

dr inż. Franciszek Wyrwa

Urząd Miasta i Gminy Margonin

dr Michał Wyrwa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Twardy reset – edukacja po pandemii

1. Wstęp

Mysząc o edukacyjnych reperkusjach pandemii, zwracamy zwykle uwagę na negatywy. Jest to zrozumiałe, z racji na dramaty osobiste i drastyczność samej interwencji w systemy oświatowe. W krótkim czasie, na początku globalnej pandemii, nauczyciele i uczniowie zostali przeniesieni z ich zwykłego miejsca pracy i nauki w szkole do pracy i nauki w domu, z wykorzystaniem platform i systemów cyfrowych. Z czasem instytucje i edukatorzy starali się zapewnić różnorodne wsparcie metodyczne uczniom i nauczycielom. Chcąc złagodzić negatywne skutki pandemii, w wielu krajach podjęto decyzję o masowej promocji społecznej (*mass social promotion*) młodzieży szkolnej do następnej klasy niezależnie od poziomu opanowania wymaganej wiedzy i umiejętności. Było to pragmatyczne podejście do problemu niedokończonej nauki, jako że brak promocji uczniów z powodu słabszych ocen spowodowanych pandemią doprowadzić mógł do przeciążenia możliwości kadrowych, budżetowych i organizacyjnych systemów szkolnych (Reville, 2020). Również w Polsce podjęto decyzję o zawężeniu wiadomości i umiejętności sprawdzanych podczas egzaminów zewnętrznych, przeprowadzanych w latach 2021 i 2022, do wymagań egzaminacyjnych z grudnia 2020, a nie, jak w ubiegłych latach, do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Krótko mówiąc, wymuszony scenariusz działań był bezprecedensowy.

Możemy na kryzysy spojrzeć też z perspektywy szans na wprowadzenie zmian pozytywnych. Do napisania niniejszego artykułu zainspirowały nas, opisujące sytuację postpandemiczną, słowa indyjskiej pisarki Arundhati Roy: „Historyczne pandemie zmuszały ludzi do zerwania z przeszłością i ponownego wyobrażenia sobie swojego świata. Ta nie jest inna. To portal, brama między jednym światem a drugim” (2020). Mówiąc zaś dokładniej, poszukujemy odpowiedzi na pytanie, na ile udało się zapewnić równowagę między pozytywnymi i negatywnymi skutkami pandemii w edukacji. Artykuł zawiera wybrane przykłady nowych pomysłów, które naukowcy i praktycy stosują, aby zapewnić sukces edukacyjny, kulturowy i społeczny dzieciom i młodzieży. Pokazano również kilka krajowych rozwiązań skoncentrowanych na odzyskaniu utraconej wiedzy oraz potrzebach społecznych i emocjonalnych.

Wierzymy, że twórcze przejście przez portal usprawni dyskusję nad tym, co jest konieczne, pożądane, a nawet możliwe dla przyszłych pokoleń. Zachęci naukowców, pedagogów i decydentów do śmiałych zmian w systemie edukacji. Od programu nauczania do pedagogiki, od nauczania do uczenia się, od nauczyciela do ucznia, od uczenia się do oceniania.

2. Twardy reset

Nie ma wątpliwości, że pandemia COVID-19 to więcej niż wyzwanie zdrowotne i potencjalna katastrofa gospodarcza. Jest probierzem zmiany społecznej i sprawdzianem cywilizacyjnego radzenia sobie z transformacją. Reakcja społeczeństwa, zarówno na poziomie instytucji, jak i indywidualnym, pozwoli ocenić nasze radzenie sobie i zarządzanie zmianami kulturowo-społecznymi w przyszłości (Weder i in., 2021, s. 2).

Jakie zasady moralne powinny kierować transformacją? Trzeba mieć świadomość, że postpandemiczne problemy oświatowe są tylko jednym z przejawów *nowej normalności*. Dzisiejsza wszechobecność tego terminu (np. Amrani, 2020) może budzić negatywne emocje i oskarżenia o pretensjonalność, ale naszym zdaniem, dobrze obrazuje napięcia czasu bezpośrednio po pandemii i pozwala trzeźwym okiem spojrzeć na stojące przed nami możliwości. Sednem naszych dalszych rozważań w tej sekcji będzie eksplikacja tego pojęcia w odniesieniu do systemów edukacji.

Niektórzy doszukują się jego źródeł w bliskich nam latach, przykładowo Manuti ze współpracownikami (2022) w edytoriale do specjalnego numeru *Frontiers in Psychology* poświęconego indywidualnym i organizacyjnym konsekwencjom pandemii piszą, że termin „nowa normalność” pojawił się po raz pierwszy w odniesieniu do kryzysu finansowego w 2008 roku. Pobieźny nawet rzut oka na dane wystarczy, by zauważyć, że co najmniej od początku XX wieku pisano o „nowej normalności” w kontekście długofalowych zmian w życiu dużych społeczeństw, wywoływanych przez wydarzenia o randze historycznej. Takimi było wejście w XX wiek, obie wojny światowe czy choćby wydarzenia z 11 września 2001 roku. W XXI wieku odwołania do „nowej normalności” lawinowo rosną, choć co ciekawe, dopiero od dekady przyrostowi temu towarzyszy jednoczesny przyrost odwołań do pojęcia kryzysu.

Dziś „nową normalność” wiążemy właśnie z wychodzeniem z globalnych kryzysów, czego najdobitniejszym przykładem jest pandemia COVID-19. Zwróćmy jednak uwagę, że chodzi o kryzysy, mające względnie rozpoznane horyzonty czasowe ich końca. Postępujące zmiany klimatu nie mają, tak częściej jak pandemia, narracji osnutej wokół „nowej normalności”. Nie ulega wątpliwości, że ich konsekwencje będą – a być może już są – daleko bardziej groźne dla ludzkości niż COVID-19. Postępujące ocieplenie klimatu przy zbyt wolnych działaniach państw świata nie daje powodów do optymizmu (IPCC, 2022). „Nowa normalność” jest zaś wyrazem w takim samym stopniu zagrożeń przyszłości jak nadziei na lepsze jutro.

Sparowanie tego, co „nowe” z „normalnością” wydaje się oksymoroniczne, ale tylko pozornie. To, co *normalne*, też jest efektem zmian zachodzących w czasie. Zwykle jednak zmiany te trudno zauważyć, bo dzieją się powoli. W tym przypadku mamy do czynienia ze zmianami w krótkim horyzoncie czasowym. Stąd właśnie to określenie „nowa”.

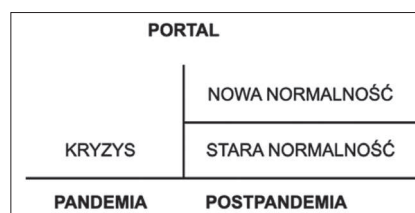
Czym jest jednak sama normalność? Nie jest to pojęcie czysto opisowe, ma wymiar wartościujący. Jest to też powód, dla którego, w sensie potocznym, kojarzy się z jednej strony z czymś pozytywnym, z bezpieczeństwem, a z drugiej

z czymś negatywnym, ze stagnacją. W bardziej ścisłej rekonstrukcji socjologa Allana Horowitza (2008) normalność rozumiana jest na trzy zasadnicze sposoby. Po pierwsze, cecha normalna statystycznie to jakakolwiek cecha, którą ma większość osób w danej grupie. Oddaje to dobrze ten aspekt, zgodnie z którym to, co normalne, jest często spotykane, natomiast oczywistym minusem takiego rozumienia jest utożsamianie normalności z powszechnością. Nie wszystkie społecznie powszechne postawy i cechy nazwalibyśmy pożądanymi albo przejawem stagnacji, przykładowo powszechna nadwaga w społeczeństwach rozwiniętych jest zjawiskiem negatywnym.

Drugim sposobem rozumienia normalności jest normalność aspiracyjna, czyli pewien wzorzec, ideał, do którego się dąży. Odpowiada to tym potocznym kontekstom, w których zachowanie „normalne” identyfikowane jest jako zachowanie dobre moralnie, jak w wyrażeniu: to normalne, każdy by się tak zachował. Jest to też najdalszy od opisowego sensu kategorii normalności.

Trzecim znaczeniem jest normalność funkcjonalna. Odnosi się ona do nauk ewolucyjnych: normalne jest to, do czego zostaliśmy przystosowani przez dobór naturalny. Funkcjonalny sens jest opisowy – utożsamienie cech fenotypowych z normalnością – ale zmieszany z aspiracyjnym często jest pożywką dla tych polityków i innych osób publicznych, którzy popełniają błąd odwołania do natury (czasem błędnie nazywany błędem naturalistycznym), czyli tych, którzy wnioskujeją o tym, jak być powinno (wymiar normatywny), z tego, jak jest (wymiar deskryptywny).

Wszystkie trzy rozumienia normalności pojawiają się w codziennych rozmowach, w tym również, co z perspektywy niniejszego tekstu najważniejsze, w rozmowach na temat pandemii. Teraz, kiedy wyszliśmy (lub zaczynamy wychodzić) z pandemii, nowa normalność której chcemy, przejawia się więc na trzech płaszczyznach: (1) powrót do robienia tego, co przed wybuchem pandemii (normalność statystyczna), (2) wprowadzenie określonych pozytywnych zmian na poziomie społecznym (normalność aspiracyjna) i (3) efektem naszych działań będzie lepsze przystosowanie się naszych społeczności (normalność funkcjonalna).



Rycina 1. Schematyczne przedstawienie wyjścia z kryzysu pandemicznego

Po ponaddwuletniej pandemii możemy albo podążać scenariuszem powrotu do starych rozwiązań (stara normalność), albo słabiej rozpoznanym, ale lepiej rokującym – do wyżej scharakteryzowanej nowej normalności (ryc. 1). Mimo że przedstawiciele sektora edukacji często zdają sobie sprawę z niedoskonałości obowiązującego wcześniej systemu, a także dostrzegają jego niepowodzenia w warunkach pandemii, to dominacja pierwszego scenariusza nie zaskakuje.

To, że znane wydaje się nam lepsze, to heurystyka dostępności w najlepszym wydaniu (Kahneman i in., 1982). Przecież przed pandemią edukacja *jakoś* działała, a liczne kreatywne i bazujące na rzetelnej nauce przedsięwzięcia (np. Hattie, 2012) dawały nawet nadzieję, że to *jakoś* zmienia się powoli w *coraz lepiej*. Co więcej, znajomość jest przyjacielem bezpieczeństwa. Preferowanie tego, co znane przy jednoczesnym znanym psychologicznie mechanizmie lęku przed przegraną (Rothblum, 1990), ma swoje odbicie na poziomie organizacyjnym społeczeństwa. Można wręcz powiedzieć, że zostało zinstytucjonalizowane. Przejawia się to na kilka sposobów. Po pierwsze, lęk przed nieznanym i zadowolenie płynące ze *status quo* decydentów – polityków, a także dyrektorów instytucji publicznych – wpływa na niechęć do podejmowania odważnych decyzji w kierunku nowych rozwiązań. Po drugie, zasady przyznawania publicznego finansowania na nawet kreatywne projekty społeczne z reguły nie pozostawiają wiele miejsca na eksperymentowanie bądź próbowanie. Jeśli cenimy sobie przede wszystkim pewność rezultatu, to trudniej o innowacje.

Nie zawsze też dostrzegamy wartość zmiany. Nawet jeśli zgadzamy się, że w systemie edukacji coś nie działa albo że oświata nie podołała wyzwaniom pandemii, to możemy różnić się co do przyczyn tego stanu rzeczy. Jeśli naszym zdaniem przyczyny te są poza naszą kontrolą, to spodziewamy się, że zmiana może jedynie aktualny stan rzeczy pogorszyć. Często takie myślenie podpada pod podstawowy błąd atrybucji (Ross, 1977), czyli przeszacowywanie wewnętrznych przyczyn zachowania i niedoszacowywanie czynników zewnętrznych. Najbardziej jaskrawym przykładem jest obwinianie dorosłych za bolączki dzisiejszej edukacji, poziom młodzieży i młodych, a więc uczniów i studentów. Stoi za tym mit, zgodnie z którym młodsze pokolenie jest gorsze od starszego. Gorszość może być rozumiana wielorako: niższa inteligencja młodych ludzi, obniżający się poziom kultury osobistej, czy choćby brak nawyków czytelniczych. Jak wskazują niedawne badania (Protzko i Schooler, 2019) tego rodzaju przekonania świadczą bardziej o ich posiadaczach niż o młodszym pokoleniu. Jeśli dorosły jest inteligentny, chętniej zarzuci młodszemu pokoleniu spadek inteligencji. Jeśli jest zapalonym czytelnikiem, chętniej zarzuci młodym niechęć do czytania i tak dalej. Przekonanie to jest w znacznej części konsekwencją błędu poznawczego, zniekształconej pamięci własnej młodości (przypisujemy młodszej wersji siebie cechy, które mamy jako dorośli), ale co najważniejsze, jest po prostu błędne. Zarzut niskiej kultury osobistej był stosowany wobec młodych już w starożytności, co wie każdy czytelnik dialogów Platona. Wyniki w testach na iloraz inteligencji systematycznie rosną pomiędzy kolejnymi pokoleniami: zachodzenie tak zwanego efektu Flynna zostało wielokrotnie potwierdzone (Shenk, 2017; Trahan i in., 2014). Trudniej porównać poziom czytelnictwa, bo choć lektura książek i czasopism na przestrzeni ostatniego półwiecza spadła, to w ostatnich dekadach spowszechniały media cyfrowe (Twenge i in., 2019). Można się wręcz pokusić o diagnozę, że to dzisiejsza epoka jest epoką tekstu, tylko nie jest to proza, a tekst internetu. Być może niektórzy z nas żałują, że *Pan Tadeusz* nie cieszy się już taką estymą jak niegdyś, ale też nie mylmy zwykłej ekspozycji na bodziec z docenieniem dzieła kultury polskiej. Swoją drogą, literatura zwyczajowo nazywana wysoką nigdy nie była tak powszechnie czytana przez młodzież, pochodzącą nie tylko z dobrych domów, jak chociażby cykl o Harrym Potterze.

Mylnie rozpoznane czynniki wewnętrzne, przy jednoczesnym niedocenianiu czynników zewnętrznych – socjoekonomicznych, zdrowotnych, rodzinnych i innych – to jeden z powodów, dla których pracownicy sektora edukacji mogą nie doceniać potrzeby zmiany i zamiast tego preferować *status quo*.

Drugi scenariusz, próba urzeczywistnienia nowej normalności, jest natomiast trudny i nieprzewidywalny. Jest jednak okazją do wyobrażenia sobie edukacji, która kontynuuje podejmowane już wcześniej próby dobrych zmian i wdraża też zupełnie nowe formy nauczania i organizacji szkoły. Potencjalny zysk jest niebagatelny. Jak już wspomnieliśmy, kryzysy bez wyraźnej daty końca dają niestety dość słaby impuls do działania na poziomie społeczeństwa, w porównaniu z kryzysami z rozpoznaniem horyzontem czasowym. Dlatego warto wykorzystać pandemię do tego, aby przygotować edukację, jak również obecne pokolenie uczniów na świat jutra: przez zmiany klimatyczne i kryzys gospodarczy mniej pewny, mniej stabilny, słowem – trudniejszy. Nasz głos nie jest odosobniony. W celach zrównoważonego rozwoju 2030 ONZ-etu znajdziemy też cel, którym ma być dobra jakość edukacji dla wszystkich, a jak wskazuje Paul Revill:

Jeśli poważnie traktujemy cel „wszystko znaczy wszystko”, zamierzamy edukować wszystkie – a nie tylko niektóre – nasze dzieci na wysokim poziomie i jeśli poważnie myślimy, że nie jest to tylko imperatyw moralny, ale także imperatyw ekonomiczny, pytanie brzmi: jak wykonać tę pracę? (za: Fay, 2015).

3. Zmiany, których potrzebujemy

W odniesieniu do powyższych uwag wybór drugiego scenariusza jest powinnością osób powiązanych z edukacją. Odsuwając obawy i skupiając się na tym, co inspirujące i niosące nadzieję, dokonamy teraz krótkiego przeglądu praktycznych rozwiązań zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Wybraliśmy takie, które mogą być podstawą do poszukiwań rodzimych dobrych praktyk, odpowiadając na pytania, czego i jak uczyć oraz w jakich warunkach organizacyjnych.

Obszar I – czego uczyć? Programy nauczania / strategie rozwoju oświaty

Bycie ekspertem w zakresie nauczania oraz rozpoznawania potrzeb i sytuacji uczniów nie oznacza, że nauczyciele są jednocześnie ekspertami w zakresie planowania celów edukacyjnych. Strategiczne planowanie pozostaje, nie tylko w Polsce, w gestii instytucji centralnych (u nas Ministerstwa Edukacji i Nauki). Jeżeli jednak celem nauczania, o czym informują nas wyżej przywoływane cele zrównoważonego rozwoju, jest **zapewnienie dobrej edukacji każdemu uczniowi**, to restrykcyjność obowiązujących programów nauczania jest wątpliwa. Nauczyciele potrzebują elastyczności, aby móc dostosować treści do potrzeb i kontekstu każdego indywidualnego ucznia. Pomóc mogą działania samorządowe – uzyskanie przynajmniej częściowej elastyczności działania w lokalnym środowisku przez uchwalenie gminnej strategii rozwoju oświaty¹. Posiadanie takiej strategii nie stanowi wprawdzie obowiązku wynikającego z przepisów prawa, ale daje przestrzeń na zastanowienie się nad pozytywnymi zmianami i sposobami ich wdrożenia. Przykładowo pozwala na realizację lokalnych ekosystemów uczenia się (*local learning ecosystems*), które możemy zdefiniować jako:

¹ Dz. 2022 poz. 559, art. 7 ust. 1 pkt 8 i art. 18 ust. 1.

[...] dynamicznie rozwijającą się i połączoną sieć przestrzeni edukacyjnych, z indywidualnymi i instytucjonalnymi dostawcami, oferującymi różnorodne możliwości uczenia się doświadczenia dla indywidualnych i zbiorowych uczniów w całym cyklu uczenia się (Luksha i in., 2017, s. 32).

W Polsce dysponujemy przykładami strategii rozwoju oświaty uwzględniających założenia ekosystemów edukacyjnych, spełnia je chociażby strategia opracowana dla gminy Tarnowo Podgórne na lata 2022–2026².

Obszar II – jak uczyć? Pedagogika

Model nauczania odpowiadający metaforze „przekazywania wiedzy” jest przestarzały i nieskuteczny (Claxton, 2021). Pewne częściowe zmiany sposobów nauczania mogliśmy zaobserwować także w Polsce w latach 1999–2019 (metody projektów w byłych gimnazjach, czy przy okazji projektów Comenius i Erasmus), ale potrzeba ich znacznie więcej: powinny objąć wszystkich uczniów, a nie jedynie wybranych. I choć przejście na paradygmat spersonalizowanej edukacji wydawać się może nieosiągalne, jest niezbędne.

W kilku krajach udało się wdrożyć rozwiązania uwzględniające ideę ekosystemów uczenia się. Ich cechą wspólną jest włączenie do pedagogiki szkolnej różnorodnych form kształcenia pozalekcyjnego. Inicjatywy te mają na celu zapewnienie równych szans, bez wykluczenia, obecnego przecież, kiedy pomyślimy o nierównościach i segregacji w dostępie do możliwości edukacyjnych poza systemem formalnym.

Przykładowo w Kuopio (Finlandia) funkcjonuje **Program Ścieżki Kultury**³. Po trzyletnim pilotażu stał się on integralną częścią codziennej działalności szkół i instytucji kultury. Składa się nań dziewięć „ścieżek”, na które co roku uczęszcza każdy uczeń: Biblioteka, Media, Muzeum, Muzyka, Środowisko, Sztuka, Taniec, Teatr i karta K9. Z tą ostatnią uczeń dziewiątej klasy może bezpłatnie lub ulgowo korzystać z lokalnych usług kulturalnych. Każda ścieżka uwzględnia treści podstaw programowych literatury, sztuki i muzyki. Pedagogika w tym wydaniu opiera się na podejściu humanistycznym, kładącym nacisk na holistyczny, emocjonalny i multisensoryczny wymiar uczenia się.

W Finlandii znajdziemy więcej tego typu programów, rozszerzających nauczanie na kontekst pozaszkolny. Kolejnym przykładem jest model **Vihti 4H**⁴, który kładzie nacisk na uczenie przez działanie. Cztery „H” oznaczają ręce, głowę, serce i zdrowie (*hands, head, heart i health*). Kontekst uczenia rozszerzony jest o najbliższe środowisko: ogród szkolny, las i gospodarstwa produkujące żywność.

Trzecim, ostatnim, fińskim programem, który chcemy przywołać, jest **Miasto Domów**. Reorientuje on perspektywę środowiska zbudowanego (urbanistycznego, miejskiego) na proces uczenia się. Na terenie miasta przygotowano siedem punktów obserwacyjnych. Każdy punkt posiada pakiet informacji dostępny online. Obserwacje uczniowskie polegają na zwracaniu uwagi na elementy architektoniczne i wiązaniu ich z historią regionu i budynków.

² Dostępna pod adresem <http://bip2.tarnowo-podgorne.pl/6331/dokument/13527>.

³ Strona programu: <http://www.kulttuurikasvatus.kuopio.fi/>.

⁴ Strona programu: http://www.vihti.fi/palvelut/koulut_ja_opiskelu/prime100.aspx.

Ostatnim przykładem będzie kataloński, regionalny program **Educatio.360**⁵, skupiający 52 gminy i 48 firm. Jest to program integrujący, uspójniający lokalne możliwości zapewnienia młodym ludziom oferty nauczania pozaszkolnego, co ciekawe i niezbyt obecne w naszym kraju – wspieranej przez politykę ogólnokrajową i strategię gminne.

Nieprzypadkowo przywołaliśmy przykłady czerpiące z kulturowego kapitału lokalnych środowisk. Pedagogika zorientowana na kulturę (*culturally centered pedagogy*) jest jednym z kierunków realnej zmiany w postpandemicznych systemach edukacji (Ladson-Billings, 2021).

Obszar III – jak organizować? Organizacja kształcenia

Pandemia przypomniała nam – uzasadnienie merytoryczne mieliśmy na dobrą sprawę już wcześniej – że sala lekcyjna nie jest jedynym miejscem, w którym może odbywać się nauka. Ścisłej rzecz biorąc, sala lekcyjna *nie powinna* być jedynym miejscem uczenia się. Aktywności i przestrzenie pozaszkolne nie są (tylko) przestrzeniami zabawy.

Pojawienie się masowego, systemowego uczenia na odległość we wszystkich grupach wiekowych to zjawisko, które jeszcze przez lata po pandemii będzie znajdować się pod okiem naukowców. Obszarów badawczych jest tu wiele: sposoby zapewnienia skuteczności i zaangażowania w uczeniu na odległość, optymalne proporcje nauczania synchronicznego i asynchronicznego, budowanie poczucia sprawczości u uczniów i samowystarczalności, to tylko kilka rzeczy, które są do ustalenia (np. Ma i in., 2021; Zhao, 2020). Trudno więc w wymiarze organizacyjnym w tym momencie o kompleksowe rozwiązania. Dlatego proponujemy postawę otwartości na podejścia o eksperymentalnym i próbnym charakterze, świadomym przeciwdziałaniu wcześniej przywoływanym mechanizmom psychologicznym, blokującym innowacyjność i podążanie ku nowemu.

Zwrócimy jednak też uwagę na rzecz niezmiennie potrzebną, o którą zadbać możemy niezależnie od partykularnych rozwiązań: niezawodność przestrzeni informatycznej. Praktyką, która sprawdziła się w czasie pandemii, okazała się (co mieliśmy okazję zbadać w gminie Margonin) samorządowa centralizacja oświatowych pionów IT, dzięki której szkoły były technologicznie gotowe na przejście na nauczanie zdalne. Łatwiej dzięki temu było o jednolite decyzje co do używanych narzędzi: wystarczająco rozbudowanych zarówno od strony użytkowników (nauczycieli i uczniów), jak i backendu (bogactwo danych z perspektywy administratorów). Taką kompleksową platformą online do nauczania zdalnego jest m.in. MS Teams. Proste programy konferencyjne typu Zoom, z perspektywy poziomu organizacyjnego i zarządzania szkołą, możliwości monitorowania procesu nauczania, okazały się po prostu niewystarczające (Wyrwa, 2021).

Wnioski

1. W nowej normalności konieczne są innowacje w zakresie uczenia hybrydowego (np. scentralizowane zarządzanie IT) – łączące nauczanie zdalne i osobiste nauczanie poprzez inteligentne wykorzystanie technologii cyfrowych.

⁵ Strona programu: <https://www.educacio360.cat/>.

2. Coraz większego znaczenia nabiera ścisła współpraca oświaty z lokalnymi instytucjami w zakresie tworzenia sieci przestrzeni edukacyjnych, oferujących wszystkim uczniom równy dostęp do wysokiej jakości nauczania.
3. Pandemia COVID-19 jest impulsem do nowego spojrzenia na jakościowe zmiany w systemach oświatowych w skali globalnej. Do przemyślenia edukacji z perspektywy uczniów, a nie programu nauczania. Do zerwania z przeszłością i ponownego wyobrażenia sobie edukacji na nowo.
4. Inwestowanie w rozwój badań wspierających rozwój edukacji powinno być dominującym trendem nowej normalności. Ważniejsze niż regulacje oparte na zastanych standardach są odkrycia naukowe i opierające się na nich praktyki.

Literatura

- Amrani, I., *A new normal: what do you want a future shaped by Covid-19 to look like?* „The Guardian”, 2020, <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/21/a-new-normal-what-do-you-want-a-future-shaped-by-covid-19-to-look-like>.
- Claxton, G., *The future of teaching: And the myths that hold it back*. Routledge, 2021.
- Fay B., *Envisioning the Future of Education*. GSE Harvard, 2015, <https://www.gse.harvard.edu/news/15/05/envisioning-future-education>.
- Hattie, J., *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge, 2012.
- Horwitz, A., *Normality*. „Contexts” 7(1), 2008, 70–71.
- IPCC, *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Cambridge University Press, 2022.
- Kahneman, D., Slovic, S. P., Slovic, P., & Tversky, A. (Red.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press, 1982.
- Ladson-Billings, G., *I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture*. „Equity & Excellence in Education” 54(1), 2021, 68–78.
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., Ninenko, I., *Educational ecosystems for societal transformation*. Global Education Futures Report, 2017.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S., *Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators*. „Education and information technologies” 26(6), 2021, 6675-6697.
- Manuti, A., Van der Heijden, B., Kruijven, P., De Vos, A., Zaharie, M., & Presti, A. L., *How normal is the new normal? Individual and organizational implications of the Covid-19 pandemic*. „Frontiers in Psychology” 13, 2022, 10.3389/fpsyg.2022.931236.
- Protzko, J., & Schooler, J. W., *Kids these days: Why the youth of today seem lacking*. „Science Advances” 5(10), 2019, eaav5916.
- Reville, P., *Schools Are Socially Promoting Students En Masse. What Comes Next?* „Education Week”, 2020, 21 maja, <https://www.edweek.org/leadership/opinion-schools-are-socially-promoting-students-en-masse-what-comes-next/2020/05>.
- Ross, L., *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. „Advances in experimental social psychology” 10, 1977, 173–220.
- Rothblum, E.D., *Fear of Failure*, [w:] Leitenberg, H. (red.) *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. Springer, 1990, 497–537.
- Roy, A., *The pandemic is a portal*. „The Financial Times”, 2020, 3 kwietnia, <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>.

- Shenk, D., *What is the Flynn Effect, and how does it change our understanding of IQ?* „Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science” 8(1–2), 2017, e1366.
- Trahan, L. H., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., & Hiscock, M., *The Flynn effect: a meta-analysis.* „Psychological bulletin” 140(5), 2014, 1332–1360.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H., *Trends in US Adolescents’ media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print.* „Psychology of Popular Media Culture” 8(4), 2019, 329.
- UNICEF, *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*, 2021.
- Weder, F., Mertl, S., Hübner, R., Elmenreich, W., Sposato, R., *Re-Framing Sustainability in a Pandemic. Understanding Sustainability Attitudes, Behaviors, Visions and Responsibilities for a Post-Covid Future.* „Journal of Sustainability Research” 4(2), 2022, e220006.
- Wyrwa, F., *Centralizacja zarządzania informatycznego w gminie Margonin*. ORE, 2021, <https://www.ore.edu.pl/2019/12/zarzadzanie-oswiata-w-samorzadach-przyklady-dobrych-praktyk/>.
- Zhao, Y., *COVID-19 as a catalyst for educational change.* „Prospects” 49, 2020, 29–33.