



TOM
1

CO Z NAMI
ZROBIŁA
PANDEMIA



Jacek Kurzępa

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE PANDEMII SARS-COV-2

Wydawnictwo



Academicon



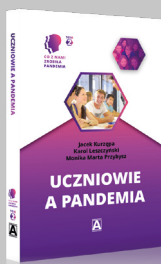
Wydawnictwo Academicon w wykazie wydawców MNiSW [100 pkt]!

Zapraszamy **AUTORÓW** monografii, prac doktorskich, habilitacyjnych i innych prac naukowych, popularnonaukowych i dydaktycznych do wydania książki w **nowoczesnym wydawnictwie**. Zapraszamy także do współpracy wydawniczej **REDAKTORÓW** czasopism, serii wydawniczych i prac zbiorowych.

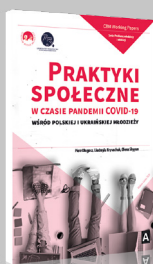
Publikuj z nami w open access!

[www: wydawnictwo.academicon.pl](http://www.wydawnictwo.academicon.pl), [e-mail: wydawnictwo@academicon.pl](mailto:wydawnictwo@academicon.pl), [tel.: 603 072 530](tel:603072530)

POLECANE



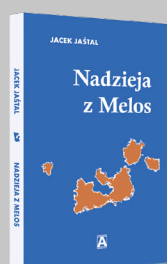
Jacek Kurzepa, Karol Leszczyński, Monika Marta Przybyś
Uczniowie a pandemia



Piotr Długosz, Liudmyła Kryvachuk, Olena Shyyan
Praktyki społeczne w czasie pandemii covid-19 wśród polskiej i ukraińskiej młodzieży



Andrzej Grzegorzczak
W poszukiwaniu ukrytego sensu. Myśli i szkice filozoficzne



Jacek Jaśtał
Nadzieja z Melos. Przyczynek do debaty nad pojęciem elpis

Formaty:



**BADANIA
IN STATU NASCENDI
W CZASIE PANDEMII
SARS-COV-2**

SERIA



**CO Z NAMI
ZROBIŁA
PANDEMIA**

TOM

1

Wydawnictwo



Academicon

Jacek Kurzępa

**BADANIA
IN STATU NASCENDI
W CZASIE PANDEMII
SARS-COV-2**

Lublin 2021

Recenzenci:

dr hab. Tatiana Ronginska

dr hab. Mirosław Kowalski

Przygotowanie wydawnicze:

Studio DTP Academicon | dtp.academicon.pl | dtp@academicon.pl

Redaktor prowadzący: Agnieszka Stańczak

Redakcja i korekta: Ilona Turowska

Łamanie i projekt stron tytułowych: Patrycja Waleszczak

© Copyright by Wydawnictwo Academicon, Lublin 2021

ISBN [ebook]: 978-83-62475-96-4

DOI: 10.52097/acapress.9788362475865

Wydawca: Wydawnictwo Academicon

ul. H. Modrzejewskiej 13, 20-810 Lublin

tel.: 603 072 530

e-mail: wydawnictwo@academicon.pl

[www: omp.academicon.pl](http://www.omp.academicon.pl)

Księgarnia online: ksiegarnia.academicon.pl



UNIWERSYTET
ZIELONOGÓRSKI



Zadanie dofinansowane ze środków Budżetu Państwa pt. „Interdyscyplinarna i komparatystyczna diagnoza problemów wtórnych wyłaniających się w postawach i zachowaniach współczesnej młodzieży w konsekwencji pandemii koronawirusa Covid-19, w perspektywie indywidualnej i wspólnotowej
Umowa nr MNISW/2020/BPM/ZPM/3
Kwota dofinansowania: 3 000 000 zł
Wartość inwestycji: 3 000 000 zł
Rachunek bankowy: 63 1160 2202 0000 0004 7254 3027

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. Badania <i>in statu nascendi</i> – perspektywa badacza z linii frontu	11
II. Konceptualizacja naszego badania	25
III. Metodologia badań i przyjęte procedury	39
IV. Operacjonalizacja projektu badawczego	47
V. Analiza korzyści płynących z wykorzystania metody wywiadu w realizowanych badaniach	73
VI. Porównanie tradycyjnego/zdalnego nauczania w różnych kontekstach	85
VII. Refleksje wynikające z badań pilotażowych	93
VIII. Prezentacja narzędzi badawczych	97
Bibliografia	145

WSTĘP

Wszeghogniający niepokój, niepewność wynikające z faktu pojawienia się zarazy paraliżowały życie każdego z nas. Koronawirus rozregulował, a potem zmienił codzienność, zabierając wiele aspektów naszej aktywności, które z czasem, jak się okazało, były dla nas bardzo ważne, cenne, mimo że powszednia i jakby już niedostrzegalne. Pandemia zdominowała nasze życie indywidualne, wspólnotowe, zarówno w sferze rodzinnej, jak i instytucjonalnej, społecznej, zawodowej. Stała się demokratycznym doświadczeniem, które wpisuje się w Beckowskie postrzeganie ryzyk współczesności (Beck, 1997). Co prawda, zmierzch czasu powszechnej szczęśliwości zapowiadały już wcześniejsze doświadczenia związane z pojawieniem się eboli, AIDS czy tajemniczych chorób, o których informacje skrzętnie wyciszano, obawiając się – i słusznie – stanu powszechnej paniki. Doświadczenia te, z niewiadomego powodu, nie sprawiły, że świat, państwa – zarówno te na najwyższym poziomie rozwojowym, jak i (co mniej dziwi) te słabiej rozwinięte – przygotowały „plany awaryjne” na okoliczność pojawienia się zdarzeń, które teraz stały się naszym udziałem. Jeśli zatem całe społeczeństwa, państwa i ich służby nie dysponują strategią walki z pandemią i rozpoznają rozmaite warianty tej walki „w boju”, to powinniśmy mieć wyrozumiałość dla ludzi, którzy sami musieli się skonfrontować z nieodgadnionym!

Czas zarazy, bo w rzeczy samej taki czas nam towarzyszy od pierwszych wzmianek o pojawieniu się wirusa SARS-CoV-2, jest czasem mrocznym, uciążliwym, emocjonalnie i funkcjonalnie dociskającym coraz ciaśniej aż do braku oddechu gorsetem, co skutkuje

coraz częstszym myśleniem o samospełniającym się proroctwie: „I tak mnie dopadnie”. Ten kir owiewający myślenie nie powstaje sam z siebie, lecz stanowi reakcję na wieści o tym, że „ten i ta” i jeszcze „ktoś z bliskich zmarł”, „ledwo z tego wyszedł, ale i tak jest teraz słabiutki”. Zresztą zarówno relacje medialne, jak i zalew obrazów w sieci pokazują skalę problemu. Przejmujące w swojej wymowie relacje z Włoch z wiosny 2020 roku, także z jesieni 2021 roku, stale potwierdzają przekonanie, że: „Póki co przegrywamy walkę z chorobą”.

W doświadczeniu indywidualnym każdego z nas pandemia odciska swoje piętno. Zakładam, że każdy z Was, szanowni Czytelnicy, jest ekspertem w ocenie własnego położenia i stanu egzystencjalnego, w jakim się znajduje. Pojawia się wobec tego pytanie, co też badacze mogą nam nowego powiedzieć, ujawnić, opisać, skoro „i tak ta pandemia nam już tak nadojadła, że mamy jej dosyć, a poza tym wszystko już o tym wiemy”. Jest w tym wiele racji, niemniej sam fakt, że czegoś doświadczamy (a tu gęstość tego doświadczenia i jego ciężar są znaczne), nie musi od razu wskazywać, że rozumiemy samych siebie, swoje reakcje, mamy zdolność do dostrzegania wszystkiego, w czym uczestniczymy, i „co nam to robi”. Dlatego też obserwator zewnętrzny, posiadający pewien dystans wobec naszych emocji, naszych doznań, naszego „kieratu”, ma szansę na większy wgląd, spokojniejsze reakcje i obiektywne opisy. I w każdym innym przypadku na pewno tak byłoby bezdyskusyjnie, niestety w czasie zarazy proces wyłączenia z obszaru ryzyka nie jest możliwy. W konsekwencji nie ma żadnej gwarancji, że badacz tylko dlatego, że „ma misję badacza”, może budować w sobie samopoczucie nie naruszalności. Tak nie jest! Badacz w czasie zarazy nie znajduje się w jakimś izolatorium, jest tak samo narażony na wszelkie doznania pandemiczne jak inni. Jeśli tak, to jaki jest margines akceptacji decyzji o badaniach w sytuacji, w której obie strony kontraktu badawczego są tak samo zaraźliwe i/lub narażone na zarażenie? Jaki imperatyw pcha badacza w teren, tym razem tam, gdzie może być „morowe powietrze”? Jak powinien się do tego przygotować w szerokim zakresie: funkcjonalnie (maseczka, dystans, dezynfekcja), organizacyjnie (gdzie odbyć badania, w jakim trybie: on-line, w realu), emocjonalnie (czy warto, po co mi to, jak zneutralizować lęk własny, lęk badanych), pod względem ontycznym (Czy bada-

nie w tak trudnym położeniu samych badanych, ale i badacza jest etycznie uzasadnionym działaniem? A co będzie, jak kogoś zarażę przez moją obecność wynikającą z badawczej ciekawości?) czy efektywności badań (Co zrobić z ich wynikami, skoro może być tak, że stan ten zostanie z nami na dłużej, oby nie na zawsze?).

Mimo takich trudności po pojawieniu się pacjenta „0” w Polsce zadziałalem w sposób impulsywny oraz intuicyjny, wiedząc, że jest to czas „żniw dla badaczy społecznych”. Tak to bowiem jest, że to, co jedni postrzegają jako obiektywny kłopot, ktoś inny może uznać za swoją szansę, wyzwanie, zadanie do spełnienia. Z natury, jako badacz, nigdy nie potrafiłem usiedzieć na miejscu. Będąc młodym adeptem nauki, wchodząc z wielką fanfaronadą i buńczucznością na teren badawczy, miałem przekonanie, że „żadna tajemnica się nie utrzyma i ja ją wyjaśnię”. Ta młodzieńcza donkiszoteria pomogła mi w jednym, a mianowicie kierowała mnie z reguły tam, gdzie z rzadka ktoś inny badawczo zaglądał. Zatem poczynając od lat transformacji systemowej w Polsce (lata 1989–1996, ale ona nadal jeszcze trwa, aczkolwiek nie ma tak radykalnych przejawów, przynajmniej w sferze zmian ekonomicznych, gospodarczych czy systemowych), kiedy to wyruszyłem śladem jummy (Kurzępa, 1998), czy później konfrontując się badawczo z problemem prostytucji nieletnich (Kurzępa, 2010), kontynuując swoje badawcze szarże wobec struktur zorganizowanej przestępczości na Pograniczu Zachodnim (2012) i znów w roku 2019/2020 powracając do badań zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz problemu dopalaczy (Kurzępa, 2018; Kurzępa 2019), zawsze „pchałem się w kłopoty”. Oczywiście kłopotem w tych sytuacjach jest dobranie takiego *modus operandi* badawczego, żeby osiągnąć zamierzony cel badań, a skoro teren jest trudny i/lub tematyka badań drażliwa, to nie wszystko jest takie oczywiste. Tym razem też tak miało być...

Pokusa „wejścia do gry” badawczej jest naturalną skłonnością wielu badaczy. Doświadczyłem tego zarówno w czasie, gdy juma rozpanoszyła się na Ziemi Lubuskiej, potem coraz szerzej, jak i wtedy, gdy na „moim” terenie zagościł Przystanek Woodstock czy w odniesieniu do zjawiska prostytucji nieletnich, która swego czasu stała się alternatywą dla normatywnych zachowań ekonomicznych młodzieży. Tak i teraz czułem mrowienie... Towa-

rzyszyło mi przekonanie, że coś z tego musi się wykluczyć w sensie badawczych poszukiwań i opisu czasu zarazy. Nie dziwi mnie mnogość materiałów badawczych, które pojawiły się w ostatnim czasie na rynku badań covidowych. Rozliczne „pamiętniki czasu zarazy” czy inne bardziej lub mniej ugruntowane badania z szybkością samej zarazy wypełniły media, komunikatory, zaspokajały potrzebę działania w tej sferze naszego środowiska. Wobec takich wyzwań konieczne było zdystansowanie się do swojej badawczej zachłanności, gorliwości, która może prowadzić na manowce intelektualnej płyiczyny i metodologicznej niefrasobliwości, a w szczególności w czasie zarazy urągać zasadom etycznym badań.

O rozwiązywaniu tych dylematów jest nieniejsza książka. Otwieram przed Czytelnikiem cały wachlarz badawczych konieczności, opisując marszrutę, którą badacz MUSI przejść, chcąc w sposób odpowiedzialny i merytorycznie najlepszy zaplanować, a później zrealizować projekty badawcze. Badania triangulacyjne, również te osadzone w pokusie zbadania wszystkiego zdalnie, bo tak bezpieczniej, bo tak oszczędniej, bo tak szybciej i więcej, kontrastują z badaniami jakościowymi. Zarówno specyfika tych drugich, jak i analiza wiarygodności tych pierwszych jest stale podnoszoną kwestią. Z wielką skrupulatnością dokonuję analizy tego, co mogłoby badania uczynić najbardziej wiarygodnymi, a jednocześnie bezpiecznymi. Element bezpieczeństwa badań (ich „uzdalnienie” w sensie wykorzystania pośrednictwa urzędów zdalnej komunikacji lub bezpieczny kontakt fizyczny) stanowi *clou* dylematu zarówno operacyjnego prowadzonych poszukiwań, jak i ich wymiaru etycznego, moralnego. Szczególnie cennym zabiegiem jest zaprezentowany zapis kodeksu etycznego realizowanych badań, który nie był/nie jest zapisem czynionym *pro forma*, lecz stał się kategoriowym wymogiem prowadzonych badań. Jednocześnie zaprezentowane pomysły badawcze zostały poddane krytyce w analizie za pomocą metody delfickiej. Stanowi to ciekawy zabieg wyjaśniający i ukazujący „kuchnię badawczą”, co przy umieszczeniu w przedstawionym materiale wykorzystanych narzędzi badawczych, kwestionariuszy i scenariuszy, wywiadów grupowych jest doskonałym *exemplum* tego, jak można planować i podejmować badania na tak kłopotliwym tle kontekstowym.

I. BADANIA *IN STATU* *NASCENDI* – PERSPEKTYWA BADACZA Z LINII FRONTU

Oficjalna historia rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 rozpoczyna się 1 grudnia 2019 roku, gdyż z tą datą wiąże się zdiagnozowanie w Chinach pacjenta „0”, który – jak się okazało – zaraził 14 pracowników służby zdrowia. Informacje z Chin z trudem przedostają się do światowej opinii publicznej. Zarówno wiarygodność podawanych danych, jak i ich tłumaczeń, jest mało wiarygodna. Opinia publiczna na świecie staje się coraz bardziej zaniepokojona szczątkowymi i kontrolowanymi przez KPCh (Komunistyczną Partię Chin) informacjami o mało znanej chorobie. Kalendarium stworzone na podstawie dostępnych na różnych portalach internetowych danych wskazuje na daty istotne z punktu widzenia faktografii:

- **28–29 grudnia 2019 roku:** przekazano informacje o czterech kolejnych pacjentach przedstawicielom służby zdrowia w Hubei. Narodowa Chińska Komisja Zdrowia wysłała urzędników z Wuhan w celach badawczych. Komisja 30 grudnia 2019 roku wydała pilne, ale nieprecyzyjne informacje o „nieznanym zapaleniu płuc”. Jednocześnie KPCh nakłada embargo na informacje wychodzące z Wuhan. Trzech lekarzy (Li Wenliang, Liu Wen i Xie Linka) dzieli się informacją o wirusie na grupowym czacie aplikacji WeChat. Ponoszą za to surowe konsekwencje i są zmuszeni do milczenia;
- **31 stycznia 2020 roku:** Stany Zjednoczone ogłaszają stan zagrożenia zdrowia publicznego i decydują o czternastodniowej kwarantannie obowiązującej wszystkich przyjezdnych, którzy odwiedzili Chiny w czasie ostatnich 14 dni;

- **6 lutego 2020 roku:** umiera zakażony koronawirusem dr Li Wenliang;
 - **8 lutego 2020 roku:** w szpitalu w Wuhan umiera pierwszy obywatel USA zakażony koronawirusem;
 - **29 lutego 2020 roku:** zostaje ogłoszony pierwszy zgon na terenie USA spowodowany koronawirusem;
 - **2 marca 2020 roku:** do Szpitala Uniwersyteckiego im. K. Marcinkowskiego w Zielonej Górze trafia pierwszy w Polsce pacjent z podejrzeniem SARS-CoV-2;
 - **4 marca 2020 roku:** chory zostaje potwierdzony jako polski pacjent „0”;
 - **11 marca 2020 roku:** Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, World Health Organization) ogłasza pandemię koronawirusa.
- Stan, w jakim znalazły się społeczeństwa w czasach pandemii, z pewnością jest intrygującym badawczo polem eksploracji i analiz o charakterze interdyscyplinarnym.

Każda z dziedzin wiedzy o społeczeństwie, ekonomii, gospodarce, polityce czy też (głównie) zdrowiu znajduje w dokonującym się procesie osławiania nieznanego swój szczególny do wyjaśnienia problem, podmiot czy przedmiot analizy. W każdym też wyzwaniu badawczym okoliczność, że dokonuje się to *in statu nascendi*, niesie w sobie zarówno pokusy, szanse, jak i wątpliwości. W związku z tym, że naszą domeną badawczą są nauki społeczne i humanistyczne, wywołane wcześniej pokusy, szanse i wątpliwości będziemy rozpatrywać w tym kontekście. Interesujące dla nas badawczo jest opisanie i zinterpretowanie zachowań i postaw ludzkich w szczególnym czasie zarazy. I mimo że wydaje się to oczywistą potrzebą badaczy społecznych, ważne jest, by zdawać sobie sprawę z pokus, które tę oczywistość wzmacniają.

Pokusa 1: wyjątkowość sytuacji badawczej – w rzeczy samej jest to idealna sytuacja dla tych, którzy „pomiarują” puls życia społecznego. Zawsze, gdy zachodzi jakaś zmiana, a w obecnej sytuacji (uwzględniając jej procesualność) od pierwszych wzmianek o zjawisku tajemniczej choroby z Chin, poprzez I, II i III falę pandemii, jest to zmiana dokonująca się w perspektywie zarówno indywidualnej, jednostkowej, jak i wspólnotowej (w wyniku

prywatnych relacji, więzi międzyludzkich, instytucjonalno-formalnych). Zatem powiedzenie „Obyś żył w ciekawych czasach” ziszcza się i dotyczy każdego z nas – w sensie dramatycznego doświadczenia ryzyka bycia ofiarą SARS-CoV-2 (Beck, 1977; Bauman, 2007).

Uważam, że rzeczywiście mamy do czynienia z sytuacją głębokich zmian, których znaczenie już do nas dociera, czemu sprzyja zjadliwość zarazy oraz jej pandemiczny charakter, który powoduje rozerwanie dotychczasowych rodzinnych, rówieśniczych, instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych więzi, relacji i sposobów funkcjonowania. Elementów, które warto by tu przywołać, jest taka mnogość, że pozostawiam je jako otwarte pola dla zasiewu nowych projektów i pytań badawczych. I właściwie owo zagęszczenie problematyki badawczej jest pokusą niezaprzeczalną, można by stwierdzić, że dla każdego zadanie-problem się znajdzie! Kłopot jednak nie w tym, że nie wiemy, co badać, czym się zająć, ale jak to zrealizować w sytuacji tak drażliwej i badawczo płynnej, z jaką mamy w tej chwili do czynienia.

Pokusa 2: za wszelką cenę być pierwszym (rola pionierska). Gwałtowność tego, czego doświadczamy, szokuje, paraliżuje, obezwładnia. Rzecz jasna: każdego inaczej, w różnym stopniu i w różnych sytuacjach. Jednocześnie zrozumiałe jest, że ci, którzy najszybciej oswoją się z nieznanym dzięki różnym przyjmowanym przez siebie strategiom, mogą zyskać przewagę na polach swoich naturalnych aktywności (zawodowych, instytucjonalnych, społecznych). Zarówno liderzy firm, korporacji, jak i osoby indywidualne prowadzące działalność gospodarczą przez to, że zastosują nowe, nieszablonowe rozwiązania w swojej organizacji pracy, biznesu, handlu, wytwórstwa, mogą przetrwać, stracić niewiele, a nawet coś zyskać, choćby dystansując konkurentów (przebranżowienie, produkcja kluczowych z punktu widzenia reżimu sanitarnego sprzętów, ubiorów, urządzeń, usług, organizacja pracy zdalnej). W przypadku procesu badawczego z pewnością kuszące jest wejście na „plac boju, gdy kanonada jeszcze grzmi”. Zawsze jednak warto wtedy się zastanowić nad kilkoma aspektami poddawania się tej pokusie:

1. Na ile ja sam (badacz) jestem/będę bezpieczny?
2. Czy swoją obecnością nie będę wpływał na „losy bitwy” (nie będę zarażał)?
3. W jaki sposób w tym zgiełku (przebodźcowaniu) uzyskać obiektywne dane – rzetelne i przydatne do interpretacji?
4. Czym się zająć, skoro i to ciekawe, i to, i tamto – a ja jestem pierwszy, więc może zawłaszczyć wszystko?
5. Jak oddzielić siebie i swoje emocje od tych, które tak skumulowane i skondensowane chcą rozpoznać, opisać, zrozumieć – gdzie leży granica pomiędzy obiektywnością a subiektywnością na tak drażliwym dla badacza gruncie?

Wcześniej wskazane pokusy korespondują z wątpliwościami, które każdorazowo – a w tym konkretnym przypadku badań społecznych w czasie zarazy, czyli *in statu nascendi* – mają kluczowe znaczenie.

O drażliwości doświadczeń i o tym, że są to badania trudne, nie świadczą tylko głębokość i gwałtowność zmian w życiu społecznym, jakie się dokonują, ale także stan rozedrgania emocjonalnego ludzi, ich napięcie, zmęczenie sytuacją – osvajanie niepewności budzącej się, gdy gaśnie nadzieja. Człowiek – podmiot badawczy – został odarty ze wszystkich swoich dotychczasowych rytuałów, zwyczajów, rytmu dnia, stylu życia, bezpiecznych miejsc, punktów odniesienia, poczucia wspólnoty i więzi oraz poczucia bezpieczeństwa własnego i najbliższych. Wielu zgubiło punkty oparcia, stabilizacji: w pracy, w domu, na ulicy.

Stan dezorientacji wzmacniały zmieniające się komunikaty dotyczące istoty zagrożeń, skuteczności mechanizmów wdrażanego reżimu sanitarnego, katastroficzne informacje płynące ze świata i obrazy (czasami z własnej klatki schodowej czy podwórka obok, z sąsiedztwa), gdy ratownicy medyczni wyglądający niczym przybysze z kosmosu „zabierali” kolejną ofiarę, a scenaria rodem z filmów katastroficznych stała się naszym udziałem. Lęk stał się odczuciem na tyle powszechnym, że nie można go badawczo ignorować. Otoczył, jak wilgotne opary mgły, całą fizyczność człowieka, oblepił i oczy, i włosy – wszystko, przeszkadzał dostrzegać kontury faktów i rzeczy, przenikał niepostrzeżenie do głowy, zamazując zrozumienie spraw i samego siebie.

„Niewiedza i przesady podsycaly zbiorową panikę” (Marzano, 2013, s. 15). W sposób oczywisty dla tego typu sytuacji szukano kozła ofiarnego, sprawcy zagrożenia. Pojawiły się zarzuty wobec Chin i – dla kontrastu – wobec USA. W obiegu funkcjonowała „prawda” oparta na teoriach spiskowych, które miały być wentylem rozładowującym skumulowane emocje, pozwalały wskazać winnych, oskarżać ich, tym samym dając ujście lękom (Marzano, 2013). „Dżuma jest wzorcowym obrazem zamętu i paniki” (Marzano, 2013, s. 17). Osoby zarażone były izolowane. Po opustoszałych ulicach przemieszczali się tylko zamaskowani karawaniarze...

F. Lebrun (Lebrun, Carpentier, 1994, s. 166) pisze, że kiedy wybuchła epidemia dżumy: „[...] paniczny lęk przed zarażeniem zmusza dzieci, by zostawiały swoich umierających rodziców, a rodziców, by wyrzucali swoje dzieci na ulicę. W sytuacji tak wyjątkowej [...] pozostaje już tylko miejsce dla uczuć krańcowych, tchórzostwa [...], bohaterstwa [...]”.

Drażliwość tę odkrywamy na każdym kroku badawczym, czy to wśród całej rzeszy pracowników ochrony zdrowia, ich rodzin, czy pracowników sanepidu, służb mundurowych, nauczycieli, pracowników handlu. Każda z wymienionych grup i wiele innych ma swoje zarówno „specyficzne”, jak i uniwersalne powody do rozdrażnienia pandemicznego. Dlatego też każdy proces badawczy musi się z nim zmierzyć, ustalić jego znaczenie, wpływ na obiektywność badań.

Sytuacja jest badawczo płynna, wynika z dynamiki zjawiska pandemii. Gdy Czytelnicy sięgną po ten tekst, świat będzie już prawdopodobnie po kolejnej fali pandemii, w zaawansowanym procesie szczepień populacyjnych, mających na celu uzyskanie odporności zbiorowej. Należy zwrócić uwagę na tę płynność sytuacji kontekstowych badania, gdyż zgoła odmiennie wyglądała ona w chwili, gdy wirus się pojawił w danej społeczności/ państwie, a inaczej w każdej z kolejnych faz pandemii. Nakładały się na to takie kwestie, jak:

- a) całkowita bezradność ludzi w początkach obecności wirusa na świecie;
- b) niejasność co do natury schorzenia i jego przebiegu;

- c) różne źródła informacji o zarazie i całkowicie rozbieżne informacje i statystyki z nią związane;
- d) zacieranie się dystansu wobec realnej obecności wirusa w pobliżu z uwagi na skrócenie perspektywy poznawczej i zaburzenie percepcji oraz faktycznego dystansu pod wpływem globalnego przekazu i jego cech (natychmiastowość, doraźność, uogólnienie);
- e) następująca z czasem „normalizacja nienormalności” i oswojenie niepewności do momentu kolejnej „górkę zarażeń”;
- f) dostępność do informacji krzepiących, dających nadzieję i pokazujących sukcesy w walce z pandemią;
- g) reakcje różnych grup społecznych, zawodowych na zasady reżimu sanitarnego i pojawiające się masowe wystąpienia uliczne środowisk kwestionujących szkodliwość wirusa lub wprowadzenie ograniczeń w wolnościach obywatelskich (Marzano, 2013; Lebrun, Carpentier, 1994; Camus, 2020).

Już samo wyliczenie tylko niektórych nie mniej istotnych z punktu widzenia badawczego możliwych artefaktów kontekstowych wskazuje na ich złożoność i skomplikowanie. Trzeba zwrócić na to uwagę, gdyż jednym z kłopotów związanych z mnogością pojawiających się raportów jest pozbawienie ich właśnie tła kontekstowego, wyjaśnienia momentu płynnej badawczo sytuacji.

Proces badawczy sam w sobie jest trudny. Niekiedy może zmierzać w stronę procesu terapeutycznego ze względu na wcześniej wskazane wątpliwości. Kolejne dotyczą tego, czym stanie się spotkanie respondenta, interlokutora, podmiotu badawczego z materiałem badań. Warto zadbać o to, by proces badawczy zachował swój neutralny i obiektywny charakter, co przy tak skoncentrowanych „nawisach emocjonalno-kontekstowych” może być trudne. Osoba badana może się znajdować w takim pęcherzu emocji, że każde naciśnięcie, bodziec, pytanie może spowodować erupcję nieprzewidywanych (a przecież musimy się na nie przygotować) scenariuszy.

Jedną z możliwych jest sytuacja, którą respondent wykorzystuje pragmatycznie jako „odwentylowanie swojego napięcia”, ofiarując w depozycie badaczowi wszystko, co w badanym się nagromadziło. Najpewniej wtedy będziemy mieli do czynienia z nadmiarem, ale

i z brakiem jasności, co jest stanem faktycznym, co wyobrażonym, co wyparciem, co z kolei realnym doświadczeniem.

Jednocześnie przy zaistniałej kumulacji specyficznej sytuacji życiowej badanych możemy mieć efekt albo wejście w proces autoterapeutyczny (wtedy, gdy badacz nie jest tego świadomy) i/lub terapeutyczny (gdy w toku procesu badawczego „siłą emocjonalną badanego” badacz zostaje „wepchnięty” w taką rolę). Sytuacja taka jest możliwa, ponieważ niesie w sobie nadzieję, że „człowiek obnażony” powie nam wszystko, co chcemy – i, rzecz jasna, jest to kwestia etyczna tego, co wolno, a czego nie powinien robić badacz! Z pewnością, jeśli nie jest to „kontrakt terapeutyczny”, to nie ma prawa odgrywać takiej roli. Inną sytuacją jest ta, gdy badanie ze względu na reżim sanitarny przyjmuje specyficzny, szczególnie charakter – przykładem może być wywiad kwestionariuszowy. Badanie w normalnych warunkach łatwe do przeprowadzenia w czasie zarazy przyjmuje zupełnie inny charakter. Obie strony zachowują dystans wobec siebie, są w maseczkach (lub przyłbicach). I już te dwa ograniczniki wpływają na jakość procesu badawczego. Dystans wtedy, gdy należałoby go raczej skrócić, czytelność mimiki twarzy, tembr i modulacja głosu zakamufłowane maseczkami – zresztą po obu stronach. I celowo zwrócę uwagę, że w tego typu sytuacji nawet to, czy rozmówcy mają na twarzy maseczki (jakie?) lub przyłbice, może mieć znaczenie dla przebiegu rozmowy, otwartości lub blokad komunikacyjnych pomiędzy rozmówcami. Badania te są wyraźnie trudniejsze choćby ze względu na to, że nie mamy pewności, co jest autentyczne, a co skrywane; to szczególna odmienność sytuacji badawczej, która tylko przy wytrawnym badaczu i komforcie prowadzenia rozmowy badawczej może być rozszyfrowana.

Zdalny charakter procesu badawczego może być także traktowany w sytuacji zagrożenia pandemicznego jako remedium na niemożność kontaktu osobistego, niestety prowadzi on do dehumanizacji badań. Jednocześnie nie pozwala uwzględnić odmiennych oczekiwań stron, które w procesie badawczym uczestniczą: zadaniowych, racjonalnych ze strony badacza, emocjonalnych ze strony badanych.

Sytuacja reżimu pandemicznego ze względu na naturę ograniczeń, jakie wprowadza, powoduje, że badania muszą być reali-

zowane z uwzględnieniem tych ograniczeń, co jest zarówno ułatwieniem, jak i naturalną konsekwencją wpisania się w techniczny sposób komunikacji. W przypadku badań ilościowych korzystanie z procedur badań kwestionariuszowych on-line jest rozwiązaniem doskonałym z kilku względów: jest to sposób bezpieczny, ekonomiczny (relatywnie tańszy od tradycyjnych badań audytoryjnych) oraz pozwala dotrzeć do masowej populacji badawczej w krótkim czasie i przy dużej frekwencji. Swoista atmosfera „zdalnego życia” i wykonywania licznych obowiązków dzięki posługiwaniu się Internetem i komunikowania się za pomocą smartfonów, tabletów, komputerów jest na tyle użyteczna i współcześnie rozpoznana, że głównym problemem badań kwestionariuszowych nie jest ich wykonanie, tylko motywacja badanych do podjęcia współpracy i wypełnienia ankiet. Z uwagi na masową obecność wielorakich sondaży, ankiet, kwestionariuszy, rankingów przeciętny użytkownik Internetu codziennie jest bardziej czy mniej skutecznie „naprowadzany” na sondażowe indagowanie. Ta wielość powoduje przesyty, wygasza zainteresowanie, gdyż z reguły nic z takich „badań” dla ich uczestnika nie wynika. Wobec takiego nadmiaru i braku poczucia sensowności angażowania się w podobne przedsięwzięcia przy kolejnej próbie – nawet rekomendowanej przez poważną instytucję badawczą – nie ma zainteresowania i zaangażowania. Wywołuję ten problem badawczy jako dość powszechny, dlatego też konieczne są specjalne mechanizmy i procedury zachęcania, mobilizowania i podtrzymywania uwagi badanych. Okazuje się w tym przypadku, że technologia przy badaniach ilościowych może być atutem, choć jednocześnie – przez nadmiar podobnych ofert zadaniowych w sieci – wywołuje efekt ignorowania i banowania podobnych przedsięwzięć.

Jeszcze bardziej różnorodne jest doświadczenie badań jakościowych on-line, gdyż z jednej strony może to być ich niezaprzeczalny atut, a z drugiej ograniczenie. Przywołując wykorzystywane w naszym projekcie badawczym metody jakościowe, pragnę zwrócić uwagę na indywidualne wywiady pogłębione (IDI, *individual in-depth interview*) i zogniskowane wywiady grupowe (FGI, *focus group interview*). Metody te w tradycyjnym trybie

badawczym stosowane są w szczególnej bliskości i w określonej dynamice procesu badawczego. Badacze, którzy posługują się tymi metodami wystarczająco często, by móc uznać się za biegłych w tej sztuce, wiedzą, jak ważna jest realna bliskość partnerów rozmowy badawczej.

Wywiad pogłębiony jest szczególnym przedsięwzięciem badawczym, gdyż otwiera go obustronna dobra wola i nadzieja, że rozmowa przyniesie korzyści obu stronom – w efekcie zatem jego tło emocjonalne nasycone jest pozytywną otwartością i pogodnym optymizmem. Rzecz jasna, taki poziom otwartości i emocjonalności należy zbudować, co rozumiem jako całą misterną procedurę „umawiania się na wywiad” i określania warunków jego komfortowego przebiegu – szczególnie dla badanego (Kvale, 2012). W przypadku „zdalnego” przeprowadzenia wywiadu mamy do czynienia z technologicznym dystansem, choć przecież bystre oko kamery internetowej dużo widzi, niemniej widzi głównie wtedy, gdy jest włączone, w sytuacjach szczególnych interlokutor może kamerkę wygasic, przysłonić i/lub samemu wyjść z pola widzenia. Z tego typu ograniczeniami w przypadku rozmowy *face to face* nie mamy do czynienia. Jeśli wywiad odnosi się do kwestii delikatnych, odważnych, kontrowersyjnych, to z pewnością łatwiej jest, jeśli mamy emocjonalnie rozedrganego rozmówcę w realu niż on-line! Są to chwile, epizody badawcze mające istotne znaczenie dla procedury, ale także dla budowania relacji zaufania i wzajemności między partnerami rozmowy. Inną okolicznością jest ta, która może wynikać z niedoskonałości technicznych przekazu: słabszego dźwięku czy „rwących się łączy”. Anegdoticznie może wybrzmieć przywołana okoliczność, gdy badana osoba zaczyna ściszać głos, przybliżać się do kamery (ekranu), łypiąc oczami momentami na boki – znak, że coś ważnego wypowie – i nagle (masz ci los!) połączenie się zrywa i/lub (co nadal się zdarza) baterie w urządzeniu „padły”. Sytuacja badawcza ucieka, sekwencja umyka bezpowrotnie, gdyż ponownie zaczyna się od uzgodnienia stanowisk: „czy mnie widać? czy mnie słyhać?”, „a czy teraz jest już dobrze?” – no właśnie, nie jest dobrze, moment badawczy przysł! Proces jego odbudowy jest mozolny i każdorazowo już inny! A dla mnie, jako badacza, ta ulotność chwili w czasie

wywiadu pogłębionego nie tylko stanowi o jego wyjątkowości, ale daje także możliwość wejścia w sposób myślenia, postrzegania zjawisk, rzeczy, osób, osadzenia w świecie kontekstowym samego siebie, wzbudzenia refleksyjności odkrywającej czasami „zakurzone” lub opuszczone obszary samoświadomości i/lub świadomości wspólnotowej/społecznej. Wynika to z okoliczności, że przy tego typu rozmowie badawczej istotną rolę odgrywają niuanse, szczegóły, ledwo co pojawiające się tropy badawcze, za którymi wytrawny wywiadowca powinien podążać. Kłopot w tym, że te drobiazgi, subtelności, łatwiej jest uchwycić w relacji osobistej niż za pomocą komunikacji zdalnej.

Bywa bowiem też tak, że badany uczestniczy w badaniu w „obrazie pasywnym”, niedającym wywiadowcy żadnego punktu zaczepienia, odniesienia. Za naszym rozmówcą w tle jest gładka, biała ściana, nie ma nawet osamotnionego gwoźdźdźka, na którym można by zawiesić rozmowę w jej strategicznym momencie!

A bywa i tak, że tło jest skonfigurowane komputerowo i chcąc życzliwie i sympatycznie rozpocząć rozmowę, nawiązujemy do rozlicznych tytułów imponującej biblioteki w tle rozmówcy, który z zafrasowaną miną mówi „Ależ to awatar!”.

Zwróćmy więc uwagę, że zdarza się, iż rozmówcy po obu stronach sieci (bywa) są w domu, sytuacja badawcza staje się zatem dodatkowo intrygująca, gdyż to, że nasz rozmówca jest u siebie, może być celowe i przez to ważne i komunikujące coś, ale też przypadkowe i bez znaczenia. Wobec tego np. przypadkowa pierwotnie, acz nabierająca znaczenia rola badacza jest wynikiem odkrycia tego, z jakim rodzajem okoliczności mamy do czynienia, i skorzystania z nadarzającej się sposobności.

Wywołując niektóre aspekty i wątki związane ze specyficzną sytuacją wywiadu pogłębionego, chcę przekonać Czytelniczka, że jest to sytuacja intymna, bez względu na temat, któremu ma być poświęcona rozmowa. Intymność tę rozumiem jako akt ofiarowania sobie wzajemnie przez rozmówców: czasu, uwagi, zainteresowania oraz poczucia wyjątkowości. Nigdy więcej nic takiego nam się nie przydarzy. Nawet jeśli nadal będzie to dialog między tymi samymi osobami, to nigdy już nie taki jak teraz, zawsze będzie „postrzegany jako ten, który odbył się już kiedyś”.

Wskazuję na unikatowość badań „tu i teraz” w czasie zarazy! To znamieć wyjątkowości jest ważne dla dojrzałego badacza, gdyż wyzwala w nim szczególnie szacunek do osoby rozmówcy i do czasu, który jest dany do rozpoznania problemu badawczego. Prowadzi do szczególnie humanistycznego podejścia do relacji badacz–badany, osadzonej na wzajemnym szacunku, ciekawości i pomocy. Perspektywa ta może się wydawać nadmiernie egzaltowana i wyidealizowana. Nie twierdzę, że przy natłoku zadań badawczych do wykonania, rwących się relacjach ludzkich (bo „kwarantanna i umówiony wywiad przepadł” lub – co gorsza – rozmówca zmarł) to napięcie realizacyjne wymusza także wykorzystanie technologii w tak szczególnym typie badań. Jeśli moja poprzednia egzaltacja mogła być irytująca, to przy zestawieniu bezosobowej relacji *via* rozmównica komputerowa być może łatwiej będzie wyłowić ryzyko dehumanizacji procesu rozmowy/wywiadu. Łącze internetowe jest zimne, pozaosobowe, kamera patrzy jednostajną intensywnością barw i obrazów, dźwięki mogą ulegać modyfikacji za pomocą potencjometrów, a nie wrażliwości ucha interlokutorów, takie elementy jak szybkość oddechu, rumieniec na twarzy, ruchy mimowolne palców, sylwetka ciała to cała gama komunikatów, które mogą do nas dotrzeć lub ulec rozproszeniu/zagubieniu ze względu na uwarunkowania techniczne. Kłopotem jest ponawianie pytań o zrozumienie gestu, słów, szumów czy występującego artefaktu.

Oczywiście, że kamera zbliża. Mamy siebie na wyciągnięcie ręki – i to jest złudzenie bliskości – musi ono znaleźć potwierdzenie w wielu innych komunikatach. Może być i tak, że kamera ze względu na swoją „techniczną dociekliwość” pokazuje więcej niż my – badacze – możemy przyjąć lub my – badani – chcemy ukazać! W obu przypadkach wymaga to szybkiej autorefleksji i narzucenia sobie określonej dyscypliny absorpcji komunikatów. Używając zwrotów technicznych, można korzystać z wąskiego lub szerokiego obiektywu, słowem: zdarza się, że to technologia ewokuje sytuację badawczą. Ważne jest, by refleks i refleksyjność badacza szły z tym w parze: gęstość bodźców *versus* niedosyt uwagi jest paradoksem prowadzonych badań, szczególnie w ich trybie zdalnym. Kłopotem jest z jednej strony przebodźcowanie respon-

dentów, a z drugiej ich poczucie niedosytu uwagi, w podwójnym znaczeniu – ich możliwości skupienia się, skoncentrowania na przedmiocie badania oraz poczucia, że oni sami są ignorowani, są małym trybikiem w globalnej zawierusze dokonujących się głębokich zmian społecznych (Kvale, 2012).

W trakcie prowadzonej procedury badawczej, głównie w przypadku badań ankietowych, korzystaliśmy z zespołem z webankiety w różnych jej konfiguracjach: węższej dla młodszych uczniów i rozbudowanej dla uczniów starszych i osób dorosłych, rodziców i nauczycieli. I mimo staranności metodologicznej nie udało się całkowicie ominąć sytuacji nadmiaru, przesyty wynikającego ze stałego zdalnego funkcjonowania zarówno uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli. Poza tym innym negatywnym aspektem badań była ich tematyka: „Znów ten COVID?! To nic innego ich nie interesuje, tylko to?”. Dowody na tę irytację znajdowaliśmy zarówno w tzw. zwrotkach czynionych wobec badaczy podczas pilotażu, jak i w komentarzach, które pojawiały się w czasie dyskusji z zespołem badawczym. Sytuacje takie powtarzały się także podczas badań fokusowych czy części wywiadów prowadzonych on-line.

Stan pandemii mocno zdominował nasze codzienne życie, obfitował w różnego typu stany awersyjne, reakcje emocjonalne, zachowania reaktywne, których przewidywalność była nikła. Wpływało to w sposób znaczący na proces badawczy, zmuszało badaczy do korekty przyjętych założeń operacyjnych i modyfikowania procedury. Innym dostrzeżonym przez nas stanem w grupie respondentów było sygnalizowane poczucie niedosytu uwagi (!). Oznacza to, że sytuacja badawcza stawała się okolicznością, podczas której badani zalewali badacza potokiem informacji z szerokiej palety spraw, które ich zajmowały (wrzucali zatem dykteryjki i uwagi, które koncentrowały ich uwagę, dominowały czynności, zajmowały czas).

W tej sekwencji znajdowały się zarówno kwestie przydatne badawczo, jak i całkowicie marginalne. Sprawami o szczególnym ciężarze gatunkowym były te, które dotyczyły rozstrzygnięć, czy pandemia jest realna, czy pozorna, kto za tym stoi, czy strategie kryzysowe są sensowne czy nie itd. Badacze byli obarczani wszyst-

kimi przypadłościami i niedoskonałościami czasów, w jakich przyszło im realizować proces badawczy. Ze względu nie do końca zrozumiałych badacze postrzegani byli jako „wysłannicy” jakiejś niedookreślonej grupy mającej wpływ, w rezultacie dostawało im się za wszystko, ale też wszystko im powierzano. Efekt niedosytu uwagi najwyraźniej zaistniał podczas badań jakościowych. Wywiady, bez względu na ich charakter, stawały się okolicznością sprzyjającą temu, by pozbyć się nadmiaru: czy to frustracji czy lęku, irytacji i wściekłości, czy też bezradności i „ostateczności” (w kierunku myślenia fatalistycznego). W żadnym z zarejestrowanych wywiadów, zarówno tych indywidualnych, jak i grupowych, nie odnotowaliśmy stanu optymistycznego, przekonującego o tym, że pandemia przeminie, że jest do pokonania, że jesteśmy w stanie z nią żyć. Dominowały czarnowidztwo, złorzeczenie i pesymizm, i przez ten nawał złych emocji badacze musieli przebrnąć, a w momencie, gdy udawało im się zarysować obiektywny grunt dla przeprowadzenia wywiadu – respondenci szybko, można rzec „kurczowo”, łapali się tematu dotyczącego ich samych: ich emocji, szans na przetrwanie, realizowanych strategii przetrwania – mieliśmy więc do czynienia z mocnym skoncentrowaniem na samym sobie i z oczekiwaniem potwierdzenia, że to strategia słuszna, choć pozbawiona wątpliwości moralnych, bo odnosząca się do osobistego doświadczenia, nadziei na przetrwanie własne, a nie troski o ogół!

Prowadzone badania w sytuacji dużej niepewności jutra niosły w sobie z natury rzeczy także nieprzewidywalność. Wpływała na to szczególnie dynamika emocji, których wysycenie zmieniało się wraz z liczbą odnotowywanych zgonów z powodu COVID-19 i nowych przypadków zarażeń SARS-CoV-2. Interesujące jest, że w zestawieniach dotyczących każdego dnia pojawiała się liczba osób, które wyzdrowiały. I mimo że był to przekaz pozytywny, siła jego oddziaływania i wrażenie, jakie wywoływał, nie imponują, gdyż ludzie go ignorowali lub też oceniali jako owoc propagandy. Poza tym w trakcie badań dokonaliśmy analiz tła kontekstowego informacji, ich treści, intensywności i charakteru, jaki dominował w poszczególnych fazach pandemii. I ten wątek badań okazał się poznawczo intrygujący ze względu na odwrotnie proporcjonalne

sprężenie dobra ze złem, choroby z niewiedzą, walki politycznej z walką o zdrowie. W trakcie wywiadu dostrzegano (i z treści rozmów wynika), że respondenci często stosują mechanizmy wyparcia problemu związanego z pandemią koronawirusa.

Najczęstsze było kwestionowanie realnego zagrożenia zdrowotnego i obecności wirusa, także często pojawiało się przekonanie o swoim „szczęściu” i – co z tym się wiąże – osobistej ochronie przed chorobą. Innym wariantem było przekonanie, że osoba znajduje się na terenie, gdzie wykluczone jest zarażenie, bo i ona sama, i wszyscy wokół są wystarczająco odpowiedzialni, że nie „przywleką” niczego złego. Zwracam na to uwagę ze względów faktograficznych, tego typu postawy w sposób wyraźny znajdowały odzwierciedlenie w reakcjach na pytania badawcze, chociaż – z uwagi na dynamikę zmian kontekstowych pojawiania się kolejnych fal pandemii oraz jej śmiertelności – postawy takie ewoluowały, ale nie zawsze. Wskazuję w tym rozdziale elementy, które wpłynęły na procesy badawcze w sytuacji pandemii (czyli trudnego terenu badań i trudnego tematu badań), gdyż dokonywane były/są *in statu nascendi*, wobec czego zespół badawczy musi w takiej sytuacji wykazywać się dużą autorefleksyjnością, trafnością badawczą. Konteksty badań mają w tym przypadku charakter powszechny, sami badacze znajdowali/znajdują się w sytuacji osobistego „rozrachunku” z pandemią, byli/są także demokratycznie narażeni na zachorowanie. Ujednocila to punkt wyjścia i postrzeganie sytuacji jako takiej i pozwala na osiągnięcie emocjonalnej bliskości z badanymi – w naszym rozumieniu jest to atut, może jednak stanowić zagrożenie wówczas, gdy badacz nie będzie potrafił zobiektywizować swego punktu widzenia.

II. KONCEPTUALIZACJA NASZEGO BADANIA

Świat zmienia się na naszych oczach. Dotychczasowe poczucie bezpieczeństwa, pełnego kontrolowania własnego życia w perspektywie jednostkowej uległo zakwestionowaniu, tym bardziej wstrząsające jest doznanie wynikające z faktu, że państwa, systemy ponadpaństwowe (np. Unia Europejska, WHO, światowe mocarstwa) nie są wystarczająco sprawne i zabezpieczone przed doświadczeniem pandemii SARS-CoV-2. Sytuacja, w jakiej znalazł się system światowy w dobie pandemii, uzmysławia z całą wyrazistością, że jesteśmy stale w możliwych scenariuszach wahadła od *prosperity* do upadku, że globalna gospodarka, globalny system przemieszczania się towarów i ludzi z jednej strony może stać się (i staje się) warunkiem rozkwitu, z drugiej zaś powszechnego, globalnego zagrożenia, paraliżu, upadku.

Z pewnością dla większości ludzi jest to doświadczenie nowe i szokujące. Jeszcze nie tak dawno fetowaliśmy sukcesy kolejnych faz podboju kosmosu, z zachwytem obserwowaliśmy dokonania Elona Muska i jego SpaceX, które otwierają ludzkość na podbój Księżyca, a początek roku 2020 cechowała już inna emocjonalność, zagubienie i powszechna dezorganizacja. Zmienność ta i jej szczegółowe cechy charakteryzują społeczeństwo ryzyka (Beck, 2004). To myślenie o funkcjonowaniu w świecie ryzyka wyzwala określone lęki i osobiste, i wspólnotowe, dopadające ludzkość zarówno w prozaicznych wizjach nadchodzącego końca świata (choćby te związane z rokiem 2000), jak i te będące owocem różnych realnych doświadczeń (11 września 2001 roku i atak na WTC w Nowym Jorku). W czasach globalizacji przekazu

i skondensowania jego treści, formy i czasu społeczeństwo musi się nauczyć funkcjonować w objęciach tych dwóch stanów – lęku i ryzyka – które rezonują ze sobą, raz jedno implikuje drugie, czasami odwrotnie. Beck (2004), wymieniając tezy opisujące społeczeństwo ryzyka, przyjmuje, że cywilizacja i rozwój technologii przyczyniają się zarówno do rozwoju i *prosperity*, jak i wyzwala ją zagrożenia, szkody nie tylko zaskakująco nieprzewidywalne, ale – co szczególnie kłopotliwe, bo niedostrzegalne – niewidoczne w trybie *ad hoc* – bieżącej analizy zdarzeń i doświadczenia. Dopiero ich unaukowanie, zdefiniowanie, oszacowanie nabiera realnego kształtu. Dlatego też tak dużą rolę odgrywają współcześnie ośrodki nauki, poznania, posługujące się wiedzą ekspercką, a także środki masowego komunikowania (media).

W przypadku doświadczenia pandemii SARS-CoV-2 rola ekspertów znacząco wzrosła. Każdy z możliwych kanałów informacyjnych, telewizyjnych czy radiowych ma format dotyczący zarazy. Każdy program informacyjny na czołówkach (tzw. jedynkach) podaje informacje o aktualnych stanach zakażeń, liczbie hospitalizowanych czy zmarłych z tego powodu. Niekiedy odnosi się dwojakie wrażenie – że każda stacja ma „zestaw swoich autorytetów”, ale każda stacja – w zależności od dystansu do źródła wiedzy – prezentuje określony poziom napięcia katastroficznego, demaskującego lub żonglującego statystykami. To w konsekwencji prowadzi do dewaluacji informacji, pytania o ich miarodajność i obiektywizm ekspertów. Tym samym ta „żonglerka” danymi, sposobem budowania narracji staje się kłopotliwym potwierdzeniem przekonań, że w sytuacji współczesnego kryzysu, ryzyka pandemicznego to te dwa źródła – dysponowanie wiedzą i udostępnianie jej – uzyskują status opiniotwórczych ogniw rozumienia sytuacji i rozwoju sytuacji społeczno-politycznych. Czas pandemii oraz statystyki wraz z informacjami o naturze „sensacji” uzmysławiają, że ryzyko narażenia na COVID-19 jest egalitarne, w pełni demokratyczne, śmierć, będąca konsekwencją tej choroby, dotyka wszystkich – bogatych i biednych, znanych światu i w pełni anonimowych. Także lęk jest stanem, który dzielają wszyscy, skoro nawet najzamożniejsi ludzie tego świata, wielcy politycy mocarstw zapadają na tę chorobę, to

i poczucie ochrony przed nią jest nadwątlone i słabe (Beck, 2004; Żakowski, 2005).

W ocenie zjawiska pojawia się także wymieniony przez Becka „efekt bumerangowy”, rozumiany tak, że ci, którzy wytwarzają ryzyko (modernizacyjne, w tym przypadku epidemiologiczne), sami są infekowani. Nie zmienia to postaci rzeczy, że w postrzeganiu ryzyka modernizacyjnego, również tego związanego z bezpieczeństwem zdrowotnym, dokonuje się bilansowanie zysków oraz strat i przyjmuje, że jest to także *big business*. W przypadku doświadczeń roku 2019/2020 nie da się temu zaprzeczyć, gdyż od samego początku zaistnienia pandemii jedni na niej tracili (zdrowie, biznesy, rujnowały się ich plany życiowe), inni z kolei nadmiernie zyskiwali (producenci maseczek ochronnych, rękawic, przyłbic, środków dezynfekujących, respiratorów, szczepionek, skafandrów medycznych itp.). W opisach działań resortów zdrowia na całym świecie odnajdziemy luhmannowską „samoreferencyjną gospodarkę”, w której wraz z wytworzeniem określonego tam ryzyka pojawia się zapotrzebowanie na dedykowane im środki zaradcze-ratunkowe.

I mimo że wcześniej podkreślaliśmy egalitarny charakter ryzyka pandemicznego, to z czasem następuje (jak w każdym ryzyku) sytuacja, w której posiadanie, uzupełnianie i/lub zrozumienie istoty zjawiska przyczynowego może (powinno) modyfikować zachowania i postawy odbiorców w sytuacji ryzyka. Słowem: świadomość kształtuje byt. Jeśli wiadomo, w jakich sytuacjach najczęściej może dojść do zakażenia, jaki jest ich mechanizm, jakie są sposoby zaradcze, ochronne, to chciałoby się uznać, że posiadacz tej świadomości wykorzysta ją w realnym, jednostkowym funkcjonowaniu. A przecież znalazła się także część społeczeństwa, która poddawała się, ulegała różnym teoriom spiskowym kwestionującym realność zagrożenia.

Autorzy raportu dotyczącego spiskowych teorii w postrzeganiu rzeczywistości przez współczesnych Polaków stwierdzają, że respondenci są bardziej skłonni wierzyć w teorie spiskowe związane z sytuacją w Polsce, niż lokować je w perspektywie międzynarodowej. Te, które dotarły do Polski, nasycone są mocno polaryzacją polityczną, co wynika także z kalendarza wyborczego – wybory

prezydenckie, parlamentarne, co skłaniało respondentów do spekulowania, że:

- manipuluje się skalą pandemii oraz działaniami reżimu sanitarnego w celu przeprowadzenia majowych wyborów prezydenckich (68%);
- mamy do czynienia z próbami ograniczenia demokracji (64%);
- doszło do ukrycia prawdziwej skali pandemii (63%);

W perspektywie międzynarodowej spekulowano natomiast głównie o:

- a) celowości wytworzenia wirusa w chińskim laboratorium (55%);
- b) depopulacyjnej naturze wirusa (47%);
- c) wyolbrzymieniu skali epidemii przez firmy farmaceutyczne (44%);
- d) wpływie nowych technologii (np. 5G) na pojawienie się wirusa (30%) (zob. Czech, Ścigaj, 2020).

Pojawiają się również takie stanowiska, które nawiązują do koncepcji N. Machiavellego (wyd. 1969) wskazującej, że ten, kto rządzi, powinien umieć wzbudzać lęk u swojego ludu – po to, by podtrzymywać swój autorytet i zachować swoją władzę niekniętą! Wyznawcy takiego stanowiska wskazują, że to misterna gra rządzących (dotyczy to perspektywy ogólnoswiatowej), którzy pod przykrywką pandemii wzmacniają swój mandat władzy. Być może staje się to tym łatwiejsze, że mamy do czynienia ze zindywidualizowanym „społeczeństwem niesamodzielnych”, którzy zarówno w rozumieniu świata, definiowaniu go oraz rozpoznawaniu obecnych w nim szans i ryzyka muszą się posiłkować wiedzą ekspercką. Sami stają się zbyt gnuśni intelektualnie i mało sprawni w samodzielnym korzystaniu z narzędzi rozumienia i opisu świata, w którym przyszło im żyć.

Jednocześnie paradoks współczesności związany jest z nadmiernym skupianiem się na samym sobie – swym zindywidualizowaniu i przyłgnięciu emocjonalnie i funkcjonalnie do uznania, że każdy jest osobnym kosmosem – wszechświatem, a ma krążyć wokół „mego Ja”! W tym samym czasie jednostka – ze względu na procesy modernizacyjno-technologiczno-przemysłowe – staje się bezradna wobec nich. Jest bowiem niewielkim, mało znaczącym trybikiem

w zglobalizowanym świecie powiązań produkcyjno-technologicznych, gdzie w miejsce osoby coraz częściej wstawia się sztuczną inteligencję i/lub bezproblemowego i tańszego w użyciu „robota”. Człowiek ze swoim „rozdętym ego” wchodzi w przestrzeń ryzyka stawania się bezużytecznym, choć może nie dostrzega tego, nie mniej lęka się tej nieprzydatności. Przydatność z kolei postrzegana będzie przez pryzmat konsumpcji – zatem kalkulacji na linii producent–konsument, popyt–podaż. I właśnie z perspektywy konsumenta najostrzej dostrzegalna jest deprecjacja ludzkiej przydatności, sprowadzonej do roli producenta odpadów (Bauman, 2009).

Przy założeniu słuszności tezy o społeczeństwie ludzi niesamodzielnych kumulacja sytuacji ryzyka wzmacnia u nich lęki, a one z kolei zmuszają do szukania sposobów, strategii ich przewycięzania. W drodze poszukiwań indywidualnego *versus* społecznego sposobu przewycięzania lęku mamy dwie odmienne możliwości podejmowania i reprezentowania zachowań chwalebnych *versus* zachowań haniebnych. W przypadku czasu zarazy polaryzacja ta jest wyrażona w sposobie reakcji na sytuacje ryzyka i odczuwany lęk. Wpływa na to wiele czynników, w tym poziom kompetencji, zakres wiedzy, doświadczenia czy też rola zawodowa, jaką pełni człowiek. Nie są te cechy wystarczającym puklerzem broniącym przed lękiem i niepewnością. Wydaje się, że po prostu w perspektywie prywatnej (jednostkowej) bardziej wskazane (w czasie pandemii) było ocalić swoje życie niżli „chwalebne szczecięcie”. I ta kalkulacja zysków i strat wynikających z bohaterstwa może się stać powodem przyjmowania określonej strategii na przetrwanie. Tym bardziej że współczesność i jej interpretowanie z jednej strony wzmacniają i potęgują poczucie wszechmocnego człowieka, jego woli, z drugiej zaś podsycają jego obsesyjne lęki przed wszystkim, nad czym traci kontrolę.

Mając buńczuczne przekonanie o omnipotencji człowieka, jednostka z trudem znosi doświadczenia porażki i/lub poczucie utraty kontroli. Pozostając w swoim wysokim mniemaniu o zapanowaniu nad wszystkim, podskórnie obawiamy się tego, co możliwe (czasami nieuniknione), czyli nieodgadnionego ryzyka, wobec którego stajemy się bezsilni. Lęk ten wzrasta i staje się kompulsywny, przytłacza swoją nagłością i pojawieniem się „znikąd”.

Starczy stugębna plotka, a sygnał – niejasny i niewystarczająco zidentyfikowany, niemniej spotęgowany szybkością autostrady, która go przenosi, wzmocniony i zwielokrotniony przez sygnał radiowy czy telewizyjny, siłą spadającej gilotyny będzie pozbawiał człowieka pewności, poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji.

Obawiamy się wtargnięcia nieoczekiwanego. Tak bardzo boimy się chorób, zarażenia, agresji, że wyobrażamy sobie całą gamę zachowań kompulsywnych przeznaczonych do neutralizowania tego, co jest postrzegane jako niebezpieczne. Reakcje takie rodzą lęk jeszcze bardziej obsesyjny. Jest to stale samonapędzający się mechanizm postępującej eskalacji lęku. (Marzano, 2013, s. 154)

W przypadku tych dwóch stanów – doświadczenia ryzyka i odczuwania lęku – remedium na nie jest świat pewny i stabilny, gdzie ufność w kompetencje i dobre intencje tych, którzy nas otaczają, dominują. Zaufanie zatem staje się w naszej refleksji nad zachowaniem i postawami ludzi w czasie zarazy dopełnieniem **trajektorii od ryzyka poprzez lęk ku zaufaniu**.

Refleksje nad zaufaniem określa przekonanie, że wzmacnia ono bezpieczeństwo, co staje się szczególnie wyraziste wtedy, gdy po utracie zaufania do kogoś lub czegoś, wzrasta w ludziach poczucie lęku, które w konsekwencji może prowadzić do zaburzenia relacji między ludźmi, między ludźmi a instytucjami oraz między samymi instytucjami. Już Cicero (wyd. 1960) mówił, że „podstawą sprawiedliwości jest rzetelność, to jest stałość i prawość w przyrzeczeniach i umowach” (s. 338). Dlatego też pojęcie zaufania odnosimy głównie do ludzi, przyjmując, że mogą istnieć osoby o szczególnym znaczeniu, które określamy „mężami zaufania”, o wiarygodnej i zweryfikowanej zdolności do utrzymywania swoich zobowiązań, przestrzegania zasad honoru i prawości, bycia nieskazitelnymi w swej uczciwości i transparentności. Obecnie wpisuje się w tę rolę (mężów zaufania) liczne grono ekspertów. Współgra to z charakterystyką zmediatyzowanego świata globalnego przekazu i komunikacji masowej opierającej się właśnie na eksponowaniu osób określonych mianem eksperta i/lub celebryty, które to postaci zamiennie obdarzone są atrybutem zaufania.

Czy jest to uzasadnione czy nie, weryfikuje się rozmaicie, czasami gwałtownie i negatywnie, kiedy indziej zaś niepostrzeżenie i niejednoznacznie. A przecież konieczne jest uwzględnienie okoliczności, że nie wszędzie ekspert czy mąż zaufania za takiego będzie uchodził, jest to bowiem (zob. Hume, wyd. 1989) konsekwencja „umowy” między stronami określonego układu społecznego. W innym przypadku zaś przyjmuje się, że postawa wierności zobowiązaniom jest owocem prymatu wewnętrznego przekonania i spójności zinterioryzowanych wartości i reprezentowanej postawy (Reid, wyd. 1975; Hume, wyd. 1989). Postawy, które cechują m.in. związek przyczynowo-skutkowy składanych przyrzeczeń i zobowiązań z czynami i faktami. Przyjęcie, że podjęte zobowiązania pod rygiem utraty honoru, wiarygodności i zaufania właśnie nie mogą być zarzucone i niezrealizowane. Tylko wtedy możemy mieć poczucie i przekonanie, że ludzkie postępowanie się reguluje i normalizuje. Wówczas również kształtują się relacje międzyludzkie, co pozwala tworzyć szczególne obszary, które Hannah Arendt nazywa „wyspami bezpieczeństwa”, relacje międzyludzkie stają się przewidywalne i stabilne, kształtuje się także poczucie bezpieczeństwa (Arendt, 2000). Zatem wracamy do wcześniejszej refleksji, że zaufanie jest mianownikiem relacji międzyludzkich. W trakcie naszych badań stale towarzyszyła nam wątpliwość, czy można mówić o zaufaniu w świecie permanentnego ryzyka, ze szczególnym uwzględnieniem czasu zarazy. Wokół tego zagadnienia będziemy tkali nić teoretycznych rozważań oraz praktykowali późniejszą przygodę badawczą, pamiętając o towarzyszącej respondentom niepewności.

Jesteśmy w sytuacji społecznej, którą łatwiej byłoby nam znieść, gdyby poziom zaufania społecznego był większy. Nie sposób bowiem pisać o pandemii w Polsce, ignorując sytuację społeczno-polityczną, która jest dla niej kontekstem, punktem odniesienia. Czas pandemii przypadł na okres szczególnego napięcia politycznego w kraju, a mianowicie na wybory prezydenckie w 2020 roku. Jest to również czas początku kolejnej kadencji Zjednoczonej Prawicy, która ponownie zdobyła większość w Sejmie i sformowała koalicyjny rząd z polityków PiS, Solidarnej Polski i Porozumienia. Te dwa polityczne wydarze-

nia w sposób ewidentny oddziaływały na dyskusję o pandemii w Polsce, mocno ją polityzując i doprowadzając do szokujących (nawet w perspektywie analizy porównawczej tej samej sytuacji pandemicznej w innych krajach europejskich) i ekstremalnych działań wśród opozycyjnych wobec siebie sił politycznych. Ich efektem mogła być narastająca fala zakazań i zgonów, będąca z jednej strony skutkiem kwestionowania samej pandemii, a z drugiej wprowadzonych zasad reżimu sanitarnego. Występujące w tym okresie od początku pandemii zjawiska pokazują także coraz mocniej utrwalający się rozłam opinii publicznej w Polsce, podział wspólnoty społecznej na dwa przeciwstawne plemiona: naszych i nie-naszycy, przy czym ci pierwsi to reprezentanci Zjednoczonej Prawicy, ci drudzy zaś wywodzą się z szerokiego grona ludzi spod znaku błyskawicy, którzy tym pierwszym kazali „wy*****łać”!

Celowo *in extenso* przywołuję to wulgarnie określenie czasownikowe, gdyż nie tylko wskazuje ono na opozycyjność stron wobec siebie, ale może być miernikiem emocjonalnego natężenia sporu, z jakim mamy do czynienia. W kontekście badań, które stały się udziałem mojego zespołu, ważne jest także przywołanie doświadczeń w sytuacji szkolnej, edukacyjnej, wychowawczej w roku 2019 – pamiętamy strajk szkolny, organizowany z powodu braku akceptacji części środowiska nauczycielskiego (reprezentowanego przez ZNP) oraz rodziców uczniów reformy edukacyjnej, proponowanej przez rząd Zjednoczonej Prawicy. Przypominamy te wydarzenia, gdyż kładą się one długim cieniem niezabliźnionego sporu i powszechnej „kompromitacji strajkujących” w oczach opinii publicznej. Z punktu widzenia toczącego się sporu o kierunek i sposób reformowania systemu edukacji przyjęta przez środowiska opozycyjne metoda walki – czy to poprzez przyjętą formę, czy też umiejętną konfrontację lub przekaz propagandowy – skompromitowała się, ale skompromitowała bohaterów spektakularnych, acz infantylnych spektakli umieszczanych na Instagramie czy Facebooku. Biorąc pod uwagę społeczną prześmiewczą reakcję na tę demonstrację „niedojrzałości elity wychowawczej”, ocena tego strajku jest jedną z najbardziej doskwierających, gdyż nic tak nie boli jak wyśmianie.

Doświadczenie to i poczucie poniżenia dotknęło samych nauczycieli, którzy z punktu widzenia społecznego mocno nadzarpnęli swój autorytet i sprzeniewierzyli się etosowi zawodu, uderzając swym strajkiem w okresie matur w tych, którym powinni służyć – uczniów. Pozostało to także w społecznej pamięci rodziców, których poziom zaufania do środowiska nauczycieli uległ przewartościowaniu.

Czas pandemii jako sytuacja kryzysowa jest czasem próby. Ujawnia funkcjonalność/dysfunkcjonalność systemu, sposobu zarządzania nim oraz synergię i współpracę lub jej brak na różnych poziomach zarządzania oświatą. Jednocześnie uczestnicy sytuacji wychowawczej, edukacyjnej, czyli uczniowie, rodzice, nauczyciele, stoją wobec własnych doświadczeń i prób, które przyjmują formy zachowań funkcjonalnych (ewentualnie destrukcyjnych) oraz dysfunkcjonalnych. Być może strajk szkolny i jego efekty już przebrzmiały i nie ekstrapolują na bieżące wydarzenia – w naszym hipotetycznym założeniu odłożył się w masie apercypcyjnej bohaterów tych zdarzeń i może mieć znaczenie w okresie próby, jakim jest czas pandemii i wymuszona przez nią zdalna edukacja.

Trudno jest w pogorzeliśku zaufania społecznego, stale nadwątłego, prowadzącego do walk plemiennych „swoj–obcy” w czasie pandemii tworzyć „łańcuchy solidarności i pomocy wzajemnej”, zamiast głoszenia haseł o „zdejnowaniu namordników” budować międzyludzką solidarność i współodpowiedzialność. Prawdopodobnie jest to efekt zerwania sieci i łańcuchów zaufania. Dokonuje się to poprzez skuteczne podważanie wiarygodności dotychczasowych autorytetów, które się obala, detronizuje albo wyśmiewa, dworuje z nich, skandalizuje i podstawia w ich miejsce nowe postaci, które otacza się aureolą autorytetu. Skupianie się wokół tych autorytetów (często kreowanych przez media i/lub Internet – mowa tu także o influencerach – również w obszarze wiedzy medycznej, epidemiologicznej, wirusologicznej, wspólnej sieci członków, tworzenie społeczności) pozwala na tworzenie nowych wysp zaufania i pewności.

Piotr Sztompka (2007) dowodzi, że zaufanie w życiu społecznym, a więc każdego z nas, jest ważne, zawiera bowiem pewne

cechy funkcjonalne, które mobilizują lub demobilizują nas do działania. Jeśli zatem je podzielimy (zaufanie) i/lub obdarzamy nim kogoś, to z jednej strony uwalnia to naszą podmiotowość, mobilizuje kreatywność, otwiera nas na możliwości i spontaniczność, a z drugiej pozwala nam być innowacyjnymi. Podkreśla jednocześnie, że obywatele przyjmujący założenie, że rządzący chcą dla nich czynić dobro, wykorzystując kompetencje, merytoryczność i rzetelność, zwalniają się z konieczności kontrolowania takiej władzy. I odwrotnie, gdy brak takiego zaufania, rośnie poczucie sceptycyzmu, aż do krytycyzmu i krytykanctwa państwa ze wzrastającym poczuciem podejrzliwości i podatności na teorie spiskowe. To z kolei wzmacnia dystans wobec tych, którzy dysponują autorytetem władzy, co w przypadku badań zdalnego nauczania może przybierać formę wycofania się uczniów, rodziców z pól współpracy z nauczycielem i/lub nauczyciela z realizacji zobowiązań nakładanych na niego przez kuratorium czy organ prowadzący.

Wskazując na funkcje społeczne zaufania, Sztompka (2007, s. 36) wymienia pobudzenie towarzyskości, skłonność do stowarzyszania się i wzbogacania więzi międzyludzkich, powiększania pól interakcji i nawiązania bliższych kontaktów z innymi, co wiąże z koncepcjami i stanowiskiem Durkheima o „gęstości moralnej”, Putnama o „kapitale społecznym”, Fukuyamy „spontaniczności w zachowaniach społecznych”. I uznajemy, że tak jest, niemniej przez okres pandemii te wszystkie procesy bardzo wyhamowały. Pozostaje pytanie, czy jej coraz dłuższe trwanie nadwątlilo te procesy bezpowrotnie czy jest to proces reaktywny i odtwórczy?

Wiele sygnałów z naszej codzienności (m.in. manifestacje środowisk, osób niewierzących w realność istnienia wirusa i/lub środowisk antyszczepionkowców) uzmysławia nam poważny deficyt zaufania w społeczeństwie. Kaskadą wypływającą z tego źródła (nieufności) są atropia relacji międzyludzkich, atomizacja życia społecznego (co w przypadku reżimu sanitarnego jest podwójnie wzmacniane), obniżenie kapitału społecznego, co przyczynia się do „pluralistycznej ignorancji” (Sztompka, 2007, s. 308). Wiąże się ona z występowaniem strategii obronnych (odrzucających oficjalną wiedzę, narrację), wyzwoleniem się

i wzmacnianiem plotek („szeptuchy”), upowszechnianiem wiedzy potocznej – co w powiązaniu z nakręcającym się za pomocą sieci internetowej czy przekazu medialnego efektem „halo!” nabiera coraz większego znaczenia i mocy dezorganizacji życia społecznego i/lub stworzenia nowego porządku (np. „strajk kobiet”).

Omawiane zjawiska w dobie globalizacji i okresie pandemii wydają się wyraziste, co nadaje szczególnie subiektywny charakter ocenie skali zjawiska pandemii, umiejscowienia jej samej i jej skutków (wszystko wydaje się odbywać tuż za progiem własnego domu). Gubi się perspektywę tego, co oswojone i lokalne, doświadczalne, oddziela się od tego, co globalne, w odległym dystansie od nas, zatem niekoniecznie namacalne, tracimy zaufanie do osób, ról społecznych, organizacji, instytucji. Czujemy się osamotnieni, niepewni, wystraszeni. Jednocześnie do niedawna funkcjonowaliśmy w nadmiarze doznań, komunikatów, informacji, które szerokimi infostradami wdzierały się do naszych domów (bo sami je zainstalowaliśmy) – i trwa to nadal z tą różnicą, że one w nadmiarze naszej prywatności pozostały, podczas gdy nasza relacyjność z innymi ludźmi została stłumiona reżimem sanitarnym. Już wcześniej te relacje ze względu na fizyczną „wszędobylskość” człowieka, nasze nieustanne bycie w ruchu, w dynamice – ekstensywność relacji osobistych, prywatnych czy formalnych – traciły głębokość, trwałość. Były liczne, nagłe i płytkie, naskórkowe. Zaliczyliśmy dziennie dziesiątki kontaktów epizodycznych, chwilowych, intencjonalnych i pozaintencjonalnych, niemniej realnych, namacalnych, coraz bardziej doskwierających – przez fakt ich wielości. Punkt chłonny wielości tych obserwacji znalazł swój stan nasycenia, więcej danych, faktów, informacji przydatnych i całej masy humbuku informacyjnego nie jesteśmy w stanie pobrać, w efekcie powstaje limit poznawczy, który nie pozwala uzyskać więcej informacji wystarczających do udzielenia im zaufania (Sztompka, 2007, s. 383).

Zaprezentowane poniżej – ogólnodostępne w sieci – zestawienie to wyciąg wybranych zagadnień, które w 2020 r. Polacy wpisywali do wyszukiwarki Google. Ponad połowa z nich związana była z tematyką epidemii koronawirusa oraz problemami wtórnymi, które się wyłoniły, takimi jak: narzędzia do edukacji

zdalnej, obostrzenia, pomoc państwa związana z ratowaniem sytuacji gospodarczej kraju czy też metody domowe na produkcję żywności lub środków ochrony przed wirusem.

**RANKING STATYSTYCZNY WYSZUKIWANYCH PRZEZ UŻYTKOWNIKÓW WWW.GOOGLE.PL HASEŁ
W ROKU 2020 Z PODZIAŁEM NA KATEGORIE**

Tematy, o których się mówiło	Najszybciej zyskujące na popularności
1. Koronawirus	1. Koronawirus
2. Wybory prezydenckie w USA	2. Koronawirus w Polsce
3. Wybory prezydenckie w Polsce	3. Wybory USA
4. Bon turystyczny	4. Koronawirus porady
5. Iran	5. Google Classroom
6. Nowe obostrzenia	6. Microsoft Teams
7. Pożary w Australii	7. Koronawirus mapa
8. Tarcza antykrzysowa	8. 365 dni
9. Wybuch w Bejrucie	9. Joe Biden
10. Lockdown	10. Kobe Bryant

Jak?	Jak zrobić?
1. Jak uszyć maseczkę	1. Jak zrobić płyn antybakteryjny
2. Jak zrobić płyn antybakteryjny	2. Jak zrobić maseczkę bez szycia
3. Jak złożyć bon turystyczny	3. Jak zrobić drożdże
4. Jak założyć profil zaufany	4. Jak zrobić zakwas na chleb
5. Jak zrobić maseczkę bez szycia	5. Jak zrobić kartkę wielkanocną
6. Jak upiec chleb	6. Jak zrobić masę solną
7. Jak długo idzie paczka z Polski pocztą	7. Jak zrobić rzut ekranu na laptopie
8. Jak szybko schudnąć	8. Jak zrobić kopytka
9. Jak poświęcić koszyk wielkanocny	9. Jak zrobić laurkę dla mamy
10. Jak zrobić drożdże	10. Jak zrobić chleb

Źródło: <https://trends.google.pl/trends/yis/2020/PL/>

Podobną mnogość informacji dostarczają mass media, telewizja i radio. Zbyt często jednak informacje te noszą piętno „troski o oglądalność”, czyli przygotowane są lub emitowane po dokonaniu selekcji, której priorytetem jest uzyskanie wysokich słupków oglądalności, a nie wierność obiektywizmowi, zrównoważonemu

opisowi zdarzeń. Jednocześnie całodobowe kanały informacyjne poprzez zwielokrotniony, powtarzający się w różnych mutacjach sekwencyjnych przekaz potęgują poczucie osaczenia, przegrywania z pandemią i/lub w sposób celowy dramatyzują przekaz, wzbudzając u odbiorców lęk, poczucie nieodwracalności sytuacji, jej katastroficznego i ostatecznego przebiegu. W tym samym czasie okupione wielkim heroizmem, poświęceniem, oddaniem pacjentom, ludziom, działania lekarzy, policjantów, wojska i wielu innych służb ukazywane są jako oddzielone i/lub niezależne od działania rządzących, ministrów zdrowia, finansów, spraw wewnętrznych itd.

Przytoczona wcześniej wiara w to, że rządzący chcą dobrze i podejmują działania w dobrej wierze przy takim, a nie innym poziomie wiedzy o naturze i skali zagrożenia, nie przebija się w mediach, a jeśli się pojawia, to w kontekście hochsztaplerstwa, błędów, nieudacznictwa i złej woli. W tej nierównowadze narracji, w której rządzący skupieni są na realnych działaniach, komentatorzy z pozycji komfortowych studiów telewizyjnych czy radiowych, bez wystarczającej odpowiedzialności za słowo „szcują” gości w studio na siebie – ci z kolei w imię zasady „dobrze czy źle, ważne, żeby o mnie mówili” toczą pianę z ust wypełnionych demagogicznymi hasłami lub przygotowanymi przez partyjnych propagandystów briefami. Można spuentować trywialnie: „Taka jest natura mediów i polityki”, niestety sytuacja nie jest trywialna i chciałoby się po obu stronach oczekiwać większej odpowiedzialności za słowa, a poprzez to – za dobro wspólne, jakim jest tym przypadkiem naród! I chociaż zdaję sobie sprawę z bombastyczności tego passusu, to go czynię, mimo narażenia się na zarzut wyjścia z roli obiektywnego narratora. Niemniej powtórzę – sytuacja pandemii jest/była okresem wielkiej próby dla wszystkich i każdy z nas, prędzej czy później, dokona autorefleksji, jak to przeżył i co robił, jak się zachował, w jakiej sekwencji zachowań czy reprezentowanej postawy się znalazł na jej krańcu: wyznaczonych hasłem czynów chwalebnych czy raczej haniebnych.

Nawiązując do przywołanej kalkulacyjności i selektywności przekazu ze strony mass mediów, należy zauważyć, że nadmiar obrazów zbrodni, gwałtów, odchyień od normy, związanych z pandemią porażek, masowych grobów, paraliżu służby zdro-

wia powoduje, iż odnosimy wrażenie, że to jedyny z możliwych otaczających nas światów! Napastliwość, gęstość tej narracji wytwarza nieprzenikniony czarny woal dehumanizacji ludzi, ich skłonności, mocy sprawczej ludzkości, moralności. Niestety, „kropla drąży skałę” – łatwo wtedy (widzom, czyli nam) czynić uogólnienia, oceniać naskórkowo, widzieć jednostronnie – nie dostrzegamy innego świata, wreszcie tracimy nadzieję, że on jest (Sztompka, 2007, s. 387). Reasumując, czas pandemii i zdalnego nauczania stał się impulsem dla badawczej analizy zachowań i postaw aktorów teatru szkolnego w kontekście postrzegania ryzyka zarażenia i jego wpływu na zachowanie jednostkowe/wspólnotowe, a także procedur i strategii osvajania lęków z tym związanych oraz zaufania do ludzi i instytucji teatru szkolnego w specyficznej sytuacji zdalnego nauczania.

III. METODOLOGIA BADAŃ I PRZYJĘTE PROCEDURY

Podjęte rozważania teoretyczne, konceptualizacja badań, podobnie jak ich operacjonalizacja, wymuszają na nas przyjęcie najbardziej adekwatnej, przydatnej, w kontekście „trudnego obszaru badawczego”, i jego czasu (reżim pandemiczny, czas zarazy), metodologii ich przeprowadzenia. Chociażby ze względu na czynniki kontekstowe:

- nieprzewidywalność scenariusza przebiegu kolejnych faz pandemii;
- nieprzewidywalność wprowadzanych rygorów i reżimów sanitarnych;
- możliwe „straty własne” związane z absencją (kwarantanna badanych i badaczy) lub wycofaniem się z projektu jego współrealizatorów (strach o siebie, najbliższych);
- zacięty spór polityczny wokół zdalnego nauczania i systemu edukacji w Polsce.

Badania same w sobie były wielkim polem minowym, którego zdradliwe meandry należało przewidzieć już na etapie procesu planowania badania. Przyjęto zatem założenia dotyczące transgresji metod, których zmienność miała dać szansę na kompletność zdobytej wiedzy faktograficznej oraz wdrażanie ich i w przypadku spokojnego przebiegu badań, i w przypadku konieczności przenoszenia ciężaru ich realizacji w zależności od rozwoju sytuacji badawczej. Proces badawczy został oparty zarówno na metodach ilościowych, jak i jakościowych. Rozległy wachlarz przyjętych metod pozwolił z jednej strony uzyskać szerszy obraz sytuacji społecznej, szkolnej uczniów oraz innych aktorów

w sytuacji edukacyjnej, a jednocześnie modyfikować przebieg badań w toku ich trwania. Z uwagi na to, że plan badań rodził się w mojej głowie już od samego początku pandemii w Polsce i podczas pierwszych doświadczeń z nią związanych, i w trakcie działania dezorganizujących dla życia społecznego sił, niektóre z założeń badawczych mogły być zbyt optymistyczne, nieadekwatne do rozwoju sytuacji pandemicznej w szerokim jej ujęciu. Dlatego też już na samym początku zjawiska przyjąłem założenie o możliwości jego eskalacji, długiego trwania tego stanu oraz wzrostu zmęczenia/rozdrażnienia przejawiającego się w nastrojach społecznych, które mogą zniweczyć obiektywizm możliwych wyników badawczych. Już u zarania pomysłu wybrzmiewało w świadomości badacza pytanie: czy już, natychmiast, należy badania realizować, czy może nabrać trochę dystansu wobec sytuacji jako takiej, uwzględniając cztery elementy istotne dla ich podjęcia, czyli:

1. Reakcję badanych na samo badanie („Nie czas żałować róż, gdy lasy płoną”) – wydaje się, że nieprzekładalność perspektyw, odrzucanie zagrożenia wirusowego przez podmioty badań może prowadzić do sytuacji badawczo trudnych, wątpliwych etycznie, nadmiernie ryzykownych – obciążających zarówno badanych, jak i badaczy.
2. Bezpieczeństwo badaczy i badanych – i jedni, i drudzy znajdują się w sytuacji wielu niewiadomych dotyczących procesu przenoszenia wirusa, chronienia się przed nim, co w pierwszych tygodniach jego obecności w przestrzeni musiało zawężać możliwe ścieżki eksploracji badanych do metod gwarantujących pozaosobisty kontakt – wykorzystujących możliwości, jakie daje technologia; pojawia się tutaj także wątek lęku i jego osvajania.
3. Dynamicznie i radykalnie zmieniające się nastroje społeczne wokół pandemii, jej niszczącej siły, mocy sprawczej ludzkości w obronie przed nią – w efekcie tej dynamiki można by stwierdzić, że mieliśmy do czynienia z sinusoidalnym wypiętrzaniem się i zapadaniem kolejnych faz nadziei, przerażenia, paraliżu, dumy, strachu, ofensywy, wycofania się myśli, co w sposób spektakularny unaocniają zmiennie nastroje i oceny

pracy medyków, od uznania ich (zaufanie społeczne) heroizmu i poświęcenia do zwrócenia się przeciwko nim i punktowania każdej możliwej słabości; przy takiej zmienności nastrojów społecznych, emocjonalnym stosunku badanych do zjawiska dokonującego się „tu i teraz” możemy w badaniach uogólniać wyniki, które uogólnić się nie dadzą, gdy są mocno osadzone właśnie w owym „tu i teraz” (np. sceny z włoskich miast ukazujące kawalkady aut wywożących ciała zmarłych lub – dla odmiany – sekwencja obrazująca „cudowne” wyleczenie i pojawiające się doniesienia o przełomie). W kontrapunkcie mamy całą gamę doświadczeń pierwszych związanych z pierwszą bliską śmiercią z powodu COVID-u, pierwszym rodzinnym/szkolnym/klasowym pobytem w szpitalu, odbyciem kwarentanny. Zwracam uwagę, że mówię tu o doświadczeniach pierwszych, które dla ich bohaterów mogły mieć charakter traumatyczny, z tego wynoszę także refleksje na temat zmienności nastrojów społecznych dotyczących zaufania zarówno do instytucji państwa, źródeł masowego komunikowania, jak i do szerokiego grona ekspertów, za których w oczach badanych uchodzą również badacze – nieodmiennie w kontekście owego nadwrażliwego, limitowanego zaufania pojawia się pytanie ze strony respondentów „A po co wam to?”.

4. „Czego chcę się dowiedzieć i co z tą wiedzą zrobić?” – pytanie, rzecz jasna, obecne przy każdym projekcie badawczym. Po co mam to robić? Odpowiedź najczęściej ma dwa poziomy refleksji: ten koncentrujący się na samym sobie i osobniczej motywacji oraz ten koncentrujący się na interesie społecznym. W pierwszym przypadku z pewnością można mówić o własnej potrzebie zrozumienia sytuacji społecznej, poddaniu analizie czegoś, co dokonuje się na naszych oczach, a opierając się na mocno zinterioryzowanej zasadzie „Im więcej wiesz, tym za więcej odpowiesz”, uznałem, że nie mogę pozostawać obojętnym i bezczynnym wobec tego zjawiska, stanu społecznego rozedrgania. Każdy ma swój zakres kompetencji, umiejętności, zawodowych wyzwań, innych dla ratowników medycznych, lekarzy, pielęgniarek, innych dla policjantów, strażaków – jest to czas wielkiego egzaminu z zawodowej odpowiedzialności

i dawania świadectwa wierności etosu zawodowego, są to inne zobowiązania. Dla świata nauki czas ten wyznacza swoje szlaki i wyzwania – pozostaje tylko pytanie: „Czy jesteś gotów do wymarszu?!” Ja tę intelektualną, ale i badawczą i ekscytującą próbę podjąłem. Mając już jako takie doświadczenie badawcze dotyczące obszarów trudnych badawczo, wiem, że aby się z nimi zmierzyć, konieczny jest dystans pozwalający zachować obiektywizm oraz zimną krew mimo bycia w środku i prowadzenia badań *in statu nascendi*, a także żelazna dyscyplina procesu badawczego i niezbędne narzędzia obiektywnego pomiaru, które pomagają spokojnie te badania realizować. Przesunięcie ich w czasie doceniam i respektuję wyniki znanych mi badań realizowanych w pierwszych miesiącach pandemii. Jestem ich uważnym czytelnikiem, dzięki nim i ich autorom mogę podjąć własną refleksję z innego nieco poziomu, ale i w innym czasie doświadczenia zarazy. W drugim przypadku, a mianowicie uwzględnienia interesu społecznego jako istotnego imperatywu dla realizowania badań, uznajemy ich badawczo-wdrożeniowy charakter. Oznacza to, że aspekt badawczy dotyczący zachowań i postaw ludzi w sytuacji kryzysowej (tu: zarazy) jest cenny, ale i analiza funkcjonalności instytucji szkoły i zarządzania całym systemem edukacji w czasie pandemii, w tym zdalnym nauczaniem, jest ważna właśnie w kontekście rekomendowania, wdrażania takich rozwiązań (na przyszłość), które tę funkcjonalność czyniły większą. Elementy tak rozumianych wyzwań badawczych naprowadzają na konieczną współpracę w tym zakresie z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, kuratoriami oświaty, siecią placówek edukacyjnych, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, dyrektorami szkół oraz organami prowadzącymi.

Nasze badania w pierwotnym założeniu miały być realizowane niezależnie od instytucji zarządzających oświatą. Niemniej sam zamysł badawczy wymusił tę współpracę, przyjęta procedura badawcza i koncepcja co rusz naprowadzały na wspólne ścieżki ich interesariuszy – badaczy i badane instytucje. Dlatego też najpierw,

wykorzystując dotychczasowe wieloletnie ścieżki współpracy ze szkołami, dyrektorami, podjęto pierwszą próbę ich zaplanowania, by z czasem nadać temu bardziej formalno-urzędowy charakter poprzez współpracę z wymienionymi już instytucjami.

Pierwszymi placówkami, które zostały włączone do badań i skutecznie autorowi badań i jego zespołowi pomogły, były szkoły: Zespół Szkół im. Dzieci Zamojszczyzny w Zwierzyńcu nad Wieprzem i doskonała współpraca z Lubelskim Kuratorium Oświaty i jego filią w Zamościu oraz Zespół Szkół im. Jana Brzechwy w Przylepie k. Zielonej Góry. Z czasem sieć współpracowników i szkół objętych badaniami znacznie się rozrosła.

Wykazując daleko idącą pokorę wobec dotychczasowych badań covidowych, wykorzystujemy podpowiedź Silverman (2012, s. 106) „Nie próbuj wyważać otwartych drzwi” i poszerzamy, kontynuujemy refleksje naszych poprzedników w badaniach nad wpływem zarazy na życie ludzkie, proponując inną perspektywę badawczą.

Silverman (2012, s. 122) sugeruje: „Wprowadź zmienną ukierunkowującą twoje zainteresowanie badacza” – w naszym przypadku są to z jednej strony horyzontalnie uchwycone doświadczenia zarazy i zdalnego nauczania w perspektywie aktorów sytuacji szkolnej (uczniów, nauczycieli, rodziców), a z drugiej antycypowanie możliwych konsekwencji w zachowaniach i postawach młodzieży w okresie postpandemicznym. Konsekwencją tak wielowarstwowo zaprojektowanego modelu badań jest jego złożona metodologia oraz posługiwanie się wachlarzem narzędzi przypisanych do metodologii ilościowej i jakościowej. Ufając, że dokonaliśmy wyboru właściwych metod, posłużę się diagramem porządkującym nasze zamierzenia badawcze.

Diagram 1
Doświadczenie zarazy jako kontekst społeczny

Model

Interakcjonistyczny model funkcjonowania w czasie zarazy

Pojęcia

Definiowanie funkcjonalności *versus* dysfunkcjonalności systemu edukacji
i aktorów sytuacji edukacyjnej w czasie pandemii

Hipoteza

Czy i w jakim zakresie, kierunku, wymiarze pandemia wpływa na funkcjonowanie jednostki
(wspólnoty/institucji) aktorów sytuacji edukacyjnej?

Metodologia

Transgresyjne: ilościowo-jakościowe
Metoda

ilościowa

- ankieta on-line (audytoryjna)
- analiza danych zastanych
- analiza danych urzędowych

jakościowa

- wywiady (JDJ, FGJ, JDJ pogłębiona)
 - Casus Study

Odkrycia

strategie funkcjonalne czasu zarazy (w wymiarze indywidualnym, rodzinnym, instytucjonalnym)

Opis operatu badawczego dla szkół średnich w Polsce. Źródło dla operatu szkół: najnowszy raport GUS za rok szkolny 2018/2019: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019. Education in the 2018/2019 school year* (GUS, 2019). W całej Polsce było 22 097 placówek oświatowych stanowiących przedmiot badania, w tym 5208 to szkoły średnie dla młodzieży, których rozkład w Polsce ze względu na województwa oraz wielkość miejscowości przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Wskaźniki ilościowe do wyprowadzenia operatu badawczego

Województwo	Branżowe I stopnia		Technika		Licea	
	miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
dolnośląskie	79	4	121	7	140	5
kujawsko-pomorskie	76	13	101	22	102	9
lubelskie	60	11	110	24	111	17
lubuskie	38	3	52	5	53	1
łódzkie	62	7	99	16	142	9
małopolskie	96	22	129	18	157	11
mazowieckie	105	15	183	27	334	26
opolskie	31	3	46	4	45	1
podkarpackie	58	10	86	18	101	16
podlaskie	34	1	47	10	63	1
pomorskie	62	11	94	12	135	3
śląskie	121	8	200	11	226	20
świętokrzyskie	45	1	65	9	63	4
warmińsko-mazurskie	47	8	68	7	83	5
wielkopolskie	103	14	131	25	157	10
zachodniopomorskie	62	2	93	3	103	0

Źródło: <https://bip-cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/podstawowe-informacje-dotyczce-wykazu-szko-i-placowek-owiatowych/wykaz-wg-typow/>

Obliczanie wielkości próby:

- wielkość populacji 5208,
- błąd maksymalny 5%,

- poziom ufności 95%,
- wielkość próby wynosi **358 obserwacji**.
Wielkość próby dla 358 obserwacji przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2
Wielkość próby badawczej

Województwo	Branżowe I stopnia		Technika		Licea	
	miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
dolnośląskie	5	0	8	0	10	0
kujawsko-pomorskie	5	1	7	2	7	1
lubelskie	4	1	8	2	8	1
lubuskie	3	0	4	0	4	0
łódzkie	4	0	7	1	10	1
małopolskie	7	2	9	1	11	1
mazowieckie	7	1	13	2	23	2
opolskie	2	0	3	0	3	0
podkarpackie	4	1	6	1	7	1
podlaskie	2	0	3	1	4	0
pomorskie	4	1	6	1	9	0
śląskie	8	1	14	1	16	1
świętokrzyskie	3	0	4	1	4	0
warmińsko-mazurskie	3	1	5	0	6	0
wielkopolskie	7	1	9	2	11	1
zachodniopomorskie	4	0	6	0	7	0

Źródło: opracowanie własne

IV. OPERACJONALIZACJA PROJEKTU BADAWCZEGO

Zadanie badawcze, jakiego się podjęliśmy, wydaje się oczywiście w świetle wydarzeń rozgrywających się współcześnie na całym świecie w konsekwencji rozprzestrzeniającej się pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2. Stare ludowe porzekadło mówi: „Obyś żył w ciekawych czasach”, i to dokonuje się obecnie, czasy mamy nie tylko ciekawe, ale i zagrażające powszechnie zdrowiu mieszkańców Ziemi. Jakkolwiek nieufni możemy być wobec obecności wirusa, to ze względu na statystyki zachorowań i zgonów na całym świecie stanowi on medyczny, ale i społeczny fakt, który wpływa na życie ludzi, ich zachowanie i postawy, stawia w sytuacji egzaminu wszelkie państwowe służby, rządy, światowe organizacje i instytucje. Znajdując się w tyglu tych procesów, wytrawny badacz ma pola badań na wyciągnięcie ręki; rzecz jasna, okoliczność, iż znajduje się w procesie *in statu nascendi*, może być dla jednych magnesem do podjęcia badań, a dla innych ostrzeżeniem: „Nie teraz, poczekaj”. Należę do tej pierwszej grupy socjologów, którzy bacznie mierzą puls życia społecznego i próbują trafnie opisać jego kondycję. W rozdziale pierwszym zwracałem już uwagę na zawiłości związane z realizacją badań, gdy się jest „pod obstrzałem”, w sytuacjach trudnych badawczo. Tutaj będę tę refleksję pogłębiał, precyzując także, czemu te badania mają być poświęcone.

Zadanie badawcze ma na celu diagnozowanie problemów wtórnych, widocznych w okresie postpandemicznym w zachowaniach i postawach młodych Polaków w wieku 13–25 lat, a więc młodzieży i młodych dorosłych, a będących konsekwencją spe-

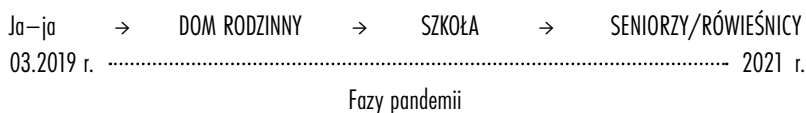
cyficznej sytuacji czasu pandemii i wynikających z tego rygorów, w tym konieczności zdalnego nauczania.

Analiza będzie dotyczyć funkcjonowania młodych w perspektywie jednostkowej i wspólnotowej, tj. ich relacji z innymi ludźmi, więzi, funkcjonowania w środowisku rodzinnym, szkolnym, społecznym, środowiska lokalnego i wobec państwa, relacji rówieśniczych i międzypokoleniowych. Proces zdalnego nauczania dokonuje się w związku z obowiązkiem nauczania, dlatego też – niejako z rozprędu – obszar badań i ich podmiot zostały poszerzone o środowiska nauczycieli i rodziców uczniów. Badanie w swojej podmiotowej stronie koncentruje się na uczniach/studentach, nauczycielach, rodzicach uczniów, natomiast w stronie przedmiotowej skupia się na:

- a) zachowaniach i postawach każdej z wyżej wymienionych grup w różnych układach społecznych, szczególnie związanych ze zdalnym nauczaniem;
- b) antycypowaniu konsekwencji czasu pandemii w zachowaniach i postawach badanych w okresie postpandemicznym;
- c) analizie funkcjonalności instytucji szkoły, na różnych poziomach zarządzania systemem, w okresie kryzysu wywołanego pandemią COVID-19.

Przyjąwszy założenie, że ryzyko związane z możliwością bycia zarażonym wirusem SARS-CoV-2 może wpływać na zachowania i postawy ludzi, skupiliśmy się na tych, którzy związani są ze sobą instytucjami szkoły/uczelni, zatem na uczniach/studentach, nauczycielach, rodzicach. Szkoła w okresie pandemii została dotknięta – podobnie jak wiele innych dziedzin życia – licznymi ograniczeniami i zmianami. Jednak ponieważ odgrywa niebywale ważną rolę w procesie edukacji, wychowania i socjalizacji młodego człowieka, jej poświęciliśmy to badanie. Przerwanie naturalnego, tradycyjnego procesu edukacji okresem pandemii nie tylko wiązało się z różnymi uciążliwościami „czasu zarazy”, ale również doszło do przedłużającej się nienormalnej sytuacji edukacyjno-wychowawczej, co może mieć konsekwencje w przyszłości. Dlatego też badanie związane było zarówno z opisem sytuacji *in statu nascendi*, jak i antycypacją tego, co może się jawić jako konsekwencje

w zachowaniach i postawach młodzieży. Graficznie pola naszych zainteresowań badawczych można przedstawić tak jak na rysunku 1.



Rysunek 1. Trajektoria obszarów badawczych

W układzie tabelarycznym (tab. 3) przedstawiono zagadnienia badawcze, wokół których przyjęliśmy określone założenia hipotetyczne.

Tabela 3
 Kluczowe zagadnienia badawcze

Fazy pandemii	Uczniowie/studenci	Rodzice	Nauczyciele
Okres ujawniania	1. Diagnoza zachowań i postaw młodzieży wobec pandemii 2. Reakcja młodych na stygmatyzację i obarczanie ich świadomością, że „są nośnikami zarazy”	1. Reakcje rodziców i ich postawy wobec zdalnego nauczania i instytucji szkoły 2. Funkcjonalność versus dysfunkcjonalność rodzin w okresie pandemii i zdalnego nauczania	1. Diagnoza funkcjonalności młodzieży w przestrzeni życia szkolnego, szczególnie w formie zdalnego nauczania oraz konsekwencje pozytywne/negatywne z tego wynikające
Pierwsza fala	3. Doświadczenia zdalnego nauczania w różnych fazach pandemii 4. Relacje wewnątrzrodzinne w okresie pandemii i zdalnego nauczania	3. Czynniki ochronne versus czynniki ryzyka związane ze zdalnym nauczaniem i czasem pandemii w odniesieniu do możliwości samych dzieci/do wartości samej rodziny/do oddziaływania instytucji szkoły	2. Zachowania i postawy nauczycieli wobec zasad reżimu sanitarnego oraz zmiany modelu funkcjonowania szkoły – zdalnego nauczania i ich umiejętności w tym zakresie
Początek roku szkolnego	5. Relacje rówieśnicze i społeczne w okresie pandemii 6. Strategia „przetwania” okresu pandemii i strategię w zdalnym nauczaniu	4. Reakcja rodzin/dzieci na stygmat i obarczanie pokolenia senioralnego świadomością, że „są głównym pokoleniem zagrożonym śmiercią w efekcie choroby COVID-19”	3. Czynniki wspierające/dezorganizujące zdalne nauczanie

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE EPIDEMII SARS-COV-2. RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Fazy pandemii	Uczniowie/studenci	Rodzice	Nauczyciele
Dруга fala	7. Oswajanie lęku i ewentualne następstwa traumatycznych doświadczeń okresu pandemii 8. Definiowanie konsekwencji czasu pandemii w perspektywie prywatnej i społecznej	5. Definiowanie przez rodziców szczególnych strat związanych z pandemią i zdalnym nauczaniem w doświadczeniu ich dzieci oraz antycypowanie konsekwencji czasu zarazy najbliższej przyszłości w życiu jednostkowym i wspólnotowym ich dzieci	4. Postrzeganie roli rodziców w procesie zdalnego nauczania i relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami 5. Funkcjonowanie systemu edukacji i samej placówki w percepcji nauczycieli
Okres nadziei związany z oczekiwaniem na szczepionkę	9. Uświadomione czynniki ochronne versus czynniki ryzyka w okresie pandemii		6. Przewidywany wpływ w różnych aspektach: psychologicznym, edukacyjnym, wychowawczym, społecznym, zdalnego nauczania i czasu pandemii na uczniów/nauczycieli/institucję szkoły
Okres ferii zimowych	10. Konsekwencje „zagnieżdżenia w sieci” w zachowaniach relacjach i więzi z innymi		7. Wyzwania stojące przed systemem edukacji w czasach postpandemicznych
Szczepienia	11. „Wyspy bezpieczeństwa” na niepewnym obszarze pandemii	6. Akceptacja–negacja	8. Akceptacja–negacja

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione w tabeli 3 wiązki problemów stanowią matrycę opisującą nie tylko cele badań, ale z natury rzeczy implikują zamysł metodologiczny dotyczący ich przebiegu. Wprowadziwszy problematykę badań i tożsame dla nich cele badań, przyjęliśmy główne założenie hipotetyczne wskazujące na przedstawione poniżej zależności.

Przyjęte hipotezy badawcze związane z zachowaniem i postawami uczniów

Hipoteza główna dotycząca uczniów. Należy założyć, że okres pandemii, jako czas szczególnej niepewności i nieprzewidywalności związanej z funkcjonowaniem zarówno jednostkowym, jak i wspólnotowym, odcisnie się wyraźnym piętnem możliwych dysfunkcji w sferze społecznej, psychicznej, edukacyjnej na najmłodszym pokoleniu (dzieci i młodzieży), ze względu na to, że znajduje się ono w szczególnie wrażliwym okresie rozwojowym – wymagającym przewidywalności, systematyczności i regularności oraz czytelności zasad.

Kaskada hipotez szczegółowych.

Self-conception: Ja–Ja

1. Sytuacja reżimu sanitarnego powoduje kumulację witalności, która eksploduje nadmiarem doznań (w tym zachowań ryzykownych) w okresie postpandemicznym.
2. Kondycja emocjonalna młodzieży jest mocno osłabiona, uzewnętrznia się zachowaniami depresyjnymi, autodestrukcyjnymi, izolacjonizmem.
3. Wyraźne są lęki społeczne, regres kreatywności i wewnątrzsterowności młodzieży, która dryfuje bezwolnie w spowolnionym nurcie reżimu sanitarnego.
4. Młodzież doświadcza ambiwalentnych uczuć, z jednej strony oswaja nową normalność, z drugiej zaś jest przez jej ograniczenia coraz bardziej bezwolna!
5. Młodzież przeczuwa, że obciążenia czasu pandemii będą osłabiać jej szanse w różnych obszarach aktywności w przyszłości.

Relacje rówieśnicze

Jednostka a cyberspace

Relacje rodzinne i wspólnotowe

Zdalne nauczanie

Relacje rodzinne i wspólnotowe.

1. Rodzina i rodzice stworzyli mocny fundament czynników obronnych wobec sytuacji pandemii dla swoich domowników.
2. Rodzice i rodzina równomiernie podejmowali – zgodnie ze specyfiką swoich predyspozycji i umiejętności – zadania związane z troską o domowników w czasie pandemii.
3. Jedną z najtrudniejszych aktywności do podjęcia przez rodziców było wsparcie i towarzyszenie swoim dzieciom w procesie zdalnego nauczania. Najczęściej zadanie to realizowały matki.
4. Czas zdalnego nauczania w środowisku domowym cechowała nierównowaga zaangażowania dziecka – ucznia, która mogła wynikać z różnych czynników:
 - niedostatecznego wyposażenia w sprzęt komputerowy;
 - braku kompetentnego wsparcia ze strony domowników;
 - kumulacji zdalnej pracy i zdalnego nauczania osób mieszkających w jednym domu;
 - wpływu sytuacji kontekstowych (np. czasu kwarantanny, doświadczeń traumatycznych okresu zarazy – śmierć w rodzinie/sąsiedztwie/szkole, które demobilizowały uczniów);
 - przemęczenia „zdalnością”;
 - deficytów samodyscypliny, rytmu dnia, rytuałów szkolnych, zaniku mechanizmów oddziaływania grupowego, w tym stymulowania przez grupę.
5. Czas zdalnego nauczania skoncentrował uwagę rodziców na sytuacji szkolnej dziecka, wpłynął mocno na proces uświadamiania (ponownego i/lub pierwotnego) ważności tego etapu rozwojowego w życiu dziecka. Rodzice, ponieważ dostrzegli, co przez pandemię tracą ich dzieci zarówno w sensie edukacyjnym, jak i socjalizacyjnym i wychowawczym, zaczęli dostrzegać wagę tego etapu i weryfikować swoją wcześniejszą postawę odpowiedzialności za wspieranie rozwoju dziecka.
6. Okres pandemii i zdalnego nauczania może przyczynić się do wystąpienia antagonizmów wewnątrz rodziny, doprowadzając do kryzysu, choć także może być czynnikiem więziotwórczym, cementującym i wzmacniającym.
7. Okres pandemii w środowisku rodzinnym wytwarza nową odpowiedzialność i zaangażowanie tej wspólnoty wobec siebie

wzajemnie, a także wobec dalszych członków rodziny, w tym pokolenia senioralnego.

8. Okres pandemii, realnie zagrażając życiu seniorów w rodzinie i społeczeństwie, sytuuje tę grupę pokoleniową w epicentrum troski i solidarności społecznej.

Reakcje rówieśnicze, hipotezy szczegółowe.

1. Reżim sanitarny przeniósł aktywność rówieśniczą do sieci.
2. Kontakty rówieśnicze stały się ekstensywne, wielostronne, epizodyczne i powierzchowne.
3. Sieć stała się zarówno „oknem wystawowym”, „miejscówką”, jak i izbą szkolną, co może doprowadzić do zagubienia się w odgrywanych rolach.
4. „Płaskość relacji” – jednowymiarowość ekranu komputera odbiera szansę na bogatą i pełnowymiarową socjalizację rówieśniczą, ograniczając pole przekazu do części dostępnych komunikatów werbalnych i/lub kreacji internetowych.
5. Sposób komunikacji rówieśniczej, z natury rzeczy wymagający ciągłego posługiwania się technologią, doprowadza do dehumanizacji relacji rówieśniczych, wykorzystywania nowomowy stanowiącej zlepek słowotwórstwa z sieci, komunikacji prowadzonej za pomocą telefonów komórkowych, przesyconej cytatami z popularnych seriali Netflixa czy innych platform streamingowych.
6. Przedłużający się stan reżimu sanitarnego sprawia, że kumulująca się energia witalna młodzieży szuka ujścia w zachowaniach niekonwencjonalnych, czasem eksperymentalnych, ryzykownych, które mogłyby dać upust młodzieńczej energii.
7. Rówieśnicy stają się w wyniku przedłużających się reżimów sanitarnych wspólnotą wyobrażoną i wytęsknioną, co może w okresie postpandemicznym skutkować nadmierną ilością doznań, aktywności, spotkań, aż do momentu nasycenia.
8. Rówieśnicy mimo reżimu sanitarnego znajdują sposoby jego obejścia.
9. Młodzież w sposób racjonalny przyjęła do wiadomości, że „oni – młodzi” mogą być głównym transmitterem zarazy. Skierowane wobec nich – może uzasadnione, ale mocno

- stygmatyzujące – stwierdzenie nie spowodowało wyraźnych dysfunkcji w zachowaniu i samopoczuciu młodzieży.
10. Młodzież wykazała przejawy wrażliwości i troski o pokolenie seniorów (w różnych formach) w kontekście stygmatyzowania tego pokolenia jako tego, które „jest najbardziej zagrożone śmiercią z powodu COVID-a”.
 11. Młodzi wykazują obawę co do przyszłości związaną z lękami społecznymi, a także z regresem kontaktów *face to face* z rówieśnikami, od których się mocno oddalili.

Zdalne nauczanie.

1. Doświadczenie pierwszej fazy pandemii oraz wejście w zdalne nauczanie było doświadczeniem trudnym dla wszystkich aktorów teatru szkolnego: uczniów, rodziców, nauczycieli.
2. Nauczyciele i szkoły mimo wcześniejszych doświadczeń w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym nie byli gotowi na tak szybkie i masowe ich użycie w sytuacji przymusu pandemicznego.
3. Doświadczenia pierwszej fazy zostały racjonalnie, pragmatycznie wykorzystane w kolejnych etapach zdalnego nauczania.
4. Nauczyciele po inicjacyjnych porażkach w zdalnym nauczaniu szybko w trybie indywidualnej zaradności doskonalili swoje umiejętności, wzmacniali potencjał sprzętowy, ponosili nadmierne obciążenie mimo chaosu panującego w systemie zdalnego nauczania.
5. System zarządzania oświatą w sytuacji kryzysu docierał się długo, cechował się zadawnioną nieufnością z czasów strajku nauczycieli i brakiem jednolitej troski o losy samej młodzieży u różnych podmiotów politycznej debaty o oświacie.
6. Zdalność procesu nauczania osłabiła pozycję nauczyciela w ogóle i ujawniła wyraźny konflikt na linii rodzic–nauczyciel, pojawili się „aktorzy drugiego planu”, którzy częściej niweczyli i kwestionowali starania nauczycieli, obarczając ich wszystkimi niedogodnościami tej formy nauczania.
7. Zdalne nauczanie w sposób intensywny obciąża zarówno ucznia, jak i nauczyciela, podobnie także osłabia uważność

- co do form grzecznościowych, formalnych, rytuałów i dyscypliny szkolnej.
8. Zdalne nauczanie w uprzywilejowanej pozycji stawia uczniów, którzy tę sytuację skrzętnie wykorzystują.
 9. Wyraźną negatywną konsekwencją zdalnego nauczania są:
 - puste przestrzenie wychowawcze oddziaływania nauczyciela,
 - regres w komunikacji werbalnej.

Młodzież a cyberspace. Hasła kluczowe: „zagnieżdżenie w sieci”, regres kompetencji społecznych, „bycie stale włączonym”, dewaluacja dotychczasowych autorytetów, cyberhabitus, cybertubylcy.

1. Im dłużej trwa reżim sanitarny, tym częściej młodzież spędza czas przed komputerem, co prowadzi do „zagnieżdżenia w sieci”.
2. Im dłużej i częściej uczniowie pozostają w sieci, tym większy regres może nastąpić w relacjach bezpośrednich (nawet tych możliwych w czasie pandemii), następuje uwstecznienie dotychczasowych kompetencji społecznych, któremu towarzyszy pojawienie się lęków społecznych.
3. Obecność młodzieży w sieci rozciąga się poza kontrolę rodziców i innych dorosłych zarówno w czasie zdalnego nauczania, jak i pozostałych aktywności, kiedy naprzemiennie i/lub jednocześnie uczniowie funkcjonują z włączonymi innymi urządzeniami, co powoduje, że jednostka jest stale on-line (stale włączona).
4. Bycie stale on-line może prowadzić do dysharmonii emocjonalnej, poczucia uzależnienia od obecności, stanów lękowych, izolacji i ucieczki od kontaktów *face to face*.
5. Sieć staje się „wielkim przewodnikiem”, narratorem prowadzącym młodego odbiorcę przez czas pandemii, w niej kreować się mogą nowe autorytety, influencerzy, osoby znaczące.
6. Obecność w sieci może być funkcjonalna, co w sytuacji reżimu sanitarnego może rozwiązać wiele życiowych problemów człowieka.
7. Wzrastające kompetencje cyfrowe młodzieży wytwarzają nową strefę bezpieczeństwa, wyprowadzając jednostkę z naturalnych relacji międzyludzkich, zastępując je prostszym, natychm-

- stowym i pozwalającym na ich stałe kontrolowanie kontaktem (mogą wyłączyć, zbanować, zhejtować, zaakceptować, „nawtykać” bez obawy wzajemności itd.).
8. Proces odbierania rzeczywistości poprzez przekaz medialny i/lub sieciowy może doprowadzić do braku samodzielnego myślenia, koniecznego krytycyzmu wobec źródeł, stosowania kalek pojęciowo-narracyjnych do opisu i zrozumienia otaczającego świata.

Uwagi do narzędzia badawczego adresowanego do nauczycieli. Narzędzie badawcze oraz procedura badawcza w odniesieniu do całości proponowanego rozwiązania zostały poddane krytycznej analizie przy wykorzystaniu metody delfickiej.

Zwrócono się do ekspertów reprezentujących środowiska naukowe:

- dr hab. Tatiany Rongińskiej, prof. UZ (Instytut Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego),
- dr. hab. Mirosława Kowalskiego, prof. UZ (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego),
- dr. Karola Leszczyńskiego (politologa),
- dr. Piotra Kulyka (Instytut Ekonomii i Zarządzania Uniwersytetu Zielonogórskiego),
- dr hab. Marty Moniki Przybysz (teologa, medioznawcy, prof. UKSW).

O opinie poproszono również praktyków w zakresie edukowania i doksztalcania nauczycieli oraz psychoterapeutów i badaczy praktyków:

- Dyrektora ZSP im. Jana Brzechwy w Zielonej Górze-Przylepie,
- Dyrektora ZSP im. Dzieci Zamojszczyzny w Zwierzyńcu,
- Wojciecha Kurzępy (psychoterapeuty i badacza społecznego),
- Joanny Winiarskiej (doktorantki, pedagoga w MOS nr 8 w Warszawie),
- Magdy Wieczorek (specjalisty ds. edukacji i szkoleń nauczycieli i pedagogów w ROM-E Metis w Katowicach),
- Pawła Kopcia, lidera środowisk młodzieżowych,
- Beaty Zaliwskiej, pielęgniarki psychiatrycznej, psychoterapeutki,
- Katarzyny Urbaniak, pielęgniarki, wolontariuszki ośrodków socjoterapii i hospicjów dla dzieci i młodzieży.

Opierając się na sugestiach i uwagach tego zespołu oraz w efekcie przeprowadzonych badań pilotażowych, dokonano weryfikacji i nowelizacji narzędzi badawczych oraz procedury badań.

Dyskusja nad narzędziami badawczymi wskazywała na wiele ich mankamentów, m.in.: „W przypadku ankiet adresowanych do uczniów konieczne jest uproszczenie tego narzędzia”; „Uczniowie w młodszych klasach nie dadzą sobie z nią rady! Za długa, znudzą się nią i odrzucają”.

Proponowane narzędzia dla uczniów absolutnie nie mają wrażliwości na osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podobnie w przypadku nauczycieli i rodziców tej perspektywy tu nie ma. Jeśli miałyby być – badanie kwestionariuszowe są nieprzydatne, jedynie krótkie miniankiety realizowane w ścisłej współpracy rodzic–opiekun–wychowawca–dziecko. Zresztą przyglądając się całemu pomysłowi na badania, zastanawia mnie brak uwzględnienia właśnie sytuacji osób i ich rodzin ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Po analizie zaproponowanego wariantu badań widzę celowość łączenia metod ilościowych i jakościowych. Te pierwsze z pewnością muszą ulec modyfikacji – kwestionariusze ankiet adresowane do każdej z grup są z pewnością kompletne, tzn. obejmują dociekliwością badawczą każdy z założonych problemów badawczych. Niemniej pozostaje pytanie, czy szczegółowość, z jaką do tego przystępuje się, nie jest nadmiarowa, trudna dla respondenta, przeciążająca jego możliwości percepcji i koncentracji na zadaniu. Przyjmując dwutorowość realizacji badań ankietowych: wariant audytoryjny, wariant on-line, można założyć, że prawdopodobnie mobilizacja do całościowego wypełniania będzie możliwa i większa dzięki motywującemu wsparciu przez prowadzącego badanie. W trybie on-line wydaje się to trudne, żeby nie powiedzieć niewykonalne. Zalecam więc, po pierwsze, redukcję liczby pytań w kwestionariuszach odnoszących się do weryfikacji głównych hipotez badawczych; odejście od zagmatwanych wariantów udzielania odpowiedzi: alternatywne wskaźniki na rzecz pytań zamkniętych z jasną, ograniczoną liczbą możliwych wskazań; uproszczenie słów-

nictwa stosowanych pojęć do poziomu adekwatnego dla respondenta; odejście od pytań sugestywnych i „kaskady” sekwencyjnej „wpychającej” w określoną narrację skojarzeniową.

Cennym zabiegiem jest nakładanie się na siebie wątków badawczych w każdej z grup respondentów (U-N-R), pozostaje oczywiście wrażliwość, czy np. nauczyciele bądź rodzice mają wgląd w życie ucznia/dziecka, by móc wiarygodnie odpowiedzieć na zadawane pytanie. Podobnie wrażliwości budzą pytania dotyczące oceny stanów emocjonalnych, refleksyjności dotyczącej sytuacji pandemii w okresie, w którym możliwość obserwowania, konfrontowania stanów jest ograniczona. Skąd więc respondenci mogą o czymś wiedzieć, skoro są izolowani od siebie, np. dziadkowie od wnucząt?

Założona metodologia broni się co najmniej z trzech powodów:

- a) poszerzenia perspektywy kartograficznej; do szerszych obszarów i głębszych ich poziomów można dotrzeć, wykorzystując transgresję metod;
- b) pozwala na płynne modyfikowanie gęstości działań badawczych w zależności od okoliczności kontekstowych ich realizacji;
- c) obejmuje horyzontalną perspektywę doświadczenia aktualnie z możliwą antycypacją ich konsekwencji w przyszłości oraz wykorzystuje wertykalną perspektywę analizy instytucji i działania poszczególnych aktorów w sytuacji edukacyjnej/szkolnej w oparciu o mechanizmy zarządzania nimi w sytuacji kryzysu.

Przyjmując założenie, że ideą badań jest analiza doświadczeń sytuacji ryzyka endemicznego, budzące się wobec tego lęki oraz w konsekwencji pytanie o zaufanie społeczne do ludzi, instytucji, państwa, należy stwierdzić, że tak obszerny zakres stawia wysokie wymagania wobec realizatorów. Po pierwsze: czy warto iść tak szeroko w tych badaniach, czy nie korzystniej jest zawęzić pole badań, skupiając się np. na samych uczuciach? Po drugie: czas badań wyznacza to, co możliwe, i co niewykonalne, dlatego też warianty badań realizowane „w realu”, bezpośrednim kontakcie *face to face* z respondentem, z konieczności sytuacyjnej muszą być przeplatane wariantem zdalnym on-line. To z kolei po trzecie

ws ogranicza szczególną interakcję między badaczem a podmiotem badań. Stawiam te pytania jako podstawowe, znając zamiysł autorów i ich intencje, uważam, że przyjęta metodologia, metody i procedury są uzasadnione, niemniej ciągle pozostaje wrażenie, że za dużo obejmują aspektów i aktorów – podmiotów badawczych.

Z uwagi na to, że w moim doświadczeniu praktycznym mam do czynienia z uczniami, ale i nauczycielami szkół branżowych, uważam, że w przedstawionym projekcie badań niewystarczająco realnie dotyka on tej problematyki. Przyjęta procedura badawcza, jak i formułowane pytanie, zagadnienie badawcze musiałyby uwzględnić specyfikę szkolnictwa branżowego zarówno z punktu widzenia U, jak i N.

W trakcie dyskusji wskazano także na zalety proponowanych rozwiązań co do procedury czy narzędzi badawczych:

Przygotowane narzędzia badawcze dedykowane badaniom jakościowym cechują się wielką szczegółowością oraz znawstwem zagadnienia – opracowanie tego typu kwestionariuszy wywiadu czy to zestandaryzowanego, pogłębionego, czy grupowego. Bardzo pomocne, wręcz kluczowe do ich przeprowadzenia jest wsparcie ich kluczami kategoryzacyjnymi do analizy, które cechują się wysokim kunsztem znajomości tej metody badawczej doświadczenia praktycznego, wylapywania „smaczków badawczych”, które można znaleźć tylko w tego typu badaniach. Uważam, że tak wysoko standardowe założenia rzetelności analizy wywiadów (zarówno IDI, jak i FGI) przyniesie w konsekwencji ciekawy, głęboki, autentyczny opis faktograficzny badanych zjawisk, podmiotów, sytuacji.

Nie ukrywam, że rzadko mamy do czynienia z tak złożoną materią badań, gdzie badania ilościowe – na dużych grupach respondentów – wzmacniane są badaniami jakościowymi po takim szerokim wachlarzu wykorzystywanych technik i narzędzi. Jest to z pewnością atut tego projektu. Uważam, że korzystnie byłoby zachować proponowane rozwiązania metodologiczne z rekomendowaną modyfikacją: zawęzić pole badań do wybranych placówek,

instytucji edukacyjnych (szkół podstawowych, średnich, branżowych) i poddać je badaniu w oparciu o metodę casusów, czyli placówkę poddać całościowej, jednoznacznej analizie maksymalnej reprezentacji podmiotów badawczych, przy równoległej analizie funkcjonalnej placówki, w oparciu o styl jej zarządzania w sytuacji kryzysu pandemicznego. Z tego typu modyfikacji pomysłu badawczego można osiągnąć:

- a) staranność co do zachowania operatu badawczego;
- b) analizę funkcjonalności różnego typu placówek i uwarunkowanie tego;
- c) analizę funkcjonalności całej społeczności szkolnej poddawanej tym samym bodźcom sytuacyjnym;
- d) tak samo wieloaspektową, spektakularną analizę horyzontalną, jak i wertykalną założonego problemu badawczego.

Zapoznając się z kwestionariuszami wywiadów, oceniam ich szczegółowość za wystarczającą, narzędzie jest bardzo precyzyjne, nie pozostawia prowadzącemu wywiad pogłębiony zbyt wielkiego pola do własnej inwencji. Jednoczesne wsparcie narzędzia opisem (tzw. didaskaliami) możliwych sekwencji realizacyjnych wspomaga, pozwala być przygotowanym na różne scenariusze toczącej się rozmowy badawczej. Dobrym i rzetelnym jest klucz kategoryzacyjny do analizy przebiegu wywiadów tak indywidualnych, jak i grupowych.

Z uwagi na to, że w mojej codziennej pracy warsztatowo jestem zmuszony korzystać z metod wywiadów, głównie indywidualnych, czasem grupowych, nie jest mi ta propozycja metodologiczna obca. Poza tym jako doświadczony „wywiadowca” doceniam rzetelność, kwestionariusze, kompletność co do możliwych obszarów „dopytki” badawczej. Pomocne są także dodatkowe opisy (tzw. didaskalia), które wspomagają wywiadowcę w procesie badawczym, gdyż uwzględniają różne sytuacje, co do których badacz musi wykazać refleksyjność. Zaproponowany klucz kategoryzacyjny do „czytania kontekstowego” i bezpośredniego wywiadu jest bardzo rzetelny, szczegółowy, wykazujący dużą wrażliwość autora na proces badawczy i interakcje uczestników. Rzadka umiejętność, wielka klasa.

FGI jest trudnym i z reguły dynamicznym, nieprzewidywalnym doświadczeniem badawczym. Często wykorzystywałem go w innych projektach badawczych. Jego złożoność i trudność polega m.in. na odbieraniu różnych komunikatów od uczestnika/uczestników, gdzie na poziom werbalizowania komunikatów nakłada się cała gama komunikatów towarzyszących (mimika, gesty, mowa ciała, zaznaczenie dystansu lub jego braku itd.). Podobnie rzecz się ma w przypadku IDI. Zwracam na to uwagę, gdyż uznając te elementy za ważne z punktu widzenia jakości całościowej oceny wywiadu, w przypadku ich „zdalności” mam wątpliwości dotyczące „odcicia” odczytu dodatkowych komunikatów. Pozostaje pytanie, jak to ocenić, czy jako dyskwalifikujące czy dopuszczające metodę do wykorzystania badawczego.

W badaniach posłużono się także metodą analizy treści zastanych, materiałów źródłowych, treści medialnych dostępnych w Internecie, telewizji. Autor zaproponował klucze kategoryzacyjne do analizy tych treści. Posiadają one cechy metodologicznej poprawności oraz badawczej skrupulatności.

Przy wykorzystaniu w badaniach dotyczących mediów i masowej komunikacji przedstawiono trafne rozwiązania kluczy kategoryzacyjnych, które precyzyjnie opisują zarówno sekwencję czasową, faktograficzną, jak i narracyjną wydarzeń stanowiących tło dla badań zasadniczych. Tym samym metoda ta jest komplementarna, uzupełniająca dla badań zasadniczych.

Badania miały/mają na celu analizę funkcjonalną placówek edukacyjnych w czasie kryzysu pandemicznego. Dlatego też podjęto trud analizy materiałów źródłowych, jakimi są wydane rozporządzenia, dokumenty, zalecenia od najwyższego poziomu zarządzania oświatą, czyli Ministerstwa Edukacji, poprzez kuratoria oraz organy prowadzące. Ze względu na charakter sytuacji ryzyka – pandemii – analizie poddano także dokumenty dedykowane systemowi oświaty, autoryzowane przez Ministerstwo Zdrowia, Głównego Inspektora Sanitarnego oraz Ministerstwo Administracji i Spraw Wewnętrznych dotyczące m.in. przemieszczania się ludzi, godzin,

pracy urzędów i ich organizacji, wyjazdów/przyjazdów z zagranicy. Jest to duży obszar do analizy, dlatego też celowe byłoby zakreślenie (zawężenie) jej tylko do aspektów związanych z funkcjonowaniem szkoły jako instytucji.

Przedstawiona propozycja analizy źródeł urzędowych powinna uwzględniać przedziały czasowe związane z rozwojem sytuacji pandemicznej w kraju. Proponuję, by skoncentrować się na trzech okresach: zima 2020 – od marca do końca roku, wrzesień 2020 oraz październik 2020. Pozostaje pytanie, czy rozwiązania organizacyjne dotyczące szkół przełomu roku 2020/21 uwzględniać w badaniach czy już nie. Dotyczy to decyzji ogólnej, na jakim okresie ustalić granicę czasową realizowanych badań. Rozumiem, że dotyczą czasu od początku pandemii, kończą się zaś na przewidywanym (bardziej życzeniowo) jej zaniku.

Zaproponowałem transgresję metodologiczną, w której na szerokim tle badań ilościowych, realizowanych poprzez metodę badań ankietowych, nakładam perspektywę wielostronnej analizy jakościowej, będącej wynikiem metody wywiadu, zarówno w trybie indywidualnym, jak i grupowym, oraz analizę materiałów źródłowych, w tym dokumentów zastanych i treści oraz komunikatów z szerokiego źródła współczesnych mediów (w tym sieci internetowej, prasy i przekazów telewizyjnych). Przedstawiona propozycja wydaje się nie tylko ambitna, ale i uzasadniona funkcjonalnie.

Zgodnie z zamysłem badania mają mieć charakter „dachówkowy”, tzn. nakładających się na siebie komplementarnie metod ilościowych i jakościowych. To sensowny pomysł, z tym że ważne jest zachowanie równowagi między jedną a drugą metodą oraz staranie, by niepotrzebnie nie mnożyć narzędzi badawczych i tym samym nie obciążać respondentów oczekiwaniami nie do spełnienia. K. Konecki stawia oczekiwania dotyczące wykorzystywania transgresji metod w procesie badawczym. Na podstawie analizy przedstawionego materiału dotyczącego planowanych badań uznaję, że te oczekiwania są tutaj uwzględnione i spełnione, wobec czego zarówno proces badań ilościowych, jak i wzmacniające je badania jakościowe mają szansę na dostarczenie takiej ilości i jako-

ści wielowątkowej faktografii badawczej, która stanowić będzie rzetelną bazę danych. Pytaniem o pragmatycznym charakterze jest to, czy tak obszerny i wielowątkowy materiał jest potrzebny, i co z nim zrobić – jak sensownie zagospodarować, gdy zostanie uporządkowany.

Badanie w obu potokach, jakościowym i ilościowym, staje się metodologiczną kanwą dla uzasadnionej potrzeby analizy funkcjonowania jednostki/wspólnoty instytucji w sytuacji ryzyka pandemicznego. To, że tego typu badania są potrzebne głównie w aspekcie antycypowania konsekwencji aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej czasów zarazy, jest jasne – mniej oczywiste zaś jest to, jak ominąć, ewentualnie zneutralizować, wszelkie możliwe niebezpieczeństwa dla procesu badawczego i jego uczestników, co zrobić, żeby przez nieprzewidywalność całego procesu badawczego nie popełnić błędu życzeniowej interpretacji wyników i/lub nieadekwatnego do rzeczywistości zmierzania zjawiska.

Inni uczestnicy debaty delfickiej wskazują na to, że propozycja jest:

Uzasadniona poznawczo, uzasadniona kontekstowo, dająca szerokie możliwości poszerzania/pogłębiania dociekliwości badawczej.

Założenie transgresji metodologicznej, trafne i cenne poznawczo, wymusza na badaniach dużą precyzję korelacji problematyki badawczej pomiędzy przyjętymi perspektywami metod, ich trafne uzupełnianie się i rozsądne rozwinięcie problematyki, która poprzez inny wariant metodologiczny byłaby trudna do osiągnięcia.

W każdym przypadku ankiet adresowanych do U-N-R są one nadmiernie uszczegółowione. Korzystniejszym rozwiązaniem mogłoby być ich ograniczenie co do liczby i szczegółowości pytań, wykorzystując głównie podstawowe tropy badawcze – spójne z założoną problematyką główną, podczas gdy szczegółowe dociekanie można dokonywać w procesie badań jakościowych. Konieczne zejście z takiej jej obszerności, uszczegółowienia i wielowątkowości na rzecz generalizowania, uzyskiwania głównych haseł, wokół których należy koncentrować dociekliwość badawczą w innej procedurze.

Absolutnie nie do przyjęcia jest tak rozbudowany, a jednocześnie trudny do praktycznego, płynnego wypełnienia kwestionariusz ankiet. Główne zarzuty to: za długie i za dużo pytań, niejasne polecenia co do ich wypełnienia, kilkakrotne wracanie do tych samych aspektów, ingerujące w intymne sprawy doświadczeń respondentów.

Badania realizowane wśród rodziców: wywiady pogłębione – standaryzowane – ankiety on-line. Badania adresowane do rodziców uczniów zaowocowały kilkoma spostrzeżeniami natury praktycznej i merytorycznej. We wnioskach praktycznych sędziowie obiektywni i eksperci z metody delfickiej zwracają uwagę na:

1. Długość kwestionariusza i jego rozbudowaną formę – rekomendacja: ograniczyć liczbę pytań, uprościć ich brzmienie, uprościć proces udzielania odpowiedzi.
2. Z uwagi na płynną rzeczywistość pandemiczną i jej dotkliwość dla respondentów pytania dotyczące wcześniejszych okresów pandemii i wydobywanie z retrospekcji tamtejszych emocji jest mocno wątpliwe co do „prawdziwości” opisu.
3. Pytania związane z oceną np. stanu emocjonalnego czy funkcjonalnego dziecka zakładają, że rodzic ma na tyle bliską, funkcjonalną, otwartą relację z własnym dzieckiem, że może na ten temat się wypowiedzieć – zdaje się, że jest to założenie uzasadnione, acz idealistyczne.
4. Pytania związane ze zdalnym nauczaniem są uzasadnione, pozostawienie ich wszystkich w formule pytań otwartych z jednej strony może być zbyt trudne z różnych powodów dla respondentów, z drugiej zaś zachęca do „napisania czegokolwiek, bo to głupio tak oddać”. Być może warto rozważyć takie rozwiązanie, które polegać będzie na zastosowaniu wymiennie pytania otwartego z pytaniem zamkniętym lub z kafeterią możliwości.
5. Wątpliwości związane z formułą pyt. 21 – tabela do wypełnienia, nie ze względu na formułę „otwartej przestrzeni”, ale późniejszego kłopotu interpretacyjnego, przyjęcie możliwego scenariusza, że „ilu autorów, tyle punktów widzenia i tematów do pokazania”.

Z debaty delfickiej i wielu seminariów projektowych wprowadziłem protokół etyczny dla naszego zespołu.

*Postulaty protokołu etycznego Zespołu Kurzępa dotyczące konsekwencji czasu zarazy w zachowaniu i postawach młodzieży w perspektywie jednostkowej i wspólnotowej*¹. Realizowane badania dokonują się w trudnej rzeczywistości społecznej, gdyż związanej z czasem zarazy – pandemii koronawirusa SARS-CoV-2.

W rzeczy samej obecność wirusa, który charakteryzuje się dużą zmiennością, zjadliwością, a jednocześnie powszechnością występowania, w sposób znaczący wpływa na wszystkie relacje i kontakty społeczne. Wpływ ten dotyczy także realizowanych badań społecznych, wywołując szereg trudności, które osadzone są także w wymiarze etycznym prowadzonych badań. Należą do nich następujące kwestie:

1. BEZPIECZEŃSTWO ZDROWOTNE badaczy i badanych,
2. BEZPIECZEŃSTWO organizacji procesu badawczego,
3. OBIEKTYWIZM warunków prowadzenia badań,
4. SPOŁECZNE UZASADNIENIE prowadzenia badań.

Uszczegóławiając powyższe kwestie, zwrot „bezpieczeństwo zdrowotne badaczy i badanych” rozumiem w sposób radykalny, przez odniesienie do sentencji *Primum non nocere!* („Przed wszystkim nie zaszkodzić!”). Zasada ta w tym przypadku wymusza na obu stronach procesu badawczego zachowanie szczególnej troskliwości o stan zdrowia własny i rozmówcy w rozumieniu świadomości ryzyka sytuacyjnego i minimalizowania go. Wobec tego każda ze stron badacz/badany opiera swoje działania na pewności własnej kondycji zdrowotnej (nie wykazuje symptomów zarażenia i/lub jest ozdrowieńcem, osobą testowaną negatywnie na obecność wirusa lub po szczepieniu). Założenie to jest główną wytyczną dla autorów badań, gdyż to oni wychodzą z inicjatywą ich przeprowadzenia, robią wszystko, aby je zrealizować. W tym kontekście konieczne jest zachowanie rozsądku i racjonalnego

¹ Protokół sporządzono, korzystając z postulatów zawartych w wypowiedziach ze strony następujących autorów: Kvale (2012); Denzin, Lincoln (2014); Sennett (2004).

myślenia, które w potocznym zwrocie zamyka się w hasłach: „Nic na siłę!”, „Nie po trupach”. Jakkolwiek okropnie brzmi ten ostatni zwrot – takie mogą być konsekwencje nonszalancji i/lub robienia czegoś na siłę.

Z tej refleksji wynikają postulaty protokołu etycznego badań:

1. Badania muszą respektować poczucie bezpieczeństwa i realne bezpieczeństwo zdrowotne zarówno badanych, jak i badaczy.
2. Konieczne jest faktyczne, w pełni odpowiedzialne zadbanie o czystość epidemiologiczną kontaktu badawczego i respektowanie zasad reżimu sanitarnego.
3. Postulat „czystości epidemiologicznej” kontaktu badawczego ze względu na zmienność/niepewność form transmisji wirusa musi obejmować wszelkie możliwości formy wymiany i kontaktu badawczego, w tym:
 - utrzymanie bezpiecznego dystansu i/lub zastąpienie go formą on-line;
 - pełną ochronę zarówno części twarzy (nos/usta), jak i dłoni (rękawiczki ochronne);
 - zachowanie zasad „kwarantanny” stosowanej w przypadku materiałów wytwarzanych (kwestionariuszy ankiet/wywiadów/prac pisarskich, „pamiętników” dyrektorów z linii frontu walki z zarazą);
 - minimalizowanie ryzyka realizowania badań jakościowych z modyfikowaniem procedur wywiadów (indywidualnych/grupowych) ze spotkania realnego twarzą w twarz na spotkanie z wykorzystaniem technik i narzędzi komunikacji cyfrowej, zdalnej, z wykorzystaniem zapisów dźwiękowych.
4. Przyjęte procedury badawcze oraz ich forma nie mogą usztywniać procesu badawczego. Wprost przeciwnie, muszą uwzględniać zarówno uwarunkowania sytuacyjne (adekwatne do możliwości każdej szkoły, klasy, sytuacji wychowawczej), jak i dynamikę zewnętrzną dotyczącą rozwoju pandemii.
5. Badań w żadnej mierze nie można realizować pod presją czasu czy kalendarza wydatków, zastępując zdrowy rozsądek i dbałość o bezpieczeństwo badanych i badaczy prymatem kalkulacyjności kosztów. Realizowane badania należą do

trudnych również ze względu na rozpowszechnione poczucie, że wszystko, co dzieje się wokół, obarczone jest nieodgadnionym ryzykiem zarażenia, powszechności spiskowych teorii dotyczących zarówno etiologii wirusa, jak i światowej zmywy związanej z jego zwalczaniem i/lub „podstępu ze szczepionkami”.

6. To z kolei nie pozostaje bez wpływu na obiektywizm warunków prowadzenia badań. Przekłada się to na szereg możliwych artefaktów blokad je utrudniających, „ślepych ścieżek”, „wyzwalaczy emocji”, tzw. języków spustowych reaktywności wobec strachu, ryzyka, braku zaufania, wreszcie „kalek pojęciowych”, „zapożyczonej” narracji z dominującego medialnie przekazu i wiele innych. Czas zarazy, po wielokroć tu podkreślany, jest wielokierunkowo niepewny, chaotyczny, nieprzewidywalny, dotkliwy. Wystarczy odnieść to do przykładowych okoliczności opisanych w poniższych epizodach:

Epizod 1: „Śmierć u sąsiadów”, każda śmierć jest faktem, który wyzwała określone stany emocjonalne, „śmierć covidowa” obarczona jest określoną specyfiką, często dokonuje się w samotności, co wynika z reżimu sanitarnego, poprzedza ją, czy raczej towarzyszy jej ciąg zdarzeń związanych z kwarantanną rodziny, bliskich, sąsiadów. Efekt jest taki, że „śmierć u sąsiadów” jak kręgi na wodzie rozplywa się w ich zwielokrotnieniu i wywołaniu interferencji z narastającym lękiem, strachem o siebie, rodzinę własną, otoczenie. Jeśli na taki grunt padnie pytanie badawcze, oddzielenie odpowiedzi od stanu subiektywności jest niemożliwe.

Epizod 2: „Moja mama jest lekarką...” dotyczy to rozmaitych służb pierwszego reagowania na zjawisko pandemii, służb medycznych, epidemiologicznych, formacji porządku publicznego i bezpieczeństwa publicznego (policja, straż pożarna, straż graniczna, wojsko, inne), które ze względu na charakter swojej pracy są szczególnie narażone na chorobę i/lub przeniesienie jej do swojego domu. Sytuacja respondentów wywodzących się z tych środowisk jest szczególnie, gdyż na bieżąco „rezonują” dynamikę pandemii i zagęszczenie działań wobec niej. Mamy tu do czynienia ze

szczególną „reaktywnością” zjawiska chorobowego, z wyzwaniem stojącymi przed służbami, pośrednio i/lub bezpośrednio wpływającymi na stan funkcjonowania rodzin własnych. Ważne jest, żeby również i to uwarunkowanie dostrzec, zrozumieć, zneutralizować w sensie wpływu na rzetelność i jakość osiągniętych wyników badań.

Epizod 3: „Zamknięta placówka” (szkoła, zakład pracy, szpital) szerokim echem przetacza się przez społeczność lokalną, powodując zagęszczenie emocji, komentarzy, reakcji. Jest to całkowicie naturalne, choć sytuacja ze względu na swoją nieoczywistość, wyjątkowość reakcje te wzmacnia, potęguje, wyprowadza z granic rozsądku, racjonalności i proporcjonalności.

Epizod 4: Narastające poczucie zagrożenia: czy to w oparciu o faktycznie dostrzegane konsekwencje pandemii, czy to w oparciu o humbuk informacyjny przetaczający się 24 godziny na dobę we wszystkich środkach przekazu. Te pierwsze opiszę dwoma sekwencjami: „Wyjątkowe wrażenie wywołują w ostatnim czasie posiedzenia Sejmu RP. Widział Pan? Każde z nich, niestety ostatnio prawie każde zaczyna się od informacji o zmarłych na COVID posłach... bardzo to przejmujące...”; „U mnie w mieście (na wsi) jest zwyczajowe miejsce umieszczania klepsydr informujących o zmarłych. Ostatnio no po prostu nie ma tam miejsca. Jakby wojna była... szok! Zaczynam unikać tego miejsca, bo się boję, że i ja tak zawisnę”.

W przestrzeni medialnej wszyscy o tym wiemy, gdyż jesteśmy odbiorcami podobnych przekazów. Każdy dzień zaczyna się od informacji na temat statystyki zgonów, zachorowań i ozdowień. Kończy się podobnie. Nie sposób jest się obronić przed tymi informacjami, gdyż są wszędzie. Informacje te od dłuższego czasu nam towarzyszą, ugruntowując określone przekonania, wiedzę, stany emocjonalne i zachowania, a więc kształtując postawę wobec pandemii i wszystkich, i wszystkiego, co się z nią wiąże. Jest jak gęsta mgła, która spowiła życie współczesnych, momentami rzednąc, by znów zgęstnieć, stać się nieprzeniknioną i wrogą. Świat wokół nas staje się przez to zbyt niebezpieczny i agresywny,

żeby otwierać się nań, zatrzymujemy się w progu własnego domu, wyhamowywani niepewnością, lękiem, brakiem zaufania. Ryzyko związane z wyjściem ku niemu (światu) wzrosło do takiego stopnia/poziomu, że za wszelką cenę unikamy drugiego człowieka, bo on – ten drugi – oznacza ZAGROŻENIE.

Wskazuję na te uwarunkowania badań, gdyż mają one wpływ także na ich praktyczną realizację. Wywiady były odwoływane, „bo kwarantanna”, „bo coś się wydarzyło”, bo po obu stronach pojawia się poczucie, że nie warto aż tak bardzo się narażać. Rozwiązaniem jest oczywiście „zdalność” badań, choć wszyscy prawdopodobnie zdają sobie sprawę, że jest to zupełnie inna jakość i charakter transakcji badawczej.

Tabela 4

Porównanie wieloczynnikowe sytuacji wywiadu badawczego (wariant wywiadu indywidualnego) prowadzący wywiad/respondent

Cecha	Wywiad <i>face to face</i>	Wywiad on-line
dystans	możliwy do modyfikowania	niezmienny/ograniczony techniką
pole obserwacji	całościowe	częstkowe
scenografia miejsca	jednostronnie modalna	używana lub nie
kierownictwo projektu	prowadzący wywiad	prowadzący wywiad
słyszalność	autentyczna/naturalna	modyfikowana technicznie
poufność	autentyczna/realizowana	złożona

Źródło: opracowanie własne

Zwracając uwagę na zróżnicowanie zachowania/osiągnięcia określonych cech znamionujących szansę na rzetelnie i obiektywnie przeprowadzony wywiad, uważam, że w wywiadzie indywidualnym niektóre z cech są kluczowe. Jedną z podstawowych jest dystans fizyczny między prowadzącym a respondentem, w realnym wywiadzie *face to face* jest on możliwy do modyfikowania w każdą ze stron i z każdej strony. Ma to o tyle znaczenie, gdyż można dzięki temu osiągać inny poziom poufności, budzącego się zaufania i/lub odwrotnie – wskazywać w komunikatach pozawerbalnych (np. odchylanie się, odsunięcie nieco dalej od rozmówcy) na jego minimalizowanie. W przypadku wywiadu on-line trud-

no uznać, że cecha ta jest możliwa do odczytania-odkodowania, nie mówiąc już o prozaicznej kwestii: „stanowisko komputerowe jest zastane”, tzn. że absolutnie nie jest intencjonalne i możliwe do zmian w zależności od intencji, woli, potrzeby respondenta. Element ten wpływa też na możliwości pola obserwacji, którym obejmujemy całość sylwetki respondenta, uwzględniając także scenografię miejsca badania.

W przypadku wywiadów on-line mogą być one stymulowane programami graficznymi, gotowością włączenia lub też nie kamerki internetowej, pozwalającej oprócz kontaktu głosowego uzyskać kontakt wzrokowy. W przypadku badań tradycyjnych walory te mamy jakby w pakiecie. Każdy, kto ma za sobą godziny przeprowadzonych wywiadów indywidualnych, zdaje sobie sprawę z ogromnej różnicy, gdy można obserwować i słuchać respondenta jednocześnie – czytać go, korzystając z dwóch kanałów komunikacji werbalnego i pozawerbalnego. Ich spoistość, synergia, kompletność jest w niektórych przypadkach cennym sygnałem umożliwiającym modyfikowanie procesu wywiadu.

Sytuacja zdalności, np. przy wyłączonej kamerce, uniemożliwia to całkowicie, przy różnym oświetleniu twarzy rozmówcy (światła padającego z tyłu) może skutecznie zniekształcić wywiad. Sytuacja wywiadu w idealnym założeniu wynika z obustronnej dobrej woli i czyniona jest w dobrej wierze. Bywa jednak, że ten idealizm nie wytrzymuje realiów życia, kiedy to (z reguły) respondent stosuje różne uniki i/lub zmienia nastawienie do badania i w różny sposób szuka strategii unikowych. W takich przypadkach cecha poufności badań może być zakwestionowana odejściem respondenta od tej zasady, choćby poprzez wprowadzenie „aktorów drugiego planu” (czyli dopuszczenie widzów do sytuacji wywiadu). Dlatego zakładamy, że cecha poufności jest respektowana przez każdą ze stron, niestety pewności nie mamy.

Wyżej wymienione zróżnicowanie jakości wywiadów z trybu tradycyjnego i on-line ma swoje reprezentacje także w przypadku wywiadów grupowych. W tym drugim wariantcie jednak dochodzą jeszcze inne zróżnicowania.

Tabela 5
Porównanie wieloczynnikowe sytuacji wywiadu grupowego tradycyjnego/on-line

Cecha	Wywiad grupowy tradycyjny	Wywiad grupowy on-line
emocjonalność zbiorowa	wyzwolona i „pracująca” – dostrzegalna	iluzoryczna, trudna do odczytania
koncentracja na toku dyskusji	założona i realna	założona
dynamika procesu	zmienna, reaktywna	stała, neutralna
interakcja	spontaniczna, możliwa	spontaniczna, możliwa, limitowana możliwościami technicznymi
kierownictwo procesu	prowadzący wywiad	prowadzący wywiad

Źródło: opracowanie własne

Emocjonalność zbiorowa jest efektem reaktywności uczestników grupy fokusowej na siebie. Sytuacja wywiadu grupowego każdorazowo owocuje naturalną ciekawością ludzi wobec siebie, rezonowaniem emocjonalnym, będącym reakcją na emocjonalność, i jej reprezentacją (przejawami) u innych uczestników. Jest to cecha, która w dużym stopniu „ustawia” badanie; powoduje, że kończy się sukcesem, ewentualnie porażką, badacza. Emocjonalność zbiorowa jest zbiorem wielu sygnałów o różnej naturze nadawanych przez uczestników – w szerokim ich spektrum znajdują się m.in. te, które widać, słyszeć i czuć. To jest cała gama komunikatów zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych, niemniej z uwagi na możliwość interferencji, komasowania się, narastania ich w realnym spotkaniu muszą być one brane pod uwagę i skrupulatnie odnotowane przez badaczy, podczas gdy w fokusie on-line wszystko to jest ograniczone i/lub niemożliwe (np. tembr głosu, sylwetka ciała, gestykulacja, ruchy dłoni, bądź ruchy mimowolne, np. stukanie nogami o podłogę, odchylenie się na krześle, nadmierna potliwość ciała lub inne znaki osmologiczne – wszystko to jest limitowane „ekranem z jedną twarzą”). Nawet jeśli zachęcimy Czytelnika do wyobrażenia sobie teraz dwóch obrazów: pierwszego ukazującego standardową grupę fokusową w sali do prowadzenia wywiadów i drugiego, gdy prowadzący fokus znajduje się na ekranie komputera w towarzystwie

„okienek” z innymi uczestnikami badania fokusowego. Jest to tak diametralna różnica, że ignorowanie jej obecności z wykorzystaniem tej metody badań byłoby nonszalancją i brakiem profesjonalizmu badawczego.

Inną z kolei cechą, będącą z reguły stanem osiąganym, jest koncentracja uczestników fokusu na przebiegu badania. Z praktyki wiemy, że badania mogą być „wciągające” – ten stan możliwy jest do osiągnięcia przy dobrze realizowanej procedurze oraz sprzyjających warunkach realizacji badań. Jest to cecha możliwa do osiągnięcia w obu wariantach – tradycyjnym i zdalnym, jednak bezpośrednia weryfikacja tego stanu możliwa jest tylko w tym pierwszym wariancie. W drugim nie mamy pewności, czy uczestnik badania – użytkownik mobilnego urządzenia – na pulpicie nie ma otwartych innych komunikatorów, nie ogląda wydarzeń on-line itd. Współczesny użytkownik nabył bowiem sprawność równoczesnego odbioru wielu kanałów komunikacyjnych (np. uczniowie na lekcji, studenci na zajęciach, grupy rówieśnicze w pubie), będąc jednocześnie i tu, i tu. Czy to unieważnia cechę koncentracji na badaniu? W moim odczuciu tak – i nie przekonuje mnie stwierdzenie, że „współczesny e-tubylec tak już ma, jest wielokanałowy”. Dla potrzeb naszych badań przyjąłem, że cecha ta jest w założeniu możliwa, acz trudna do zweryfikowania.

Podobnie przebieg procesu badawczego i jego dynamika uwarunkowane są dwoma elementami: procesem kierowania nim przez prowadzącego badanie oraz komunikatywnością, interakcyjnością uczestników. Badanie tradycyjne ma tę dynamikę zmienną i reaktywną. Z uwagi na bezpośredni i bliski kontakt uczestników ze sobą i opisane wcześniej uwarunkowania jest to osiągalne i łatwe do zweryfikowania, podczas gdy „iluzoryczna bliskość” wytworzona „dociekliwością kamerki” nie wywołuje wystarczających impulsów współczulności u uczestników.

V. ANALIZA KORZYŚCI PŁYNĄCYCH Z WYKORZYSTANIA METODY WYWIADU W REALIZOWANYCH BADANIACH

Zarówno w fazie konceptualizacji projektu badawczego, jak i w procesie jego operacjonalizacji towarzyszyła nam refleksja nad tym, jakie korzyści z ich prowadzenia mogą wynikać dla badanych i dla badaczy. Podejmowanie tej refleksji zadomowiło się w badaniu fazy pilotażu bardzo mocno i naprowadza nas na następujące wątki:

Tabela 6
Bilans korzyści z badań jakościowych

Wymiar mikroetyczny	Wymiar makroetyczny
emocjonalny (paraterapeutyczny)	sprawczy („naprawiam system“)
świadomościowy (klasyfikacja wiedzy)	wspólnotowy (odtworzenie więzi)
powinnościowy (zadaniowy – rodzice) (dom–dziecko–szkoła)	zadaniowy (czyny chwalebne, ewentualnie respektowanie zasad reżimu sanitarnego)

Źródło: opracowanie własne

W tym doświadczeniu na plan pierwszy wybija się wymiar emocjonalny, wiąże się z sytuacją wywiadu jako działania o charakterze paraterapeutycznym, bez względu na intencję organizatorów badań i zespołu realizującego je. Być może z uwagi na napięcia emocjonalne własne, szeroko kontekstowe lęki zwią-

zane z pandemią uczestnicy będą wchodzili (i tak się okazało) w zachowania typowe dla transakcji terapeutycznej, oczekując od prowadzących wywiad, że zaopiekują się ich emocjami, ograniczą ich lęki, zaordynują receptę na uniknięcie ryzyka zarażenia i/lub wyzdrowienia. Antycypując tego charakteru możliwy scenariusz, badacze dostali do wykorzystania, oprócz schematu scenariusza wywiadu, szeroki opis sytuacji, możliwych scenariuszy, w tym niecodziennych, oraz sugestie, jak im zaradzić.

Z pewnością badacz nie jest terapeutą, a badanie sesją psycho- czy socjoterapeutyczną. Niemniej nie jest błędem takie zachowanie badacza, który aktywnie wchłania emocje, frustrację, trwogę wyrażoną przez badanych, już to samo w sobie może mieć „wentylujący” dla trudnych emocji efekt, tym samym wspomóc respondenta. W żadnej mierze jednak badacz nie może „wchodzić” w rolę terapeuty, gdyż nim nie jest, badanie zaś nie może nabrać specyfiki sesji terapeutycznej.

Wymiar emocjonalny w badaniach grupowych nabiera innego natężenia i dynamiki. To, co dla badacza jest limitowane jego rolą, nie musi w tak radykalny sposób ograniczać uczestników wywiadów grupowych. Oczywiście, że rytm badania i rygor niekomentowania i/lub niekrytykowania wypowiedzi innych uczestników nie zostaje unieważniony, jednak z uwagi na „uciążliwy czas pandemii” i naturalny „komin emocjonalny”, jaki przez sytuację fokusa stwarzamy, popożegowałbym tym rygorom i pozwolił ujść emocjom.

Kolaż faktograficzno-interpretacyjny wybranych aspektów badań pilotażowych.

Nauczyciele

Sekwencja 1: Uwaga! Nauczyciele i ich własne dzieci – dylemat i trud zrównoważenia czasu dla innych i dla nich; praca w nocy – przemęczenie; konieczność wykorzystywania własnych zasobów (budżetu domowego) do pracy zdalnej i dosprzętowania, dokupowania abonamentów; obciążająca praca przed komputerem wywoływała schorzenia i/lub je ujawniała (kręgosłup, wzrok, co powodowało konieczność np. kupienia okularów).

Sekwencja 2: W zdalnym nauczaniu więcej czasu wymagało przygotowanie się do zajęć, ich uatrakcyjnienie, przy dość słabym (w początkowej fazie pandemii) przygotowaniu nauczycieli do takiej pracy; w pierwszej fazie poczucie zagubienia, rzucenia na głęboką wodę („Musiałem sam sobie poradzić”), zerwanie więzi koleżeńskich w gronie pedagogicznym, samoizolacja i zagubienie; każdy działał na własną rękę, przy jednoczesnym niepokojem o uczniów i o to, kiedy nadrobią zaległości, ale i rozliczenia przedmiotu.

Sekwencja 3: „Im dłużej to trwało, tym gorzej”, „Uczniowie coraz bardziej cwani” w sieci; „Nie wiem, kogo oceniam, rodziców czy uczniów”; „Padam na twarz ze zmęczenia”; „Jestem stale podeenerwowana – niezliczona ilość esemesów, maili i oczekiwania od wszystkich: dyrekcji, kuratorium, rodziców, uczniów”; „morze maili” i „całonocne czuwanie z telefonem przy uchu”.

Sekwencja 4: „Nie wiem, jak się połączyć, to pytam ucznia, nie wiem, jak coś ściągnąć z sieci, włączyć, wyłączyć, to pytam ucznia – to lepsze niż pełna kompromitacja”.

Sekwencja 5: „Wzrasta we mnie poczucie odpowiedzialności za nich, ich przyszłość, boję się o to”; „Jest to trudny czas głównie dla uczniów, nie wiem, jak sobie z tym wszystkim poradzą”; „Widzę ich czasami przez kamerkę i to, co widzę, mnie martwi”; „Dużo o ich sytuacji wiem z relacji moich dzieci, które chodzą z nimi razem do szkoły. I to, co mówią o rówieśnikach i co z moim mężem widzimy w zachowaniach własnych dzieci, niepokoi nas”; „Zastanawiamy się – co z nimi będzie, jak to będzie nadal trwało. To nie jest dobry czas”.

Sekwencja 6: „Wiele rzeczy się posypało i w szkole, i z uczniami, i z nami, nauczycielami. Najbardziej sprawiają mi kłopot relacje z rodzicami uczniów”; „Oni są na nas wściekli (rodzice uczniów), to jakbyśmy my wymyślili zarazę, żeby nie pracować”; „Bardzo odczuwam niechęć rodziców do nas, nawet jak dzwonią czy piszą maile, to z wiecznymi pretensjami”; „Jest dość kiepska atmosfera

między nami a rodzicami, ciągle wypominają nam strajk sprzed roku i mówią, że teraz to już ich dzieci zupełnie będą stracone”; „Rodzice uważają, że to my (nauczyciele) jesteśmy wszystkiemu winni, najpierw strajk, a teraz to, jak ich dzieci to wszystko nadrobią?”; „Dostaje nam się jeszcze za strajk”; „Gdyby człowiek mógł wszystko przewidzieć, to może tego strajku by nie było, a teraz mamy skumulowane opóźnienie wielu uczniów, szkoda ich”.

Sekwencja 7: „Najgorszy na początku był chaos informacyjny, nikt nic nie wiedział”; „Wiosna (2020) była okropna, naprawdę bałam się o siebie, nie chciałam chodzić do szkoły, szukałam jakichś sposobów, by to ograniczyć, mam własne dzieci, i dlatego”; „Mam 37 lat pracy, ale takiego bajzlu jeszcze nie było, nie wiadomo było, kogo słuchać: minister swoje, dyrektor swoje, no i jeszcze swoje burmistrz kazał, a my na dole też swój rozum mamy”; „Z tym zdalnym nauczaniem było tak, że na początku to my i uczniowie na pół gwizdka to robiliśmy, kto by przypuszczał, że to tak długo potrwa”.

Sekwencja 8: „Jak się słuchało mediów, to napięcie sęczyło się na każdym kroku, strasznie mnie to deprymowało”; „Największy jazgot robili politycy, czy oni nie mają rozsądku, ludzie się bali, a oni jeszcze straszli”; „Ja mam swoją odpowiedzialność, jestem starym belfrem i wiem, co do mnie należy, jak w telewizji mówili, że my na niczym się nie znamy, to mnie złość ogarniała”; „Ja jestem nauczycielem z przekonania, dla mnie los uczniów jest ważny, dlaczego politycy kwestionowali naszą odpowiedzialność i rzetelność zawodową?”; „Pracę swoją znam, znam uczniów, kocham ich, wiem, jak ważna dla nich jest szkoła i to, co ja mam do zrobienia, i robię to najlepiej, jak umiem! Niech mi żaden wydumany polityk tego nie przekreśla!”; „Straszne jest to, że na temacie zarazy politycy chcieli robić sobie szoł! A już i na leczeniu i na szkole jak zawsze wszyscy się znają najlepiej”.

Sekwencja 9: „Z moich obserwacji i kontaktów najbardziej pomocne były matki, zarówno w codziennym znoszeniu obciążeń pandemicznych, jak i towarzyszeniu dzieciom w zdalnym naucza-

niu”; „Istotna była rola rodzeństwa i wzajemna pomoc w domu, to z reguły dobrze działało”; „Jednocześnie wyraźnie zaznaczył się problem z uczniami jedynekami, bo ich »osamotnienie« było pełniejsze!”; „Uczniowie, którzy byli pozbawieni obecności domowników, z różnych względów znikali nam z lekcji”.

Sekwencja 10: Jeśli by oceniać zachowania i postawy młodzieży wobec SARS-CoV-2, to w wynikach badań wskazuje się na:

- fazę ujawnienia i początkową: niepokój, lęk, niedowierzenie, poszukiwanie wiedzy na ten temat, wycofanie społeczne;
- fazę pierwszego zamknięcia szkół: izolacja, odpowiedzialność zbudowana na lęku, poszukiwanie wiedzy o istocie zarazy, niepokój (szczególnie o seniorów), ambiwalencja: radość (no bo nie ma szkoły) i niepokój, niepokój o realizację programu szkolnego i rozczarowanie jakością nauczania;
- fazę powrotu do szkół: radość, satysfakcja, odpowiedzialność, lekkie zdezorientowanie i potrzeba cierpliwego doradztwa ze strony nauczycieli;
- fazę drugiego zamknięcia szkół: niedowierzenie, panika, lęk, irytacja, pełna izolacja, zamknięcie się w sobie, w kierunku szukania ścieżek obejścia izolacji sanitarnej i poszukiwania kontaktu z rówieśnikami, narastające poczucie zmęczenia i smutku, kumulacja nieokreślonej złości i dezorientacji co do własnego stanu emocjonalnego, płaczliwość i wybuchowość, oswojenie izolacji i zadowolenie się w niej.

Sekwencja 11: „Byłam zdumiona sprawnością w sieci moich uczniów”; „Oni (uczniowie) no po prostu nie mieli żadnych kłopotów, jeśli już to ze mną, bo iluś tam rzeczy nie potrafiłam w sieci ogarnąć, ale pomogli”; „Dla uczniów sieć nie ma tajemnic, odwrotnie jak dla mnie”; „Trzeba było szybko się dostosować do nauki zdalnej – ostatecznie cały czas się doszkalamy zawodowo, tym razem dokonywało się to i szybciej, i na żywym organizmie szkoły”; „To, co zaproponowało ministerstwo, było konieczne, ale z uwagi na to, że wydawało się, że ta pandemia szybko minie, jak grypa, to i mobilizacja była na pół gwizdka”.

Uczniowie

Sekwencja 1: Praca zdalna od fazy zadowolenia (często dlatego, że byli lepsi od nauczycieli) do przemęczenia nim i znużenia; Internet stał się nieodłącznym atrybutem codzienności, zarówno w czasie zajęć obowiązkowych, szkolnych, jak i poza nim (uwaga! ZAGROŻENIE siecioholizmem). Szczególna aktywność w oparciu o technologię, gdyż oprócz komputerów do nauki nagminnie i nadmiernie często uczniowie korzystali z telefonów (rozmowy, smartfony i wszechobecna w życiu młodego człowieka muzyka, ale i Netflix, Spotify); technologie jako narzędzie wygrywało z technologiami jako przedmiotem rozrywki; przebudźcowanie technologiczne powodowało zmęczenie i coraz bardziej niknącą mobilizację do nauki; „Przy czterech włączonych komputerach non stop wywalało Internet”; „Sieć padała, słaby zasięg”; „Oni, to cybertubyłcy; e-tubyłcy i co z tego...? Czy to uczyni ich sprawniejszymi w realnym świecie?”.

Sekwencja 2: Nie dawali rady z relacjami rówieśniczymi, izolacją domową, zdalnym nauczaniem, brakiem aktywności fizycznej (*sic!*), sensorynym zagospodarowaniem czasu (brak pomysłu z czasem przeradzał się w apatię i nicnierobienie); brak skupienia na zadaniach; jak w domu jest więcej rodzeństwa, to kłopot z kolejnością wykorzystania sprzętu do nauki, miejsca do prywatności (także nauki własnej), „codzienne małe wojenki o sprzęt w domu”; brak cierpliwości dla rodzeństwa, kłótnie szybko wybuchały i szybko gasły; „zła reaktywność”.

Sekwencja 3: Sytuacje radykalne powodują wzmoczoną refleksyjność i przyspieszoną dojrzałość, radykalność doświadczeń – śmierć nie była tylko wyobrażona, ale i realna (śmierć bliskiej osoby – szok, poczucie bezradności, tym bardziej że towarzyszyły temu osamotnienie w szpitalu, osamotnienie pochówku, to na serio, mimo że młodzi za często o tym nie chcieli myśleć, to do nich docierało, w efekcie potrzebowali rozmowy o cierpieniu i umieraniu, a także uwrażliwiało ich to na pokolenie senioralne!).

Sekwencja 4: Zaburzony rytm dnia, różne godziny zajęć w domu, szczególnie gdy jest wiele dzieci na różnych poziomach nauczania;

im dłużej trwa zdalne nauczanie, tym bardziej rośnie tęsknota za szkołą, rówieśnikami, dostrzegają ostrzej różnicę między nauczycielami i stają przed koniecznością odpowiedzi na pytania: „Kim jest dla mnie nauczyciel? Autorytetem czy też nie? Jeśli nadal jest osobą znaczącą, to kim w tej specyficznej sytuacji się staje?”; narastające poczucie, że jak sami się nie przyłożą do nauki, to za dużo stracą i nie zdołają nadrobić; a zdają sobie sprawę z tego, że nauczanie zdalne jest słabsze; „to jest nie do odrobienia”.

Sekwencja 5: Kłopoty ze snem, stały niepokój, napięcie, kłótniowość, rozdrażnienie, „płacz i histeria przy odrabianiu lekcji”; „złośliwość wobec domowników”; „brak samodyscypliny, sumiennosci i rytmiczności aktywności”; „oczekiwanie na rodziców, jakby na złość i celowo, choć przecież sami daliby radę to wykonać”; „Jak tylko wchodziłam do domu, już przy mnie byli, i nie to, że gadali naprzemiennie, właśnie, że nie snuli się z mną jakoś, jak nie porównując, nasz pies. Dziwne to było”.

Sekwencja 6: Stygmat, że „są nośnikami zarazy” na młodszych za bardzo nie działał, inaczej to było u licealistów, którzy byli na to „wkurzeni”; „Im częściej to powtarzano, tym odczucie, że mają na to wpływ, bledło”; „Z czasem się z tym oswoili, tym bardziej że ich przechodzenie choroby jest słabo- lub bezobjawowe, to i skąd mogą wiedzieć, czy zagrażają czy nie. Mimo to jest to dość kiepska sytuacja dla nich, mimo wszystko boli”; pojawiają się zachowania związane ze samostygmatyzowaniem się i pełną izolacją i/lub potęgowaniem zachowań kompensacyjnych wobec seniorów i nadmiarowa aktywność wobec nich, oczywiście zdalna: telefony, telefony, zakupy, zakupy.

Sekwencja 7: Stygmat wobec seniorów, że „są najbardziej zagrożeni”, powoduje zwiększenie wrażliwości na sytuację „dziadków”, objawia się to zarówno w czynnościach pomocowych dnia codziennego, jak i oczekiwania od rodziców, „żeby jakoś babci pomóc”; sami zaś mobilizowali rodzinę i samych siebie do robienia zakupów, kontaktowania się z babcią/dziadkiem, kupowania leków, odpowiadania na ich ciekawość i pytania: „No to jak tam

w szkole?” oraz próby bycia pomocnymi dla wnucząt; „Mogę powiedzieć, że dzieci myślały o dziadkach tak, jak umiały, wykazywały swoją troskę o nich”.

Sekwencja 8: Uczniowie najczęściej korzystali z pomocy matki i rodzeństwa w sytuacji zdalnego nauczania i izolacji domowej; mama obejmowała swoją zaradnością zarówno sprawy szkolne (od technicznych był tata lub rodzeństwo), jak i sprawy domowe, zakupy itd.; „Tata też się ruszał i starał się pomagać, choćby na zakupach, robiliśmy je raz na tydzień, z uwagi na to, że wcześniej za bardzo tego nie robiliśmy, to było ciężkie”; „Tata z mamą, jak było można, wymieniali się w pracy zdalnej w domu i raz tydzień była ona lub on”; „Tak naprawdę to gdyby nie mama i tata, to bym zwariował”; „Myślę, że w domu było naprawdę bardzo ciężko, ale wszystkim i wszyscy jakoś musieli to znieść”; „Gdyby nie dom i to, że jakoś zrozumieliśmy, że musimy być dla siebie, to byłaby porażka”; „Mój dom był dla mnie azylem”; „Czułam się w domu, dzięki rodzicom bezpieczna”; „Zrozumiałam, czym jest dla mnie mój dom i moja rodzina, dziękuję im za to!”; „Dziś zrozumiałam, jak ważni dla mnie są moi rodzice i babcia, i dziadek”.

W rezultacie wywiadów pogłębionych poszerzył się zakres uwag i refleksji, które stanowią ośnowę dla myślenia o rekomendacjach do programu „Falochronu przeciwko niepożądanym konsekwencjom COVID-19”.

1. Nauczyciele oceniają swoje początki zdalnego nauczania w pierwszej fazie pandemii jako słabe, nieadekwatne do konieczności, związane z dezorganizacją pracy własnej i brakiem poczucia realnego rozliczenia z nakładem pracy oraz poczucia efektywności.
2. Nauczyciele wskazują na zerwanie relacji z gronem pedagogicznym, co z czasem stawało się coraz bardziej kłopotliwe (brak koleżeńskich konsultacji, uwag, recenzji zarówno dotyczących własnego warsztatu, jak i komunikacji z uczniem, szczególnie rodzicami ucznia).
3. Wypowiedzi nauczycieli stanowią szczególny zapis stanu emocjonalnego dotyczącego szkoły, pracy, bezpieczeństwa własnego, ale i własnych dzieci; w największym wymiarze charakteryzu-

- ją się dezorientacją i zagubieniem, przy jednoczesnym skoncentrowaniu się także na bezpieczeństwie własnym i własnej rodziny (zawężenie perspektywy ksoonej „oby przetrwać”), dopiero w drugim kroku na uczniu i środowisku szkoły.
4. Nauczycieli charakteryzuje narastające poczucie świadomości utraty szansy na nadrobienie zaległości w nauce, niedoskonałości w zakresie zdalnego nauczania i niepokój o stan psychoemocjonalny uczniów.
 5. Nauczyciele wskazują na wyalienowanie procesu decyzyjnego dotyczącego zdalnego nauczania od realiów szkoły; wskazują na dystansowanie się wobec „dyrekcji”, która stawiała się emanacją opresyjnego systemu (wprowadzającego kontrowersyjne rozwiązania dotyczące reżimu sanitarnego).
 6. Nauczyciele wskazują na wzrastające poczucie dezaprobaty wobec stałego polityzowania problemu zdalnego nauczania, niesymetrycznej narracji medialnej ukazującej tylko nieudolność systemu i rzekomo „masowe stany depresyjne, lękowe i suicydalne” młodzieży, podczas gdy ci z pierwszej linii, nauczyciele, tego nie komunikują; demonizacja i polityzacja problemu.
 7. Mocne zakłopotanie i poczucie braku szansy na nadrobienie braku zdolności (umiejętności związanych z cybertechnologiami oraz e-zdolnością u nauczycieli dojrzałszy wiekiem).
 8. Im młodszy nauczyciel, tym mniejsza wrażliwość na konsekwencje psychoemocjonalne ucznia i uznanie, że zdolność w nauczaniu nie powoduje aż tak destrukcyjnych konsekwencji w zachowaniu, jak się powszechnie uważa.
 9. W zakresie potencjalnych obszarów dysfunkcji u uczniów nauczyciele wskazują na:
 - a) kłopoty z własną emocjonalnością uczniów, szczególnie nieadekwatne reakcje na bodźce;
 - b) wyalienowanie ze wspólnoty rówieśniczej/klasowej jako efekt samoizolacji ucznia, który „polubił być sam” lub bardziej „cyberświat stał się dla nich zbyt przyjazny i zadowolony, by go opuszczać”;
 - c) oddzielenie od wspólnoty rówieśniczej z jej inicjatywy, braku lajków, polubień, wyświetleń, rekomendacji, udo-

- stępień, hejt rówieśniczy, społecznościowy, wreszcie zbanowanie (wykluczenie);
10. Nauczyciele, rodzice i uczniowie wskazują, że narastają:
- a) lęki społeczne i problemy komunikacyjne w realnym życiu;
 - b) lęk przed rówieśnikami i kontaktem z nimi (wrześniowy epizod powrotu do szkół i refleksje z tamtego okresu), szok wynikający z gwaru, hałasu na korytarzu i gwałtowności – żywotności rówieśników;
 - c) lęk przed bliskością;
 - d) lęk przed krytyką i obśmianiem w sytuacji ekspozycji społecznej (na forum klasy – wymiar subiektywny tego doświadczenia);
 - e) problemy z wysławianiem się;
 - f) problem z akceptacją własnego wyglądu;
 - g) problemy ze sprawnością (regres sprawności fizycznej, nadwaga);
 - h) deficyty wzroku, słuchu, sprawności fizycznej (skoliozy).

W zakresie edukacyjnej/wychowawczej sprawności respondenci wskazują na:

1. regres wiedzy szczegółowej w związku z obniżonymi wymogami dydaktycznymi;
2. posługiwanie się źródłami wiedzy o różnym poziomie wiarygodności i rzetelności;
3. słabość w zakresie kompetencji komunikacyjnych dotyczących werbalizowania własnych myśli, posługiwanie się językiem pisanim, samodzielność dochodzenia do źródeł przy jednoczesnym zanikaniu samodzielności wykonywania zadań dydaktycznych;
4. zanik umiejętności pracy twórczej na rzecz pracy odtwórczej („ściągnięte z netu”);
5. zanik umiejętności pracy zespołowej;
6. obniżenie poziomu motywacji edukacyjnych ze względu na:
 - a) nieadekwatność uzyskiwania ocen w stosunku do realnego nakładu pracy i ich zaangażowania w zlecone zadania dydaktyczne;

- b) brak „audytorium”, czyli świadków edukacyjnego sukcesu, rola grupy odniesienia – konkurencji i rówieśniczej rywalizacji, pozytywnej motywacji ze strony grupy;
 - c) uświadamiany (lub eksponowany w dyskursie publicznym) „nieunikniony” regres (samospełniające się proroctwo) i utrata szans edukacyjnych „straconego pokolenia” (np. opinia prof. Szafraniec, co prawda z roku 2011, ale chyba teraz bardziej uzasadniona);
7. wzrastające poczucie „przydatności” nauczycieli i ważności instytucji szkoły;
 8. stałe napięcie na linii nauczyciele–rodzice i negatywne echa strajku nauczycieli;
 9. wyraźną nadreprezentację kobiet (matki/nauczycielki) w procesie wspierania zdalnego nauczania dzieci;
 10. kłopot związany z uświadamianą tożsamością, ze względu na korzystanie z awatara/traktowanie kreacji za rzeczywistą osobę/zdarzenie; rozdzielenia fikcji od faktów;
 11. powiększający się dystans między uczniami a nauczycielami, ze względu na stechniczowany kontakt i iluzoryczną bliskość;
 12. zanik respektu wobec norm i zasad życia szkolnego ze względu na:
 - a) zarzucenie rytuałów, przewidywalności i rytmu życia szkolnego (bo w domu trudno to zachować i respektować);
 - b) zaniechanie dyscypliny i norm dobrych obyczajów (m.in. brak ćwiczenia tego, bo nie ma gdzie i z kim; natomiast wdzierają się „skrótowce”; nowomowa sieciowa; skrócenie dystansu poprzez „sieciovą flow”, w sieci nie ma hierarchii);
 - c) zaburzenie hierarchii szkolnej;
 - d) porzucenie mechanizmów kontroli społecznej;
 - e) limitowanie dostępu i wykluczenie z różnych grup społecznościowych i poszerzający się obszar braku obecności dorosłych;
 13. pragmatyzację nowych zdolności przez uczniów i wybór „światów” z tendencją do pozostawiania w *cyberspace* z uwagi na to, że:
 - a) oceniany jest jako bardziej omnipotentny, bezgraniczny, wolnościowy totalnie;

- b) daje użytkownikowi większe poczucie sprawstwa;
- c) pozwala uniknąć możliwych obszarów ryzyka, szczególnie ryzyka funkcjonalnego – w realnym spotkaniu *face to face* czy w kontakcie z instytucją;
- d) tak podpowiadają doświadczenia płynące ze zdalnego nauczania, zdalnej pracy rodziców, zdalnego uczestnictwa w życiu rówieśniczym, zdalnego konsumowania kultury, obecności obywatelskiej, które sugerują, że przyszłość to zdalność!

VI. PORÓWNANIE TRADYCYJNEGO/ ZDALNEGO NAUCZANIA W RÓŻNYCH KONTEKSTACH

Tropy badawcze

Mimo że w poniższym materiale uważny Czytelnik znajdzie mnóstwo elementów składowych, budujących wyobrażenie o tym, z czym w obecnej sytuacji muszą się zmierzyć „aktorzy teatru szkolnego” w czasach zarazy, proponuję spojrzeć na to także z perspektywy wyzwań, jakie staną przed systemem edukacji w okresie postpandemicznym.

Tabela 7
Porównanie tradycyjnego/zdalnego nauczania w różnych kontekstach

Wymiary obecności/cecha	Tradycyjne nauczanie			Zdalne nauczanie		
	uczniowie	nauczyciele	rodzice	uczniowie	nauczyciele	rodzice
Wymiar pedagogiczny	<ul style="list-style-type: none"> – stały bezpośredni kontakt z nauczycielem, – możliwość uczenia się we współdziałaniu, – możliwość uzyskiwania stałego wsparcia ze strony nauczyciela i innych uczących się, – możliwość wpływania na organizację procesu uczenia się (w tym tempo pracy), – uczenie się poprzez działania, eksperymentowanie, otrzymywanie bieżącej informacji zwrotnej (ocenie kształtujące). 	<ul style="list-style-type: none"> – stały bezpośredni kontakt z uczniem, – organizacja procesu w sposób naturalny i intuicyjny, – możliwość stałego monitorowania aktywności i postępów uczących się, – udzielanie uczącym się bieżącej informacji zwrotnej (ocenie kształtujące), – możliwość stosowania różnorodnych metod i form pracy (w tym ćwiczeń laboratoryjnych, eksperymentów), – aranżacja przeszerzenia edukacyjnej stosownie do realizowanych treści, – korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej jako jeden z elementów służących wtrąkaniu do procesu edukacyjnego. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak zaangażowania rodziców w organizację procesu edukacyjnego, – brak możliwości obserwacji (uczestnictwa) procesu edukacyjnego, – zaangażowanie w wykonywanie zadań domowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, – przestreszczenia ograniczona do stanowiska komputerowego, – ograniczone możliwości uczenia się we współdziałaniu, – brak możliwości wpływania na organizację procesu uczenia się, – skupienie się na sprawnej komunikacji, nie na zadaniu, – możliwość doskonalenia w faktycznym działaniu umiejętności niezbędnych do korzystania z elektronicznych form kształcenia, – oszczędność czasu (brak dojazdów do miejsca nauki), – zminimalizowanie strachu i nieśmiałości, które mogłyby pojawić się w tradycyjnej klasie, 	<ul style="list-style-type: none"> – brak bezpośredniego kontaktu z uczniem, – poświęcanie większej ilości czasu na opracowanie materiałów w formie e-learningu, – poświęcanie dużej ilości czasu i sporej dawki energii na rozwiązywanie problemów technicznych (łącznie internetowe, kamera, głośniki), – ograniczenie w doborze form i metod pracy – oparcie procesów edukacyjnych na zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, – ograniczona możliwość monitorowania aktywności i postępów uczących się, – znacznie mniejsza ilość czasu na udzielanie uczącym się bieżącej informacji zwrotnej (ocenie kształtujące), 	<ul style="list-style-type: none"> – częste angażowanie rodziców w organizację procesu edukacyjnego w wymiarze technicznym (sprawne łączenie do komputera), – możliwość obserwacji procesu edukacyjnego, – zaangażowanie w pomoc przy wykonywaniu zadań domowych,

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE EPIDEMII SARS-COV-2. RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Wymiany obecności/ cecha	Tradycyjne nauczanie		Zdalne nauczanie			
	uczniowie	nauczyciele	uczniowie	nauczyciele		
– proces socjalizacji	<ul style="list-style-type: none"> – stałe, zgodne z ustalonymi normami funkcjonowanie w szkole jako organizacji uczącej się, – stałe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej (identyfikowanie się z grupą bądź prezentowanie własnej indywidualności), – nabywanie umiejętności rozwiązywania konfliktów społecznych (w tym rówieśniczych), – pełnienie ról społecznych, – systematyczny udział w działaniach służących kształtowaniu postaw społecznych i obywatelskich, – możliwość realizowania własnych aspiracji przy wsparciu ze strony nauczycieli bądź grupy rówieśniczej. 	<ul style="list-style-type: none"> – kompleksowne egzekwowanie obowiązków, respektowanie praw ucznia funkcjonującego w szkole jako organizacji uczącej się, – wdrażanie uczniów do funkcjonowania w grupie rówieśniczej, – kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów społecznych (w tym rówieśniczych), – przydzielanie i wspieranie uczniów w realizacji ról społecznych, – kompleksowe kształtowanie kompetencji kluczowych w praktyce uczenia się przez całe życie, – angażowanie uczniów do udziału w działaniach służących kształtowaniu postaw społecznych i obywatelskich, – wspieranie uczniów w realizacji ich aspiracji i celów, – stwarzanie możliwości do rywalizacji i prezentowania osiągnięć. 	<ul style="list-style-type: none"> – przeżycie na szkole ciężaru odpowiedzialności za socjalizację młodych ludzi w szkole i grupie rówieśniczej, – wdrażanie do pełnienia ról rodzinnych (raczej poza szkołą). 	<ul style="list-style-type: none"> – pogłębiające się wrażliwe odosobnienie, – brak możliwości realizowania się w wyznaczonych rolach społecznych (pozarodzinnych), – przy jednoczesnym wzmocnieniu ról pełnionych w rodzinie. 	<ul style="list-style-type: none"> – poczucie chaosu – brak możliwości egzekwowania ustalonych w szkole norm, – trudności w znalezieniu równowagi pomiędzy respektowaniem praw ucznia (w tym do odroczenia i czasu wolnego), a wymaganiami dotyczącymi zaangażowania uczniów w nauczanie zdalne (prace do wykonania w czasie pozalekcyjnym). 	<ul style="list-style-type: none"> – znaczne zwiększenie się liczby zadań wynikających z poszczególnych ról w rodzinie, – wzrost liczby sytuacji konfliktowych, utrudniających (zaburzających) proces socjalizacji w rodzinie.

VI. PORÓWNANIE TRADYCYJNEGO/ZDALNEGO NAUCZANIA W RÓŻNYCH KONTEKSTACH

Wymiary obecności/cecha	Zdalne nauczanie					
	Tradycyjne nauczanie	nauczyciele	roditel	uczniowie	nauczyciele	roditel
Wymiar psychologiczny	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość odzwużenia radości z odniesienia sukcesu na forum klasy <i>versus</i> dotkliwe poczucie ponażki (bo na forum grupy), strach przed wypowiedzią publiczną (przy tablicy), strach przed ośmieszeniem się przed grupą rówieśniczą, – poczucie stałego wsparcia <i>versus</i> poczucie ciągłej kontroli. 	<ul style="list-style-type: none"> – stwarzanie uczniom sytuacji do odniesienia sukcesów i wspólnego ich świętowania, – możliwość bieźczego reagowania służącego niwelowaniu emocji negatywnych (strach, wstydu), – zapewnianie uczniom poczucia bezpieczeństwa i wsparcia. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak możliwości wspierania dzieci i niwelowania negatywnych emocji „na gorąco”, – brak możliwości spontanicznego świętowania razem z dziećmi ich sukcesów. 	<ul style="list-style-type: none"> – ograniczona możliwość odczuwania radości z odniesienia sukcesu na forum klasy, – mniejsze ryzyko dotkliwego poczucia ponażki, strachu przed wypowiedzią, przed ośmieszeniem się – możliwość „ukrycia się” za ekranem komputera, – brak poczucia indywidualnego wsparcia, – poczucie większego „luzu”. 	<ul style="list-style-type: none"> – skupienie na technicznych aspektach nauczania zdanego kosztem reagowania na pojawiające się emocje. 	<ul style="list-style-type: none"> – większa możliwość bieźczego wsparcia psychologicznego dzieci, – trudność w pogodzeniu własnej pracy zdanego i oczekiwań (potrzeb emocjonalnych) dzieci, – niekomfortowe poczucie, że oto szkoła przerzuciła ciężar odpowiedzialności na rodziców.
proces motywacyjny	<ul style="list-style-type: none"> – cięż rywalizowania, konkurowania dająca poczucie bycia lepszym, – dająca skrzyjeł radość z osiągniętych wyników na forum klasy, – możliwość zdobycia nagrody (np. świetnej oceny „plusa”, naklejki motywującej w klasach młodszych), – strach przed byciem gorszym, przed ośmieszeniem się jako element motywujący. 	<ul style="list-style-type: none"> – częste stosowanie ocen częściowych jako formy motywowania, – biejące stosowanie pozytywnych wzmocnień słownych, motywowanie gestem, mimiką, – możliwość monitorowania skuteczności stosowanych form motywowania, – możliwość szybkiego reagowania na obniżenie poziomu motywacji. 	<ul style="list-style-type: none"> – przeniesienie odpowiedzialności za proces motywowania na szkołę. 	<ul style="list-style-type: none"> – mniejsze możliwości „błyszczenia” na forum grupy, – częstsze demotywujące poczucie zmęczenia, – niski poziom reakcji na werbalne motywowanie stosowane przez nauczyciela. 	<ul style="list-style-type: none"> – ograniczony zakres form motywowania uczniów – często ograniczanie się do motywowania werbalnego. 	<ul style="list-style-type: none"> – odczuwanie ciężaru motywowania dzieci do nauki (dotychczas robiła to szkoła).

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE EPIDEMII SARS-COV-2. RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Wymiany obecności/ cecha	Zdalne nauczanie				
	Tradycyjne nauczanie	rodzice	uczniowie	nauczyciele	
<ul style="list-style-type: none"> – proces – dostarczanie stosownej wiedzy przez nauczyciela, – kształtowanie umiejętności dzięki zadaniom formułowanym, zlecanym przez nauczyciela, – ograniczony zakres samostanowienia. 	<ul style="list-style-type: none"> – kierowanie procesem poznawczym poprzez zaplanowanie dobór treści (w tym treści skorelowanych z innymi przedmiotami), – stosowanie pomocy dydaktycznych zwiększających szansę sukcesu, – motywowanie uczniów do nabywania wiedzy i umiejętności w działaniu poprzez angażowanie w określone zadania, – stała organizacja procesu poznawczego z zachowaniem ścisłości: poznanie, zrozumienie, zapamiętanie, utrwalenie, wykorzystanie w działaniu. 	<ul style="list-style-type: none"> – przeziuczenie odpowiedzialności za organizację procesu poznawczego na szkołę, – ewentualne uzupełnianie „szkolnego procesu poznawczego” poprzez stworzenie dzieciom możliwości uczenia się pozaformalnego. – wspieranie procesu poznawczego dzieci poprzez pomoc w realizacji zadań domowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – uczenie się poprzez samodzielne poszukiwanie treści, – wzrost liczby zadań, które należy realizować samodzielnie. 	<ul style="list-style-type: none"> – przewaga werbalnych form przekazywania wiedzy, – motywowanie uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy poprzez wskazanie źródeł, – zwiększenie liczby zadań, które uczniowie wykonują samodzielnie już po zakończeniu zajęć, – ograniczone możliwości stosowania dotychczas wykształconych pomocy dydaktycznych wspierających proces poznawczy, – ograniczone możliwości budowania procesu poznawczego w oparciu o ofertę podmiotów środowiska lokalnego (biblioteki, muzea, kino). 	<ul style="list-style-type: none"> – konieczność przejęcia odpowiedzialności za organizację procesu poznawczego (rodzic czuwa, odpowiada na pytania dzieci, wskazuje możliwości zdobycia informacji, wspiera w wykonaniu zadań).

VI. PORÓWNANIE TRADYCYJNEGO/ZDALNEGO NAUCZANIA W RÓŻNYCH KONTEKSTACH

Wymiary obecności/cecha	Zdalne nauczanie					
	Tradycyjne nauczanie	nauczyciele	rodzice	uczniowie	nauczyciele	rodzice
Wymiar społeczny	<ul style="list-style-type: none"> – codzienne wielowymiarowe budowanie relacji: uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, – uczeń–pracownik niepedagogiczny, – szansa na budowanie nowych relacji w sytuacjach pozalekcyjnych (wycieczka, zabawa szkolna, wyjście do kina). 	<ul style="list-style-type: none"> – oddzielenie budowanie relacji: uczeń–nauczyciel, – możliwość wpływania na budowanie relacji rówieśniczych, – szansa na budowanie nowych relacji w sytuacjach pozalekcyjnych (wycieczka, zabawa szkolna, wyjście do kina). 	<ul style="list-style-type: none"> – możliwy stały, bezpośredni kontakt ze szkołą (wychowawcą, nauczycielem), – dający poczucie współuczestniczenia w procesie edukacyjnym, wychowawczym. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak możliwości budowania bezpośrednich relacji z innymi uczniami i nauczycielami, – możliwa utrata zaufania do kompetencji nauczyciela, który z tudem radzi sobie z technologią informacyjno-komunikacyjną. 	<ul style="list-style-type: none"> – ograniczenie możliwości wpływania na budowanie relacji pomiędzy uczniami, – możliwa zmiana relacji uczeń–nauczyciel (utrata czasu, co zostało dotąd wypracowane), – możliwa utrata aury/teju nauczyciela, który nie radzi sobie ze współczesną technologią, – ryzyko utraty kontaktu z niektórymi uczniami. 	<ul style="list-style-type: none"> – ograniczenie możliwości bezpośredniego kontaktu ze szkołą (wychowawcą, nauczycielem), zaburzające poczucie współuczestniczenia w procesie edukacyjnym, wychowawczym, – możliwe pogorszenie się relacji ze szkołą, wynikające z poczucia przeniesienia odpowiedzialności za proces edukacyjny ze szkoły na dom.
– więzi	<ul style="list-style-type: none"> – stałe budowanie silnych (bądź luźnych, słabych) więzi z określonymi osobami, – poczucie silnej więzi bądź jej braku. 	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość obserwowania sily (bądź braku) więzi i wykorzystywania ich w procesie wychowawczym i edukacyjnym, – budowanie pozytywnych więzi ze swoimi uczniami jako elementu wzmacniającego procesy edukacyjne i wychowawcze. 	<ul style="list-style-type: none"> – obserwowanie zaangażowania dziecka w budowanie więzi rówieśniczych, wsparcie w tym procesie bądź nakłanianie do zerwania więzi negatywnych (w ocenie rodziców) dla procesu wychowania. 	<ul style="list-style-type: none"> – poczucie odosobnienia i zaniku więzi rówieśniczych, – osłabienie więzi z nauczycielem. 	<ul style="list-style-type: none"> – ograniczone możliwości wykorzystywania obserwowanych więzi rówieśniczych w podnoszeniu efektywności procesu edukacyjnego, wychowawczego, – osłabienie więzi nauczyciel–uczeń (niezadko zmniejszenie kilku lat pracy), skutkujące spadkiem motywacji do podejmowania wysiłku w procesie uczenia się. 	<ul style="list-style-type: none"> – wsparcie dziecka w podtrzymywaniu więzi rówieśniczych bądź więzi z nauczycielem.
– normy	<ul style="list-style-type: none"> – stałe, jasno ustalone (zwykle akceptowane) normy zachowania w szkole. 	<ul style="list-style-type: none"> – konsekwencja w egzekwowaniu ustalonych norm zachowania w szkole. 	<ul style="list-style-type: none"> – stałe, jasno ustalone (zwykle akceptowane) normy zachowania w szkole. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak jasno ustalonych norm – poczucie chaosu. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak jasno ustalonych norm – poczucie chaosu. 	<ul style="list-style-type: none"> – brak jasno ustalonych norm – poczucie chaosu.

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE EPIDEMII SARS-COV-2. RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Wymiany obecności/cecha	Tradycyjne nauczanie		Zdalne nauczanie	
	uczniowie	nauczyciele	uczniowie	nauczyciele
– obowiązki wpisane w statut szkoły.	– stałe obowiązki ucznia wpisane w statut szkoły.	– konsekwencja w egzekwowaniu obowiązków ucznia wpisanych w statut szkoły.	– brak zapisów statutowych uwzględniających wyjątkowość sytuacji – poczucie chaosu.	– brak zapisów statutowych uwzględniających wyjątkowość sytuacji – poczucie chaosu.
– stosunek do instytucji	– poczucie, że szkoła jest obowiązkiem, – akceptacja dla systemu szkolnego, – poczucie, że szkoła jest czymś stałym, przewidywalnym, – konsekwentna realizacja znanego uczniom tygodniowego rozkładu zajęć, – wzmacnianie w uczniach poczucia, że szkoła jest dla nich bezpieczestwem i możliwością rozwoju, – akceptacja organizacji pracy szkoły, w tym tygodniowego rozkładu zajęć.	– wzmocnienie w uczniach poczucia, że szkoła jest czymś stałym, przewidywalnym, – konsekwentna realizacja znanego uczniom tygodniowego rozkładu zajęć, – wzmacnianie w uczniach poczucia, że szkoła jest dla nich bezpieczestwem i możliwością rozwoju, – zapewnienie im bezpieczestwa i możliwości rozwoju, – akceptacja organizacji pracy szkoły, w tym tygodniowego rozkładu zajęć.	– zaburzenie dotychczasowego poczucia, że szkoła jest czymś stałym, przewidywalnym, – ponoszenie konsekwencji utraty zaufania do szkoły jako instytucji „stałej i przewidywalnej”, – stała konieczność mierzenia się z pytaniem: „Kiedy będzie normalnie?”, przy jednoczesnym braku odpowiedzi na to pytanie.	– zaburzenie dotychczasowego poczucia, że szkoła jest czymś stałym, przewidywalnym – ryzyko utraty zaufania do szkoły jako instytucji, – zaburzenie organizacji pracy szkoły wprowadzające uczucie niepokoju.
– stosunek do hierarchii	– akceptacja dominującej roli nauczyciela.	– akceptacja dominującej roli nauczyciela.	– podtrzymywanie dominującej roli nauczyciela (wymykającej się jednak spod kontroli).	– znaczne obniżenie poziomu akceptacji dla dominującej roli nauczyciela (zaspokojącego ucznia, a tym samym rodzica ławinę prac do wykonania).

Źródło: opracowanie własne

VII. REFLEKSJE WYNIKAJĄCE Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Tabela 8
Refleksje wynikające z badań pilotażowych

Uczniowie	Rodzice	Nauczyciele
<p>Kluczowe dla zminimalizowania konsekwencji czasu pandemii wśród uczniów są:</p> <p>a) Obszar wsparcia stanu psychoemocjonalnego i zdrowotnego, równoległe, syngeniczne, a nie rozdzielne.</p> <p>b) Obszary wsparcia w zakresie kompetencji społecznych, obniżenia poziomu lęków społecznych i przywrócenie zdolności funkcjonowania instytucjonalnego (w szkole, w przestrzeni publicznej, np. dom kultury, poczta, urząd).</p> <p>c) Przywrócenie znaczenia realnych spotkań <i>face to face</i> i bycia w przestrzeni społecznej – zaangażowanie aktywności w tym zakresie (wyciągnięcie ich z domów – wydarzenia klasowe, zbiórki harcerskie, integracyjnie – hasło: wspólnoti; imprezy sportowe, ale zaciężniące sposoby działań grupowych, współpracy, nie indywidualnych).</p> <p>d) Zrównoważenie (a nie wykluczenie zdolności) czasu w realu i w cyber-spacie, przy zachęceniu do wymienności i komplementarności światów; ewolucyjność działań formacyjnych, wychowawczych – promocja wolontariatu i pomocniczości jako cech charakterystycznych pożądanego stylu życia (wyznaczenie trendu na bycie cool w tych aktywnościach).</p> <p>e) KONECZNE linki do pokolenia SENIORÓW – odbudowa ścieżek transmisyjnej kultury (międzypokoleniowego dialogu) jako odzyskiwanie tego, co pandemia mocno ograniczyła. Ale na zasadzie wymienności, tzn. obie strony kontaktu mają coś do zaoferowania sobie: z jednej strony „mądrość życiowa” i „dynamika i vitalność” z drugiej – to atuty i potencjały obustronne.</p>	<p>Konkluzje badań pilotażowych wskazują, że w zakresie wzmocnienia roli rodziny warto:</p> <p>a) Budować na dobru, które się dokonało, a nie do końca umiemy o tym mówić, przez to docenić. A precyzję z badań tej fazy (pilotażowej) wyraźnie wynika wielkie wsparcie, jakie domownicy wobec siebie wykazywali. Dotyczy to tak matek, jak ojców – oczywiście w różnych obszarach życia, jednak każdy z rodziców SIARAL SIĘ. To ważne i konieczne do omówienia i uharmonowania. Poza tym rodzzeństwo, mimo oczywistych „nieustannych bojów o pokój, komputer, wolne miejsce, niechęć wychowania z psem (»znowu ja«) czy mycia po obiedzie”, bardzo często udzielałi sobie pomocy, czy to w sprawach zdolnego nauczania, czy to w radzących się konfliktach z rówieśnikami – wien, że rodzzeństwo było skazane na siebie, ale wielu z nich wykazywało to sensownie i pokojowo. Mówię więc o powiązaniu sytuacji domowej ze stanem autorefleksyjności uczniów: pasażu dobra rodzinnego i ich wpływu na to. Warto i) podziękować sobie za dobre emocje w domu; ii) nie porzucić dobrych praktyk teraz; iii) pamiętać o wzajemności, co rozumien przez wymienności transakcji: raz dzieć były animatorkami aktywności i podzuchoty dobre pomysły, jak przetrwać, to znów rodzice to robili; to wzajemność powinna trwać. Wpływa z tego nieśmiało badawca konkluzja, że dokonuje się RENESANS RODZINY jako wspólnoty wzajemności, dobrych relacji i ścisłych więzi, i tym tropem szedłbym w budowaniu programów wzmocniających i mobilizujących rodzinę do trwania w tym dobrym uderzeniu.</p>	<p>W odniesieniu do roli nauczycieli i instytucji szkoły koncentrować się warto na:</p> <p>a) Wieloaspektowej wartości szkoły jako instytucji, co w okresie jej zamknięcia wszyscy dostrzegli wyraźnie, zatem na odzyskanym deficycie budowlanym „nowe odczytanie i znaczenie szkoły” w kontrapunkcie do niestety cały czas odczuwanego konfliktu na linii rodzice – nauczyciele. W przeprowadzonych badaniach (fazy pilotażowej) zdiagnozowaliśmy przejawy tego konfliktu, gdzie rodzice obarczali nauczycieli wszelkim złem czasu znanego, dokonując transpolacji źródeł winy i dysfunkcji systemu na tych, których mieli na wyciążnięcie ręki – nauczycieli. Odczytywali się w tym czasie także niewyszczone pretensje z czasu strajku nauczycieli. Sytuacja jest więc złożona, z jednej strony świadomość ROJU szkoły (wzmocniona jej brakiem), z drugiej wątpliwości co do kompetencji nauczycieli (także w zdalnym nauczaniu) i ich troski o uczniów.</p> <p>b) To właśnie z badań wynika wiedza o podzielanej przez nauczycieli wielkiej trosce o przyszłość uczniów, ich stanie emocjonalnym i funkcjonalnym, a także świadomość, że KONECZNE trzeba będzie nadrobić materiał. I ten aspekt uważam za wartościowy, by okazać, że nauczyciele wykonali należycie swoje zadanie i z pierwszej fazy zaskoczenia zdalnym nauczaniem wykonali konieczny progres zarówno co do metodyki nauczania zdolnego, jak i jego organizacji; ich uwaga koncentrowała się na realizacji posłannictwa zawodowego (celowy zwrot), zgodnie z zasadami etyki zawodu i uznania,</p>

VIII. PREZENTACJA NARZĘDZI BADAWCZYCH

Kwestionariusz wywiadu Sytuacja i doświadczenie czasu zarazy w percepcji młodego pokolenia Polaków (rodzice/nauczyciele/psychologowie szkolni)

*Szanowni Państwo,
okres pandemii COVID-19 jest kłopotliwy dla każdego z nas, nie-
mniej w tych badaniach staramy się znaleźć odpowiedź na pyta-
nie: „Jak w tym czasie radzi sobie młodzież w wieku 13–19 lat?”.
Intencją naszą jest przyjrzenie się ich doświadczeniu w perspek-
tywie kilku sfer życia, tj. bycia z samym sobą i swoimi emocjami,
wyzwaniami, przyjmowanymi zachowaniami; bycia w środowisku
rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym, społecznym.*

*Rozmowa z Państwem (ten wywiad) jest naturalną potrzebą
zwrócenia się do EKSPERTÓW od świata dziecka – ucznia. To
właśnie Państwo: Rodzice, Nauczyciele, Opiekunowie i Wychowaw-
cy macie naturalną swobodę towarzyszenia młodym ludziom w ich
„tu i teraz”. Dlatego też proszę Państwa o pomoc i wypełnienie tego
kwestionariusza wywiadu. Ufam, że wiedza, jaka z tego wynik-
nie, pozwoli uniknąć tego, co było słabsze w pierwszym zetknięciu
z zarazą, wzmocnić to, co wtedy doskonale zafunkcjonowało. Jest
to o tyle ważne, o ile niepewne są dalsze fazy jej przebiegu.*

Łączę wyrazy szacunku i pozdrowienia,
prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego,
dr hab. Jacek Kurzępa

Metryczka/stopka identyfikacyjna (rodzice/opiekunowie)

Płeć: K/M wiek wykształcenie

Żonaty/mężatka	
Wdowa/wdowiec	
Samotna matka/samotny ojciec	

Zawód Stan cywilny:

Liczba dzieci oraz ich wiek i płeć:

M > 500 tys.	
M > 200 tys.	
M < 50 tys.	
M < 20 tys.	
Wieś	

Miejsce zamieszkania:

Metryczka/stopka identyfikacyjna (nauczyciele/wychowawcy)

Płeć: K/M

Staż pracy Przedmiot nauczania

Wychowawstwo: tak/nie

Prowadzona klasa to

Szkoła podstawowa	
Szkoła ponadpodstawowa/średnia	
Technikum	
Szkoła specjalna	

Poziom nauczania (typ szkoły)

Część I Młody człowiek w zetknięciu z COVID-19

1. Jakie były najczęstsze zachowania znanych Pani/Panu młodych ludzi na wieść o zaistnieniu zagrożenia COVID-19?

Potencjometry:

- w fazie ujawnienia

→

niepokój	lęk	strach	panika	pełna izolacja (wycofanie)	niedowierzanie	ignorowanie	lekkomyślność	zachowanie demonstracyjne (odrzućcie zagrożenia)	potrzeba poszukiwania wiedzy	odpowiedzialność
----------	-----	--------	--------	----------------------------	----------------	-------------	---------------	--	------------------------------	------------------

- w fazie początkowej

→

niepokój	lęk	strach	panika	pełna izolacja (wycofanie)	niedowierzanie	ignorowanie	lekkomyślność	zachowanie demonstracyjne (odrzućcie zagrożenia)	potrzeba poszukiwania wiedzy	odpowiedzialność
----------	-----	--------	--------	----------------------------	----------------	-------------	---------------	--	------------------------------	------------------

- w fazie ogłoszenia rygorów sanitarnych, w tym zamknięcie szkół i izolacji domowej

→

niepokój	lęk	strach	panika	pełna izolacja (wycofanie)	niedowierzanie	ignorowanie	lekkomyślność	zachowanie demonstracyjne (odrzućcie zagrożenia)	potrzeba poszukiwania wiedzy	odpowiedzialność
----------	-----	--------	--------	----------------------------	----------------	-------------	---------------	--	------------------------------	------------------

- w okresie śródrocznej edukacji zdalnej



niepokój	lęk	strach	panika	pełna izolacja (wycofanie)	niedowierzenie	ignorowanie	lekkość	zachowanie demonstracyjne (odrzuć zagrożenia)	potrzeba poszukiwania wiedzy	odpowiedzialność
----------	-----	--------	--------	----------------------------	----------------	-------------	---------	---	------------------------------	------------------

2. Kto był najczęstszym adresatem poszukiwania wsparcia:
 - a) rodzice,
 - b) nauczyciele,
 - c) rówieśnicy,
 - d) inni dorośli,
 - e) rodzeństwo,
 - f) nikt.
3. Jakie pytania w związku z COVID-19 najczęściej zadawali młodzi? Pytali o:
 - a) naturę zarazy,
 - b) możliwość zarażenia się,
 - c) sposoby ochrony,
 - d) przyszłość i o to „co będzie z nimi”,
 - e) szkołę i sprawy z nią związane,
 - f) to, „czy to się kiedyś skończy”.
4. Jak młodzi zareagowali na informację, że „głównym zagrożeniem są dzieci i młodzież”? (*Proszę opisać ich reakcję/stan.*)

.....

.....

.....

.....
5. Jak młodzi zareagowali na informację, że najbardziej narażone na zarażenie jest pokolenie seniorów/babć i dziadków? (*Proszę opisać ich reakcję/stan.*)

.....

.....

.....

.....

6. Czy wg Pani/Pana młodzież wykazuje jakies przejawy tego, że stan pandemii i reżimu sanitarnego jest dla nich ciężki? (T/N)
Jeśli tak, to czym się to objawiało. (*Proszę podać 8 najczęstszych przejawów i 3 najbardziej radykalne – pkt 7 i 8 w ankiecie.*)
7. Najczęstszymi przejawami obciążenia stanem zarazy u znanej mi młodzieży były:
8. Najbardziej radykalnymi (ekstremalnymi) przejawami tych zachowań były:
9. W jakich obszarach Pani/Pana zdaniem młodzi dawali sobie dobrze radę, a w jakich było zdecydowanie gorzej, w związku z COVID-19? (*Zaznacz x, możliwość wielokrotnego wyboru.*)

Lp.	Obszary	Dawali sobie dobrze radę	Nie dawali sobie rady
1	w relacjach domowych		
2	w relacjach rówieśniczych		
3	z zachowaniem reżimu sanitarnego		
4	z izolacją domową		
5	ze zdalnym nauczaniem		
6	z brakiem dostępności do praktyk religijnych		
7	z nadmierną aktywnością w sieci		
8	z brakiem kontaktu z dziadkami		
9	z brakiem aktywności fizycznej		
10	z brakiem fizycznego kontaktu z rówieśnikami		

10. Jakie wg Pani/Pana formy aktywności zastępczej uruchamiali młodzi, chcąc łagodzić skutki pandemii COVID-19? (*Zaznacz od 1 do 10; od najpopularniejszych do mniej popularnych.*)
 - a) rozmowy telefoniczne
 - b) słuchanie muzyki
 - c) „siedzenie” w Internecie
 - d) czytanie książek

Część II Młody człowiek w relacjach domowych

13. Kto wg Pani/Pana był głównym wsparciem dla młodego człowieka w domu w okresie pandemii COVID-19?

- a) mama _____
 słabe wsparcie lekkie wsparcie średnie duże wsparcie mocne wsparcie
- b) tata _____
 słabe wsparcie lekkie wsparcie średnie duże wsparcie mocne wsparcie
- c) siostra _____
 słabe wsparcie lekkie wsparcie średnie duże wsparcie mocne wsparcie
- d) brat _____
 słabe wsparcie lekkie wsparcie średnie duże wsparcie mocne wsparcie
- e) babcia _____
 słabe wsparcie lekkie wsparcie średnie duże wsparcie mocne wsparcie
- f) dziadek _____
 słabe wsparcie lekkie wsparcie średnie duże wsparcie mocne wsparcie

14. W których obszarach wyzwań rodzinnych w czasie pandemii COVID-19 i kto był najmocniejszym lub mniej mocnym wsparciem?

Lp.	Obszar życia	Osoby					
		mama	tata	siostra	brat	babcia	dziadek
1	emocje/uczucia						
2	codzienne obowiązki						
3	e-szkoła						
4	praktyki religijne						
5	relacje z nauczycielem						
6	relacje z rówieśnikami						
7	potrzeba ruchu fizycznego						

Siła wsparcia: 1 – słabe; 2 – lekkie; 3 – średnie; 4 – duże; 5 – mocne – wybierz właściwe i wstaw odpowiednią cyfrę w kwadrat odpowiadający osobie i obszarowi życia.

15. Jakich tematów najczęściej dotyczyły rozmowy domowe:
- a) z rodzicami
 -
 -
 - b) z rodzeństwem
 -
 -
16. Jaki najczęściej repertuar rad pojawiał się w trakcie rozmów dotyczących obciążeń wynikających z pandemii COVID-19? Najczęstszymi radami były:
17. Na tle jakich spraw najczęściej wybuchaly spory w domu w czasie pandemii COVID-19?
18. Czy ww. typy sporów i ich tematyka mocno odbiega od tych, które zdarzały się także w czasie poza zarazą? T/N / Są podobne / Są zdecydowanie inne. (*Podkreśl właściwe.*)
19. Któremu z domowników stan pandemii COVID-19 najbardziej ciążył? Najbardziej ciążył:
- a) rodzicom,
 - b) matce,
 - c) ojcu,
 - d) dzieciom,
 - e) córce,
 - f) synowi,
 - g) dziadkom,
 - h) babci,
 - i) dziadkowi.
- (*Zechciej zaznaczyć wg hierarchii od 1 do 7, przy czym 1 jest najmocniejszym wskaźnikiem, 7 naj słabszym.*)
20. Jeśli w pytaniu 19 zaznaczyłeś od 1 do 7, to zechciej dopisać, dlaczego było to dla nich ciężkie:
- Dla **a** było to ciężkie, bo
 - Dla **b** było to ciężkie, bo
 - Dla **c** było to ciężkie, bo

- Dla d było to ciężkie, bo
- Dla e było to ciężkie, bo
- Dla f było to ciężkie, bo
- Dla g było to ciężkie, bo
- Dla h było to ciężkie, bo
- Dla i było to ciężkie, bo

21. Jakie były/są główne zalety/słabości zdalnego nauczania?

Zdalne nauczanie

Zalety	Słabości

22. Co sprawiało uczniom największą trudność w tym procesie?

.....

23. Co sprawiało rodzicom największą trudność w tym procesie?

.....

24. Co sprawiało największą trudność nauczycielom w tym procesie?

.....

25. Co należy rekomendować do poprawy/zmiany w tym procesie?

.....
.....
.....

26. Dokończ zdanie: „Odkryciem dla mnie było, że w procesie zdalnego nauczania

.....
.....
.....”

27. Dokończ zdanie: „Koszmarem dla mnie było w procesie zdalnego nauczania to, że

.....
.....
.....”

*Dziękuję za poświęcony czas.
Łączę wyrazy wdzięczności,
kierownik projektu badawczego*

Scenariusz fokusów

Wymagania formalne

Zespół realizujący badania fokusowe jest dwuosobowy. Podział zadań wg woli zaangażowanych, niemniej do ich zadań należy:

- Przygotowanie sali do spotkania, w tym skutecznego, poprawnego zarchiwizowania badania na co najmniej jednym nośniku cyfrowym audio-wideo lub audio.
- Nagrana treść dyskusji musi być później przetransferowana w formie dokumentu wordowskiego z zapisem przebiegu dyskusji fokusowej.
- Prowadzący fokus muszą zadbać o komfort uczestników, czytelne nagranie padających odpowiedzi, potwierdzenie uczestnictwa w badaniu listą uczestnictwa.
- W sytuacjach uzasadnionych fokus i uczestnictwo w nim mogą być realizowane ze zwrotem kosztów podróży i/lub gratyfikacją w wysokości 100 zł dla osoby.
- Badanie musi spełniać wszelkie wymogi zarówno zasad etycznych związanych z badaniami społecznymi, jak i wymaganiami stawianymi przez RODO.
- Fokus należy przeprowadzić w sali umożliwiającej swobodne usytuowanie 10 osób, w tym dwóch prowadzących, gdzie uczestnicy siedzą w okręgu lub przy stołach ustawionych w taki sposób, że tworzą możliwość siedzenia twarzą w twarz. Sprzęt elektroniczny, archiwizujący badania, usytuowany wg koncepcji prowadzących. Nieopodal można usytuować minicatering, możliwość pobrania napojów i/lub przekąsek, które nie mają stanowić *clou* badania, mają jedynie pozwolić na osiągnięcie mniej zobowiązującej atmosfery, sprzyjającej otwartej komunikacji.

Faza przywitania

Prowadzący badanie przedstawiają się oraz prezentują cel oraz formę badania fokusowego. Proszą o wypełnienie/podpisanie przez uczestników zgody na uczestnictwo i archiwizowanie dźwięku/obrazu w celu interpretacji wyników badań. Przedstawiają zasady otwartości rozmowy, czytelnej komunikacji, niekrytykowania wypowiedzi

innych współuczestników, zachowania zasad kultury i szacunku wobec osoby/osób, prawa do korekty wypowiedzi, prawa do anonimowości, prawa do zapoznania się z konkluzjami badawczymi.

Faza zawiązania tematu

Prowadzący 1 (P₁). Jesteśmy w dość osobliwym momencie funkcjonowania świata oraz nas samych, „dopadła” nas zaraza COVID-19. Jakie są Państwa refleksje na ten temat?

DIDASKALIA: Chodzi o umożliwienie otwarcia rozmowy, od swobodnych, nawet egzaltowanych, mniej racjonalnych i ogólnych opinii, ocen, spostrzeżeń. Nie „kanalizujemy ich” – niech płyną. W sytuacji, gdy ktoś odnosi się do swojego przypadku: „Bo jak u mnie w bloku ktoś zachorował...”, wyciszyć i zapowiedzieć, że o tych osobistych doświadczeniach będziemy rozmawiać za chwilę. Rozmowa ta nie powinna być zbyt rozwlekła, niech ludzie ujawnią swoje emocje i ewentualnie „obrzucą oskarżeniami” w ich mniemaniu sprawców tego zła.

P₁: Rozumiem Wasz punkt widzenia, jesteśmy nadal w cieniu zarazy. Jednak mam wrażenie, że i w Waszych historiach mogły pojawić się epizody szczególne. Zatem zechciejcie opowiedzieć: czy w Waszym otoczeniu, bliskości, ktoś zachorował na COVID-19? Jakie macie wobec tego przemyślenia i doświadczenia?

DIDASKALIA: Chodzi o skierowanie rozmowy na osobiste, bliskie doświadczenia z COVID-19, np. w rodzinie własnej, sąsiedztwie, w klasie, we wsi. Interesują nas reakcje zarówno indywidualne (dopytki: jak zareagowałeś?, co zrobili rodzice?, jak funkcjonował blok, wieś, sąsiedzi?), jak i zbiorowe. Osobno trzeba potraktować funkcjonowanie służby zdrowia, sanepidu itp., tzn. nie ignorować tego, ale uznać za wątek poboczny, gdyż bardziej interesuje nas fakt, czy uczestnik badania zna problem z autopsji czy porusza się w sferze zbiorowej medialnej narracji.

Uwaga na nadmiernie przedłużające się wypowiedzi. Być może warto zaproponować „podpórki” – rusztowanie dla wypowiedzi:

- opowiedz, czy w Twojej rodzinie wśród bliskich był przypadek COVID-19?
- jak zareagowałeś Ty, jak zareagowali Twoi bliscy/sąsiedzi?
- jaka była dynamika tych zachowań (ich ekspresja, czyli czym się przejawiało i jak długo trwało)?
- co to doświadczenie „robi Ci” teraz, czyli w jaki sposób wpłynęło na Ciebie?

(P.): Pamiętajcie, że na początku pandemii pojawiła się informacja o dwóch kwestiach, a mianowicie, że „głównym nośnikiem wirusa jest najmłodsze pokolenie, dzieci i młodzieży” oraz drugi komunikat, że „najbardziej narażeni na zarażenie są seniorzy, pokolenie babć i dziadków”.

DIDASKALIA: W tej części rozmowy chodzi o wyłuskanie informacji o stanie emocjonalnym dzieci i młodzieży następującym po „stygmatyzowaniu” ich jako „sprawców zarazy” – przy czym, gdy uczestnik badania będzie mówił „bo oni, bo dla nich, bo młodzież”, ważne jest, żeby każdorazowo doprecyzował, kogo ma na myśli, czyli po prostu zdefiniował, o kim mówi (uwaga ta jest spójna z dalszym wątkiem dotyczącym seniorów). Wypowiedzi pragniemy usytuować w dwóch perspektywach czasowych: „wtedy” – na początku pandemii (chodzi o pewien stan retrospekcji) oraz o „teraz”, czyli jak obecnie młodzież ten stygmat oswaja, co on dla niej znaczy, czym jest – obrazą, oskarżeniem, wyrzutem sumienia czy zobowiązaniem do szczególnej staranności w respektowaniu do zasad reżimu sanitarnego i/lub w oporze przed „samostygmatyzacją”, odrzuceniem tych rygorów. Być może cenne byłyby „podpórki” w trakcie rozmowy, ale absolutnie niesugerujące czeokolwiek. Podobnie jak proponowane embargo na słowo „stygmatyzacja”, do czasu, aż nie padnie ono z ust uczestników badania. Prowadzących proszę, by wystrzegali się tego słowa jako za bardzo ukierowującego tok myślenia.

Uwagi uniwersalne także do tematyki o grupie seniorów: w trakcie wypowiedzi badanych, gdy użyją zwrotu „było to dla nich (młodych) ciężkie do przyjęcia” albo „zabolalo to ich” – dopytujemy, skąd rozmówca to wie, co za tym przemawia, jakie fakty, zdarzenia, wypowiedzi; obracamy się zatem wokół doświadczonych faktów, a nie spekulacji czy wyobrażeń i antycypacji.

Ważne jest także, abyśmy zdołali z wypowiedzi uczestników wyłowić precyzyjne dookreślenia czasownikowe (np. bali się, wystraszyli się, wściekli się, schowali się, buntowali się itd.), przymiotnikowe czy rzeczownikowe (zdezorientowani, oszołomieni, wystraszeni, nadmiernie ostrożni, depresyjni, wściekli, rozbawieni, nieufni, zdesperowani), tak byśmy w efekcie lepiej mogli zrozumieć, o jakich stanach emocjonalnych i ewentualnych efektach w zachowaniach/postawach mówi interlokutor.

*Spróbujmy najpierw porozmawiać o pierwszej kwestii.
Jak z Waszej perspektywy dzieci i młodzież odebrała ten komunikat, co w nich spowodował, jak się z tym czuli, jak funkcjonowali – zacznijmy od tej początkowej fazy, gdy dla nas wszystkich było to nowe doświadczenie? (rondo, czyli wypowiedzi krążą w kolejności kołowej)*

No dobrze, dziś mamy kilka miesięcy od tamtych trudnych komunikatów. Czy teraz „młodzi” inaczej na to patrzą, odbierają, przez to funkcjonują?

P₁: Omówiliśmy stan, w jakim znalazła się młodzież, to teraz skupmy się na doświadczeniach seniorów, oczywiście związanych z COVID-19 i świadomością wzmocnioną oficjalnymi informacjami, że „najbardziej narażeni na zarażenie są seniorzy, pokolenie babć i dziadków”. Opowiedzcie o tej kwestii wg schematu z poprzedniego wątku (o dzieciach i młodzieży).

P₁. Dziękuję za Wasze cenne uwagi, spostrzeżenia, dużą otwartość i wrażliwość, jaka z Waszych wypowiedzi wynika. Żeby zachować pewien stan psychicznego komfortu (zdając sobie sprawę, że te badania są robione na serio i ich efekty dotrą do tzw. decydentów), proszę Was o ostatnie rondo wypowiedzi w tej rundzie. Co z tym, o czym mówiliśmy, można by zrobić? Jak ponownie scalić te dwa graniczne pokolenia dzieci i seniorów, co zrobić, by stygmat „siewców zarazy” i „głównych ofiar” nie był tak doskwierający? Proszę o całkowitą bezgraniczność pomysłów, uwag, idei – nie zastanawiajmy się nad tym, czy realne czy możliwe, jedyne kryterium, którym powinniśmy się kierować, to czy to jest potrzebne.

DIDASKALIA: Zakładam, że ta faza fokusa powinna trwać do 60 minut, dlatego też warto zrobić 5–10 minut przerwy (gdyż będzie prawdopodobnie bardzo emocjonalna), pójść do toalety, pobrać napoje, ewentualnie przekąski, zrobić 10–15 kroków, przewietrzyć salę i po powrocie ze świeżym umysłem wrócić do „kręgu myśli”.

Faza 2 i 3 będą toczyć się łącznie, bez przerwy i na tym fokus zostanie zakończony.

Faza 2: to odniesienie się do obszaru „zdalnego nauczania” oraz relacji – więzi wewnątrzklasowych i w relacji nauczyciel–uczeń. Faza 3: odnosi się do „nadmiaru czasu spędzonego w sieci”, jego funkcjonalności lub dysfunkcyjności w życiu dzieci i młodzieży. W tej fazie także w ostatnich dwóch rondach odnieść się trzeba do relacji rówieśniczych i ogólnego „dobrostanu psychospołecznego” samych młodych, co się z nimi stało przez ten czas izolacji.

Runda 2

P₁: Wracamy do opisu świata pandemicznego w doświadczeniu dzieci i młodzieży. Jak wiemy, szkoły zostały zamknięte, zaproponowano zdalne nauczanie. Na początku odnieście się Państwo do pytania: Czy zdalne nauczanie było „katorgą” czy „przygodą”, jeśli tak, to czym dla kogo i dlaczego?

DIDASKALIA: W sposób celowy kontrastujemy odczucia dotyczące zdalnego nauczania, tym samym pozwalamy dać upust wielu emocjom, które w każdej z grup (uczniów, rodziców i samych nauczycieli) się nagromadziły. Tym emocjonalnym, subiektywnym otwarciem pragniemy zdynamizować początkowe runda, po to, by później „odwentylowani” od mocnych emocji mogli iść ścieżką bardziej obiektywnego i racjonalnego oceniania tego doświadczenia.

P₁. No to dostało się systemowi i tym, którzy byli na pierwszej linii, niemniej warto jeszcze raz wrócić do tego tematu, nieco inaczej go oglądając, zatem zapraszam do kolejnych rund pytań:

- *Jakie atuty/słabości ujawnił ten proces w funkcjonowaniu uczniów?*
- *Jakie atuty/słabości ujawnił ten proces w funkcjonowaniu nauczycieli?*
- *Jaka z tego wynika potrzeba w odniesieniu do wsparcia w uczeniu się dziecka w jego rodzinie? Czyli co z tego wynika dla rodziny?*

DIDASKALIA: Prośba i sugestia o „krótkie, żołnierskie słowa”, komunikat bez interpretacji i wyjaśniania złożoności, np.:

„Atutami w funkcjonowaniu uczniów były... , słabościami były... .

Atutami w funkcjonowaniu nauczycieli były... , słabościami były... .

Z tego doświadczenia dla rodziców (rodziny) wynika, że... .

Czyli mamy tu trzy dynamiczne runda, w jednej wypowiedzi odnosi się interlokutor do U (uczniów), w drugiej do N (nauczycieli), w trzeciej do R (rodziców).

Pytanie 5 w tej rundzie stanowi swoiste zwieńczenie całości fokusu, dlatego też warto je oddzielić stosowną preambułą:

Ostatnie pytanie w naszym badaniu zachęca nas do sformułowania myśli o tym, jak w obliczu wszystkiego, co podczas fokusu powiedzieliśmy o sytuacji dzieci i młodzieży, możemy im pomóc. Będą to swoiste rekomendacje, co w tej sytuacji warto zrobić. Dlatego

też oprócz ogólnych wypowiedzi może być tak, że swoje postulaty zaadresujecie do konkretnych instytucji, służb, osób. Zachęcam – zapraszam. Podzielmy się tym.

DIDASKALIA: Z uwagi na to, że ostatnia runda to aż pięć razy runda wypowiedzi, konieczny jest powrót do uwag (didaskaliów) w rundzie 2.

Runda 2: „krótkie, żołnierskie słowa”, pamiętając także o sytuacji, w której możliwe jest, że podczas wypowiedzi poprzedników „moje myśli już zostały wypowiedziane”, nie ma potrzeby ich powtarzać, należy skwitować tylko, że „dla mnie też jest to ważne, a ja zwrócę uwagę na inne aspekty”.

Zakończenie badania może zwieńczyć zbiorowe zdjęcie, słowa wdzięczności i komunikat o tym, że konkluzje badawcze będą dostępne na profilu Facebooka: *Badania społeczne 2020. Co nam zrobiła pandemia?*

Kwestionariusz ankiety Sytuacja i doświadczenia czasu zarazy w percepcji młodego pokolenia Polaków

*Witam serdecznie,
oto przed Tobą kwestionariusz ankiety dotyczący badań społecznych
na temat tego, co się z nami (Polakami) działo w okresie pandemii
COVID-19 i jak się z tym czujemy teraz. Proszę Cię o udzielenie
odpowiedzi na zawarte w niej pytania. Ufam, że dzięki wiedzy
uzyskanej w ten sposób lepiej jako kraj, szkoła, instytucje będziemy
reagować w podobnych sytuacjach,*

kierownik projektu
Jacek Kurzępa

Stopka/metryczka

Płeć: **K/M**

Wiek: **13/14/15/16/17/18/19**

Klasa: **7/8 SP**

1/2/3/4 LO/technikum/szkoła branżowa

Miejsce zamieszkania: **miasto/wieś**

Stan rodzinny: posiadam – **mama/tata/rodzeństwo**
(*Napisz, ile rodzeństwa.*)

posiadam **babcię/dziadka**

Czy w Twojej rodzinie ktoś zachorował na COVID-19? **tak/nie**

Czy w Twojej klasie był ktoś, kto zachorował na COVID-19?
tak/nie

Czy w Twojej klasie był ktoś, u kogo w rodzinie ktoś zachorował
na COVID-19? **tak/nie**

Czy w Twoim bliskim sąsiedztwie (w bloku, we wsi, na Twojej
ulicy, w bloku) był ktoś, kto zachorował na COVID-19? **tak/nie**

1. Czy wiesz, czym jest COVID-19? **tak/nie**
2. Jak zareagowałaś/eś na informację o pojawieniu się tej choroby?
 - a) Wystraszyłam/em się.
 - b) Byłam/em zaciekawiona/y.
 - c) Byłam/em zdezorientowana/y.
 - d) Byłam/em niepewna/y niepewna/y, co dalej.
 - e) Ucieszyłam/em się.
 - f) Nie pamiętam.

3. Jeśli w punkcie 2 wybrałaś/eś którąś z opcji, to dopisz, dlaczego tak zareagowałaś/eś. Dokończ zdanie: „Gdy dowiedziałam/em się, że jest COVID-19, to dlatego że”
4. Dzisiaj, wiele miesięcy od tamtego momentu, jak się czujesz, wiedząc, że wirus gdzieś krąży?
 - a) Nauczyłam/em się chronić, to nie boję się.
 - b) Mimo że nauczyłam/em się chronić, to nadal się boję.
 - c) Czuję się nadal niepewnie.
 - d) Nie ma się czego bać, bo to „ściema” z tym wirusem.
 - e) Unikam miejsc i sytuacji ryzykownych, to nic mi nie grozi.
 - f) Czekam, aż wymyślą szczepionkę.
5. *(Modyfikacja dla nauczycieli i rodziców)* Co jest dla Ciebie (dla Twojego dziecka/dla Twojego ucznia) najtrudniejsze w sytuacji z wirusem? *(Zaznacz kilka odpowiedzi, dopisując w kwadrat cyfry od 1 do 10, według ważności, gdzie 1 to najważniejsze, 10 najmniej ważne.)*

Najtrudniejsze w czasie zarazy jest	Dla mnie samego (dla niej/niego)	W moim (waszym) domu/ w mojej rodzinie	W mojej (jego) klasie	Dla moich najbliższych, koleżanek, kolegów (kręgu przyjaciół) (w gronie jego przyjaciół)
strach przed chorobą				
strach przed śmiercią				
izolacja wobec ludzi				
zamknięcie w domu				
zamknięcie szkół				
forma zdalnego nauczania				
mnożenie różnorodnych informacji na jej temat w mediach				
poszerzająca się panika				
lęk o najbliższych				
lęk o samego siebie				

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE EPIDEMII SARS-COV-2. RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

lęk o babcię lub dziadka				
głupoty pisane w Internecie				
zamknięcie kościołów				
zamknięcie różnych instytucji (sklepów, domów kultury, stadionów i hal widowiskowo-sportowych)				

6. Czy możesz wykazać, jakie emocje najczęściej odczuwałeś w okresie zarazy:

- a) Jestem smutniejsza/y niż dotychczas.
- b) Mniej we mnie optymizmu.
- c) Jestem taka/taki ociężała/y, nic mi się nie chce.
- d) Rzadziej kontaktuję się ludźmi z własnej inicjatywy.
- e) Nic nie robię, tylko gapię się w ekran.
- f) Mało albo wcale nie czytam książek.
- g) Bardzo mało mówię, stałam/em się jakaś/jakiś mrukliwa/wy.
- h) Częściej niż wcześniej myślę o śmierci.
- i) Stałam/em się nerwowa/y.
- j) Stałam/em się kłótniwa/y.
- k) Nic mnie nie obchodzi.
- l) Mam dużo do powiedzenia, a nie mam z kim pogadać.
- m) Nie odczuwam jakiejś szczególnej zmiany w moich emocjach.
- n) Daję sobie radę ze swoimi emocjami.
- o) Nie mam powodów do szczególnego smucenia się, jest OK.
- p) Dużo rozmawiam z najbliższymi, w nich mam oparcie, nic złego się nie dzieje.
- q) Inne (*Napisz jakie.*)

(Okres pandemii to także czas zamkniętych szkół i zdalnego nauczania. Zechciej w poniższej tabeli zaznaczyć wybrane odpowiedzi na pytanie: „co w zdalnym nauczaniu było łatwe, co sprawiło trudność i kto był w tym pomocny?”)

Sytuacje	Zdalne nauczanie				
	nauczyciel	rodzic	kolega	sam	system
Nadmiar zadań Ł/T					
Brak łączności Ł/T					
Brak sprzętu Ł/T					
Niezrozumiałe polecenia Ł/T					
Mało czasu na wykonanie Ł/T					
Brak czasu na dopytanie „o co chodzi?” Ł/T					
Sam nie radziłam/em sobie Ł/T					
Cięgle przed komputerem, to ciężko Ł/T					
Za szybko to się działo (mało czasu) Ł/T					
Nauczyciel oceniał byle jak Ł/T					
Czułam/em w czasie zajęć duże napięcie, że się pogubię i nie zdążę zareagować (wpadłam/em w panikę) Ł/T					

7. Kto w czasie zdalnego nauczania był pomocny i w jakim zakresie, czyli w czym Ci pomógł?

Zdalne nauczanie	
Kto	W czym i w jaki sposób był pomocny
nauczyciel	(np. bo cierpliwie tłumaczył)
rodzice	(np. bo ze mną robili zadania)
koleżanki/koledzy z klasy	(np. bo dzieliłymi się materiałami)
kto jeszcze? (napisz)	(np. babcia, bo uspokajała mnie)

8. Napisz, co najbardziej w zdalnym nauczaniu:

- denerwowało Cię
- sprawiło Ci satysfakcję
- było łatwe
- było trudne

9. Jeśli miałabyś/miałbyś scharakteryzować najważniejszą trudność między nauczaniem zdalnym a tradycyjnym, to:

- Sposób nauczania, polega on na tym, że:
- Relacja między nauczycielem a uczniem, polega ona na tym, że:

- c) Relacja między uczniami w klasie, polega ona na tym, że:
10. Przez fakt, że szkoły były zamknięte:
- Tęskniłam/em za szkołą.
 - Nie tęskniłam/em za szkołą.
 - Cieszyłam/em się z tego.
 - Na początku się cieszyłam/em, im dłużej to trwało, tym mniej.
 - Było mi obojętne.
11. Czy przez fakt, że szkoły były zamknięte, uważasz, że coś straciłaś/eś? T/N Jeśli tak, to napisz krótko co:
-
-
- W związku z tym, że zamykamy w tej ankiecie wątek dotyczący szkoły, może zechcesz jeszcze napisać od trzech do pięciu zdań opisujących Twoje doświadczenia zdalnego nauczania. Ot tak, w swobodnej wypowiedzi w poniżej wypunktowanych wersach.*
12. Okres zdalnego nauczania był dla mnie:
-
-
13. Z pewnością sytuacja z COVID-19 miała też wpływ na sytuację w Twoim domu. Jak oceniasz sposób reakcji na tę sytuację?
- Rodzice panowali nad sytuacją, byli bardzo uważni.
 - Rodzice mieli sporo kłopotów z tym, bo dużo było nie wiadomych.
 - Rodzice panikowali i był zupełny chaos.
 - Rodzice ponakładali „szlaban” na wszystko.
 - Rodzice dużo z nami/ze mną rozmawiali i tłumaczyli.
 - Mocno zaniepokoiłiśmy się o babcię/dziadka.
 - Zamknęliśmy się w domu jak w „twierdzy”.
 - Rodzice bardzo pomagali mi w szkole/nauce.
 - Rodzice byli bardzo podenerwowani m.in. sytuacją z ich pracą.
 - Inna (*Napisz co.*)
14. Który z problemów w tym czasie w domu był najtrudniejszy (*Wybierz od 1 do 5, przy czym 5 najtrudniejszy.*):
- niepokój o to, żeby nie zachorować;

- b) niepokój o babcię/dziadka;
 - c) niepokój o prace rodziców;
 - d) troska o zakupy i jedzenie;
 - e) troska o dostanie się do lekarza;
 - f) coraz bardziej męcząca izolacja w domu;
 - g) brak pomysłu na spędzanie czasu ze sobą;
 - h) brak kontaktu z rówieśnikami;
 - i) brak możliwości wyprowadzenia psa na spacer;
 - j) niemożność pomagania sobie z sąsiadami, bo nie wiadomo, czy nie są chorzy;
 - k) inne (*Napisz co.*)
15. Czas izolacji w okresie pandemii ujawnił mocne i słabe strony naszej rodziny. Są to (*Napisz swobodną wypowiedź.*):

Moja rodzina w czasie zarazy	
Mocne strony rodziny	Słabe strony rodziny

16. Napisz, jak zareagowałaś/eś (co czułaś/eś) na wieść o tym, że „głównymi nościcielami zagrożeniem wirusa są dzieci i młodzi ludzie”?

Reakcja (co robiłaś/eś)	Emocja (co czułaś/eś)

Czy dzisiaj, wiele miesięcy od tamtej chwili, czujesz to samo, czy zmieniły się Twoje odczucia?

.....

.....

.....

17. Napisz, jak zareagowałeś/eś, co czułeś/eś na wieść o tym, że najbardziej narażeni na zachorowanie są seniorzy, czyli pokolenie babci/dziadka?

Reakcja (co robiłeś/eś)	Emocja (co czułeś/eś)

Czy dzisiaj, wiele miesięcy od tamtej chwili czujesz, postępujesz tak samo, czy coś się zmieniło?

.....

.....

.....

18. W codziennym, rodzinnym zmaganiu się z sytuacją zarazy co było najbardziej pomocne dla Ciebie i dla całej rodziny?

Formy aktywności	Najbardziej pomocne dla	
	mnie samej/samego	dla całej rodziny
wspólne posiłki		
częste wspólne rozmowy		
rozmowy z mamą		
rozmowy z tatą		
rozmowy z rodzeństwem		
wspólne aktywne spędzanie wolnego czasu		
to, że mogłam/em pobyć sama/sam z sobą		
to, że wszyscy pomagali sobie wzajemnie, np. przy lekcjach		
to, że unikaliśmy kłótni		
to, że razem się modliliśmy		
to, że byliśmy stale „na łączach” z babcią/dziadkiem		
to, że kontrolowaliśmy siebie wzajemnie (maseczka, dystans, odkażanie dłoni), gdy wychodziliśmy z domu		

* Wybierz wg ważności, wpisując przy dokonanych wyborze od 1 do 10.

19. Co było najtrudniejsze dla Was w domu w codziennym, rodzinnym zmaganiu się z sytuacją zarazy? (*Wybierz kilka odpowiedzi, zaznacz wg ważności od 1 do 7, przy czym 1 najważniejsze, 7 najmniej ważne.*)
- narastające zmęczenie ciągłym byciem razem;
 - narastające kłótnie i pretensje każdego z każdym;
 - brak „prywatnego” miejsca dla siebie, bo ciągle ktoś był w pobliżu;
 - kłótnie o to, jaki kanał telewizyjny wybrać;
 - pretensje o byle co;
 - nierówne traktowanie mnie i mojego rodzeństwa;
 - to, że nikogo nie obchodziło to, że mam dużo zajęć/zadań szkolnych;
 - to, że nie mogliśmy spotykać się z babcią/dziadkiem;
 - kłopotliwi sąsiedzi;

- j) to, że sąsiedzi nie respektowali zasad reżimu sanitarnego i wyklócali się z nami;
 - k) panika, gdy zachorował ktoś ze znajomych;
 - l) straszny lęk, gdy choroba „dopadła” członka naszej rodziny.
20. Dokończ zdanie:
„Jestem dumny z mojej rodziny za to, jak funkcjonowała w czasie pandemii, bo
.....
.....
.....”
21. Dokończ zdanie:
„Uważam, że w czasie pandemii moja rodzina zdała/nie zdała (zaznacz swój wybór) egzamin z odpowiedzialności, bo:
.....
.....”
22. W okresie pandemii na pewno jakąś rolę pełnili dla Ciebie rówieśnicy. Napisz, czy byli dla Ciebie ważni czy nie i dlaczego?
- a) Tak, byli ważni, bo:
.....
 - b) Nie byli ważni, bo:
.....
23. A czy Ty wobec rówieśników byłaś/eś w jakiś sposób pomocna/y? Co wobec nich robiłaś/eś, jak im pomagałaś/eś?
.....
.....
24. Czy dyskutowaliście między sobą o tym, że „dzieci i młodzież są nośnikami wirusa”? Jakie komentarze, uwagi wtedy wypowiadaliście?
.....
.....
25. Gdy przyglądasz się swoim rówieśnikom i Waszemu doświadczeniu ze zdalnym nauczaniem, to wg Ciebie najtrudniejszym dla koleżanek i kolegów było:
.....
.....

26. Jak reagowaliście na informację o tym, że najbardziej narażeni są seniorzy? Co ta informacja w kręgu Twoich znajomych wywoływała?
27. Jeśli czas zarazy miałby trwać nadal, to czego:
- chciałabyś/chciałbyś uniknąć
 - oczekiwałabyś/oczekiwałbyś od rodziców
 - oczekiwałabyś/oczekiwałbyś od szkoły
 - oczekiwałabyś/oczekiwałbyś od rówieśników
 - od (*Napisz kogo.*) oczekiwałabym/oczekiwałbym
28. Jeśli czas zarazy miałby trwać nadal, to co byłąbyś/byłbyś w stanie zrobić dla:
- siebie samej/ego
 - Twoich najbliższych
 - spraw szkolnych
 - Twoich rówieśników
 - dla (*Wymień kogo.*). Co chciałabyś/chciałbyś zrobić
29. Zamykając naszą ankietę, na koniec wracam do pytania: Co i kto (to dwie różne sprawy) najbardziej Ci pomogły w czasie zarazy? (*Napisz.*)
-
-
-
30. Co i kto przeszkadzało Ci w czasie zarazy?
-
-

Propozycje kafeterii do pytań otwartych po zmianach i dyskusjach zespołowych

UCZNIOWIE

Pytanie 3: Dokończ zdanie: „Gdy dowiedziałam/em się, że jest COVID-19, to, dlatego że:”:

- a) nie wiedziałem/am, co będzie dalej;
- b) bałem/am się tego, co nadejdzie;
- c) byłem/am zaintrygowany/a tym, co będzie dalej;
- d) byłem/am zdziwiony/a sytuacją;
- e) obawiałem/am się, że zachoruję ja albo ktoś z rodziny;
- f) inne;
- g) nie pamiętam.

Pytanie 9: Kto w czasie zdalnego nauczania był/jest najbardziej pomocny i w jakim zakresie, czyli w czym Ci pomógł/pomaga? (*np. nauczyciel, bo cierpliwie tłumaczył; rodzice, bo ze mną robili zadania; koledzy, bo dzielili się ze mną materiałami; babcia, bo mnie uspokajała*)

- a) rodzice,
- b) rodzeństwo,
- c) koledzy/znajomi,
- d) partner/chłopak/dziewczyna/narzeczonej/narzeczonego,
- e) ktoś inny,
- f) nikt.

Pytanie 10a: Napisz, co Cię najbardziej w zdalnym nauczaniu denerwowało/denerwuje?

- a) za dużo materiału, a za mało czasu;
- b) za dużo czasu spędzanego przed komputerem;
- c) konkretne lekcje, np. polski, matematyka, geografia;
- d) brak kontaktu z rówieśnikami;
- e) problemy techniczne;
- f) mała ilość czasu na sprawdzianach i kartkówkach;
- g) brak kontaktu z nauczycielem;
- h) niekompetencja nauczycieli;
- i) inne.

Pytanie 10b: Napisz, co Cię najbardziej w zdalnym nauczaniu sprawiało/sprawia satysfakcję?

- a) możliwość samodzielnej pracy,
- b) swoboda,
- c) nie muszę chodzić/jeździć do szkoły,
- d) prostsze zadania,
- e) więcej snu,
- f) łatwość ściągania,
- g) coś innego,
- h) nic.

Pytanie 10c: Napisz, co w zdalnym nauczaniu było/jest dla Ciebie łatwe?

- a) wszystko,
- b) ściąganie,
- c) obsługa platformy,
- d) zdobywanie lepszych ocen,
- e) nic,
- f) coś innego.

Pytanie 10d: Napisz, co w zdalnym nauczaniu było/jest dla Ciebie trudne?

- a) skupienie się na lekcji,
- b) za dużo materiału,
- c) wszystko,
- d) problemy techniczne,
- e) praca samodzielna,
- f) inne,
- g) nic.

Pytanie 11a: Trudność w sposobie zdalnego nauczania polega na tym, że:

- a) Nie mamy bezpośredniego kontaktu.
- b) Pojawiają się problemy techniczne.
- c) Nie mamy towarzystwa.
- d) Mamy za mało czasu na sprawdzianach/kartkówkach.
- e) Inne.
- f) Nic.

Pytanie 11b: Trudność w relacji między nauczycielem a uczniem polega na tym, że:

- a) Jest trudniejszy kontakt.
- b) Brakuje wyrozumiałości ze strony nauczycieli.

- c) Brakuje czasu na wyjaśnienia.
- d) Inne.
- e) Nic.

Pytanie 11c: Trudność w relacji między uczniami w klasie polega na tym, że:

- a) Nie widzimy się, brak kontaktu.
- b) Nie ma między nami współpracy.
- c) Nie znamy się dobrze, bo to nowa klasa.
- d) Nie mamy problemów.
- e) Inne.

Pytanie 19a: Napisz, jak zareagowałeś/eś na komunikat o tym, że „głównymi nosicielami wirusa są dzieci i młodzi ludzie”? Dokończ zdanie: „Gdy to do mnie dotarło,”:

- a) nie zareagowałem/am, było mi to obojętne;
- b) byłem/am smutny/a, zmartwiony/a;
- c) bałem/am się o zdrowie rodziny;
- d) nie pamiętam.

Pytanie 19b: Czy dzisiaj, wiele miesięcy od tamtej chwili, czujesz to samo, czy zmieniły się Twoje odczucia?

- a) Czuję to samo.
- b) Zmieniły się na gorsze.
- c) Zmieniły się na lepsze.
- d) Przyzwyczailem/am się, jestem spokojniejszy/a.
- e) Inne.
- f) Nie wiem.

Pytanie 20a: Napisz, jak zareagowałeś/zareagowałaś na wieść o tym, że najbardziej narażeni na zachorowanie są seniorzy, czyli pokolenia babci/dziadka? Dokończ zdanie: „Gdy dotarło to do mnie,”:

- a) bałem/am się/martwiłem/am o rodziców lub dziadków;
- b) było mi to obojętne;
- c) nie pamiętam;
- d) inne.

Pytanie 20b: Czy dzisiaj, wiele miesięcy od tamtej chwili, czujesz, postępujesz tak samo, czy coś się zmieniło?

- a) Czuję to samo.
- b) Zmieniło się na gorsze.

- c) Zmieniło się na lepsze.
- d) Przyzwyczałem/am się, jestem spokojniejszy/a.
- e) Inne.
- f) Nie wiem.

Pytanie 23: Dokończ zdanie: „Jestem dumny z mojej rodziny za to, jak funkcjonowała/funkcjonuje w czasie pandemii, bo”:

- a) trzymamy się razem, wspieramy się;
- b) jesteśmy lepiej zorganizowani;
- c) byliśmy ostrożni, przestrzegaliśmy zasad;
- d) rodzice mnie chronią;
- e) nie daliśmy się zwariować;
- f) inne;
- g) nie jestem dumny z mojej rodziny za to, jak funkcjonowała w czasie pandemii.

Pytanie 24: Dokończ zdanie: „Uważam, że w czasie pandemii moja rodzina zdała/nie zdała (zdaje/nie zdaje) egzamin/u z odpowiedzialności, bo”:

- a) jesteśmy rozważni/uważni/ostrożni;
- b) nie panikujemy;
- c) bo się sobą opiekowaliśmy;
- d) nie zdaje egzaminu.

Pytanie 25: W okresie pandemii na pewno jakieś znaczenie mieli/mają dla Ciebie rówieśnicy. Napisz, czy byli dla Ciebie ważni czy nie, i dlaczego?

- a) Byli ważni, bo mnie wspierali, można było pogadać.
- b) Byli ważni, bo pomagali w nauce.
- c) Nic się nie zmieniło.
- d) Nie byli ważni.
- e) Inne.

Pytanie 26: A czy Ty wobec rówieśników byłaś/eś (jesteś) w jakiś sposób pomocna/y? Co dla nich robiłaś/eś (robisz), jak im pomagałaś/eś (pomagasz)?

- a) Pomagałem/am w nauce.
- b) Rozmawiałem/am i wspierałem/am.
- c) Pomagałem/am podczas kwarantanny, np. dowożąc jedzenie.
- d) Nic nie robiłem/am.

Pytanie 27: Czy dyskutowaliście między sobą o tym, że „dzieci i młodzież są nośnikami wirusa”? Jakie komentarze, uwagi wtedy wypowiadaliście?

- a) Rozmawialiśmy o naszych obawach.
- b) Rozmawialiśmy, ale bez przejęcia.
- c) Nie pamiętam.
- d) Nie rozmawialiśmy.

Pytanie 28: Jak myślisz, co było/jest najtrudniejsze dla Twoich koleżanek i kolegów w zdalnym nauczaniu? Dlaczego tak sądzisz?

- a) nadmiar pracy w szkole, nadmiar czasu przed komputerem;
- b) brak kontaktu z rówieśnikami;
- c) problemy techniczne;
- d) podejście nauczycieli;
- e) coś innego;
- f) nie wiem.

Pytanie 29: Jak reagowaliście na informację o tym, że najbardziej narażeni są seniorzy?

- a) Byliśmy zasmuceni/zaniepokojeni.
- b) Byliśmy przestraszeni.
- c) Ograniczaliśmy kontakt z dziadkami/osobami starszymi.
- d) Nie reagowaliśmy.
- e) Nie pamiętam.
- f) Inaczej.

Pytanie 30a: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to czego chciałabyś/chciałbyś uniknąć?

- a) zarażenia,
- b) matury,
- c) noszenia masek,
- d) izolacji,
- e) zdalnego nauczania,
- f) zamknięcia sklepów,
- g) czegoś innego,
- h) niczego.

Pytanie 30b: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to czego oczekiwałabyś/oczekiwałbyś od rodziców?

- a) mam wszystko,
- b) zrozumienia,

- c) wyrozumiałości,
- d) wsparcia,
- e) czegoś innego,
- f) niczego.

Pytanie 30c: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to czego oczekiwałabyś/oczekiwałbyś od szkoły?

- a) mniejszej liczby zadań i mniej pracy,
- b) większej wyrozumiałości nauczycieli,
- c) więcej czasu na sprawdzianach,
- d) większego zaangażowania nauczycieli,
- e) czegoś innego,
- f) niczego.

Pytanie 30d: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to czego oczekiwałabyś/oczekiwałbyś od rówieśników?

- a) wsparcia/pomocy,
- b) kontaktu,
- c) traktowania lekcji poważnie,
- d) odpowiedzialności,
- e) czegoś innego,
- f) niczego.

Pytanie 31a: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to co byłabyś/byłbyś w stanie zrobić dla siebie samej/ego?

- a) wszystko,
- b) przestrzegać zasad,
- c) więcej się bawić,
- d) zadbać o zdrowie,
- e) więcej się uczyć,
- f) coś innego,
- g) nic.

Pytanie 31b: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to co byłabyś/byłbyś w stanie zrobić dla Twoich najbliższych?

- a) bardziej pomagać,
- b) wspierać,
- c) poświęcać więcej czasu,
- d) wszystko,
- e) coś innego,
- f) nic.

Pytanie 31c: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to co byłąbyś/byłbyś w stanie zrobić dla spraw szkolnych?

- a) kontaktować się z nauczycielami,
- b) ciężiej pracować,
- c) wykonywać obowiązki,
- d) nie wiem,
- e) coś innego,
- f) nic.

Pytanie 31d: Jeśli czas pandemii miałby trwać nadal, to co byłąbyś/byłbyś w stanie zrobić dla Twoich znajomych?

- a) pomagać w problemach,
- b) częściej rozmawiać,
- c) wszystko,
- d) coś innego,
- e) nic.

Pytanie 32: Zamykając naszą ankietę, na koniec wracam do pytania, kto i co (to dwie różne sprawy) najbardziej Ci pomogło (pomaga) w czasie pandemii?

- a) rodzice,
- b) rodzeństwo,
- c) wsparcie najbliższych,
- d) nadzieja, że kiedyś będzie koniec epidemii,
- e) telefon/komputer,
- f) znajomi,
- g) książki,
- h) coś innego,
- i) nic/nikt.

Pytanie 33: Kto i co najbardziej przeszkadzało Ci (przeszkadza Ci) w czasie pandemii?

- a) zamknięte sklepy,
- b) nauczanie zdalne,
- c) brak kontaktu, izolacja,
- d) wszystko,
- e) zalecenia rządu,
- f) chodzenie w maseczkach,
- g) nauczyciele,
- h) łączenie życia domowego i szkolnego,

- i) nie wiem,
- j) cos innego,
- k) nikt/nic.

RODZICE

Pytanie 4: Jak młodzi zareagowali na informację, że głównymi nosicielami zagrożenia są dzieci i młodzież? (*Proszę opisać ich reakcję/stan.*)

- a) brak reakcji,
- b) niepokój,
- c) niedowierzanie,
- d) zdziwienie,
- e) ograniczyli kontakty,
- f) zareagowali lękiem/strachem,
- g) nie reagowali,
- h) inaczej,
- i) nie pamiętam.

Pytanie 5: Jak młodzi zareagowali na informację, że najbardziej narażone na zakażenie jest pokolenie seniorów/babć i dziadków? (*Proszę opisać ich reakcję/stan.*)

- a) obawa/niepokój,
- b) raczej spokojnie,
- c) strach o dziadków,
- d) ograniczenie kontaktów,
- e) niedowierzanie,
- f) inaczej,
- g) nie reagowali,
- h) nie pamiętam.

Pytanie 11a: Na czym polegały akcje pomocowe (charytatywne)?

- a) pomoc seniorom w zakupach,
- b) wpłacanie pieniędzy na różne zbiórki,
- c) telefony do seniorów,
- d) włączanie się w akcje charytatywne inaczej niż poprzez wpłacanie pieniędzy,
- e) oddawanie osocza,
- f) szycie maseczek,
- g) inne.

Pytanie 12: Jeśli miałyby/miałby Pani/Pan opisać krótko stan psychiczny, emocjonalny znanych sobie młodych ludzi, to opisałaby/opisałby Pani/Pan go następująco: „Obserwując młodych ludzi (13–19 lat) w okresie COVID-19, zauważam”:

- a) większe zamknięcie,
- b) zaskoczenie,
- c) większą agresję/niedowierzenie,
- d) dezorientację,
- e) dają sobie radę,
- f) bunt,
- g) znudzenie,
- h) zmęczenie;
- i) inne,
- j) nie wiem.

Pytanie 15a: Jakich tematów najczęściej dotyczyły rozmowy domowe uczniów z rodzicami?

- a) nauka/szkoła,
- b) zdrowie,
- c) sytuacja rodzinna,
- d) przyszłość,
- e) emocje,
- f) inne,
- g) nie wiem.

Pytanie 15b: Jakich tematów najczęściej dotyczyły rozmowy domowe uczniów z rodzeństwem?

- a) nauka/szkoła,
- b) zabawa,
- c) pomoc/wsparcie,
- d) plany na przyszłość,
- e) sytuacja domowa,
- f) inne,
- g) brak rodzeństwa,
- h) nie wiem.

Pytanie 16: Jaki najczęściej repertuar rad pojawiał się w trakcie rozmów dotyczących obciążeń wynikających z COVID-19?

- a) reżim sanitarny/higiena/noszenie maseczki,
- b) wsparcie psychiczne/dodawanie otuchy,

- c) inne,
- d) nie pamiętam.

Pytanie 17: Na tle jakich spraw najczęściej wybuchały spory w domu w czasie pandemii SARS-CoV-2?

- a) nauka,
- b) obowiązki domowe,
- c) relacje rodzinne,
- d) przestrzeganie obostrzeń,
- e) kto używa komputera,
- f) inne,
- g) nie było sprzeczek.

Pytanie 21a: Jakie Pani/Pana zdaniem były/są główne zalety zdalnego nauczania?

- a) zapewnienie ochrony przed zakażeniem,
- b) spędzanie razem więcej czasu,
- c) oszczędność czasu,
- d) zapewnienie możliwości nauki pomimo epidemii,
- e) inne,
- f) nie ma.

Pytanie 21b: Jakie Pani/Pana zdaniem były/są główne wady zdalnego nauczania?

- a) brak kontaktu z rówieśnikami,
- b) brak kontaktu z nauczycielem,
- c) niechęć do tej formy nauki,
- d) problemy techniczne,
- e) nieprzygotowanie nauczycieli,
- f) słabe efekty nauczania,
- g) za dużo czasu przed komputerem,
- h) inne,
- i) nie ma,
- j) nie wiem.

Pytanie 22: Co sprawiało uczniom największą trudność w procesie zdalnego nauczania?

- a) nauka,
- b) problemy techniczne,
- c) zmęczenie,
- d) brak kontaktu z nauczycielem,

- e) duża ilość materiału,
- f) niewywiązywanie się nauczycieli ze zobowiązań,
- g) inne,
- h) nie było trudności.

Pytanie 23: Co sprawiało rodzicom największą trudność w procesie zdalnego nauczania?

- a) zbyt dużo pracy,
- b) mobilizowanie dzieci,
- c) zastępowanie nauczyciela,
- d) brak dostępu do komputera,
- e) brak kompetencji informatycznych,
- f) inne,
- g) nie pamiętam.

Pytanie 24: Co sprawiało największą trudność nauczycielom w procesie zdalnego nauczania?

- a) przygotowanie do zajęć,
- b) obsługa komputera,
- c) brak kontaktu z uczniami,
- d) mobilizowanie uczniów,
- e) inne,
- f) nie wiem.

Pytanie 25: Co należałoby poprawić/zmienić w procesie zdalnego nauczania?

- a) podnieść jakość nauczania,
- b) mniej zadań domowych,
- c) poprawić warunki systemowe/techniczne,
- d) inne,
- e) nie wiem.

Pytanie 26: Dokończ zdanie: „W procesie zdalnego nauczania odkryciem dla mnie była/był/były”:

- a) łatwość ściągania,
- b) brak dyscypliny,
- c) umiejętność zdalnej komunikacji,
- d) oceny nieadekwatne do zdobytej wiedzy i zaangażowania,
- e) poznanie niektórych nauczycieli,
- f) inne,
- g) nic.

Pytanie 27: Dokończ zdanie: „Koszmarem dla mnie było w procesie zdalnego nauczania to, że.....”:

- a) dzieci spędzają za dużo czasu przed komputerem;
- b) rodzice musieli zastępować nauczycieli;
- c) trzeba siedzieć w domu;
- d) brak kontaktu z nauczycielem;
- e) za dużo ściągania;
- f) problemy techniczne;
- g) walka o komputer do pracy;
- h) inne;
- i) nic.

NAUCZYCIELE I PSYCHOLOGOWIE

Pytanie 4: Jak młodzi zareagowali na informację, że głównymi nosicielami zagrożenia są dzieci i młodzież? (*Proszę opisać ich reakcję/stan.*)

- a) brak reakcji,
- b) niepokój,
- c) niedowierzanie,
- d) zdziwienie,
- e) ograniczyli kontakty,
- f) zareagowali lękiem/strachem
- g) lekceważyli sytuację,
- h) nie reagowali,
- i) inaczej,
- j) nie pamiętam.

Pytanie 5: Jak młodzi zareagowali na informację, że najbardziej narażone na zakażenie jest pokolenie seniorów/babć i dziadków? (*Proszę opisać ich reakcję/stan.*)

- a) obawa/niepokój,
- b) raczej spokojnie,
- c) strach o dziadków,
- d) ograniczenie kontaktów,
- e) niedowierzanie,
- f) lekceważenie,
- g) obojętność,
- h) inaczej,

- i) nie reagowali,
- j) nie pamiętam.

Pytanie 11a: Na czym polegały akcje pomocowe (charytatywne)?

- a) pomoc seniorom w zakupach,
- b) wpłacanie pieniędzy na różne zbiórki,
- c) telefony do seniorów,
- d) włączanie się w akcje charytatywne inaczej niż poprzez wpłacanie pieniędzy,
- e) oddawanie osocza,
- f) szycie maseczek,
- g) inne.

Pytanie 12: Jeśli miałyby/miałby Pani/Pan opisać krótko stan psychiczny, emocjonalny znanych sobie młodych ludzi, to opisałaby/opisałby Pani/Pan go następująco: „Obserwując młodych ludzi (13–19 lat) w okresie pandemii SARS-CoV-2, zauważam,”:

- a) większe zamknięcie,
- b) większą agresję/niedowierzenie,
- c) dezorientację,
- d) dają sobie radę,
- e) bunt,
- f) znudzenie,
- g) zmęczenie,
- h) wyczekują końca,
- i) są obojętni,
- j) inne,
- k) nie wiem.

Pytanie 15a: Jakich tematów najczęściej dotyczyły rozmowy domowe uczniów z rodzicami?

- a) nauka/szkoła,
- b) zdrowie,
- c) sytuacja rodzinna,
- d) przeszłość,
- e) emocje,
- f) bezpieczeństwo,
- g) inne,
- h) nie wiem.

Pytanie 15b: Jakich tematów najczęściej dotyczyły rozmowy domowe uczniów z rodzeństwem?

- a) nauka/szkoła,
- b) zabawy,
- c) pomoc/wsparcie,
- d) plany na przyszłość,
- e) sytuacja domowa,
- f) inne
- g) nie wiem.

Pytanie 16: Jaki najczęściej repertuar rad pojawiał się w trakcie rozmów dotyczących obciążeń wynikających z COVID-19?

- a) reżim sanitarny/higiena/noszenie maseczki,
- b) wsparcie psychiczne/dodawanie otuchy,
- c) jak się uczyć,
- d) inne,
- e) nie pamiętam.

Pytanie 17: Na tle jakich spraw najczęściej wybuchały spory w domu w czasie pandemii SARS-CoV-2?

- a) nauka,
- b) obowiązki domowe,
- c) relacje rodzinne,
- d) przestrzeganie obostrzeń,
- e) kto używa komputera,
- f) dostęp do telewizora,
- g) inne,
- h) nie wiem,
- i) nie było sprzeczek.

Pytanie 21a: Jakie Pani/Pana zdaniem były/są główne zalety zdalnego nauczania?

- a) zapewnienie ochrony przed zakażeniem,
- b) nauka obsługi komputera,
- c) spędzanie przez uczniów więcej czasu z rodziną,
- d) oszczędność czasu,
- e) zapewnienie możliwości nauki pomimo epidemii,
- f) inne,
- g) nie ma.

Pytanie 21b. Jakie Pani/Pana zdaniem były/są główne wady zdalnego nauczania?

- a) brak kontaktu z rówieśnikami,
- b) brak kontaktu z nauczycielem,
- c) brak jednolitej platformy nauczania,
- d) problemy techniczne,
- e) za dużo czasu przed komputerem,
- f) inne,
- g) nie ma,
- h) nie wiem.

Pytanie 22. Co sprawiało uczniom największą trudność w procesie zdalnego nauczania?

- a) problemy techniczne,
- b) zmęczenie,
- c) duża ilość materiału,
- d) skupienie się na lekcjach,
- e) punktualność, sumienność, motywacja,
- f) samodzielność,
- g) inne,
- h) nie było trudności.

Pytanie 23: Co sprawiało rodzicom największą trudność w procesie zdalnego nauczania?

- a) mobilizowanie dzieci,
- b) pomoc dziecku, większa odpowiedzialność za naukę dzieci,
- c) brak dostępu do komputera,
- d) brak kompetencji informatycznych,
- e) problemy techniczne,
- f) inne,
- g) nie pamiętam.

Pytanie 24: Co sprawiało największą trudność nauczycielom w procesie zdalnego nauczania?

- a) zbyt dużo czasu przed komputerem,
- b) podejście uczniów do nauki,
- c) problemy techniczne,
- d) zbyt dużo czasu potrzebnego na przygotowanie zajęć,
- e) obsługa komputera,
- f) brak kontaktu z uczniami,

- g) mobilizowanie uczniów,
- h) inne,
- i) nie wiem.

Pytanie 25: Co należałoby poprawić/zmienić w procesie zdalnego nauczania?

- a) Zapewnić nauczycielom i uczniom dostęp do sprzętu.
- b) Zmienić podstawę programową.
- c) Skrócić lekcje.
- d) Zapewnić jedną platformę do nauki.
- e) Wprowadzić jednolite zasady dotyczące używania kamer.
- f) Poprawić warunki systemowe/techniczne.
- g) Inne.
- h) Nie wiem.

Pytanie 26: Dokończ zdanie: „W procesie zdalnego nauczania odkryciem dla mnie było to, że”:

- a) jest to szybka forma sprawdzania wiedzy;
- b) szybko nauczyłem/am się nowego sposobu prowadzenia zajęć;
- c) niektórzy uczniowie są bardziej aktywni przed komputerem niż na sali;
- d) rodzice są obecni podczas lekcji;
- e) inne;
- f) nic.

Pytanie 27: Dokończ zdanie: „Koszmarem w procesie zdalnego nauczania było dla mnie”:

- a) za dużo czasu przed komputerem;
- b) to, że nie mogę pomóc wszystkim uczniom z ich problemami w nauce;
- c) to, że dzieci nie mają odpowiednich warunków do nauki;
- d) problemy ze wzrokiem i kręgosłupem;
- e) brak kontroli nad dziećmi;
- f) problemy techniczne;
- g) inne;
- h) nic.

Badania dotyczące kwestii duchowości

1. Jak ważna w Twoim życiu jest religijność i wiara?
 - a) bardzo ważna,
 - b) ważna,
 - c) czasem ważna, a czasem nieważna,
 - d) niezbyt ważna,
 - e) w ogóle nieważna.
2. W trakcie kwarantanny realizowałem/am moje potrzeby duchowe przez:
 - a) uczestnictwo w nabożeństwach w kościele;
 - b) uczestnictwo w wirtualnych nabożeństwach;
 - c) modlitwę;
 - d) rozmowy o wierze, religii i kwestiach duchowych;
 - e) słuchanie nagrań o tematyce religijnej;
 - f) czytanie artykułów poświęconych tematyce religijnej;
 - g) słuchanie podcastów poświęconych tematyce religijnej;
 - h) głębsza refleksja nad kwestiami religijnymi i wiarą;
 - i) nie realizowałem/am tych potrzeb w żaden sposób;
 - j) nie mam potrzeb duchowych i religijnych;
 - k) inne – jakie?
3. Jaka była częstotliwość podejmowania praktyk religijnych w okresie pandemii?
 - a) kilka razy dziennie,
 - b) raz dziennie,
 - c) kilka razy w tygodniu,
 - d) kilkanaście razy w miesiącu,
 - e) kilkanaście razy w roku,
 - f) wcale,
 - g) inne – jakie?
4. Czy w Twojej rodzinie podejmowane były w czasie pandemii kwestie duchowe i religijne?
 - a) tak, dość często w rozmowach;
 - b) wspólne praktykowanie modlitwy w rodzinie;
 - c) wspólne chodzenie do kościoła w niedzielę;
 - d) wspólne oglądanie wartościowych filmów z przesłaniem religijnym;

- e) nie podejmujemy praktyk religijnych w rodzinie;
 - f) inne – jakie?
5. Jestem:
- a) wyznania rzymskokatolickiego,
 - b) wyznania grekokatolickiego,
 - c) wyznania prawosławnego,
 - d) protestantem,
 - e) wyznawcą judaizmu,
 - f) muzułmaninem,
 - g) świadkiem Jehowy,
 - h) agnostykiem,
 - i) ateistą,
 - j) inne – jakie?
6. Po zakończeniu pandemii planujesz realizować potrzeby religijne i duchowe przez:
- a) oglądanie filmów religijnych w sieci;
 - b) słuchanie podcastów;
 - c) uczestniczenie w nabożeństwach religijnych w sieci;
 - d) uczestniczenie w nabożeństwach religijnych w kościele;
 - e) modlitwę i rozważania spraw duchowych osobiście;
 - f) modlitwę i rozważania spraw duchowych w rodzinie/ z bliskimi;
 - g) łączenie zamiennie praktyk religijnych w świecie realnym i wirtualnym;
 - h) inne – jakie?
7. Twoja wiara i jej praktykowanie przez pandemię:
- a) silnie wzrosły,
 - b) wzrosły,
 - c) pozostały na tym samym poziomie,
 - d) zmalały,
 - e) znacznie zmalały.
8. Wiara i praktykowanie religijne przez pandemię w Polsce:
- a) silnie wzrosły,
 - b) wzrosły,
 - c) pozostały na tym samym poziomie,
 - d) zmalały,
 - e) znacznie zmalały.

9. Pandemia wpłynęła na relacje w Twojej rodzinie:
- Wzmocniły się w znaczący sposób.
 - Wzmocniły się w nieznacznym sposób.
 - Pozostały na takim samym poziomie.
 - Oslabiły się w nieznacznym sposób.
 - Oslabiły się w znaczący sposób.
10. Z mediów społecznościowych korzystasz w czasie pandemii
[*Uwaga do badaczy: do wykorzystania przy analizie MACIERZ + SKALA LIKERTA.*]

POZIOMO

- niemal cały czas jestem online;
- kilkanaście godzin dziennie;
- kilka godzin dziennie;
- niemal codziennie, ale zdarzają się dni bez social mediów;
- kilka razy w tygodniu;
- kilkanaście razy w miesiącu;
- kilka razy w miesiącu;
- okazyjnie, bez regularności;
- nie korzystam wcale;
- nie mam kont w mediach społecznościowych.

PIONOWO

- tak samo jak przed pandemią;
 - częściej niż przed pandemią;
 - dużo częściej niż przed pandemią;
 - rzadziej niż przed pandemią;
 - dużo rzadziej niż przed pandemią.
11. Zadania domowe odrabiasz w czasie pandemii:
- samodzielnie;
 - z pomocą rodziców;
 - wspólnie z kolegami/koleżankami jako praca wspólna;
 - z niektórych przedmiotów spisuję od kolegów/koleżanek;
 - z korepetytorem z części przedmiotów;
 - z materiałami pochodzącymi z Internetu;
 - z książkami i notatkami z lekcji;
 - inne – jakie?
12. Prace klasowe i sprawdziany robisz w czasie pandemii:
- samodzielnie;

- b) z pomocą rodziców;
 - c) wspólnie z kolegami/koleżankami jako praca wspólna;
 - d) z niektórych przedmiotów spisuję od kolegów/koleżanek;
 - e) z materiałami pochodzącymi z Internetu;
 - f) z książkami i notatkami z lekcji;
 - g) inne – jakie?
13. Do prac domowych i sprawdzianów wykorzystujecie w klasie w czasie pandemii:
- a) Discorda,
 - b) Messengera,
 - c) WhatsUpa,
 - d) WeChata,
 - e) E-maila,
 - f) Signala,
 - g) Google Meeta,
 - h) grupę na Facebooku,
 - i) inne – jakie?
14. Ile masz kont i profili w mediach społecznościowych na platformie:

[MACIERZ cd.]

POZIOMO

- a) Facebook,
- b) Instagram,
- c) Twitter,
- d) YouTube,
- e) Pinterest,
- f) Tinder,
- g) Twitch
- h) Snapchat,
- i) TikTok
- j) LinkedIn,

PIONOWO

- a) 1,
- b) 2,
- c) 3,
- d) 4,
- e) 5,

BADANIA IN STATU NASCENDI W CZASIE EPIDEMII SARS-COV-2. RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

- f) 6,
- g) 7,
- h) 8,
- i) 9,
- j) 10,
- k) 11 i więcej,
- l) nie mam konta.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, M. (2020). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: PWN.
- Bauman, Z. (2007). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka w drodze do innych nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Beck, U. (2012). *Spółczesność światowego ryzyka*. Warszawa: Scholar.
- Becker, H.S. (2013). *Warsztat pisarski badacza*. Warszawa: PWN.
- Camus, A. (2020). *Dżuma*. Warszawa: PIW.
- Cicero (wyd. 1960). *Pisma filozoficzne*, t. 2, *O państwie, o prawach, o powinnościach*. Warszawa: PWN.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2014). *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2. Warszawa: PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: PWN.
- Hume, D. (wyd. 1989). *Traktat o naturze ludzkiej*. Warszawa: PWN.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Kurzępa, J. (1998). *Młodość pogranicza – juma*. Zielona Góra: LTN.
- Kurzępa, J. (2010). *Młodość pogranicza – świnki, czyli o prostytucji nieletnich*. Kraków: Impuls.
- Kurzępa, J., Gajewski, W. (2018). *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży w centrum oddziaływań profilaktycznych*. Kraków: Rubikon.
- Kurzępa, J. (2019). *Diagnoza problemu używania narkotyków i nowych substancji psychoaktywnych na terenie województwa łódzkiego*. Miłanówek: OW Velke.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: PWN.
- Lebrun, F., Carpentier, J. (1994). *Historia Europy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Marzano, M. (2013). *Oblicza lęku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019. Education in the 2018/2019 school year*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa–Gdańsk 2019, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/14/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2018_2019_korekta_12-02-2020.pdf (data dostępu: 18.07.2021).
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów*. Warszawa: PWN.
- Reid, T. (wyd. 1975). *Rozważana o władzach poznawczych człowieka*. Warszawa: PWN.
- Sennett, R. (2004). *Respect*. London: Penguin Books.
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Żakowski, J. (2005). W szponach ryzyka. *Niezbędnik Inteligenta. Polityka*, 25(2509).



Prof. UZ dr hab. Jacek Kurzępa – socjolog młodzieży, badacz społeczny, w ostatnich latach realizował projekty badawcze dotyczące uczniowskiej samorządności, aktywności obywatelskiej młodzieży czy też zachowań ryzykownych. W ramach tych poszukiwań na rynku wydawniczym pojawiły się m.in. pozycje: (wraz z Wiesławem Gajewskim) *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży w centrum oddziaływań profilaktycznych* (2018), (razem z Zespołem) *Dopalacze – diagnoza problemu używania narkotyków i nowych substancji psychoaktywnych na terenie województwa łódzkiego* (2019).

ISBN 978-83-62475-86-5



9 788362 475865