia w PRL-u i NRD. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 9(4): 22–138.
- Krasowska, A., Drabina-Różewicz, A. (2017). Biographical experience of work by young precarious workers in Poland. *Warsaw Forum of Economic Sociology* 8(1): 33–50.
- Kutrowska, B. (2008). Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (49–60). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Margolis, J., Nagel, L. (2006). Education reform and the role of administrators in mediating teacher stress. *Teacher Education Quarterly* 33(4): 143–159.
- Mean, B., Neisler, J. (with Langer Research Associates) (2020). Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates during the COVID-19 Pandemic. <https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf>.
- Padilla Rodríguez, B.C., Armellini, A., Traxler, J. (2021). The forgotten ones: how rural teachers in Mexico are facing the COVID-19 pandemic. *Online Learning* 25(1): 253–268. doi:10.24059/olj.v25i1.2453
- Peñarrubia-Lozano, C., Segura-Berges, M., Lizalde-Gil, M., Bustamante, J.C. (2021). A qualitative analysis of implementing e-learning during the COVID-19 lockdown. *Sustainability* 13(6): 17–33. doi:10.3390/su13063317
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW. <https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8>.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyzalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (141–278). Kraków: Nomos.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. (1991). A personal history of the development of grounded theory, qualitative family research. *A Newsletter of the Qualitative Family Research Network* 5(2): 837–857.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review* 51: 273–286.
- Tiejun, Z. (2020). Empirical research on the application of online teaching in Chinese colleges and universities under the situation of novel coronavirus pneumonia prevention and control. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15(11): 119–136. doi:10.3991/IJET.V15I11.13935
- Turska-Kawa, A., Stępień-Lampa, N., Grzywna, P. (2020). Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-COV-2. *Studium województwa śląskiego – Raport Pro Silesia*. doi:10.13140/RG.2.2.27224.32004
- Waniek, K. (2016). Potencjały bezładu i cierpienia w biografiach młodych kobiet wchodzących w świat sztuki i medycyny. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 12(2): 114–144. doi:10.18778/1733-8069.12.2.07
- Waniek, K. (2019). The precarious life situation trap: the case of “zealous” Julia – a proponent and a victim of neoliberal reality. *Qualitative Sociology Review* 15(4): 164–193. doi:10.18778/1733-8077.15.4.08
- Zahorska, M. (2020). Sukces czy porażka zdalnego nauczania? Fundacja Batorego. *Forum Idei*. <<https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf?msclkid=4cf340dbcfa111ec99401d3939177ad8>>.
- Ziółkowski, P. (2021). Strajk nauczycieli w 2019 r. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo* 5: 245–269.

