



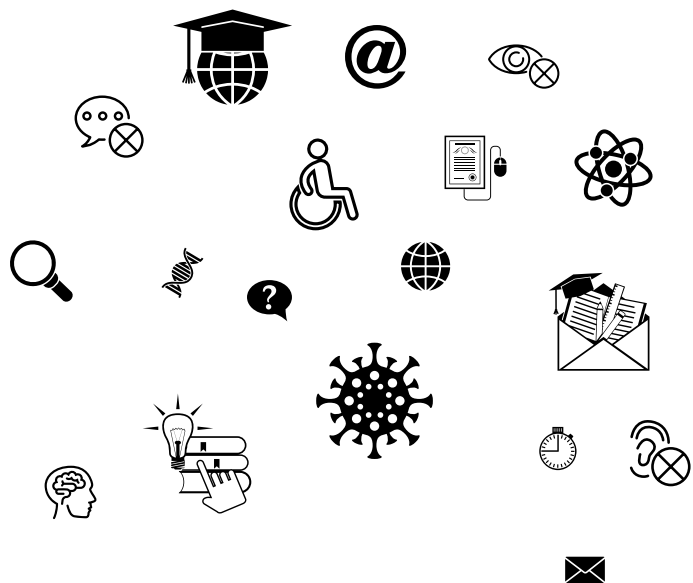
# Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne

Z doświadczeń  
pandemii **COVID-19**

redakcja  
Ewa Domagała-Zyśk

**Zdalne uczenie się  
i nauczanie  
a specjalne  
potrzeby  
edukacyjne**

Z doświadczeń  
pandemii **COVID-19**



# Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne

Z doświadczeń  
pandemii **COVID-19**

redakcja  
**Ewa Domagała-Zyśk**

Wydawnictwo Episteme  
Lublin 2020

RECENZENCI:

dr hab. Agnieszka Węglińska

dr hab. Zdzisław Kazanowski

Publikacja współfinansowana przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
oraz Fundację Implikacje

© Copyright by Ewa Domagała-Zyśk oraz Autorzy poszczególnych rozdziałów, 2020

© Copyright by Wydawnictwo Episteme, 2020

SKŁAD: Mateusz Miernik | [studioformat.pl](http://studioformat.pl)

REDAKCJA JĘZYKOWA: Ewa Łupina

ISBN 978-83-65172-55-6



Wydawnictwo Episteme  
Solna 4/9, 20-021 Lublin | 728 352 141  
[wydawnictwoepisteme.pl](http://wydawnictwoepisteme.pl)

## Spis treści

WSTĘP | EWA DOMAGAŁA-ZYŚK ■ 7

ROZDZIAŁ 1 | PAULINA LEWANDOWSKA

Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością  
słuchową w klasach IV–VIII ■ 11

ROZDZIAŁ 2 | PAULINA KORACH

Znaczenie wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością  
ruchową w czasie pandemii ■ 41

ROZDZIAŁ 3 | AGNIESZKA SIEDLIŚKA

Zdalna terapia logopedyczna osób dorosłych z zaburzeniami  
neurologicznymi ■ 63

ROZDZIAŁ 4 | AGATA KUŁAGA

Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną  
w stopniu umiarkowanym ■ 83

ROZDZIAŁ 5 | KATARZYNA ŚLIŻ

Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas  
pierwszego etapu pandemii ■ 95

ROZDZIAŁ 6 | AGNIESZKA AMILKIEWICZ-MAREK

Rola rodziców w edukacji zdalnej uczniów ze specjalnymi  
potrzebami edukacyjnymi w klasach trzecich ■ 129

ROZDZIAŁ 7 | BEATA GULATI

Organizacja edukacji zdalnej dla studentów  
z niepełnosprawnościami – rekomendacje ■ 165

## ROZDZIAŁ 8 | MARCELINA KONCEWICZ

Analiza rozwiązań prawnych dotyczących edukacji w czasie pandemii koronawirusa ■ 195

## ROZDZIAŁ 9 | JULIA ZYŚK

Czuwaj! Z doświadczeń zdalnej pracy wychowawczej Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” – Federacji Skautingu Europejskiego ■ 205

## AUTORZY ■ 219

## Wstęp

W dniach, kiedy piszę ten wstęp, uważny czytelnik literatury pedagogicznej zna już prawdopodobnie kilkadziesiąt opracowań dotyczących edukacji w czasie pandemii. Trudna sytuacja związana z zamknięciem szkół i uczelni w pierwszej fazie pandemii, wiosną 2020 roku, w wielu z nas wyzwoliła nowe siły – nie tylko do podjęcia wysokiej jakości dydaktyki, ale także do uważnego obserwowania i poznawania rzeczywistości. Celem niniejszej publikacji jest analiza doświadczeń uczenia się i nauczania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie trudnych dni pierwszej fazy pandemii COVID-19.

Zdalne uczenie się i nauczanie ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel i jego uczniowie nie przebywają w tym samym miejscu. Może przybierać formę edukacji online, w której wykorzystywane są technologie telekomunikacyjne i teleinformatyczne (synchronicznie i asynchronicznie), lub też nauczania „korespondencyjnego”, kiedy nauczyciel przesyła uczniom zadania do wykonania. Aby ocenić możliwość zastosowania zdalnego nauczania i jego skuteczność, należy dokonać analizy wielu czynników: zakresu wykorzystywania kształcenia zdalnego (w pełni zdalne lub hybrydowe), metod dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela (podające lub warsztatowe), liczby uczniów nauczanych przez jednego nauczyciela, kompetencji informatycznych nauczyciela i uczniów, zakresu dostępu do sprzętu i szerokopasmowego internetu, sposobu oceniania (ocenianie kryterialne lub kształtujące) oraz możliwości monitorowania i ewaluacji zajęć. Dokładnie zaplanowana i realizowana edukacja zdalna może być wartościowym uzupełnieniem tradycyjnej edukacji.

Osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią zróżnicowaną grupę. Formalnie w rozporządzeniach MEN pojawia się kilkanaście kategorii uczniów, którzy mają takie potrzeby; są wśród nich m.in. uczniowie z niepełnosprawnościami i chorobami, zaburzeniami

czytania i pisania, zagrożeni niedostosowaniem i niedostosowani społecznie. Jedna z kategorii obejmuje „uczniów w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej”, tak więc grupa ta powiększa się o te dzieci i młodzież, które wyjątkowo głęboko przeżywają obecną sytuację kryzysu pandemicznego. Współczesne interpretacje specjalnych potrzeb edukacyjnych (nazywanych też często „dodatkowymi”) wskazują na fakt, że nie muszą być one potwierdzone diagnozą kliniczną. Już samo dostrzeżenie ich przez wychowawcę czy rodzica powinno uruchomić mechanizmy dodatkowego wsparcia i opieki.

Publikacja oddawana dzisiaj w ręce Czytelników tak właśnie obszernie traktuje zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych. W książce charakteryzujemy problemy oraz przedstawiamy rekomendacje dotyczące uczenia się i nauczania uczniów z różnymi niepełnosprawnościami – dysfunkcją słuchu, niepełnosprawnością intelektualną i ruchową, zaburzeniami mowy i języka – ale wskazujemy też na rolę rodziców w edukacji zdalnej, oddajemy głos nauczycielom i opisujemy ich doświadczenia. Osobne rozdziały omawiają także wybrane prawne i organizacyjne aspekty nauczania zdalnego, szczególnie w kontekście zapobiegania wykluczeniu cyfrowemu oraz dostosowania narzędzi technologicznych i metod pracy do potrzeb różnych grup odbiorców. Uczenie się i nauczanie traktujemy jako proces całościowy (*life-long learning*), dlatego teksty dotyczą osób w różnym wieku – zarówno uczniów szkół podstawowych, jak i osób dorosłych.

Inicjatywa powstania publikacji narodziła się w Kole Naukowym Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Autorki poszczególnych rozdziałów nieprzypadkowo podjęły się napisania takich właśnie tekstów. Poza tym, że większość z nich przygotowuje doktorat w zakresie pedagogiki specjalnej, są wśród nich nauczycielki prowadzące edukację zdalną, rodzice odpowiadający na specjalne potrzeby swoich dzieci, terapeutka, dyrektor centrum wsparcia studentów z niepełnosprawnością, studenci, w tym też osoby z niepełnosprawnością, które w ostatnich miesiącach same kształciły się zdalnie. Te doświadczenia stanowią nie tylko tło opisanych badań, ale również samo centrum naszych analiz.

Edukacja zdalna, która dotychczas tylko szcątkowo była obecna w polskich szkołach i uczelniach, pozostanie z nami na dłużej, nie tylko w związku z niekończącą się pandemią, ale także z nabytymi przez nas kompetencjami i dostrzeżeniem walorów tego rodzaju edukacji. Paradoksalnie, w sytuacji uczniów z dodatkowymi potrzebami, włączenie



elementów edukacji zdalnej na stałe może poprawić jakość ich kształcenia: chorym dzieciom stwarza możliwość regularnego uczestniczenia w lekcjach i kontaktów z rówieśnikami z tej samej klasy, uczniom z dysfunkcjami sensorycznymi – przy zachowaniu zasad tworzenia materiałów dydaktycznych dostosowanych do ich potrzeb – daje wysokiej jakości narzędzia do uczenia się, a dla każdego ucznia może być czynnikiem wyzwalającym nieodczuwaną wcześniej potrzebę poznawania i uczenia się.

Oddając książkę w ręce Czytelników – nauczycieli, rodziców, terapeutów, studentów kierunków nauczycielskich i innych osób zainteresowanych edukacją zdalną w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych – serdecznie dziękujemy Recenzentom tej publikacji – dr hab. Agnieszce Węglińskiej z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz dr hab. Zdzisławowi Kazanowskiemu z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej – za ich zaangażowanie w powstanie tej publikacji i bezcenne rady dla Autorów. Dziękujemy także za dofinansowanie publikacji Uczelnianemu Samorządowi Studentów KUL oraz Fundacji Implikacje.

*Ewa Domagała-Zyśk*  
Lublin, 2 lipca 2020



## ROZDZIAŁ 1 ■ **Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII**

A B S T R A K T

Cel tekstu to opisanie zjawiska funkcjonowania uczniów klas IV–VIII z niepełnosprawnością słuchową w edukacji zdalnej. Temat jest istotny w świetle ostatnich miesięcy związanych z pandemią COVID-19 i zamknięciem w związku z tym miejsc publicznych, w tym szkół i uczelni. Autorka podejmuje się zbadać ten problem, ponieważ wciąż mało lub prawie w ogóle nie mówi się w środowisku naukowym o uczniach z niepełnosprawnością słuchu i dostępności edukacji zdalnej dla tej grupy, mającej specjalne potrzeby edukacyjne. W celu otrzymania odpowiedzi na nurtujące problemy badawcze, metodą sondażu diagnostycznego zbadano doświadczenia 33 uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej z niepełnosprawnością słuchu oraz ich rodziców/opiekunów (łącznie 66 osób). W tym celu wykorzystano autorskie kwestionariusze ankiety rozesłane techniką CAWI. Uzyskane wyniki pokazują, iż słabosłyszący i niesłyszący uczeń, oprócz trudności, które napotyka w edukacji na odległość jego pełnosprawny rówieśnik, zмага się także z trudnościami specyficznymi. Jednakże z odpowiedzi respondentów wyłania się także pozytywny obraz tej formy edukacji. Efektem finalnym badań i niniejszego tekstu będzie zestaw rekomendacji, mający się przysłużyć zwiększeniu dostępności edukacji zdalnej dla osób z niepełnosprawnością słuchu.

**Słowa kluczowe:** COVID-19; SARS-CoV-2; słabosłyszący, niesłyszący, niepełnosprawność słuchowa, edukacja zdalna, kształcenie na odległość, uczeń szkoły podstawowej, dostępność

Szacuje się, że 466 mln ludzi na świecie ma problem ze słuchem (6,1% populacji), z czego 34 mln (7%) to dzieci (Światowa Organizacja Zdrowia, 2018), jest to więc problem cywilizacyjny. Osoby słabosłyszące i niesłyszące, ze względu na brak dostosowania warunków kształcenia do ich potrzeb, wynikających z uszkodzenia słuchu, niejednokrotnie są

narażone na wykluczenie bądź uczestnictwo w zdalnej edukacji w ograniczonym stopniu. W szkole uczniowie mogą realizować odpowiedni program nauczania w dostosowanym do swych potrzeb środowisku, jak też otrzymywać wsparcie ze strony nauczycieli i specjalistów, co umożliwia im integralny rozwój (Domagała-Zyśk, 2018c). By zapewnić tym uczniom wysokiej jakości edukację, model projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Learning Design* – ULD) może wspierać jej realizację (Domagała-Zyśk, 2018a). Kiedy edukacja przenosi się do domu, dzieci te mogą utracić dostęp do tego wszystkiego (Blagg i in., 2020).

W świetle powyższych rozważań pojawiają się pytania: W jakim stopniu uczniowie z uszkodzeniem słuchu radzą sobie, bądź nie, w tej zmienionej edukacyjnej rzeczywistości pandemicznej? W jakich obszarach edukacja zdalna zdaje w ich przypadku egzamin? Co i ewentualnie jak można poprawić, by ta forma edukacji stała się dla nich dostępna? Wszystko to ma istotne znaczenie, ponieważ obecne doświadczenia społeczne i edukacyjne zmieniły postrzeganie zdalnej edukacji – ta, która jest stosowana w szkolnictwie wyższym i na kursach, zyskała nowe oblicze: jej elementy mogą być realizowane w pewnym zakresie także na innych poziomach edukacji, często jako *blended learning* (Picciano i in., 2012; Rachmadtullah i in., 2020), czyli kombinacja uczenia się twarzą w twarz (bezpośredniego) z kształceniem przez instrukcję online (Graham, 2013).

Badania nad edukacją zdalną osób z niepełnosprawnością dotyczą głównie okresu przed pandemią, kiedy kształcenie to odbywało się w innych warunkach społecznych i edukacyjnych. Jednakże w ostatnich miesiącach zdalna edukacja jest realizowana nie jako alternatywa edukacji tradycyjnej, którą można sobie wybrać, lecz jest przymusowo narzucona przez sytuację i w obecnych warunkach pandemii musi w niej uczestniczyć każdy uczeń i student (Pyżalski, 2020). W związku z tym pojawiają się nowe problemy, dotąd niezbadane przez środowiska naukowe. W literaturze ostatnich miesięcy są na ten temat tylko wzmianki w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Blagg i in., 2020; Buchner i in., 2020), ale nie ma badań nad uczniami z niepełnosprawnością słuchu w czasie pandemii. Wobec powyższego problem badawczy niniejszych badań brzmi: *Jakie są doświadczenia dostępu do edukacji zdalnej uczniów klas IV–VIII z niepełnosprawnością słuchową?*

Niniejszy tekst podejmuje próbę zapełnienia tej luki, przedstawiając doświadczenia edukacji zdalnej uczniów z niepełnosprawnością słuchową w czasie pandemii COVID-19. Wskazane zostaną wyzwania i możliwości, jakie może oferować ta forma edukacji w odniesieniu do

tej grupy uczniów. Efektem finalnym badań jest zestaw rekomendacji, który przysłuży się większej dostępności edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu. Tym samym niniejsza publikacja spełnia postulat oryginalności i nowości.

Wraz z ogłoszeniem epidemii COVID-19 na świecie podjęto prewencyjne działania, by ograniczyć rozprzestrzenianie się koronawirusa: noszenie masek ochronnych, edukowanie na temat higieny rąk, dystans społeczny, kwarantanna, izolacja. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się osoby z uszkodzeniem słuchu z powodu ograniczonego dostępu do informacji w trzech obszarach: 1) na bieżąco przekazywanych przez publiczne media informacji dotyczących COVID-19 i niespełnienia przez telewizyjnych nadawców standardów dostępności do informacji; 2) noszenia masek ochronnych w miejscach publicznych i związanych z tym utrudnień komunikacyjnych; 3) przejścia w tryb edukacji zdalnej, oznaczający ograniczenie możliwości odbioru treści zajęć dla uczniów z uszkodzeniem słuchu. Pierwsze dwa będą omówione pokrótce, natomiast ostatniemu poświęcony jest niniejszy rozdział.

### **[1.] Dostęp do informacji – słabosłyszący i niesłyszący w dobie pandemii**

Na przestrzeni lat udział napisów i tłumaczy języka migowego (PJM) w telewizji dla osób z uszkodzeniem słuchu się zwiększa (G3ict, ITU, 2011; Szczygielska, 2019; Dz.U. 2018 poz. 2261)<sup>1</sup>, lecz istnieje wciąż problem braku dostępu do podstawowych informacji dla tych osób. Dało się to odczuć w szczególności w pandemicznym kryzysie, kiedy te osoby bardzo często nie miały możliwości zrozumienia komunikatów podczas

### **[1.1.] Ograniczony dostęp do informacji dotyczących wydarzeń w czasie pandemii**

<sup>1/</sup> Dostęp do informacji dla osób niepełnosprawnych reguluje znowelizowana ustawa o radiofonii i telewizji z dn. 22.03.2018 (Dz.U. z 16.05.2018, poz. 915) oraz Rozporządzenie KRRiT z dn. 15.11.2018 (Dz.U. z 4.12.2018, poz. 2261) ws. udogodnień dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku i osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu słuchu w programach telewizyjnych. Od stycznia 2019 r. zwiększa się kwota udogodnień dla osób niepełnosprawnych w programach telewizyjnych w kwartalnym czasie nadawania (w 2019 r. 15%; w latach 2020–2021 25%; 2022–2023 co najmniej 35%, od 2024 r. co najmniej 50% kwartalnego czasu nadawania).

programów informacyjnych dotyczących ważnych i bieżących spraw (SARS-CoV-2, wybory prezydenckie) nadawanych w publicznej telewizji z powodu ograniczonej liczby napisów i tłumaczenia na PJM (Dz.U. 2018, poz. 2261). Tym samym pozbawieni byli oni nie tylko prawa do udziału w życiu społecznym, ale także poczucia bezpieczeństwa. Środowisko i organizacje pozarządowe wystosowały pismo do TVP, by nadawca zapewnił napisy i tłumaczenie na PJM debat prezydenckich. Niestety, standardy jakości tłumaczenia na PJM nie były zrealizowane: sylwetka tłumacza była zbyt mała, by móc komfortowo rozumieć przekaz; był on często przykryty belką informacyjną bądź nie występował na jednolitym tle, przez co zlewał się z obrazem. Napisy, jeśli już były, nie spełniały standardów – były niesynchronizowane i często pojawiały się ze sporym opóźnieniem w stosunku do obrazu. Problemem była też treść, ponieważ napisy często przekazywały niepełne i uproszczone informacje. Bartosz Marganiec zwrócił uwagę na tzw. fikcyjną dostępność do treści telewizyjnych, w której nadawcy zapewniają widzom usługę słabej jakości. W reakcji w czerwcu zainicjował kampanię #dostępnytłumaczPJM (*Dostępny Tłumacz PJM*, 2020), mającą na celu walkę o równy dostęp do informacji dla osób z uszkodzeniem słuchu poprzez zapewnienie wysokiej jakości usługi tłumacza PJM (minimum 1/8 wielkości ekranu) i napisów.

[1.2.]  
Utrudnienia komunikacyjne  
w związku z noszeniem masek  
ochronnych

W wielu krajach wydane zostały zalecenia dotyczące noszenia masek w miejscach publicznych. W kwietniu 2020 roku w Polsce weszło w życie rozporządzenie nakazujące zasłanianie ust i nosa w otwartej (gdy niemożliwe jest zachowanie 2 metrów odległości) oraz zamkniętej przestrzeni publicznej (Dz.U. 2020, poz. 673). Kilka dni później w nowym rozporządzeniu (Dz.U. 2020, poz. 697) uwzględniono możliwość zdjęcia maski w komunikacji z osobą głuchą lub głuchoniemą, ale informacja ta nie została przekazana do publicznej wiadomości. Rodzi to trudne dla tej grupy osób sytuacje, ponieważ otoczenie raczej niechętnie ściąga maski, więc osoby z uszkodzeniem słuchu nie mogą czytać z ruchu warg ani odbierać komunikatów niewerbalnych. Te wizualne aspekty często są dla nich fundamentalnym elementem rozumienia wypowiedzi (Scheier, 2009; Woodhouse i in., 2008). Ponadto osobom, które słyszą dzięki aparatom i/lub implantom słuchowym (a także słyszającym!), często jest trudniej zrozumieć noszącego maskę interlokutora,

ponieważ materiał przyłożony do ust i nosa tłumi i zniekształca dźwięk, tym samym pogarszając jakość komunikacji. Hałas i brak wizualnych wskazówek powodują, że komunikat staje się niezrozumiały dla takiej osoby (Goldin i in., 2020; Scheier, 2009). Badania nad odbiorem mowy przez maski wykazały, że działają one jako „filtr dolnoprzepustowy tłumiący wysokie częstotliwości mowy (2000–7000 Hz), przy okazji tłumiąc mowę od o 3–4dB (maska medyczna) aż do o 12dB (maska N95)” (Goldin i in., 2020, s. 9).

Środowiska osób z uszkodzeniem słuchu (oraz ich bliscy i przyjaciele) na świecie podjęły promocję akcji, by otoczenie (lekarze, sprzedawcy, urzędnicy itp.) nosiło przezroczyste przyłbice i maski ochronne z przezroczystym okienkiem. Powstało też wiele inicjatyw oraz porad dotyczących szycia dostosowanych masek domowych. Międzynarodowa Federacja Słabosłyszącej Młodzieży (IFHOHYP) także się zaangażowała i by wesprzeć członków w zakresie dostępności do masek oraz przyłbic dla osób z niepełnosprawnością słuchu, utworzyła obszerny zasób linków i kontaktów umożliwiających zakup tych rzeczy w poszczególnych krajach – lista ta jest na bieżąco aktualizowana. Kolejny pomysł to noszenie przez osobę z uszkodzeniem słuchu przypinek informujących otoczenie o problemach ze słuchem, np.: „Pracownik niedosłyszący”; „Czytam z ust”; „Nie słyszę, muszę widzieć usta”.

Pandemia wymusiła konieczność prowadzenia zajęć w formie zdalnej, na którą szkoły i uczelnie nie były przygotowane. W ekspresowym czasie podejmowały decyzje co do form i metod realizowania programu nauczania oraz rodzaju platformy, na której miały się odbywać zdalne zajęcia. Wiele osób z uszkodzeniem słuchu znalazło się w trudnej sytuacji. W mediach społecznościowych słychać było głosy studentów, uczniów i ich rodziców, że uczestnictwo w zajęciach online jest ograniczone bądź utrudnione przez niedostosowanie spotkań do ich specyficznych potrzeb (np. brak napisów, wyłączone kamerki, niestabilna łączność internetowa uniemożliwiająca płynny przekaz wizji i fonii). Szukano też porad oraz rozwiązań technologicznych, które wsparłyby uczestnictwo tych osób w spotkaniach online. Podążając za potrzebami tej grupy społecznej (i własnymi), Maria Skoczyńska, aktywna członkini IFHOHYP oraz Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników [1.3.] Dostępność do informacji podczas spotkań online

Implantów Słuchowych SUIA, przygotowała graficzną „Instrukcję obsługi studenta z wadą słuchu w czasach apokalipsy” w dwóch wersjach językowych: angielskiej i polskiej, które te organizacje upowszechniły na swoich stronach. Odbiorcą instrukcji może być każdy: zarówno osoba kształcąca się online, jak i prowadząca takie zajęcia. Celem jest podniesienie świadomości specjalnych potrzeb edukacyjnych osób z uszkodzeniem słuchu w trakcie zajęć online, zarówno wśród osób z wadą słuchu, jak i w słyszącym społeczeństwie. Zawiera ona przydatne wskazówki, które pomogą zwiększyć dostępność zajęć online dla tej grupy osób. Szczegółowo zostanie to omówione później, a broszurę dołączono do aneksu.

Od momentu ogłoszenia pandemii w wielu miejscach, szczególnie w mediach społecznościowych, można było obserwować wzmożone działania osób słabosłyszących i niesłyszących, ich rodzin i przyjaciół w walce o równy dostęp do informacji. Powyższe zaprezentowane zostały jedynie przykłady. Aktywnie angażują się oni w poprawę sytuacji społecznej, zawodowej i edukacyjnej osób z uszkodzeniem słuchu, kierując się zasadą, że należy „wziąć sprawy w swoje ręce” i podjąć próby niwelowania barier, które stoją na drodze ku inkluzji.

## **Naukowe doniesienia dotyczące edukacji zdalnej w okresie pandemii**

[2.]

Idea nauczania korespondencyjnego na przestrzeni wieków się zmieniała, dostosowując się do ówczesnych warunków, możliwości danego okresu, a także dynamicznego rozwoju nauki i techniki. W kontekście

ostatnich wydarzeń związanych z pandemią COVID-19 i zamknięcia na ten czas szkół w wielu krajach, zdalne nauczanie zyskuje nowe oblicze, pozostając jedyną opcją, dzięki której kształcenie może być realizowane. Społeczeństwo stanęło na niespotykaną dotychczas skalę wobec konieczności przymusowego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu i kształceniu uczniów. Wiązało się to z adaptacją sposobu prezentowania treści i przesyłania materiałów dydaktycznych, odbyciem szybkiego kursu obsługi różnorodnych platform, programów i innych systemów nauczania zdalnego przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Całkowita zmiana metody nauczania wiąże się nie tylko z nowymi możliwościami, ale także z ograniczeniami. Doświadczenia nauki zdalnej wpływają na funkcjonowanie psychospołeczne tych osób, na co wskazują pierwsze doniesienia



naukowe. Ze względu na to, że nie są dostępne badania dotyczące zdalnego nauczania osób z niepełnosprawnością słuchową w czasie pandemii, poniżej będą wskazane dotychczas istniejące badania naukowe dotyczące ogólnie edukacji zdalnej podczas pandemii.

Mimo że *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań* (Buchner i in., 2020) z kwietnia 2020 roku dotyczy doświadczeń edukacji zdalnej z perspektywy nauczycieli szkół podstawowych, to fragmenty wyników warto tutaj przedstawić, ponieważ poprzez doświadczenia nauczycieli można poznać także sytuację uczniów. Raport obejmuje wyniki badań ilościowych ( $N = 984$ ) i jakościowych (10 indywidualnych wywiadów pogłębionych) oraz analizy materiału ilościowego i jakościowego. Najważniejsze wnioski raportu to:

- Nauczyciele, określając swój główny problem w związku z edukacją zdalną, w drugiej i trzeciej kolejności wybierali własne braki sprzętowe (36%) oraz problemy uczniów z łączem internetowym (32%). Zwrócono też uwagę, że dzieci mają trudności z obsługą e-maila, poruszaniem się po platformach czy innymi podstawowymi czynnościami, mimo swej cyfrowej aktywności. Wyniki wskazują, że sami rodzice nie mają wiedzy cyfrowej i kontaktowali się w sprawach technicznych z nauczycielem dziecka.
- Nauczyciele najczęściej wykorzystują metody podające (wysyłanie linków do gotowych materiałów z internetu, strony zadań do przeczytania i wykonania itp.). Zajęcia online, jako główną metodę pracy, wybiera 27% nauczycieli, a 30% się nią posługuje.
- Ważne dla dziecka są relacje rówieśnicze, które w edukacji zdalnej są ograniczone. Uczniowie czują się zestresowani, osamotnieni, tęsknią za kolegami i rutyną. Zdalne zajęcia mogą pomóc dbać o te relacje, ponieważ dzieci mogą poczuć namiastkę klasy. Uwytkła się tym samym potrzebę stawiania na pierwszym miejscu dobrostanu dzieci oraz ich możliwości, nie zaś realizowania podstawy programowej za wszelką cenę.
- Uczeń z orzeczeniem ma trudną sytuację przez ograniczony dostęp do specjalistycznego wsparcia otrzymywanego przed pandemią. Rodzice muszą się bardziej angażować i pełnić funkcje nauczyciela i specjalisty, by dotychczas osiągnięte efekty się nie uwsteczniły. Niektóre dzieci „nie uczestniczą w edukacji zdalnej, doświadczają wykluczenia, a inne uczestniczą w bardzo ograniczonym stopniu” (Buchner i in., 2020, s. 31).

Raport z czerwca 2020 *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?* zawiera wstępne wyniki badań *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa* (Ptaszek i in., 2020) wśród uczniów klas VI–VIII szkół podstawowych i ponadpodstawowych ( $N = 1284$ ), ich rodziców ( $N = 979$ ) oraz nauczycieli ( $N = 671$ ). Oto ich wyniki:

- Obniżenie się wśród uczniów dobrostanu fizycznego (45%) i psychicznego (48%), a poprawa u 17% uczniów. Wpływ na pogorszenie mają: cyfrowe zmęczenie (dłuższy czas spędzony przy komputerze), brak bezpośredniego kontaktu z kolegami oraz przeładowanie informacjami. Rekomenduje się podjęcie kroków, by zachować poziom higieny cyfrowej.
- Rodzice musieli przygotować się do edukacji zdalnej przez: zakup sprzętu (26%); dokupienie transferu internetowego (23%); zainstalowanie oprogramowania lub aplikacji (75%); nauczenie się obsługi sprzętu (34%) i narzędzia do komunikacji (57%).
- Mniej popularnymi narzędziami wśród nauczycieli były metody aktywizujące (np. quizy, praca zespołowa), w porównaniu z podającymi (wyświetlanie, publikowanie treści itp.).
- Przed pandemią relacje rówieśnicze dla uczniów były: lepsze (49,4%); takie same (39%); gorsze (5,6%), a relacje z wychowawcą: lepsze (23,2%); takie same (62,1%); gorsze (4,3%). Brak bezpośrednich kontaktów jest dotkliwy, więc należy zadbać o prawidłowe relacje online, zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami.
- Jedna wzmianka nauczyciela o uczniach z niepełnosprawnością: „brak możliwości efektywnej pracy z uczniami o potrzebie kształcenia specjalnego” (Ptaszek i in., 2020, s. 24).

Obydwa badania pokazują, że mało kto był przygotowany na tak drastyczną zmianę formuły nauczania. Mimo upływu czasu, realizowanie nauczania zdalnego dla niektórych wciąż nie jest łatwe w związku z brakiem odpowiedniego przeszkolenia, które pozwoliłoby zdobyć medialne, informacyjne i cyfrowe kompetencje przydatne w przygotowywaniu bardziej interaktywnych i integracyjnych zajęć klasowych.

Zbadano 33 pary: uczniów klas IV–VIII z niepełnosprawnością słuchową ( $M = 12,30$ ;  $SD = 1,26$ ) i ich rodziców/opiekunów ( $M = 40,88$ ;  $SD = 5,023$ ), łącznie 66 osób.

Wśród dorosłych kobiety stanowiły większość ( $n = 32$ ; 97%), najmłodsza miała 32 lata, a najstarsza 52 ( $M = 40,66$ ;  $SD = 4,94$ ). W badaniach uczestniczył też 48-letni mężczyzna. Wykształcenie zawodowe ma 1 osoba, średnie 15 (45%), a wyższe 17 (52%) rodziców/opiekunów. Aktywnych zawodowo jest 19 osób (58%), nie pracuje zaś 8 (24%). Na świadczeniu opiekuńczym jest 5 osób (15%), a na urlopie wychowawczym/macierzyńskim 1 osoba. Troje (9%) z nich ma więcej niż jedno dziecko z niedosłuchem.

W badaniach uczestniczyło 18 dziewcząt ( $M = 11,94$ ;  $SD = 1,98$ ) i 15 chłopców ( $M = 12,73$ ;  $SD = 1,28$ ) z klas IV i V (po 8; 24%), VI ( $n = 11$ ; 33%), VII i VIII (po 3; 9%). Najmłodszy uczeń miał 10 lat, najstarszy 15, a największą grupę stanowili uczniowie 12-letni ( $n = 14$ ; 42%). W szkole ogólnodostępnej jest 26 uczniów z niedosłuchem (79%); w ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi 4 (12%); w ogólnodostępnej z oddziałami specjalnymi 1; w specjalnej 2 (6%). Najliczniejszą grupę stanowią ci z głębokim ubytkiem słuchu ( $n = 23$ ; 70%) w lewym (UL) i prawym uchu (UP). W stopniu znacznym ubytek słuchu miało 7 uczniów (21%) w UL i 6 (18%) w UP, w stopniu umiarkowanym 3 uczniów (9%) w UL i 2 (6%) w UP. Po jednym uczniu miało ubytek słuchu w UP w stopniu lekkim albo ubytek był poniżej 20 dB. Z aparatów słuchowych korzysta 15 uczniów (46%), z implantów słuchowych 27 (82%), a sprzęt wspomagający słyszenie (pętla indukcyjna, system FM, smartfon podłączony do protezy słuchowej) wybrano 4 razy (8%). 6 uczniów (18%) ma dodatkową niepełnosprawność.

### [3.]

#### Metodologia własnych badań empirycznych

##### [3.1.]

##### Charakterystyka grupy badanej

Dwa kwestionariusze ankiety, jeden dla ucznia z niepełnosprawnością słuchową, który chodzi do klasy IV–VIII, drugi dla

jego rodzica/opiekuna, zostały stworzone przez autorkę, ponieważ nie ma takich badań, które dotyczą sytuacji uczniów z niepełnosprawnością słuchu w edukacji zdalnej. Celem narzędzi jest zebrać doświadczenia edukacji zdalnej takiego ucznia oraz jego rodzica/opiekuna. Oba kwestionariusze zawierają prośbę o wspólne ustalenie hasła (np. tytuł

##### [3.2.]

##### Narzędzia badawcze

książki) w celu zestawienia wyników konkretnego dziecka z wynikami jego rodzica.

- [3.2.1.] Kwestionariusz ankiety dla ucznia z niepełnosprawnością słuchu
- Kwestionariusz ma trzy sekcje: 1) „Moje doświadczenia edukacji zdalnej” to cztery pytania o: emocje, wady, zalety i wybór między stacjonarną a zdalną edukacją; 2) „Skala wyzwań edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową”, zawierająca 20 zdań, na które trzeba odpowiedzieć na trzy-stopniowej skali: „BARDZO się zgadzam”; „TROCHEŚ się zgadzam”; „WCALE się nie zgadzam”; 3) metryczka (wiek, klasa, płeć).
- [3.2.2.] Kwestionariusz ankiety dla rodzica/opiekuna ucznia z niepełnosprawnością słuchu
- Kwestionariusz ankiety dla rodzica/opiekuna rozpoczyna się od stworzonej na potrzeby niniejszego narzędzia definicji edukacji zdalnej. Zawiera sekcje: 1) metryczka rodzica/opiekuna (pokrewieństwo; płeć; wiek; wykształcenie; status zawodowy; inne dzieci z niepełnosprawnością słuchową); 2) metryczka dziecka (płeć; wiek; klasa i szkoła; ubytek słuchu w lewym i prawym uchu; urządzenia wspomagające słuch; inne rodzaje niepełnosprawności); 3) zamknięte pytania o zdalną edukację (formy jej realizowania; dostosowania; konsultacje z nauczycielem; rodzaje wsparcia; metody porozumiewania się; odczuwanie braków; czas spędzony na pomocy); 4) doświadczenia edukacji zdalnej z perspektywy rodzica – otwarte pytania o: dostosowania wprowadzone przez szkołę; czynności podjęte przez rodziców; napotykanne trudności i bariery; trzy najważniejsze zalety i wady; sposoby udoskonalenia, by edukacja zdalna była efektywniejsza i bardziej dostępna.
- [3.3.] Przebieg badań
- Właściwe badania zostały poprzedzone etapem przygotowań. Najpierw w poście na grupie na Facebooku „Niedosłuch u dzieci – doświadczenia, rehabilitacja, informacje” autorka badań zapoczątkowała temat dostępności oraz jakości kształcenia nauczania zdalnego dla niesłyszących i słabosłyszących uczniów z klas IV–VII. Członkowie grupy podzielili się swoimi doświadczeniami, które były następnie inspiracją

do opracowania narzędzi badawczych. Na późniejszym etapie chętni członkowie (4 osoby) byli także konsultantami oceniającymi zawartość kwestionariuszy.

Z powodu pandemii badania przeprowadzono, stosując technikę CAWI (*Computer-Assisted Web Interview*), która polega na wysłaniu kwestionariusza i uzyskaniu wyników z wykorzystaniem internetu. Zaproszenie do badań opublikowano w grupach: „Implantowcy” i „Niedosłuch u dzieci – doświadczenia, rehabilitacja, informacje” oraz wysyłano indywidualnie do ich członków. Chętne osoby otrzymały linki do kwestionariuszy ankiet online. Zaproszenie pojawiło się też na fanpage’u i w biuletynie Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych SUITA. Zachęcano, by w badaniach wzięło udział także dziecko. Uzyskano odpowiedzi od 33 par. Technika CAWI zapewniła otrzymanie wszystkich kwestionariuszy uzupełnionych w całości (funkcja blokady przejścia do kolejnej sekcji pytań, jeśli w poprzedniej są braki odpowiedzi).

Poniżej przedstawiono wyniki badań empirycznych nad doświadczeniami edukacji zdalnej uczniów klas IV–VIII z niepełnosprawnością słuchu i ich rodziców/opiekunów.

#### **[4.] Wyniki**

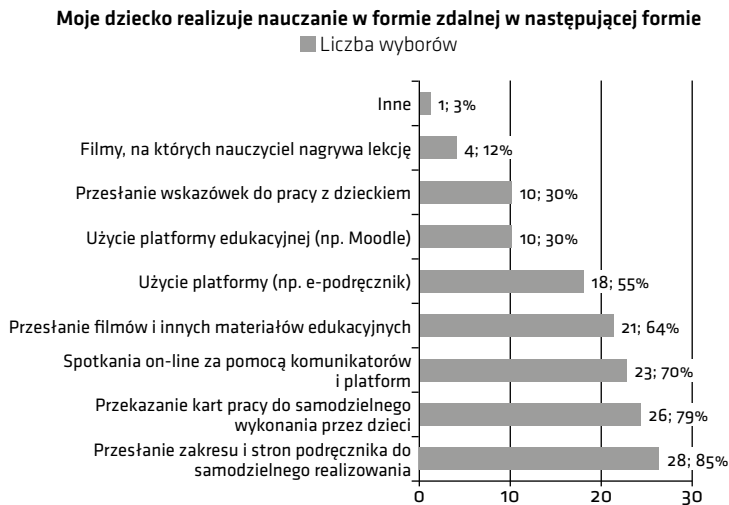
Dwie najpopularniejsze formy, w jakich realizowano zdalne nauczanie, to: „przesłanie zakresu stron podręcznika i ćwiczeń do samodzielnego realizowania” (85%) i „przekazanie kart pracy do samodzielnego wykonania przez dzieci” (79%). Najczęściej wybieraną opcją były: „filmy, na których nauczyciel nagrywa lekcję” (12%).

Jeden z rodziców w „inne” wpisał: „Realizujemy podstawę programową z pomocą nauczyciela wspomagającego, który pracuje z dzieckiem na podstawie wskazówek od nauczycieli przedmiotowych. Spotkania odbywają się online i w domu dzięki uprzejmości dyrekcji i tego nauczyciela” (wykres 1).

[4.1.]  
Dostępność edukacji zdalnej dla ucznia z niepełnosprawnością słuchu w opinii rodzica

[4.1.1.]  
Realizacja nauczania zdalnego

Wykres 1. Formy zdalnego nauczania, które są realizowane w klasie ucznia



[4.1.2.]  
Wprowadzone dostosowania  
w związku z przejściem  
na edukację zdalną

Prawie połowa rodziców ( $n = 15$ ) w części opisowej wspomniała, że szkoła nie wprowadziła dostosowań dla dziecka w związku z przejściem na edukację zdalną, chociaż w niektórych wypadkach było to potrzebne:

*Nad dostosowaniem nikt nie myślał. Zapomniano, że Tomasz [imię zmienione] na części lekcji powinien mieć nauczyciela wspomagającego; nikt z nauczycieli nie dostosował zadań do orzeczenia o kształceniu specjalnym, nie wydłużył czasu na odesłanie prac. Kilkoro rodziców podkreśliło, że nie było takiej potrzeby, ponieważ ich dziecko dobrze sobie radziło: Od początku podjęła pracę jak wszyscy, na zasadzie próby. Umówiliśmy się ze szkołą, że w przypadku problemów będzie pracowała w formie pisemnej, ale dała sobie świetnie radę.*

Druga grupa rodziców wspomina o realizowaniu dostosowań. Można je podzielić na ogólne i specyficzne. Do ogólnych zaliczają się te dotyczące właściwie każdego dziecka w klasie (wypożyczenie sprzętu ze szkoły; pomoc w rejestracji platformy i e-mail). Specyficzne dostosowania były wprowadzane indywidualnie, zależnie od potrzeb ucznia; należały do nich: 1) dostosowane materiały; 2) wysyłanie materiałów przed zajęciami; 3) mniejsza liczba zadań do wykonania niż u rówieśników; 4) wydłużony czas na wykonanie zadań i sprawdziany; 5) możliwość

przyjazdu nauczyciela wspomagającego do domu dziecka; 6) możliwość odbycia terapii online (np. logopedycznej) i otrzymania ćwiczeń do wykonania; 7) wprowadzenie zasad podczas zajęć online (wyłączyć mikrofony, wyraźnie mówić).

Ponad połowa rodziców ( $n = 18$ ; 54,5%) [4.1.3.] potwierdziła, że ich dziecko ma możliwość indywidualne konsultacje konsultacji z nauczycielem, które polegają z nauczycielem najczęściej na dodatkowym wyjaśnianiu bądź wspólnym wykonywaniu zadań. Niektóre dzieci, mające indywidualne nauczanie w szkole (na wszystkich lub niektórych przedmiotach), kontynuowały je także zdalnie. Część lekcji odbywała się indywidualnie, ponieważ dziecko nie było w stanie uczestniczyć w zajęciach online z klasą. Nie wszystkie dzieci korzystają z tej pomocy, jeśli nawet jest taka opcja, ponieważ tego nie potrzebują. Wspomniano też, że mimo początkowej możliwości konsultacji, później było trudno bądź w ogóle nie udało się umówić na kolejne (brak czasu ze strony nauczyciela przygotowującego klasy VIII do egzaminu). Czasami konsultacje nie wносиły wiele w naukę, gdyż dziecko było głównie pytane o samopoczucie, więc ostatecznie lekcje były wyjaśniane przez rodzica.

W części opisowej poproszono rodziców [4.1.4.] o opis trudności, które oni i ich dziecko Niedogodności wynikające napotkali w edukacji zdalnej, oraz wskaza- z uczenia się w domu nie wad tej edukacji. Wyniki posegregowano w 5 kategoriach (w nawiasach liczba powtórzeń): 1) niedostosowanie technologiczne: słaby sprzęt i/lub łącze internetowe (2×); zakłócenia w odbiorze treści zajęć (6×); brak lub mała ilość sprzętu dla domowników (2×); 2) niedostosowanie programu i metod: brak zajęć online (8×); brak ujednoczenia (wiele platform) (5×); duża liczba zadań do przerobienia (7×); brak obiektywnej oceny umiejętności ucznia (4×); brak kompetencji cyfrowych (5×); 3) niedostosowanie do potrzeb: zadania niedostosowane do możliwości (3×); krótki czas na zadania i sprawdziany (2×); brak tłumaczenia zagadnień (6×); brak rehabilitacji, rewalidacji i wsparcia nauczyciela wspomagającego na żywo (4×); nieprzestrzeżenie IPET (3×); 4) niedostosowanie warunków: duża ilość czasu przed ekranem (5×); rozpraszacze w domu (3×); 5) kontakty: utrudniony kontakt z nauczycielem

i brak informacji, jak pracować z dzieckiem (6×); brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami (15×) i rówieśnikami (20×);

Elementy z ostatniej kategorii pojawiały się szczególnie często i były podkreślane w wielu miejscach kwestionariusza, co szczególnie widać też na wykresie 2. Warto zwrócić tutaj uwagę, że nikt nie zaznaczył, iż dziecku niczego nie brakuje.

Wykres 2. Elementy, których brakuje uczniowi w zdalnej edukacji

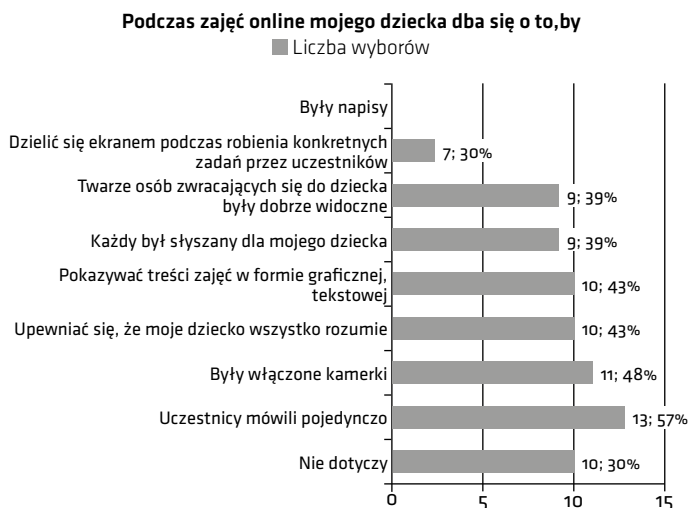


[4.1.5.] Uczestnictwo w zajęciach online

Podczas zajęć uczniowie porozumiewają się różnymi metodami, często jednocześnie kilkoma. Wszyscy uczniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach online ( $n = 23$ ), używają mowy, dodatkowo 11 (48%) wspomaga się pismem, a 3 (13%) Polskim Językiem Migowym lub Systemem Językowo-Migowym. Rodzice, których dziecko nie uczestniczyło w zajęciach, wybrali: „nie dotyczy – dziecko nie uczestniczy w zajęciach online” albo „nie dotyczy – szkoła nie zapewnia zajęć online”. Każda z tych opcji była wybrana 5 razy (po 9%). Wykres 3 prezentuje dostosowania, które zapewniono uczniowi z niepełnosprawnością słuchu podczas zajęć online. Najczęściej dbano o to, by mówiono pojedynczo (57%). Nikt nie zaznaczył, że podczas zajęć uczniowi zapewniono napisy.



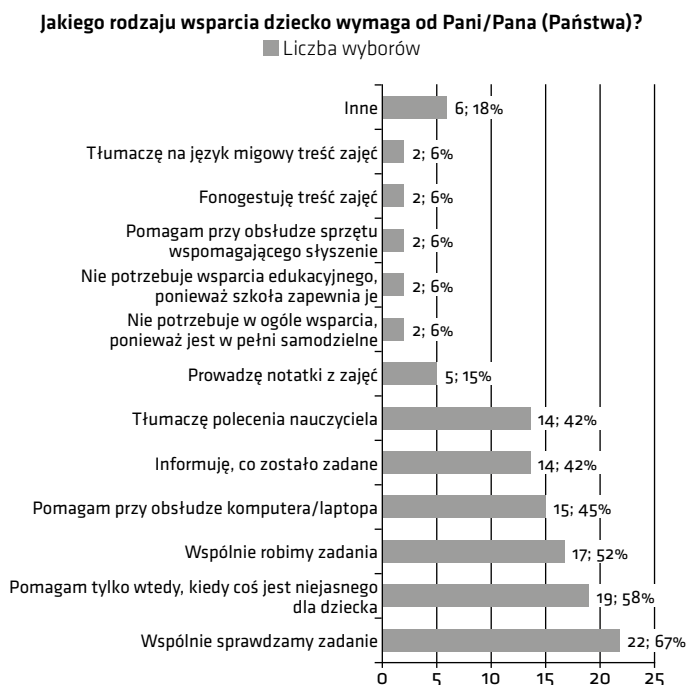
## Wykres 3. Elementy, które są dostępne uczniowi podczas zajęć online



Rodzice często spędzali więcej czasu na [4.1.6.]  
 pomocy w nauce i zakres ich obowiązków Wsparcie rodziców/opiekuna  
 był większy niż przed pandemią. Musieli  
 być w stałym kontakcie z dzieckiem, tłumaczyć trudne zagadnienia  
 z lekcji: *Przez brak lekcji online córka nie rozumiała wielu rzeczy, musia-*  
*łam tłumaczyć, lecz brak mi wiedzy z każdego przedmiotu, by wyjaśnić*  
*WSZYSTKO wyczerpująco, czy oglądać filmiki, które nie miały napisów:*  
*moja córka nie zrozumie ich, muszę z nią oglądać film, pauzować i powta-*  
*rzać.* Treści, które nie były realizowane poprzez zajęcia online z nauczy-  
 cielem, były przerabiane z rodzicem: *Jestem rodzicem-nauczycielem*  
*i siedzę, robiąc wszystko z dzieckiem.* Niektórzy musieli się nauczyć bądź  
 przypomnieć sobie materiał, by móc później zrealizować go z dzieckiem:  
*Ja stałam się ekspertem od każdego przedmiotu; Ja nie jestem pedagogiem*  
*i nie znam się na wszystkim.* Co więcej, niektórzy się przyznali, że musieli  
 cały swój czas dostosować do potrzeb dziecka. Niektórzy uczniowie byli  
 jednak samodzielni i nie wymagali większej pomocy rodziców – doty-  
 czyło to zarówno dzieci z klas starszych (VII i VIII), jak i młodszych  
 (klasa V). Średnia liczba godzin, jaką rodzic spędza codziennie na poma-  
 ganiu dziecku, wynosi 3 ( $M = 2,94$ ;  $SD = 2,179$ ). Rozstęp wynosi 10:  
 dwóch rodziców wskazało, że ich dziecko nie wymaga pomocy (zero  
 godzin), a jeden rodzic wskazał 10 godzin dziennie. Mediana wynosi 2

godziny. Do najczęściej wybieranych pomocy należało wspólne sprawdzanie (67%) i robienie (52%) zadań. 19 rodziców wskazało, iż pomagają tylko wtedy, kiedy jest coś niejasnego dla dziecka.

Wykres 4. Wsparcie, jakie dziecko otrzymuje od rodzica



[4.1.7.]  
Pozytywne strony edukacji zdalnej  
z perspektywy rodzica

Odpowiadając na pytanie o wymienienie zalet edukacji zdalnej, 10 rodziców wskazało, że nie widzi żadnych, a kilku wskazało tylko 1 lub 2 zalety. Poniżej zaprezentowano zalety, które zostały uporządkowane w 6 kategoriach (w nawiasach liczba powtórzeń): 1) dobrostan dziecka: bardziej wypoczęte (2×); mniejszy stres i presja; poczucie bezpieczeństwa (2×); większe skupienie na lekcjach i zaangażowanie (4×); dokładniejsze wykonywanie zadań (2×); poprawa w zachowaniu; 2) warunki uczenia się: brak klasowego hałasu (3×); lepsza akustyka do słuchania zajęć (2×); dobra słyszalność dźwięku z komputera bezpośrednio do protezy słuchowej (3×); 3) dostosowanie do potrzeb dziecka: możliwość wspierania dziecka podczas lekcji (na

zasadzie nauczyciela wspomagającego); dostosowanie tempa pracy (9×); robienie przerw, gdy jest taka potrzeba (4×); indywidualizm pracy (2×); skupienie się na tym, czego dziecko nie rozumie (2×); upewnianie się, że dziecko wszystko rozumie (3×); 4) rozwój osobisty dziecka: większa samodzielność (4×); umiejętność obsługi sprzętu elektronicznego (2×); więcej czasu dla siebie i rozwijania swoich zainteresowań; 5) relacje z nauczycielami i kolegami: lepsza komunikacja (3×); nie ma potrzeby ciągłego odnajdywania się wśród rówieśników; brak konfliktów (2×); 6) warunki pracy: wgląd w pracę nauczyciela; zaplanowany dzień dostosowany do możliwości dziecka; nie trzeba wcześnie wstawać (2×); pobyt w domu, a nie w internacie; zróżnicowane materiały edukacyjne.

Uczniów poproszono o ustosunkowanie się do 20 zdań na 3-stopniowej skali: *bardzo się zgadzam* (ranga 3); *trochę się zgadzam* (ranga 2); *wcale się nie zgadzam* (ranga 1). Zdanie *brakuje mi bezpośrednich kontaktów*

*z kolegami z klasy* ma największą średnią ze wszystkich pozycji ( $M = 2,61$ ;  $SD = 0,659$ ), za nim plasują się: *lubię to, że mogę pracować w swoim tempie* ( $M = 2,48$ ;  $SD = 0,795$ ) i *brakuje mi bezpośrednich kontaktów z nauczycielami* ( $M = 2,39$ ;  $SD = 0,496$ ). Najniższą średnią ( $M = 1,67$ ) mają trzy zdania: *uczestniczenie w lekcjach jest trudne, bo nie rozumiem nauczyciela* ( $SD = 0,816$ ); *odnoszę większe korzyści ze sprzętu protetycznego niż w szkole* ( $SD = 0,736$ ) oraz *boję się lekcji online* ( $SD = 0,816$ ). Wyniki badań zaprezentowano w tabeli 1.

Uczniowie ponadto zostali poproszeni o wypowiedź, jak się czują z tym, że nie mogą chodzić do szkoły i muszą się uczyć w domu. Odpowiedzi były skrajne – część grupy czuła się z tym bardzo dobrze, wspominając plusy tej sytuacji; inni nie odnajdywali się w tej nowej rzeczywistości (*jestem zmęczona i zestresowana; nie podoba mi się!*). Emocje większej części uczniów były mieszane: z jednej strony czuli się dobrze, z drugiej strony dziwnie, często tęskniąc za szkołą, rówieśnikami i nauczycielem itp. Skrajne odpowiedzi są też przy pytaniu, czy wolą mieć zajęcia w szkole, czy w domu. 17 uczniów napisało „w szkole”, a 10 – „w domu”. Reszta nie dała jednoznacznej odpowiedzi, mówiąc, że obydwie opcje mają swoje plusy i minusy, dlatego chcieliby, by zajęcia odbywały się w obydwu formach.

[4.2.]

Doświadczenia edukacji zdalnej ucznia klas IV–VIII z niepełnosprawnością słuchową

**Tabela 1. Skala problemów i wyzwań uczniów niesłyszących i słabosłyszących podczas zdalnej edukacji**

Problemy	BARDZO (3)		TROCHEŃ (2)		WCALE (1)		M	SD
	Częstość	%	Częstość	%	Częstość	%		
Brakuje mi bezpośrednich kontaktów z kolegami z klasy	23	69,7	7	21,2	3	9,1	2,61	0.659
Kontaktuję się z kolegami przez internet	15	45,5	14	42,4	4	12,1	2,33	0.692
Brakuje mi bezpośrednich kontaktów z nauczycielami	13	39,4	20	60,6	–	–	2,39	0.496
Mam dobry i regularny zdalny kontakt z nauczycielem	10	30,3	15	45,5	8	24,2	2,06	0.747
Nauczyciele troszczą się o mnie i o to, czy rozumiem polecenia	9	27,3	15	45,5	9	27,3	2,00	0.750
Uczestniczenie w lekcjach jest trudne, bo nie rozumiem nauczyciela	7	21,2	8	24,2	18	54,5	1,67	0.816
Lepiej rozumiem nauczyciela i kolegów, kiedy widzę ich twarze przez kamerkę	8	24,2	10	30,3	15	45,5	1,79	0.820
Potrzebuję, by było pisane to, co nauczyciel i moi koledzy mówią	15	45,5	5	15,2	13	39,4	2,06	0.933
Samodzielne robienie zadań, polecane przez nauczyciela, jest trudne	11	33,3	10	30,3	12	36,4	1,97	0.847
Lepiej rozumiem nauczycieli oraz kolegów niż w szkole	6	18,2	6	18,2	21	63,6	1,55	0.794
Potrzebuję większego wsparcia od innych w wykonywaniu zadań	13	39,4	11	33,3	9	27,3	2,12	0.820
Odnoszę większe korzyści ze sprzętu protetycznego niż w szkole	5	15,2	12	36,4	16	48,5	1,67	0.736
Obawiam się, że przez słaby internet i komputer nie będę mógł zrozumieć, co się dzieje na lekcjach online	14	42,4	5	15,2	14	42,4	2	0.935
Lubię to, że mogę pracować w swoim tempie	22	66,7	5	15,2	6	18,2	2,48	0.795
Nie potrafię się skupić na zadaniach, bo rozprasza mnie wiele rzeczy.	11	33,3	7	21,2	15	45,5	1,88	0.893

Stresuję się, że nie dam rady z obowiązkami szkolnymi	9	27,3	11	33,3	13	39,4	1,88	0.820
Cieszę się, że nie muszę chodzić do szkoły	14	42,4	13	39,4	8	18,2	2,24	0.751
Chcę mieć lekcje w szkole	11	33,3	19	57,6	3	9,1	2,24	0.614
Boję się lekcji online	7	21,2	8	24,2	18	54,5	1,67	0.816
Edukacja zdalna jest świetna	7	21,2	16	48,5	10	30,3	1,91	0.723

Wśród zalet edukacji zdalnej wymieniono: zarządzanie własnym czasem; możliwość skupienia się; robienie zadań w swoim tempie i o dowolnej porze; większa efektywność nauki; lepsze rozumienie kolegów i nauczycieli; nie trzeba wcześniej wstawać; nie ma hałasu; ma się więcej czasu na inne rzeczy. 4 uczniów zaznaczyło, że nie widzi zalet. Wśród wad edukacji zdalnej były: siedzenie cały czas przy komputerze; szybsze zmęczenie; brak czasu na inne rzeczy; męczące i nudne lekcje online; mniejsza motywacja do uczenia się; brak możliwości spotkania się z rówieśnikami i nauczycielami; brak dostępu do nauczyciela, który wytłumaczy; domownicy mają zajęcia/pracę w tym samym czasie; dystraktory w domu; problemy techniczne uniemożliwiające uczestnicstwo w zajęciach; brak lekcji online; brak samodyscypliny w uczeniu się; nie wszystko da się zrobić przez internet; nierozumienie zajęć.

Celem badania była ocena dostępności edukacji zdalnej wśród uczniów klas IV–VIII z niepełnosprawnością słuchu. Dlatego

## [5.] Dyskusja

też podjęto próbę opisu ich funkcjonowania edukacyjnego w czasie pandemii COVID-19. Doświadczenia edukacji zdalnej wśród uczniów z niepełnosprawnością słuchu w czasie pandemii były różne. Uzależnione to było zarówno od sposobu radzenia sobie z nowymi wyzwaniami, jak i od stopnia przygotowania szkoły, nauczycieli do takiej formy edukacji oraz do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Doświadczenia uczniów można byłoby opisać na bipolarnej skali, w której po przeciwległych stronach prezentowane są skrajne wartości (antonimy) doświadczenia.

Grupa uczniów, którą byśmy umieścili po jednej stronie skali, nie potrafiła się odnaleźć w nowej rzeczywistości edukacyjnej, chciała powrotu do tradycyjnej edukacji, nadmiar materiałów ją przerastał, a ich dobrostan był niższy niż przed pandemią. Także nadmiar czasu

spędzonego przed ekranem komputera nie wpływał na nich pozytywnie, a zajęcia online wiązały się często z problemami z internetem i sprzętem, który się zawieszał. Wpływało to na poziom ich uczestnictwa w zajęciach oraz jakość odbioru przez nich treści. Po drugiej stronie skali znaleźli się ci, którzy stwierdzili, iż wolą naukę zdalną i raczej nie tęsknią za szkolnymi murami. Docenili, że ta forma daje im większą niezależność, elastyczność oraz możliwość uczenia się we własnym tempie. Niektórzy z tej grupy zasygnalizowali, że ich kontakty z nauczycielami i kolegami są lepsze niż przed pandemią, a dostęp do sprzętu protetycznego, połączony z technicznym wsparciem, umożliwił im aktywne uczestnictwo w zajęciach online. Jest też trzecia grupa uczniów, która na skali znajduje się w środkowych wartościach. Zauważyli oni zalety edukacji zdalnej i polubili domową naukę, jednakże tęsknili za szkolnymi warunkami, dlatego chcieli, by realizowana była edukacja mieszana: pewne treści programowe można by było wykonywać w domu, a inne w szkole. Dobrostan tych uczniów był raczej pozytywny.

Powyższe wyniki badań korespondują z wynikami zaprezentowanymi w raporcie z czerwca 2020 roku (Ptaszek i in., 2020): część jego grupy badawczej także doświadczyła pogorszenia się dobrostanu, a u części się on poprawił, co potwierdziło też, iż na dobrostan uczniów wpływa sposób doświadczania oraz realizowania programu nauczania. Co więcej, niniejsze badania potwierdzają to, co Ptaszek i in. (2020) wskazali w raporcie – w obydwu badaniach znalazła się nieliczna grupa uczniów, dla których relacje z rówieśnikami były lepsze w czasie pandemii. Autorzy przypuszczają, że mogą to być uczniowie, którzy są nieśmiali bądź doświadczali przemocy rówieśniczej i dzięki komunikacji zapośredniczonej ich relacje z rówieśnikami się poprawiły. W niniejszym przypadku poprawa tych relacji wynikała z większych możliwości komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością słuchu, którzy mogli się komunikować przez czat bądź uczestniczyć w rozmowie dzięki możliwości użycia sprzętu protetycznego podłączonego do komputera. Zarówno autorka, jak i Ptaszek i in. (Ptaszek i in., 2020), Buchner i in. (Buchner i in., 2020) oraz Pyżalski (Pyżalski, 2020) zwracają uwagę na potrzebę zadbania o relacje rówieśnicze, które w czasie pandemii są ograniczone. We wszystkich wspomnianych publikacjach podkreśla się, że jednym z największych minusów kształcenia zdalnego jest brak interakcji społecznych. Mimo szybkiego rozwoju technologii i oraz ogólnego dostępu do mediów społecznościowych, które umożliwiają utrzymywanie kontaktów ze społeczeństwem, dających „miraż bliskich

relacji pomiędzy uczestnikami, jednak wciąż są samotni i zatimizowani” (Węglińska, Węgliński, 2016). Należy też zwrócić uwagę na zagrożenie, jakim może być odpersonalizowanie edukacji zdalnej, ponieważ takiemu dziecku brakuje nie tylko bezpośrednich relacji z rówieśnikami, które są potrzebne do jego prawidłowego funkcjonowania emocjonalnego i rozwoju społecznego, ale także kontaktu z nauczycielem, który stanowi jedno z ogniw prawidłowego wychowania dziecka (Dusza, 2015).

Obydwa raporty (Buchner i in., 2020; Ptaszek i in., 2020) oraz badania autorki wskazują, że wprowadzenie zdalnej edukacji niosło za sobą wiele wyzwań. Jednym z nich były trudności techniczne. Badani zmagali się z brakami sprzętowymi, problemami z łączem internetowym czy też musieli w krótkim czasie nabyć kompetencji cyfrowych w obsłudze narzędzi edukacyjnych. Szkoły nie były gotowe na realizację tego kształcenia, a nauczyciele nie posiadali odpowiedniej wiedzy na temat posługiwania się narzędziami i metodami tej formy nauczania. W związku z tym odbiło się to na sposobie jej realizacji: nauczyciele wykorzystywali głównie metody podające, zamiast aktywizujących, a same zajęcia online były realizowane w niewystarczającym stopniu. Sytuacja wydaje się poważniejsza przez częsty brak zawodowego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Byra, Kazanowski, 2015). Tym samym uwypukla się nie tylko problem niskich kompetencji cyfrowych tych nauczycieli, ale też brak zawodowego przygotowania do pracy z tą grupą uczniów w nowej formie edukacji.

Uczeń z niepełnosprawnością słuchu ma szczególne potrzeby edukacyjne, które zaspokojone, umożliwią jego pełne uczestnictwo także w kształceniu zdalnym, na co wskazują też przykłady we wnioskach. By zaspokoić te potrzeby, należy dostosować metody i formy nauczania – może to przybrać różne formy, zależnie od niepełnosprawności, predyspozycji i ograniczeń ucznia (Domagała-Zyśk, 2015; 2018a). Jest to bardzo obszerny temat, dlatego zostanie on omówiony tylko na przykładzie dostosowania zajęć online do potrzeb ucznia z wadą słuchu. Ograniczona dostępność do informacji podczas tych spotkań może być dla nich największym wyzwaniem, tym bardziej więc należałoby doprowadzić do tego, by zajęcia online były dostępne. Do analizy, jako materiałem bazowym, autorka posłużyła się „Instrukcją obsługi studenta w wadę słuchu w czasach apokalipsy” (w aneksie). To kompetentny instruktaż, wskazujący sposoby ułatwienia uczniowi uczestnictwa w zajęciach, gdyż został on stworzony z perspektywy studentki z niepełnosprawnością słuchu.

Instrukcja daje propozycje działań, które należy podjąć, by zajęcia online były dostosowane do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością słuchu. Wzięcie pod uwagę już jednej wskazówki przez nauczyciela i rówieśników może znacznie ułatwić rozumienie treści zajęć, tym samym poprawiając jakość dostępu do edukacji zdalnej. Zastosowanie wszystkich bądź większości wskazówek zapewni uczniowi także poczucie komfortu i bezpieczeństwa. Tym samym zwiększa się możliwość aktywniejszego uczestnictwa takiego ucznia w zajęciach, ponieważ treść zajęć będzie docierać do niego różnymi kanałami. Szczególnie interesującą opcją umożliwienia pełniejszego dostępu do treści zajęć jest zapisywanie symultaniczne (Domagała-Zysk, 2018b), które może być także realizowane w nauczaniu zdalnym. W Polsce, niestety, wciąż jest to niezbyt znane i właściwie niepraktykowane (na co wskazują wyniki niniejszych badań), podczas gdy np. w Anglii, Holandii, Szwecji, USA, Niemczech jest to standard. Warto zwrócić uwagę, że w ten sposób można dostosować zajęcia (szczególnie z języka angielskiego) do potrzeb osób z uszkodzeniem słuchu, ponieważ platformy do przeprowadzania spotkań online (np. Microsoft Teams, Google Meet, Skype) mają możliwość generowania automatycznych napisów. Są one wciąż niedoskonałe (najlepsze napisy są dla języka angielskiego), ale w dalszym ciągu mogą być pomocne. Instrukcja może być stosowana także podczas różnych spotkań online, np. w pracy czy z przyjaciółmi.

[5.1.] Głównym ograniczeniem tego badania  
 Ograniczenia prowadzonych badań była mała grupa badawcza oraz nielosowy dobór próby. Grupą surveyową, która faktycznie uczestniczyła w badaniach, byli jedynie członkowie dwóch grup na Facebooku oraz stowarzyszenia SUITA. Tym samym osoby spoza tych grup, spełniające wymagania postawione przez autorkę badań, nie miały możliwości otrzymania zaproszenia do uczestnictwa w badaniach. Tym samym nie został spełniony postulat reprezentatywności próby, przez co wyników niniejszych badań nie można uogólniać na całą populację (Jabkowski, 2015). Wnioski z badania opierają się głównie na doświadczeniach uczniów ze szkół ogólnodostępnych i komunikujących się w większości werbalnie, dlatego analiza doświadczeń uczniów głuchych (migających) mogłaby przynieść inne wyniki. Przyszłe badania nad tym problemem powinny zwiększyć nie tylko wielkość próby, ale także zastosować losowy ich dobór, by



zachować charakterystykę całej populacji pod względem wybranych cech (Jabkowski, 2015).

Wraz ze świadomością niepewnej przyszłości wyboru formy edukacji, jaka będzie realizowana w kolejnych miesiącach, i wzrostem możliwości wykorzystania zdalnej edukacji w szkołach jako alternatywy (np. w postaci *blended learning* / edukacji mieszanej / hybrydowej edukacji), potrzebne są teoretyczne badania, aby ukierunkować praktykę. Oparte na teoriach materiały mogą pomóc praktykom w dostosowaniu edukacji zdalnej do konkretnych potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Graham, 2013), w tym uczniów z niepełnosprawnością słuchu. Jest też potrzeba dalszego zbadania podstawowych i specyficznych (związanych z niepełnosprawnością) przyczyn gorszego doświadczenia edukacji zdalnej w przypadku tej grupy, uwzględniającego nie tylko uwarunkowania dydaktyczne, lecz także eksplorację aspektów pozadydaktycznych (środowisko rodzinne, kulturalne i strukturalne), zgodnie z teoretycznym modelem PCS Thompsona (Thompson, 2016).

[5.2.]

Wskazania dla przyszłych badań

Prezentowane badania są prekursorskie, gdyż po raz pierwszy podjęta została dyskusja nad sytuacją uczniów z niepełnosprawnością słuchową w kształceniu zdalnym podczas pandemii COVID-19. Kształcenie w tej formie było jedyną dostępną opcją dla uczących się w tym czasie i należało w związku z tym szybko dostosować się do metod i narzędzi nauczania zdalnego bez utraty jakości realizowania programu nauczania. Realizacja edukacji zdalnej nie obyła się bez błędów, często wiązała się z ograniczeniami technicznymi lub ze słabym przygotowaniem cyfrowym. Pozwoliła ona jednak odkryć nowe możliwości wzbogacenia metod edukacyjnych oraz wykorzystania jej potencjału w przypadku osób z mniejszymi szansami dostępu do kształcenia. Dlatego też należy te doświadczenia zebrać i wyciągnąć wnioski, by przygotować się lepiej na przyszłość. Pewne rozwiązania i doświadczenia wyniesione z tygodni edukacji online mogą przełożyć się na coś wartościowego, więc z pewnością będą istnieć w świadomości edukacyjnej także w nauczaniu stacjonarnym, chociażby poprzez *blended learning*.

[6.]

Podsumowanie i rekomendacje

Badania ukazują potrzebę podjęcia praktycznych działań. Jednym z nich jest konieczność wypracowania pewnych **oficjalnych wytycznych dla szkół i nauczycieli dotyczących jakości edukacji zdalnej**, według których mogliby oni postępować w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością słuchu. Wskazówki te pomogłyby też nauczycielom i rodzicom zorientować się, w jakich obszarach i w jaki sposób należy i można zapewnić dostęp do kształcenia zdalnego dla poszczególnych grup uczniów. Opracowanie pewnych **standardów, które muszą być spełnione, by można było mówić o pełnym włączeniu ucznia w proces kształcenia zdalnego**, pomogłoby szkołom wyznaczyć kierunek ich działań.

Podczas realizacji programu kształcenia oraz stosowania metod i narzędzi edukacji zdalnej nie należy zapominać o grupie uczniów mającej specjalne potrzeby edukacyjne, szczególnie narażonej na wykluczenie bądź ograniczenie uczestnictwa w tej formie. W tym celu należy się upewnić, że potrzeby te nie zostaną pominięte i **program nauczania dostosowany do konkretnego ucznia jest realizowany na tym samym poziomie jak przed pandemią, a jakość tego kształcenia jest taka sama lub lepsza**. Ważna jest ścisła współpraca szkoły, nauczycieli i specjalistów szkolnych z uczniem i jego rodzicami w celu ustalenia zakresu możliwości realizacji „stacjonarnego” programu i specjalistycznej terapii ucznia oraz opracowania najbardziej optymalnego rozwiązania, które sprawdziłoby się w nowej formie edukacji (z uwzględnieniem ograniczeń zdalnego kształcenia).

Wysoką jakość edukacji zdalnej można zapewnić uczniowi z niepełnosprawnością słuchu przez **wyposażenie nauczycieli w informacje o wpływie uszkodzenia słuchu na doświadczenia edukacji zdalnej**. Muszą oni zrozumieć trudności, z jakimi uczeń się zmagają, i zidentyfikować jego specyficzne potrzeby, by następnie opracować pewne rozwiązania. Do każdego ucznia **należy podejść indywidualnie, uwzględniając nie tylko jego ograniczenia, ale także możliwości**.

By poprawić doświadczenia uczniów z niepełnosprawnością słuchu, należy **ujednolicić działania na poziomie szkoły**. Potrzebna jest wstępna ocena sytuacji, wspólne ustalenie kierunku działań i ich ciągła ewaluacja, a także zapewnienie dobrej organizacji pracy przez współpracę oraz komunikację między nauczycielami, by **kształcenie uczniów było jednorodne i usystematyzowane**. Szczególnie ważne jest też **nabycie przez nauczycieli kompetencji cyfrowych**, by mogli oni efektywnie i na wysokim poziomie realizować program nauczania

oraz stosować odpowiednie metody i narzędzia dostosowane do konkretnych treści.

Rozdział ten niech będzie impulsem do pogłębienia badań nad zjawiskiem dostępu do edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu, ponieważ zaprezentowane badania wciąż nie wyczerpują tematu w wystarczającym stopniu. Są one fragmentaryczne, gdyż badano jedynie wąską grupę zagadnień związanych ze zdalnym nauczaniem, dając tylko ogólny pogląd na sytuację. Z pewnością po głębszym zbadaniu problemu ujawniłyby się pewne ciekawe prawidłowości.

- Blagg, K., Gallagher, M., Rainer, M. (2020). **Bibliografia**  
*Mapping student needs during COVID-19. An assessment of Remote Learning Environments*. The Urban Institute.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>.
- Byra, S., Kazanowski, Z. (2015). Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością* (s. 247–260). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2018a). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 270–287). Warszawa: FRSE.
- Domagała-Zyśk, E. (2018b). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 105–114.
- Domagała-Zyśk, E. (2018c). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.12775/PCh.2018.023>.
- Dostępny Tłumacz PJM* (10.07.2020). Dostępny Tłumacz PJM. [www.dostepnytlumaczpjm.pl/](http://www.dostepnytlumaczpjm.pl/)

- Dusza, B. (2015). Edukacja na odległość w opinii studentów (doniesienie z badań pilotażowych). *Edukacja – Technika – Informatyka*, 6(4), 100–104.
- G3ict, ITU (2011). *Making Television Accessible. Report*. [https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Persons-with-Disabilities/Documents/Making\\_TV\\_Accessible-English.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Persons-with-Disabilities/Documents/Making_TV_Accessible-English.pdf).
- Goldin, A., Weinstein, B., Shiman, N. (2020). How Do Medical Masks Degrade Speech Reception? *Hearing Review*, 27(5), 8–9.
- Graham, C.R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. W: M.G. Moore (ed.). *Handbook of distance education* (s. 333–350). Routledge.
- Jabkowski, P. (2015). *Reprezentatywność badań reprezentatywnych. Analiza wybranych problemów metodologicznych oraz praktycznych w paradygmacie całkowitego błędu pomiaru*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Picciano, A.G., Seaman, J., Shea, P., Swan, K. (2012). Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 127–135.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Warszawa.
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rachmadtullah, R., Subandowo, M., Humaira, M.A., Aliyyah, R.R., Samsudin, A., Nurtanto, M. (2020). Use of Blended Learning with Moodle: Study Effectiveness in Elementary School Teacher Education Students During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 7.
- Scheier, D.B. (2009). Barriers to health care for people with hearing loss: A review of the literature. *Journal of the New York State Nurses Association*, 40(1), 4–10.
- Szczygielska, M. (2019). Napisy dla niesłyszących w Polsce. Historia, problemy, wyzwania. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 4(1), 193–210.
- Światowa Organizacja Zdrowia (2018). *WHO global estimates on prevalence of hearing loss. Prevention of Deafness WHO, 2018*. <https://www.shorturl.at/alBQ8>.
- Thompson, N. (2016). *Anti-Discriminatory Practice: Equality, Diversity and Social Justice* (6. ed.). London: Palgrave.

Węglińska, A., Węgliński, B. (2016). *New media in popuworld – tools, threats and social phenomena*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Woodhouse, L., Hickson, L., Dodd, B. (2008). Review of visual speech perception by hearing and hearing-impaired people: Clinical implications. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 253–270.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000697>. Akty prawne

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000673>.

Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z 15 listopada 2018 r. w sprawie udogodnień dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku i osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu słuchu w programach telewizyjnych, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180002261>.

Ustawa z dnia 22 marca 2018 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000915>.

## INSTRUKCJA OBSŁUGI STUDENTA Z WADĄ SŁUCHU W CZASACH APOKALIPSY



Student może używać technologii czy aplikacji takich jak LiveTranscribe, Google Assistant Speech-to-Text albo SpeechTexter. Kładąc telefon/tablet blisko głośnika. Nie jest to nagrywanie video, to jest po prostu transkrypcja mowy na tekst na żywo.



Tylko jedna osoba powinna mówić w danym czasie, aby jakość dźwięku była lepsza i głosy się nie nakładały.



Gdy jedna osoba mówi, warto byłoby wyciszyć pozostałych uczestników, aby zredukować do minimum zbędne odgłosy z otoczenia (z wyjątkiem sytuacji, gdy mamy zaśpiewać razem „sto lat” na videozacznie).



Usta niech będą widoczne frontalnie, ponieważ czytanie z ust również wspiera rozumienie mowy przez studenta. Warto też się upewnić, że nie ma światła za plecami mówiącego (trudno jest czytać z ust, gdy mówiący stoi naprzeciwko okna).



Transkrypcja na żywo jest trochę wolniejsza niż zwykły strumień mowy (program potrzebuje chwili, aby przetworzyć mowę na tekst), więc czasami student może odpowiadać z opóźnieniem na pytania. Po prostu trzeba chwilę poczekać, zanim złapie przetworzony kontekst pytania (nazwijmy to: aktualizacją systemu student.exe).

Od czasu do czasu aplikacja przekręca słowa, więc może się zdarzyć, że się pojawią prośby o powtórzenie, aby być pewnym, iż student rozumiał treść wypowiedzi.



Im głośniejszy i wyraźniejszy jest dźwięk, tym lepiej.

Może warto rozważyć użycie zestawu słuchawkowego z mikrofonem (w celu uzyskania lepszej jakości dźwięku)? To sprawia bardzo eleganckie i profesjonalne wrażenie, gdy nauczyciel wygląda jak dowódca z centrum dowodzenia



Istnieją programy jak "textamig" (w przypadku języka angielskiego), które automatycznie dodają napisy do uprzednio nagranych video. Warto rozważyć nagranie wykładu i przesłanie go studentowi do odtworzenia z asystentem lub dodania napisów w takim programie.



Innym rozwiązaniem jest praca ze szczegółowymi slajdami w PowerPoint. Taką prezentację warto udostępnić online na platformie lub przesłać mailem po wykładzie, aby umożliwić powtórny lekturę.



Jeśli zajęcia prowadzone są w języku obcym, to Teams, Zoom i Skype oferują napisy na żywo. Nie są one w 100% efektywne, ale wystarczające.

Proszę się nie wahać i pytać takiego studenta o coś w trakcie zajęć, odczytywał na głos pisane odpowiedzi - można pisać na grupowym czacie w trakcie zajęć online w razie niezrozumienia jakiegoś słowa. Dobrze umożliwić studentowi bycie aktywnym (zręba że się nie przygotował na zajęcia).

Gdy powyższe rozwiązania nie działają, zawsze można pracować w ramach pisemnych zadań i odpowiedzi na pytania wysyłanych drogą e-mailową. Lub ewentualnie przysłać notatki czy podsumowania po każdym zajęciu.



Jeśli studenci mają obejrzeć w ramach zadania domowego video, proszę się upewnić, że posiada ono napisy!





## ROZDZIAŁ 2 ■ **Znaczenie wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii**

*Otrzymanie wsparcia społecznego nadaje sens życiu jednostek dzięki motywowaniu ich do odwzajemnienia, do poczucia zobowiązania i utrzymywania istniejących więzi.*  
(Kurowska, Kościelna, 2008, s. 232)

### A B S T R A K T

Pojawienie się pandemii nieoczekiwanie oddziałuje na życie codzienne każdego z nas. Osoba z niepełnosprawnością ruchową wymaga wsparcia, które pozwoli jej na funkcjonowanie w sytuacji epidemiologicznej. Mimo wielu podejmowanych działań nadal dostrzegamy, że wsparcie społeczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową nie jest wystarczające.

Celem artykułu jest rozpoznanie, jakie znaczenie ma wsparcie społeczne oraz jakie rodzaje wsparcia są kluczowe dla osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii. By otrzymać odpowiedzi na te problemy badawcze, metodą sondażu diagnostycznego zbadano doświadczenia 30 osób z niepełnosprawnością ruchową. Kwestionariusze rozesłano metodą techniki CAWI. W badaniach wykorzystano także technikę wywiadu, w którym 3 osoby przedstawiły swoje doświadczenia związane z edukacją zdalną w czasie pandemii. Uzyskane wyniki pokazują, że osoby z niepełnosprawnością ruchową wymagają wsparcia społecznego w wielu sferach funkcjonowania, także tych związanych z edukacją zdalną. Na koniec niniejszego tekstu zaprezentowano postulaty praktyczne, które mogą się przyczynić do poprawy wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością ruchową w sytuacji epidemiologicznej.

**Słowa kluczowe:** wsparcie społeczne, pandemia, COVID-19, niepełnosprawność, narząd ruchu

Świat żyje obecnie w obliczu ciągłego zagrożenia koronawirusem SARS-CoV-2, gdyż – jak ogłosiła Światowa Organizacja Zdrowia – wirus stanowi zagrożenie dla całego globu, zatem zmagamy się już nie z epidemią, lecz

### **Wstęp**

z pandemią. Przedmiotem analizy w niniejszym artykule jest ukazanie, jakie znaczenie ma wsparcie społeczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii. Zagadnienie to, zdaniem autorki, jest znaczące, gdyż w dotychczasowych badaniach dotyczących pandemii COVID-19 nie poświęcono uwagi tej kwestii, a osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu stanowią liczną i zróżnicowaną grupę osób z niepełnosprawnościami (Chrzanowska, 2015).

Artykuł składa się z następujących części: w pierwszej zostanie przedstawiona charakterystyka sytuacji osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii, w drugiej omówi się wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością ruchową w sytuacjach trudnych. W trzeciej części zaprezentowana będzie edukacja na odległość i edukacja zdalna osób z niepełnosprawnością ruchową w tym trudnym czasie. Następnie zostaną przedstawione wyniki badań własnych dotyczące wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością narządu ruchu w trakcie pandemii. Ostatnią część stanowią będą rekomendacje pedagogiczne dla specjalistów zajmujących się udzielaniem wsparcia osobom z niepełnosprawnością ruchową w sytuacji zagrożenia epidemicznego oraz dyskusja zaprezentowanych wyników.

**[1.]  
Sytuacja osób  
z niepełnosprawnością ruchową  
w czasie pandemii COVID-19**

Niepełnosprawność narządu ruchu jest w literaturze szeroko interpretowana i prezentowana. Niepełnosprawność ruchowa to sytuacja, gdy u danej osoby występują zaburzenia w funkcjonowaniu narządu ruchu wywołane przyczynami o różnorodnej etiologii, jednakże, bez względu na etiologię, zawsze konsekwencją takiej niepełnosprawności jest ograniczenie sprawności motorycznej (Loska, 2008). Niepełnosprawność tę można podzielić na następujące grupy: uszkodzenia i braki w anatomicznej strukturze ruchu, spowodowane urazami lub amputacjami, deformacje narządów ruchu, takie jak brak ich niektórych elementów, czy zaburzenia czynności motorycznych powstałe w wyniku chorób neurologicznych. Podział ten został zaproponowany przez Światową Organizację Zdrowia.

Sytuacja osób z niepełnosprawnością ruchową w obliczu pandemii koronawirusa jest szczególnie. Pandemią nazywa się bowiem epidemię, która jest bardzo duża, biorąc pod uwagę obszar występowania, ale także liczbę dotkniętych nią ludzi (Zieliński, 1999). Z punktu widzenia

epidemiologii jest to wystąpienie w regionie lub danej społeczności przypadków choroby, której częstotliwość wyraźnie przekracza oczekiwaną w tym miejscu i czasie liczbę dotkniętych nią obszarów. By mówić o powstaniu epidemii, należy określić dokładnie czas, w którym wystąpiły przypadki, region geograficzny, a także charakterystyczne cechy grupy społecznej, której owe przypadki dotyczą. Pandemia więc jest rodzajem epidemii, w aspekcie rozprzestrzeniania się choroby, ale wyróżnia ją istnienie nowego szczepu (Samorek-Salamonowicz, Truszczyński, Wijaszka, 2009).

Koronawirusy pojawiały się już wcześniej. Pierwsze z nich, które zaatakowały układ oddechowy człowieka, dotknęły ludzkość już w latach 60. XX wieku, lecz charakteryzowały się łagodnym przebiegiem (Pancer, 2018). Pandemia, którą ogłoszono w marcu 2020 roku, w wielu krajach świata rozprzestrzeniła się o wiele szybciej, niż początkowo sądzono, pozbawiając życia wiele istnień ludzkich. Jak podają statystyki z dnia 7 czerwca tego roku zamieszczone w Raporcie Reuters, obecnie liczba chorych na COVID-19 na świecie przekroczyła 7 milionów, a liczba zgonów z powodu koronawirusa SARS-CoV-2 na świecie wynosi 400 tysięcy. Należy podkreślić fakt, że liczby te nieustannie ulegają zmianie. W chwili obecnej nie istnieje szczepionka przeciw wirusowi SARS-CoV-2, a jedyną skuteczną drogą zapobiegania transmisji groźnego patogenu jest przestrzeganie reżimu sanitarnego, by zminimalizować ryzyko zakażenia i ciężkich powikłań z tym związanych. Z doniesień światowych wynika, że ryzyko zarażenia się COVID-19 wzrasta u osób chorych i starszych, u których występują w znacznej mierze problemy z układem immunologicznym. Do osób mających obniżoną odporność zaliczają się także osoby z niepełnosprawnościami, w tym poruszające się na wózkach inwalidzkich. Osoby te niejednokrotnie wymagają stałej opieki, by móc funkcjonować. Cechuje je także zwiększone ryzyko powikłań, jakie wynikają z zarażeniem wirusem SARS-CoV-2, albowiem u osób z niepełnosprawnościami występują choroby współistniejące.

Jak donosi International Labour Organization, osoby z niepełnosprawnością, w tym także ruchową, są mniej zdolne do zachowania dystansu społecznego. Niejednokrotnie bowiem potrzebują one pomocy ze strony innych osób w czynnościach higienicznych, karmieniu, poruszaniu się, a także wymagają częstych wizyt lekarskich.

Osoby takie napotykają też na wiele barier informacyjnych związanych z wirusem SARS-CoV-2, gdyż brak jest stron internetowych dotyczących pandemii, które zawierają udogodnienia dla osób

z niepełnosprawnością kończyn górnych, takie jak możliwość odsłuchania wszelkich informacji zamieszczonych na stronach internetowych czy obejrzenia prezentacji filmowej na ten temat. Wspomniane rozwiązania pojawiają się na nielicznych stronach internetowych poświęconych tematyce COVID-19. Osoby takie mogą także doświadczać pogorszenia stanu fizycznego oraz psychicznego w wyniku izolacji spowodowanej pandemią. Istotnym aspektem położenia osób z niepełnosprawnością ruchową, który ma znaczenie w przypadku pandemii, jest sytuacja ekonomiczna wspomnianej grupy. Zła sytuacja ekonomiczna osób z niepełnosprawnością zwiększa ryzyko zachorowania na SARS-CoV-2.

Podczas analizy treści zawartych w polskich przepisach dotyczących przestrzegania reżimu sanitarnego oraz opieki medycznej nie znaleziono zapisu odnoszącego się do odmowy udzielenia pomocy w sytuacji krytycznej, wymagającej podłączenia do respiratora osoby z niepełnosprawnością ruchową, której choroba jest nieuleczalna i nie rokuje poprawy stanu zdrowia. Zespół Ekspertów Konferencji Episkopatu Polski ds. Bioetycznych podkreślił, że w sytuacji określonej jako skrajna, kiedy brak jest sprzętu ratującego życie dla wszystkich, pacjent będący świadomy swej dramatycznej sytuacji może odstąpić go drugiej osobie. Decyzja ta jednak musi zostać podjęta przez osobę pełnoletnią, w sposób wolny, bez przymusu, i uszanowana przez pracowników personelu medycznego po poinformowaniu pacjenta o fakcie, iż rezygnacja ze sprzętu medycznego prawdopodobnie spowoduje jego śmierć.

Kolejną kwestią, którą należy poruszyć, odnosząc się do sytuacji osób z niepełnosprawnością ruchową w obliczu pandemii, jest edukacja zdalna i problemy z nią związane. Pandemia może spowodować wykluczenie osób z niepełnosprawnościami z edukacji zdalnej, jeśli programy nauczania na odległość nie będą uwzględniały specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i urzędzeń wspomagających nauczanie osób z niepełnosprawnościami. Wnioski takie wysuwa UNICEF, należy jednak podkreślić, iż nie wymienia się w doniesieniach osób z niepełnosprawnością ruchową jako osobnej grupy wymagającej wsparcia w procesie edukacji zdalnej, lecz podkreśla się znaczenie takiego wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami oraz zróżnicowany dostęp do platform edukacyjnych czy usług teleinformatycznych. Osoby z chorobami przewlekłymi, w tym z niepełnosprawnością ruchową, cechują: obniżona sprawność fizyczna, szybsza męczliwość, wolniejsze tempo pracy, brak możliwości wykonywania określonych czynności z powodu ograniczeń fizycznych, a także duży niepokój oraz koncentracja na chorobie (Domagała-Zyśk,

2012). Objawy te mogą stanowić powód wykluczenia z edukacji na odległość. Część uczniów z niepełnosprawnościami w czasie zajęć szkolnych korzysta z pomocy nauczyciela wspomagającego. Edukacja na odległość nie zapewnia tej formy wsparcia, której brak może znacznie obniżyć jakość edukacji zdalnej osób z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością narządu ruchu. Poza tym wykluczenie dzieci z niepełnosprawnością narządu ruchu z edukacji na odległość przez niedostateczne rozwiązania systemowe osłabi ich relacje z rówieśnikami, które znacznie poprawiają jakość funkcjonowania psychospołecznego dzieci z chorobami przewlekłymi. Niepełnosprawność, także w edukacji, można analizować z perspektywy indywidualnej lub społecznej. Podejście indywidualne odnosi się do udzielania wsparcia w pokonywaniu ograniczeń natury biologicznej oraz przygotowania do odgrywania różnego rodzaju ról, natomiast perspektywa społeczna koncentruje się na ukazywaniu wszelkiego rodzaju barier (Kazanowski, 2019). W obliczu pandemii istotną barierą w wymiarze społecznym może okazać się brak odpowiedniego dostępu do usług teleinformatycznych, które nie uwzględniają specjalnych potrzeb edukacyjnych osób o ograniczonej sprawności ruchowej.

By kontynuować analizę znaczenia wsparcia społecznego, warto w kilku istotnych aspektach przedstawić, czym jest wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością ruchową w sytuacjach trudnych. Wsparcie społeczne ma znaczenie w życiu każdego człowieka. W sytuacji pandemii aspekt ten nabiera szczególnego waloru, gdyż wsparcia społecznego wymagamy w sytuacjach określanych mianem trudnych, a do takich należy niewątpliwie pandemia.

Jako trudną określa się bowiem sytuację, w której człowiek znajduje się w okolicznościach konfliktu albo w sytuacji problemowej rozumianej jako tę, w której zachodzą niekorzystne zjawiska obniżające jakość życia oraz relacji z otoczeniem (Byra, Parchomiuk, 2009).

Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością ruchową definiowane jest jako mobilizowanie sił i zasobów jednostki oraz jej potencjału, oferujące formy pomocy, dzięki którym będzie ona mogła optymalnie funkcjonować, mimo niepełnosprawności narządu ruchu (Król, 2017). Wsparcie społeczne stanowi źródło, które wspomaga proces zdrowienia

## [2.]

### **Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością ruchową w sytuacjach trudnych**

i chroni człowieka przed chorobą, znacznie poprawiając jakość jego zdrowia, i ma związek z odczuwaniem dobrostanu (Grochans i in., 2008).

Podział udzielanego wsparcia społecznego zależy od jego rodzaju. Zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Zofię Kawczyńską-Butrym wsparcie dzielimy na: emocjonalne, materialne – inaczej określane mianem wsparcia rzeczowego i finansowego – a także informacyjne (Kawczyńska-Butrym, 1998). Ze względu jednak na determinanty niepełnosprawności ruchowej, w wielu przypadkach wsparcie to jest udzielane w sposób długotrwały i równoległy. Wsparcie społeczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową w okresie pandemii nabiera szczególnego znaczenia z niżej wymienionych powodów:

- Osoby te często mieszkają same lub z opiekunami, którzy również mają problemy natury zdrowotnej.
- Ze względu na dysfunkcję narządu ruchu osoba mająca trudności w sferze motorycznej dłużej przebywa w przestrzeni publicznej, koncentrując się na załatwieniu niezbędnych spraw, a tym samym narażając się na kontakt z osobą potencjalnie zakażoną wirusem SARS-CoV-2.
- Ze względu na wprowadzenie obowiązkowego reżimu sanitarnego, który nadal w wielu rejonach obowiązuje, osoby z niepełnosprawnością ruchową mają znacznie utrudniony dostęp do specjalistycznej opieki medycznej, co może skutkować pogorszeniem ich sprawności psychofizycznej.

W Los Angeles osoby, które w profesjonalny sposób zajmują się rozrywką, współpracując z organizacją działającą na rzecz osób z niepełnosprawnościami, zorganizowały kampanię, której celem było zapewnienie, że osoby korzystające z programu pomocy w zakresie suplementacji odżywiania (SNAP) mogą to zrobić poprzez dostawę online podczas pandemii. Rozwiązanie to jednak nie obejmuje wszystkich obywateli Stanów Zjednoczonych z niepełnosprawnością, która utrudnia im funkcjonowanie. Jak podkreślają twórcy kampanii, ma to znaczenie szczególnie dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich, ale obecnie piętnaście stanów musi jeszcze się upewnić, że ich mieszkańcy z grupy wysokiego ryzyka mogą odbierać dostawy spożywcze przez internet za pośrednictwem SNAP, co prowadzi do tego, że miliony osób z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności narażają się na kontakt z koronawirusem lub głodują.

W Polsce osoby z niepełnosprawnością, w tym ruchową, mogą liczyć na wsparcie z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób

Niepełnosprawnych w ramach programu: „Pomoc osobom niepełnosprawnym poszkodowanym w wyniku żywiołu lub sytuacji kryzysowych wywołanych chorobami zakaźnymi”. Z pomocy tej mogą skorzystać:

- uczestnicy warsztatów terapii zajęciowej,
- uczestnicy środowiskowych domów samopomocy,
- podopieczni dziennych domów pomocy społecznej,
- podopieczni placówek rehabilitacyjnych prowadzonych przez organizacje pozarządowe realizujące zadania zlecone ze środków PFRON (w tym niepełnosprawne dzieci i młodzież),
- uczestnicy programów zatwierdzonych przez Radę Nadzorczą PFRON, którzy w ramach tych programów korzystają ze wsparcia udzielanego przez placówki rehabilitacyjne,
- pełnoletni (od 18. do 25. roku życia) uczestnicy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych,
- pełnoletni (od 18. do 24. roku życia) wychowankowie specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych.

Polska akcja, która wspiera wiele osób w czasie izolacji i pandemii, w tym także osoby z niepełnosprawnością ruchową, to „Widzialna ręka”. Jest to inicjatywa Filipa Żulewskiego – inżyniera mieszkającego obecnie w Warszawie. „Widzialna ręka”, czyli grupa na jednym z portali społecznościowych, powstała 11 marca 2020 roku dla osób znajomych, które potrzebowały wsparcia, będąc na kwarantannie. Obecnie grupy takie powstały w całej Polsce, ale również w Niemczech, we Francji oraz w Stanach Zjednoczonych. Osoby zrzeszone w tych grupach oferują sobie wzajemną pomoc, która obejmuje takie działania jak: robienie zakupów osobom potrzebującym, korepetycje z różnych przedmiotów, wspólne rozmowy online i wiele innych (Nowak, 2020).

Analizując treści z wielu źródeł internetowych i doniesień związanych z badaniami nad edukacją zdalną w czasie pandemii, znaleziono niewiele informacji na temat edukacji zdalnej uczniów i studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością narządu ruchu. Z uzyskanych informacji wynika, iż w placówkach edukacji specjalnej i ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych, a także w ośrodkach wsparcia dziennego były prowadzone zajęcia

### **[3.] Edukacja na odległość i edukacja zdalna osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii**

online. Nauczyciele i terapeuci wspierali w tym trudnym czasie swoich podopiecznych oraz ich rodziny w procesie edukacji i terapii, ale również prowadzili rozmowy, dostarczając tym samym wsparcia emocjonalnego i społecznego.

W opinii autorki niniejszego tekstu, aspekt ten jest istotny, gdyż w wielu wypadkach osoby z niepełnosprawnością ruchową to uczniowie różnych szkół i uczelni, którzy mają, ze względu na ograniczenia ruchowe, specjalne potrzeby edukacyjne. Niewiele znajdujemy informacji na ten temat na stronach internetowych polskich placówek oświatowych.

Część uczelni wyższych oferuje wsparcie psychologiczne lub możliwość wydłużenia czasu kształcenia zdalnego. Na wielu uczelniach biura ds. osób niepełnosprawnych, mimo zawieszenia zajęć dydaktycznych, oferowały wsparcie studentom z niepełnosprawnościami dzięki uruchomionym w tym celu numerom telefonów. Zakres i formy wsparcia były ustalane ze studentem podczas rozmowy telefonicznej.

W literaturze przedmiotu pojawiły się już pierwsze doniesienia z badań nad sytuacją osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii. W badaniach, które zostały przeprowadzone w dniach 15–17 marca (511 osób) i 29–31 marca 2020 roku (110 osób), w ramach Projektu *Samotność*, dr hab. Łukasz Okruszek ze swoim zespołem wykazał, iż respondenci nie obawiali się samej izolacji, lecz wielu innych czynników. Osoby, które na początku pandemii odczuwały silny lęk oraz stany depresyjne, są w szczególności narażone na obniżenie dobrostanu psychicznego. Osoby samotne cechuje wzrost strachu przed izolacją, zwiększona obawa o swoje zdrowie oraz zdrowie najbliższych czy postrzeganie w swojej sytuacji problemów finansowych, jako bardziej prawdopodobnych. Niniejsze badanie przeprowadzono z udziałem osób w przedziale wiekowym od 18 do 35 lat (Okruszek i in., 2020). Z powyższych badań wynika, że osoby samotne w specyficzny sposób reagują na pandemię, a jak zostało wspomniane wyżej, osoby z niepełnosprawnością często mieszkają samotnie.

Mimo nierówności w dostępie technologicznym badacze w czasie pandemii dostrzegli, że dla wielu osób z niepełnosprawnością siecią wsparcia stał się internet oraz portale społecznościowe. Tematykę tę podjęli w swoich badaniach Mike Thelwall oraz Jonathan M. Levitt (Thelwall, Levitt, 2020). Zadaniem badaczy było przeanalizowanie wpisów na Twitterze i ocena roli, jaką odgrywa portal w informowaniu o zasadach dotyczących bezpieczeństwa i COVID-19. Istotnym celem badań było



również zbadanie potrzeb osób z niepełnosprawnością i ich reakcji na pandemię.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają, że koronawirus jest postrzegany jako poważne zagrożenie dla osób z niepełnosprawnościami. Twitter stanowi przydatne źródło informacji na temat choroby oraz próśb o wsparcie. Badania wykazały, iż media społecznościowe należy włączyć w kampanię dotyczącą zdrowia publicznego. Badania przeprowadzono w terminie od 10 marca do 6 kwietnia 2020 roku (Thelwall, Levitt, 2020).

W realiach XXI wieku należy podkreślić, że świat cyfrowy odgrywa znaczącą rolę w wielu dziedzinach życia. Może być on swego rodzaju wyzwaniem dla tradycyjnych instytucji bądź funkcjonowania społeczeństwa. Obszerniej tematykę tę przedstawiają: Marian S. Wolański oraz Agnieszka Węglińska (Wolański, Węglińska, 2016).

Prezentując ten krótki przegląd problematyki wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością narządu ruchu oraz niewielką ilość dotychczasowych badań w tym zakresie, można uznać, że wsparcie to stanowi istotny element w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością ruchową w obliczu pandemii.

Celem badań było poznanie sposobu funkcjonowania osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii, szczególnie w kontekście edukacji na odległość i edukacji zdalnej, oraz określenie zakresu doświadczanego przez nie wsparcia społecznego. Problem badawczy został sformułowany w postaci następującego pytania: Jak funkcjonują osoby z niepełnosprawnością ruchową oraz jakiego wsparcia społecznego doświadczają w czasie trwającej obecnie pandemii COVID-19? Z tak sformułowanego głównego problemu badawczego można wyłonić następujące problemy szczegółowe:

- W jaki sposób osoby z niepełnosprawnością ruchową radzą sobie z lękiem odczuwanym podczas pandemii?
- Jaki rodzaj wsparcia jest istotny dla osób z niepełnosprawnością ruchową w sytuacji pandemii?
- Jakie kwestie związane z pandemią wzbudzają wzmożony lęk u osób z niepełnosprawnością ruchową?

Grupę badawczą stanowiło 30 osób z dysfunkcją narządu ruchu z województw: łódzkiego, lubelskiego, wielkopolskiego, mazowieckiego,

#### [4.]

#### Metodologia badań własnych

[4.1.] śląskiego, małopolskiego, podkarpackiego, pomorskiego i zachodniopomorskiego. Najwięcej respondentów pochodziło z województwa wielkopolskiego (7 osób) oraz z województw: lubelskiego i łódzkiego (5 respondentów w każdym z województw). Kryterium doboru do grupy stanowiła dysfunkcja narządu ruchu potwierdzona orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności. Znacząca większość badanych (20 osób) ma znaczny stopień niepełnosprawności. Niepełnosprawność badanych osób w większości jest wrodzona (20 osób). 15 osób odpowiedziało, że niepełnosprawność ruchowa dotyczy całego ciała, a kolejne 10, iż niepełnosprawność ta obejmuje kończyny dolne. 15 osób przyznało, że poza niepełnosprawnością narządu ruchu ma także inne choroby oraz niepełnosprawności.

Najczęstszym rodzajem dysfunkcji narządu ruchu występującym u respondentów jest dziecięce porażenie mózgowe. Odpowiedziało w ten sposób 15 badanych osób. 13 osób zadeklarowało, iż porusza się samodzielnie, a kolejne 12 za pomocą wózka inwalidzkiego. W badaniach w większości brały udział kobiety, stanowiły one bowiem 21 osób. 17 osób ma wyższe wykształcenie. Status zawodowy wymieniany najczęściej u osób badanych to: jestem na rencie (8 osób), pracuję zawodowo na cały etat (7 osób) oraz jestem studentem/studentką (5 osób). Miejscem zamieszkania 10 respondentów jest wieś, a 9 osób zamieszkuje miasto powyżej 200 tys. mieszkańców. Najwięcej badanych osób mieszka wspólnie z małżonkiem (8 osób) oraz z rodzicami i rodzeństwem (8 osób). 7 osób mieszka tylko z rodzicami. Najmłodsza osoba biorąca udział w badaniach miała 19 lat, najstarsza zaś 60. Średnia wieku badanych wynosi 33 lata ( $M = 33,33$ ;  $SD = 8,73$ ).

[4.2.] W badaniach autorka zdecydowała się na połączenie strategii ilościowej i jakościowej. Po dogłębnej analizie części teoretycznej niniejszego tekstu oraz postawionego problemu badawczego, na który podjęto próbę uzyskania odpowiedzi, zdecydowano się na takie połączenie, by uzyskać dokładniejszy obraz badanych kwestii. Podczas rozmowy kierowanej, która dotyczyła edukacji zdalnej, rozmówcy mieli możliwość podjęcia dyskursu w istotnych dla nich kwestiach z perspektywy swej niepełnosprawności, ale także ich refleksje mogły ujawnić

istotne dla sprawy problemy, które nie zostały poruszone wcześniej w skonstruowanych kwestionariuszach badawczych.

Podczas badań wykorzystano kwestionariusz ankiety przygotowany na podstawie Kwestionariusza Mini-COPE autorstwa Charlesa S. Carvera w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik. Kwestionariusz ten zawiera 28 twierdzeń wchodzących w skład 14 strategii (po 2 twierdzenia w każdej strategii) i jest narzędziem do badania osób dorosłych, zdrowych i chorych (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012). Strategie zawarte w kwestionariuszu są następujące: akceptacja, pozytywne przewartościowanie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, zajmowanie się czymś innym, planowanie, aktywne radzenie sobie, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zwrot ku religii, wyładowanie, zaprzeczenie, poczucie humoru, zaprzestanie działań, obwinianie siebie oraz zażywanie substancji psychoaktywnych. Wybrano narzędzie Mini-COPE, ponieważ jest to wystandaryzowane narzędzie diagnostyczne do pomiaru radzenia sobie w sytuacjach silnego stresu, a do takich zaliczyć można pandemię. W badaniach zostały wykorzystane także trzy inne kwestionariusze ankietowe, których autorkami są: dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL, oraz Paulina Korach. Pierwszy z nich to *Osoby z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii COVID-19*. Kwestionariusz ma ustalić, jak radzą sobie w sytuacji pandemii COVID-19 osoby z niepełnosprawnością ruchową.

Kwestionariusz zawierał 38 twierdzeń, które odnosiły się do funkcjonowania osób z niepełnosprawnością narządu ruchu w czasie pandemii, oraz dane socjodemograficzne, a także pytanie otwarte, pozwalające respondentom opisać własne refleksje dotyczące pandemii. Drugi kwestionariusz, który został skonstruowany na potrzeby niniejszych badań, to *Skala samooceny lęku w sytuacji pandemii COVID-19 dla osób z niepełnosprawnością ruchową*. Kwestionariusz ten zawierał 17 twierdzeń. Skala miała za zadanie sprawdzenie samooceny lęku, jaki odczuwają osoby z niepełnosprawnością ruchową w sytuacji pandemii COVID-19.

W badaniach zastosowano również kwestionariusz własnego autorstwa, który służył do przeprowadzenia rozmowy kierowanej ze studentami z niepełnosprawnością ruchową na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii. Udział respondentów w badaniach był dobrowolny.

W badaniach wzięło udział 30 osób. Kwestionariusze ankietowe rozesłano drogą elektroniczną,

[4.3.]  
Procedura badania

umieszczając posty z prośbą o udział w badaniach na Internetowym Portalu Osób Niepełnosprawnych oraz na Facebooku w następujących grupach tematycznych: „Niepełnosprawni są wśród nas”, „Grupa udostępniania ankiet naukowych”, „Niepełnosprawność – apele – prośby – wydarzenia”, „Osoby dorosłe z MPD” oraz „Osoby z MPD i przepukliną oponowo-rdzeniową”.

Właściwe badania zostały poprzedzone etapem przygotowawczym, który obejmował konsultacje narzędzi badawczych ze znajomymi osobami z niepełnosprawnością ruchową; osoby te podzieliły się własnymi sugestiami dotyczącymi narzędzi badawczych. Uwzględniając istniejącą sytuację epidemiologiczną, dysfunkcje narządu ruchu grupy badawczej oraz własne ograniczenia ruchowe, badania przeprowadzono z wykorzystaniem techniki CAWI (*Computer-Assisted Web Interview*). Oznacza to, iż kwestionariusze ankiety rozesłano do respondentów drogą elektroniczną, umieszczając link do narzędzi badawczych na portalach społecznościowych oraz forach internetowych, których użytkownicy w znacznej mierze to osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu. Badania właściwe rozpoczęły się 22 czerwca 2020 roku i trwały do 29 czerwca tego roku.

[4.4.]                      W zestawieniu 14 strategii radzenia sobie  
 Analiza wyników            ze stresem w sytuacji pandemii badani  
    najczęściej stosowali strategię akceptacji –  
 przyjęcie zaistniałej sytuacji i próby zaadaptowania się do niej – a najrzadziej strategię zażywania substancji psychoaktywnych dla złagodzenia przykrych emocji.

**Tabela 1.** Statystyki opisowe dla analizowanych strategii radzenia sobie ze stresem w badanej grupie respondentów (N = 30)

Strategie radzenia sobie ze stresem	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Akceptacja	1,88	2,00	0,98	0,00	3,00
Pozytywne przewartościowanie	1,75	2,00	1,01	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,73	2,00	1,16	0,00	3,00
Zajmowanie się czymś innym	1,67	2,00	1,06	0,00	3,00
Planowanie	1,64	2,00	1,05	0,00	3,00

Aktywne radzenie sobie	1,50	1,50	1,01	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,36	1,50	0,96	0,00	3,00
Zwrot ku religii	1,20	1,00	1,13	0,00	3,00
Wyładowanie	1,16	1,00	0,90	0,00	3,00
Zaprzeczenie	0,72	0,50	0,78	0,00	2,50
Poczucie humoru	0,66	0,00	0,84	0,00	3,00
Zaprzestanie działań	0,61	0,00	0,80	0,00	2,50
Obwinianie siebie	0,58	0,25	0,69	0,00	2,00

Źródło: opracowanie własne.

Trudna sytuacja osób z niepełnosprawnością przedstawiona zostanie na przykładzie wsparcia, jakie otrzymują one w sytuacjach trudnych. Na stwierdzenie: *Uzyskuję wsparcie materialne od innych*, 15 badanych odpowiedziało, że prawie nigdy tak nie postępuje. *Wsparcie informacyjne* otrzymuje 13 badanych osób. *Wsparcie emocjonalne* otrzymuje od innych osób często 14 badanych, przy czym wsparcie to pochodzi w większości od rodziny i przyjaciół. 13 respondentów prawie zawsze w pozytywny sposób myśli o swojej przyszłości, przy jednoczesnym niezadowoleniu z opieki medycznej oraz pomocy oferowanej przez rząd i PFRON. 10 badanych często postrzega swoją przyszłość w pozytywnym świetle, głównie jednak dotyczy to osób poruszających się samodzielnie.

W swoich refleksjach dotyczących pandemii większość badanych wskazała, że trudno jest im funkcjonować zgodnie z zasadami reżimu sanitarnego, gdyż niejednokrotnie dostrzega się chaos i dezinformację. Respondenci w dużej mierze podkreślali obawy związane z pogorszeniem się stanu swojego zdrowia, z powodu braku dostępu do lekarzy specjalistów. Swoje stanowisko uzasadniali faktem, iż wiele szpitali przyjmuje tylko pacjentów z podejrzeniem choroby COVID-19, odmawiając tym samym pomocy innym osobom. Respondenci obawiają się także, iż pandemia będzie jeszcze przez długi czas utrudniać im funkcjonowanie – dotyczy to w większości respondentów, którzy poruszają się za pomocą wózka inwalidzkiego. Podkreślali też, że w funkcjonowaniu w okresie pandemii znaczne trudności sprawia osobom z niepełnosprawnością ruchową bardzo ograniczony dostęp do usług osobistego asystenta osoby niepełnosprawnej.

W *Skali samooceny lęku w sytuacji pandemii COVID-19 dla osób z niepełnosprawnością ruchową* respondenci nie obawiają się w znacznym stopniu zarażenia wirusem COVID-19, lecz powikłań z tym związanych

i braku odpowiedniej pomocy medycznej. Takiej odpowiedzi udzieliło 9 badanych, zaznaczając, że bardzo obawia się braku pomocy lekarskiej w sytuacji krytycznej. 7 z nich miało choroby współistniejące. W analizie wyników dostrzec można ścisły związek między osobami, które poruszają się na wózku, a obawą, iż zostaną same, bez pomocy w codziennym funkcjonowaniu w sytuacji zarażenia się wirusem SARS-CoV-2. Odpowiedziało tak 7 badanych, z których wszyscy poruszają się na wózkach inwalidzkich. Respondenci nie obawiają się nauki w trybie zdalnym – odpowiedziały tak 24 osoby. 16 badanych zadeklarowało, że nie obawia się wychodzenia z domu i zarażenia koronawirusem. 12 badanych osób rzadko sądzi, że teleporada to odpowiednia forma kontaktu z lekarzem. Większość badanych (22 osoby) używa częściej niż zwykle mediów społecznościowych w celu podtrzymania kontaktu z innymi, co głównie dotyczy osób, które poruszają się na wózku inwalidzkim.

[4.5.] Aby lepiej poznać doświadczenia osób z dysfunkcją ruchu w zakresie korzystania z edukacji zdalnej, przeprowadzono wywiady pogłębione z 3 osobami studiującymi zdalnie w okresie marzec – czerwiec 2020. Charakteryzując edukację zdalną studentów z niepełnosprawnością ruchową, zwrócono uwagę na następujące kwestie: Czym dla badanego jest edukacja zdalna? Jaki jest jego stosunek do edukacji zdalnej? Co myśli na temat edukacji zdalnej? Na czym polega praktyka badanego w edukacji zdalnej?

Doświadczenia edukacji zdalnej osób z dysfunkcją narządu ruchu

Poniżej przedstawiono zapis doświadczeń studentów.

**Klaudia** (19 lat, porusza się o kulach, mieszka w mieście z rodzicami i rodzeństwem, jest na pierwszym roku studiów o profilu humanistycznym). W odpowiedzi na pytanie, czym jest dla niej edukacja zdalna, powiedziała: *Dla mnie to nowa forma kształcenia, nigdy wcześniej tak się nie uczyłam, a teraz siedzę cały czas przed komputerem, gdzie jest kamera i mikrofon i możliwość nagrywania tego, co mówię – czuję się niepewnie w takiej sytuacji.* Przyznaje, że ma negatywny stosunek do edukacji zdalnej, gdyż często zakłócają ją problemy techniczne, a to utrudnia lub uniemożliwia udział w zajęciach. Deklaruje też, że posiada jeden komputer, który dzieli z bratem, więc nie ma możliwości swobodnego dostępu do komputera i nie uczestniczy we wszystkich obowiązkowych zajęciach. W praktyce stosuje edukację zdalną tylko w sytuacjach,

w których jest to konieczne, na przykład kiedy wykładowcy przesyłają materiały drogą elektroniczną do samodzielnej analizy. W obecnej sytuacji, zdaniem Klaudii, to jedyna bezpieczna możliwość nauki, wydaje się jednak, że jest więcej materiału do analizy: *Jestem dopiero na pierwszym roku i trudno mi się zorganizować, a wykładowcy zadają więcej prac pisemnych i w dodatku z dużym opóźnieniem odpisują na wiadomości.*

**Przemek** (24 lata, porusza się na wózku inwalidzkim, mieszka w mieście z rodzicami, jest na czwartym roku studiów w zakresie nauk ścisłych). Edukacja zdalna to dla niego okno na świat. Przemek przyznaje, że: *gdyby zawsze była możliwość nauki w trybie zdalnym w dowolnym miejscu, mógłbym studiować w dowolnym zakątku świata.* W odpowiedzi na pytanie o stosunek do edukacji zdalnej respondent przyznał, że jest to „jasna strona edukacji”, tłumacząc, iż w ten sposób sam może podjąć decyzję, jak, kiedy i gdzie będzie się uczył, bez konieczności pokonywania barier architektonicznych. Dzięki edukacji zdalnej zauważa także, iż ma więcej wolnego czasu, który poświęca na rehabilitację. Posiada sprzęt komputerowy, który użytkuje tylko na własne potrzeby. W studiowaniu w trybie zdalnym największą wadą są ograniczenia czasowe, jakie stosują wykładowcy podczas egzaminów i zaliczeń; motywuje swoje stanowisko w ten sposób: *Kiedy rozwiążę testy na platformie Moodle, to nie wystarcza mi czasu, by przeanalizować dokładnie pytania, ponieważ czasem miewam problem z internetem i potrzebuję więcej czasu, by to wszystko ogarnąć, a wykładowcy tego nie uwzględniają, bardzo się wtedy martwię, że czegoś nie zaliczę i będę miał kłopoty z uzyskaniem tytułu magistra.* W doświadczeniach z edukacją zdalną rozmówca podkreślał, że korzystał z takiej formy nauki już wielokrotnie, uczestnicząc w warsztatach i szkoleniach online.

**Monika** (30 lat, od trzech lat jest po amputacji lewej ręki, mieszka sama na wsi, jest na drugim roku studiów o profilu humanistycznym). Edukacja zdalna jest dla badanej sposobem zdobywania wiedzy na odległość, ale jest to bardzo męczące. Należy podkreślić fakt, że Monika dopiero w czasie pandemii korzystała z nauki zdalnej. Jak sama opowiedziała: *Jest mi bardzo trudno, nie radzę sobie. Na uczelni zawsze w czasie sporządzania notatek czy wykładów mogłam liczyć na pomoc znajomych, a w edukacji zdalnej jestem zupełnie sama. Nikt nie uwzględnia, że nie mam jednej ręki i mam trudności z obsługą komputera, pisaniem czy nawet obracaniem kartek, gdy muszę skorzystać z tradycyjnych notatek*

*albo książki. Respondentka przyznała, że rozważa przerwanie edukacji, gdyby w przyszłym roku miała również kontynuować naukę zdalnie. Jest zmęczona tym, ile rzeczy jest zobowiązana zrobić dodatkowo ze względu na zmianę trybu kształcenia – samodzielne notatki, wypożyczenie literatury online, obsługa aplikacji Zoom lub innych programów w zależności od preferencji prowadzących zajęcia. Wskazuje na niedostosowanie sprzętu komputerowego do swych potrzeb; sporym ułatwieniem, zdaniem respondentki, w jej wypadku byłoby sterowanie komputerem za pomocą głosu, ale na takie rozwiązanie obecnie nie może sobie pozwolić – *Może z czasem nabiorę wprawy, ale obecnie używam przeważnie smartfona i steruję nim za pomocą głosu. Prace zaliczeniowe na studiach przed pandemią, jeśli były pisemne i zadawane jako praca domowa, jakoś to ogarniałam, bo było tego mało. Większość egzaminów miałam w formie ustnej, jednak teraz obawiam się, co będzie dalej.**

**[5.]  
Dyskusja na temat  
wyników badań**

Analizując funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie trwającej pandemii, uwzględnia się także wewnętrzną aktywność podmiotu, którą rozumie się jako radzenie sobie w sytuacjach trudnych, gdyż do takich sytuacji należy zakwalifikować pandemię COVID-19. Strategia akceptacji – przyjęcie zaistniałej sytuacji i próby zaadaptowania się do niej – ma znaczenie z punktu widzenia psychologicznego, ponieważ świadczy o rezyliencji osób badanych. Wskazuje to na elastyczność emocjonalną, która pozwala badanym na przystosowanie się do sytuacji trudnej. Z przeprowadzonych badań wynika, że osoby wymagające pomocy w codziennym funkcjonowaniu i poruszające się za pomocą wózka inwalidzkiego odczuwają lęk związany z nieotrzymaniem pomocy w sprawach dnia codziennego, takich jak spożywanie posiłków czy możliwość pójścia do lekarza specjalisty. Szczególnie istotny jest fakt, iż badani wskazali, że najczęściej otrzymują wsparcie emocjonalne tylko od rodziny i przyjaciół. Fakt ten może tłumaczyć utrzymywanie się nadal dystansu społecznego w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami.

W doświadczeniach z edukacją zdalną badani w większości nie wykazują obaw związanych z brakiem możliwości ukończenia lub kontynuowania nauki w trybie zdalnym, jednakże podkreślają, iż głównym problemem jest brak dostatecznych rozwiązań w tym zakresie, co znacznie oddziałuje na odczuwanie przez badanych, jak sami wskazali, obawy



o obniżony poziom jakości wykonywanych zadań, a tym samym o brak możliwości realizowania programu nauczania w sferze pozwalającej w pełni wykorzystać potencjał osób z niepełnosprawnością narządu ruchu. Uzyskane wyniki badań uzasadniają konieczność obejmowania wsparciem społecznym osób z niepełnosprawnością ruchową w sytuacji obecnie panującej pandemii. Otrzymane wsparcie bowiem pozwoli tym osobom na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym w obliczu reżimu sanitarnego, a tym samym podniesie jakość ich życia bez konieczności pozbawienia tych jednostek bliskiej relacji z otaczającym je środowiskiem, co przyczyni się do zwiększenia dobrostanu osób z niepełnosprawnością ruchową.

Powyższe analizy mają ograniczony charakter ze względu na niewielką grupę badawczą (N = 30) i nie mogą być uogólniane. Mogą być one jednak potraktowane jako badania pilotażowe, które w znacznej mierze wskazują na konieczność dalszych badań wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii, a także prowadzenia działań postdiagnostycznych, których cel powinna stanowić poprawa jakości wsparcia społecznego w każdym z jego aspektów dla osób z dysfunkcją narządu ruchu.

Nie należy koncentrować się jedynie na formalnych aspektach wsparcia społecznego, ale trzeba je rozpatrywać także w sposób indywidualny, z uwzględnieniem perspektywy horyzontalnej. Pomocą w tym zakresie mogą się okazać usługi osobistych asystentów osób niepełnosprawnych. Warte uwagi dla specjalistów udzielającym wsparcia społecznego osobom z niepełnosprawnością ruchową mogą być spotkania zarówno realne, jak i wirtualne (w przypadku zaostrzenia się pandemii) z osobami z dysfunkcją narządu ruchu, które same wskażą kierunki owego wsparcia i jego formy, z uwzględnieniem najważniejszych aspektów swego funkcjonowania. Umocni to w osobach z niepełnosprawnością ruchową poczucie rezyliencji.

W edukacji zdalnej osób z niepełnosprawnością ruchową prowadzący zajęcia powinni uwzględnić odmienne tempo pracy, trudności sprzętowe czy brak umiejętności dotyczących obsługi danej aplikacji lub urządzenia. Pomocne w tej kwestii może okazać się zaoferowanie studentom z niepełnosprawnością ruchową możliwości wyboru sposobu i formy zaliczenia

## [6.]

### Postulaty praktyczne

danego przedmiotu oraz zaproponowanie kilku dostępnych aplikacji, dzięki którym będzie możliwe zaliczenie online. Warto także rozważyć kontekst społeczny, rodzinny, ale również cechy osobowe ucznia bądź studenta (Poleszak, Pyżalski, 2020) z niepełnosprawnością ruchową. Nawet w tak trudnych warunkach konieczne jest branie pod uwagę nie tylko aspektów rozwoju poznawczego ucznia czy studenta, ale także rozwoju w aspekcie integralnym (Domagała-Zyśk, 2018c), z uwzględnieniem troski o dobrostan fizyczny, psychiczny i duchowy ucznia czy studenta.

Obecnie istotnym czynnikiem, jaki oddziałuje na wyniki w edukacji zdalnej uczniów i studentów, jest stres. Sytuacja edukacji zdalnej bowiem stała się dla nas wszystkich koniecznością, a nie dobrowolnym wyborem, co zwiększać może poziom odczuwanego stresu, tym samym zmniejszając zdolności do zapamiętywania czy analizowania informacji (Kaczmarzyk, 2020). W nauczaniu w trybie zdalnym najistotniejsze jest odpowiednie wsparcie ucznia z niepełnosprawnością ruchową – stanowi ono bowiem priorytet – a następnie, po zrealizowaniu niniejszego postulatu, nabiera znaczenia wiedza dydaktyczna, która podlega ocenie.

W kwestii wsparcia osób z niepełnosprawnością ruchową w edukacji zdalnej dobrym rozwiązaniem, uwzględniającym specjalne potrzeby edukacyjne tej grupy, zwłaszcza osób mających trudności w sferze motorycznej, może być przygotowywanie materiałów dydaktycznych zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego oraz z wykorzystaniem racjonalnych dostosowań i modyfikacji (np. notatki elektroniczne, zapisywanie symultaniczne treści zajęć, nagrywanie wykładów, dostosowanie formatu materiałów do potrzeb studentów poprzez zwiększanie czcionki). Te formy wspierania uczniów i studentów niesłyszących i słabosłyszących opisała obszerniej Ewa Domagała-Zyśk (2015, 2017, 2018a, 2018b), lecz z powodzeniem mogą one służyć także jako pomoc w edukacji zdalnej osób z niepełnosprawnością ruchową.

### **Bibliografia**

- Basic epidemiology* (1993), Geneva: World Health Organization.
- Byra, S., Parchoniuk, M. (2009). *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls.

- Domagała-Zyśk, E. (2012). Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 111–126). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2017). Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2(23), 53–66.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2018a). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 270–287). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Domagała-Zyśk, E. (2018b). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 105–114.
- Domagała-Zyśk, E. (2018c). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.12775/PCh.2018.023>.
- Grochans, E. i in. (2008). Ocena wsparcia społecznego pacjentów ze stwardnieniem rozsianym. *Przegląd Epidemiologiczny*, 89(3), 419–422.
- International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*, Geneva: World Health Organization 1980.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, M. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kaczmarzyk, M. (2020). Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 20–24). Warszawa: EduAkcja.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Król, K.M. (2017). Aktywna rehabilitacja formą wsparcia w procesie aktywizacji społecznej osób niepełnosprawnych ruchowo. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 60, 69–86. DOI: 10.18778/0208-600X.60.06.

- Kurowska, K., Kościelna, H. (2008). Orientacja życiowa a wsparcie społeczne u osób z kolostomią wyłonioną z powodu raka jelita grubego. *Współczesna Onkologia*, 12(5), 228–233.
- Loska, M. (2008). Niepełnosprawność ruchowa i jej konsekwencje dla rozwoju dziecka. W: D. Gorajewska (red.), *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i w szkole* (s. 81–93). Warszawa: Towarzystwo Przyjaciół Integracji.
- Pancer, K.W. (2018). Pandemiczne koronawirusy człowieka – charakterystyka oraz porównanie wybranych właściwości HCOV-SARS i HCOV-MERS. *Postępy Mikrobiologii*, 57 (1), 22–32.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7–15). Warszawa: EduAkcja.
- Samorek-Salamonowicz, E., Truszczyński, M., Wijaszka, T. (2009). Ocena zagrożenia człowieka wirusami grypy ze strony ptaków i świń. *Medycyna Weterynaryjna*, 65(8), 507–510.
- Wolański, M.S., Węglińska, A. (2016). Świat cyfrowy w kształtowaniu nowego ładu w stosunkach międzynarodowych. *Zeszyty Naukowe Uczelni Jana Wyżykowskiego. Studia z Nauk Społecznych*, 9, 11–26.
- Zieliński A. (1999). Co rozumiemy pod pojęciem opracowania ogniska epidemicznego? *Przegląd Epidemiologiczny*, 53(3–4), 257–269.

Netografia      Appelbaum, L. (2020). Hollywood Professionals with Disabilities Help Millions Gain Safe Access to Food, <https://www.respectability.org/2020/05/hollywood-disabilities-snap-campaign/#more-20355> [data dostępu: 29.06.2020].

COVID-19 and the World of Work: Ensuring the inclusion of persons with disabilities at all stages of the response, International Labour Organization, Policy Brief, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_746909.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_746909.pdf) [data dostępu: 29.06.2020].

COVID-19 Response: Considerations for Children and Adults with Disabilities, [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/COVID-19\\_response\\_considerations\\_for\\_people\\_with\\_disabilities\\_190320.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf) [data dostępu: 26.06.2020].

- [http://eti.ur.edu.pl/static/img/ko1/kwartalnik/2019/1\\_2019/artyku%C5%82y/031%20ETI\\_Vol\\_1\\_27\\_Wielowymiarowo%C5%9B%C4%87%20postaw.pdf](http://eti.ur.edu.pl/static/img/ko1/kwartalnik/2019/1_2019/artyku%C5%82y/031%20ETI_Vol_1_27_Wielowymiarowo%C5%9B%C4%87%20postaw.pdf) [data dostępu: 26.06.2020]. DOI: 10.15584/eti.2019.1.31.
- Internetowy Portal Osób Niepełnosprawnych, <https://www.ipon.pl/> [data dostępu: 29.06.2020].
- Joint statement in support of the Secretary General's Policy Brief on a disability-inclusive response to COVID-19, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/COVID-19.html> [data dostępu: 29.06.2020].
- Kazanowski, Z. (2019). Wielowymiarowość postaw wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(27), 243–248.
- Newman, N. (2020). Executive Summary and Key Findings of the 2020 Report, <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2020/overview-key-findings-2020> [data dostępu: 29.06.2020].
- Nowak, M.K. (2020). Solidarność jak wirus. Rośnie w tempie wykładniczym. „Widzialna ręka” ma ponad 150 lokalnych grup, <https://oko.press/widzialna-reka-ma-juz-ponad-150-lokalnych-grup/> [data dostępu: 29.06.2020].
- Okruszek, Ł. i in. (2020). Safe but lonely? Loneliness, mental health symptoms and COVID-19, <https://psyarxiv.com/9njps/> DOI: 10.31234/osf.io/9njps [data dostępu: 29.06.2020].
- Q&A: Older people and COVID-19, <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-on-on-COVID-19-for-older-people> [data dostępu: 29.06.2020].
- Thelwall, M., Levitt, J.M. (2020). “Retweeting COVID-19 disability issues: Risks, support and outrage”. *El profesional de la información*, v. 29, n. 2, e290216. DOI: 10.3145/epi.2020.mar.16, <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2020/mar/thelwall-levitt.pdf> [data dostępu: 29.06.2020].
- Wsparcie dla osób niepełnosprawnych w okresie epidemii (2020-05-05) PFRON, <https://www.pfron.org.pl/komunikaty-z-regionu/szczegoly-komunikatu/news/wsparcie-dla-osob-niepelnosprawnych-w-okresie-epidemii/> [data dostępu: 29.06.2020].
- Zespół ds. Bioetycznych KEP: środki ratunkowe przydzielane według kolejności przyjęć do szpitala, <https://episkopat.pl/zespol-ds-bioetycznych-kep-srodki-ratunkowe-przydzielane-wedlug-kolejnosci-przyjec-do-szpitala/> [data dostępu: 26.06.2020].



**AGNIESZKA SIEDLIŚKA**

DOKTORANTKA, KATEDRA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ, KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

## ROZDZIAŁ 3 ■ Zdalna terapia logopedyczna osób z zaburzeniami neurologicznymi

A  
B  
S  
T  
R  
A  
K  
T

Logopedia zajmuje się diagnozą i terapią zaburzeń komunikacji językowej, jak też ogólnie pojętą profilaktyką w tym zakresie. W tych obszarach wciąż trwają poszukiwania najbardziej skutecznych metod i narzędzi pracy. Optymalizacja takiego postępowania ma na celu skrócenie i ułatwienie dokonywania diagnozy i terapii oraz zwiększenie efektywności działań profilaktycznych. Od kilkunastu lat wykorzystywane są do tych celów komputery, wraz z odpowiednim oprogramowaniem. Otwierając przed logopedami nowe możliwości, uatrakcyjniają one ich pracę. Można też zauważyć dynamiczny rozwój rynku wydawniczego w zakresie programów komputerowych usprawniających rozumienie, artykulację, czytanie, pisanie i inne.

Celem artykułu jest ukazanie możliwości podjęcia zdalnej terapii logopedycznej z osobami dorosłymi jako wsparcia terapii stacjonarnej lub wyniku uwarunkowań społecznych, takich jak np. izolacja wynikająca z pandemii COVID-19.

**Słowa kluczowe:** terapia logopedyczna, język i komunikacja, choroby neurologiczne, programy komputerowe

We współczesnej pedagogice – dyscyplinie pokrewnej logopedii – można zaobserwować dokonującą się zmianę podejścia do problemów edukacji. Wynika to z globalnych przemian cywilizacyjnych, transformacji ustrojowych, procesów globalizacyjnych, integracji ze strukturami edukacyjnymi Europy, które są wywołane przez szybki rozwój technologii informacyjnych, powszechny dostęp do internetu, informatyzację wszystkich dziedzin życia. Internet stał się częścią naszej codzienności. Z interaktywnością

**Wstęp**

coraz częściej spotykamy się na co dzień w życiu publicznym. Edukacja interaktywna to preferowanie takiego sposobu organizowania i prowadzenia procesu nauczania / uczenia się, czy też przyuczania, który maksymalnie aktywizuje uczącego się, daje mu możliwość wyboru metod oraz dróg poznania i rozwoju dostosowanych do jego zróżnicowanych możliwości. Popularyzowaniem i wdrażaniem edukacji interaktywnej zajmuje się m.in. Europejskie Centrum Edukacji Multimedialnej i Informatycznej. Interaktywność w logopedycznym procesie terapeutycznym przejawia się przede wszystkim w kontekście aktywnego współdziałania w korekcji i w aktywnym uczestnictwie w logopedycznym środowisku korekcyjnym. O ile do niedawna interaktywność funkcjonowała w systemie: osoba dorosła – logopeda – opiekunowie, czy też w układzie poszerzonym o urządzenia elektroniczne, głównie: echokorektor, audiofon, audiometr, telefon, np. w grupie reedukacyjnej, o tyle obecnie układ ten zostaje wzbogacony o multimedia. To za ich sprawą interakcje zostają zwielokrotnione. Układ z otoczeniem medialnym w polskiej logopedii to nie tylko przyszłość, ale już teraźniejszość. Potrzeby współczesnych czasów ukazują zasadność zdalnych terapii i opieki logopedycznej nad chorymi. Wdrażając nowe technologie, stajemy naprzeciw wyzwaniom, jakie nas spotykają. Jesteśmy w stanie nieść pomoc potrzebującym, a tego od nas oczekują, nawet w trudnych sytuacjach życia społecznego, jakim jest pandemia COVID-19. To ona spowodowała, że zdalna terapia logopedyczna stała się jedyną z form współpracy logopedów z pacjentami pozbawionymi możliwości tradycyjnego uczestnictwa w zajęciach.

**[1.]**      Terapia logopedyczna jest procesem długotrwałym, żmudnym i wymagającym całkowitego zaangażowania ze strony

**Terapia logopedyczna**

pacjenta. Aby przebiegała sprawnie i skutecznie, logopeda wykorzystuje w swojej pracy wiele metod, a jego warsztat wzbogacany jest nieustannie nowymi elementami pozwalającymi uatrakcyjnić zajęcia. Od kilkunastu lat istnieje jeszcze jedna niezwykle interesująca pomoc – komputer. Dzięki niemu w znacznym stopniu można wpływać na polepszenie efektywności terapii, gdyż jest on atrakcyjnym narzędziem pracy zarówno dla pacjentów, jak i samych logopedów. Przygotowując się do zajęć terapeutycznych, logopedzi mogą korzystać z programów graficznych, dzięki którym można skompletować i wydrukować na potrzeby pacjenta określony i niezbędny na danym etapie terapii zestaw ilustracji (Walencik-Topiłko, 2003, s. 1021).



Kontakty logopedów z chorymi i praca nad przywróceniem u nich czynności mowy wskazują jednoznacznie, że zdeintegrowane struktury językowe i inne prezentowane zachowania są nie tylko przejawem patologii mózgu, ale też wynikiem kompetencji, doświadczeń, przekonań i wartości osób dotkniętych tym zaburzeniem. Wiedza o świecie ujęta w systemie pojęć jest płaszczyzną, na której możliwa jest interakcja, pomimo nawet głębokiego stopnia trudności w mówieniu i rozumieniu. Dane językowe gromadzone w procesie terapii stwarzają ponadto możliwości obserwowania dynamiki ustępowania zaburzeń afatycznych oraz zmian ich obrazu u poszczególnych chorych. Skutki działania mechanizmów neuroplastyczności, wspomaganej intensywną terapią logopedyczną, burzą potoczne przekonanie o afazji jako trwałym kalectwie.

Rozwój logopedycznej refleksji w opisie afazji warunkują więc względy pragmatyczne i społeczne. Afazja nie jest bowiem zagadnieniem marginalnym w skali społecznej, ale stanowi poważny problem ze względu na częstość jej występowania. Konsekwencje chorób neurologicznych stwarzają potrzebę kompleksowej rehabilitacji pacjentów. Ustalanie procedury postępowania logopedycznego w przypadkach afatycznych zaburzeń mowy, formułowanie celów, etapów, strategii, metod i technik pracy z chorymi wymagają gruntownej oraz interdyscyplinarnej wiedzy metodologicznej i metodycznej (Panasiuk, 2013, s. 110).

Kontakt między ludźmi charakteryzuje się mnogością form i treści. Jedną z jego form jest komunikacja. Kontakty między ludźmi dokonują się na różnych poziomach komunikacji, np. na poziomie intelektualnym (decyduje tutaj forma i treść dialogu, rozmowy, wymiana informacji i wiedzy), biopsychologicznym (rozzóżniamy tutaj formę uczuciowo-emocjonalną, neurologiczną oraz zachowania procesowo-funkcjonalne) czy fizycznym (obejmującym zachowania i przemieszczenia przestrzenno-czasowe) (Bazewicz i in., 1995, s. 97).

Poprzez język człowiek istnieje w świecie. Emocjonalne, społeczne i poznawcze funkcjonowanie istoty ludzkiej determinują przyrodzone jej zdolności językowe. Język jest zarówno wytworem, jak i formą myślenia pojęciowego oraz narzędziem porozumiewania się. Socjalizacja umożliwiła gatunkowi *homo sapiens* rozwój – będąc *homo socialis*, stawał się on *homo loquens*. W instynktownym tworzeniu więzi człowiek rozwijał się

## [2.] Zaburzenia mowy związane z rozpadem sprawności językowych i komunikacyjnych

jako istota społeczna, przyjmował system norm i ról, wtapiał się w kontekst kulturowy, którego najistotniejszym elementem okazał się język (Milewski i in., 2015, s. 359).

Prawidłowo pojmowane i metodycznie realizowane idee humanistyczne, łącznie z technikami ściśle logopedycznymi, pozwalają skutecznie usuwać lub zmniejszać zaburzenia mowy. Służą też osiągnięciu kreatywności językowej, a nie tylko umiejętnościom odtworczym, ponadto sprzyjają rozwojowi samodyscypliny, wzmocnieniu woli i umiejętności koncentracji. Rozwijają osobowość – zatem służą głębszej humanizacji terapii logopedycznej (Błachnio, 2015, s. 296).

Praca z osobami chorymi neurologicznie jest wyzwaniem, spotkaniem z drugim człowiekiem. Jest także budowaniem długotrwałych relacji, gdyż terapia trwa zazwyczaj kilka lat. W związku z tym potrzebna jest pomoc systemowa. Pojęcie to oznacza wsparcie holistyczne, kompleksowe, wszechobejmujące, całościowe, nieograniczające się do punktowej terapii zaburzeń komunikacyjnych. Typowe podejście jednak polega dziś na koncentrowaniu się na fizycznej niepełnosprawności pacjenta. Pomijany jest problem uszkodzenia funkcji poznawczych (w tym językowych) i osobowościowych następstw uszkodzenia mózgu (Milewski, 2016, s. 308–309).

Wiktor Dega, wybitny lekarz i twórca polskiej szkoły rehabilitacji, ujmuje problem następująco: „Jeśli rehabilitacja lecznicza nie będzie ściśle powiązana z rehabilitacją socjalną i zawodową, wynik rehabilitacji nie będzie pełny”. Ta koncepcja przypisuje rehabilitacji następujące cechy:

- powszechność – rehabilitacja powinna uwzględniać wszystkie dyscypliny medyczne i być dostępna dla każdego, kto jej potrzebuje;
- kompleksowość – rehabilitacja powinna być zespolona, obejmować wszystkie aspekty: leczniczy, psychologiczny, społeczny i zawodowy;
- ciągłość – rehabilitacja medyczna powinna być powiązana z rehabilitacją społeczną i zawodową (Dega, 1995, s. 16).

### **[3.] Programy komputerowe do terapii osób z afazją**

Pierwsze programy logopedyczne pojawiły się w Polsce ponad dwadzieścia lat temu. Szybki rozwój technologii przyczynił się do zwiększenia możliwości logopedycznych narzędzi informatycznych i ich popularyzacji (Demenko, 2009, s. 457–463). Wykorzystanie aplikacji multimedialnych jest szczególnie

popularne w terapii dzieci, powstają również narzędzia dedykowane dorosłym, w tym osobom z afazją. Wiele rozwiązań proponowanych do terapii afazji nie spełnia jednak wymogów wynikających z potrzeb grupy docelowej, jaką są osoby borykające się z tego rodzaju problemami komunikacyjnymi. Prowadzona w ostatnim czasie debata na temat metodyki opracowania narzędzi informatycznych najlepiej odpowiadających potrzebom osób z afazją zaowocowała powstaniem prototypu nowej aplikacji internetowej przeznaczonej do wspomagania ich rehabilitacji.

Najważniejszym etapem rehabilitacji osób z afazją jest przygotowanie rzetelnej diagnozy chorego. Na jej podstawie logopeda może stwierdzić, jakie dysfunkcje językowe oraz zaburzenia towarzyszące afazji będzie musiał poddać terapii. Posiadając tę wiedzę, może określić, które trudności językowe czy zaburzenia afatyczne podda rehabilitacji w pierwszej kolejności. Mimo tej wiedzy jednak czasem nie jest w stanie zaplanować długotrwałej terapii dla pacjenta, głównie ze względu na dynamiczny charakter zmian głębokości i rodzaju afazji na kolejnych jej etapach. Skuteczność terapii zależy przede wszystkim od zaangażowania i systematyczności pacjenta w wykonywaniu zalecanych zadań (Szalińska-Otorowska, 2015, s. 206–207).

Obecnie trudno sobie wyobrazić życie bez komputera i bez internetu. Zmiany, jakie następują w naszym życiu pod wpływem rozwoju techniki, wpływają również na jakość terapii logopedycznej. Logopedy coraz chętniej i coraz częściej sięgają po te nowoczesne narzędzia, ale metody komputerowe zawsze miały zwolenników i przeciwników (Gruba, 2011, s. 122).

W informatyzacji polskiej logopedii przeplatają się trzy wątki: fascynacji techniką komputerową, kompletowania sprzętu komputerowego i adaptowania odpowiednich programów na użytek logopedii, tj. tworzenia własnego oprogramowania (Surowaniec, 1996, s. 183).

Po okresie wielkiego entuzjazmu w latach osiemdziesiątych, gdy wielu badaczom wydawało się, że wkrótce komputer częściowo lub całkowicie wyręczy terapeutę w pracy z chorymi, nastąpiło równie przesadne ogólne rozczarowanie, które doprowadziło badaczy do spadku zainteresowania możliwościami wykorzystania komputerów osobistych na potrzeby chorych z afazją. Wśród największych przeszkód w stosowaniu komputerów osobistych wymienia się:

- trudności w dostępie do komputera, trudności w posługiwaniu się komputerem bez ingerencji terapeuty,

- niemożność dostosowania reakcji komputera do zachowania się pacjenta na bieżąco podczas pracy,
- trudności w motywacji pacjentów do kontynuowania pracy na wyższym etapie, lęk przed komputerem (szczególnie starszych pacjentów),
- pogłębienie deprivacji sensorycznej przez zastępowanie zajęć z terapeutami zajęciami z maszyną oraz nasilenie się izolacji społecznej chorego,
- brak udowodnionego dostosowania przez chorych umiejętności wyuczonych w ramach pracy na komputerze do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych w życiu codziennym (komputer przecież „nie mówi”).

Era stosowania komputerów w terapii chorych z afazją dopiero się zaczyna. Powinniśmy przy tym unikać błędów przeszłości: komputer może i ma pomóc, nie zaś zastępować terapeutę. Niezbędnym warunkiem skutecznej terapii z wykorzystaniem komputerów jest wybór odpowiedniego oprogramowania. Program taki służy do konstruowania indywidualnych zadań dla każdego pacjenta. To jednak terapeuta musi opracować wcześniej te zadania, wyselekcjonować ich strukturę, która z kolei będzie służyć pacjentowi w różnej, podanej w programie, kolejności. Dzięki zainstalowaniu oprogramowania z różnymi testami diagnostycznymi można informować pacjenta o jego osiągnięciach z każdej sesji terapeutycznej (Pąchalska, 2003, s. 763–765).

Zagadnienia związane z afazją są bardzo trudne i złożone. Niestety, w środowisku istnieje niedobór pomocy (obrazków, scenek sytuacyjnych, zdjęć) przeznaczonych do pracy z osobami dorosłymi. Większość dostępnych materiałów terapeutycznych jest przeznaczona dla dzieci i zbyt często odbiegają one swoją formą od wymagań stawianych pracy z pacjentem dorosłym. Bardzo często logopedzi pracujący z osobami dorosłymi muszą samodzielnie przygotować pomoce do zajęć, gromadzić obrazki, zdjęcia czy naturalne okazy. Muszą wykazywać inicjatywę i pomysłowość w tworzeniu materiałów na zajęcia z pacjentami. Współczesny rozwój techniki i multimediiów pozwala na opracowanie programów komputerowych wspomagających terapię afazji. Programy te mogą zawierać bogaty materiał merytoryczny, a odpowiednie parametry pozwalają dostosować go do wymagań pacjentów z różnymi zaburzeniami afatycznymi. W programach komputerowych można połączyć obraz z tekstem i dźwiękiem oraz animacją wideo. Takie połączenie informacji pozwala na wielozmysłowy odbiór treści przez pacjenta. Pacjent widzi informacje na ekranie

monitora (np. w postaci obrazów, tekstów czy animacji) oraz ma możliwość usłyszenia tekstu odczytywanego przez lektora. Przyswaja zatem wiedzę wielozmysłowo, głównie poprzez receptory wzroku i słuchu, które odgrywają największą rolę w procesie uczenia się (Gruba, 2011, s. 123).

Rynek produktów multimedialnych wspomagających terapię logopedyczną afatyków jest w Polsce dużo uboższy niż wachlarz produktów wspomagających terapię dzieci z zaburzeniami mowy. Programów ukierunkowanych na afazję jest niewiele, a wybór staje się jeszcze mniejszy przy uwzględnieniu stopnia zróżnicowania zaburzeń pozostających w jej spektrum. Literatura (Panasiuk, 2009, s. 42) wyróżnia 6 typów afazji, przy czym każdy z nich wymaga nieco odmiennych ćwiczeń, które odpowiednio dobrane do rodzaju zaburzenia, mogą przynieść dobre efekty w terapii danego pacjenta.

Dostępne obecnie na rynku aplikacje pozwalają na wsparcie terapii zaburzeń mowy w 4 sferach: ekspresji, rozumienia, pisania i czytania. Niektóre programy występują w dwóch wersjach: jedna z nich przeznaczona jest do ćwiczeń w domu pod opieką osób najbliższych, a druga do użytku w gabinecie logopedycznym.

Pacjenci z trudnościami w komunikacji wycofują się często z kontaktów werbalnych, unikają zaangażowania w czynności, o których wiedzą, że sprawią im problem. Komputerowe wsparcie daje im możliwość samodzielnego próbowania swoich sił w zadaniach, które są wykonywane w środowisku dającym im poczucie bezpieczeństwa, a małe sukcesy zwiększają ich motywację do dalszej pracy.

Niektóre rozwiązania nie są precyzyjnie ukierunkowane na odbiorcę, określane jako uniwersalne – odpowiednie zarówno dla dzieci, jak i osób w wieku dojrzałym. Często wiąże się to z infantylną szatą graficzną i słownictwem nieadekwatnym do potrzeb dorosłych. Prowadzi to do frustracji i zniechęcenia osób cierpiących na afazję. Trzeba pamiętać o tym, że afatycy w większości tracą zdolności komunikacyjne, a nie intelektualne, i ich wyczulenie na punkcie porównywania ich rehabilitacji do terapii logopedycznej najmłodszych jest zrozumiałe (Szalińska-Otorowska, 2009, s. 22).

Celem badań było określenie, w jaki sposób osoby chore neurologicznie poradziły sobie z trudną sytuacją wywołaną pandemią i jak odebrały zdalną terapię logopedyczną jako jedyną możliwość oddziaływań rehabilitacyjnych. Problem badawczy został sformułowany

#### [4.]

#### Metodologia badań własnych

w postaci następującego pytania: W jaki sposób osoby chore neurologicznie radziły sobie ze zdalną terapią logopedyczną oraz z jakiego wsparcia korzystały w czasie pandemii COVID-19?

[4.1.] Grupę badawczą stanowiło 30 osób z zaburzeniami mowy jako następstwem takich chorób neurologicznych jak: udary krwotoczne, udary niedokrwienne, stwardnienie rozsiane, dyzartrie, guzy mózgu. Pacjenci poddani badaniom regularnie uczęszczali na terapię logopedyczną w warunkach poradnianych. Dotychczasowa praca z nimi prowadzona była przez autorkę tego tekstu przez kilka lat i opierała się na kontakcie bezpośrednim z elementami wsparcia przez programy komputerowe. Nagły wzrost zachorowań wywołanych pandemią zaostrzył reżim epidemiczny w naszym kraju, a tym samym doprowadził do decyzji o zawieszeniu pracy poradni. Zarówno pacjenci, jak i terapeuci stanęli przed nowym wyzwaniem, jakim była wyłącznie zdalna terapia tak trudnej medycznie grupy chorych. Autorka, wybierając grupę badanych, jako kryterium doboru zastosowała rozumienie języka. Często pacjenci, wspomagani przez rodzinę i opiekunów, mieli możliwość kontynuacji zdalnej terapii. Większość z nich bez opieki technicznej, zapewnianej w warunkach domowych przez rodziny, nie mogłoby kontynuować ćwiczeń. Wszyscy badani byli uczestnikami tradycyjnej terapii w warunkach opieki ambulatoryjnej.

Zdalna terapia logopedyczna, ze względu na prowadzenie różnorodnych ćwiczeń, na przykład usprawniania motoryki mowy, funkcji poznawczych, sprawności wypowiedzeniowej, była dość trudnym zadaniem, ale możliwym do wykonania z wykorzystaniem odpowiedniego sprzętu. Zostało więc przygotowane wygodne stanowisko pracy, zapewniające szybki dostęp do wszystkich potrzebnych materiałów, ćwiczeń, programów logopedycznych, komputera zaopatrzonego w kamerę, głośnik i słuchawki, komunikatora (Skype'a) i drukarki. Następnie został nawiązany telefoniczny kontakt z rodzinami w celu weryfikacji osób chętnych do pracy na odległość. Po uzyskaniu wstępnych informacji ustalono harmonogram pracy online, który najczęściej był podporządkowany obecności osoby opiekującej się pacjentem. Taka organizacja pracy pozwalała odciążyć osoby poddawane terapii od odpowiedzialności za obsługę techniczną sprzętu, a tym samym zapewnić warunki jak najbardziej bliskie tym, które mieli dotychczas.

Średnia wieku badanych wynosiła nieco ponad 64 lata ( $M = 64,50$ ;  $SD = 14,60$ ); wśród nich było 19 kobiet (63,3 %) i 11 mężczyzn (36,7%). 5 osób (16,7%) było w czasie badania czynnych zawodowo, 13 zaś (43,3%) stanowili emeryci i renciści. Wykształcenie podstawowe miało 3 osoby (10%), średnie 21 osób (70%), a wyższe – 6 osób (20%).

W badaniach wykorzystano kwestionariusz [4.2.]  
ankiety Mini-COPE Charlesa S. Carvera Zastosowane narzędzia badawcze  
w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego  
i Niny Ogińskiej-Bulik. Kwestionariusz składa się z 28 twierdzeń, tworząc

tym samym 14 strategii – po 2 do każdej. Tym narzędziem można badać osoby dorosłe (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009). Szczególne znaczenie ma ono w diagnozowaniu osób chorych lub mających problemy zdrowotne. Kwestionariusz zawiera następujące strategie: 1) akceptację, 2) pozytywne przewartościowanie, 3) poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, 4) zajmowanie się czymś innym, 5) planowanie, 6) aktywne radzenie sobie, 7) poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, 8) zwrot ku religii, 9) wyładowanie, 10) zaprzeczanie, 11) poczucie humoru, 12) zaprzestanie działań, 13) obwinianie siebie, 14) zażywanie substancji psychotropowych.

Każda z tych strategii udziela nam odpowiedzi na temat odczuć towarzyszących trudnej sytuacji całej grupy badanych, którzy od momentu pojawienia się choroby walczą z dodatkowymi trudnościami, będącymi wynikiem obciążeń pochorobowych. Tę trudną drogę powikłała sytuacja, z jaką przyszło się zmierzyć wszystkim razem i każdemu z osobna.

Wybór tego narzędzia był spowodowany sytuacją pandemiczną, gdyż w nagły sposób przerwała ona chorym możliwość uczestnictwa w stacjonarnej terapii logopedycznej, do której przywykli przez wiele lat wzajemnej współpracy.

W badaniach wykorzystano także kwestionariusz ankiety, którego autorkami są dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL, i Agnieszka Siedlińska. Kwestionariusz miał ustalić, jakie reakcje wśród dorosłych chorych spowodowała zdalna terapia logopedyczna, która istotnie odbiegała od tradycyjnych wieloletnich wizyt w poradni. Ankieta składała się z 14 twierdzeń; w każdym wierszu należało zaznaczyć jedną odpowiedź, wybierając odpowiednią cyfrę (1-2-3-4). Poszczególne cyfry w kwestionariuszu oznaczały:

- 1 = Nigdy – reakcja nie występuje nigdy,
- 2 = Rzadko – reakcja występuje rzadko, od 1 do 4 razy na miesiąc,

3 = Czasem – reakcja występuje czasem, od 5 do 9 razy na miesiąc,  
4 = Często – reakcja występuje często, 10 lub więcej razy na miesiąc.

Kwestionariusz zawierał dwie sekcje:

- 1) Metryczka (wiek, płeć, wykształcenie),
- 2) Skala problemów i wyzwań zdalnej terapii logopedycznej osób dorosłych:
  - a) już wcześniej korzystałem(-am) ze zdalnej terapii logopedycznej (programy wspomagające ćwiczenia), b) mam dobry dostęp do komputera, c) samodzielnie obsługuję komputer, d) samodzielnie wykonuję zadania, e) rozwijam nowe umiejętności techniczne, f) materiały, jakie otrzymałem(-am), były dla mnie zrozumiałe, g) nie czułem(-am) różnicy między pracą na komputerze i tradycyjnymi spotkaniami, h) zdalna terapia ułatwia mi zrozumienie zadanych ćwiczeń, ponieważ mogę do nich wracać, i) nie muszę wychodzić z domu i jest mi łatwiej, j) nadal mogę tak ćwiczyć, k) taka praca to dodatkowe ćwiczenia, ale potrzebuję też bezpośredniego kontaktu, l) regularnie korzystam ze wspomagających ćwiczeń mowy w internecie, ł) ćwiczyłem(-am), ale było mi bardzo ciężko, m) nie potrafię w taki sposób ćwiczyć, n) brakowało mi takich wizyt, jak zwykle były.

Powyższe twierdzenia odnosiły się do subiektywnej oceny zdalnej terapii, która przedłużała się w czasie i niejednokrotnie powodowała różnorodne odczucia u pacjentów. Przyzwyczajenie do tradycyjnych form spotkań nie było bez znaczenia dla podejmowanych ocen tej trudnej dla wszystkich sytuacji. Inność i odmiennosc proponowanych oddziaływań różnicowała nastroje tych osób. Jest to ponieważ wynikiem niezmiernie małej plastyczności zachowań w odmiennych sytuacjach życiowych. Element zaskoczenia dezorganizuje i nasila brak pewności siebie, a rutyna i znane obszary funkcjonowania dają poczucie spokoju, ukojenia, bezpieczeństwa oraz powtarzalności sytuacji, na które chorzy mają wpływ. Wszystkie uzyskane odpowiedzi przyczyniły się do oceny reakcji na zdalną pracę, a przede wszystkim, w przyszłości, na zintensyfikowanie elementów ćwiczeń z wykorzystaniem pakietów multimedialnych w terapiach stacjonarnych i tym samym przyzwyczajanie pacjentów do takich form ćwiczeń. Tego najbardziej zabrakło w dotychczasowej współpracy z osobami dorosłymi. Autorka nie miała świadomości, jak bardzo istotnym elementem terapii jest komputer, który od czasu życia i pracy w warunkach pandemii staje się istotną pomocą dydaktyczno-terapeutyczną.



Badania przebiegały w trakcie spotkań indywidualnych autorki tekstu z pacjentami. W celu ułatwienia przebiegu całej procedury odczytywałam pytania i zaznaczałam odpowiedzi. Dokonany wybór metody badań był spowodowany chęcią pozyskania odpowiedzi na wszystkie postawione pytania, a w tej grupie zaburzenia grafopercepcyjne mogą to uniemożliwić. Istniała też większa możliwość wycucia znużenia czy tzw. ciężkiego dnia, co przy takich schorzeniach nie jest zjawiskiem odosobnionym. W takich sytuacjach zajmowaliśmy się ćwiczeniami, a kontynuacja badania ankietowego następowała na kolejnym spotkaniu. Ankiety były wypełniane w warunkach spotkań poradnianych, które przebiegały na kilku etapach, z powodu ograniczeń czasowych i wymagań terapeutycznych. Odpowiedzi były udzielane chętnie i z dużym zaangażowaniem, co wynikało zarówno z wiedzy o ich wykorzystaniu, jak i z chęci podzielenia się wrażeniami, jakie powodowały. Tradycyjne wizyty wywołują wiele emocji, a cóż dopiero mało znana forma zdalna i obciążenia sytuacyjne, które regularnie były generowane przez media i na swój sposób przeżywane.

[4.3.]

Procedura badania

Wyniki wskazują, że badane osoby najczęściej stosowały strategie akceptacji i pogodzenia się z zaistniałą sytuacją ( $M = 1,98$ ), ale towarzyszyły im też trudne emocje ( $M = 1,75$ ). Charakterystyczną strategią dla badanej grupy jest wyraźny zwrot ku religii, która dla wielu z nich okazała się wsparciem w tym trudnym okresie ( $M = 1,73$ ). Wyraźnie w badanej grupie prezentowane były też negatywne strategie zaprzestawania działań ( $M = 1,52$ ) i zaprzeczania zaistniałej sytuacji ( $M = 1,52$ ). Podejmowano próby radzenia sobie z tą sytuacją w postaci postrzegania jej w bardziej pozytywnym świetle ( $M = 1,51$ ) i poszukiwania wsparcia emocjonalnego ( $M = 1,51$ ) w dokonywanych działaniach. Aktywność ukierunkowana na inne czynności ( $M = 1,48$ ) związana była z planowaniem dalszych działań ( $M = 1,48$ ) i poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego ( $M = 1,40$ ). U części badanych dominowało aktywne radzenie sobie ( $M = 1,30$ ) i zachowanie poczucia humoru ( $M = 1,22$ ). Najrzadziej stosowanymi strategiami były: obwinianie siebie ( $M = 1,02$ ) oraz stosowanie substancji psychotropowych ( $M = 0,63$ ). Wyniki zebrano w tabeli 1.

[5.]

Wyniki badań

**Tabela 1.** Obliczenia statystyczne dla wszystkich wymienionych strategii radzenia sobie ze stresem wśród badanych (N = 30)

Strategie radzenia sobie ze stresem	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Akceptacja	1,98	0,60	1,00	3,00
Wyładowanie	1,75	0,72	0,50	3,00
Zwrot ku religii	1,73	1,06	0,00	3,00
Zaprzeczanie	1,52	1,03	0,00	3,00
Zaprzestanie działań	1,52	1,00	0,00	3,00
Pozytywne przewartościowanie	1,51	0,62	0,50	3,00
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,51	0,56	0,00	3,00
Zajmowanie się czymś innym	1,48	0,91	0,00	3,00
Planowanie	1,48	0,80	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,40	0,67	0,00	3,00
Aktywne radzenie sobie	1,30	0,96	0,00	3,00
Poczucie humoru	1,22	0,94	0,00	3,00
Obwinianie siebie	1,02	1,05	0,00	3,00
Zażywanie substancji psychotropowych	0,63	0,96	0,00	3,00

W czasie badania pacjenci komentowali niektóre ze strategii, podając informacje dodatkowe. Wynika z nich, że szczególną pomoc w radzeniu sobie z terapią logopedyczną w sytuacji utrudnionego dostępu do niej związanego z pandemią stanowiło wsparcie rodziny, która motywowała pacjentów do kontynuacji terapii pomimo utrudnień. Pacjenci mocno przeżywali sytuację pandemii i trudne doświadczenia swoich rodzin (utrata pracy, wypłata niepełnych wynagrodzeń, zagrożenie zarażeniem COVID-19 w związku z pracą w instytucjach medycznych czy handlowych) i te przeżycia utrudniały koncentrację na terapii i podnoszeniu sprawności językowych.

Kolejne wyniki dotyczą opinii badanych osób dotyczących terapii logopedycznej w formie zdalnej. Najczęściej zwracano uwagę na brak tradycyjnych wizyt (M = 3,07) i trudności spowodowane wyłącznością takiej pracy (M = 3,03). Akceptacja potrzeby sytuacyjnej (M = 2,97) i powszechny dostęp do komputera (M = 2,50) sprzyjały podejmowanym aktywnościom. Możliwość wielokrotnego powracania do zadań sprzyjała samodzielnej organizacji tempa pracy (M = 2,23), a tym samym ułatwiała zrozumienie poleceń (M = 2,37). Regularne

korzystanie z ćwiczeń logopedycznych w internecie ( $M = 2,23$ ) sprzyjało kontynuacji ćwiczeń ( $M = 2,10$ ), pozwoliło rozwinąć nowe umiejętności techniczne ( $M = 2,10$ ), mimo pewnych trudności ( $M = 2,00$ ), a nawet pozwalało na samodzielność ( $M = 2,03$ ). Osoby, które opanowały tę umiejętność, deklarowały chęć kontynuacji takich form zadań domowych ( $M = 1,97$ ), a samodzielna obsługa komputera nie sprawiała im trudności ( $M = 1,93$ ). Niektórzy mieli doświadczenia z wcześniejszych terapii zdalnych ( $M = 1,90$ ), co nawet stanowiło ułatwienie w dotarciu do poradni ( $M = 1,90$ ). Wyniki zebrano w tabeli 2.

**Tabela 2. Obliczenia statystyczne w celu poznania reakcji dorosłych osób na zdalną terapię logopedyczną ( $N = 30$ )**

Dostępność zdalnej terapii logopedycznej	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Brakowało mi takich wizyt, jak zwykle były	3,07	3,00	0,90
Nie potrafię w taki sposób ćwiczyć	3,03	3,00	0,81
Taka praca to dodatkowe ćwiczenia, ale potrzebuję też bezpośredniego kontaktu	2,97	3,00	0,93
Mam dobry dostęp do komputera	2,50	3,00	1,01
Materiały, jakie otrzymałem, były dla mnie zrozumiałe	2,37	2,00	0,93
Zdalna terapia ułatwia mi zrozumienie zadanych ćwiczeń, ponieważ mogę do nich wracać	2,23	2,00	0,86
Regularnie korzystam ze wspomagających ćwiczeń mowy w internecie	2,23	2,00	0,86
Nie czułem(-am) różnicy między pracą na komputerze a tradycyjnymi spotkaniami	2,10	2,00	0,85
Rozwijam nowe umiejętności techniczne	2,10	2,00	0,85
Ćwiczyłem, ale było mi bardzo ciężko	2,00	2,00	0,95
Samodzielnie wykonuję zadania	2,03	2,00	0,80
Nadal mogę tak ćwiczyć	1,97	2,00	0,81
Samodzielnie obsługuję komputer	1,93	2,00	0,90
Już wcześniej korzystałem ze zdalnej terapii logopedycznej	1,90	2,00	0,89
Nie muszę wychodzić z domu i jest mi łatwiej	1,90	2,00	0,89

W czasie badania pacjenci podawali informacje dodatkowe. Wynika z nich, że wieloletnie przyzwyczajenie do tradycyjnych form terapii powodowało poczucie utraty czegoś, co było już nawykiem i standardem spotkań w poradni. Brak doświadczenia w wykonywaniu zadań zdalnych wydawał się dla wielu z nich trudnością, którą w ich założeniu ciężko będzie pokonać. Obawy, o których mówili, były związane z trudnościami w obsłudze komputera i dodatkowym angażowaniem rodziny.

**[6.]** Dokonując analizy przeprowadzonych badań, należy podkreślić ich pilotażowy charakter z powodu małej grupy respondentów. Rozpatrując sytuację związaną ze zdalną terapią logopedyczną, podjęto refleksję, w jaki sposób osoby chore neurologicznie poradziły sobie ze stresem wywołanym pandemią oraz jak odebrały zdalną terapię logopedyczną.

**Dyskusja wyników badań**

1. Analiza wyników potwierdziła, że osoby czynne zawodowo najchętniej korzystały z terapii za pomocą komputera, gdyż korzystały z niego w pracy i jego obsługa nie sprawiała im trudności.

Pacjenci objęci badaniami nie mieli dużego doświadczenia w zakresie zdalnej terapii logopedycznej, ponieważ nie jest to metoda dotychczas rozpowszechniona wśród badanych z powodu braku w dyspozycji logopedy odpowiednich programów i dużych ograniczeń czasowych w trakcie terapii. Posiadanie komputera jest uwarunkowane ekonomicznie i środowiskowo, dla niektórych jest on czasem niedostępny lub poza możliwościami zrozumienia jego obsługi. Stąd też decyzja o wykorzystaniu tradycyjnych pomocy dydaktycznych dotychczas się sprawdzała. Nawet osoby, które przed zachorowaniem dobrze sobie radziły z obsługą komputera, po chorobie miewają duże trudności lub tracą tę umiejętność. Przesłane zadania nie zawsze pozwalały na samodzielne ich wykonanie z powodu złego samopoczucia. Tradycyjny model terapii pozwala dostosować materiały do możliwości, jakie pacjent ma danego dnia. Samodzielność pracy wykazywały osoby, które potrafiły wykorzystać komputer do wypełnienia swojego wolnego czasu. Nowe umiejętności zostały rozwinięte sytuacyjnie i pozostały jako alternatywa na trudny czas, który może pojawić się tak samo niespodziewanie jak w okresie pandemii. Zmuszenie się do podjęcia takiej aktywności było też formą terapii i pokonania barier technicznych.

2. Terapia zdalna nie sprawdziła się w kilkunastu przypadkach. Pacjenci z chorobami neurologicznymi zazwyczaj źle reagują na szybkie i niezaplanowane zmiany, są sfrustrowani własnym stanem i trudnościami w dostosowaniu się do nowych wymagań stawianych przez terapeutę. Wzmoczona emocjonalność jest też skutkiem chorób neurologicznych i mimo upływającego czasu nie mija, nasilając się w sytuacjach trudnych, do których ta niewątpliwie należy. Przejawy zachowań agresywnych, złośliwych i labilność emocjonalna utrudniały pacjentom

codzienne funkcjonowanie, ale były też uciążliwe dla rodzin sprawujących opiekę nad nimi. Była to forma manifestacji niezadowolonia z narzuconych zmian, na które chorzy nie mieli wpływu, poza zgodą na kontynuację ćwiczeń. Nie bez znaczenia był brak wystarczających umiejętności w wykonywaniu tak przekazywanych zadań, który kolidował z samodzielnymi wizytami w poradni. Ponowne zaangażowanie rodzin było dla pacjentów formą regresu społecznego. Angażowanie rodzin stanowi, w opinii wielu badanych, problem zbędnego obciążania, który przywołuje wspomnienia związane z ostrym pochorobowym okresem życia.

**3. Zastosowanie odpowiednich ćwiczeń i oferowana pomoc w domu spowodowały, że terapia stacjonarna i zdalna były dobrze oceniane.** Możliwość wielokrotnego rozwiązywania zadań powodowała zadowolenie i chęć kontynuacji takiej formy ćwiczeń. Sytuacja terapii domowej została pozytywnie odebrana, ponieważ pacjenci rozumieli potrzebę izolacji społecznej i regularnych ćwiczeń mowy. Potrzebę tradycyjnego kontaktu wykazywały głównie osoby, które samodzielnie docierały do poradni i były związane z tym, co od lat stanowiło „tradycyjną terapię”. Doświadczenia płynące z tej sytuacji spowodowały kontynuację ćwiczeń w internecie. Przyzwyczajenie do tego, co było wcześniej, miało wpływ na oczekiwanie powrotu tradycyjnych terapii. Zjawisko to wynika z przywiązania tych osób do tego, co im dotychczas oferowano w związku z podjęciem czynności usprawniania mowy. Istotne znaczenie ma więc terapeutyczna pacjentów z logopedą, a każda zmiana jest przez nich negatywnie odbierana, chyba że wynika z ich własnej decyzji.

**4. Zwrócenie się ku religii stanowiło formę zaspokojenia wyższych potrzeb duchowych.**

Choroba i związane z nią niedogodności związane są z życiem człowieka, stanowiąc wyzwanie moralne dla niego i najbliższego otoczenia. Największą pomocą w chorobie i innych trudnych sytuacjach jest modlitwa, przez którą następuje pojednanie z Bogiem i pozyskanie siły do podźwignięcia trudów życia. Wiara w zmartwychwstanie Chrystusa i uczestnictwo chorych w jego cierpieniu dało im siłę, by zamienić smutek w radość, a lęk w nadzieję na przyszłość. Planowanie stanowiło pewną alternatywę dla podejmowania aktywności, która była zapowiedzią „nowej rzeczywistości”, ale też możliwościami przystosowania się

do tego, co jest znane i zarazem nowe. Aktywne radzenie sobie stanowiło wariant swoistej samodzielności w dążeniach do poprawy sytuacji życiowej. Wykorzystanie swoich możliwości to nie tylko działanie, ale też wiara w jego realizację. Poświęcenie czasu na duchowe wzmocnienie się było formą uzyskania wewnętrznego spokoju do dalszych konstruktywnych działań.

**5. Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego było najważniejszą potrzebą w trudnych, pełnych niepewności tygodniach.** Te oczekiwania jednak, w obliczu nasilonych problemów całego otoczenia, były tylko częściowo zaspokajane. Zajmowanie się czymś innym, aby nie myśleć o zdarzeniu, spowodowało podjęcie prób różnorodnych czynności domowych, żeby odsunąć od siebie myślenie o tym wszystkim, co się dokoła dzieje, a także o skutkach tego, co ten czas pozostawi po sobie. Potrzeby wsparcia instrumentalnego były zaspokajane nie zawsze adekwatnie do oczekiwań osób badanych, stosowano więc podejście do tego wszystkiego z poczuciem humoru, które wynikało z pozytywnego nastawienia do życia. Tam, gdzie tego wszystkiego zabrakło, pojawiło się obwinianie siebie i stany z pogranicza depresji. Zazywanie substancji psychotropowych należało do rzadkich zachowań i wynikało z nawyków przedchorobowych.

**Wnioski z badań i rekomendacje** [7.] Na podstawie obserwacji poczynionych podczas badań autorce udało się stwierdzić, że zdalna terapia logopedyczna była nowym, wzbudzającym skrajne emocje doświadczeniem dla dorosłych pacjentów. Wyzwaniem dla logopedy było sprośanie wymaganiom terapii, która w dotychczasowej formie nie była często praktykowana z powodu braku w poradni odpowiednich oprogramowań komputerowych. Tworzenie ćwiczeń indywidualnie dobranych do potrzeb każdej osoby było czasochłonne i stopniowo ulegało licznym modyfikacjom. Pozwalało to na bieżąco rozpoznawać potrzebę zastosowania odpowiedniej kategorii ćwiczeń, wyciągać wnioski i rozwijać się w innowacyjnych ujęciach terapeutycznych. Niewątpliwie korzystny dla wszystkich logopedów świadczących takie usługi jest sam fakt rozszerzenia oferty, co tym samym skłania do doskonalenia swych kwalifikacji. Podjęcie takiej formy prowadzenia zajęć zacierą granicę ramowych godzin pracy, ponieważ angażuje dodatkowe osoby, które

muszą pomagać technicznie i terapeutycznie w trakcie wielomiesięcznej terapii.

Wszyscy logopedzi coraz częściej i śmieiej korzystają z takich rozwiązań w swojej pracy, co pozwala urozmaicić żmudną i długotrwałą terapię. Nie można jej na pewno zamienić na zdalne ćwiczenia, jako jedyne z proponowanych. Poza tym rynek produktów multimedialnych do terapii dorosłych jest jeszcze ubogi i mało przystępny cenowo, co utrudnia dostęp do nich wielu poradnikom.

W kontekście analizy potrzeb konkretnego pacjenta i konieczności dostosowania się do nich niemożliwe wydaje się korzystanie z rozwiązań uniwersalnych, gotowych do szablonowego zastosowania. Współcześnie nie mamy lepszych możliwości terapii zdalnych, warto jednak zauważyć, że po pewnych modyfikacjach można stworzyć narzędzie informacyjne w sposób ściśle nakierowany na potrzeby odbiorców, co wymaga dokładnej znajomości problemów i przeprowadzenia obszernych badań wśród takich chorych.

Konieczność podjęcia terapii zdalnych wynikała z nagłych decyzji, jakie zostały podjęte w naszym kraju i były dla wszystkich zaskakujące, a mimo to badani dali sobie radę, po większych lub mniejszych trudach korzystania z dodatkowej pomocy i stałej modyfikacji terapii. Opierając się na dotychczasowych doświadczeniach pracy z pacjentami, można było wybrać materiały dostosowane do ich możliwości werbalnych i intelektualnych, co pozwalało na osiągnięcie sukcesów motywujących do dalszej aktywności. Na podstawie pozytywnych wzmocnień budowano współpracę, która zasadniczo nie odbiegała od wyznaczonych standardów terapii. Odpowiednie stopniowanie trudności przekazywanych materiałów pozwalało poznać aktualne możliwości i ograniczenia wynikające ze zdalnej pracy. Niektóre osoby zostały sytuacyjnie zmuszone do pracy przy komputerze, dzięki czemu przełamały barierę strachu, która wcześniej wydawała się nie do pokonania.

Niewątpliwie ogromne znaczenie należy przypisać tu rodzinom i najbliższym, którzy w tym czasie wspierali chorych, motywowali ich i służyli im pomocą. Niejednokrotnie byli zmuszeni znosić ich trudne zachowania, które nie były formami beztroskich złośliwości, ale niewątpliwie reakcją na silny stres. Niektórzy szukali ukojenia w modlitwie i na swój intuicyjny sposób starali się zniwelować negatywne emocje, które zawsze powodują dodatkowe problemy przystosowawcze. Poszukiwali także czynności, dzięki którym mogli zapomnieć o tym wszystkim, co się działo.

Dostarczanie wsparcia i pomocy terapeutycznej w każdej możliwej formie ma lepszy wpływ na osoby chore niż bierność, zubożenie i brak pomysłów na zdalną terapię, która obecnie nabiera nowego znaczenia. Staje się formą kontaktu z ludźmi, którzy dotychczas mogli nawet nie korzystać z takiego urządzenia, a zostają pozbawieni danej im wcześniej pomocy.

Na podstawie obserwacji poczynionych podczas badań autorce udało się sformułować następujące rekomendacje:

- Dorośli pacjenci potrafią sobie poradzić z uczestnictwem w zdalnej terapii logopedycznej, muszą jednak mieć zapewnione materiały indywidualnie dostosowane do swoich potrzeb.
- W podejmowanych czynnościach powinny być wspierani przez najbliższych, ponieważ wielu z nich nie potrafi samodzielnie korzystać z komputera i wolałaby zrezygnować, niż czynić bezskuteczne próby.
- Elementy ćwiczeń z wykorzystaniem komputera i jego obsługi należy wprowadzać od chwili rozpoczęcia terapii w poradni (w celu przyzwyczajenia pacjentów do zdalnych pomocy dydaktycznych), ponieważ osvajanie z takimi ćwiczeniami może okazać się bardzo pomocne w sytuacjach tak nieprzewidywalnych jak ta, która spotkała nas na przestrzeni ostatnich miesięcy.
- Należy korzystać z odpowiednio dobranych programów komputerowych, które nie są przeznaczone do terapii dzieci.
- Należy zadbać o rzetelne opracowanie proponowanych ćwiczeń, ponieważ odpowiednio przygotowany materiał przywraca utracone funkcje, ale nie stawia nadmiernych wymagań i nie zniechęca do pracy.
- Nie należy zaprzestawać terapii, o ile istnieją wskazania do jej kontynuacji, ponieważ przerwanie tego procesu powoduje utratę umiejętności, które zostały odzyskane i wymagają systematycznego utrwalania.

**Zakończenie** Niniejszy artykuł powstał z powodu sytuacji, która w niespodziewany sposób zmieniła życie w naszym kraju. Zakazy, ograniczenia i restrykcje spowodowały między innymi trudności w kontynuowaniu terapii logopedycznej osób dorosłych. Zmiana ta polegała na zawieszeniu tradycyjnych form pracy na rzecz terapii zdalnych i zaprzestaniu rehabilitacji tych, którzy nie



posiadali sprzętu umożliwiającego kontynuację zajęć. Taka zmiana była trudnością techniczną i multimedialną, ponieważ nie była często stosowana w czasie dotychczasowych spotkań. Wynikało to z braku odpowiedniego oprogramowania dla tej grupy pacjentów, a to z kolei stanowiło następstwo mocno wygórowanych cen dostępnych produktów. To jednak, co przyniósł rok 2020, pozwoliło na weryfikację stosowanych narzędzi i uświadomiło potrzebę wzbogacenia warsztatu logopedów, w szczególności tych, którzy pracują z dorosłymi i nie chcą wykorzystywać dziecięcych animacji, które opanowały rynek terapeutyczny. Wszyscy potrzebujący takiej opieki zasługują na jej zapewnienie, a wydarzenia z ostatnich miesięcy mogą powrócić. Niemniej praca w takich warunkach jest poniekąd znakiem czasu, świadczącym o nieuniknionym i szybkim rozwoju technicyzacji życia.

- Bazewicz, M., Collen, A. (1995). *Podstawy metodologiczne systemów ludzkiej aktywności i informatyki*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Błachnio, K. (2015). *Vademecum logopedyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dega, W. (1995). Koncepcja rehabilitacji. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 1, 20–26.
- Gruba, J. (2011). Programy komputerowe w terapii osób z afazją. *Forum Logopedyczne*, 19, 122–131.
- Kręcichwost, M., Miodońska, Z. (2015). Technologie informatyczne w procesie rehabilitacji logopedycznej na przykładzie afazji. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(13), 339–344.
- Milewski, S. (2016). *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Gdańsk: Harmonia.
- Milewski, S., Kuczowski, J., Kaczorowska-Bray, K. (2018). *Biomedyczne podstawy logopedii*. Gdańsk: Harmonia.
- Panasiuk, J. (2013). *Afazja a interakcja. Tekst – metaTekst – konTekst*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pąchalska, M. (2003). Terapia chorego z afazją. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (s. 763–765). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Surowaniec, J. (1996). Dekada informatyczna w rozwoju polskiej logopedii. *Logopedia*, 23, 183.

## Bibliografia

- Szalińska-Otorowska, M. (2009). Zrozumieć afatyka. *Forum Logopedyczne*, 17, 21–24.
- Szalińska-Otorowska, M. i in. (2015). Wykorzystanie komputera w terapii polisensorycznej osób z afazją „Afast! Powiedz to”. *Forum Logopedyczne*, 25, 205–216.
- Walencik-Topiłko, A. (2003). Wykorzystanie programów komputerowych w profilaktyce, diagnozie i terapii logopedycznej. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (s. 10–21). Opole: Uniwersytet Opolski.

**AGATA KUŁAGA**

DOKTORANTKA, KATEDRA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ, KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

## ROZDZIAŁ 4 ■ **Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym**

A  
B  
S  
T  
R  
A  
K  
T

Artykuł stanowi studium przypadku nauczania zdalnego spowodowanego przez pandemię COVID-19. Studium to obejmuje nauczanie siedmiorga uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w okresie marzec–czerwiec 2020. Autorka opisuje największe trudności, które pojawiły się podczas nauczania na odległość, ale także pozytywne strony zaistniałej sytuacji. Opisano także plan pracy, który został dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów oraz ich rodziców/opiekunów.

**Słowa kluczowe:** zdalne nauczanie, niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym, pandemia, COVID-19, koronawirus

Niniejszy artykuł to studium przypadku zawierające opis nauczania zdalnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w okresie 23 marca – 26 czerwca 2020 roku oraz poszczególnych sfer, które musiały zostać zmodyfikowane i dostosowane do nauczania zdalnego. Nauczanie obejmowało siedmioro uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w wieku 15–17 lat.

Dnia 18 marca 2020 roku odbyły się ostatnie zajęcia w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym. Kolejnego dnia zamknięto ośrodek z powodu zagrożenia zarażeniem wirusem COVID-19. Zajęcia nie odbywały się tylko kilka dni, ponieważ bardzo szybko wprowadzono nauczanie zdalne. Nauczanie zdalne w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym rozpoczęło się 23 marca 2020 roku. Była to zupełna nowość zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli oraz terapeutów. Przez pierwsze tygodnie prowadzenie zajęć odbywało się metodą prób i błędów. Trzeba było znaleźć sposób, który pozwoliłby na zmaksymalizowanie wykorzystania technologii na miarę możliwości uczniów ośrodka. W naszym ośrodku część nauczycieli zdecydowała się

na nauczanie tylko za pomocą przesyłanych materiałów, a część – także na prowadzenie wideolekcji z uczniami.

Niepełnosprawność intelektualna jest to zaburzenie rozwoju intelektualnego rozpoczynające się już w okresie wczesnego rozwoju dziecka. Zaburzenia pojawiają się w różnych sferach: funkcjonowania intelektualnego, rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego, czynności praktycznych. Artykuł dotyczy uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną oraz uczniów na przełomie znacznej i umiarkowanej niepełnosprawności intelektualnej.

Główny cel wychowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym to rozwijanie autonomii poprzez socjalizację i personalizację, rozwój wszystkich sfer potrzebnych do jak najbardziej samodzielnego życia danej osoby na miarę jej maksymalnych biologicznych możliwości. Należy także zapewnić tym osobom możliwość uczestnictwa w życiu społecznym, przy jednoczesnym zachowaniu ich odmienności. Jest to praca nie tylko z konkretną osobą, lecz także z jej najbliższym otoczeniem. Należy stawiać dziecko w sytuacjach zadaniowych, ale na miarę jego możliwości, aby czuło się wygrane. Dzięki temu osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lubi siebie, wierzy w siebie i swoje możliwości, co wpływa pozytywnie na jej rozwój. Cele edukacji ucznia, według podstawy programowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, to rozwijanie autonomii oraz poczucia godności, budowanie tożsamości ucznia, wdrażanie do funkcjonowania społecznego i do rozumienia oraz przestrzegania norm społecznych, na miarę jego możliwości korzystanie z wolności i praw człowieka, postrzeganie siebie jako niezależnej osoby. Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju. Główne reguły pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną to zasady: akceptacji, pomocy, indywidualizacji, terapii pedagogicznej, współpracy z rodziną. Zasada akceptacji mówi, że szkoła oraz społeczeństwo powinny zaakceptować dziecko takie, jakie jest, z jego niepełnosprawnością lub niepełnosprawnościami; są one zobowiązane wspierać dziecko w jego rozwoju i muszą dostosować swoje wymagania do jego możliwości. Zasada pomocy ma na celu usamodzielnienie się dziecka na miarę jego możliwości, pokonywanie trudności rozwojowych i stwarzanie dobrej atmosfery do rozwoju. Zasada indywidualizacji dotyczy dostosowania treści, form i metod nauczania do ucznia, uwzględniającego jego deficyty i mocne

strony oraz potencjał środowiskowy. Zasada terapii pedagogicznej obejmuje wspieranie działań terapeutycznych lekarza i specjalistów oraz współdziałanie wszystkich terapeutów pracujących z dzieckiem. Zasada współpracy z rodziną mówi o wspólnym, uzgodnionym działaniu szkoły oraz rodziny, aby wspierać dziecko w rozwoju. Ważne jest, aby edukować także rodzinę ucznia, by mogła w domu zapewnić mu jak najlepsze możliwości rozwoju.

Cele, które chcemy osiągnąć w pracy z uczniami w naszym ośrodku, zawarte w Indywidualnych Programach Edukacyjno-Terapeutycznych, to m.in.:

- rozwijanie funkcji poznawczych, służących opanowaniu czytania i pisania,
- doskonalenie orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni,
- usprawnianie rozumowania i kształtowanie pojęć matematycznych,
- wypracowanie sposobów właściwej komunikacji, ze szczególnym naciskiem na komunikację werbalną,
- usprawnienie funkcji analizatorów i ich wzajemnej koordynacji,
- doskonalenie koncentracji i systematyczne pogłębianie zasobu wiadomości i umiejętności,
- wypracowanie sposobów radzenia sobie ze stresem i sygnalizowania przeciążenia bodźcami,
- kształtowanie rozumienia mowy i rozwijanie dostępnych sposobów komunikacji werbalnej,
- wzbudzanie zainteresowania otoczeniem,
- usprawnianie motoryczne i kształtowanie umiejętności aktywnego spędzania czasu,
- kształtowanie kontaktów społecznych i nauka zachowań społecznie akceptowanych,
- rozwijanie indywidualnych możliwości i uzdolnień,
- utrzymywanie efektów uczenia się.

Pierwszym i najważniejszym krokiem w zdalnym nauczaniu było wybranie platformy, za pomocą której mogłoby ono się odbywać. Nauczaniem zostały objęte dwa Zespoły Edukacyjno-Terapeutyczne – klasy ZET VI A (czterech uczniów) i ZET VI B (trzech uczniów). Lekcje były prowadzone przez dwóch nauczycieli wychowawców, więc należało wybrać platformę, która mogłaby służyć i wszystkim naraz, i w podziale na grupy. Wybrano założenie grupy na Messengerze, ponieważ każdy z rodziców uczniów ma swoje konto na platformie Facebook, więc grupa na Messengerze była dla nich bardzo wygodna. Żaden z uczniów nie

ma swojego konta na tym portalu, jednakże uczniowie mogli łączyć się na wideolekcje pod nadzorem rodzica lub opiekuna. Podobnie jest, gdy uczniowie korzystają z jakichkolwiek z urządzeń elektronicznych – zawsze za zgodą oraz pod nadzorem rodzica lub opiekuna.

Plan nauczania wyglądał następująco: rano nauczyciele wysyłali uczniom materiały dotyczące zajęć – karty pracy, prezentacje, filmiki, piosenki, plakaty, ćwiczenia, wiersze, opowiadania. Do południa uczniowie sami lub z pomocą rodzica, rodzeństwa lub opiekuna wykonywali zadania oraz zapoznawali się z materiałami, a o godzinie 13.00 następowało pierwsze łączenie – wideolekcja na grupie Messenger – każdy z uczniów musiał mieć włączony mikrofon oraz kamerę. Godziny wideolekcji zostały dostosowane do trybu życia każdej rodziny ucznia. Większość rodziców była w pracy do południa lub rodzeństwo uczniów zajmowało sprzęt elektroniczny ze względu na swoje lekcje. Na każdej z lekcji mogło być maksymalnie do czterech uczniów, niezależnie od tego, czy uczeń był z klasy A, czy z klasy B. Niestety, gdy łączyło się za dużo uczniów naraz, jakość połączenia się pogarszała – być może, ze względu na zbyt dużą aktywność ludzi używających internetu w tym czasie. Pierwszy z nauczycieli prowadził lekcje w godzinach 13.00, 14.00; o godzinie 15.00 odbywały się zajęcia świetlicowe, w których mogli uczestniczyć wszyscy uczniowie, następnie kolejny nauczyciel prowadził zajęcia o godzinie 16.00 oraz 17.00. Każdy uczeń miał możliwość brania udziału w lekcjach o takiej godzinie, jaka w danym dniu mu pasowała. Nauczyciele byli cały czas do dyspozycji rodzica – na grupie, telefonicznie lub mailowo. Rodzice kontaktowali się w sprawie zadań i problemów w pracy, trudnych zachowań uczniów, konsultacji w bardzo różnych dziedzinach. Tak wyklarował się plan przez te kilka miesięcy zdalnego nauczania. Powrót do stacjonarnego nauczania był cały czas pod znakiem zapytania i prawie do końca nie było wiadomo, czy wrócimy do szkoły, czy też nie, dlatego ze względu na specyfikę naszej pracy, gdy zapadła decyzja, że do wakacji fizycznie powrotu do szkoły nie będzie, nasz plan nauczania zdalnego nie uległ zmianie aż do ostatniego dnia. Uczniowie przez ten czas, będąc w domu, wyrobili sobie nowy plan dnia, nowe schematy spędzania czasu.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym doskonale wiedzieli, dlaczego przestali chodzić do szkoły. Zapytani odpowiadali, że przez koronawirusa. Większość z nich jednak nie rozumie, czym jest koronawirus, czym są wirusy w ogóle, skoro nie widać ich gołym okiem, przed czym tak naprawdę należy cały czas się bronić, dezynfekując ręce czy zasłaniając nos i usta maseczkami. Co

prawda osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz osoby z autyzmem nie muszą zakładać maseczki, lecz zakłada ją każdy z naszych uczniów, który jest w stanie ją założyć i w niej wytrzymać. Pojęcie koronawirusa, pandemii, przebywania w domu było cały czas kształtowane przez nauczycieli w umysłach uczniów, a u tych lepiej funkcjonujących część tych pojęć się ukształtowała. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz z niższymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej uczą się głównie przez doświadczanie. Na przykład taka osoba nie nauczy się jeździć autobusem, ucząc się tego z książki, tylko trzeba ją zabrać w podróż prawdziwym autobusem, a najlepiej robić to regularnie. Każdy z uczniów potrzebuje własnej ilości czasu, aby nauczyć się danej czynności.

Pierwszym, głównym problemem uczniów spowodowanym przez pandemię COVID-19 było zaprzestanie chodzenia do szkoły, na lekcje, na różne terapie i załamanie schematów wypracowywanych przez lata. Odbiło się to na wszystkich uczniach, ale szczególnie na uczniach z autyzmem. Zaburzenie rytmu dnia powodowało czasem napady agresji, rozdrażnienie, załamanie cyklu dobowego (niektórzy uczniowie długo spali w dzień i nie spali w nocy).

Lekcja rozpoczynała się, gdy nauczyciel o odpowiedniej godzinie dzwonił do uczniów z grupy. Prawie wszyscy uczniowie uczestniczyli w wideolekcjach codziennie, czasem było to uczestnictwo tylko w jednej lekcji, jeśli uczeń miał trudny dzień. Wyjątkiem był jeden z uczniów, który mieszka na wsi i ma ograniczony dostęp do internetu. Niestety, nie dało się w tamtym miejscu poprawić jakości internetu, więc była to bariera dla nas na te kilka miesięcy nie do pokonania.

Jeśli uczeń miał trudny dzień, nauczyciele to respektowali, byli cały czas w kontakcie z rodzicami lub opiekunami uczniów. Wideolekcje stały się programem dnia uczniów oraz obowiązkiem, jakim zostali objęci. Dzięki temu dzieci, które potrzebują w swoim życiu schematów, mogły zbudować nowe schematy swoich dni. Zawsze, gdy pojawiały się trudne sytuacje, były one przepracowywane na wideolekcjach w sposób pozytywny. Uczono dzieci, jak sobie radzić ze złością, z frustracją, gdy nas coś denerwuje, gdy mamy potrzebę wyjścia z domu, a nie możemy tego zrobić, itp. Sytuacje trudne pojawiały się średnio raz w tygodniu u któregoś z uczniów.

## [1.]

### Uczestnictwo w zajęciach

Każdy z uczniów miał inną specyfikę uczestniczenia w zajęciach. Uczeń z autyzmem zawsze łączył się o tej samej porze i zawsze był obok niego rodzic, który mobilizował go do pracy, pilnował podczas wykonywania zadań, skupiał jego uwagę. U większości uczniów rodzic lub opiekun był gdzieś w pobliżu, lecz nie przy samym dziecku. W razie potrzeby zawsze podchodzili oni do urządzenia, przez które się łączyliśmy. Jeden z uczniów zawsze sam brał udział w wideolekcjach z ich własnego wyboru, a kolejny uczeń, który jest na przełomie umiarkowanej i znacznej niepełnosprawności intelektualnej, przebywał sam podczas wideolekcji z wyboru dokonanego przez konsultację rodzica z nauczycielem. Uczeń ten nie mógł skupić uwagi na lekcji, na nauczycielu i uczniach, gdy ktoś inny był w tym samym pomieszczeniu. Niestety, odbiło się to także na jakości odbioru informacji płynących z lekcji, ponieważ uczeń nie był w stanie wykonywać ćwiczeń samodzielnie. Najlepiej funkcjonował podczas rozmowy kierowanej, w quizach, zagadkach, piosenkach i wierszach. Należało pracować nad mocnymi stronami każdego z uczniów w takim stopniu, w jakim było to możliwe przez monitor komputera/telefonu.

Bardzo ważne było budowanie u uczniów poczucia sprawstwa. Dużo ciężiej jest to osiągnąć na odległość. Budowano je w taki sposób, że uczniowie chwalili się wykonanymi kartami pracy do kamery, pokazywali wszystkim swoje pokoje, mieszkanie, ogródek, jeśli któryś z uczniów taki posiadał, przynosili przed kamerę swoje ulubione książki, płyty CD/DVD, opowiadali o nich. Dzięki temu ćwiczyli także wypowiedzi oraz opowiadanie o sobie, o swoich zainteresowaniach, o tym, co lubią, a czego nie, chwalili się swoimi rzeczami, a wszyscy inni to podziwiali. Cieszyliśmy się, że każdy z uczniów mógł się z nami podzielić czymś swoim. Budowałyśmy u uczniów pozytywną postawę cieszenia się z tego, co mają. Podtrzymywałyśmy na duchu i uczniów, i rodziców/opiekunów, żeby przetrwać ten trudny czas. Miałyśmy bardzo dużo szczęścia, że rodzice/opiekunowie naszych uczniów chcą dla swoich dzieci jak najlepiej, potrafiliśmy odnaleźć w zdalnym nauczaniu złoty środek, który był najkorzystniejszy dla naszych uczniów.

**[2.]  
Trudności i korzyści wynikające  
ze zdalnego nauczania**

Największą trudnością było utrzymanie skupienia uczniów podczas zajęć oraz trudne zachowania. Uczniowie generalnie byli zdyscyplinowani, jednakże



sporadycznie zdarzały się różne sytuacje. Na przykład, uczeń „przemycił” drugie urządzenie, na którym po kryjomu, poza kamerą, grał w gry. Takie problemy należało rozwiązywać poza kamerą, w rozmowie z rodzicem, ponieważ u tego ucznia takie epizody często się powtarzały, a ponadto, aby nie wzmocnić negatywnie takich zachowań u innych uczniów, którzy nie wyłapali tej sytuacji u kolegi.

Największym problemem zgłaszanym przez rodziców były trudne zachowania uczniów wynikające z braku jakichkolwiek terapii. Każdą trudną sytuację my, wychowawcy, przepracowywaliśmy z uczniem indywidualnie lub – jeśli sytuacje zdarzały się także u innych – grupowo.

Do trudności można także zaliczyć brak kreatywności nauczycieli. Nie wszyscy mogli podjąć się pracy z uczniem na wideo z powodu problemów w wymyślaniu zajęć. Niektórzy próbowali to zrobić, ale źle się czuli, prowadząc zajęcia przed kamerą. Jeszcze inni mieli ograniczenia wynikające z jakości internetu lub sprzętu, który posiadali. Jeśli nauczanie zdalne miałoby trwać kolejny rok, sytuacja ta wymagałaby dużych inwestycji, aby każdy na równym poziomie mógł korzystać ze wszystkich możliwości technologicznych. Nauczyciele potrzebowaliby również wielu szkoleń. Jestem przekonana, że gdyby nauczanie zdalne weszło do naszego życia na stałe, technologia poszłaby do przodu jeszcze szybciej, dużo aplikacji rozwinęłoby się pod kątem nauczania.

Nauczanie zdalne miało także swoje dobre strony. Było to nowe, bardzo cenne doświadczenie dla uczniów, dla nauczycieli, ale także dla rozwoju technologii. Każdy z nas w większym lub mniejszym stopniu odnalazł się w tej nowej sytuacji. Świetnym pomysłem byłyby szkolenia dla nauczycieli z obsługi poszczególnych sprzętów i programów do prowadzenia zajęć oraz warsztaty, jak przygotować sobie miejsce pracy do nauczania zdalnego. Wielu starszych nauczycieli miało problemy z obsługą urządzeń elektronicznych, a szkolenia mogłyby rozwiązać ten problem.

Kolejnym plusem jest docenienie pracy nauczycieli przez rodziców, opiekunów, społeczeństwo. W obecnych czasach nauczyciel nie jest już tak poważany, jak bywało to wcześniej. Społeczeństwo nabrało więcej szacunku dla tego zawodu.

Ogromną korzyścią, którą osobiście wyniosłam z nauczania zdalnego, była ścisła współpraca z każdym z rodziców/opiekunów uczniów. Bardzo mnie cieszyło, że rodzice mogli zobaczyć, jak częściowo wyglądają lekcje z ich dziećmi; uważam, że mogli od nas, nauczycieli, nauczyć się wielu rzeczy. Zadziało to także w drugą stronę – mogłyśmy zobaczyć, jakie są relacje uczniów z rodzicami/opiekunami, z rodzeństwem, jak funkcjonują oni

w domu, my też mogliśmy nauczyć się kilku rzeczy od rodziców uczniów, co również pozytywnie wpłynie na przyszłą współpracę w szkole. Dużym plusem było także zacieśnienie więzi między nauczycielem a rodzicem/opiekunem uczniów przez codzienny kontakt.

**[3.]** Każda z osób biorących udział w zajęciach  
**Podsumowanie** zdalnych funkcjonuje inaczej. Każdą kartę  
pracy trzeba było tworzyć lub gotowe karty

pracy przerabiać, by je dostosować do możliwości każdego z uczniów. Ta część pracy pochłaniała najwięcej czasu nauczycieli. Jeżeli chodzi o dzieci – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i z niższymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej nie mogą wykorzystać w pełni potencjału nauczania zdalnego. Takie osoby uczą się głównie przez doświadczanie, rewalidacje służą głównie przygotowaniu uczniów do jak najbardziej samodzielnego życia, a nauczanie zdalne i brak różnych terapii mocno ograniczyło te możliwości. Uczniowie stali się wręcz mniej samodzielni. Zbieranie się każdego ranka w zwykły dzień do szkoły, jechanie busem lub z rodzicem czy opiekunem, spędzanie w szkole wielu godzin, przebywanie wśród uczniów i nauczycieli, praca w szkole, powrót do domu sprawiają, że uczniowie czują się coraz bardziej dojrzałymi, chcą tej samodzielności, uczą się wielu rzeczy od siebie nawzajem, przeżywają, doświadczają wielu rzeczy każdego dnia. Tego wszystkiego zabrakło podczas nauczania zdalnego.

Po zakończeniu roku szkolnego, w lipcu, odbyły się półkolonie, w których uczestniczyła większość uczniów z obu zespołów. Część z nich była na początku dosyć wycofana i potrzebowała więcej czasu, aby zacząć się zachowywać tak jak zazwyczaj w szkole. Wszyscy uczniowie jednak bardzo cieszyli się na spotkanie z nauczycielami i rówieśnikami. Zrozumieliśmy, jak bardzo ważny jest dla każdego człowieka kontakt z drugim człowiekiem – nie przez komunikator czy kamerę, tylko twarzą w twarz. Jednakże bez możliwości, jakie dała nam dzisiejsza technologia – prawdopodobnie u wielu uczniów pojawiłyby się poważne regresy w funkcjonowaniu i długotrwały pobyt w domu byłby trudniejszy dla nich i dla rodziców/opiekunów. Jestem w kontakcie z rodzicami oraz nauczycielami uczniów z niepełnosprawnościami także z innych miast, od każdej z takich osób, która tworzyła półkolonie wakacyjne, słyszę takie samo zdanie: na początku półkolonii nasza rola była niewielka,

uczniowie byli tak stęsknieni za swoim towarzystwem, że musieliśmy im dać czas po prostu na przebywanie ze sobą. I to jest piękne.

Jeśli chodzi o realizację celów nauczania podczas edukacji zdalnej – było to bardzo mocno utrudnione. Jak już wspomniano, nasi uczniowie uczą się głównie przez doświadczanie, a ponadto każdy z nich wymaga wsparcia nauczyciela cały czas – szczególnie w trakcie nauki, ale też pożywiania posiłków, przemieszczania się, zabawy itp. Przy niektórych uczniach rodzic/opiekun nie mógł być przez cały czas podczas wideolekcji, a niektórych ćwiczeń uczniowie nie potrafili samodzielnie wykonać. Należało więc zadawać uczniom takie ćwiczenia, które mogli wykonać sami, lub takie, w których można pomóc ustnie podczas wideorozmowy. Cele zostały więc częściowo zrealizowane, ale niemożliwe jest, nawet w przyszłości, osiągnięcie wszystkich celów tylko poprzez nauczanie zdalne. Gdyby nauczanie zdalne miało być kontynuowane w kolejnym roku szkolnym, u większości uczniów pojawiłyby się znaczne regresy rozwojowe, jeszcze cięższe do nadrobienia niż te, które pojawiły się po kilku miesiącach.

- Matematyka na wesoło.
- Odrysuj swoją dłoń na kartce.
- Narysuj paznokcie.
- Podpisz palce od 1 do 5.
- Narysuj na palcu nr 1 jeden trójkąt, na palcu nr 2 dwa prostokąty, na palcu nr 3 trzy koła, na palcu nr 4 cztery kwadraty, a na palcu nr 5 pięć trapezów (lub kresek, jeśli to za trudne).
- Dodaj do siebie figury na palcach nr 2 i 3. Napisz równanie i oblicz. (Tutaj różne kombinacje).
- Odrysuj drugą rękę na kartce.
- Narysuj paznokcie.
- Podpisz palce od 1 do 5.
- Narysuj na palcu nr 1 pięć kwadratów, na palcu nr 2 trzy koła itd. (różne kombinacje).
- Dodaj do siebie figury na palcach np. 3, 5 i 1. Dodaj do siebie wszystkie figury. Odejmij od palca nr 1 palec nr 2 itd.
- Co tu nie pasuje?

Zależnie od możliwości uczniów wybieramy tyle wyrazów naraz.

**[4.]  
Przykładowe ćwiczenia,  
które można wykorzystać  
podczas wideolekcji z uczniami  
z niepełnosprawnością  
intelektualną w stopniu  
umiarkowanym i znacznym**

Przykłady: konik polny, biedronka, brzoza, stonka.

Łyżka, widelec, nóż, szklanka.

Trampki, sweter, kalosze, klapki.

Kolega, mama, tata, siostra.

Oko, nos, ucho, szczotka.

- Sekwencje.

Narysuj koło, obok narysuj trójkąt. Zrób ciąg dalszy składający się z tych figur.

Narysuj koło, trójkąt, kwadrat. Zrób ciąg dalszy.

Narysuj koło, koło, trójkąt. Zrób ciąg dalszy.

- Wymień dni tygodnia. Oblicz na liczydło, ile jest wszystkich dni tygodnia.

Wymień miesiące. Oblicz na liczydło, ile jest wszystkich miesięcy. Czego jest więcej – dni tygodnia czy miesięcy? Jaki mamy teraz dzień tygodnia / miesiąc? Który jest z kolei? Który to siódmy miesiąc? Który to trzeci dzień tygodnia? Itd.

- Każdy z uczniów przynosi przed kamerę ulubioną zabawkę. Pokazuje ją wszystkim uczniom i chowa poza kamerę. Każdy z uczniów po kolei musi wymienić, który z uczniów jaką ma ulubioną zabawkę.
- Projekt fotograficzny. Każdy z uczniów fotografuje przez kilka dni to, na co ma ochotę, co mu się podoba w swoim domu. Następnie uczniowie wraz z rodzicami/opiekunami wybierają po kilka zdjęć i wysyłają do wspólnej grupy. Wszyscy podczas lekcji oglądają zdjęcia i je omawiają. Po powrocie do szkoły można zrobić wystawę składającą się z tych zdjęć. Tematy zdjęć mogą być bardzo różne: fotografuj to, co ci się podoba, to, czego się boisz, to, co lubisz, to, czego nie lubisz itd. Ma to wartości długoterminowe (przyczyna-skutek), a uczniowie są postawieni w sytuacji wygranej (własna wystawa szkolna).
- Często omawialiśmy na zajęciach legendy różnych miast. Tak mi się przytrafiło, że musiałam pojechać do Krakowa. To był akurat czas, gdy już można było wychodzić z domów i gdy muzea zaczynały się otwierać. Był to przy okazji świetny sposób na wideolekcję, zabrałam więc uczniów na wycieczkę po zabytkach, kończąc pod figurą smoka wawelskiego. Uczniowie mogli więc

zobaczyć wszystkie zabytki w 3D, z każdej strony, a nie tylko na kartkach podręcznika.

Takie pomysły na nauczanie można wymyślać bez końca. Wystarczy tylko nasza kreatywność.

- Komender, J. (2002). Upośledzenie umysłowe – niepełnosprawność umysłowa. W: A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria. T. II: Psychiatria kliniczna*. Wrocław: Urban & Partner.
- Kwiatkowska, M. (2006). *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Lipkowski, O. (1971). *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa: PWN.
- Mieszkowicz, M. (2001). Konstruowanie sytuacji wychowawczych sprzyjających rozwojowi społecznemu dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. W: M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. Warszawa: CMPP.

## Bibliografia



## ROZDZIAŁ 5 ■ Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii

A B S T R A K T

Sytuacja pandemii COVID-19 i zamknięcia szkół postawiła nauczycieli w nowej, trudnej sytuacji. Została na nich złożona, szczególnie na dyrektorach, odpowiedzialność za organizację nauczania zdalnego dla wszystkich uczniów szkoły, na wszystkich poziomach edukacyjnych. Podjęcie nauczania na odległość nie było, jak wcześniej, wyborem metod uatrakcyjniających proces edukacji, ale obowiązkiem, realizowanym przez nauczycieli niezależnie od poziomu własnych kompetencji w tej dziedzinie, wiedzy i gotowości. Ważnym elementem tej sytuacji był niepokój, poczucie niepewności i zagrożenia, jakie przeżywali nauczyciele, będący częścią społeczeństwa dotkniętego skutkami ogólnoświatowej pandemii.

Artykuł ma na celu przedstawienie doświadczeń nauczycieli w organizacji zdalnego nauczania oraz radzeniu sobie z prowadzeniem tego nauczania. Badania przeprowadzono wśród nauczycieli szkoły podstawowej w dużym mieście. W artykule omówiono czynniki, które wpłynęły na poradzenie sobie z tą nową rzeczywistością. Ukazana została rola rezyliencji oraz znaczenie wsparcia społecznego.

**Słowa kluczowe:** pandemia, nauczanie zdalne, nauczyciele, rezyliencja, wsparcie społeczne, COVID-19

W opracowaniu autorka pragnie przedstawić doświadczenia nauczycieli, ich własne opinie na temat radzenia sobie ze zdalnym nauczaniem. Te doświadczenia prezentowane są z jednej strony na „gorąco”, w trakcie prowadzenia pracy zdalnej, a z drugiej – w pewnym stopniu z podsumowania efektów, ponieważ rozmowy prowadzone były pod koniec roku szkolnego, u progu wakacji. Dzięki badaniom nauczyciele mieli możliwość spojrzenia na poszczególne etapy tego doświadczenia oraz refleksji na temat własnych działań.

### Wstęp

Opracowanie jest przykładem badań jakościowych, które stawiają sobie za cel przedstawienie praktyki konkretnej społeczności nauczycieli. Daje to możliwość pogłębionych analiz, zobaczenia bardzo wnikliwie tej sytuacji i przyjrzenia się bogactwu doświadczeń respondentów. Zastosowanie metody rozmowy kierowanej zwiększa u badanych gotowość do relacjonowania swoich przeżyć związanych ze stresem, presją, wchodzeniem w nową sytuację, kiedy to istniejące zagrożenie stanowiło ważną okoliczność. Przyjęta metoda sprzyja otwartości w głębszym dzieleniu się tym doświadczeniem, w porównaniu z metodami badań ankietowych prowadzonych przez internet.

Celem artykułu jest ukazanie, jak nauczyciele poradzili sobie ze zdalnym nauczaniem, jakie były ich obawy, jak rozumieją sukces w tym nauczaniu, czy nauczanie zdalne zmieniło coś w ich myśleniu o nauczaniu, jakie są ich potrzeby i oczekiwania co do dalszej pracy, jakie widzą korzyści, a jakie straty nauczania na odległość.

Omówienie tych zagadnień będzie miało na celu lepsze zrozumienie czynników mających wpływ na poradzenie sobie z podjęciem nowych zadań w sytuacji pandemii. To lepsze zrozumienie pozwoli na opracowanie rekomendacji do dalszej pracy. Rekomendacje te będą dotyczyły zarówno okoliczności przystosowania się do trudnej sytuacji, jak i zastosowania metod, narzędzi i kompetencji wypracowanych przez nauczycieli w dalszej działalności edukacyjnej.

W pierwszej części artykułu przedstawiona zostanie sytuacja psychospołeczna nauczycieli w związku z ogłoszeniem stanu zagrożenia epidemicznego w Polsce, zamknięciem szkół i wprowadzeniem obowiązku zdalnego nauczania. Zaprezentowane będą czynniki sytuacyjne i psychiczne, wynikające ze specyfiki tej grupy zawodowej, obrazujące radzenie sobie z trudnościami wynikającymi z nałożonych zadań i odpowiedzialności zawodowej.

W dalszej części przedstawione zostaną zagadnienia rezyliencji i wsparcia społecznego jako koncepcje wskazujące na uwarunkowania radzenia sobie z sytuacją trudną, jaką jest stan pandemii. Koncepcje te wydają się bardzo przydatne w analizie skutecznych sposobów radzenia sobie z wyzwaniem stawianymi przed nauczycielami.

W trzeciej części zostaną przedstawione badania własne przeprowadzone w grupie nauczycieli jednej ze szkół, w dużym mieście. Na zakończenie zaprezentowane zostaną wnioski z badań i rekomendacje do dalszej pracy.



Sytuacja zagrożenia epidemicznego i światowej pandemii wpłynęła na podjęcie decyzji o zamknięciu szkół na terenie Polski w połowie marca 2020 roku. Było to działanie zapobiegawcze i profilaktyczne, mające ograniczyć rozprzestrzenianie się wirusa SARS-CoV-2. Działania podjęto na podstawie tzw. specustawy – specjalnej ustawy dotyczącej szczególnych rozwiązań w walce z epidemią. Na pierwszym etapie zajęcia w szkołach zostały zawieszane. W okresie przejściowym w przedszkolach i szkołach podstawowych nie odbywały się zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, lecz jedynie zajęcia opiekuńcze.

W kolejnych dniach minister edukacji narodowej zwrócił się do dyrektorów szkół o przeznaczenie dwóch dni na działania przygotowawcze do edukacji zdalnej. Miały one być ukierunkowane na sprawdzenie, czy szkoła ma kontakt ze wszystkimi nauczycielami, rodzicami i uczniami za pomocą internetu, przygotowanie zdalnej realizacji programów nauczania, uwzględnienie w pracy zdalnej różnych potrzeb edukacyjnych uczniów, w tym wynikających z niepełnosprawności, przygotowanie możliwości zdalnego monitorowania i oceniania postępów uczniów, modyfikacji wewnętrznych systemów oceniania, opracowanie informacji dla nauczycieli, uczniów i rodziców o kształceniu na odległość. Ogłoszone 20 marca 2020 roku Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 określiło zadania dyrektorów w organizacji nauczania zdalnego.

Sytuacja nauczycieli na początku pandemii uwarunkowana była decyzjami rządu w sprawie zapobiegania rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-CoV-2 i związanym z tym zamknięciem szkół. Sytuacja ta była zupełnie nowa i powodowała dużą niepewność co do przyszłości. Kiedy już podjęto decyzję o zleceniu dyrektorom szkół organizacji nauczania zdalnego i ukazało się rozporządzenie na ten temat, okazało się, że zadania zlecone dyrektorom i nauczycielom są bardzo wymagające i dotyczą wszystkich dziedzin funkcjonowania szkoły. Zadania, z którymi musiała poradzić sobie szkoła, dotyczyły sfery organizacyjnej, technicznej, metodycznej i programowej. Zalecono także przeprowadzenie diagnozy potrzeb, monitorowanie postępów w realizacji pracy zdalnej, dostosowanie planów i programów nauczania.

## **[1.] Sytuacja nauczycieli podczas pandemii – aspekty psychospołeczne**

Słowa autorek jednego z pierwszych raportów na temat edukacji zdalnej dobrze obrazują sytuację: *Szeroka gama narzędzi cyfrowych przeznaczonych do prowadzenia zajęć online, platform e-learningowych, cyfrowych zasobów edukacyjnych, wydawała się stwarzać ogromne możliwości dla przebiegu edukacji zdalnej w tym trudnym dla świata okresie. Jednak już pierwsze dni, a potem tygodnie pokazały, że sytuacja jest o wiele bardziej złożona, niż pierwotnie wszystkim się wydawało. Technologiczne wyposażenie placówek, dostępność sprzętu oraz internetu w domach, poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, dostępność cyfrowych materiałów dydaktycznych, metodyka nauczania online, a przede wszystkim wiele kwestii społecznych, związanych z edukacją na odległość, sprawiły, iż edukacja zdalna stała się bardzo dużym wyzwaniem zarówno dla samych placówek, jak i przede wszystkim dla nauczycieli i uczniów.*

Placówki oświatowe w Polsce zmagają się z przeszkodami wynikającymi z braku przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć online oraz braku znajomości narzędzi do zdalnego nauczania. Jeszcze większym problemem okazały się braki w sprzęcie i kwestie techniczne; według danych GUS ponad 13 proc. gospodarstw domowych w Polsce nadal nie jest podłączonych do internetu, a w 17 proc. nie ma nawet jednego komputera. W wielu domach problemem była konieczność współdzielenia urządzeń; aż 37 proc. rodziców zadeklarowało, iż dysponują tylko jednym komputerem, z którego musiało na raz korzystać kilkoro dzieci lub dzieci i rodzice, pracujący zdalnie w tym okresie.

Sytuacja pandemii postawiła przed nauczycielami zadanie nie tylko odnalezienia się w nowej rzeczywistości, ale również znalezienia sposobów na prowadzenie nauczania na odległość. Nauczyciel nie miał już uczniów w klasie szkolnej, gdzie prowadził lekcje opartą na tradycyjnym przekazie wiedzy, ale musiał sam nawiązać kontakt z uczniami i rodzicami, zaplanować metody umożliwiające takie nauczanie, a następnie prowadzić skutecznie zdalne nauczanie. Nie bez znaczenia był wymóg dostosowania programów nauczania do bieżącej sytuacji, wyznaczenie celów, monitorowanie postępów.

Bardzo dużym problemem nauczycieli był brak wiedzy i umiejętności prowadzenia zdalnego nauczania. Dotyczyło to z jednej strony poczucia braku kompetencji w tej dziedzinie u wielu nauczycieli, z drugiej zaś – nieadekwatności posiadanej wiedzy i doświadczeń do sytuacji pandemii, w której znaleźli się nauczyciele i ich uczniowie.

Zdaniem Pyżalskiego (2020) to, co wiemy o edukacji zdalnej, tylko częściowo może nam pomóc w sensownym działaniu obecnie. Po pierwsze

dlatego, że przed pandemią edukacja zdalna była jedynie wyborem odbiorców, dotyczyła studentów i dorosłych chcących zwiększyć swoje kwalifikacje. Po drugie, edukacja zdalna była stosowana głównie w edukacji domowej lub jako uzupełnienie tradycyjnych lekcji (Pyżalski, 2020).

Z badań przeprowadzonych przez Centrum Cyfrowe (Buchner i in., 2020) wynika, że przed pandemią tylko 14,6 proc. nauczycieli miało jakąkolwiek styczność ze zdalnym nauczaniem, a doświadczenia te często nie były zbyt bogate. Składało się na nie wysyłanie uczniom mailem linków do dodatkowych materiałów w sieci, uczestniczenie w kursach prowadzonych przez internet, prowadzenie konsultacji z pojedynczymi dziećmi przez Skype'a. Tak naprawdę zatem nie była to edukacja zdalna w takim wymiarze jak obecnie – to znaczy aktywne uczenie wszystkich dzieci online.

Innym problemem, przed którym stanęli nauczyciele, bezpośrednio związanym z organizacją przez nich zdalnego nauczania, były małe umiejętności uczniów i ich rodziców w dziedzinie informatyki. Jak wskazują badania porównawcze międzynarodowe, a także krajowe, kompetencje cyfrowe potrzebne do uczestnictwa w zdalnym nauczaniu zarówno u nauczycieli, jak i uczniów i rodziców są zróżnicowane (Pyżalski i in., 2019).

Ważnym czynnikiem wpływającym na sytuację nauczycieli był fakt, że oni sami odczuwali zagrożenie związane z epidemią. Musieli sobie poradzić z własnym stresem, obawą o zdrowie własne i członków rodziny. Obawy i lęki dotyczyły również niepewności co do czasu trwania pandemii, a co za tym idzie – niewiadomą co do planowania działań edukacyjnych. Nie bez znaczenia był chaos informacyjny w mediach i ilość przekazywanych treści dotyczących wirusa COVID-19. Wzmagало to strach i obawy u wszystkich Polaków, nie wyłączając nauczycieli.

Poczucie zagrożenia i niepewności połączone było z poczuciem odpowiedzialności za uczniów i organizację ich nauczania. Związane było to również z wymaganiami stawianymi nauczycielom co do prowadzenia odpowiednich zajęć. Nauczyciele nie czuli się kompetentni ani przygotowani w tym zakresie. Pojawiło się wiele ofert szkoleń i informacji o narzędziach oraz sposobach ich wykorzystania. Łatwo się w tym chaosie pogubić, trudno za to działać w sposób wartościowy pedagogicznie.

Dodatkowo podjęcie tak intensywnej pracy za pomocą technologii komputerowych było dla wielu nauczycieli źródłem dużego przeciążenia. Jak twierdzi Marek Kaczmarczyk (Kaczmarczyk, 2020), sama technologia może być źródłem stresu. Jej działanie na ośrodkowy układ nerwowy nie jest przecież obojętne. Silne, przesunięte w stronę fal o wysokiej częstotliwości widmo światła emitowanego przez ekrany

komputerów mobilizuje ośrodkowy układ nerwowy, co sprzyja potencjałowi poznawczemu, ale przedłużająca się ekspozycja na tego typu bodziec będzie także przeciążać system i sama w sobie sprzyjać występowaniu reakcji stresowej.

W raporcie z czerwca 2020 roku *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?* przedstawione zostały wstępne wyniki badania naukowego *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa* (Ptaszek i in., 2020). Przeprowadzone badania jasno wskazują, że czas edukacji zdalnej jest trudny, nie tylko ze względu na nową formułę prowadzonych zajęć, ale przede wszystkim z powodu cyfrowego przemęczenia. To czas, w którym nauczyciele doświadczają stresu związanego ze zdalnym nauczaniem. Nie można mówić o odpowiedzialnym realizowaniu zdalnego nauczania bez uwzględnienia problemu higieny cyfrowej, od której zachowania bezpośrednio zależy nie tylko jakość nauczania, ale przede wszystkim dobrostan psychiczny i fizyczny uczniów, rodziców i nauczycieli. Pomijanie tej kwestii i skupianie się wyłącznie na zagadnieniach związanych z narzędziami zdalnej edukacji narazi uczniów, rodziców i nauczycieli na pogłębienie traumy społecznej, z którą społeczeństwo i tak musi się zmierzyć w wyniku długotrwałego narażenia na stres wywołany pandemią i społeczną izolacją (Ptaszek i in., 2020).

Sytuacja, w której znaleźli się nauczyciele, była związana z obowiązkiem, koniecznością podjęcia nauczania zdalnego niezależnie od własnych przekonań, kompetencji, a nawet psychicznych możliwości. Nie bez znaczenia była presja czasu, którą odczuwali nauczyciele. Oczekiwano, że w krótkim czasie podejmą oni decyzję co do sposobów prowadzenia nauczania zdalnego, a następnie zorganizują skutecznie nauczanie w nowej formie.

W dalszej części artykułu przedstawione zostaną sposoby radzenia sobie nauczycieli w sytuacji pandemii z podjęciem i przeprowadzeniem zdalnego nauczania.

**[2.]** Sytuacja nauczycieli w rzeczywistości pandemii stawia przed badaczami zadanie prowadzenia badań i wypracowania strategii pomocnych w radzeniu sobie w tej nowej sytuacji.

W poszukiwaniu rozwiązań takiego stanu rzeczy przydatna może być koncepcja rezyliencji, która wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji

osób narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne (Borucka, Pisarska, 2012). Oznacza ona względnie dobre przystosowanie jednostki, mimo doświadczanych zagrożeń. Takim zagrożeniem jest obecnie ogólnoswiatowa pandemia SARS-CoV-2. Rezyliencja rozumiana jest jako przewyciężenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011).

Rezyliencja jest pojęciem interdyscyplinarnym, z którym możemy się spotkać w naukach przyrodniczych, ekonomii czy planowaniu przestrzennym. Najwięcej uwagi jednak poświęca jej psychologia. Kategoria ta jest przedmiotem zainteresowania psychologii zdrowia, zajmującej się poszukiwaniem czynników sprzyjających naszemu dobrostanowi, oraz psychologii pozytywnej, która zajmuje się poznawaniem pozytywnej strony natury człowieka, odkrywaniem źródeł dobrostanu oraz badaniem mechanizmów efektywnego funkcjonowania jednostki (Czapiński, 2004).

Termin *resilience* został zapożyczony z fizyki i oznacza wysoką elastyczność, prężność, odporność na odkształcenia, pozytywną adaptację materiałów (Junik, 2011; Grzegorzewska 2013).

W opracowaniach naukowych możemy się spotkać z definiowaniem rezyliencji jako cechy osobowości bądź procesu. W koncepcji akcentującej cechy osobowości rezyliencja to względnie trwała właściwość jednostki, pozwalająca na skuteczne zmaganie się z przeciwnościami losu oraz trudami dnia codziennego. Termin *ego-resiliency*, wprowadzony przez J. i J. Blocków, odnosi się do zestawu cech osobowości wyrażających się dzielnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością przystosowania się do różnych warunków życiowych. Jest to po prostu właściwość jednostki, która występuje bez związku z negatywnymi zdarzeniami życiowymi, natomiast ułatwia dostosowanie się do wymogów sytuacji. Według tej koncepcji, na ów konstrukt składają się takie cechy jednostki jak: otwartość na nowości, zmiany, pozytywna samoocena oraz zdolność do regeneracji po ciężkim przeżyciu. Właściwości te zwiększają szansę na konstruktywną reakcję w obliczu trudności życiowych (Block, Kreman, 1996).

Procesualne ujęcia rezyliencji, w przeciwieństwie do definicji przedstawionych wcześniej, traktują ją jako konstrukt złożony z dwóch wymiarów: doświadczania trudności bądź narażenia na ich wystąpienie oraz skutecznego radzenia sobie z nimi. W ujęciu tym akcentuje się wymóg bezwarunkowego wystąpienia wymiaru zagrożenia i dobrego

funkcjonowania. Jej istotę stanowi współwystępowanie dwóch krytycznych elementów: doświadczania poważnych trudności i utrzymywania pozytywnej adaptacji oraz dążenia do rozwoju, mimo niesprzyjających warunków (Munoz i in., 2016).

Zagadnienie to przeanalizowali m.in. A. Borucka i K. Ostaszewski, odnosząc tę koncepcję, w znaczeniu węższym, do rozwoju dzieci i młodzieży wzrastających w niekorzystnych warunkach, opisując ich sprawne funkcjonowanie, posiadanie odpowiednich do wieku umiejętności i realizację zadań rozwojowych mimo wystąpienia przeciwności losu. W ujęciu szerszym rezyliencja stanowi proces dynamiczny, odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie, mimo doświadczanych zagrożeń lub traum (Borucka, Ostaszewski, 2008).

Obszarem istotnym, na który trzeba zwrócić uwagę, jest adaptacja, rozumiana tutaj jako pozytywne przystosowanie, mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu. Jednostka, dzięki wewnętrznym i zewnętrznym zasobom, przystosowuje się pozytywnie, mimo doświadczania negatywnych zdarzeń i traumatycznych przeżyć. Koncepcja rezyliencji dotyczy tutaj odpornościowych wzorów zachowań występujących bądź nie u jednostek, ocenianych na podstawie dwóch odrębnych wymiarów: ryzyka i pozytywnej adaptacji, mimo występujących zagrożeń, dzięki kompetencjom psychospołecznym (Borucka, Ostaszewski, 2008). Jako kryteria pozytywnej adaptacji przyjmuje się ujawnianie/wykazywanie społecznych kompetencji oraz realizowanie zadań rozwojowych (Masten, 2001).

Ciekawe ujęcie rezyliencji prezentuje Michael Rutter (2012). W swoim postrzeganiu rezyliencji koncentruje się przede wszystkim na roli ryzyka, które rozpatruje z czterech punktów widzenia. Po pierwsze, uważa, że za rezyliencje należy uznać te osoby, które aktywnie mierzą się z tym, co stanowi dla nich zagrożenie, a nie te, które unikają ryzyka. Według niego unikanie nie będzie świadczyło o rezyliencji danej jednostki, lecz jedynie o radzeniu sobie (*coping*). Uważa, że jednostki rezyliencje mogą tak zarządzać swoimi zasobami i trudną sytuacją, by efektywnie sobie z nią poradzić, ale z pewnością jej nie unikają. Podkreśla on również rolę przeszłych doświadczeń i potencjału jednostki. Zdaniem Ruttera, to, z czym poradziliśmy sobie wcześniej, i strategie zaradcze, jakich użyliśmy do uporania się z przeszłymi przeciwnościami, stanowią naszą broń do sprostania wymogom bieżącej sytuacji (Rutter, 2012).

L. Cierpiałkowska (2007) wśród czynników adaptacyjnych wymienia: kompetencje społeczne, umiejętność rozwiązywania problemów,

autonomię, świadomość celowości i sensowności działań, nastawienie na realizację celów osobistych, zainteresowania i wyobraźnię, pozytywne emocje oraz poczucie koherencji (Cierpiałkowska, 2007).

Zjawisko rezyliencji rozumiane jest jako aktywizacja zasobów odpornościowych, a nie tylko samo ich posiadanie. Aktywizacja ta następuje w reakcji na sytuację trudną, zagrażającą (Domagała-Zyśk, 2017). Z tak rozumianą rezyliencją mamy do czynienia w doświadczeniach nauczycieli z nauczaniem zdalnym w czasie pandemii COVID-19.

Odpowiednie rozumienie zjawiska i koncepcji rezyliencji pozwala na rozwijanie oraz wzmacnianie jej u poszczególnych osób i w określonym środowisku w podejściu kładącym nacisk na rozwój zarówno cech i właściwości podmiotu, jak i czynników wpływających na złożony proces adaptacyjny.

D. Góras uważa, że wśród kilkudziesięciu cech, umiejętności i postaw, które nazywa determinantami rezyliencji, istnieje kilka, bez których nie można mówić o występowaniu tego zjawiska. Są to: poczucie własnej wartości, które charakteryzuje ludzi dobrze radzących sobie w życiu oraz wierzących we własne siły i możliwości, akceptujących siebie i ufających przede wszystkim sobie; zdolność transformacji nieprzyjemnych wydarzeń w pouczające doświadczenia, czyli konstruktywizm w myśleniu i działaniu w otoczeniu destruktywnych wydarzeń; wysokie kompetencje społeczne wyrażające się w umiejętnościach poszukiwania wsparcia i przychylności u innych, wyrażania prośb, nawiązywania silnych więzi rodzinnych i przyjacielskich, empatii oraz otwartości w wyrażaniu uczuć i potrzeb; specyficzny wgląd w sytuację problemową polegający na traktowaniu problemów jako wyzwań natury poznawczej; humor, przejawiający się w zdolności do dystansowania się; optymizm, czyli wiara w krótkotrwałość trudności, co wynika z wiary w siebie i innych (Junik, 2012).

Model rezyliencji opracowany w latach 90. (Richardson i in., 1990) jako jeden z pierwszych ukazał zjawisko gromadzenia zasobów odpornościowych w postaci sześciofazowego procesu, na który składają się kolejno:

- działanie czynników ryzyka, uruchamiających zasoby organizmu,
- umieszczenie stresora w kontekście, nadanie mu znaczenia i poszukiwanie czynników ochrony,
- uruchomienie aktywności w ramach interakcji jednostka – środowisko społeczne,
- pozyskiwanie wewnętrznych czynników chroniących w relacjach społecznych,

- zdobywanie doświadczenia w poznawaniu i stosowaniu skutecznych strategii radzenia sobie, umożliwiających adaptację i pozytywny rozwój mimo przeciwności,
- uodpornienie dzięki zdolności do zachowania równowagi, przeżywania dobrostanu psychicznego i dalszego rozwoju, ujawniane w kolejnych sytuacjach doświadczania trudności.

Prezentowane modele mają charakter transakcyjny i relacyjny, uwzględniający szeroki kontekst zmiennych uczestniczących w procesie rezyliencji oraz gromadzenia zasobów odpornościowych w ciągu całego życia.

Badania prowadzone przez N. Henderson i M. Milsteina w środowisku szkolnym zaowocowały stworzeniem koncepcji rozwijania rezyliencji także u nauczycieli przez konkretne działania. Wzmacnianie rezyliencji obejmuje kolejno: promowanie bliskich więzi w środowisku, ustanawianie i wzmacnianie jasnych granic (zasad, norm i praw), zachęcanie do rozwoju wartości prospołecznych i umiejętności życiowych, tj. altruizmu oraz kooperacji, współpracę, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, odporność i asertywność, prawidłową komunikację interpersonalną, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji oraz konstruktywne radzenie sobie ze stresem. Na etapie budowania rezyliencji w środowisku chodzi o wspieranie czynników chroniących. W tej części realizowane są następujące kroki: dostarczanie wsparcia jednostce, ustanawianie i komunikowanie jasnych oraz realistycznych oczekiwań co do sukcesów, wraz z zachęcaniem do określania celów i osiągnięcia ich, a także dawanie możliwości znaczącego uczestnictwa, m.in. docenianie indywidualnego potencjału jednostek (Henderson, Milstein, 1996).

W badaniach nad radzeniem sobie nauczycieli ze zdalnym nauczaniem w sytuacji pandemii wiedza dotycząca rezyliencji może mieć duże zastosowanie. Rozwijanie koncepcji opartych na wzmacnianiu rezyliencji, budowaniu relacji społecznych oraz potencjału człowieka i jego pełnym wykorzystywaniu w momentach braku poczucia stabilności psychospołecznej jest dużym wyzwaniem dla współczesnych badaczy.

### **Znaczenie wsparcia społecznego**

[3.] Nauczyciele są grupą, wobec której stawiane są duże wymagania i oczekiwania w sytuacji zagrożenia związanego z pandemią koronawirusa. Te wymagania dotyczą zarówno prowadzenia skutecznego nauczania na odległość, jak i, a może nawet bardziej, udzielania wsparcia uczniom i rodzicom w nowej sytuacji nauki zdalnej. Jednakże



nauczyciele, aby podjąć te zadania, również potrzebują wsparcia. Od jakości tego wsparcia oraz jego skuteczności zależy w dużej mierze to, jak nauczyciele poradzą sobie z wyzwaniami obecnej rzeczywistości. Sytuacja pandemii, stwarzając poczucie zagrożenia, a także niepewności związanej z jej rozwojem, nosi znamiona sytuacji trudnej.

Sytuacja trudna jest rodzajem sytuacji życiowej człowieka, w której napotyka on przeszkody w zaspokojeniu potrzeb i realizacji określonych zadań. Wymaga uruchomienia dodatkowych sił, wdrożenia nowych pomysłów lub szukania pomocy.

T. Tomaszewski (1978) na długo przed pandemią, w opracowanej przez siebie klasyfikacji sytuacji trudnych doświadczanych przez nauczycieli, na czołowym miejscu stawia przeciążenie, które wiąże się z wysokim poziomem oczekiwań społecznych wobec nauczycieli i ich poczuciem ograniczonych sił i realnych możliwości (Tomaszewski, 1978).

Ten aspekt doświadczania trudnych sytuacji przez nauczycieli, akcentowany jeszcze przed pandemią, obecnie stał się jeszcze znacznie bardziej widoczny i istotny. Oczekiwanie wobec nauczycieli w czasach pandemii jeszcze wzrosły, zarówno ze strony ministerstwa edukacji, jak i rodziców oraz uczniów. Nauczyciele stanęli przed zadaniami, które dotyczyły zarówno organizacji procesu nauczania, jak i radzenia sobie ze wszystkimi negatywnymi skutkami, jakie sytuacja pandemii wywołała w uczniach i ich bliskich.

Wśród czynników środowiskowych dodatnio powiązanych z radzeniem sobie z sytuacją trudną i zagrażającą wymienia się wsparcie społeczne. Jest ono najczęściej rozumiane jako pomoc dostępna jednostce w sytuacjach trudnych, stresowych (Sarason, Sarason, 1982). Wsparcie społeczne jest także określane jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacyjnej, emocjonalnej lub instrumentalnej (Sęk, Cieślak, 2004), a fundamentem wsparcia jest więź społeczna: małżeńska, rodzicielska, braterska, sąsiedzka, koleżeńska (Pilch, 2004).

Analizując zagadnienie wsparcia społecznego nauczycieli, należy podkreślić znaczenie sieci i źródeł wsparcia. Im gęstsza sieć wsparcia, tym większe jest poczucie bezpieczeństwa, a co za tym idzie – większa odwaga i gotowość pokonywania trudności. Źródła wsparcia społecznego określa się również jako zasoby wsparcia społecznego.

W sytuacji pandemii nauczyciele doświadczali wsparcia szczególnie ze strony koleżanek i kolegów. Raport z badań z kwietnia 2020 roku *Edukacja zdalna w czasie pandemii* wykonany przez Centrum Cyfrowe

(Buchner i in., 2020), dotyczący doświadczeń edukacji zdalnej z perspektywy nauczycieli szkół podstawowych, wskazuje, iż nauczyciele uczyli się od siebie nawzajem. Znacznie częściej korzystali z takiej pomocy niż ze szkoleń czy webinarów. W sytuacji nauczania zdalnego bardzo ważną rolę w związku ze wsparciem społecznym odegrali dyrektorzy szkół. Jest to bardzo istotne źródło wsparcia dla pracowników, ponieważ dotyczy osób związanych z autorytetem i zwierzchnictwem.

W zależności od tego, co stanowi treść wsparcia, można wyróżnić:

- Wsparcie emocjonalne, polegające na przekazywaniu w toku interakcji treści podtrzymujących, uspokajających i przekazujących troskę. Wsparcie emocjonalne daje poczucie przynależności, bezpieczeństwa i wzrost samooceny u nauczyciela oraz poczucia nadziei, tak ważnej dla rozwiązania problemu i wyjścia z sytuacji zagrażającej.
- Wsparcie wartościujące, polegające na okazywaniu akceptacji i uznania dla osoby przeżywającej trudności, szukającej rozwiązań w nowej, problematycznej sytuacji.
- Wsparcie informacyjne (poznawcze) to udzielanie porad, informacji, wskazówek, które dana jednostka może wykorzystać, gdy znajdzie się w trudnej sytuacji. W czasie pracy zdalnej, która w takiej formie jest nowym doświadczeniem dla nauczycieli, ten rodzaj wsparcia nabiera szczególnego znaczenia.
- Wsparcie instrumentalne stanowi rodzaj instrukcji, która polega na przekazywaniu informacji na temat konkretnych sposobów postępowania.
- Wsparcie rzeczowe (materialne).
- Wsparcie duchowe – udzielanie pomocy osobom będącym w sytuacjach krytycznych, którym towarzyszy cierpienie i lęk (Sęk, Cieślak, 2004).

Ważna informacja płynie z analiz tzw. hipotezy buforowej, dotyczącej wsparcia społecznego. Uważa się, że w sytuacji doświadczania silnego stresu istniejące, otrzymywane oraz spostrzegane wsparcie społeczne działa jak bufor w odniesieniu do zagrożenia, z tego względu, że obniża występujące napięcie stresowe i umożliwia przezwyciężenie trudności, włącza się w złożony mechanizm stresu, osłabiając jego negatywne skutki. Buforowa rola wsparcia społecznego może przyczynić się do tworzenia, jak również podwyższania samooceny oraz poczucia zaradności jednostki, co w konsekwencji wpływa na wzmocnienie indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresem (Sęk, Cieślak 2004).

Wsparcie społeczne jest elementem pozytywnie wpływającym na radzenie sobie przez nauczycieli ze zdalnym nauczaniem w sytuacji pandemii. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione badania własne dotyczące tej problematyki.

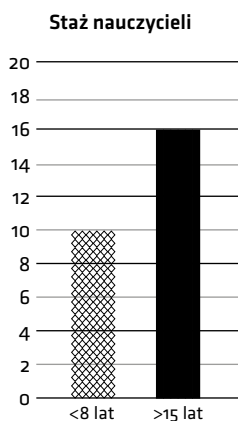
Celem badań było określenie, jak nauczyciele poradzi sobie ze zdalnym nauczaniem w czasie pierwszego etapu pandemii. Przyjęto, że jest to okres od zamknięcia szkół do zakończenia roku szkolnego w czerwcu 2020 roku. Problem badawczy został sformułowany następująco: Jakie były doświadczenia nauczycieli z podjęciem i prowadzeniem zdalnego nauczania? Problemy szczegółowe to: Co pomogło nauczycielom poradzić sobie z trudnościami? Jak nauczyciele określają sukces edukacji zdalnej? Jakie korzyści i straty widzą w zdalnym nauczaniu? Jakiego wsparcia potrzebują, aby lepiej kształcić i wychowywać w sposób zdalny?

#### [4.] Metodologia badań własnych

Badania były przeprowadzone wśród nauczycieli jednej ze szkół podstawowych w dużym mieście. Badaniem objęto 26 nauczycieli, w tym 22 kobiety i 4 mężczyzn. 16 nauczycieli ma ponad 15-letni staż pracy w szkole, 10 osób pracuje w oświacie mniej niż 8 lat.

#### [4.1.] Opis grupy badawczej

Wykres 1. Staż pracy nauczycieli objętych badaniem



Źródło: opracowanie własne.

- [4.2.] Szkoła, w której prowadzone były badania, realizowała nauczanie zdalne przede wszystkim w formie lekcji online poprzez komunikator Zoom. Podczas rady pedagogicznej, na początku pandemii, dyrekcja zaproponowała taką formę realizacji nauczania na odległość. Była ona poprzedzona analizą potrzeb. Za najważniejszą potrzebę i wartość uznano nawiązanie kontaktu z uczniami i rodzicami, naukę bieżącą w kontakcie z klasami, a także wsparcie uczniów w sytuacji pandemii oraz w wejściu w zdalne nauczanie. Jako najważniejszy cel wyznaczono przekazywanie wiedzy i uczenie przez nauczyciela w czasie realnym, a dopiero w drugiej kolejności samodzielne uczenie się uczniów za pomocą materiałów lub linków do materiałów dostępnych w sieci wysyłanych przez nauczycieli. Kolejnym działaniem było przeszkolenie nauczycieli w opanowaniu platformy Zoom. Następnie przekazano rodzicom i uczniom informacje, jak będzie wyglądało nauczanie zdalne w badanej szkole. Przeprowadzono również diagnozę potrzeb technicznych. Rodzicom i uczniom zostało udzielone wsparcie w tej kwestii. Po przeanalizowaniu potrzeb i możliwości uczniów, co do liczby godzin nauczania online, został stworzony plan lekcji zawierający wszystkie przedmioty szkolne, ale w zminimalizowanym zakresie. Lekcje zaczynały się codziennie o godz. 8.30 i trwały 40 minut, po czym następowała 40-minutowa przerwa. Codziennie każda klasa miała 4 lekcje. Każdy nauczyciel przedmiotu zobowiązany był do założenia tzw. pokoju na Zoomie, a loginy do tych pokoi były umieszczone na stronie szkoły, w dzienniku elektronicznym według planu lekcji. Linki do pokoi i do planu lekcji zostały wysłane także do rodziców i dzieci. To działanie koordynowali wychowawcy klas. Wszyscy nauczyciele uczący oraz wychowawcy klas wyznaczili jedną godzinę w tygodniu na konsultacje z rodzicami, a linki do tych spotkań zostały przekazane rodzicom. Pedagodzy szkolni przeprowadzili zajęcia mające na celu pomoc dzieciom w radzeniu sobie ze zdalnym nauczaniem. Przekazali rodzicom kontakt, przez który rodzice mogli uzyskać pomoc w sprawach organizacyjnych, a także w pojawiających się problemach. W celu usprawnienia komunikacji i dostępności do materiałów i zadań został założony w każdej klasie mail klasowy. Na ten adres nauczyciele wysyłali bieżące materiały do pracy. Miało to zapobiec słabej koordynacji i wysyłaniu nadmiaru zadań, co mogłoby spowodować zagubienie uczniów. Co tydzień na platformie Zoom odbywały się spotkania robocze rady pedagogicznej, podczas których

monitorowane były postępy w realizacji zdalnego nauczania. Wspólnie szukano rozwiązań pojawiających się problemów oraz dzielono się doświadczeniami. Wśród ważnych zagadnień omawiany był problem odpowiedniego zarządzania czasem, zarówno w pracy własnej, jak i uczniów. Ważne stało się określenie pewnych zasad, np. niewysyłanie zadań po 15.00, brak korespondencji w weekendy.

Badanie było prowadzone metodą rozmowy kierowanej, jako przykładu metody badań jakościowych. Ujmowana jest ona [4.3.]  
Zastosowane narzędzie badawcze

jako proces, podczas którego osoba prowadząca rozmowę stara się oddziaływać na badanego za pomocą stawianych pytań i skłania go tym samym do rozwiązania problemu badawczego. Metoda badań jakościowych została wybrana jako dająca możliwość zobaczenia szerokiego i głębokiego kontekstu doświadczeń nauczycieli w prowadzeniu zdalnego nauczania. Badanie jakościowe daje możliwość żywej, pełnej osobistego zaangażowania refleksji nad badaną rzeczywistością. W rozmowie kierowanej skierowano do nauczycieli 6 pytań dotyczących następujących tematów:

- jakie trudności przeżywali nauczyciele na początku zdalnego nauczania,
- jak poradzili sobie z tym zadaniem,
- co pomogło im w rozwiązaniu problemów,
- co dla nich jest sukcesem w zdalnym nauczaniu,
- jakie są zyski i straty zdalnego nauczania,
- czego potrzebowaliby do tego, żeby móc lepiej prowadzić nauczanie, by bardziej służyło uczniom i samym nauczycielom.

Rozmowy z nauczycielami były prowadzone indywidualnie, przez komunikator Zoom. Podczas rozmowy kierowanej [4.4.]  
Przebieg badania

nauczycielom zostały przedstawione pytania ze stworzonego wcześniej kwestionariusza. Pytania stanowiły początek rozmowy, podczas której było możliwe rozwinięcie kwestii zawartych w pytaniach. Badacz był otwarty na wysłuchanie doświadczeń nauczycieli.

## [5.] Analiza wyników badań

### [5.1.] Trudności przeżywane przez nauczycieli na początku okresu zdalnego nauczania

Wszyscy badani nauczyciele wymieniali na pierwszym miejscu trudności organizacyjne oraz techniczne jako największy problem w początkowym okresie pracy zdalnej. Przy tym nauczyciele młodzi akcentowali, że problemy techniczne nie były dla nich aż tak istotne.

Trudności organizacyjne wymieniane przez badanych to przede wszystkim: brak wytycznych co do tego, jak powinno wyglądać nauczanie w rzeczywistości pandemii, poczucie chaosu i niejasności, niepewność co do wymagań ze strony organu nadzorującego: *Działaliśmy pod presją czasu* (N5); *Byliśmy puszczeni na żywioł* (N7).

Następnym problemem, który się pojawił, był przebieg skutecznej komunikacji pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami w celu przekazania informacji, jak będzie wyglądało nauczanie zdalne w szkole. Wiązało się to ze stworzeniem nowych form komunikacji: *Powstał pomysł, aby stworzyć wspólne maile dla poszczególnych klas* (N1). Ważnym problemem na początku pandemii była diagnoza potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli w nowej sytuacji edukacyjnej i znalezienie odpowiednich form organizacyjnych.

Dużym problemem dla wielu nauczycieli na początku zdalnego nauczania były trudności techniczne. Dotyczyły one dostępu do internetu i sprzętu komputerowego. Sześć osób spośród badanych prowadziło zajęcia z pracowni szkolnej, używając sprzętu szkolnego. Kolejną trudnością techniczną było słabe działanie internetu: *Często skrzynki mailowe zapychały się, często VULCAN siadał z powodu przeciążenia w mieście* (N2). Ważną sprawą dla nauczycieli na początku pandemii była diagnoza braków sprzętu komputerowego i dostępu do internetu wśród uczniów: *Daliśmy możliwość wypożyczenia szkolnego sprzętu komputerowego* (N1).

Kolejną rzeczą sprawiającą trudności, według respondentów, były trudności kompetencyjne. Dużą trudnością, o której mówili nauczyciele, była nieznamość platform komunikacyjnych, niskie poczucie kompetencji w dziedzinie informatycznej, a także brak swobody w pracy zdalnej. Wielu badanych nauczycieli wskazywało na przeżywanie dużego stresu w związku z brakiem kompetencji informatycznych: *Uczniowie mazali po pulpicie, a ja nie umiałam tego zablokować* (N19); *Wiedziałam, że dzieci są zawsze krok przede mną w obsłudze programu* (N 22);

*Wykorzystywałam wychowawczo sytuacje, kiedy czegoś nie umiałam, nie bałam się prosić uczniów o pomoc (N3).* Dla niektórych nauczycieli problemem była niedostateczna znajomość języka angielskiego. Utrudniało to samodzielne korzystanie z platformy Zoom.

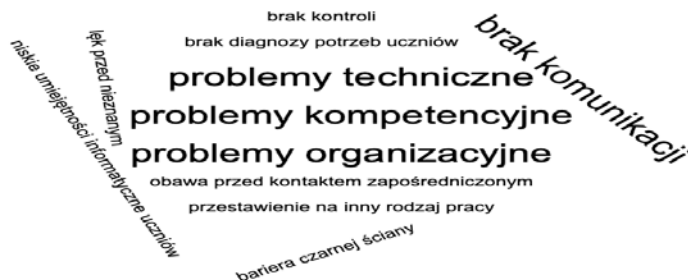
Wśród problemów wymienionych przez nauczycieli były obawy, czy uczniowie poradzą sobie z taką formą nauki oraz czy rodzice mają wystarczające kompetencje informatyczne: *Zastanawiałam się, czy dzieciaki będą się łączyć, czy rodziny są sprawne informatycznie (N10).* Nauczyciele odczuwali odpowiedzialność za organizację zdalnego nauczania i problemem do rozwiązania było znalezienie równowagi w zakresie ilości czasu spędzanego przed komputerem: *Znalezienie takiej ilości godzin, żeby było to znośne dla dzieci (N1).* Dotyczyło to również pracy własnej.

Trudnością przedstawianą przez badanych było także przestawienie się na nowy rodzaj pracy. Szczególnie na początku było to związane z szukaniem odpowiednich form i metod pracy: *Miałam informacje od rodziców, że zarówno oni, jak i dzieci są obciążeni, szukałam form, jak ich odciążyc (N8); Na muzyce wystąpił problem opóźnienia głosu, szukałem takiej formy zajęć, żeby było możliwe wspólne muzykowanie (N11).*

Innym rodzajem problemów zgłaszanych przez nauczycieli były obawy przed wejściem w nauczanie zdalne w formie zajęć online. Obawy te wiązali oni z odmiennością takiego kontaktu, brakiem doświadczenia, brakiem relacji bezpośredniej. Pojawiło się pytanie, jak budować kontakt z uczniami w zdalnym nauczaniu: *Dla mnie ważny jest kontakt wzrokowy na lekcji, podejście do ucznia, pochycenie się nad zeszytem, poklepanie po ramieniu, pochwalenie (N3).* Nauczyciele podczas rozmowy zgłaszali problem oporu przed kontaktem online. Pojawił się również temat nagrywania zajęć przez uczniów i upubliczniania nagrania. Nauczyciele mieli poczucie braku kontroli nad tym, co dzieje się po drugiej stronie ekranu. W wypowiedziach badanych nauczycieli pojawił się problem mówienia do komputera: *Nazwałabym to barierą czarnej ściany (N4).* Trudności były związane również z lękiem przed nieznanym, wejściem w nowe formy nauczania, niepewnością co do przyszłości.

Trudności przeżywane przez nauczycieli zostały przedstawione na rysunku 1.

### Rysunek 1. Jakie trudności przeżywali nauczyciele na początku zdalnego nauczania?



Źródło: opracowanie własne.

#### [5.2.] Sposoby radzenia sobie nauczycieli w sytuacji zdalnego nauczania

Nauczyciele zostali zapytani o ocenę tego, jak poradzi sobie w sytuacji zdalnego nauczania. Zdecydowana większość badanych oceniła, że poradzi sobie bardzo dobrze. Część osób określiła ten poziom jako dobry. Tylko troje nauczycieli nie było zadowolonych z tego, jak poradzi sobie w nowej rzeczywistości. Było to związane przede wszystkim z brakiem możliwości lekcji online lub ich niewystarczającą liczbą. Nie pozwoliło to na zadowalający, zdaniem nauczycieli, kontakt z uczniami, brakowało rzeczywistej weryfikacji postępów w nauce i samodzielności wykonywanych prac.

Kilku nauczycieli stwierdziło, że poradzi sobie z nauczaniem zdalnym dobrze, ale podkreślili oni, że mają poczucie dużych kosztów psychicznych, jakie musieli ponieść: *Poradziłem sobie dobrze, owszem, ale jakim kosztem* (N9). Przede wszystkim wskazywali na znaczne obciążenie psychiczne, zmęczenie związane z dużą ilością czasu spędzanego przed komputerem. Inną trudnością była dla nich duża ilość czasu poświęcana na przygotowanie lekcji, poszukiwanie odpowiednich materiałów: *Szukałam pomysłów, żeby to usprawnić, przez natłok materiałów czasami nie dawałam rady* (N8). Innym elementem obciążenia była ilość czasu poświęconego na czytanie nadsyłanych prac, poprawianie zadań i korespondencję z uczniami.

Wśród wypowiedzi pojawiło się stwierdzenie, że z jednej strony poradzi sobie z tym zadaniem jako nauczyciele, z drugiej jednak trudno

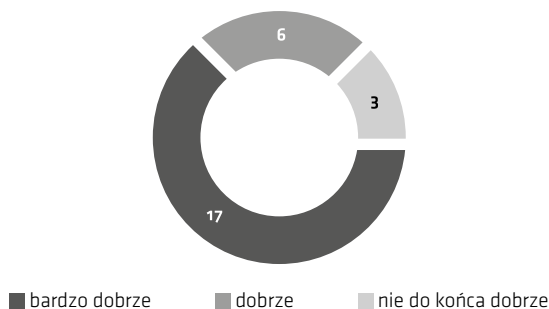


do końca określić, jak wygląda to w kontekście faktycznych efektów w przyroście wiedzy u uczniów, w ich rozwoju i postępach w nauce.

Inni nauczyciele wskazali, że opierają swoją pozytywną ocenę działań na informacjach zwrotnych od uczniów i ich rodziców. Otrzymali oni bardzo wiele podziękowań i dobrych opinii na temat własnych zajęć: *Nie wiem, czy to dobrze, czy źle, ale dzieci powiedziały mi na koniec, że wolałyby, żeby takie lekcje online z biologii były dalej w przyszłym roku* (N 12). Zostały również docenione: zaangażowanie w proces nauczania u nauczycieli, dobra organizacja zdalnego nauczania i utrzymanie dobrego kontaktu z uczniami, a także dobra komunikacja z rodzicami.

## Wykres 2. Jak nauczyciele poradzi sobie w sytuacji zdalnego nauczania?

Jak nauczyciele poradzi sobie w sytuacji zdalnego nauczania?



Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej padające odpowiedzi zostały połączone w cztery następujące grupy (tab. 1):

[5.3.]  
Czynniki wspierające  
zdalne nauczanie

Tabela 1. Co pomogło nauczycielom poradzić sobie w rzeczywistości zdalnego nauczania?

Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4
dobra organizacja	zaangażowanie wszystkich nauczycieli	pomysłowość	zaangażowanie uczniów
diagnoza		szukanie rozwiązań	
plan	współpraca	determinacja	postawa wobec nauki
zasady pracy			
ujednolicone narzędzia			
lekcje online	wzajemna pomoc	otwartość na nowe doświadczenia	chęć współpracy
wsparcie sprzętowe			

Źródło: opracowanie własne.

Wśród czynników, które ułatwiły poradzenie sobie z nauczaniem zdalnym najczęściej wymieniane przez respondentów były: dobra organizacja tego nauczania w szkole oraz współpraca i wsparcie wśród nauczycieli.

Na dobrą organizację składały się, zdaniem nauczycieli: szybka diagnoza, plan, decyzja i wprowadzenie jej w życie. Ważne było ustalenie konkretnych zasad i reguł pracy: *Każdy wiedział, co ma robić* (N10). Pomocą było również to, że dyrekcja miała jasną wizję pracy. Wymagała współpracy od wszystkich nauczycieli: *Wymagano zaangażowania i stawiano na wysoką jakość tego nauczania* (N11). Respondenci stwierdzili, że otrzymywali wsparcie organizacyjne i ukierunkowanie. Pozytywnie oceniony był pomysł planu zajęć na Zoomie: *Lekcje zaczynały się rano, o tej samej godzinie. Uczniowie musieli wstać, być gotowi do lekcji* (N13). Plan, który wszyscy realizowali, ujednolicone cele i narzędzia to element, na które wskazywali nauczyciele jako ważny czynnik poradzenia sobie z nauczaniem na odległość: *Myszę, że w niektórych szkołach popełniono błąd, że każdy robił po swojemu, czego innego wymagał czy w innej formie. Dzieci się w tym gubiły, były przeciążone* (N20). Ważne ze strony organizacyjnej było to, że dokumentowanie różnych działań było wyważone, nie było nadmiernego sformalizowania: *Dobre było to, że tzw. papierologia było bardzo wyważona, nie było przesady* (N21). Pomocne było wsparcie sprzętowe, z którego mogli korzystać nauczyciele. Inną pomocą było bieżące rozwiązywanie problemów oraz modyfikowanie działań. Było to możliwe dzięki częstym spotkaniom rady pedagogicznej na Zoomie. Inną wymienianą wartością było akcentowanie dobrego kontaktu i współpracy z rodzicami.

Kolejnym istotnym elementem wsparcia, który przyczynił się do poradzenia sobie w nowej sytuacji, była współpraca w zespole nauczycieli. Wszyscy respondenci wskazywali ten czynnik wsparcia jako znaczący: *Byliśmy jedną drużyną* (N11). Współpraca ta polegała na wzajemnej pomocy, dzieleniu się doświadczeniem, korzystaniu z pomysłów innych: *Widzę, że jest tyle możliwości, nawet sobie nie zdawałam sprawy* (N10). Nastąpiła duża otwartość zarówno w proszeniu o pomoc i wsparcie, jak i w jej udzielaniu sobie wzajemnie: *Zespół zadziałał, nie czułam się osamotniona w tym wszystkim* (N5).

Dzielenie się doświadczeniem było możliwe, ponieważ część nauczycieli spotkała się już wcześniej ze zdalnym nauczaniem, np. w szkołach językowych: *Wcześniej już pracowałam na narzędziach multimedialnych* (N4). Element wcześniejszych doświadczeń w tej dziedzinie nauczyciele

wskazywali jako czynnik, dzięki któremu poradzili sobie w rzeczywistości zdalnego nauczania obecnie.

Nauczyciele wskazywali również na wartość czynników osobowych, takich jak zaangażowanie i determinacja własna, pomysłowość i szukanie rozwiązań, otwartość na nowe doświadczenia: *Było to dla mnie ciekawe doświadczenie, szybko uczyłem się nowych rzeczy* (N13). Powodzenie tej pracy opierało się często, zdaniem respondentów, na pozytywnym podejściu do uczniów, do własnej pracy: *Jak się lubi uczniów, lubi tę pracę, to szuka się sposobów na kontakt, pomysłów na nauczanie* (N15).

Kilku nauczycieli wyraziło pogląd, że duży wpływ na sukces w zdalnym nauczaniu miało zaangażowanie uczniów i ich postawa zainteresowania i współpracy: *Ważne było to, że dzieci chciały, że uczestniczyły aktywnie* (N11); *Sami uczniowie nieraz pomagali* (N14).

Elementem, który dostrzegli niektórzy nauczyciele i dzięki któremu dobrze poradzili sobie ze zdalnym nauczaniem, był fakt, że szkoła przeszła w związku z reformą dużą zmianę – z gimnazjum została przekształcona w szkołę podstawową. Wymagało to wprowadzenia zupełnie nowych rozwiązań, wypracowania metod, lepszej współpracy w zespole. Przejście pozytywne tej zmiany mogło się przyczynić do większej gotowości do zmiany przy nauczaniu zdalnym, a także lepszych zdolności organizacyjnych.

Sukces, w opiniach nauczycieli, składał się z wielu elementów. Nauczyciele za sukces uznawali przede wszystkim poradzenie sobie z organizacją nauczania zdalnego:

[5.4.]

Wymiary sukcesu nauczania  
zdalnego

*Daliśmy radę się zorganizować, to jest sukces największy* (N4). Sukcesem w tej dziedzinie było również zorganizowanie uczniów. Wielu nauczycieli podkreśliło wartość stworzenia form skutecznej komunikacji pomiędzy nauczycielami, uczniami oraz rodzicami.

Dla respondentów sukcesem również było to, że udało się osiągnąć równowagę pomiędzy nauczaniem w czasie rzeczywistym na lekcjach online a zadaniami wysyłanymi uczniom do samodzielnej pracy. Nauczyciele akcentowali, że ważne było dla nich nauczanie dzieci, a nie tylko wymaganie, by uczyły się same lub z pomocą rodziców.

Wszyscy respondenci wyrazili opinię, że sukcesem dla nich było utrzymanie kontaktu z uczniami: *Sukcesem było to, że nie straciliśmy kontaktu i przekazaliśmy, że nam zależy na nauczaniu ich, że są dla nas*

ważni (N2); *Ważna była współpraca z nauczycielem, gotowość do interakcji, że reagują, odpisują, odrabiają zlecone zadania* (N10). Ważne było również zainteresowanie lekcją, aktywność, zadawanie pytań, korespondencja z nauczycielem, dopytywanie, jak nauczyciel ocenia pracę, chęć uzyskania pochwały. Innym elementem sukcesu było dla nauczycieli zaktywizowanie uczniów do pomysłowości.

Wiele osób badanych określiło jako sukces to, że 100% dzieci się logowało na lekcje online. To zmobilizowanie uczniów do pracy, poprzez obecność na lekcjach, było dla nauczycieli miarą powodzenia nauczania zdalnego w opisywanej szkole: *Naszym sukcesem było to, że nie mieliśmy tzw. zaginionych dusz* (N3).

Dużą wartość w oczach respondentów miało nauczenie uczniów samodzielnej nauki i zaangażowania we własny proces uczenia się. Nauczycielki nauczania początkowego zwracały uwagę, aby rodzice nie angażowali się w pracę dziecka podczas lekcji online. Ważne było dla nich uczenie dzieci samodzielności i zaangażowania, nawet kosztem szybkiego efektu: *Ten sukces jest po stronie ucznia, że dociera, że jest OK, że się czegoś nauczył* (N11); *Doceniałam pracę samodzielną, nawet wykonaną nie do końca idealnie* (N5).

Sukcesem dla niektórych nauczycieli była praca w grupie, zgranie zespołu klasowego, widzenie się wzajemne, budowanie relacji: *Ważne było, że byliśmy razem, byliśmy klasą* (N6).

Sukcesem w nauczaniu zdalnym była, zdaniem kilku respondentów, aktywizacja osób cichych, nieśmiałych, które często były niezauważane na tle klasy. Podczas pracy zdalnej mogły one wykazać się pracowitością i zaangażowaniem, nie obawiając się reakcji grupy. Przez nawiązanie indywidualnego kontaktu z nauczycielem miały możliwość robienia dużych postępów w nauce i pokazania swoich zdolności: *Klasowe „szare myszki” bardziej się wykazały niż te „orły” klasowe* (N7).

Dla części nauczycieli miarą sukcesu było zrealizowanie podstawy programowej, ograniczenie treści do najistotniejszych i przekazanie wiedzy uczniom. W tym względzie nauczyciele mają jednak wątpliwości, jak zmierzyć te efekty nauczania i przyrost wiedzy u uczniów: *Trudno jest to zbadać, nie mamy dostępu do ich umysłów, są też osoby, które unikały kontaktu, oszukiwały* (N6).

Z przeprowadzonych rozmów wynika, że dla nauczycieli największym sukcesem było utrzymanie kontaktu z uczniami, zaangażowanie ich w proces edukacji, uczenie samodzielności, wzmacnianie aktywności

i pracowitości. Na dalszym miejscu w rozumieniu sukcesu znalazła się realizacja podstawy programowej i przekazanie wiedzy uczniom.

## Rysunek 2. Jak nauczyciele określają sukces w nauczaniu zdalnym?



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele biorący udział w badaniu zauważyli zarówno zyski, jak i straty w związku ze zdalnym nauczaniem, zarówno w odniesieniu do siebie, jak i do uczniów, a także rodziców.

Jeśli chodzi o korzyści płynące z tego doświadczenia, to nauczyciele widzieli wartość samego poradzenia sobie z tą nową i trudną sytuacją: *Daliśmy radę jako szkoła (N1); Jesteśmy bogatsi o nowe doświadczenie (N3)*. Dla wielu nauczycieli zyskiem jest nauczanie się poszukiwania nowych rozwiązań, rozwiązywania problemów na bieżąco. Korzyścią jest poprawa współpracy w zespole, aktywna wymiana doświadczeń, poczucie wspólnoty w trudnej i wymagającej sytuacji oraz nauka brania odpowiedzialności za jakość nauczania i realizację zadań.

Wartość tego doświadczenia nauczyciele widzą w tym, że zmieniło ono ich myślenie o pracy z uczniem: *Zobaczyłam, że można inaczej podejść do pracy z dziećmi, wyjść z rutyny (N8); Inaczej ustawiłam priorytety, starałam się bardziej docenić, niż oceniać (N21)*.

Bardzo ważnym zyskiem, w opinii nauczycieli, jest wzrost kompetencji informatycznych. Dotyczy on zarówno nauczycieli, jak i uczniów: *Okazało się, wbrew pozorom, że uczniowie posiadają bardzo małe umiejętności i nie potrafią poradzić sobie na początku z wysyłaniem maili,*

[5.5.]

Zyski i straty zdalnego nauczania – w opinii nauczycieli

*pisaniem tekstu itp.* (N6). Zyski w tym zakresie nauczyciele zauważają szczególnie we wzroście własnych kompetencji informatycznych, nauczeniu się nowych rzeczy: *Świadomość pracy jest już inna, widzimy rzeczy, których nie widzieliśmy wcześniej* (N2). Niektórzy zauważyli wielki pozytyw w przełamaniu strachu, obaw przed nowymi technologiami, przed korzystaniem z internetu: *Zmusiliśmy się do tego, żeby nie bać się nowych technologii, i jest to do wykorzystania na przyszłość* (N11). Bardzo przyspieszony został proces przeszkolenia technologicznego. Pozwoliło to na uatrakcyjnienie zajęć. Nauczyciele poczuli się bardziej swobodnie i pewnie w korzystaniu z nowych narzędzi informacyjnych: *To musi być zagospodarowane, bo dzieci w tym siedzą* (N20). Zdaniem nauczycieli, dzieci zrobiły też duży krok do przodu, jeśli chodzi o posługiwanie się narzędziami komputerowymi. Zobaczyły, jakie możliwości nauki dają nowe technologie: *Uczniowie nie wiedzieli, że są takie strony, gdzie mogą przygotować się do sprawdzianu, pouczyć poprzez gry, quizy* (N7). Najważniejszym zyskiem było dla wielu nauczycieli to, jak duży postęp się dokonał w tym czasie: *Wreszcie technologia weszła do szkół na dobre* (N2).

Wśród zysków nauczyciele wymieniali również wzrost u uczniów zaangażowania w naukę: *Spora dawka samodzielności* (N3), rozwój u wielu dzieci pomysłowości, zaradności. Ważna dla rozwoju uczniów była dostępność nauczania z domu, swoboda i kontakt indywidualny z nauczycielem.

Korzyścią z nauczania zdalnego jest również, zdaniem respondentów, uświadomienie wartości kontaktu bezpośredniego z uczniem, budowania z nim relacji oraz ważności tego kontaktu w procesie nauczania. Przez początkową izolację i pozbawienie zajęć w bezpośrednim kontakcie z uczniami nauczanie zdalne uświadomiło nauczycielom wartość „żywego” przekazu wiedzy.

Innym zyskiem nauczania zdalnego była poprawa kontaktu z rodzicami oraz większa współpraca: *Stosując umiar, skupienie się na rzeczach istotnych w nauczaniu, osiągnęliśmy większą współpracę* (N2). Zadowolenie rodziców to duży zysk, w opinii badanych nauczycieli.

Niektórzy respondenci wskazywali, iż zyskiem nauczania na odległość była lepsza organizacja współpracy w gronie pedagogicznym poprzez komunikatory internetowe: *Zgromadzenie ludzi bez straty czasu na dojazd, czasowo dostosowane do aktualnych potrzeb* (N22).

Straty w związku z nauczaniem respondenci zauważają w odniesieniu do siebie oraz do uczniów.

Największą stratą jest pozbawienie bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami, poczucie izolacji. Nauczyciele dzielili się tym, że niektóre dzieci zaczynały lekcję od płaczu, kiedy widziały przez kamerkę swoje koleżanki i kolegów, ale nie mogły się spotkać, iść do szkoły. U starszych uczniów można było zauważyć obniżenie nastroju, problemy z aktywnością na lekcji, przygnębienie. Nastolatkom otwarcie skarżyli się na brak kontaktu z rówieśnikami. Dzieci wyrażały swoje uczucia przez media społecznościowe: *Często widziałam wpisy: tęsknię za Wami, Kocham Was* (N26). Uczniom brakowało też kontaktu realnego z nauczycielem, poczucia bycia społecznością szkolną, atmosfery szkoły.

W opinii badanych nauczycieli bardzo negatywne skutki może przynieść zbyt duża ilość czasu spędzonego przed komputerem i komunikatorami internetowymi. Te negatywne skutki dotyczą zarówno zdrowia fizycznego, jak i psychicznego. W sferze fizycznej badani nauczyciele zauważali pogorszenie wzroku, skurcze nóg, bóle kręgosłupa. W psychicznej – przede wszystkim duże zmęczenie, obciążenie nadmiarem informacji, trudności z odpoczynkiem i znalezieniem równowagi pomiędzy pracą a innymi potrzebami. Negatywnym skutkiem nauczania zdalnego jest również zmniejszenie aktywności fizycznej.

Inną trudnością związaną z nauczaniem zdalnym jest duża ilość czasu poświęcana na przygotowanie zajęć: *Myszę, że trzy razy więcej czasu zajmowało mi przygotowanie lekcji i czytanie czy poprawianie prac niż normalnie* (N22). U uczniów następuje szybka dekoncentracja i znudzenie, co wymaga od nauczyciela aktywizowania, dynamizmu w prowadzeniu lekcji: *Bardziej to widać niż w szkole, kiedy Pani strzeli wykład, to dzieci odlatują* (N11).

Kolejnym negatywnym elementem w nauczaniu zdalnym jest, zdaniem respondentów, brak możliwości odpowiedniej weryfikacji postępów w nauce oraz samodzielności w wykonywaniu zadanych prac: *Poprzez barierę ekranu trudno sprawdzić, czy ktoś pracuje, czy gra na komputerze, czy sam napisał pracę, czy pomagali rodzice* (N10). Brak kontroli, co robi uczeń na lekcji, jak pracuje, wskazywali nauczyciele jako duży minus zdalnego nauczania.

Kolejną wadą nauczania na odległość jest brak życia szkoły, imprez szkolnych, poczucia bycia wspólnotą. Nauczyciele wychowania fizycznego wskazywali na stratę aktywności z udziałem uczniów, brak możliwości gier zespołowych, rywalizacji sportowej: *Na lekcji zdalnej nie jest możliwa realizacja tych celów, przeżycie emocji ze wspólnej gry sportowej* (N9).

Trudnością wskazywaną przez respondentów w nauczaniu zdalnym jest bieżąca diagnoza trudności i potrzeb uczniów. Poprzez kontakt „zza ekranu” trudno dostrzec, rozpoznać nastroje uczniów, ich kłopoty, poziom zrozumienia przekazywanych treści: *Trudno jest poznać, czego tak naprawdę potrzebują dzieci* (N14).

Innym minusem była słabsza praca z grupą klasową. Pewne problemy wychowawcze wprawdzie się zmniejszyły (dokuczanie, przeszkadzanie na lekcjach), ale wychowawcy mieli poczucie, że niektóre problemy klasowe nie zostały rozwiązane, a może nawet dostrzeżone: *Konflikt pomiędzy dziewczynami się wyciszył, ale nie czuję, żeby został rozwiązany* (N25).

Ważnym problemem nauczania zdalnego, wskazanym przez badanych nauczycieli, jest wpływ środowiska rodzinnego na dzieci. Dotyczy to tzw. ciężkich domów, dotkniętych wieloma dysfunkcjami. Podczas nauki szkolnej, kiedy dzieci chodzą do szkoły, przebywając w niej kilka godzin dziennie, negatywny wpływ środowiska rodzinnego jest równoważony przez więź z nauczycielem, wsparcie z jego strony, kontakt z grupą rówieśniczą, kiedy dziecko może się uczyć pozytywnego kontaktu i zasad. Znaczenie pozytywne ma też możliwość dożywiania w szkole, jako forma otoczenia dziecka opieką. W zdalnym nauczaniu dzieci te pozostają same w domach, często bez wsparcia ze strony rodziców. Nauczyciele zauważają pogorszenie ich funkcjonowania: *Robi się podział na dzieci, które mają warunki, wsparcie od rodziców, i te, które tego nie mają; pogłębiają się różnice środowiskowe* (N7). Wymiary te zebrano w tabeli 2.

**Tabela 2. Zyski i straty wynikające ze zdalnego nauczania – w opinii nauczycieli**

Nauczyciele	Uczniowie
<b>Zyski</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pokonanie trudności wzmacnia</li> <li>- nowe doświadczenie rozwija</li> <li>- lepsza współpraca w zespole</li> <li>- poczucie wspólnoty</li> <li>- wzrost kompetencji</li> <li>- poszerzenie myślenia</li> <li>- przełamanie obaw przed nowymi technologiami</li> <li>- wzrost umiejętności</li> <li>- nowe metody i narzędzia pracy</li> <li>- większa świadomość</li> <li>- uświadomienie wartości kontaktu</li> <li>- wymiana doświadczeń</li> <li>- umiejętność rozwiązywania problemów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wzrost umiejętności komputerowych</li> <li>- zaangażowanie w naukę</li> <li>- pomysłowość</li> <li>- uświadomienie sobie roli nauczyciela</li> <li>- uatrakcyjnienie zajęć</li> <li>- poznanie możliwości nowych technologii</li> <li>- większa samodzielność</li> <li>- uświadomienie sobie wartości kontaktu</li> <li>- swoboda w indywidualnym kontakcie z nauczycielem</li> </ul>



Straty	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- duża ilość czasu na przygotowanie zajęć</li> <li>- zbyt duża ilość czasu przed komputerem</li> <li>- szkody zdrowotne</li> <li>- brak aktywności fizycznej</li> <li>- praca ciągła</li> <li>- niedostateczna weryfikacja efektów</li> <li>- mniejsza praca z klasą</li> <li>- trudności z równowagą między pracą a innymi potrzebami</li> <li>- zmęczenie</li> <li>- trudności z odpoczynkiem</li> <li>- przeciążenie nadmiarem informacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pozbawienie kontaktu z rówieśnikami</li> <li>- mniejszy kontakt z nauczycielami</li> <li>- izolacja</li> <li>- zbyt duża ilość czasu przed komputerem</li> <li>- brak aktywności fizycznej</li> <li>- negatywne skutki dla zdrowia psychicznego i fizycznego</li> <li>- brak życia szkoły, imprez szkolnych</li> <li>- brak wspólnej zabawy, gier zespołowych</li> <li>- pogłębienie różnic środowiskowych</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszą grupę potrzeb stanowiły potrzeby związane z posiadaniem odpowiedniego sprzętu. Nauczyciele podnosili problem wyposażenia w sprzęt służbowy. Zdaniem respondentów, jeśli nauczanie zdalne miałyby być kontynuowane, konieczne byłoby odpowiednie wyposażenie nauczycieli, zarówno jeśli chodzi o komputer, jak i oprogramowanie: *Przecież, dla przykładu, murarz ma odpowiednie narzędzia do pracy, nauczyciel też powinien je posiadać* (N9).

[5.6.]

Potrzeby nauczycieli związane z nauczaniem zdalnym

Drugą ważną grupą potrzeb dotyczy odpowiednich narzędzi medialnych. Przede wszystkim jest to korzystanie ze wspólnej platformy umożliwiającej prowadzenie lekcji online. Taka platforma powinna dawać możliwość widzenia wszystkich dzieci, dzielenia ich na grupy, pracy w parach. Innym problemem było, zdaniem nauczycieli, niewystarczające dostosowanie podręczników do nauczania zdalnego: *Niektóre e-podręczniki zupełnie się nie sprawdziły, wydawnictwa nie dały rady* (N11).

Kolejne potrzeby dotyczą szkoleń i warsztatów dających możliwość powiększania swojej wiedzy na temat metod pracy w zdalnym nauczaniu: *Człowiek musiał sam się uczyć, nie było szkoleń* (N18).

Inną potrzebą związaną z brakiem wiedzy na temat nauczania zdalnego jest odpowiednie przygotowanie w czasie studiów pedagogicznych. Badani zauważyli, że nie było takiego przygotowania, wiedza nie była przekazywana: *Na moich studiach była informacja o tym, że już w latach 80. nauczano zdalnie w Australii, ale było to traktowane jako ciekawostka* (N9).

Respondenci zgłaszali również potrzebę analizy efektów zdalnego nauczania i zobaczenia, co się sprawdziło, jaki przyrost wiedzy nastąpił

u uczniów. Zwracali uwagę, że nie mamy obecnie pełnej wiedzy na temat skuteczności zastosowanych metod i narzędzi: *Trzeba zbadać, co skutkuje, a co nie* (N1).

Nauczyciele mówili także o potrzebie szukania sposobów weryfikacji wiedzy uczniów podczas nauczania na odległość. Wskazywali, że powinna ona być sprawiedliwa i motywująca, ale również dająca konkretny obraz postępów ucznia.

Kolejnym postulatem, który dałby nauczycielom i uczniom większą satysfakcję z nauczania, jest stworzenie odpowiednich zasad funkcjonowania, dostosowanych do tej formy nauki. Zasady te dotyczyć powinny m.in. wymagań wobec ucznia, zasad oceniania zachowania: *Koniecznością jest stworzenie nowych regulaminów zachowania, kryteriów oceniania itp.* (N2). Dostosowane też powinny być programy nauczania.

Inną potrzebą zgłaszaną przez respondentów jest lepsza edukacja dzieci w dziedzinie informatycznej: *Jest w tym obszarze wiele jeszcze do zrobienia* (N 10). Niektóre dzieci nie umiały sobie poradzić z zadaniami edukacji na odległość przez brak umiejętności w obszarze multimedialnym.

Nauczyciele byli zdania, że dobrze poradzili sobie w sytuacji pracy na odległość i bez większej obawy przedstawiali swoje potrzeby w zakresie kontynuowania tej formy edukacji.

Czynniki sukcesu zebrano na rysunku 3.

Rysunek 3. Jak nauczyciele określają sukces w nauczaniu zdalnym?



Źródło: opracowanie własne.

Poradzenie sobie z podjęciem i prowadzeniem zajęć w dobie pandemii było związane ze wzmocnieniem rezyliencji i otrzymaniem wsparcia społecznego.

Badania pokazują wartość relacji międzyludzkich i wzajemnego wsparcia. W szkole, w której przeprowadzono badania, satysfakcja nauczycieli z pracy na odległość była związana z postawieniem działań w tych obszarach na pierwszym miejscu. Było to przede wszystkim skoncentrowanie się na nawiązaniu, a następnie na budowaniu kontaktu z uczniami.

Przeprowadzone badania ukazują, że pokonanie trudności w poradzeniu sobie z nową, zagrażającą sytuacją może zbudować poczucie siły i wzrostu kompetencji. Potrzebne jest dobre zorganizowanie zespołu nauczycielskiego, wizja dyrektora szkoły i współpraca w realizacji zadania. Pozytywne efekty daje wzięcie odpowiedzialności za wysoki poziom nauczania oraz zaangażowanie. Ważnym elementem jest wsparcie społeczne, które otrzymują nauczyciele zarówno ze strony prowadzących szkołę, jak i koleżanek i kolegów.

Nauczyciele poradzili sobie bardzo dobrze, w swej opinii, z prowadzeniem zdalnego nauczania. Nawet osoby, które nie były w pełni zadowolone z własnej pracy czy osiągniętych efektów, postrzegają to w kategoriach stawiania sobie wyższych celów, uzyskania większych osiągnięć, a nie w kategoriach porażki i frustracji. Pokonanie trudności buduje i wzmacnia, szczególnie kiedy doświadczamy wsparcia ze strony innych. Ważne jest też docenienie tych działań przez samych uczniów i ich rodziców. To, jaką głęboką refleksją pedagogiczną dzielili się nauczyciele podczas badania, jest dowodem na to, że udało im się pozytywnie przejść przez sytuację trudną i zrealizować zdalne nauczanie. W przeciwnym razie wypowiedzi byłyby pełne frustracji i niezadowolonia. Poradzenie sobie z tą nową i trudną sytuacją sprawiło, że u badanych wzrosła chęć jeszcze lepszego i bardziej skutecznego nauczania uczniów oraz szukania rozwiązań przynoszących satysfakcję, większe efekty i zadowolenie.

Elementy mające wpływ na poradzenie sobie to przede wszystkim:

- dobra organizacja,
- praca zespołowa,
- wzajemne wsparcie,
- wizja dyrektora,
- umiejętne kierownictwo,

## [6.]

### Wnioski z badań i rekomendacje

- zwrócenie uwagi na istotę nauczania,
- wybór priorytetów,
- szybkie i zdecydowane działania,
- raczej wsparcie niż kontrola,
- poczucie sensu i celu.

Badania pokazują, że ważne w tym procesie było odpowiednie ustawienie priorytetów oraz wzmocnienie sensu i celu własnej pracy. Nauczyciele widzą w tej nowej sytuacji szansę i pozytywne doświadczenie. Znacznie więcej widzą korzyści niż strat z tego doświadczenia. Nauczanie zdalne może stać się również procesem edukacji integralnej (Domagała-Zyśk, 2018), w której troską obejmuje się nie tylko sferę intelektualną ucznia, ale także jego dobrostan fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy.

Wniosek do dalszej pracy płynący z badań to przede wszystkim stwierdzenie, że nauczanie zdalne jest efektywne, kiedy odbywa się w kontakcie nauczyciela z uczniem. Źródłem satysfakcji i poradzenia sobie w sytuacji nowej, związanej z pandemią i zamknięciem szkół, było zorganizowanie lekcji na platformie Zoom i prowadzenie zajęć w bezpośrednim kontakcie z uczniami. Inne formy pracy, takie jak wysyłanie zadań do wykonania czy wysyłanie linków do stron internetowych do samodzielnej pracy ucznia, stanowiły tylko dodatkowe, wspierające metody pracy.

Postulatem wynikającym z badań jest również potrzeba refleksji nad zaangażowaniem rodziców w nauczanie zdalne oraz zasadami współpracy z nimi. Rodzice powszechnie skarżą się na obciążenie związane z pomocą dzieciom w nauce. W szkole, w której prowadzono badania, ten problem nie był dominujący, jednakże kwestia współpracy z rodzicami wydaje się bardzo istotna. Ogniskuje się w niej sposób rozumienia roli nauczyciela w nauczaniu. Postulatem byłoby tutaj szukanie takich form pracy, które będą wspierały bieżącą, żywą naukę, płynącą z kontaktu z nauczycielem. Pojawia się pytanie, czy nauczyciel ma nauczyć, czy jedynie egzekwować wiedzę, ocenić to, czego uczeń sam się nauczy, przy nieustannym wsparciu rodziców. Sytuacja pandemii jest okazją do nawiązania współpracy z rodzicami na pozytywnych zasadach. Budowaniu współpracy może sprzyjać fakt, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice doświadczają trudności związanych z zagrożeniem, przeżywają sytuacje silnych emocji i kryzysu. Może to pomóc zrozumieć siebie i otworzyć się na współpracę. Z drugiej jednak strony rodzice, czując się obciążeni

nauką swoich dzieci, obwiniać mogą nauczycieli za niewystarczające zaangażowanie w nauczanie i brak zrozumienia sytuacji rodzin.

Z przeprowadzonych badań wyłania się wymóg wprowadzenia, podczas studiów kształcących nauczycieli, zajęć na temat pracy w nauczaniu zdalnym, zarówno od strony dostosowania treści, jak i konkretnych metod oraz narzędzi takiego nauczania. Istnieje też duża potrzeba pogłębionych badań nad przydatnością i efektywnością poszczególnych metod. Aby nauczyciele mogli skutecznie pracować z uczniami, muszą mieć takie podstawy teoretyczne.

Szczególnie ważny wydaje się postulat szkolenia nauczycieli w dziedzinie budowania odporności psychicznej, rezyliencji w odniesieniu do wzmacniania zasobów własnych, elastyczności w przystosowaniu się do warunków trudnych, radzenia sobie w sytuacji stresu, zagrożeń i wyzwań. Postulat ten dotyczy również włączenia tej tematyki w proces kształcenia przyszłych nauczycieli. Wzmacnianie umiejętności radzenia sobie ze stresem, z sytuacjami trudnymi, jest warunkiem koniecznym, by móc podjąć skutecznie zadania związane z nauczaniem. Odpowiednie narzędzia, metody pracy zdalnej może stosować nauczyciel, który poradził sobie z przystosowaniem do sytuacji trudnej, ma świadomość swoich umiejętności, możliwości, ale także potrzeb i ograniczeń.

Sytuacja pandemii, która niejako zmusiła nauczycieli do podjęcia edukacji zdalnej, pokazała wiele obszarów do pracy, zarówno od strony uczniów, jak i nauczycieli. Ujawniła sporo braków w przygotowaniu do podjęcia nauczania w takiej formie u uczniów i nauczycieli. Badani nauczyciele mają dużą satysfakcję z wykonanego zadania oraz pokonania trudności osobistych i organizacyjnych. Niemniej ocena efektów takiego kształcenia wymaga dalszych analiz w dłuższej perspektywie czasowej.

Block, J., Kremen, A. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.

Borucka, A., Pisarska, A. (2012). Koncepcja resiliencie – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka. W: *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne* (s. 82–96), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

## Bibliografia

- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2 Pt 1), 587–597.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>.
- Cierpiałkowska, L. (2007). Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowego modelu podatności i odporności na zaburzenia psychiczne. *Czasopismo Psychologiczne*, 13, 7–18.
- Czapiński, J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2017). Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 91–104.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.12775/PCh.2018.023>.
- Grzegorzewska, I. (2013a). Aktualny stan badań nad zjawiskiem odporności psychicznej w populacji dzieci alkoholików. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(4), 385–399.
- Henderson, N., Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Junik, W. (red.). (2011). *Resilience: teoria, badania, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Junik, W. (2012). Koncepcja rezyliencji w praktyce andragogicznej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1.
- Kocór, M. (2013). Wsparcie nauczycieli w sytuacjach trudnych. *Dyskurs Pedagogiczny*, 7, 93.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), 7–28.
- Pilch, T. (red.) (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pyżalski, J. i in. (2019). *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. (1982). Concomitants of social support: attitudes, personality characteristics, and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331–344.
- Sęk, H., Cieślak, R. (red.). (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smoktunowicz, E., Cieślak, R., Żukowska, K. (2013). Rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę. *Studia Psychologiczne*, 51(4), 25–37.
- Szczęsna, A. (2010). *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Tomaszewski, T. (1978). Człowiek w sytuacji. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.





## ROZDZIAŁ 6 ■ **Rola rodziców w edukacji zdalnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach trzecich**

*Dzieci i młodzież czerpią wskazówki z zachowań i postaw dorosłych, dlatego ważne jest, aby przekazywać spokój, pewność siebie i optymizm, które wspólnie przeżyjemy, przechodząc przez kryzys.*

(Szkoły Międzynarodowe ACS)

Do czasu sytuacji kryzysowej, w jakiej znalazł się świat w momencie pandemii wirusa COVID-19, nigdy wcześniej na tak dużą skalę nie oczekiwano od rodziców wejścia w rolę edukatorów swoich dzieci. Do tej pory takie oczekiwania wobec rodziców były raczej okazjonalne i najczęściej dotyczyły tych, których dzieci tworzyły grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy „uczniów wymagających specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych” (Plichta, 2020, s. 71). Obecnie w edukacji polskiej jesteśmy bogatsi o ponadtrzymiesięczne doświadczenie zdalnego nauczania. W edukacji wczesnoszkolnej śmiało można powiedzieć, że prym wiedli rodzice, ponieważ oprócz dotychczasowych zajęć, musieli podjąć szczególną współpracę z nauczycielami swoich dzieci, a niejednokrotnie przejąć ich dotychczasowe funkcje. Spojrzenie na ucznia przez pryzmat jego potrzeb jest szczególnie bliskie autorce zarówno z perspektywy rodzica, nauczyciela czy badacza w czasie stabilnej edukacji, jak i podczas tak dynamicznych jej przeobrażeń jak w czasie pandemii wirusa COVID-19. Takie postrzeganie zdaje się bardziej uwrażliwiać na sytuacje kryzysowe, które mogą się pojawić podczas przystosowania się do zdalnego nauczania nie tylko dzieci, ale też ich rodziców.

Celem tego artykułu jest analiza przystosowania rodzica do zdalnego nauczania w czasie pandemii, poprzez poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: na czym to przystosowanie polegało, jakie były jego uwarunkowania oraz jakie z tych rozważań płyną rekomendacje dla edukacji na przyszłość? Artykuł zawiera wyniki badań przeprowadzonych wśród rodziców uczniów klas trzecich za pośrednictwem ankiety online. Tezą wyjściową dla podjętych badań było twierdzenie, że rola rodziców w zdalnym nauczaniu jest zależna od ich przystosowania do tej

formy kształcenia ich dzieci, dzięki uzyskanemu wsparciu oraz zasobom osobistym tych rodziców.

**Słowa kluczowe:** COVID-19, zdalne nauczanie, edukacja zdalna, rodzic w zdalnym nauczaniu, rola rodzica, wsparcie zdalnego nauczania, potrzeby związane ze zdalnym nauczaniem, specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne potrzeby edukacyjne.

**Wprowadzenie** Uczniowie wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych nie zawsze otrzymywali konieczne wsparcie od swoich rodziców. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, instytucje polecające szkolenia nauczycielom mają w swoich ofertach różne propozycje szkoleń służących włączaniu rodziców w szeroko pojęte życie szkoły. Tworzone są też specjalne programy edukacyjne, np. *Parents as Teachers* (Schneider i in., 2013), mające na celu angażowanie rodziców bezpośrednio w proces edukacyjny dzieci. Nikt jednak nie przewidział, że w pierwszej połowie XXI wieku rodzicom uczniów przydałyby się takie kompetencje, które byłyby wsparciem dla nich samych, bo tym razem nie tyle podczas doraźnej, ile stałej edukacji ich dzieci. Można przypuszczać, że w lepszej sytuacji znajdowali się rodzice organizujący swoim dzieciom nauczanie domowe. W Polsce rola rodzica jako edukatora wzrosła w czasie, gdy tzw. nauczanie domowe zostało formalnie uznane. Ma ono jednak nieco odmienną formę niż nauczanie zdalne, ponieważ całe nauczanie odbywa się poza szkołą, a jedynie egzaminy końcowe czy semestralne dziecko może zdawać w ustalonej instytucji. Nauczanie zdalne zakłada stały kontakt ze szkołą, do której dziecko jest zapisane, ale w tym wypadku jego forma jest zależna od możliwości rodziców i danej placówki. Stąd też nie można utożsamiać tych dwóch form realizacji nauczania, choć z pewnością doświadczenia domowego nauczania mogą być bardzo cenne dla praktyki nauczania zdalnego.

Inna sytuacja, w której obserwować można intensyfikację włączania rodziców w edukację dzieci, to moment, gdy uczeń doświadcza dłuższej nieobecności w szkole albo jego absencja uwarunkowana jest na przykład długotrwałą chorobą. W doświadczeniach polskich pedagogów do czasu pandemii nie było takich okoliczności, które na obszarze całego kraju doprowadziłyby do konieczności zdalnej realizacji zajęć. Zjawisko to dotyczyło również dzieci z pierwszego etapu kształcenia. Ta

grupa jednak wymagała znacznego zaangażowania rodziców, które w kolejnych klasach po edukacji wczesnoszkolnej, jak pokazują dane opublikowane przez Librus, stopniowo malało. Wydaje się to zupełnie oczywiste z uwagi na naturalne rozwijanie kompetencji związanych z uczeniem się, a nawet w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w kolejnych klasach. W przypadku uczniów klas I–III obsługa urządzeń teleinformatycznych z czasem staje się również łatwiejsza, i to nie tylko ze względu na coraz prostszy w obsłudze sprzęt, który pojawia się na rynku, ale także dzięki obecnym w siatce godzin zajęciom komputerowym czy zajęciom dodatkowym, na których dzieci nawet na etapie przedszkola uczą się programowania i korzystania ze sprzętu komputerowego. W efekcie niejednokrotnie umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) młodszego pokolenia znacznie przewyższają w tym zakresie kompetencje ich rodziców. Mimo to zdalne nauczanie nawet wśród uczniów klas trzecich (a więc po co najmniej trzyletnim kursie informatycznym) wymagało zaangażowania opiekunów. Oczywiście jest, że stopień włączenia rodziców tych uczniów był różny, bo zależał od wielu czynników. Stąd pojawiła się potrzeba zdiagnozowania, jak z perspektywy kilku ostatnich miesięcy roku szkolnego 2019/2020 sami rodzice oceniają własne przystosowanie do zdalnego nauczania swoich dzieci, na czym to przystosowanie polegało, co i w jakim stopniu je warunkowało. Czy rodzice, którzy uważają, że dobrze przystosowali się do tej sytuacji, otrzymali potrzebne wsparcie, czy byli samowystarczalni i powodzenie zawdzięczają własnym zasobom, w tym osobistym predyspozycjom? Jeśli zaś pozytywny efekt końcowy zawdzięczają również wsparciu społecznemu, to na czym to wsparcie polegało? A może są także inne uwarunkowania, które rodzice postrzegają jako pozytywne? Rozważania na ten temat wydają się istotne, ze względu na ryzyko pojawienia się niekorzystnych skutków, gdyby pożądanego wsparcia zabrakło. Taka sytuacja mogłoby prowadzić do chronicznego poczucia osamotnienia, zakłócającego normalne funkcjonowanie. Stąd zrodziła się propozycja powtórzenia badań po upływie pierwszego semestru w kolejnej klasie, gdyby nauczanie zdalne było kontynuowane. Ryzyko wystąpienia owego destrukcyjnego osamotnienia istnieje, jeśli rodzice nie otrzymają potrzebnego wsparcia w zakresie minimalizacji przyczyn i czynników je wywołujących, jak też z braku odpowiednich relacji. Zakłócenia w stanach emocjonalnych rodzica z kolei oddziałują na dziecko. Dlatego też niniejszy artykuł przede wszystkim poświęcony jest

przystosowaniu rodzica do zdalnego nauczania dziecka w odniesieniu do otrzymanego wsparcia i własnych zasobów.

**[1.]  
Ujęcie teoretyczne zdalnego  
nauczania w literaturze  
przedmiotu – wybrane aspekty**

Nauczanie zdalne – w odniesieniu do definicji opisowej – rozumiane jest jako nauczanie na odległość z wykorzystaniem internetu, tymczasem „nauczanie na odległość (DL) jest metodą prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie). Do przekazywania informacji, prócz tradycyjnych metod komunikowania, służą nowoczesne technologie telekomunikacyjne i teleinformatyczne (synchronicznie i asynchronicznie) przekazujące: dźwięk, obraz, dane komputerowe i materiały drukowane” (Karauda, 2001, s. 16).

Wśród badaczy zauważyć można stanowisko podkreślające dominującą rolę zdalnego nauczania. Zdaniem K. Karaudy (2001, s. 18), „rozwój badań na temat zdalnej edukacji pozwala sądzić, że w wielu przypadkach taki sposób kształcenia może przynosić lepsze rezultaty. Jest przede wszystkim ciekawszy, a co za tym idzie, wzbudza większą motywację u uczących się; stwarza możliwość inwestowania w rozwój społeczeństwa informacyjnego – pozwala nabywać umiejętności w zakresie posługiwania się technologiami informatycznymi. W końcu daje szansę na konkurowanie z innymi pracownikami (w przyszłości)”.

Wydawałoby się, że zapowiadane możliwości, które dawały coraz to nowsze rozwiązania technologiczne, powinny się przyjąć w edukacji. Taką nadzieję pokładano w filmach już od lat dwudziestych XX wieku, potem w radiu, telewizji edukacyjnej, programach komputerowych, interaktywnych systemach multimedialnych czy inteligentnych systemach kształcenia indywidualnego.

Dlaczego zatem wraz z przejściem na nauczanie zdalne zarówno nauczyciele, jak i rodzice w mediach twierdzili, że brakuje im dostatecznego przygotowania? Być może, D.A. Norman znajduje przyczynę, która tłumaczy, dlaczego żadne z tych postępowych (dla swojej epoki) rozwiązań nie stało się przełomem w ulepszaniu edukacji. „Odpowiedź brzmi: nie bierze ono pod uwagę ucznia i zakłada, że uczniowie i nauczyciele dostosują się do wymogów nowych technologii, a nie że nowe technologie dostosowane będą do potrzeb uczniów i nauczycieli” (Mayer, 2013, s. 283). W sytuacji zdalnego nauczania, które zasadniczo spoczęło na barkach

rodziców, nikt nie uwzględniał jeszcze tej grupy, stąd trudno się dziwić atmosferze panującej wokół nauczania zdalnego. W tej sytuacji można uznać, że rodzice wcale nie muszą mieć pełnej gotowości, by przystosować się do tej formy kształcenia swoich dzieci, lecz powinni jedynie zapewnić potrzebny sprzęt, pomóc zapanować nad logistyką i kwestiami organizacyjnymi, szczególnie gdy kilkoro dzieci uczestniczy w nauczaniu zdalnym, choć realizowanym, nawet przez nauczycieli z jednej szkoły, w bardzo różny sposób. Na czym polegało to przystosowanie i co je warunkowało, kwestie te stały się przedmiotem badań prowadzonych przez autorkę wśród rodziców uczniów klas trzecich.

Są zwolennicy nauczania zdalnego, którzy twierdzą, że jego korzenie, jako nauczania na odległość, sięgają czasów, gdy technologie informacyjne i komunikacyjne nie były znane. A. Heba (2018, s. 1) odwołuje się do zdania J.D. Łuszkiewicza, który twierdzi, że przykładami kształcenia na odległość były listy św. Pawła Apostoła. Autorka jako prekursorów nauczania zdalnego wskazuje Amerykanów, autorów pierwszego kursu korespondencyjnego w 1700 roku. Ta forma nauczania, choć wykorzystująca korespondencję listową, bardzo przypomina współcześnie stosowaną korespondencję mailową. W Polsce nauczanie na odległość sięga do drugiej połowy XVIII wieku. W 1776 roku na Uniwersytecie Krakowskim w taki sposób prowadzony był kurs dla rzemieślników, a trzy lata później nauczanie na odległość zostało zorganizowane dla fizyków w Warszawie. Przełom XIX i XX wieku oraz wiek XX to dalszy rozwój tej formy nauczania, choć zasadniczo obejmujący swym zasięgiem szkolnictwo wyższe. W latach dziewięćdziesiątych Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego (ESKK) zaczęła m.in. oferować kursy językowe dla młodzieży starszej i studentów. Lata dziewięćdziesiąte XX wieku przyniosły kolejny skok technologiczny, umożliwiający wykorzystanie internetu do prowadzenia zajęć na zasadzie tzw. e-learningu. Przykłady tak prowadzonych lekcji na etapie szkoły podstawowej do marca 2020 roku były raczej sporadyczne, choć wykorzystanie nauczania online za pośrednictwem np. Skype'a podczas pracy indywidualnej, np. na kursach językowych, można było spotkać w ofercie szkół prywatnych. Prowadzone wcześniej przez autorkę badania wśród dzieci i rodziców z chorobą przewlekłą ujawniły również potrzebę korzystania ze Skype'a, jako jednej z pożądanych form kontaktu

## [2.]

### **Zdalne nauczanie – źródła i współczesne przykłady realizacji**

(Amilkiewicz-Marek, 2018, s. 416). Tymczasem to, co w polskich szkołach stało się doświadczeniem ostatnich miesięcy, w innych państwach miało już praktyczne zastosowanie w szkołach oddalonych od miejskich aglomeracji w XX wieku. Na przykład w Australii w latach trzydziestych do tej formy nauki wykorzystywano radio, a w latach pięćdziesiątych podczas kursów na odległość korzystano z telewizji (Kopciał, 2013).

[2.1.]            Poszukując przykładów wykorzystania zdalnego nauczania przed pandemią, można dostrzec na kontynent australijski. Tam, z uwagi na częste przemieszczanie się rodzin w różne miejsca zamieszkania czy pracy, takie praktyki nie są czymś zupełnie nowym. Jednym z przykładów mogą być Międzynarodowe Szkoły ACS, w których jest realizowany *blended learning* (nauczanie mieszane) – program nauczania na odległość ACS. Zastosowanie podejścia Modern Classrooms Project pozwala nauczycielom ACS współpracować i zachęcać uczniów do ustalania własnego tempa uczenia się w spektrum klas mieszanych. Również wiele szpitali pediatrycznych w Australii stwarza swoim pacjentom przyjazne warunki do korzystania z edukacji poprzez media cyfrowe. Jednym z nich jest Royal Children’s Hospital w Melbourne, gdzie nowe technologie stosowane są w bardzo zróżnicowany sposób, dostosowany do wieku uczniów i etapu rozwoju ich choroby. Edukacja zdalna, wymuszona stanem zdrowia młodych pacjentów, nie tylko zapewnia im dostęp do treści edukacyjnych, ale również w zdecydowanej większości sprzyja ich socjalizacji. Warto dodać, że w tamtych warunkach do obsługi e-learningu korzysta się z prostych urządzeń, do których dostęp młodzi pacjenci mają w szpitalu (Nisselle i in., 2012). Innymi przykładami zastosowania e-learningu, na jakie powołuje się Ł. Tomczyk (2020), są działania umożliwiające osiągnięcie lepszych efektów kształcenia badanych z niepełnosprawnością fizyczną (Murchland, Parkyn, 2010, s. 96) czy tworzenie platform dedykowanych dzieciom z konkretnymi deficytami, np. mającym problemy ze słuchem, w australijskich centrach badawczych.

[2.1.1.]            A. Hebda (za S. Juszczykiem) podaje Wybrane formy kształcenia na odległość następujące formy realizacji kształcenia zdalnego dla studentów, ale z uwagi na ich charakterystykę podział ten wydaje się

kompatybilny z nauczaniem zdalnym, które w czasie pandemii było prowadzone w szkołach:

- *Kształcenie synchroniczne* – rozumiane jako zajęcia dydaktyczne prowadzone w czasie rzeczywistym, przy czym dołączenie uczestników jest możliwe w każdym momencie trwających zajęć. Kanałem komunikacji synchronicznej może być sieć telefoniczna, telewizja, radio oraz internet, które umożliwiają komunikację bezpośrednią za pomocą wizji lub fonii, bądź też obu jednocześnie, ale również poprzez tzw. czat w trakcie trwającego spotkania.
- *Kształcenie asynchroniczne* – związane jest z kształceniem zdystansowanym, w przyjmowanej formie przypominającym praktykę szkół korespondencyjnych (Juszczak, 2002, s. 136). Ta forma umożliwia wykonanie zadań bez konieczności bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, w dowolnie wybranym przez siebie czasie, oraz przesłanie ich pocztą (obecnie najczęściej poprzez łącze internetowe, ale również korespondencją listową). S. Juszczak (2002, s. 162) wymienia asynchroniczne formy uczenia, takie jak: poczta elektroniczna, fora dyskusyjne, wirtualne seminaria, symulacje komputerowe, projekty grupowe, interaktywne eseje, wykłady na CD-ROM-ach lub DVD.
- *Samokształcenie* – polega na pracy własnej w odpowiednim dla jednostki tempie, czasie i zakresie. Wykorzystuje się narzędzia podobne jak w kształceniu asynchronicznym (ta forma pracy bliska jest nauczaniu domowemu, niektóre cechy są wykorzystywane też np. w pedagogice Montessori).
- *Kształcenie w trybie mieszanym* – e-learning jest wsparciem dla kształcenia tradycyjnego. „Kształcenie w trybie mieszanym jest oceniane jako bardzo efektywne i staje się coraz bardziej popularne. Wykłady prowadzone w tradycyjny sposób uzupełniane są zajęciami wirtualnymi poprzez internetowy system zarządzania e-learningiem” (Hebda, 2018, s. 5). P. Kopciał (2013, s. 84) utożsamia też to kształcenie z *blended learning* (BL), zwanym też komplementarnym lub hybrydowym.

Człowiek jest istotą społeczną, dlatego spodziewanym źródłem wsparcia w rozważanym tu przystosowaniu rodzica do zdalnego nauczania jest drugi człowiek. Wsparcie

[2.2.]

Organizacja wsparcia dla rodziców uczniów podczas nauczania zdalnego

społeczne rozumiane jest zatem jako pomoc jednostce w sytuacjach trudnych, zaspokajanie jej potrzeb przez osoby znaczące i grupy odniesienia oraz zasoby, które otrzymuje w kontakcie z innymi osobami (Sęk, Cieślak, 2005, s. 14). „Zasoby dostarczane przez innych” (Cohen, Underwood, Gottlieb, s. 75) to zasoby zewnętrzne, które mogą działać na dwa sposoby: „jako tzw. efekt główny, który polega na bezpośredniej ochronie przed działaniem stresów lub modyfikacji procesu spostrzegania stresujących zdarzeń, lub jako bufor dla negatywnych skutków stresujących zdarzeń, a więc objawia się dopiero wówczas, gdy takie zdarzenie miało miejsce” (Szlachta, 2009, s. 434–435, za: Cohen, Hoberman, 1983; Cohen i in., 1985). Według Kenrick i wsp. wsparcie definiowane jest jako „pomoc emocjonalna, informacyjna lub materialna, udzielana jednostce przez ludzi, z którymi jest ona powiązana” (Kenrick i wsp. 2002, s. 347). Stąd też źródła wsparcia dla rodziców można upatrywać m.in. w rodzinie, przyjaciółach, szkole (do której uczęszczają dzieci), pracodawcach, instytucjach państwowych i religijnych. Dlaczego istotne jest, by rodzice doświadczali wsparcia od innych? Wyjaśnieniem mogą być słowa W. Poleszaka i J. Pyżalskiego: „To, co pomaga radzić sobie z problemami, to poczucie, że nie jesteśmy sami z problemem [to według Yaloma (2006) jeden z czynników terapeutycznych]”.

W kontekście przystosowania rodziców do zdalnego nauczania dzieci nie sposób pominąć osobistych zasobów rodziców. Definicja zaproponowana przez R.H. Moosa i J.A. Schaefera (1993, s. 234) określa zasoby osobiste jako „złożony układ czynników osobowościowych, nastawieniowych i poznawczych, które stanowią część psychologicznego kontekstu radzenia sobie”. Odnoszą się więc nie tylko do procesu radzenia sobie, ale również wpływają na mechanizmy i selekcję ocen poznawczych, które mogą kształtować sposób postrzegania satysfakcji z własnego życia (Moos, Schaefer, 1993).

- [3.]** Wydawałoby się, że rosnąca dostępność urządzeń oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych i odkrywanie coraz to nowszych ich możliwości, m.in. na zajęciach szkolnych, powinno ułatwić szybkie dostosowanie się do uczenia się interaktywnego. Tymczasem rzeczywistość ostatnio doświadczanego nauczania zdalnego pokazała, że na etapie klas początkowych bez zaangażowania rodziców nie byłoby to możliwe.
- Prezentacja i analiza własnych badań empirycznych**



Pomysł na przeprowadzenie badań poświęconych przystosowaniu rodziców do zdalnego nauczania zrodził się już na przełomie marca i kwietnia 2020 roku. Wśród licznych nieformalnych rozmów z rodzicami uczniów klas trzecich autorka zaczęła zauważać sygnalizowane przez nich potrzeby powstałe na skutek zaistniałej sytuacji oraz sposoby ich zaspokajania. Tak pojawił się temat wsparcia społecznego rodziców podczas zdalnego nauczania. Znani autorce rodzice podawali przykłady osób z rodziny, sąsiadów, ale też instytucji. Dlatego też w badaniu podjęto refleksję na temat zależności między przystosowaniem do zdalnego nauczania a spostrzeganym wsparciem społecznym. Rozmowy te zwróciły także uwagę na indywidualne sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach przez rodziców.

Inspirującym doświadczeniem dla autorki były również refleksje po zapoznaniu się z treścią ćwiczeń redakcyjnych jej uczniów na temat zdalnego nauczania. Oto przykłady niektórych zapisanych wypowiedzi:

*Zdalne nauczanie kojarzy mi się z brakiem czasu u dzieci i u dorosłych, godzinami spędzanych przed komputerem (W<sub>1</sub><sup>1</sup>).*

*Na początku bardzo tego się bałam, bo nie znałam się na komputerze, nie mieliśmy odpowiedniego sprzętu, nie wiedziałam, czy będę potrafiła dzieciom pomóc jak nauczyciel. Uważam, że to dobry czas, chociaż było dużo pracy. Chciałam dać dzieciom, czego sama nie miałam. B. (syn z klasy 6) mógł poprawić oceny, bo łatwiej było mu pisać (W<sub>2</sub>).*

*To mniej czasu dla siebie, ale więcej z dziećmi (W<sub>3</sub>).*

*Dużo nieoczekiwanych wydatków na zakup sprzętu (W<sub>4</sub>).*

*Praca z dziećmi. Walka z internetem (W<sub>6</sub>).*

Wśród prezentowanych przez dzieci wypowiedzi można było zauważyć, że nauczanie zdalne podczas COVID-19 wiąże się z różnymi skutkami:

*Myszę, że uczniowie lepiej będą znali obsługę komputera i poradzą sobie z takim nauczaniem w klasach starszych (W<sub>1</sub>).*

*Będziemy przygotowani. Jest też grupa osób, w której sobie pomagamy, więc będzie łatwiej, a dzieci też będą bardziej oswojone. Już teraz widzę, ile w tym czasie się O. (córka) nauczyła, czym się zaczęła interesować (W<sub>2</sub>).*

<sup>1/</sup> „W” oznacza wypowiedź rodzica zapisaną przez dziecko, cyfra – kolejną osobę.

[3.1.]

Geneza i cel prowadzonych badań oraz problemy badawcze

*Obawiam się, czy nie będzie zaległości, bo na początku nie było łatwo, wcześniej K. (córka) sama siadała do lekcji po szkole, teraz trzeba było uczyć się inaczej organizować czas (W3).*

*B. (syn) potrafi prezentować własne umiejętności na różne sposoby z wykorzystaniem komputera (W5).*

Uwagę autorki zwrócił też fragment wywiadu dziecka z mamą, w którym pojawiło się na swój sposób oryginalne pytanie, bo definiujące zdalne nauczanie przez nie samo i dające jedyną w swoim rodzaju odpowiedź:

*Dz.: Dlaczego nauczanie online wciąż nas zachwyca?*

*R.: Nie znamy nudy, rozwijamy swoje zdolności i poznajemy granice własnej wytrzymałości.*

Mimo że przytoczone przykłady nie są bezpośrednim materiałem badawczym, to z łatwością można zauważyć, iż niektóre z nich stanowią pewnego rodzaju echo opinii pojawiających się w różnych środowiskach.

Rodzice musieli się zmierzyć z wieloma innymi trudnościami, dlatego również z tego powodu zasługują na podkreślenie swojego zaangażowania, jakie podejmowali, by – w większości – te trudności pokonać. Oprócz tych doświadczeń autorka obserwowała różne reakcje oraz wzrost napięcia wokół edukacji zdalnej w dialogach rodziców na portalach społecznościowych czy w mediach. To wszystko sprawiło, że autorka podjęła próbę zgłębienia tego zjawiska poprzez badania wśród rodziców uczniów klas trzecich (spoza swojej szkoły). Z uwagi na przełomowy ze swej natury okres, w jakim co roku znajdują się trzecioklasiści – a tym razem jeszcze szczególnie dotkliwy ze względu na pandemię wirusa COVID-19 – autorka uważa, że należy się przyjrzeć temu procesowi oczyma rodziców tych uczniów.

W kontekście rozważań na temat przystosowania rodziców do zdalnego nauczania, oprócz sposobu definiowania tego nauczania przez rodziców, warto też uwzględnić doświadczenia, jakie w tym zakresie zdobyli. Nieliczni mieli wcześniej okazję uczestniczyć w dokształcaniu za pośrednictwem e-learningu, ale innych dopiero bieżące okoliczności i stosowane przez szkoły narzędzia służące edukacji zdalnej do tego „zmusiły”.

Autorka, obserwując przystosowywanie się rodziców do zdalnego nauczania z perspektywy nauczyciela, ale też jednego z rodziców, zauważa pewne prawidłowości znane jej z wcześniej prowadzonych

badania wśród rodziców dzieci z chorobą przewlekłą. Opiekunowie ci w podobnie nagły sposób musieli się przestawić na inną organizację kształcenia dziecka, gdy diagnoza lekarska wykluczała pacjenta z zajęć z klasą. Wiązało się to też z przeorganizowaniem życia rodzinnego i często zawodowego. Niejednokrotnie wymagało wsparcia, by niewątpliwie pojawiającą się sytuację stresową móc przezwyciężyć. Z tej perspektywy autorka uważa, że dużo bardziej uniwersalne jest określenie „uczniowie wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych” niż „uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, gdyż w czasie pandemii wszyscy uczniowie wymagali specjalnej, a więc też indywidualnej, realizacji swoich potrzeb. Potrzeba zapewnienia dziecku edukacji w sytuacji pandemii stała się wyzwaniem, do którego rodzic musiał się przystosować.

Mając na względzie powyższe, autorka postanowiła się skupić w swoich badaniach na następujących problemach badawczych:

- Jaka jest retrospektywna ocena doświadczeń związanych ze zdalnym nauczaniem ze strony rodziców?
- Czy istnieje zależność między przystosowaniem rodziców do zdalnego nauczania a uzyskanym wsparciem bądź jego brakiem?
- Czy istnieje zależność między przystosowaniem rodziców do zdalnego nauczania a stosowanymi przez nich sposobami radzenia sobie ze stresem i ich samoocena?
- Jakie rozwiązania, zdaniem rodziców uczniów klas trzecich, warto są wykorzystania, a z jakich należałoby zrezygnować?
- Jak postrzegają swoją sytuację rodzice uczniów w kontekście zdalnego nauczania?

Do przeprowadzenia badań wybrano [3.2.]  
metodę sondażu diagnostycznego na podstawie kwestionariusza ankiety udostępnionego respondentom online, pod nazwą Kwestionariusz Przystosowania się Rodziców do Zdalnego Nauczania dzieci, uczniów szkoły podstawowej podczas kwarantanny wywołanej wirusem COVID-19 w odniesieniu do otrzymanego wsparcia i własnych predyspozycji. Tworzą go dwie części: pierwsza – autorska<sup>2</sup> – z pytaniami pozwalającymi na zgrupowanie

Metoda badań

<sup>2</sup>/ Tylko w odniesieniu do niej używana jest w tekście nazwa Skala Przystosowania do Zdalnego Nauczania.

informacji w związku z edukacją zdalną, poznaniem sytuacji zawodowej oraz osobistej rodzica i zebraniem danych demograficznych, i druga, utworzona z narzędzi standaryzowanych.

W części autorskiej jako pytanie 4 znajduje się utworzona przez autorkę Skala Przystosowania do Zdalnego Nauczania, umożliwiająca zapoznanie się z opinią rodziców na temat edukacji realizowanej zdalnie i samooceną odnajdywania się przez nich w tej sytuacji. Skalę tworzy 15 twierdzeń, wobec których rodzice mieli się ustosunkować poprzez wybranie jednej z czterech opcji, gdzie 1 oznacza „nie zgadzam się”, a 4 – „zgadzam się”. Nie zastosowano opcji neutralnej, gdyż chciano poznać faktycznie preferowane stanowisko rodziców.

W tej części pod pytaniem 5 znajduje się także zestaw 18 pytań, na które rodzice mieli spojrzeć jako źródła siły w sytuacji zdalnego nauczania. Swoją opinię mieli zaznaczyć poprzez wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, gdzie 1 oznacza „nic nieznaczące źródło siły” a 5 – „zdecydowanie znaczące źródło siły”. Poza tym na podstawie części autorskiej kwestionariusza można się dowiedzieć, jakie działania podejmowali rodzice, jakie musieli pokonać trudności, które z doświadczeń uważają za warte zaadaptowania do nauczania stacjonarnego.

Oprócz wspomnianej części autorskiej znajdują się narzędzia standaryzowane :

- Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem – Mini-COPE: Ch. Carver, M. Scheier, J. Weintraub, w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik. Do wykorzystanej polskiej wersji inwentarza Mini-COPE dopisano uwagę, że odpowiedzi powinny dotyczyć obecnej sytuacji, tj. pandemii COVID-19. Do 28 twierdzeń<sup>3</sup> uczestnicy badania mogli się odnieść poprzez zaznaczenie jednej z 4 możliwych odpowiedzi: „prawie nigdy tak nie postępuję, rzadko tak postępuję, często tak postępuję, prawie zawsze tak postępuję” (Carver, 2009)<sup>4</sup>.
- Skala Samooceny SES M. Rosenberga w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej., K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny to 10 twierdzeń, do których badany może się odnieść poprzez zaznaczenie jednej z czterech możliwych odpowiedzi. Przy czym

<sup>3</sup>/ Mini-COPE jest wersją skróconą kwestionariusza COPE zbudowanego z 60 twierdzeń. Polskiej adaptacji dokonali: Zygfryd Juczyński i Nina Ogińska-Bulik.

<sup>4</sup>/ [https://www.practest.com.pl/files/mojepliki/Arkusze%20Mini-COPE\\_20180305.pdf](https://www.practest.com.pl/files/mojepliki/Arkusze%20Mini-COPE_20180305.pdf).

- 1 oznacza „zdecydowanie zgadzam się”, a 4 – „zdecydowanie nie zgadzam się” (Łaguna i in., 2007)<sup>5</sup>.
- Wielowymiarowa Skala Spostrzeganego Wsparcia Społecznego – MSPSS: G. Zimet, N. Dahlem, S. Zimet, G. Farley, polska adaptacja: K. Buszman, H. Przybyła-Basista. Tutaj do 12 twierdzeń badania mogą się odnieść, korzystając z siedmiostopniowej skali, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 7 – „zdecydowanie się zgadzam”. Gradacja podczas dokonywanych wyborów została uzyskana poprzez usunięcie przysłówka „zdecydowanie” w opcji 2 i 6 oraz poprzez dodanie przysłówka „trochę” w możliwym wyborze 3 i 5. W skali została przewidziana możliwość neutralna „nie mam zdania” (Buszman, Przybyła-Basista, 2017, s. 598).

W większości tak zebrane dane będą miały charakter ilościowy, ale konstrukcja niektórych pytań pozwoli na analizę jakościową. Pytania w kwestionariuszu, czyli tzw. kafeterie, mają postać: zamkniętą (z ograniczonym zestawem odpowiedzi) oraz półzamkniętą (z możliwością podania „innej” odpowiedzi, mimo zawartego wcześniej kompletu różnych rozwiązań). W kwestionariuszu są też pytania otwarte. W efekcie powstało narzędzie, które nie tylko pozwala na przeanalizowanie zebranego materiału pod kątem ilościowym, ale również umożliwia analizę jakościową i stwarza szanse na dyskurs w obrębie czynników zewnętrznych (wsparcie uzyskane przez rodziców) i wewnętrznych (tkwiących w samych rodzicach) mogących mieć wpływ na swoisty dynamizm procesu przystosowania się rodziców do zdalnego nauczania lub ich samoocenę w tym zakresie.

Przystąpienie rodziców do wypełnienia Kwestionariusza Przystosowania się Rodziców do Zdalnego Nauczania swoich dzieci, uczniów szkoły podstawowej, podczas kwarantanny wywołanej wirusem COVID-19 w odniesieniu do otrzymanego wsparcia i własnych predyspozycji było poprzedzone informacją na temat celu i przebiegu badania oraz uzyskaniem ich świadomej zgody na uczestnictwo w tych badaniach z informacją o możliwości odstąpienia od nich na każdym z etapów.

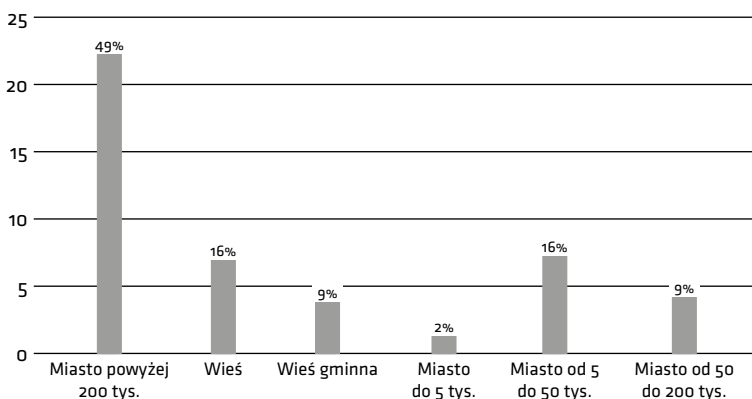
Ostatnim elementem kwestionariusza było zaproszenie rodziców do podzielenia się jakąś myślą/problemem z perspektywy rodzica dziecka uczestniczącego w zdalnym nauczaniu.

<sup>5</sup>/ <https://psychologdlapolonii.net/wp-content/uploads/2020/05/skala-samooceny.pdf>.

[3.3.]  
Charakterystyka badanej  
grupy – przedstawiciele rodziców  
z województwa lubelskiego oraz  
dziewięciu innych województw

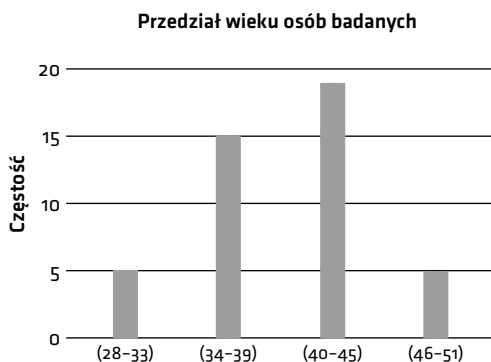
Pierwotnie podjęte badania były skierowane do rodziców uczniów klas trzecich, mieszkających na terenie województwa lubelskiego. Z uwagi jednak na dość niski odzew opiekunów, autorka zaczęła prowadzić rekrutację poprzez bezpośrednie prośby do znanych sobie rodziców, ale spoza własnej klasy, co pozwoliło na zgromadzenie odpowiedzi od 24 osób, oraz umieściła link do kwestionariusza na jednym z portali dla rodziców poruszających tematykę zdalnego nauczania. Z zaproszenia skorzystało łącznie 21 osób. Byli to przedstawiciele województw: mazowieckiego (7 osób), dolnośląskiego (4 osoby), śląskiego (3 osoby), podkarpackiego (2 osoby) oraz pomorskiego, zachodniopomorskiego, małopolskiego, łódzkiego i świętokrzyskiego (po jednej osobie). W ten sposób powstała grupa 45 respondentów, którzy w czerwcu 2020 roku spełniali kryterium: „rodzic co najmniej jednego dziecka w klasie trzeciej szkoły podstawowej”. Wypełnione przez nich kwestionariusze poddano dalszej analizie. Zdecydowanie większa część respondentów zamieszkuje miasta, w tym 22 osoby to mieszkańcy miast liczących powyżej 200 tysięcy mieszkańców.

Wykres 1. Udział badanych ze względu na miejsce zamieszkania



Spośród ponad dwustu zaproszeń skierowanych do rodziców kwestionariusz wypełniło dobrowolnie 45 osób. Wśród nich było 39 kobiet, 5 mężczyzn, a 1 osoba nie podała płci. Najmłodszy rodzic miał 28 lat, a najstarszy 51 lat (zob. wykres 2).

Wykres 2. Charakterystyka grupy ze względu na wiek badanych



Ponad połowa badanych (57,8%) to osoby z wyższym wykształceniem, 37,8 % miało wykształcenie średnie, a dwie osoby zadeklarowały wykształcenie gimnazjalne oraz zawodowe. Wśród badanych 62,2% to osoby zatrudnione na umowę o pracę, 13,3 % rodziców było bezrobotnych, pozostali zadeklarowali różną aktywność zawodową (tab. 1).

Tabela 1. Dane socjodemograficzne osób badanych

Płeć osób badanych		
Kobieta	39	86,67
Mężczyzna	5	11,11
Odmowa wskazania	1	2,22
Ogółem	45	100,00
Wiek osób badanych		
28–33 lat	5	11,11
34–39 lat	15	33,33
40–45 lat	19	42,22
46–51 lat	6	13,33
Ogółem	45	100,00
M = 39,40; SD = 5,31		
Wykształcenie osób badanych		
Gimnazjalne	1	2,22
Zasadnicze zawodowe	1	2,22
Średnie	17	37,78
Wyższe	26	57,78
Ogółem	45	100,00
Aktywność zawodowa osób badanych		
Umowa o pracę	28	62,22
Umowa zlecenie / umowa o dzieło	1	2,22
Praca bez umowy	4	8,89

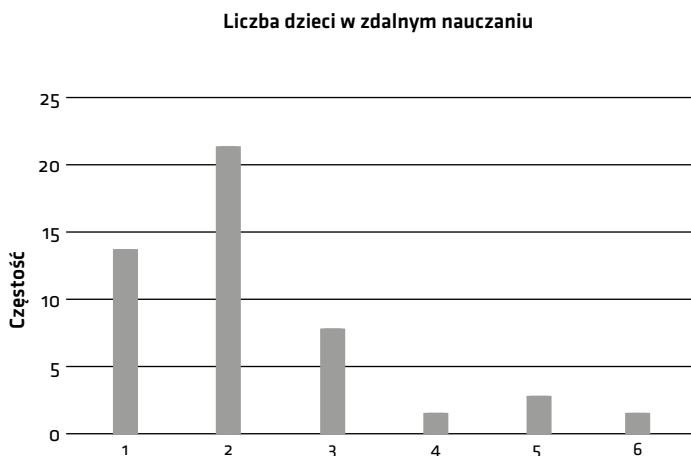
Własna działalność gospodarcza	3	6,67
Bezrobotny	6	13,33
Inne	3	6,67
Ogółem	45	100,00
<b>Aktualne zamieszkanie</b>		
Samodzielnie z dzieckiem	4	8,89
W rodzinie wielopokoleniowej	5	11,11
Z rodziną, którą założyłem	36	80,00
Ogółem	45	100,00
<b>Stan cywilny</b>		
Panna/kawaler	3	6,67
Zamężna/zonaty	36	80,00
Rozwiedziona(ny)	6	13,33
Ogółem	45	100,00

Wśród badanych 91,1% to osoby zamieszkujące wspólnie z rodziną (w tym 11,1% stanowi rodzinę wielopokoleniową, a 80% rodzinę, którą samodzielnie założyli). 9% respondentów to osoby samotnie zamieszkujące z dzieckiem. Wśród badanych 80% to osoby zamężne lub żonate, 13,3% rozwiedzione, a 6,7% jest stanu wolnego. 28,9% badanych deklaroowało trudności psychiczne, ale żadna z tych osób nie wymagała hospitalizacji z tego powodu. Jako przyczynę takiego stanu wskazywali zarówno własną chorobę (depresja i stany depresyjne u 5 osób, choroba dwubiegunowa, zaburzenia lękowe, uzależnienie od papierosów, alkoholizm ojca oraz sytuacja związana z pracą). Tylko w dwóch kwestionariuszach respondenci wskazali wsparcie farmakologiczne.

W badanej grupie rodzice deklarowali różną liczbę dzieci, przy czym zdecydowana większość miała dwoje (46,7%) albo troje (31,1%) wszystkich dzieci. Kolejną grupę stanowili rodzice z jednym dzieckiem oraz od 4 do 7 dzieci. Biorąc pod uwagę liczbę dzieci uczestniczących w zdalnym nauczaniu, zauważyć można, że przeważającą grupę (70,2% badanych) stanowią rodzice, którzy mają dwoje, jedno lub troje dzieci.



**Wykres 3. Charakterystyka grupy pod względem liczby dzieci uczestniczących w zdalnym nauczaniu**



Wśród badanych rodziców blisko połowa ma dzieci, które wymagały specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych (Gajdzica, 2011) czy – jak zazwyczaj można spotkać w literaturze przedmiotu – ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uwagi na posiadaną opinię lub orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwzględniając jednak przepisy Rozporządzenia MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 1 stycznia 2017 roku, nie można pominąć pozostałych dzieci, choćby z powodu sytuacji kryzysowej, a może nawet czasami traumatycznej, w jakiej się znalazły podczas zdalnego nauczania spowodowanego rozprzestrzeniającym się koronawirusem.

**Tabela 2. Informacje dotyczące sytuacji zdrowotnej i edukacyjnej dzieci uczęszczających do klasy III (N = 45)**

Kategorie odpowiedzi	Częstość	Procent
Dziecko nigdy nie potrzebowało diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej	18	40,00
Przed pandemią dziecko korzystało z nauczania indywidualnego	0	0,00
Przed pandemią dziecko uczęszczało na zajęcia z klasą	27	60,00
Przed pandemią dziecko korzystało ze zindywidualizowanej ścieżki kształcenia	1	2,22
Przed pandemią dziecko korzystało z edukacji domowej	1	2,22

Dziecko ma opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej	7	15,56
Dziecko ma orzeczenie o niepełnosprawności	5	11,11
Dziecko choruje przewlekle	7	15,56

Wśród dzieci uczestników badań ponad połowa uczęszczała na zajęcia z klasą (27, tj. 60%). 18 z nich nigdy nie potrzebowało diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, 7 posiadało opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, 5 miało orzeczenie o niepełnosprawności i 7 doświadczało choroby przewlekłej. W jednym przypadku rodzic zadeklarował korzystanie dziecka ze zindywidualizowanej ścieżki kształcenia, a inny, że dziecko uczestniczyło w edukacji domowej. Żadne z rodziców nie deklaroowało, by jego dziecko korzystało z nauczania indywidualnego. 6 osób nie wypowiedziało się, czy dziecko potrzebowało diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, czy nie.

Uczestników badań scharakteryzowano również pod kątem dostępności do posiadanego na koniec klasy trzeciej sprzętu potrzebnego do zdalnego nauczania. Na podstawie tych wyników wiadomo, że sprzęt na wyłączność ma 16 dzieci, jest współdzielony z rodzicem w przypadku 20 uczniów oraz z rodzeństwem u 9 dzieci. Nikt spośród rodziców nie zadeklarował braku potrzebnego sprzętu.

[3.4.] Analizie statystycznej poddano wyniki  
Prezentacja wyników badań otrzymane po wypełnieniu przez badanych  
własnych *Kwestionariusza Przystosowania się Rodziców do Zdalnego Nauczania swoich dzieci, uczniów szkoły podstawowej, podczas kwarantanny wywołanej wirusem COVID-19 w odniesieniu do otrzymanego wsparcia i własnych predyspozycji.* Na podstawie zawartej w nim Skali Przystosowania do Zdalnego Nauczania można poznać opinie respondentów na ten temat. Najniższy wynik w badanej grupie (45 osób) to 18 punktów, a najwyższy – 54. Średnia w badanej grupie to 32,73, przy odchyleniu standardowym 8,70. O poziomie niskim świadczą uzyskane punkty między 15 a 30, a wysoki 45–60.

Kolejne dane pozyskane były na podstawie kwestionariusza Mini-COPE. Tabela 3 przedstawia wyniki dotyczące obieranych przez rodziców stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

Tabela 3. Dane z pomiaru radzenia sobie ze stresem – Mini-COPE

Style radzenia sobie ze stresem	Minimum	Maksimum	M	SD
Aktywne radzenie sobie	2,0	4,0	3,03	0,59
Planowanie	1,0	4,0	3,02	0,68
Akceptacja	1,0	4,0	2,94	0,65
Pozytywne przewartościowanie	1,0	4,0	2,86	0,70
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,0	4,0	2,73	0,83
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,0	4,0	2,57	0,75
Zwrot ku religii	1,0	4,0	2,32	1,19
Wyładowanie	1,0	4,0	2,32	0,75
Zajmowanie się czymś innym	1,0	4,0	2,29	0,73
Poczucie humoru	1,0	4,0	2,06	0,61
Obwinianie siebie	1,0	3,0	1,70	0,63
Zaprzeczanie	1,0	4,0	1,64	0,75
Zaprzestanie działań	1,0	3,0	1,57	0,56
Zażywanie substancji psychoaktywnych	1,0	2,0	1,11	0,28

Na podstawie Skali Samooceny SES M. Rosenberga, w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny, wyniki przedstawiają się następująco: wynik najniższy to 21, najwyższy 40, średnia wynosi 30,62, przy odchyleniu standardowym 4,75. Badani zazwyczaj wybierali kategorię „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się”, jeśli twierdzenie dotyczyło pozytywnego postrzegania siebie. Kategorie negatywne wybierały jednostki albo pozostały bez zaznaczenia, z wyjątkiem twierdzeń „Czasami czuję się beużytecznie” (14 osób) i „Niekiedy uważam, że jestem do niczego” (11 osób).

Kolejnym narzędziem jest Wielowymiarowa Skala Spostrzeganego Wsparcia Społecznego. Tutaj 12 twierdzeń uporządkowano w trzy podskale. W każdej podskali można było uzyskać minimum 4 punkty, a maksimum 28. Wysoki wynik świadczy o wysokim wsparciu z tego źródła, a wynik ogólnie wysoki, tj. od 48 do 84, informuje o spostrzeganiu uzyskanego wsparcia społecznego jako wysokiego. Szczegółowy rozkład wyników przedstawia tabela 4.

**Tabela 4.** Wyniki uzyskane w Wielowymiarowej Skali Spostrzeganego Wsparcia Społecznego z podziałem na podskale (adaptacja polska: K. Buszman, H. Przybyła-Basista) (N = 45)

Podskale	Minimum	Maksimum	M	SD
Spostrzegane Wsparcie Społeczne – Przyjaciele	4	28	20,02	5,80
Spostrzegane Wsparcie Społeczne – Rodzina	4	28	19,84	6,95
Spostrzegane Wsparcie Społeczne – Osoba znacząca	4	28	22,44	6, 22
Spostrzegane Wsparcie Społeczne – Wynik ogólny	24	84	62, 31	15,19

Podczas wnikliwej analizy wyborów pozytywnych w odniesieniu do każdej z trzech grup warto zauważyć, że na zagadnienia dotyczące osoby znaczącej, które w skali stanowią pierwsze dwa miejsca (*Istnieje pewna szczególna osoba, która jest w pobliżu, kiedy jestem w potrzebie, oraz z którą mogę dzielić swoje radości i smutki*), poprzez wybór „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się” wskazało łącznie po 38 osób (w tym 21 i 19 wybrało opcję „zdecydowanie”). W innych wyborach pozytywnych wyniki te były rozłożone dość równomiernie. Najwięcej negatywnych wyborów było dokonywanych wobec twierdzeń związanych z rodziną, przy czym opcje skrajne, tj. z przysłówkiem „zdecydowanie”, się równoważyły.

W autorskiej części kwestionariusza znajdują się pytania pozwalające na diagnozę postrzeganych przez rodziców źródeł wsparcia podczas przystosowywania się do nauczania zdalnego.

Ta kolejna refleksja została sprowokowana ogólną samooceną rodziców, którzy w 68,18% oświadczyli, że trochę się zgadzają lub się zgadzają, że sprostali zadaniu, choć żadnych problemów ze zdalnym nauczaniem nie miało tylko 11,36% (tyle też deklarowało, że trochę się z tym zgadza). 13,63% rodziców twierdzi, że wszystkie problemy z tym związane zostały pokonane, a 22,72% trochę się z tym zgadza. Mimo ogólnie dobrej samooceny rodziców (18% uważa, że nie sprostano zadaniu) większość z nich (70,45%) uważa, że tak dłużej się nie da. Na prośbę o ustosunkowanie się do twierdzenia, iż mają poczucie, że wokół są bliscy, na których pomoc mogą liczyć, pozytywnie odpowiedziało 65,90%, natomiast pozytywną opinię, że mogą liczyć na wsparcie ze strony szkoły, potwierdziło tylko 9% rodziców. Podjęto więc refleksję nad pytaniem: *Co rodzice postrzegają jako źródło siły w sytuacji zdalnego nauczania, a zatem co pomogło, ich zdaniem, w przystosowaniu się do zdalnego nauczania ich dzieci?* Opinie rodziców na ten temat przedstawia tabela 5.

**Tabela 5. Źródła siły w przystosowywaniu się do zdalnego nauczania w percepcji rodziców (N = 45)**

Źródła siły w percepcji rodziców	Min.	Maks.	M	SD
Osobisty upór i determinacja	1	5	4,07	1,12
Rodzina	1	5	4,07	1,25
Osobiste sposoby radzenia sobie ze stresem	1	5	4,02	1,03
Zauważalne efekty mojego zaangażowania	1	5	3,93	1,21
Moja dyspozycyjność	1	5	3,62	1,54
Obserwacja wzmacniającej się relacji z dzieckiem	1	5	3,49	1,24
Dobra sytuacja finansowa	1	5	3,49	1,24
Pomoc innych w pokonywaniu problemów	1	5	3,13	1,34
Wspierające rozmowy z wychowawcą	1	5	2,96	1,46
Czas dla siebie	1	5	2,91	1,49
Modlitwa/medytacja	1	5	2,91	1,66
Zauważenie pozytywnych zmian w dziecku	1	5	2,91	1,38
Osobiste doświadczenia w e-learningu	1	5	2,87	1,62
Nadzieja, że ta forma pozwoli nauczycielom zauważyć faktyczne możliwości mojego dziecka	1	5	2,47	1,39
Zauważenie możliwości nawiązania relacji z klasą przez dziecko, które do tej pory uczyło się w domu	1	5	2,38	1,54
Poczucie, że mogę liczyć na wsparcie ze strony szkoły	1	5	2,13	1,36
Możliwość skorzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej	1	5	2,00	1,13
Odpowiednie leki	1	5	1,73	1,21

Analizując wyniki postrzegane przez rodziców jako źródła siły, można zauważyć, że dość znaczącymi źródłami siły dla rodziców są (rosnąco):

- obserwacja umacniającej się relacji z dzieckiem i dobra sytuacja finansowa ( $M = 3,49$ ),
- dyspozycyjność ( $M = 3,62$ ) – rodzice w innym miejscu podkreślali wagę, jaką miała otrzymana od pracodawcy możliwość pracy zdalnej i poczucie stabilizacji zawodowej,
- zauważalne efekty zaangażowania rodzica w zdalne nauczanie ( $M = 3,93$ ).

Bardzo znaczącymi źródłami siły były (rosnąco):

- osobiste sposoby radzenia sobie ze stresem ( $M = 4,02$ ),
- rodzina ( $M = 4,07$ ),
- osobisty upór i determinacja ( $M = 4,07$ ).

Podczas analizy szczegółowej można zauważyć, że istotnym źródłem siły jest poczucie dobrej sytuacji finansowej (77% rodziców uważa

sytuację finansową za dość znaczące, bardzo znaczące lub zdecydowanie znaczące źródło siły). Poza tym jako zdecydowanie znaczące źródło siły 29% rodziców wskazuje osobiste doświadczenia w e-learningu. Tyle samo osób zdania tego nie aprobuje. Jako zdecydowanie znaczące źródło siły 26% rodziców postrzega modlitwę/medytację, ale 33% postrzega je jako nic nieznaczące źródło siły.

W granicach 20% rodziców postrzega jako źródło siły rozmowy z wychowawcą oraz pomoc innych w pokonywaniu problemów, podobna też liczba rodziców nie postrzega tych zmiennych jako źródeł siły.

Blisko połowa rodziców ma poczucie, że nie może liczyć na wsparcie ze strony szkoły ani na możliwość skorzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

*Z jakiego zatem rodzaju wsparcia korzystał rodzic, by uczeń klasy 3 mógł włączyć się w edukację zdalną?*

Wykres 4. Częstość wsparcia uzyskanego przez rodziców



Rodzice spośród przykładowych wypowiedzi w pytaniu 4 Kwestionariusza Przystosowania się Rodziców do Zdalnego Nauczania Swoich Dzieci mogli wybrać te, które odpowiadały ich doświadczeniom w związku ze wsparciem, dzięki któremu dziecko mogło włączyć się w edukację zdalną. Gradacja dokonanych wyborów została zobrazowana na wykresie 4. Należy zaznaczyć, że dziesięcioro rodziców skorzystało również z opcji „Inne”, dodając w niej własne propozycje, ale były to jednostkowe sytuacje. Mianowicie wśród uzyskanego wsparcia rodzice wymienili: pomoc starszego rodzeństwa (3 osoby), zapewnienie wsparcia nauczyciela wspomagającego, gdy rodzic pomagał innym dzieciom, oraz przyzwolenie na zrealizowanie mniejszej partii materiału. Były też trzy głosy rodziców, że musieli sobie radzić sami.

W przypadku 17 respondentów szkoła nie stworzyła możliwości udziału dzieci w zajęciach synchronicznych. Rodzice, odnosząc się do pytania, jakie czynności musiały być podjęte w przypadku udziału dziecka w nauczaniu synchronicznym, odpowiedzieli: pomoc w obsłudze narzędzi (8 osób), przeorganizowanie życia rodzinnego (7 osób), po 5 osób zaznaczyło: zakup sprzętu do zajęć, wygospodarowanie miejsca do nauki, stała pomoc dziecku. Troje rodziców nie włączyło się w takie nauczanie ze względów czasowych, dwoje nadal potrzebuje wsparcia i tyle samo ma inne doświadczenia.

[3.4.1.]

Działania podejmowane przez rodziców w celu dostosowania się do zdalnego nauczania

**Tabela 6. Analiza wyników odpowiedzi na pytanie nr 2 w Kwestionariuszu: „Proszę wskazać, jakie czynności musiały być podjęte, aby dziecko mogło uczestniczyć w zajęciach synchronicznych (w czasie rzeczywistym)” (N = 45)**

Kategorie odpowiedzi	n	Procent
Brak stworzenia takiej możliwości przez szkołę dla uczniów klasy III	17	37.78
Pomoc w obsłudze narzędzi umożliwiających naukę na odległość	8	17.78
Przeorganizowanie życia rodzinnego i zawodowego rodziców	7	15.56
Zakup potrzebnego sprzętu (biurko, laptop itp.)	5	11.11
Wygospodarowanie miejsca i czasu na naukę	5	11.11
Stała pomoc dziecku	5	11.11
Brak możliwości czasowych ze strony rodziców	3	6.67

Prośba o wsparcie (pomoc)	2	4.44
Inne odpowiedzi	2	4.44

W przypadku nauczania asynchronicznego 9 rodziców musiało wygospodarować miejsce do nauki, 7 musiało przeorganizować życie rodzinne i zawodowe, 6 stale kontrolowało korespondencję od nauczycieli, 5 stale służyło pomocą dziecku. Po 4 osoby zadeklarowały: pomoc w obsłudze narzędzi i zakup potrzebnego sprzętu. 4 rodziców deklaruje brak możliwości czasowych. Jedna osoba deklaruje potrzebę pomocy, a 6 nie wybrało żadnej z powyższych opcji.

**Tabela 7. Analiza wyników odpowiedzi na pytanie nr 3 w Kwestionariuszu: „Proszę wymienić czynności, które zostały podjęte w celu dostosowania się do nauczania zdalnego w czasie asynchronicznym (realizacja poleceń nauczyciela w ustalonym przez siebie czasie)” (N = 45)**

Kategorie odpowiedzi	N	Procent
Wygospodarowanie miejsca i czasu na naukę (harmonogram dnia)	9	20.00
Przeorganizowanie życia rodzinnego i zawodowego rodziców	7	15.56
Stale kontrolowanie Librusa lub poczty elektronicznej – pośrednictwo w odbiorze zadań	6	13.33
Stała pomoc dziecku	5	11.11
Pomoc w obsłudze narzędzi umożliwiających naukę na odległość	4	8.89
Zakup potrzebnego sprzętu (biurko, laptop itp.)	4	8.89
Brak możliwości czasowych ze strony rodziców	4	8.89
Prośba o wsparcie (pomoc)	1	2.22
Inne odpowiedzi	6	11.11

Podsumowując zebrany materiał, warto zastanowić się nad problemami: Jak postrzegają swoją sytuację rodzice uczniów klas trzecich w kontekście zdalnego nauczania? Jaka jest ich opinia na temat tego nauczania na podstawie retrospektywnej oceny doświadczeń z tym związanych?

Spośród 45 rodziców uczestniczących w badaniu większość (30 osób) ma poczucie, że sprostała zadaniu, przy czym 6 osób twierdzi, że wszystkie trudności zostały pokonane, a 11 trochę się z tym zgadza. 13 osób od razu zakładało, że z tą sytuacją sobie poradzi, a 9 trochę zgadzało się z tą opinią. Mimo zasadniczo pozytywnej oceny retrospektywnej zdalnego nauczania, nauki w kolejnej klasie obawia się 35 osób, a 15 rodziców obawia się nauczania zdalnego w przyszłości. 28 twierdzi, że



rodzic nie może być nauczycielem, przy czym trochę się z tym zgadza 11 badanych rodziców.

Analizując przystosowanie rodziców do sytuacji zdalnego nauczania, podjęto refleksję, czy istnieje zależność między przystosowaniem do zdalnego nauczania a stylami radzenia sobie ze stresem.

[3.4.2.]

Czynniki przystosowania rodziców do sytuacji zdalnego nauczania – korelacje

Szukając odpowiedzi na to pytanie, podjęto się analizy wyników pod kątem występowania korelacji pomiędzy wynikami w Skali Przystosowania do Zdalnego Nauczania a wynikami w Kwestionariuszu do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 8.

**Tabela 8. Korelacje rho Spearmana pomiędzy wynikami w Skali Przystosowania do Zdalnego Nauczania i wynikami w Kwestionariuszu do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE (N = 45)**

Strategie radzenia sobie ze stresem	rho	Istotność
Aktywne radzenie sobie	-0,05	0,742
Planowanie	0,20	0,193
Pozytywne przewartościowanie	0,31	<b>0,041</b>
Akceptacja	0,20	0,183
Poczucie humoru	-0,04	0,789
Zwrot ku religii	0,24	0,119
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,32	<b>0,033</b>
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,05	0,754
Zajmowanie się czymś innym	-0,22	0,144
Zaprzeczanie	-0,05	0,734
Wyładowanie	-0,36	<b>0,024</b>
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,20	0,179
Zaprzestanie działań	-0,36	<b>0,014</b>
Obwinianie siebie	-0,19	0,222

Taką istotną zależność zauważa się jedynie w skalach: Pozytywne Przewartościowanie, Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego, Wyładowanie, Zaprzestanie Działań. Oznacza to, że im lepiej ktoś radzi sobie ze zdalnym nauczaniem, tym:

- częściej stosuje pozytywne przewartościowanie ( $\rho = 0,31$ ;  $p < 0,041$ );
- częściej poszukuje wsparcia emocjonalnego, aby poradzić sobie ze stresem ( $\rho = 0,32$ ;  $p < 0,033$ );

- rzadziej stosuje wyładowania, aby poradzić sobie ze stresem ( $\rho = -0,36; p < 0,024$ );
- rzadziej zaprzestaje podjętych działań, by poradzić sobie ze stresem ( $\rho = -0,36; p < 0,014$ ).

Nie ma jednak związku między tym, jak ktoś przystosował się do zdalnego nauczania, a aktywnym radzeniem sobie, planowaniem, akceptacją, poczuciem humoru, zwrotem ku religii, poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego, zajmowaniem się czymś innym, zaprzeczaniem, zazywaniem substancji psychoaktywnych, obwinianiem siebie.

Kolejny problem, nad którym zastanawiano się podczas analizy uzyskanych wyników, to: Czy istnieje związek między przystosowaniem do zdalnego nauczania a samooceną osób badanych?

Analiza wyników przeprowadzonych badań prowadzi do wniosku o braku zależności między przystosowaniem rodziców do zdalnego nauczania i ich samooceną ( $\rho = 0,26; p < 0,079$ ).

Ze względu na fakt, że człowiek jest istotą społeczną, zrodziła się potrzeba diagnozy: Czy istnieje zależność między przystosowaniem do zdalnego nauczania a spostrzeganym wsparciem społecznym?

Wyniki zamieszczone w tabeli 9 wskazują na istnienie zależności między przystosowaniem do zdalnego nauczania a otrzymywaniem wsparcia ze strony rodziny ( $\rho = 0,33; p < 0,027$ ). Istnieje wprost proporcjonalna zależność między przystosowaniem do zdalnego nauczania a wsparciem otrzymywanym od rodziny. Im większe jest wsparcie rodziny, tym lepiej osoby badane radzą sobie z nauczaniem zdalnym swoich dzieci.

**Tabela 9. Korelacje rho Spearmana między wynikami w Skali Przystosowania do Zdalnego Nauczania i wynikami w Wielowymiarowej Skali Spostrzeganego Wsparcia Społecznego (N = 45)**

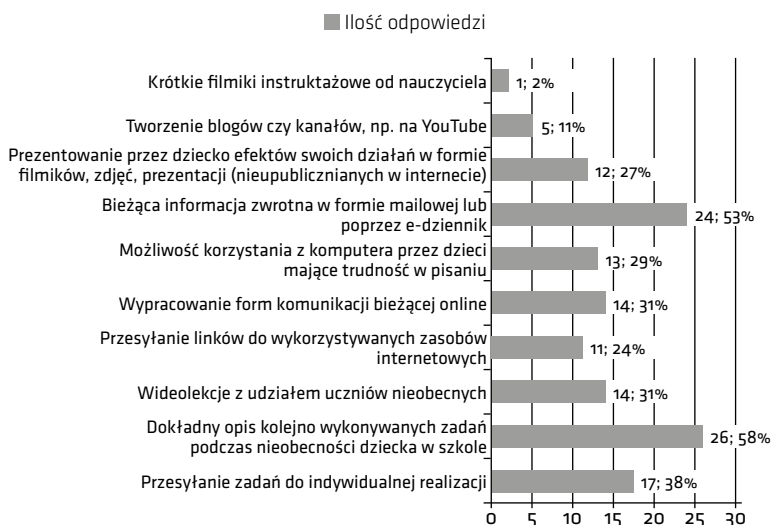
Osoby postrzegane jako udzielające wsparcia	rho	Istotność
Przyjaciele	0,150	0,325
Rodzina	0,329	0,027
Osoba znacząca	-0,012	0,940
Wynik ogólny	0,246	0,103

Nie zaobserwowano związku między wsparciem społecznym uzyskiwanym od osób znaczących i przyjaciół a przystosowaniem rodziców do zdalnego nauczania. Również wyniki ogólne w Wielowymiarowej Skali Spostrzeganego Wsparcia Społecznego nie korelują z wynikami w Skali Przystosowania do Zdalnego Nauczania.

Poprzez udział w badaniach rodzice uczniów klas trzecich mieli możliwość podzielenia się własnymi spostrzeżeniami na temat zdalnego nauczania. Wykres 5 przedstawia częstość dokonanych wyborów w zakresie praktyk, które warto byłoby kontynuować w nauczaniu stacjonarnym.

#### [4.] Rekomendacje rodziców w odniesieniu do zdalnego nauczania na podstawie przeprowadzonych badań

Wykres 5. Analiza odpowiedzi na pytanie nr 9 w Kwestionariuszu: „Proszę wyrazić opinię, które doświadczenia ze zdalnego nauczania warto byłoby kontynuować również w nauczaniu stacjonarnym” (N = 45)



Powyższe dane ukazują, że ponad połowa rodziców uczniów klas trzecich proponuje, że warto byłoby podczas nauczania zdalnego kontynuować: dokładny opis kolejno wykonywanych zadań podczas nieobecności dziecka w szkole (26 badanych) i bieżące przekazywanie informacji zwrotnej w formie maila lub poprzez dziennik (24 badanych). W zakresie między 24,4% (11 badanych) a 37,8% (17 badanych) wskazanych wyborów znajdują się (rosnąco):

- przesyłanie linków do zasobów internetowych – 11 (24,4%),
- prezentowanie efektów swoich działań przez dzieci bez upubliczniania ich w internecie,
- umożliwienie korzystania z komputera dzieciom mającym trudności w pisaniu,

- wypracowanie form komunikacji bieżącej online,
- wideolekcje z udziałem uczniów nieobecnych,
- przesyłanie zadań do indywidualnej realizacji.

Poprzez pytanie otwarte (nr 10) rodzice zostali poproszeni o podanie tych form pracy w zdalnym nauczaniu, z których należałoby zrezygnować. Spośród uzyskanych propozycji wyłoniono osiem kategorii, co zostało, wraz z częstością wyborów, przedstawione w tabeli 10.

**Tabela 10. Analiza wyników odpowiedzi na pytanie nr 10 w Kwestionariuszu: „Z których form nauczania zdalnego należałoby zrezygnować?” (N = 45)**

Kategorie odpowiedzi	n	Procent
Z metod i form pracy, które nadmiernie angażują rodziców	20	44.44
Z zajęć praktycznych	9	20.00
Z zajęć wychowania fizycznego	8	17.78
Z całego zdalnego nauczania	8	17.78
Z tworzenia kanałów na YouTubie	4	8.89
Z braku wymagań i braku informacji o sposobie oceniania	3	6.67
Wszystkie formy pracy są niezbędne	5	11.11
Nie wiem	3	6.67

Wyniki pokazują, że 20 rodziców postuluje rezygnację z nadmiernego angażowania rodziców, rezygnację z organizacji zajęć wf i całego zdalnego nauczania. 4 rodziców uważa, że należałoby zrezygnować z tworzenia kanałów na YouTubie. 5 rodziców sądzi, że wszystkie formy są niezbędne, a 3 nie ma zdania.

Własne przemyślenia, wskazania i opinie rodzice mieli okazję umieścić na końcu kwestionariusza bądź wpisywać do pytań półotwartych, po wybraniu kategorii „Inne”.

Postulaty rodziców uczestniczących w zdalnym nauczaniu swoich dzieci, uczniów klas trzecich:

- *Zdalne nauczanie powinno być prowadzone tak jak w szkołach prywatnych. Tam dzieci miały „na żywo” lekcje z nauczycielami. Jakoś u nich się to udało [...].*
- *Rodzice powinni dostać konkretne instrukcje różnych form wysyłania zadań i działania e-dziennika oraz informacje, jak i gdzie uzyskać książki na internet.*

- Szkoła powinna się starać, by nie były to zajęcia, które wymagają wielogodzinnego siedzenia przed laptopem, lecz zajęcia z możliwością wykonywania zadań w sposób manualny.
- Przesyłanie materiału dla dzieci przed lekcją, aby dziecko mogło się z nim zapoznać.
- Jeśli nauczyciel chce wysyłać materiał, to taka forma powinna być wzbogacana o cykliczne spotkania online z nauczycielem przynajmniej co 2–3 dzień, żeby dziecko czuło realność tej sytuacji, zobaczyło nauczyciela i pozostałych uczniów.
- Możliwość pisania na komputerze przez dziecko z dysleksją i dysgrafią.
- Należy zrezygnować z opcji, które zmuszają dziecko w klasach 1–3 do szukania materiałów i odpowiedzi w internecie, [...] tak małe dzieci mogą trafiać na nieodpowiednie treści.
- Dzieci nie powinny przygotowywać nagrań, które potem są wysyłane przez internet.
- Taka forma zajęć, jaką mieliśmy w 3 klasie, czyli bez lekcji online, jest dla rodzica stresująca (nigdy nie wyrabialiśmy się w terminie z oddawaniem prac), a dla dziecka demotywująca i dezorganizująca jego życie.
- Liczyłam, że zdalne nauczanie będzie okazją do indywidualizacji pracy i pozwoli dzieciom na większe wykazanie się swoimi umiejętnościami.
- Chciałabym, żeby nauczyciele podawali dzieciom z tygodniowym wyprzedzeniem zakres materiału, który mają opanować, żeby e-dziennik był prowadzony na bieżąco nawet w przypadku nauczania stacjonarnego, a gdyby, tak jak u nas, lekcje się nie odbywały, ocenianie polegało na ocenianiu wiedzy, a nie wykonanych zadań.
- Po pierwsze, zdalne nauczanie może być odpowiednie dla niektórych dzieci, ale na pewno nie dla moich. Po drugie, żeby było efektywne, rodzic musiałby poświęcić swoją pracę zawodową, a to i tak za mało. Po trzecie, dla osób pracujących, bez względu na liczbę dzieci w nauczaniu, podczas chociażby pandemii, jak ostatnio, należałoby przydzielić osoby do pomocy za darmo!

**[5.]** Przedstawione powyżej wyniki ukazują  
**Wnioski** przystosowanie rodziców do zdalnego  
nauczania jako proces złożony i zależny

od wielu czynników. Wyniki uzyskane na podstawie *Kwestionariusza Przystosowania się Rodziców do Zdalnego Nauczania swoich dzieci, uczniów szkoły podstawowej, podczas kwarantanny wywołanej wirusem COVID-19 w odniesieniu do otrzymanego wsparcia i własnych predyspozycji*, dotyczące bezpośrednio radzenia sobie całej grupy ze zdalnym nauczaniem, wskazują, że badani średnio sobie z tym przystosowaniem poradzili. Źródłem siły dla większości rodziców są osoby znaczące, ale nie zawsze muszą być to członkowie rodziny, o czym świadczy rozbieżność w wynikach ogólnych, jak również w szczegółowej analizie grup. Wśród badanych wiele osób wskazuje, że rodzina nie jest dla nich wsparciem. Nie można jednak pominąć tych przykładów, gdy badani deklarowali, że konkretną pomoc uzyskali właśnie od rodziny; były to zazwyczaj starsze dzieci. Przyjaciele to też grupa, która jest wsparciem dla badanych. Postrzeganie zatem osób znaczących jako najwyższej ocenionego źródła siły może być też szansą na zbudowanie dobrej relacji między pedagogiem a rodzicem.

Kolejnym krokiem było zebranie wyników po zastosowaniu polskiej wersji inwentarza Mini-COPE. Na ich podstawie można zauważyć, że najczęściej stosowanymi strategiami w radzeniu sobie ze stresem są: aktywne radzenie sobie, planowanie, akceptacja, pozytywne przewartościowanie, a najrzadziej osoby badane uciekają się do zażywania substancji psychoaktywnych jako sposobu radzenia sobie ze stresem. Rzadko stosują też obwinianie siebie, zaprzeczanie lub zaprzestanie działań.

Zasadniczo rodzice prezentowali wysoką samoocenę, a mimo to na początku zdalnego nauczania nie potrafili z góry założyć, że z tą sytuacją sobie poradzą. Z perspektywy czasu oceniają jednak, że sprościli temu zadaniu. Niektórzy twierdzą nawet, że dziecko w domu ma lepsze warunki do nauki, co jest dla nich dodatkowym plusem. Chociaż wynik przystosowania do zdalnego nauczania, według subiektywnej opinii rodziców, jest pozytywny, to należy pamiętać, że przystosowanie jest procesem i dotychczasowa opinia rodzica może nie być aktualna, a to właśnie od rzeczywistych wyników, realnej sytuacji rodziny, możliwości rodzica zależą warunki umożliwiające zdalne nauczanie w domu. Dlatego każdorazowo należy aktualizować wiedzę na temat sytuacji uczniów i ich rodzin również w razie potrzeby organizacji nauczania zdalnego.

Na przykładzie powyższych postulatów rodziców trudno zredagować uniwersalne rekomendacje czy modele pracy. Niektóre z nich są bardzo szczegółowe, a inne – zestawione z wynikami powyższych badań – mogłyby pozostawać wobec siebie w opozycji. Można natomiast przyjąć postawę gotowości do wyjścia naprzeciw potrzebom rodziców, a powyższe wskazania potraktować jako możliwości, którym każdy pedagog może się przyjrzeć pod kątem własnej klasy, dokonać jej diagnozy, by faktycznie poznać sytuację poszczególnych uczniów, i dopiero wtedy zastanawiać wobec swoich uczniów i ich rodziców podejście indywidualne.

Patrząc na zdalne nauczanie z pozycji praktyka oraz biorąc pod uwagę wskazania rodziców, autorka proponuje, by planując pracę z uczniami przy użyciu TIK, nauczyciele uwzględniali tzw. wyspy kompetencji (Cybulska, Derewlana, 2017, s. 112), czyli sfery funkcjonowania, dzięki którym uwaga podczas zajęć online będzie podtrzymywana, a przez to efekty nauczania będą mogły być lepsze. Taka praktyka może być odpowiedzią na potrzeby rodziców, którzy np. mają problem ze zdyscyplinowaniem swoich dzieci podczas nauki w domu. Rozwiązania te mogą służyć w pracy z dziećmi zarówno z trudnościami w nauce, jak i wybitnie zdolnymi. To również propozycja pracy z tymi, których do czasu nauczania zdalnego nie można było przypisać do żadnej z tych grup, ponieważ kluczem w dotarciu do dziecka jest poznanie jego zainteresowań i mocnych stron. Według E. Domagały-Zyśk (2020) modelem zawierającym pragmatyczne rozwiązania w pracy z uczniem ze „specjalnymi/dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi” jest tzw. projektowanie uniwersalne, które mogłoby być pomocne w tworzeniu dobrej edukacji dla każdego ucznia.

Sytuacja nauczania zdalnego stawia każdego ucznia nie tylko przed nowymi wyzwaniami, ale także przenosi jego kształcenie do zupełnie innej rzeczywistości, w której musi on się odnaleźć. W sposób szczególnie dotyka tych, którzy borykają się z różnymi problemami, wynikającymi np. z niepełnosprawności czy stanu zdrowia. Z tego powodu, oprócz zajęć edukacyjnych, dzieci powinny móc korzystać z opieki specjalistycznej, która w czasie pandemii mogła przyjąć zupełnie inny charakter, jeśli w ogóle była kontynuowana. W tym czasie zadania logopedy, terapeuty psychologa, nauczyciela wspomagającego przejmował rodzic. Dziecko zaś musiało przy pomocy opiekuna pokonać wszystkie związane z tym trudności. Na etapie klas początkowych stopień wdrożenia z pewnością zależy od wielu czynników, będących w gestii rodzica, ale też takich, na które rodzic nie ma wpływu. Sam bowiem też potrzebuje przystosować się do zaistniałej sytuacji, korzystając z różnych strategii. Te zaś

są zależne od jego indywidualnych potrzeb i możliwości na każdej z życiowych płaszczyzn.

**Zakończenie** Niniejszy artykuł, zwracając uwagę czytelnika na przystosowanie rodziców do zdalnego nauczania, z pewnością nie wyczerpał wszystkich możliwych wątków. Z uwagi jednak na dynamizm sytuacji i wysiłek, który rodzice musieli podjąć, by dziecku zorganizować nauczanie poza szkołą, warto było uchwycić ten swoisty i w pewnym stopniu unikalny moment przejściowy. Przedstawiona tu problematyka, zdaniem autorki, może posłużyć szybszemu dostosowaniu się do nauczania zdalnego kolejnych pokoleń, bo opiera się na rzeczywistości, z którą bezpośrednio mierzyli się rodzice, odnosząc często sukcesy, ale również ponosząc straty. Bezpośrednie opinie czy postulaty rodziców mogą służyć jako inspiracja do działań wobec kolejnych odbiorców zdalnego nauczania. Doświadczenia te pokazują, jak istotne – także w sytuacjach kryzysowych – jest zabieganie nie tylko o rozwój poznawczy dziecka, ale także o jego integralny rozwój i wychowanie (Domagała-Zyśk, 2018).

To, w jakim stopniu i czy na trwałe rodzicom udało się przystosować do zdalnego nauczania albo przynajmniej z nim oswoić, warto byłoby sprawdzić jeszcze z perspektywy czasu w kolejnych badaniach. Istotne wydaje się porównanie, czy doświadczenie zdalnego nauczania w przeszłości będzie miało faktyczny wpływ na ewentualne nauczanie zdalne w przyszłości.

Dla wielu rodziców była to okazja do przeprowadzenia praktycznej lekcji w swojej szkole życia, w której oprócz przekazywania wiedzy uczono, jak sprostać nowym, nieraz bardzo nieoczekiwanym wyzwaniom, jak planować dzień, szukać kompromisów, pokonywać na bieżąco pojawiające się trudności.

Dla nauczycieli i wychowawców była to okazja do zbudowania lepszych relacji z rodzicami, bo – jak twierdzą J. Pyżalski i W. Poleszak (2020, s. 34) – „jeśli w takiej sytuacji nie uda się nam zbudować relacji z rodzicami, to prawdopodobnie nie uda się nam już nigdy”. To również czas, gdy pedagodzy mogli poznać rodziców w nieznanych dotąd okolicznościach. Warto z tego doświadczenia skorzystać w ewentualnym wyborze form realizacji zdalnego nauczania w przyszłości. Potrzeba ta wynika z rozporządzenia o tzw. pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla rodziców, na podstawie którego rodzice mogą oczekiwać od



szkoły warsztatów, konsultacji czy szkoleń w ramach wdrożenia w zdalne nauczanie. Takie działania – zdaniem autorki – nie tylko spełniałyby oczekiwania rodziców, ale także otworzyłyby alternatywne perspektywy edukacji uczniów wymagających specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych z powodu choroby czy innych przyczyn uniemożliwiających ich udział w zajęciach stacjonarnych.

Autorka ma nadzieję, że podjęte przez nią badania pomogą zauważyć rolę rodzica w kształceniu zdalnym i jego proces przystosowawczy oraz pozwolą na wypracowanie pożądanych form wsparcia. Chodzi o to, by nie tyle docenić bezdyskusyjnie istotną rolę rodzica, ile go wyposażyć w takie narzędzia, aby w podobnej sytuacji mógł sobie poradzić jeszcze lepiej.

- Amilkiewicz-Marek, A. (2018). Uczeń z prze-  
wlekłą chorobą nerek incognito w szkole  
ogólnodostępnej. W: J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek  
(red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki  
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Buszman, K., Przybyła-Basista, H. (2017). Polska adaptacja Wielowymiarowej  
Skali Spostrzeganego Wsparcia Społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(4), 581–599.
- Carver, Ch.S. (2011). Inwentarz Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem – Mini-  
-COPE. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Narzędzia pomiaru  
stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów  
Psychologicznych.
- Cohen, S., Underwood, L.G., Gottlieb, B.H. (eds.) (2000). *Social Support and  
Intervention. A Guide for Health and Social Scientists*. New York: Oxford  
University Press.
- Cybulska, R., Derewlana, H. (2017). Słowniczek ważniejszych podstawowych  
pojęć. W: *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edu-  
kacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: ORE,  
<https://www.ore.edu.pl/2018/02/uczen-ze-speporadnik-dla-dyrektorow-2/> [data dostępu: 10.07.2020].
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Relacje rówieńnicze uczniów z niespecyficznymi  
trudnościami w nauce. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjal-  
nymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieńniczym*. Lublin:  
Wydawnictwo KUL.

## Bibliografia

- Domagała-Zyśk, E. (2018). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.12775/PCh.2018.023>.
- Domagała-Zyśk, E. (2020). Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 139–157). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Juszczyk, S., (2002). *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karauda, K. (2001). Historia w perspektywie edukacji zdalnej (distance learning – DL). *Kultura i Historia*, 1.
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L., Cialdini, R.B. (2002). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: GWP.
- Kopciał, P. (2013). Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych. *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki*, 7(9), 79–99.
- Kupisiewicz, C. (1996). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Moos, R.H., Schaefer, J.A. (1993). Coping Resources and Process: Current Concepts and Measures. W: L. Goldberger, S. Breznits (eds.), *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects* (s. 234–257). New York: The Free Press.
- Oleś, M. (2006). Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia. *Roczniki Psychologiczne*, 9(1), 123–139.
- Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020) Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.

- Schneider, B., Keesler, V., Morlok, L. (2013). Wpływ rodziny na uczenie się i socjalizację dzieci. W: H. Dumnot, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2005). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia. Wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szlachta, E. (2009). Próba adaptacji i walidacji polskiej wersji The International Support Evaluation List (ISEL) – Kwestionariusza Spostrzegania Wsparcia Społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, 52(4), 433–451.

- Edukacja na odległość – definicja*, <http://ltof.ieee.org/we/003.html> [data dostępu: 10.07.2020]. Netografia
- Edukacja na odległość – odrobina historii*, <http://ltof.ieee.org/we/002.html> [data dostępu: 05.07.2020].
- <https://acs-schools.com/parents-guide-distance-learning> [data dostępu: 24.06.2020].
- <http://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BN79VL&view=5>.
- <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmienilo-sie-nauczanie-zdalne> [data dostępu: 01.06.2020].
- [https://www.practest.com.pl/files/mojepliki/Arkusze%20Mini-COPE\\_20180305.PDF](https://www.practest.com.pl/files/mojepliki/Arkusze%20Mini-COPE_20180305.PDF) [data dostępu: 01.06.2020].
- <https://psychologdlapolonii.net/wp-content/uploads/2020/05/skala-samooceny.pdf> [data dostępu: 01.06.2020].
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna* 2(4), 164–176, [https://www.kul.pl/files/118/publikacje\\_artyk/Laguna\\_PS\\_2007\\_2.pdf](https://www.kul.pl/files/118/publikacje_artyk/Laguna_PS_2007_2.pdf) [data dostępu: 01.06.2020].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Informatyka*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> [data dostępu: 10.07.2020].
- Satoła, K. (2005). *E-learning – notatki szefa projektu*, [www.haker.pl](http://www.haker.pl).
- Schneider, B. i in. (2008). Parents as Teachers National Center, What is Parents as Teachers, [www.parentsteachers.org/site/pp.asp?c=ekIRLcMZJxE-andb=272093](http://www.parentsteachers.org/site/pp.asp?c=ekIRLcMZJxE-andb=272093) [data dostępu: 06.07.2020].



**BEATA GULATI**

DOKTORANTKA, KATEDRA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ, KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWEŁA II

## ROZDZIAŁ 7 ■ **Organizacja edukacji zdalnej dla studentów z niepełnosprawnościami – rekomendacje**

A  
B  
S  
T  
R  
A  
K  
T

Sytuacja pandemii COVID-19 wprowadziła unikalne wyzwania dla instytucji szkolnictwa wyższego. Uczelnie zostały zamknięte i nastąpił transfer do nauczania zdalnego. Mając za zadanie zapewnienie pełnego udziału w procesie kształcenia, zastanawiamy się, jaki wpływ miało przejście do wirtualnej przestrzeni na studentów z niepełnosprawnościami. Czy udało się zapewnić dostępność zajęć dla osób z niepełnosprawnościami na zasadzie równych praw?

Artykuł ma na celu ukazanie edukacji zdalnej dla osób z niepełnosprawnościami od strony jednostek zajmujących się wsparciem edukacyjnym – Biur ds. Osób z Niepełnosprawnościami – oraz pokazanie, jakie wyzwania stanęły przed kierownikami/kierowniczkami biur dziesięciu największych ośrodków akademickich. Tekst ukazuje, jak szybko udało im się przeorganizować prace i zapewnić wsparcie edukacyjne studentom, jakie stanęły przed nimi wyzwania, jakie nowe, innowacyjne rozwiązania zostały zastosowane i jaka jest wizja przyszłości edukacji na poziomie szkoły wyższej w kontekście osób z niepełnosprawnościami. Wreszcie proponuje się konkretne rekomendacje.

**Słowa kluczowe:** edukacja zdalna, studenci z niepełnosprawnościami, Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON), pandemia, wsparcie edukacyjne, rekomendacje

W tytule występują trzy słowa kluczowe: **Wstęp** „edukacja zdalna”, „studenci z niepełnosprawnościami” oraz „rekomendacje”; na chwilę zostawię słowo „organizacja” do późniejszego przyporządkowania. Czy w tekście znajdziemy treści związane z edukacją zdalną zaproponowaną na jakimś uniwersytecie, czy może nawet całkowitą zmianą działania jednego z uniwersytetów

jako przykład innowacji i ewolucji procesu kształcenia? Czy mamy raczej do czynienia z nadzwyczajną sytuacją, w której edukacja zdalna staje się niejako przymusem dla wszystkich nauczycieli akademickich i studentów w określonych warunkach światowego zagrożenia i pandemii? Należy zatem rozróżnić edukację zdalną i edukację zdalną w czasie pandemii.

Edukacja zdalna w Polsce, *e-edukacja* – jak ją określa Goltz-Wasiucionek (2011) – miała swoje początki pod koniec XX wieku, od podpisania Deklaracji Bolońskiej (1999), której istotą był zmiana w systemach szkolnictwa wyższego w Europie. Kolejno w 2001 roku następuje podpisanie Komunikatu Praskiego, który uzupełnia ideę uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Następny krok to współdziałanie uczelni i studentów celem utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Nowoczesna edukacja ma sprostać potrzebom społeczeństwa wiedzy, ciągle uczącego się, które korzysta z coraz większych zasobów informacji, ale ma także nieocenione pokłady własnej wiedzy. Aby móc się rozwijać i czerpać z tego bogactwa, powstaje pomysł zapewnienia wszystkim dostępu do internetu. Program *e-Europa* (2002) nosi nazwę *Społeczeństwo Informacyjne dla Wszystkich*. Powstaje też w tym czasie program *e-Polska*, dający gwarancję uczestnictwa we wszystkich procesach związanych ze zmianami edukacji. Kolejno stworzone zostały: Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej (2002–2004) oraz Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego, najpierw do 2010 roku. W Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 roku wręcz czytamy o „rewolucji informatycznej”.

Jak doszliśmy do tej rewolucji? Pierwsze projekty e-edukacji dotyczyły pojedynczych kursów i studiów podyplomowych w formie zdalnej. Uniwersytet Łódzki stworzył, wspólnie z Uniwersytetem w Maryland, PAM Center, Polsko-Amerykańskie Centrum, w którego ramach podstawy nauczania na odległość można było opanować w formie studiów podyplomowych. Nowością był Ośrodek Edukacji Niestacjonarnej, zamieniony w Centrum E-learningu, w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. E-edukacja postrzegana była jako szansa zdobycia wykształcenia dla wszystkich, głównie w kontekście uczenia się przez całe życie. Czasem była to jedyna szansa zdobycia wykształcenia dla ludzi z mniejszych ośrodków akademickich czy dla osób niepełnosprawnych. E-edukacja w istocie swej miała być formą doksztalcenia ludzi dorosłych, którzy z wielu przyczyn – zawodowych, rodzinnych lub zdrowotnych – nie mogli podjąć kształcenia w tradycyjnej formie. Na wielu uczelniach wyższych wprowadzane były koncepcje

nauczania mieszanego, uwzględniającego specyfikę kierunków i oferującego edukację na wysokim poziomie. Technologie informacyjne wykorzystywane były w taki sposób, aby każdy uczestnik brał udział w procesie kształcenia, wykorzystując komputer, internet, platformę zdalnego nauczania, e-kurs, aby dzięki temu zdobywał nowe kompetencje, takie jak posługiwanie się nowoczesnymi technologiami i wyszukiwanie informacji w internecie, oraz wiedzę, która była zgromadzona w zasobach uczelni czy w sieci.

E-edukacja, mimo że nie ma w Polsce długiej tradycji, wpisuje się w innowacyjne podejście do nauczania, charakterystyczne dla rozwijającego się, nowoczesnego społeczeństwa. Realizuje tym samym niezwykle ważny priorytet Unii Europejskiej – buduje środowisko kształcenia otwartego, atrakcyjne i dostępne dla każdego człowieka, niezależnie od pochodzenia, miejsca zamieszkania i wieku (Goltz-Wasiucionek, 2011, s. 197).

Jakże inaczej brzmią te słowa w kontekście sytuacji, z którą przyszło się nam zmierzyć. Wybór formy nauczania został zmieniony na przymus, działanie obowiązkowe

dla wszystkich. Tym, czego dowiedzieliśmy się z wcześniejszych badań nad e-edukacją, było to, że efektywne studiowanie zdalne bierze się ze starannego projektowania i instrukcji, stosowania modelu systematycznego projektowania i rozwoju, który wpływa na jakość nauczania. I właśnie tego będzie nam brakowało w większości przypadków podczas awaryjnych działań.

Co do tego doprowadziło? Otóż odpowiedzialny za tę sytuację jest COVID-19 – choroba wywołana przez nowy szczep koronawirusa SARS-CoV-2. Akronim powstał z: CO (*corona* – korona), VI (*virus* – wirus) oraz D (*disease* – choroba). Na początku choroba ta była określana jako „nowy koronawirus 2019” lub „2019-nCoV”. Oczywiście 19 pochodzi od roku, w którym wirus wystąpił na początku w Chinach. Wirus SARS-CoV-2 rozprzestrzenił się na wiele krajów. W konsekwencji wybuchu choroby spowodowanej zakażeniem tym patogenem (COVID-19) wprowadzono stan zagrożenia zdrowia publicznego o zasięgu międzynarodowym (PHEIC). Reagując na tę wyjątkową sytuację, początkowo, aby unikać tzw. *infodemic*, pandemicznych *fake newsów*, ustalono, jakie strony internetowe informować będą w sposób rzetelny o rozwoju tego,

## [1.]

### **Edukacja zdalna w czasie pandemii**

co początkowo było zagrożeniem, a wkrótce stało się pandemią. Są to tak zwane bazy krajowych aktów prawnych: <https://www.gov.pl/>; <http://www.gis.gov.pl/>; <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU>.

Celem skutecznego ograniczenia dalszego przenoszenia się wirusa oraz minimalizacji skutków epidemii zalecono uczelniom wprowadzenie środków ostrożności, adekwatnych do konkretnej sytuacji. Mają one zapobiegać rozprzestrzenianiu się COVID-19, a jednocześnie chronić studentów, doktorantów i pracowników uczelni. Stosując się do tych zaleceń, MNiSW wprowadziło kolejne rozporządzenia: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2020/511>, oraz kolejne rozporządzenia MNiSW: z dnia 25 marca 2020 r. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2020/528>, z dnia 9 kwietnia 2020 r. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2020/643> oraz z 24 kwietnia 2020 r. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2020/741> zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

Kolejne rozporządzenia zmieniają diametralnie system szkolnictwa wyższego. I tutaj dochodzimy do różnicy pomiędzy zdalnym nauczaniem w sytuacji kryzysowej (*Emergency Remote Teaching*) a zdalnym nauczaniem (*online learning*) (Hodges i in., 2020)<sup>1</sup>. Dobrze zaplanowane doświadczenia związane z nauczaniem zdalnym znacząco różnią się od kursów zaoferowanych zdalnie w odpowiedzi na kryzys czy katastrofę.

Uczelnie wyższe i uniwersytety zmierzyły się z podjęciem decyzji o tym, jak kontynuować nauczanie, zapewniając jednocześnie bezpieczeństwo pracownikom dydaktycznym, naukowym i studentom. Wiele instytucji podjęło bardzo szybkie decyzje o odwołaniu wszystkich zajęć *face-to-face*, w tym również laboratoriów, oraz zobowiązały dziekanów do przeniesienia zajęć w przestrzeń wirtualną. Lista uczelni dokonujących tranzycji rosła każdego dnia. W Stanach Zjednoczonych powstała lista uczelni z dokładnymi datami przejścia na nauczanie zdalne, z danymi

<sup>1</sup>/ <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.



kontaktowymi oraz oferowanym wsparciem (*Colleges and universities closed/migrating online for COVID-19*)<sup>2</sup>.

Nauczanie zdalne w sytuacji kryzysowej (*Emergency Remote Teaching* – ERT, 2020) jest to chwilowe przejście z przekazu instrukcji wcześniej przygotowanych do kształcenia stacjonarnego na tryb zdalny z powodu okoliczności kryzysowych. Wymaga to użycia całkowicie zdalnego przekazu treści nauczania, które w innym razie prowadzone by były *face-to-face* (stacjonarnie), i powrotu do pierwotnej formy, kiedy kryzys ustąpi lub sytuacja kryzysowa zostanie zażegnana. Podstawowym celem w tej sytuacji nie jest odtworzenie solidnego systemu edukacyjnego, ale zapewnienie tymczasowego dostępu do nauczania i wsparcia w taki sposób, który jest szybki w konfiguracji, dostępny i niezawodny podczas kryzysu lub sytuacji interwencyjnej, w nagłych przypadkach.

W Polsce taka sytuacja pojawiła się po raz pierwszy! Jest jednak wiele przykładów z innych krajów, które w odpowiedzi na zamknięcie szkół i uniwersytetów w czasie kryzysu wprowadzały takie modele jak nauczanie przez smartfon, tablet (*mobile learning*), radio, *blended learning* (nauczanie mieszane) lub inne możliwe rozwiązania. The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), w której webinarium miałam przyjemność uczestniczyć, podaje wiele przykładów nauczania w kryzysie. Jeden z nich opisuje przerwy przez konflikt w Afganistanie dostęp dziewcząt do edukacji. Zaproponowano wówczas, aby zabrać dzieci z ulicy i zapewnić im bezpieczeństwo oraz edukację przez radio i płyty DVD, celem zapewnienia i promowania edukacji dziewcząt.

Pracująca w Afryce Laura Czerniewicz (2020) opisuje tę wyjątkową sytuację przechodzenia uniwersytetów do pracy online na skalę, jakiej jeszcze nie było. Przypomina podobne sytuacje, np. po trzęsieniu ziemi w Christchurch czy powodziach w Nowym Orleanie, kiedy nastąpiło pospieszne przechodzenie do nauczania online. Przerwy w nauce miały też miejsce w południowej Afryce, podczas protestów studenckich. W latach 2015–2017 długie napięcia doprowadziły do zamknięcia uniwersytetów (*#RhodesMustFall* i *#FeesMustFall*). Protesty odbyły się w 27 uniwersytetach w Afryce. Wówczas zastosowano *blended learning*, aby studenci mogli pozaliczać zajęcia. Na pierwszym roku edukacja odbywała się w konspiracji (Czerniewicz, 2020).

<sup>2</sup>/ <https://docs.google.com/spreadsheets/d/19wJZekxpewDQmApULkvZRBpBw cnd5gZIZF2SEU2WQD8/edit#gid=0>.

Perry Samson (2020), której udało się przeprowadzić zdalne zajęcia w czasie ekstremalnych warunków pogodowych, połączyła się ze studentami, wyświetliła film i prowadziła dyskusję. Autorka napisała, że jej doświadczenie z cyklonem polarnym mówi, iż można kontynuować nauczanie bez względu na to, co świat rzuca nam przed oczy.

A jeśli rzuca nam przed oczy koronawirusa? To unikalne wyzwanie dla instytucji szkolnictwa wyższego powoduje, że wszystkie strony zaangażowane – studenci, pracownicy, władze uczelni – zostały wezwane do stworzenia czegoś wyjątkowego, nadzwyczajnego w kontekście spraw dotyczących prowadzonych zajęć, kursów, praktyk, czegoś, czego nie widziano na taką skalę w ciągu naszego życia.

Każdy, kto został wciągnięty w tę nagłą migrację do nauki online, musi zdać sobie sprawę, że te kryzysy i katastrofy powodują także zakłócenia w funkcjonowaniu studentów, zwłaszcza tych z niepełnosprawnościami.

Liczba studentów z niepełnosprawnościami w roku akademickim 2018/2019 wynosiła 22 046 (13 766 na studiach stacjonarnych, 8280 na studiach niestacjonarnych). Świadczy to o rzeczywistym zaangażowaniu tych osób w swoją przyszłość i podejmowaniu edukacji na wszystkich trzech poziomach kształcenia, również studiach doktoranckich. Czy niepełnosprawność jest tylko ich cechą różnic indywidualnych, jak czytamy w wielu publikacjach (por. Aastrup, 2002; Kobyłańska, 2003)? Czy – jak określa w swoich rozważaniach Sztobryn-Giercuszkiewicz (2016) – czasem „niewidzialność” tej grupy studentów nie jest efektem marginalizacji ich potrzeb, ale właśnie konsekwencją pełnej integracji? Czy świadczy to o pełnym wtopieniu się osób z niepełnosprawnością w społeczność akademicką, o przyjęciu za normę ich obecności na uczelniach? Czy to inkluzja doskonała, czy „inni” przestali istnieć, stali się „tacy sami”? W tych słowach pojawia się problem, czy rzeczywiście działania na rzecz wsparcia edukacyjnego osób z niepełnosprawnościami są na odpowiednim poziomie na wyższych uczelniach. Konieczne jest w tym momencie przyznanie, że na polskich uczelniach od lat funkcjonują różne formy wsparcia wykorzystującego technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) w modelu projektowania uniwersalnego – *Universal Learning Design* (Domagała-Zyśk, 2015, 2016, 2017, 2019; Gulati, 2013). Z drugiej strony rozporządzenia, rekomendacje w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, wydane przez MNiSW oraz na stronach Gov.pl, albo w ogóle nie wymieniają osób z niepełnosprawnościami, albo podają na ten temat jedno zdanie. Czy jest tak oczywiste, co należy stosować,

aby został zapewniony dostęp do edukacji dla osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami? Właściwie bez wsparcia działają w tym zakresie kierownicy i kierowniczkę Biur ds. Osób z Niepełnosprawnościami, podejmując szybkie, odpowiedzialne decyzje.

Już polska Konstytucja w art. 70 przyznaje każdemu prawo do nauki oraz zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do edukacji. Dopiero jednak ratyfikowanie przez Polskę w 2012 roku Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych daje takim osobom gwarancję pełnego korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności bez jakiegokolwiek dyskryminacji. Uznaje ona, że niepełnosprawność powstaje i uwidacznia się w wyniku barier lub postaw oraz niedostosowanego środowiska. Artykuł 24 Konwencji gwarantuje prawo do edukacji na wszystkich poziomach, stworzenie włączającego systemu kształcenia, umożliwiającego integrację dzieci i młodzieży niepełnosprawnych na wszystkich poziomach edukacji. Pokazuje, że integracja osób niepełnosprawnych to – oprócz aktywności samej jednostki – działania wyspecjalizowanych instytucji<sup>3</sup>. I tutaj dochodzimy do słowa „organizacja” w kontekście pracy biur ds. osób z niepełnosprawnościami na wyższych uczelniach.

Rzecznik Praw Obywatelskich w Biuletynie: *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami* (2015) ocenia działalność biur ds. osób niepełnosprawnych, które zajmują się wsparciem tychże osób (Raport RPO, 2015). Wymienia zalecenia i rekomendacje dotyczące systemowych działań w ramach biur. W ujęciu *systemowym*, jako opozycji do stylu *reaktywnego* w działaniu tych jednostek, zaleca podejście, w którym sukcesywnie, w sposób planowany, dokonuje się kolejnych inwestycji, mających na celu likwidację barier w dostępie do edukacji akademickiej. Jeśli zatem coś nie działa, student z niepełnosprawnością może w konsekwencji nie mieć dostępu do edukacji na zasadzie równych praw w porównaniu ze sprawnymi studentami. Jeśli sam nie może dotrzeć do treści zajęć,

## [2.]

### **Organizacja pracy zdalnej dla studentów z niepełnosprawnościami na wyższych uczelniach**

<sup>3</sup>/ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169).

to powinno mu w tym pomóc biuro zajmujące się wsparciem osób z niepełnosprawnościami.

Inspiracją do napisania tego artykułu właśnie z perspektywy jednostek na uczelniach zajmujących się wsparciem edukacyjnym stały się moje osobiste doświadczenia związane z pandemią. Myślę o działaniach, które podjęłam jako dyrektor CKiRON i pełnomocnik rektora ds. osób z niepełnosprawnościami. Postanowiłam ukazać rzeczywistość w tym wyjątkowym momencie z poziomu zarządzania sytuacją kryzysową przez osoby odpowiedzialne za organizację wsparcia edukacyjnego dla osób z niepełnosprawnościami na wyższych uczelniach. Postanowiłam dotrzeć do kierowników i kierowniczek biur, pełnomocników i pełnomocniczek rektorów, aby uchwycić, co czuli w momencie wystąpienia pandemii, jakie były ich pierwsze działania związane z zapewnieniem równych szans edukacyjnych osobom z niepełnosprawnościami w tym wyjątkowym czasie. Pragnę ukazać, jakiego wsparcia udzielili, jak widzą przyszłość edukacji na uczelniach, co się zmieni. Chciałabym także przedstawić rekomendacje związane z edukacją na wyższych uczelniach w kontekście problemów osób z niepełnosprawnościami.

**[3.]** Wybrałam badania jakościowe, gdyż dają one szansę na osobiste zaangażowanie się w prowadzony proces (Szymańska, Ciechowska, 2017) i dzięki temu tworzą się idealne warunki do zaistnienia i odkrycia wielorakich synergii (Walulik, 2011). Metodą badawczą jest wywiad w postaci rozmowy kierowanej, wywiad pogłębiony, który polega na swobodnej wypowiedzi respondenta na podstawie nasuwających się skojarzeń, przypomnień i faktów; badacz najczęściej tylko notuje, nagrywa, słucha odpowiedzi. Był to wywiad jawny, bezpośredni, nieskategoryzowany – dający możliwość swobody w formułowaniu pytań oraz zmieniania ich kolejności, a także stawiania pytań dodatkowych.

W badaniu wzięło udział 9 osób – kierowników/kierowniczek biur wsparcia studentów z niepełnosprawnościami z 9 uczelni w Polsce (Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Łódzka, Politechnika Warszawska, Politechnika Wrocławska, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Warszawski). Wywiady przeprowadzone zostały od 18 czerwca do 3 lipca 2020 roku, trwały od 2 do 3 godzin

zegarowych. Wśród przedstawicieli biur jest 7 kobiet, 2 mężczyzn – w tym 4 osoby z niepełnosprawnością. Każde z biur obsługuje od 178 do 622 studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności.

Pytanie o reakcję na wiadomość o koronawirusie miało na celu uchwycenie momentu przejścia z kształcenia stacjonarnego na zdalne, momentu zidentyfikowania się ze swoimi emocjami i podjęcia działania. Czy sposób zarządzania, jaki reprezentują szefowie biur, im w tym pomógł? Jakie znaczenie miało dla tych decyzji wsparcie bezpośredniego przełożonego? W jakim stopniu były to samodzielne decyzje? Czy pojawiły się nowe, do tej pory niestosowane, innowacyjne rozwiązania? Co pomogło w działaniu, a co te działania wstrzymało?

**[4.]**

#### **Pierwsze reakcje na kryzys**

Oto pierwsze myśli, nagłówki wypowiedzi:

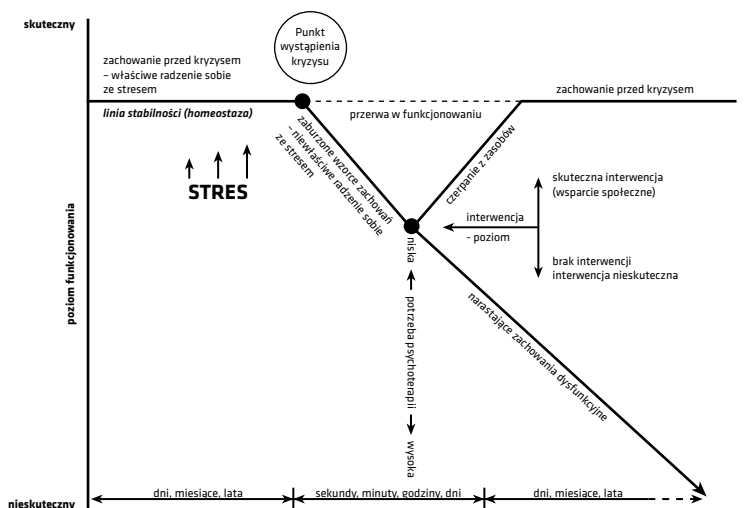
- *Długo pozostawaliśmy w pracy stacjonarnej, późno zareagowali, bardzo późno, byłam zła.*
- *Jak się zachowa 600-letnia instytucja? Zmieniło się biuro; po 24 godzinach było wirtualne, Teams, chmura, skany do zarządzania.*
- *Rektor zawiesił zajęcia, biuro reaguje szybko na zarządzenia, procedura zgłoszeń online.*
- *Zmartwiła mnie informacja, czy jesteśmy gotowi na realizację zdalnego nauczania, czy studenci dadzą sobie radę.*
- *Myśl-wyzwanie, plan, szkolenie całkowicie się zmieni.*
- *Od razu mnóstwo maili obsługiwaliliśmy, pocztę, psychologiczne wsparcie, reakcje natychmiastowe, Skype, służbowe telefony komórkowe dla psychologów.*
- *Panika, co ze studentami, bardzo szybko zareagowali proceduralnie, pierwsza myśl: co ze studentami.*
- *Jakie przełożenia na uczelnie, pozostanie w domu, realizacja projektu, dyżury, harmonogram.*
- *W pierwszym momencie zastanawiałam się, jak zaoferować wsparcie asystentów dydaktycznych, jak sobie poradzą osoby niedowidzące czy z niedosłuchem.*

Chcąc uchwycić moment kryzysu na uczelniach oraz pokazać, jak poradzili sobie kierownicy i kierowniczkę biur wsparcia osób z niepełnosprawnościami, celowo nawiążę teraz do książki *Edukacja w czasach*

*pandemii wirusa COVID-19*. Jak podkreślił autor tej publikacji Jacek Pyżalski (2020): „Na początku warto scharakteryzować zjawisko pandemii wirusa SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę COVID-19. Na pewno mamy do czynienia z czymś nagłym, zaskakującym”, z ostrym wydarzeniem krytycznym, „budzącym silne emocje, a zwłaszcza lęk, dezorganizującym nasze codzienne życie, uruchamiającym nasze mechanizmy obronne”. Na uczelniach wyższych również odczuwaliśmy to nieoczekiwane wydarzenie jako zagrożenie. Mieliśmy poczucie niepewności co do przyszłości, gdyż nastąpiło nagłe naruszenie rutynowych sposobów funkcjonowania. Uczelnie zostały zamknięte, nastąpiła diametralna zmiana w prowadzeniu zajęć, wybór narzucony przez władze uczelni. Parafrazując słowa Geralda Caplana, amerykańskiego psychiatry, kryzys (wybuch pandemii) to sytuacja, która powstaje wtedy, gdy jakaś osoba (osoby: studenci z niepełnosprawnościami) na drodze do osiągnięcia ważnych celów życiowych (studiowania, zdobywania wykształcenia) napotyka przeszkody i nie może tych przeszkód przezwyciężyć za pomocą dotychczasowych metod rozwiązywania problemów. Kryzys powoduje, iż osoba traci równowagę, w jakiej się znajduje, i wchodzi w stan braku równowagi i dezorganizacji (Kasprzak, 2000). Kryzys dotknął wszystkich studentów. Jakie wyzwania mieli studenci z niepełnosprawnościami? Kryzys dotknął pracowników dydaktycznych, naukowych i administracyjnych, czy dotknął także pracowników biur ds. osób z niepełnosprawnościami? Co czuli, kto ich wspierał, jak organizowali wsparcie dla podopiecznych? Czy stali się interwentami kryzysowymi? Czy wybuch pandemii odczuli jako sytuację kryzysową, jak szybko zareagowali, czy udało się wrócić do sytuacji sprzed pandemii, czy jest to możliwe?

Przyglądając się przebiegowi reakcji kryzysowej oraz procesowi wychodzenia z kryzysu na podstawie sześcianu kryzysowego, zwróćmy uwagę na działania, jakie miały miejsce na uczelniach. Najczęściej wszelkie sytuacje trudne, a szczególnie te zagrażające życiu i zdrowiu człowieka, są sprawdzianem dojrzałości, kompetencji i wrażliwości społecznej. W pracy kierowników/kierowniczek BON-ów najważniejsze jest rozumienie interwencji kryzysowej jako działania wobec konkretnej grupy, której wcześniej udzielaliśmy wsparcia, mające na celu przywrócenie równowagi w postaci zaproponowania adekwatnych adaptacji i zapewnienie wsparcia emocjonalnego, poczucia bezpieczeństwa, zredukowania lęku. W interwencji kryzysowej istotna jest empatyczna, a zarazem praktyczna odpowiedź na potrzeby osoby w kryzysie. Jak więc zareagowali respondenci na tę sytuację kryzysową, jakie były ich

pierwsze działania na rzecz studentów z niepełnosprawnościami, jak przeorganizowali pracę biura, kiedy udało im się wrócić do stanu sprzed pandemii, czy się udało?



Źródło: M. Brudnik, *Interwencja kryzysowa w szkole, kryzys sytuacyjny*, „Forum Oświatowe” 43 (2010), nr 2, s. 54.

Można zauważyć odmienny przebieg działań na uniwersytetach i politechnikach. Te drugie, jako uczelnie techniczne, dłużej pozostawały w pracy stacjonarnej, a brak reakcji ze strony władz powodował, iż kierownicy czuli się niepewnie i byli rozdrażnieni.

*Długo pozostawaliśmy w pracy stacjonarnej, [...] specyficzna sytuacja wynikająca z polityki władz, nie wiem, dlaczego tak się dzieje, mogę podejrzewać, że wynika to ze specyfiki uczelni; laboratoria, prace badawcze, maszyny nie zostały wstrzymane [...]. Studenci uczestniczą w dużym stopniu w różnych projektach badawczych, nie zostali wyłączeni z tego, tak jakby pandemii nie było. Nawet byłam zła w pierwszym momencie. Titanic tonie, a orkiestra gra dalej. (U1)*

Niektórzy szefowie biur działali z wyprzedzeniem, nastąpiła antycypacja działań, ale z pewnym lękiem, co na to zwierzchnicy, lub szukaniem potwierdzenia, że ich działania są słuszne. Kierownik biura zaproponował działanie konstruktywne i szybkie, jak przystało na stratega; mimo początkowych obaw udało się błyskawicznie osiągnąć cel.

*Myslałem o tym, jak się zachowa instytucja 600-letnia. Jak jest coś innowacyjnego, zawsze mam obawę, że usłyszę, że się nie da. [...] Skontaktowałem się z szefową, wyprzedzając oficjalne uwarunkowania, i jeszcze pracownicy zaczęli się dopytywać, i jedno, i drugie dało mi impuls, aby to załatwić w miarę szybko. Jak już sformułowałem w mailu zapytanie, to trwało 2 dni, ku wstrząsowi mnie samego, a zaraz potem przyszły uniwersyteckie regulacje. Więc właściwie to równoległe się stało. Działałem w poczuciu, że to musi być szybko rozstrzygnięte, i zaproponowałem takie działanie(mieliśmy doświadczenie z Teamsem, my nim pisaliśmy projekt) – dokumenty biurowe, na których wieki pracowaliśmy w papierze, do zarządzania zespołem, i bieżące prace przenieśliśmy do rzeczywistości wirtualnej, abyśmy mieli w przestrzeni zewnętrznej całe biuro przypięte, mieliśmy wszystko gotowe w 24 godziny. (U2)*

Drugie biuro wirtualne powstało w ściśle określonych warunkach proceduralnych oraz przy jasno określonych zasadach postępowania, przedstawionych przez władze uczelni.

*Rzeczywiście mieliśmy to szczęście, że nasze władze obecne bardzo szybko i sprawnie zareagowały proceduralnie, otrzymaliśmy momentalnie na mailach informacje, że w taki i taki sposób kierownicy mogą postąpić; mogą wybrać tryb dyżurowy, mogą absolutnie tryb zdalny, że to jest wszystko w naszych rękach, że na wszystko jest zgoda, są jakby zalecenia, ja miałam takie wsparcie, co z perspektywy było bardzo cenne, bo wiedziałam, co mogę, na co pozwalają mi moi zwierzchnicy, w jakim obszarze mogę sama podjąć decyzję. (U7)*

Kolejne biuro przeniesione było w wirtualną przestrzeń zaraz po decyzji rektora, jednakże zakupy i przewidywanie potrzeb pojawiły się nawet dzień wcześniej. Ogłoszenia o nowej inicjatywie w działalności biura zostały przesłane do zakładek o COVID, na Facebook, do różnych podmiotów, np. samorządów studenckich.

*Przed wszystkim kiedy już było wiadomo, że rektor zawiesił zajęcia, uruchomiliśmy (zdalną pracę), już w przeddzień zakupiliśmy sprzęt z wolnej ręki, jakieś kamerki; przygotowaliśmy komunikat, jak się z nami łączyć. [...] To było coś takiego, że jako biuro potrafimy reagować szybko i przytomnie na zmieniające się otoczenie. (U3)*



Wśród odpowiedzi respondentów pojawiła się wyraźna troska o studentów, szczególnie o osoby z niepełnosprawnościami sensorycznymi: dysfunkcją słuchu i wzroku, o osoby z niepełnosprawnością ruchową, które wymagają pomocy asystentów dydaktycznych, niekiedy przedradzała się ona w strach czy też panikę. Najczęściej związane to było z wystąpieniem w danej uczelni wypadku zakażenia COVID-19 lub nawet śmierci w mieście, w którym znajdowała się uczelnia.

*Pojawił się duży strach, co z Poznaniem, bo była pierwsza ofiara śmiertelna, że te osoby, które muszą zostać w Poznaniu, mogą zgłosić się celem zakupu leków, innych zakupów; procedura przyjmowania zgłoszeń została ustalona, firma transportowa robiła zakupy, 5 osób regularnie z nich korzystało. Dostaliśmy dużo pozytywnych komentarzy – studenci nie spodziewali się, że uczelnia się o nich zatroszczy. (U3)*

*[...] ale taką moją największą troską, taką pierwszą myślą było: Boże kochany, co zrobimy, jak ci studenci sobie poradzą, bo nagle mamy część osób w akademikach, [...] mamy asystentów, którzy świadczyli wsparcie w trybie stacjonarnym, więc tutaj taka moja pierwsza myśl i taka trochę panika wobec tej sytuacji, tych studentów, jak oni sobie z tym poradzą, jeśli, nie daj Boże, na przykład ktoś się zarazi, w jaki sposób my będziemy mogli im pomóc, i tutaj miałam największy taki właściwie lęk i taką niepewność, jak my to rozwiążemy. (U7)*

*Pierwsza reakcja: martwiłam się o osoby niesłyszące i z dysfunkcją wzroku, aby konsultanci zobaczyli, czy zmagają się z trudnościami. (U4)*

*W pierwszym momencie to tak naprawdę zastanawiałam się, w jaki sposób wesprzeć osoby, które potrzebują tego wsparcia najwięcej, [...] najbardziej zaczęłam myśleć o tych studentach, którzy mają asystentów dydaktycznych, którzy na co dzień chodzą razem na zajęcia, chodzą razem do biblioteki i w sytuacji, kiedy uczelnia jest zamknięta pod kątem zajęć stacjonarnych i biblioteka również była zamknięta; zaczęłam się zastanawiać właśnie, jak to będzie, jeżeli osoba niedowidząca czy z niedosluchem, bo osób niesłyszących w ogóle nie mamy, [zachoruje], jak to będzie w ogóle wszystko funkcjonowało. (U9)*

Pojawiła się, oprócz strachu i troski, wielka solidarność w miejscach, w których były przypadki zachorowań czy zamknięcia ze względu na

obowiązującą kwarantannę. Zachowanie władz uczelni, całego środowiska akademickiego, które się wspierało, oceniono na szóstkę z plusem:

*Mieliśmy zachorowania w akademikach i mieliśmy, niestety, kwarantanny w akademikach, [...] takiego odzewu ja się nie spodziewałam, przychodziły setki maili, niektóre imiennie do pani Krysi z recepcji lub takiego i takiego pracownika. Złożyli się pracownicy wydziałów i śniadanie mieli wielkanocne zrobione; naprawdę to było super. Dlatego my rozszerzamy działalność, wciągnięci w to byli i studenci, i pracownicy, taka działalność integracyjna. (U6)*

Część kierowników zwróciła uwagę na wyzwanie związane z efektywnością pracy zdalnej lub od razu wpadła w wir pracy, odczuwając zmianę jej charakteru. W dwóch przypadkach szefowie biur przypominają sobie, że zgłaszali się wcześniej studenci z niepełnosprawnością pragnący studiować całkowicie zdalnie, ale nigdy na to nie wyrażono zgody. Obecnie sytuacja zmusiła do pracy zdalnej wszystkich, zarówno pracowników dydaktycznych, naukowych, jak i administracyjnych.

*Bardzo zmartwiła mnie ta informacja, ponieważ nie do końca byłam przekonana, czy jesteśmy gotowi na efektywną realizację zdalnego nauczania, kiedyś mieliśmy taki przypadek studenta, który chciał studiować zdalnie, teraz myślę, czy studenci i wykładowcy odnajdą się w tej rzeczywistości? (U4)*

*U nas to była taka myśl, że dużo nowych wyzwań będzie przed nami. Pierwsza reakcja to to, że się całkowicie zmieni sposób naszej pracy, ja to odczuwałam w pewnym sensie, ale uczelnia spokojnie do tego podeszła, bo sprawa osób z niepełnosprawnością była drugorzędna wobec jakichś palących problemów. (U5)*

*Nie pamiętam, jaką miałam pierwszą myśl, [...] natomiast nasze władze od razu wszystko zamknęły i zwróciły się do mnie, co możemy zaproponować; [...] większych trudności nie było, ale potrzebne było wsparcie psychologiczne, odbieraliśmy pocztę do godziny 20.00 i natychmiast reagovaliśmy. Wszystkie psycholożki pracowały na Skypie, władze kupiły im telefony służbowe i one dyżurowały przy telefonach. (U6)*

Warto w tym momencie dodać, że przywróceniu równowagi, dodaniu mocy badanym przeze mnie kierownikom i kierowniczkom biur sprzyjał

fakt, iż 8 spośród 9 osób wygrało Konkurs nr POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/19, Uczelnia Dostępna, z czego 3 biura w poziomie MIDI, do 4 mln złotych, a 5 w poziomie MAXI, do 15 mln złotych. Wstrzymanie niektórych działań ze względu na pandemię dawało przestrzeń do myślenia, przesuwania terminów i organizowania tych procedur, które można było realizować online. Pełnomocniczka z jednej uczelni aplikowała w drugiej edycji konkursu, z terminem składania wniosku w czerwcu 2020 roku, była zatem pochłonięta składaniem wniosku, kiedy nastąpiła pandemia.

Uzasadnione wydaje się pochłonięcie sukcesem jednego z pełnomocników, skupienie na wielkiej odpowiedzialności za realizację zadań, które miały być wykonane w marcu 2020 roku, w momencie wybuchu pandemii, i już były zamówione. W przededniu odejścia na emeryturę, w związku z otrzymaniem prestiżowej nagrody, pełnomocnik czuje wielką satysfakcję. Czuje spełnienie dzięki dofinansowaniu w ramach projektu i temu, co pozostawia po sobie na uczelni:

*Pierwsza myśl raczej była związana z Projektem, dostałem SMS: macie 15 milionów w Projekcie Dostępna Uczelnia, [...] przez Rektorów uważane to było za rzecz ważną, a ja, odchodząc na emeryturę, zostawiam środki, które pozwolą uczelni promować jako uczelnię przyjazną. [...] napisałem do studentów, że nie zostawiam ich sierotami, że zostaje grupa ludzi i mogą liczyć na wsparcie z uczelni. Dużo studentów mi odpisywało, [...] że my się jeszcze spotkamy. (U8)*

Wygrany Projekt, odejście na emeryturę, pozostawienie studentów w dobrych rękach, nowe biuro, stypendia – te wszystkie elementy dają inną perspektywę patrzenia na ten szczególny czas koronawirusa.

Kolejne dwa pytania łączą się, opisując warunki pracy i kontaktu ze studentami. Ukazują punkt powrotu do oddziaływań teraz w zmienionej formie i ich efektywność.

Ośrodki akademickie techniczne pozostawały w budynkach uczelni dłużej, pracownicy BON-ów także, brak było jasnych komunikatów. Trudno było w takich warunkach organizować pracę na rzecz wsparcia studentów z niepełnosprawnościami, wymagało to

**[5.]**

**Pierwsze działania, tryb pracy**

większej decyzyjności samych kierowników biur, celem ustanawiania zasad pracy w nowej rzeczywistości.

*Długo pozostawaliśmy w pracy stacjonarnej, [...] u nas uważa się, że pandemii nie ma i każdy ma funkcjonować normalnie. (U1)*

*Byliśmy jedną z uczelni, która przeciągała moment, aby przejść na zdalną pracę. My się wdrożyliśmy w ten system bardzo szybko, jeżeli chodzi o pracę zdalną, i zauważyliśmy, że to nie jest zły tryb i że udaje nam się umawiać na spotkania zdalne ze studentami. (U4)*

Inne uczelnie i biura w nich funkcjonujące od razu pracowały zdalnie, tworząc zupełnie nowe zasoby, zdalne pulpity, nowe narzędzia do kontaktu ze studentami, w myśl zasady poufności i ochrony danych osobowych.

*Tak, od razu zaczęliśmy pracować zdalnie, od razu też udało nam się uruchomić zdalne pulpity, czyli dostęp do naszych zasobów. Dość płynnie przeszliśmy w tryb konsultacji zdalnych, utworzyliśmy narzędzie Big Blue Button (BBB) – pokoje konsultacyjne, takie pokoje online. Następnie nasze dyżury, kto i kiedy pozostaje w kontakcie zdalnym, wrzucenie informacji na stronę. Ustaliliśmy sposób komunikacji ze studentami, tak żeby oni wiedzieli, w jaki sposób mogą się zapisać. (U7)*

Nowości łączą się z tradycyjnymi metodami, to właśnie na życzenie studentów, szczególnie z ASD, uruchomiono tradycyjne dyżury telefoniczne:

*Z pracownikami biura kontaktujemy się poprzez media społecznościowe, w większości praca jest zdalna, spotykamy się również w trybie dyżurowym. Wśród osób z ASD telefon cieszy się dużym powodzeniem. (U7)*

Uczelnie, które miały szczęście wcześniej doświadczyć pracy zdalnej, czuły się bezpieczniej, niejako przygotowane do tej sytuacji. W jednej z nich, ponieważ już rok pracowali na Microsoft Teams w ramach przygotowań do Projektu, po stworzeniu biura wirtualnego organizacja pracy poszła o wiele łatwiej. Kierownik i jego zastępczyni pracowali rotacyjnie:

*Zespół doradczy face-to-face zmienił się na zdalny i mniej było studentów, szczególnie z chorobami psychicznymi. (U2)*

W niektórych uczelniach dokładnie zostały określone warunki pracy: zmianowość, liczba godzin pracy, to, czy studenci mogą być obsługiwani stacjonarnie, czy też nie:

*Najpierw nie całkiem zdalnie, tylko na zmiany, pracowaliśmy zmianowo, zmniejszony wymiar godzin, najpierw 6, potem 8 godzin dziennie, wróciliśmy z takim zarządzeniem, że nie powinniśmy przyjmować studentów w biurze, ale pozostać w obsłudze elektronicznej. (U5)*

Refleksja dotycząca pracy zależy od sposobów zarządzania zespołem i preferowanych kontaktów bezpośrednich, *face-to-face*, czy zdalnych, ponadto określano ograniczenie kontaktów ze studentami ze względu na dynamikę zmian:

*[...] mniej studentów się do nas zgłaszało, mieli ważniejsze problemy, to było dynamiczniej. Nie wiadomo było, jak będą wyglądały zajęcia, jak to będzie przebiegało. Z tygodnia na tydzień mniej się kontaktowało. Następnie kontakt studentów z biurem był na poprzednim poziomie. (U5)*

Wymienione do tej pory działania kierowników biur, kontekst pracy: zdalna czy stacjonarna; Teamwork, czyli sposób nowego podziału obowiązków pomiędzy konsultantów, doradców edukacyjnych i innych pracowników w formie pracy zdalnej lub stacjonarnej, ale bez osobistego kontaktu ze studentami; udział w Projekcie Uczelnia Dostępna – to wszystko elementy wzmacniające działania w diametralnie zmieniającej się rzeczywistości. Decyzyjność osób zarządzających biurami, szybkość reakcji i „przeciągnięcie” zorganizowanego w niektórych ośrodkach od ponad 20 lat funkcjonującego biura, działającego na rzecz osób z niepełnosprawnościami, wymagało dynamiki, otwartości, elastyczności, pomysłu i doprowadzenia do przeorganizowania zadań zespołu do punktu sprzed kryzysu, a jednocześnie zastosowania nowych rozwiązań, które w perspektywie przyszłości edukacyjnej będą działać lub nie.

**Rekomendacje:** ciekawym elementem mogłyby się okazać tzw. czarne zeszyty BON, zawierające to, co nie wyszło w czasach pandemii, tak aby wyciągać konstruktywne wnioski, robić ewaluację działań i otwierać

się na przyszłość. Oczywiście warto też zrobić zeszyty dobrych praktyk z tego czasu, aby się wzajemnie inspirować.

Punktem kulminacyjnym, „turbodoładowaniem” w działaniach szefów/szefowych biur było danie im zielonego światła przez bezpośrednich przełożonych. Najczęściej to prorektorzy do spraw studenckich, niekiedy rozwoju, są bezpośrednimi przełożonymi i to oni na co dzień byli w stałym kontakcie i dawali siłę do działania. O swoich przełożonych mówią: *cudowny człowiek, najlepszy szef (U1), ktoś myśli o nas jako ludziach, a nie trybikach w maszynie (U3), mieliśmy regularnie, wielogodzinne telekonferencje na platformie (U4).*

**[6.]  
Współpraca ze studentami  
i nauczycielami akademickimi**

Meritum sprawy dotyka przebiegu procesu edukacji, uwzględnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych celem poczynienia koniecznych adaptacji, zapewnienia wspar-

cia edukacyjnego, dołączenia asysty, tłumaczy, przeorganizowania form uczestnictwa w zajęciach, zaliczeń i egzaminów. Jak przebiegało to na uczelniach od 11 marca 2020 roku, czasu nowego, nieznanego wcześniej?

W badanych przeze mnie ośrodkach akademickich zajęcia planowane były głównie w czasie rzeczywistym. Zdarzało się jednak, że nauczyciele wybierali dogodną dla siebie formę. Wysyłali materiały dydaktyczne, np. mailem. Niektórzy nie radzili sobie ze zdalnym nauczaniem. I tutaj pojawiały się bardzo ciekawe rozwiązania. Specjaliści od technik wspierających (*IT Specialists*), poprzez TeamViewer, pokazywali, jak sobie poradzić z daną aplikacją.

**Rekomendacją** w tym wypadku mogłoby być szkolenie z prowadzenia zajęć na danej platformie, np. Moodle, Teams, Google Meet, Zoom; zamieszczanie krótkich filmików instruktażowych; uruchomienie usługi Chat z help desk, jako propozycja pracy dla telepracowników. Kolejny punkt to asystenci wspierający/naukowi dla kadry – nauczycieli akademickich – celem zapobiegania wykluczeniu społecznemu osób starszych, którym nowinki technologiczne i całkowity transfer do wirtualnej rzeczywistości są obce.

*Zajęcia były prowadzone w czasie rzeczywistym, różne formy. Część wykładowców nie udźwignęła tego wyzwania; były prowadzone szkolenia,*

*były wskazane osoby, jest zresztą platforma, która działa, i one miały wspomóc pracowników. (U7)*

Dwa z badanych biur wykazywały kontakt utrzymujący się na podobnym poziomie, widzą też pewnego rodzaju analogie, iż są okresy wzmożonej aktywności studentów, na początku przy rekrutacji, po rozpoczęciu roku akademickiego, a potem kolejne *pick hours* podczas sesji zaliczeniowej i egzaminacyjnej, obrony prac dyplomowych.

Inne biuro twierdziło: *rzadsze były kontakty, staramy się docierać i informować różnymi kanałami, ale mam takie wrażenie, że mniej się studenci kontaktowali. (U5)*

*My mamy niewielu studentów z typowymi niepełnosprawnościami. Nasi studenci chorują na astmę, cukrzycę, choroby wewnętrzne, metaboliczne, to choroby uciążliwe, ale nie są to typowe niepełnosprawności. Prawdopodobnie dlatego w czasie pandemii nasi studenci nie zgłaszali potrzeb. (U1)*

*Kontakt BON ze studentami był na podobnym poziomie, bo uczestniczą w różnych projektach, stąd kontakt nie zmienił się, na bieżąco mówili, jakie mają problemy, ale o dziwo, nie było ich za dużo. (U4)*

*Małymi krokami studenci zaczęli do nas wracać, w czasie lockdownu kontakt się zmienił znacznie, za pomocą maili lub telefonu. (U9)*

Do najczęstszych form kontaktu ze studentami z niepełnosprawnością można zaliczyć: kontakt mailowy, przez list ogólnouczelniany do studentów i wykładowców, Video Chat, Messenger, najczęściej wybierany w uczelniach był Microsoft Teams (aż w 8 przypadkach), [...] z Teams nie zgłaszali problemów, fajna aplikacja, niewidome tak mówiły (U3); z Teams ciężko powiedzieć, bo wiemy, że nie można dodawać napisów z automatu z językiem polskim, prowadzący wysyłali wcześniej materiały (U4).

Zoom w przypadku zajęć językowych okazał się bardziej przyjazny, na jednej z uczelni, mimo powszechności Microsoft Teams, lektorki wybrały właśnie Zoom. Na innej uczelni stosowano Moodle, Educamp, a wykłady na Teams większość tak prowadziła (U6). Minusem Teams jest to, że tylko właściciele konta na Teams mogą się zapraszać, czyli osoby spoza uczelni nie mogą być zaproszone, stąd BBB na UW, dobrym rozwiązaniem jest Skype lub Chat. Chat Dorada to nowość na UJ.

Biura miały przekierowane telefony: *dzięki przekierowaniu telefonów biurowych ludzie nie odczuwali tego, bo dzwonili tak, jakbyś była w biurze* (U<sub>3</sub>). Jak jeszcze zmieniła się forma kontaktu ze studentami? Jak pracowano?

*Stacjonarnie, jak można, wcześniej wyłącznie zdalnie, teraz dołożyliśmy telefoniczny dyżur albo mamy przekierowane rozmowy lub koleżanki przyjeżdżają na dyżury i wtedy reagują. Osoby z ASD generalnie wolą przez telefon. Ustalamy to w zależności od tego, jak ktoś sobie życzy. Część woli bezpośredni kontakt, telefoniczny. To narzędzie nie wymaga aplikacji; studenci są zmęczeni, nie chcą kolejnych aplikacji.* (U<sub>7</sub>)

Wszyscy studenci wrócili do swoich stałych miejsc zamieszkania, do domów rodzinnych – tak mówi 6 z 9 kierowników. 2 osoby twierdzą, że w większości wyjechali z akademików, a studenci z zagranicy nie wyjechali. W dwóch przypadkach były organizowane izolatoria w kampusach. *Część chciała zostać, bo bali się wrócić do rodziców lub dziadków ze względu na COVID* (U<sub>4</sub>).

*Jeden raz samorząd zainterweniował i nie wszyscy wyjechali. Mam akademik dostępny dla osób z niepełnosprawnością ruchową, ci, którzy podlegają naszym oddziaływaniom, mam wrażenie, że wyjechali.* (U<sub>5</sub>)

*Nie wszyscy wrócili do swoich domów, zostali w akademikach i bursach; raczej większość wróciła, ale jakaś garstka osób została i korzystała ze wsparcia zakupowego.* (U<sub>3</sub>)

Zdaniem badanych, studenci nie skarżyli się na brak dostępu do sieci, nie zgłaszali problemów technicznych. Na prośbę o wsparcie w celu wypożyczenia dodatkowego sprzętu tylko jedna z uczelni zareagowała wypożyczeniem stosownych urządzeń potrzebnych do nauki, takich jak: laptopy, komputery, lupy. W innych ośrodkach nie było takich zgłoszeń.

*Studenci wyjechali raczej, mało zgłaszali potrzeb, trochę pytań dotyczących zmiany formy egzaminu, z poważnymi problemami się nie spotkaliśmy.* (U<sub>5</sub>)

*Głusi zgłosili się najszybciej po przenośne komputery. Nas zasila w sprzęt Fundacja Universitatis Varsoviensis, sporo sprzętów zeszło, kolega*



*przyjeżdżał, aby ten sprzęt wydać przed budynkiem. Wiem, że cały sprzęt został wypożyczony, drukarka brajlowska też pojechała do domu. (U7)*

Studenci nie zgłaszali niedostosowania platformy, z której korzystała uczelnia, nigdy nie było zgłoszeń technicznych. Nie zgłaszali konieczności korzystania z materiałów w formie elektronicznej wysyłanych przez wykładowców, które nie były dostosowane do specjalnych potrzeb studentów. Tylko w jednym wypadku zgłoszony był utrudniony kontakt z wykładowcami: *wykładowca nie odpowiadał na maile (U3).*

Najpopularniejszą formą, z której korzystali studenci bardzo często, było wsparcie psychologiczne.

*Osoby z zespołem Aspergera i autyzmem są uczone, jak należy studiować, jak organizować pracę. Ci studenci trochę się zagubili w sytuacji nauczania zdalnego. Były to problemy związane z izolacją, a bardziej z brakiem elastyczności w przełączeniu się z trybu pracy, jaki znali do tej pory. (U1)*

*U nas standardowe sprawy szły, z wyłączeniem psychiatrycznych konsultacji, psychiatra wykluczyła zdalną pracę. Mamy jednak drugi ośrodek, SOWA, taki bardziej interwencyjny, stworzony przy szpitalu, czynny 24 godziny na dobę, na czas pandemii było jak ulał. (U2)*

*Konsultant psychologiczny poprowadził webinarium, jak sobie radzić z emocjami w czasie pandemii, dobry feedback. (U3)*

*Pomoc psychologiczna – mamy stały dyżur i uruchomiliśmy dyżur online dwa razy w tygodniu. W mojej ocenie studenci wolą przyjść face-to-face, wcześniej frekwencja była większa niż w trakcie pandemii. (U4)*

*Trzeba było zwiększyć wymiar pracy psychologa, są zatrudnione dodatkowe osoby, udzielają pomocy studentom. (U5)*

*Dużo studentów korzystających ze wsparcia, konsultacji psychologicznych, kolejka do 4 psychologów, czas oczekiwania 2 tygodnie. (U6)*

*Nasi psychoterapeuci wysłuchują spraw natury osobistej, rodzinnej: problem stanowi rodzeństwo w mieszkaniu uczestniczące w zajęciach online. Są studenci, którzy mieszkają w domu, gdzie jest jeden komputer. Są*

*też problemy natury technicznej, bo część mieszka w miejscach, gdzie ten internet nie jest taki szybki jak w miastach. (U7)*

*Uczelnia stworzyła formę konsultacji online w porozumieniu z Instytutem Psychologii, na innych uczelniach zwiększa się liczba godzin, u nas nie było takiego dużego zainteresowania. (U9)*

**[7.] Adaptacje metod i form pracy oraz materiałów dydaktycznych** Na dwóch uczelniach dokonywane były standardowe adaptacje dla tych osób, które na co dzień z takich adaptacji korzystają.

*Mamy studentów niewidomych, wykładowcy zgłaszali się do nas, że trzeba przygotować artykuły dla niewidzących, dostosowywaliśmy materiały pdf, przypominaliśmy systematycznie, aby mieć czas na reakcje na dostosowanie materiałów. (U4)*

Potrzeba tłumaczenia pojawiła się na dwóch z badanych uczelni, W pierwszej z nich kierowniczka biura osobiście pisała do prowadzących i do dziekanów, że dołącza tłumaczy do Teamsów.

*Zarówno tłumacze, jak i asystenci dołączeni byli do zajęć ze statusem Gość w Teams. (U3)*

*Była potrzeba tłumaczenia dla głuchych, założyliśmy konta dla tłumaczy USOS, bez tej stacjonarności to się dzieje, wykładowca mógł dołączyć do zajęć osobę. Wskazujemy oczywiście, kto to jest, prosimy o to, ale bardzo szybko po założeniu kont udało się to zrobić. (U7)*

*Potrzeba dostosowania zajęć dla niesłyszących i słabosłyszących, mają indywidualne zalecenia dla prowadzących, zamiana formy ustnej na pisemną lub wydłużony czas. Wykładowcy dzwonili, aby się upewnić, że czas jest wydłużony o 20–30%, albo prosili o udostępnianie linku z tą informacją. (U4)*

Na innych uczelniach, mimo wcześniejszego dużego zapotrzebowania na tłumaczy języka migowego, takich zgłoszeń, ku własnemu zdziwieniu, nie mieli. Można wnioskować, że spowodowane to było inną formą prowadzenia zajęć, wysyłaniem gotowych materiałów do opracowania

własnego przez studentów, co powodowało właśnie brak konieczności włączania tłumaczy w zajęcia.

*Na większości uczelni zniknęła potrzeba tłumaczenia dla głuchych, praktycznie kompletnie, w związku z brakiem zainteresowania. Nie bardzo jest „mięso” do tłumaczenia, spada do zera w porównaniu z zajęciami w czasie realnym. (U2)*

*Tłumacze nie weszli na zajęcia, bo nie mamy głuchych. (U4)*

W przypadku kolejnej uczelni nie włączano tłumaczy do zajęć, ale za to organizowane zdalnie Drzwi Otwarte były tłumaczone na język migowy.

Na większości uczelni nie organizowano wsparcia dla osób niewidomych ani z dysfunkcją narządów ruchu w postaci asystentów wspierających: *Nie byli potrzebni, ku naszej rozpaczy (U7).*

Dla niewidomych, niekorzystających z czarnodruku, mamy propozycję korzystania z biblioteki ABC, zgłoszenia były. Uczelnie, ze względu na brak zgłoszeń związanych z asystą, zaznaczały, że jeśli ktoś będzie potrzebował wsparcia, jest taka gotowość. Wyzwaniem była sytuacja, gdy asystenci byli zatrudnieni na umowę.

*Z asystentami miałam problem, studenci nie prosili o ich wsparcie, wykładowcy dają dużo materiałów, nie sygnalizowano nam, żeby asystent był potrzebny, chciałam, aby wykonywali tę pracę. Mam grupę, która jest przeszkolona, zaproszona do współpracy. Szukałam pomysłu, co mogliby robić, co byłoby potrzebne. I znalazła się praca. Stworzyliśmy zdalne stanowiska do adaptacji materiałów. Po przeszkoleniu założyliśmy asystentom konta na BBB. Działa to, coraz lepiej sobie radzą i w taki sposób głównie pracują nasi asystenci, przygotowują materiały. Taki pomysł wdrożyliśmy. (U7)*

*Pojawiły się nowe osoby, które chciały korzystać z asystenta dydaktycznego dla osób z dysfunkcją narządu ruchu przy robieniu notatek. (U9)*

**Rekomendacje:** tłumacze języka migowego, oprócz tłumaczenia zajęć i dołączania ich do platformy stosowanej na uczelni, uczestniczą w konsultacjach z wykładowcami, utrzymują kontakty z biurem i innymi jednostkami uczelni. Tłumaczą podczas chatu online. Bardzo dobrym pomysłem było stworzenie stanowisk dla asystentów do adaptacji materiałów na zajęcia; kolejny pomysł to wykorzystanie asystentów jako

notetakerów lub w przyszłości utworzenie nowych stanowisk: Real Time Captioner, Transliterator, Respeaker. Warto zastosować transkrypcję lub podpisy podcastów i wykładów online. Dodatkowo wprowadzić trzeba wydłużony czas zaliczeń i egzaminów, przerwy w ciągu dnia od zaliczeń i zajęć, nagrywanie wykładów offline do wykorzystania także w przyszłości dla studentów, np. przebywających na zwolnieniu lekarskim. Stworzona ma być możliwość użycia technologii wspierających. Ewaluacja zajęć w sytuacjach kryzysowych powinna być skonstruowana w zupełnie inny sposób, a forma zaliczeń tylko na zaliczenie *pass/fail* (Stanger 2020).

Na trzech uczelniach powstały wskazówki dla wykładowców w formie poradnika:

*Zdalnie my także postanowiliśmy wykorzystać czas, aby pomóc nauczycielom akademickim w odnalezieniu się w sytuacji, kiedy musisz prowadzić zajęcia ze studentami/studentkami z niepełnosprawnością w formie zdalnej. Co prawda na szybko, prawie na kolanie, przygotowaliśmy taką krótką publikację – Prowadzenie zajęć zdalnych z udziałem osób z niepełnosprawnościami – i ta publikacja się znalazła na stronie i trafiła do koordynatorów, do prodziekanów ds. studenckich, do doktorantów, aby mogli się do tego odnieść, na co zwracać uwagę. (U3)<sup>4</sup>*

*Przez cały czas pandemii z Centrum Promocji współpracowałam dzień w dzień, na gorąco powstał poradnik, jak pracować zdalnie, jeden dla nauczycieli, jeden dla studentów. Bardzo dużo było informacji i on powstał w różnych formach: był w formie PDF, można go było ściągnąć w formie papierowej i były nagrane filmiki na YouTubie. Ludzie, którzy mieli deficyty, mogli z tego wszystkiego skorzystać. Z Centrum Informatyki stworzyliśmy Koła Ratunkowe, gdzie były konkrety, np. jak sobie nie radzisz z gniewem, to zrób to i to. Z Centrum Promocji robiliśmy takie kartki, tam była informacja o COVID. Do Kół Ratunkowych rozszerzone informacje o pracy zdalnej, np. jak masz problemy, to możesz to i to – dostępne dla*

<sup>4/</sup> Przykładem dobrych praktyk są publikacje, np. publikacja UAM *Dostępne zajęcia. Poradnik dotyczący prowadzenia dostępnych zajęć dydaktycznych dla studentów, w tym dla osób z niepełnosprawnościami*, [https://amu.edu.pl/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0015/123720/Dostepne-zajecia-poradnik-dla-prowadzacych-zajecia.pdf](https://amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0015/123720/Dostepne-zajecia-poradnik-dla-prowadzacych-zajecia.pdf). a, aby uczelnie wymieniały się swoimi publikacjami i poradnikami.

*wszystkich, we współpracy z Centrum Informatyki i Biurem Wymiany Zagranicznej. (U6)*

*Napisaliśmy poradnik dla studentów i pracowników, jak sobie radzić ze stresem, pracą w domu, jak zorganizować, aby to było efektywne, rozesłany do pracowników i studentów. (U1)<sup>5</sup>*

*Do wszystkich studentów, przez pełnomocnika, poszła ankieta z pytaniem, jak odbierają naukę online. (U8)*

Warto zarekomendować profesjonalne podejście niewidomej pełnomocniczki w kwestii samodzielnego przetestowania sprzętu, platform, tak aby stać się wzorem, móc udzielić instrukcji co do zastosowań i wsparcia:

*Przed moimi studentami pojawiły się dodatkowe wyzwania, dodatkowe przeszkody, np. dla osób niewidomych czy słabowidzących obsługa tych wszystkich komunikatorów [...]. Akurat moja uczelnia preferuje Teams, bo mamy wykupiony pakiet całego Office 365, [...] ale część wykładowców używa innych form komunikacji: Zoom, Skype'a, i tutaj myślałam o tej dostępności, o dostępności to po pierwsze, o dostępności samych aplikacji do kontaktu. W drugiej kolejności myślałam o tym, jak to będzie z zamieszczanymi w tych komunikatorach prezentacjami, bo jest tak, że nawet jak już ktoś uzyska to połączenie, to nie zawsze ta prezentacja (a później to zweryfikowałam, że raczej rzadko) jest czytelna dla osób niewidomych czy słabowidzących, więc pojawiła się kolejna przeszkoda. Następna [trudność wystąpiła] w kontekście osób z niedosłuchem – czy rozmawiając, mając słuchawki albo używając głośników, te osoby będą w ogóle w stanie korzystać z treści zajęć, czy będą rozumiały to, co się dzieje, to, co jest mówione w trakcie spotkań online, to była następna moja wątpliwość. W zasadzie to, co zrobiłam, to zaczęłam też własnymi możliwościami testować te wszystkie komunikatory, te rozwiązania, weryfikować, czy z poziomu mojego telefonu bądź komputera jestem w stanie to obsłużyć. Pomyślałam sobie, że jak ja to zweryfikuję, no to w zasadzie inne osoby z dysfunkcją wzroku także to powinny umieć, a jeżeli nawet mają jakieś przeszkody w związku z tym, to ja będę w stanie im w tym momencie pomóc. Szybko*

<sup>5/</sup> Broszura Koronawirus – jak sobie radzić? Poradnik dla studentów, doktorantów i pracowników Politechniki Łódzkiej, [https://www.p.lodz.pl/sites/default/files/pliki/broszura\\_2.pdf](https://www.p.lodz.pl/sites/default/files/pliki/broszura_2.pdf).

*więc sama też się starałam przestawić na te rozwiązania technologiczne, nawet trochę dla studentów, to po pierwsze, a poza tym dla siebie, bo akurat w tym czasie przypadły moje zajęcia ze studentami jako doktorantki, ja też stanęłam przed takim wyzwaniem, żeby te zajęcia prowadzić i żeby się do tych zajęć móc przygotować i żeby to po prostu przebiegało. (U9)*

**Rekomendacje:** warto stworzyć grupy eksperckie spośród pracowników naukowych, dydaktycznych czy pracowników biur będących osobami z niepełnosprawnościami, które mogłyby sprawdzać programy, urządzenia i tworzyć poradniki do wykorzystania przez studentów oraz pracowników. Może to być zastosowane w różnej formie, np. w postaci vloga dla niesłyszących, z napisami dla niedosłyszących lub z audiodeskrypcją dla osób niewidomych.

Rekomendacje dotyczące wsparcia osób z niepełnosprawnościami na studiach będą ściśle związane z przyszłością edukacji. W związku z pandemią dość dużo chaosu pojawiło się w całym szkolnictwie, na każdym jego poziomie. Jak to wpłynie na drożność oddziaływań? Czy rekrutacja na studia będzie zdalna, czy studenci osobiście będą się pojawiać na uczelniach? Badania wykazały, że osoby z niepełnosprawnościami są bardziej ostrożne, jeśli chodzi o swoją sytuację zdrowotną. Stąd pojawiło się pytanie o przyszłość edukacji na uczelniach: czy będzie zdalna, czy stacjonarna, czy hybrydowa, czy mieszana? Czy może pojawi się coś nowego, jakieś nieznanne do tej pory rozwiązanie zdeterminują funkcjonowanie uczelni? Jak wykorzystane zostaną przez studentów nowe media? (Węglińska, Węgliński, 2016). Jakie konsekwencje pojawią się w związku z tymi zmianami, czy będzie studiowało mniej studentów z niepełnosprawnościami, czy może wręcz przeciwnie – liczba studiujących wzrośnie? Może właśnie edukacja zdalna to przyszłość – bez dojazdów, bez przeszkadzających kolegów, bez dużych audytoriów, komfortowo, w warunkach domowych?

Optymistycznie patrzę w przyszłość, zastanawiając się nad powyższymi pytaniami.

Podsumowując, podpiszę się pod słowami jednej z pełnomocniczek: *Marzę, żeby te nasze uczelnie były takimi miejscami naprawdę przyjaznymi i życzliwymi każdemu człowiekowi, niezależnie od tego, jaki by on był i czym by się różnił od innych, i żeby potrafiły z tej różnicy wydobyć potencjał (U1).* W takiej przestrzeni idea dostępności, odpowiedzialnego wsparcia i zrównoważonego rozwoju może być realizowana w każdym

czasie w ramach edukacji: zdalnej, *blended*, hybrydowej i stacjonarnej, asynchronicznej i synchronicznej.

- „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” **Bibliografia**  
(2015), nr 5: *Zasada równego traktowania – prawo i praktyka*; nr 16: *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami*.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Cierpiałowska, T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnościami. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Domagała-Zyśk, E. (2019). More alike than different: Educational and social aspirations and paths to successful adulthood of Polish deaf and hard of hearing adolescents. W: H. Knoors, M. Brons, M. Marschark (eds.), *Deaf education beyond the western world: context, challenges, and prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- Domagała-Zyśk, E. (2017). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, 105–114.
- Domagała-Zyśk, E. (2017). Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2(23), 53–66.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Maryniarczyk (red.), *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami* (s. 41–53). Gdańsk: Harmonia.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Goltz-Wasiucionek, D. (2011). E-edukacja – początki, teraźniejszość, przyszłość. *Forum Dydaktyczne*, 7–8. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/>.
- Gulati, B. (2013). Deaf Students and English – the art of teaching and learning. W: E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Kasprzak, J. (2000). Interwencja kryzysowa, *Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia*, 3.
- Kobyłańska, A., Rzedzicka, K. (2003). *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny – na pograniczu pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania pedagogiczne? Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP.
- Krajewski, M. (2006). *Badania pedagogiczne. Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*. Płock: Novum.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rdzanek, B. (2018). Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 23(1), 43–54. DOI: 10.18276/psw.2018.1-04.
- Rubacha, K. (2003). Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 34–55). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztobryn-Giercuszkiewicz, J. (2016). Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego. W: E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.), *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji* (s. 99–145). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8088-074-0.05.
- Szymańska, M., Ciechowska, M., Pieróg, K., Gołąb, S., (2018). *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Kraków: WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM.



Węglińska, A., Węgliński, B. (2016). *New media in popuworld: tools, threats and social phenomena*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

- <https://www.nationaldeafcenter.org/sites/default/files/InstructorsTeachingDeafStudentsOnline.pdf> Netografia<sup>6</sup>
- <https://www.chronicle.com/article/Make-All-Courses-Pass-Fail-Now/248281>  
By Allison Stanger MARCH 19, 2020.
- <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts>  
Perry Samson, The Coronavirus and Class Broadcasts.
- [https://www.researchgate.net/publication/340366877\\_Handle\\_the\\_Autism\\_Spectrum\\_Condition\\_During\\_Coronavirus\\_COVID-19\\_Stay\\_at\\_Home\\_Period\\_Ten\\_Tips\\_for\\_Helping\\_Parents\\_and\\_Caregivers\\_of\\_Young\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/340366877_Handle_the_Autism_Spectrum_Condition_During_Coronavirus_COVID-19_Stay_at_Home_Period_Ten_Tips_for_Helping_Parents_and_Caregivers_of_Young_Children).
- <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>.
- <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0231924>.
- <https://pva-cdnendpoint.azureedge.net/prod/libraries/media/pva/library/pdfs/wc-at-covid-19-precautions-2020-03-26-1754.pdf>.
- <https://www.pandasc.org/college-students-with-disabilities-reasonable-accommodations-and-covid-19-qa/>.
- <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/4830/31%20kazanowski-wielowymiarowość.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- <https://www.colgate.edu/about/campus-services-and-resources/disability-services-during-covid-19>.
- <https://www.washington.edu/doit/30-web-accessibility-tips>.
- <https://www.washington.edu/doit/20-tips-teaching-accessible-online-course>.
- <https://www.nccsdclearinghouse.org/covid-19-resources-for-drcs-and-other-staff.html#>.
- <https://reliefweb.int/report/world/technical-note-education-during-covid-19-pandemic-version-1-april-2020-enpt>.
- <https://en.unesco.org/news/inclusive-distance-learning-students-disabilities-university-padua>.
- <https://www.disabilityrightstx.org/en/handout/covid19-college-rights/>.

<sup>6/</sup> Dostęp do linków: 18.06 – 29.07.2020, w trakcie pisania artykułu.

[https://www.researchgate.net/publication/342436700\\_Ptaszek\\_G\\_Biga-j\\_M\\_Debski\\_M\\_Pyzalski\\_J\\_Stunza\\_G\\_D\\_2020\\_Zdalna\\_educacja\\_-\\_gdzie\\_bylismy\\_dokad\\_idziemy\\_Wstepne\\_wyniki\\_badiana\\_naukowego\\_Zdalne\\_nauczanie\\_a\\_adaptacja\\_do\\_warunkow\\_spoecznych\\_w\\_czasie\\_epide](https://www.researchgate.net/publication/342436700_Ptaszek_G_Biga-j_M_Debski_M_Pyzalski_J_Stunza_G_D_2020_Zdalna_educacja_-_gdzie_bylismy_dokad_idziemy_Wstepne_wyniki_badiana_naukowego_Zdalne_nauczanie_a_adaptacja_do_warunkow_spoecznych_w_czasie_epide).

<https://www.gov.pl/web/nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelnkach>.

<https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/>.

<https://www.gov.pl/web/nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelnkach>.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

<https://nationaldeafcenter.org/news/remember-accessibility-rushonline-instruction-10-tips-educators>.

## ROZDZIAŁ 8 ■ **Analiza rozwiązań prawnych dotyczących edukacji w czasie pandemii koronawirusa**

W artykule podjęto temat aktów prawnych dotyczących edukacji podczas pandemii COVID-19 w Polsce. Przedstawiony został przebieg zmian legislacyjnych w tym zakresie, zarówno pod względem drogi formalnej, którą muszą przejść wszelkie tego typu regulacje, jak i poszczególnych przepisów bezpośrednio oddziałujących na sytuację polskiego szkolnictwa na wszystkich poziomach. Ukazano także potencjalny wpływ tego typu praktyk legislacyjnych na dalsze ustawodawstwo w zakresie edukacji w Polsce.

W tekście zostały omówione przykłady uregulowań odnoszących się do realizacji prawa do edukacji zawartego w art. 70 Konstytucji RP. Podjęto próbę pokazania, jaki wpływ może mieć sposób ich uchwalania na obowiązywanie i odbiór społeczny tych uregulowań. Przedmiotem szczególnej uwagi była analiza przepisów i zgodności ich uchwalania z modelem legislacyjnym przyjętym w polskim ustawodawstwie. Porównano także opinie prawników na temat regulacji związanych z edukacją w czasie pandemii koronawirusa w Polsce.

Jako metoda badawcza przyjęta została analiza i interpretacja poszczególnych przepisów oraz przegląd odnoszącej się do tej kwestii literatury, która zdążyła już się ukazać. Artykuł odnosi się również do badań poświęconych obecnej sytuacji prawnej w naszym kraju.

Artykuł stanowi próbę pokazania, jak w bardzo krótkim czasie wiele może się zmienić w sprawach edukacji, która jest długotrwałym procesem i obejmuje swoim zasięgiem rzeszę obywateli. Stworzony został punkt wyjścia do bardziej pogłębionych i dokładnych analiz ustaw pojawiających się w czasie pandemii koronawirusa.

**Słowa kluczowe:** edukacja zdalna, koronawirus, legislacja, tarcza antykryzysowa, szkolnictwo wyższe

Zgodnie z art. 70 ust. 1 Konstytucji RP, każdy ma prawo do nauki. Jest to jedno z podstawowych praw człowieka i obywatela, o czym może świadczyć jego usytuowanie już w drugim rozdziale ustawy zasadniczej. Kiedy w Polsce pojawiły się pierwsze zachorowania na koronawirusa, dostęp do edukacji stanął pod znakiem zapytania ze względu na konieczność ograniczenia bezpośrednich kontaktów międzyludzkich. Ustawodawca stanął w obliczu takich wyzwań jak pogodzenie troski o zdrowie i bezpieczeństwo uczniów z umożliwieniem dostępu do nauki każdemu z nich.

11 marca 2020 roku ogłoszono, że od 16 marca wszystkie placówki oświatowe w Polsce zostaną zamknięte na dwa tygodnie. Uprawniony do podjęcia takiej decyzji, zgodnie z art. 30b ustawy z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe (dalej: u.p.o.), jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Obecnie kompetencja ta przysługuje ministrowi edukacji narodowej. Może on w drodze rozporządzenia, jeśli zaistnieją nadzwyczajne okoliczności zagrażające życiu lub zdrowiu dzieci i młodzieży, czasowo ograniczyć lub czasowo zawiesić funkcjonowanie jednostek systemu oświaty na obszarze kraju lub jego części, uwzględniając stopień zagrożenia na danym terenie. Po wydaniu pierwszego rozporządzenia w dniu 11.03.2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 było ono nowelizowane.

Warto zauważyć, że wyżej wymieniony sposób nie jest jedyną drogą do zawieszenia działalności jednostek oświatowych. Alternatywny tryb reguluje § 18 ust. 2 pkt 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Za zgodą organu prowadzącego dyrektor szkoły lub placówki ma prawo do zawieszenia zajęć na czas oznaczony, jeśli na danym terenie wystąpią zdarzenia, które mogą zagrozić zdrowiu uczniów. Do takich sytuacji należy z pewnością choroba zakaźna wywołująca zakażenie epidemiczne. Istotne jest także to, że w przypadku obydwu trybów zawieszenia zajęć nie obowiązuje wymóg ich odpracowania. Jednakże w razie późniejszego wznowienia zajęć może okazać się konieczne zorganizowanie dla uczniów dodatkowych zajęć albo w szkołach feryjnych zmienione zostaną przepisy wykonawcze o organizacji roku szkolnego (Lesińska, 2020).

Do tej pory w Polsce nie było jeszcze tak długiego okresu obowiązywania pierwszego z wymienionych wyżej trybów zawieszenia działalności jednostek oświatowych. Dlatego też istotne wydaje się

przeanalizowanie poszczególnych uregulowań, które weszły w życie i obowiązywały w okresie od 11 marca 2020 r. Poniżej przytoczone zostaną kolejno: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 410), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 492), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 493). Analiza tych aktów prawnych została zestawiona z badaniami odnoszącymi się do realizacji uregulowań w nich zawartych. Pozwala to na zobaczenie, jak w praktyce funkcjonują poszczególne przepisy i jak technika ustawodawcza wpłynęła na wybór konkretnych rozwiązań przez dyrektorów placówek oświatowych i nauczycieli.

Pierwszym aktem normatywnym, który należy przeanalizować, chcąc zrozumieć, jak z punktu widzenia prawa wyglądała sytuacja placówek oświatowych w Polsce podczas pandemii koronawirusa, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (dalej r.c.o.f.j.s.o.). W § 2.1 wymienia ono podmioty, których funkcjonowanie zostało ograniczone w okresie od 12 do 25 marca 2020 r. W katalogu tym znalazły się przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe i szkoły artystyczne realizujące kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej. Jak pisze Joanna Lesińska, „obowiązkiem dyrektora szkoły lub placówki publicznej i niepublicznej jest sprawdzenie, czy w okresie obowiązywania danego rozporządzenia MEN jego szkoła lub placówka znajduje się w ministerialnym wykazie jednostek oświatowych objętych ograniczeniem lub zawieszeniem zajęć, czy jednak zobowiązanych do prowadzenia działalności edukacyjnej” (2020). Na przykład z prowadzenia zajęć nie zostały zwolnione młodzieżowe ośrodki wychowawcze i wchodzące w ich skład szkoły specjalne.

Oprócz katalogu jednostek oświaty, których dotyczy wspomniane rozporządzenie, ten akt prawny w § 3 pkt 1 zobowiązuje je do prowadzenia

działalności opiekuńczej. W dniach 12 i 13 marca 2020 r. przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe i szkoły artystyczne realizujące kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej były obowiązane prowadzić działalność opiekuńczą. Można to potraktować jako przykład niekonsekwencji ustawodawczej, przy czym w rozporządzeniu brakuje definicji terminu „ograniczenie funkcjonowania”. W § 4 można przeczytać, że jest to równoznaczne z zamknięciem przedszkola i szkoły, a jednocześnie posłużono się odesłaniem do art. 4 Ustawy z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Artykuł ten jednak odnosi się przede wszystkim do pobierania przez rodziców zasiłku opiekuńczego, a nie do warunków prowadzenia działalności edukacyjnej. Taka niejasność co do definicji spowodowała, że opinia publiczna nie otrzymała jasnej informacji na temat dalszego funkcjonowania wspomnianych podmiotów edukacyjnych.

Poza tym zwrot „czasowe zawieszenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych” (jak wspomniano wyżej, niewykluczające działalności opiekuńczej) oznacza, że w szkole nie muszą być obecni uczniowie, ale obecność nauczyciela w pracy jest regulowana decyzją dyrektora i organu prowadzącego. Wskutek ich decyzji zaistniała możliwość zobowiązania nauczycieli do codziennego przychodzenia do pracy. Poza tym zawieszenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych równa się zawieszeniu konieczności realizowania podstawy programowej, a w pierwszym wydanym rozporządzeniu nie było mowy o warunkach przejścia na naukę zdalną.

Aktem prawnym zmieniającym wyżej wymieniony i odnoszącym się do nauki zdalnej było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Po § 3 dodano § 3a, którego ust. 1 ma następujące brzmienie: „w okresie od dnia 25 marca 2020 r. do dnia 10 kwietnia 2020 r. zadania jednostek systemu oświaty, o których mowa w § 2 ust. 1, są realizowane z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość”. Gdyby nie było takiej możliwości, „dyrektor tej jednostki, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, ustala inny sposób realizowania tych zadań i informuje o tym organ sprawujący nadzór pedagogiczny”. Zaskakujące jest, w jak krótkim fragmencie zawarto ogrom przygotowań i zadań, które musieli podjąć w związku z tym przepisem pracownicy placówek oświatowych. Co ciekawe, w uzasadnieniu rozporządzenia czytamy, że jego wydanie

„wynika z potrzeby przedłużenia terminu ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty i doprecyzowania sposobu realizacji zadań jednostki systemu oświaty w okresie jej czasowego ograniczenia funkcjonowania”. Trudno zgodzić się z tezą, by przywołany wyżej paragraf cokolwiek precyzował czy wyjaśniał. W raporcie *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, przygotowanym przez Centrum Cyfrowe we współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacją Szkoła z Klasą, jednym z najczęściej wskazywanych problemów był brak jasnych wytycznych ze strony ministerstwa.

Według Jędrzeja Witkowskiego (2020) „rozporządzenie MEN w sprawie zdalnego nauczania w czasie pandemii koronawirusa przenosi ciężar odpowiedzialności za organizację pracy szkoły na barki dyrektorów szkół. Zapisy prawa dają im jednocześnie bardzo dużą elastyczność tworzenia nowych rozwiązań”. W artykule *Co jest możliwe w „zdalnej szkole”, a co nie?* autor ten twierdzi, że wspomniany wyżej brak precyzyjnych przepisów daje sporą elastyczność, która umożliwia każdej placówce stworzenie systemu edukacji zdalnej dostosowanego do jej zasobów kadrowych i technologicznych. Jędrzej Witkowski dodaje jeszcze do wyznaczników sposobu organizacji pracy zdalnej potrzeby uczniów oraz możliwości współpracy z rodzicami.

Więcej szczegółów zawiera Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 943). Ten akt prawny nakłada na dyrektorów placówek oświatowych wiele obowiązków. Mają oni w szczególności (a więc nie wyłącznie) przy pomocy nauczycieli ustalić „łączenie przemienne kształcenia z użyciem monitorów ekranowych i bez ich użycia”. Jest to karkołomne zadanie, kiedy jedyną formą kontaktu z uczniem stają się: dziennik elektroniczny, poczta elektroniczna, komunikatory oraz strona internetowa szkoły lub placówki – wszystko to dostępne za pomocą urządzenia, jakim jest komputer z monitorem ekranowym. Innym trudnym obowiązkiem jest zapewnienie każdemu uczniowi lub rodzicom możliwości konsultacji z nauczycielem prowadzącym zajęcia oraz przekazanie im informacji o formie i terminach tych konsultacji. Jednocześnie brak w rozporządzeniu wyraźnie wyartykułowanych zadań nauczycieli. Z przywołanego wyżej przepisu wynikałoby, że mają oni obowiązek przeprowadzania wspomnianych konsultacji, skoro dyrektor ma je zapewnić. Jest on także zobowiązany do koordynowania

współpracy nauczycieli z uczniami lub rodzicami. Nakłada to na nauczycieli obowiązek współpracy z rodzicami, którzy nie zawsze mogą mieć czas czy odpowiednie przygotowanie do współdziałania w kształceniu własnych dzieci. Jak wynika z raportu *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, aż 40% nauczycieli uznało kontakt z rodzicami za problematyczny.

Kolejnym zadaniem, które wyznacza r.c.o.f.j.s.o. (Dz. U. poz. 943), jest ustalenie tygodniowego zakresu treści nauczania do zrealizowania w poszczególnych oddziałach klas (semestrów), sposób monitorowania postępów uczniów oraz weryfikacji ich wiedzy i umiejętności. Oprócz tego należy wskazać, we współpracy z nauczycielami, źródła i materiały niezbędne do realizacji zajęć, w tym materiały w postaci elektronicznej, z których uczniowie lub rodzice mogą korzystać, a także ustalić z nauczycielami potrzebę modyfikacji odpowiednio zestawu programów wychowania przedszkolnego i szkolnego zestawu programów nauczania. Wszystkie te obowiązki dyrektor ma wykonywać „we współpracy z nauczycielami”. To nieostre sformułowanie stwarza możliwości nadinterpretacji i nie prowadzi do jasnego podziału zadań w obrębie jednostki oświatowej. W raporcie *Edukacja zdalna w czasie pandemii* badani nauczyciele wskazali, że brak lidera w pierwszych 2–3 tygodniach zawieszenia działalności jednostek oświatowych powodował długotrwały chaos i problemy w edukacji zdalnej.

Ponadto pominięty został bardzo ważny aspekt kształcenia na odległość, jakim jest ochrona danych osobowych. Jak pisze Marlena Sakowska-Baryła, dostępne w internecie „gotowe procedury” zazwyczaj nie są najlepszym rozwiązaniem (2020). Na przykład niejednokrotnie w takich właśnie procedurach dokładnie opisane jest korzystanie z urządzeń mobilnych należących do pracodawcy, z ogólnym zakazem przetwarzania danych osobowych na urządzeniach innych niż służbowe. Nie można tego zastosować do większości szkół, które prowadzą zdalne nauczanie w ten sposób, że nauczyciele posługują się swoim prywatnym sprzętem i tylko logują się do platformy dostarczanej na zamówienie szkoły. Dostępna w internecie ogólna procedura może nie mieć tu zastosowania i prawdopodobnie uczyni więcej szkody niż pożytku, ponieważ dyrektor szkoły, z mocy prawa oświatowego, ma organizować system ochrony danych osobowych i może to być przedmiotem kontroli prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych (Sakowska-Baryła, 2020). We wspomnianym już raporcie Centrum Cyfrowego oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacji Szkoła z Klasą nauczyciele wskazali, że obawiają się konsekwencji prawnych używania narzędzi „nieoficjalnych”



takich jak WhatsApp czy Messenger. Ponadto niektórzy z nich w ogóle odmówili odbywania lekcji online z obawy przed hejtem i upublicznianiem wizerunku.

W § 2 r.o.c.o.f.j.s.o. zostały wskazane przykładowe metody i techniki, które mogą być wykorzystywane do realizowania zajęć na odległość i których brakowało we wcześniejszej wersji rozporządzenia. Dyrektor i nauczyciele mogą w szczególności skorzystać z materiałów dostępnych w programach publicznej radiofonii i telewizji. Joanna Lesińska w komentarzu praktycznym *Zdalne nauczanie w szkołach i placówkach w dobie koronawirusa* podkreśla, że „z uwagi na obowiązek wskazania rodzicom i uczniom źródeł i materiałów do korzystania w ramach zdalnego nauczania, należy przekazać precyzyjną informację o ich umiejscowieniu, a w przypadku materiałów telewizyjnych i radiowych – z odpowiednim wyprzedzeniem należałoby również wskazać godziny emisji, zwłaszcza gdy materiał nie jest udostępniony do odtworzenia na stronach internetowych mediów” (Lesińska, 2020). Wiążącym się z tym sposobem nauczania zdalnego jest podejmowanie przez ucznia działań określonych przez nauczyciela, potwierdzających zapoznanie się ze wskazanym materiałem i dających podstawę do oceny pracy ucznia.

W uzasadnieniu r.o.c.o.f.j.s.o. przedstawiono również inny sposób wspierania przez państwo realizacji zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Ustawodawca wyjaśnia m.in., że § 8 tego rozporządzenia uprawnia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do udostępnienia szkołom i placówkom narzędzia informatycznego pod adresem [www.epodreczniki.pl](http://www.epodreczniki.pl). Narzędzie to oraz zamieszczane na nim elektroniczne materiały edukacyjne są publiczne, a korzystanie z nich jest powszechne i bezpłatne dla szkół, placówek, uczniów, nauczycieli i rodziców. Dyrektor szkoły lub placówki, który zdecyduje się na wykorzystanie narzędzia informatycznego w celu zorganizowania procesu dydaktycznego w szkole lub placówce, będzie miał możliwość utworzenia kont dla uczniów i nauczycieli szkoły lub placówki; w tym celu będzie mógł przetwarzać dane ucznia i nauczycieli szkoły lub placówki. W celu usprawnienia i uporządkowania korzystania z narzędzia informatycznego w procesie przetwarzania danych dyrektor szkoły lub placówki będzie mógł skorzystać z Systemu Informacji Oświatowej w zakresie, o którym mowa w projektowanym § 9 r.o.c.o.f.j.s.o. Uzasadnienie r.o.c.o.f.j.s.o. wskazuje także *ratio legis*, jaką jest zapewnienie każdemu uczniowi i nauczycielowi warunków niezbędnych do realizacji zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

W komentarzu praktycznym *Zdalne nauczanie w szkołach i placówkach w dobie koronawirusa* Joanna Lesińska wymienia, jako jeden ze sposobów kształcenia na odległość, informowanie rodziców o dostępnych materiałach i możliwych formach ich realizacji przez dziecko lub ucznia w domu, rekomendowane w przypadku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, edukacją wczesnoszkolną, wczesnym wspomaganie rozwoju, zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym bądź też z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Dlatego warto zapytać, jak wygląda kwestia nauczania zdalnego w opinii rodziców. Mówi o tym raport z badania ankietowego przeprowadzonego przez Librus *Nauczanie zdalne. Jak się zmieniło na przestrzeni czasu*. W tym badaniu zapytano rodziców o platformy wykorzystywane przez ich dzieci do zdalnej edukacji. Na pierwszym miejscu znalazło się narzędzie Librus Synergia. Wskazano także najbardziej popularne narzędzia do przeprowadzania wideolekcji – Microsoft Teams (38%), Zoom (34%) oraz G Suite (18%). Z e-podręczników korzysta 41%, a z Facebooka i Messengera 34%. Można z tego wysnuć wniosek, że pomysł Ministerstwa Edukacji nie do końca się sprawdził.

W 2020 roku w Polsce „tradycyjnych” lekcji nie miało 4,58 mln uczniów szkół i 1,41 mln uczęszczających do przedszkoli. Dyrektor Generalny UNICEF Polska, Marek Krupiński, apelował, aby wszystkie instytucje i podmioty odpowiedzialne za kształtowanie systemu edukacji oraz realizację zadań wynikających z programów nauczania kierowały się w swojej pracy przede wszystkim szeroko pojętym dobrem dziecka. Zgodnie bowiem z Konwencją o prawach dziecka dostęp do edukacji, w tym do edukacji wysokiej jakości, jest prawem przysługującym każdemu dziecku.

Przeanalizowane wyżej rozwiązania przyjęte w polskim szkolnictwie podczas pandemii koronawirusa mogą stanowić wskazówkę w przypadku przedłużającej się konieczności organizowania nauki zdalnej. Przytoczone rozporządzenia często nie zawierają precyzyjnie sformułowanych obowiązków dyrektorów szkół i nauczycieli. Analiza poszczególnych przepisów pozwala przede wszystkim na wskazanie błędów, jakie popełniono w regulowaniu kształcenia na odległość.

- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Witkowski J. (2020), *Co jest możliwe w „zdalnej szkole”, a co nie?* Warszawa: EduAkcja.

## Bibliografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 410). Akty prawne
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 492).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 493).
- Lesińska, J. (2020a). *Zdalne nauczanie w szkołach i placówkach w dobie koronawirusa*, <https://sip.lex.pl/#/publication/470129457/lesińska-joanna-zdalne-nauczanie-w-szkołach-i-placówkach-w-dobie-koronawirusa?keyword=joanna%20lesi%C5%84ska&cm=STOP> [data dostępu: 24.07.2020]. Netografia
- Lesińska, J. (2020b). *Koronawirus – obowiązki dyrektorów, czas pracy i wynagradzanie nauczycieli i pracowników niepedagogicznych*, <https://sip.lex.pl/#/publication/470129141/koronawirus-obowiazki-dyrektorow-czas-pracy-i-wynagradzanie-nauczycieli-i-pracownikow> [data dostępu: 24.07.2020].
- Raport Centrum Cyfrowego oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacji Szkoła z Klasą, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [data dostępu: 24.07.2020].
- Raport LIBRUS z badania ankietowego *Nauczanie zdalne. Jak się zmieniło na przestrzeni czasu*, <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmieniło-sie-nauczanie-zdalne> [data dostępu: 24.07.2020].

- Sakowska-Baryła, M. (2020). *Zdalne nauczanie i praca zdalna w placówce oświatowej w kontekście RODO*, <https://sip.lex.pl/#/publication/470133848/sakowska-baryla-marlena-zdalne-nauczanie-i-praca-zdalna-w-placowce-oswiatowej-w-kontekscie-rod0?cm=RELATIONS> [data dostępu: 24.07.2020].
- <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/weszlo-w-zycie-rozporzadzenie-w-sprawie-zamknienia-szkol-i-przedszkoli> [data dostępu: 24.07.2020].
- <https://www.unicef.pl/Centrum-prasowe/Informacje-prasowe/Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-zagadnienia-na-jakie-zwraca-uwage-UNICEF-Polska> [data dostępu: 24.07.2020].

ROZDZIAŁ 9 ■ **Czuwaj! Z doświadczeń zdalnej pracy wychowawczej Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” – Federacji Skautingu Europejskiego**

A  
B  
S  
T  
R  
A  
K  
T

Wychowanie harcerskie opiera się w głównej mierze na bezpośrednim kontakcie rówieśniczym oraz relacjach ze starszymi o kilka lat harcerkami i harcerzami. Spora część pracy wychowawczej odbywa się w ścisłym kontakcie z przyrodą, a dzieci i młodzież uczą się, jak poradzić sobie w codziennym funkcjonowaniu bez wykorzystania skomplikowanych urządzeń technicznych czy elektrotechnicznych i komputerowych.

Czas pandemii pozbawił dzieci i młodzież zaangażowanych w ruch harcerski możliwości osobistych spotkań, a często także kontaktu z przyrodą, na długie kilkanaście tygodni. Wraz z zamknięciem szkół odwołane zostały tradycyjne zbiórki w harcówkach czy na świeżym powietrzu, nie odbyła się większość biwaków wiosennych.

Harcerska praca wychowawcza jednak była i jest kontynuowana, choć w zmienionych formach. Celem rozdziału jest przedstawienie strategii prowadzenia działalności harcerskiej w czasie pandemii koronawirusa. Przeanalizowano także towarzyszące temu wyzwania, sposoby radzenia sobie z nimi oraz osiągnięcia w harcerskiej zdalnej pracy wychowawczej.

**Słowa kluczowe:** harcerstwo, Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego, pandemia, wychowanie

Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego **Wstęp**

(SHK-FSE) to jedna z trzech największych organizacji harcerskich w Polsce. Nawiązuje ona w swoich działaniach do koncepcji o Jakuba Sevina. Członkowie SHK-FSE spotykają się w trzech grupach wiekowych; są to wilczki (dzieci w wieku 9–12 lat), harcerki i harcerze (13–16 lat) oraz przewodniczki i wędrownicy (powyżej 17 lat).

W czasie pandemii, ze względów bezpieczeństwa, zdecydowaliśmy o zawieszeniu bezpośredniej działalności harcerskiej. Na co dzień na zbiórkach i wyjazdach bardzo dbamy o utrzymywanie ze sobą bezpośrednich relacji oraz o kontakt z naturą. W sytuacji zakazu przemieszczania się i spotykania ze sobą realizowanie tych celów było utrudnione. W poniższym artykule przedstawię strategię prowadzenia działalności harcerskiej w czasie pandemii koronawirusa w jednej z gromad tej organizacji – 4 Gromadzie Lubelskiej. Przeanalizuję również towarzyszące jej wyzwania, sposoby radzenia sobie z nimi oraz nasze osiągnięcia w zdalnej pracy wychowawczej.

**[1.]**                      Celami skautingu są: rozwój fizyczny, kształtowanie zmysłu praktycznego, kształtowanie charakteru, kształtowanie odruchu służby, odkrywanie Boga (*Statut*, por. też Śliwerski, 2015; 2017). Podczas przygotowywania planu pracy rocznej rozdziela się je na 9 bardziej konkretnych elementów – wiara, metoda (wiedza o harcerstwie), ojczyzna/Europa, dżungla (znajomość *Księgi dżungli*, praw, postaci, piosenek), przyroda, zdrowie/gry, technika/zmysł praktyczny/ służba/ inne przedsięwzięcia. Na każdy miesiąc pracy gromady zaplanowany jest jeden element z każdej kategorii. Wilczki realizują je na cotygodniowych zbiórkach oraz większych wydarzeniach – zimowiskach, obozach letnich, śródrocznych spotkaniach wszystkich gromad itp.

W życie gromady wprowadzona jest fabuła – *Księga dżungli* Rudyarda Kiplinga. Powieść ta opowiada o Mowglim – chłopcu, który zostaje członkiem gromady wilków i w dżungli uczy się obowiązujących w niej praw, zasad życia z innymi zwierzętami oraz zaradności. Dużą zaletą wychowawczą tej książki jest fakt, iż Mowgli nie ma żadnych szczególnych zdolności – magicznych mocy, niezwykłych rodziców itd. Wszystko, co zdobywa, osiąga dzięki własnej nauce oraz pomocy bliskich. Ponadto w *Księdze dżungli* bohaterowie mają jasno określone prawo, którego muszą przestrzegać, dzięki czemu łatwo można przekazać zasady wilczkom. Kolejną zaletą jest to, że Mowgli musi współpracować ze zwierzętami, żeby przetrwać w dżungli, co uczy dzieci współpracy. *Księga dżungli* w gromadzie jest akcentowana poprzez nazewnictwo – np. szefowa gromady to Akela (Akela był przewodnikiem stada w powieści), jej przyboczna to Baloo lub Bagheera (inne

postaci z książki). Ponadto na podstawie *Księgi dżungli* organizowane są spotkania wychowawcze (Skały Narady), prowadzone gry i ogniska.

Elementy, które są realizowane na każdej zbiórce, to: apel, Skała Narady, gdzie porusza się bieżące problemy w gromadzie (np. brak posłuszeństwa wobec Akeli, współpraca między wilczkami, pomoc rodzicom, pokazanie, że każdy wnosi coś cennego do gromady), warsztaty manualne, techniczne, ekspresyjne, gry, śpiew, spotkanie ze słowem Bożym (rozmowa na tematy religijne z elementem ożywiającym, np. kolorowanie, odgrywanie scenek, krótka gra, wyklejanka, szukanie określonych przedmiotów). Ponadto wprowadzane są elementy wiedzy, np. o początkach harcerstwa, oraz elementy historyczne. Nigdy jednak nie jest to sam wykład – zawsze musi zawierać jakiś element zabawy, ruchu, tworzenia. Znajduje się też czas na własną pracę wilczków. Każdy z nich ma swój „Mowglik” – książeczkę zawierającą podstawową wiedzę, którą ma zdobyć wilczek – oraz rozpisane są indywidualne zadania do wykonania. Są one podzielone na kilka działów – np. „Starasz się być uczynny”, „Jesteś dzieckiem Bożym”, „Pierwsze kroki w dżungli”. Na każdej zbiórce jest czas, w którym wilczki prezentują Akeli zdobyte w domu wiadomości i umiejętności, a ona poświadcza podpisem w książeczce ich wykonanie. Za wykonanie określonych zadań wilczki otrzymują kolejne stopnie, których zewnętrznymi przejawami są zmiany w umundurowaniu. Starsze wilczki mogą wykonywać zadania, za które otrzymują sprawności. Ich oznaką jest odpowiednia naszywka na mundurze oraz wyszyta przez Akelę wstążeczka przymocowana do totemu – prostej rzeźby na kiju, która jest symbolem gromady.

Dzięki rozpisaniemu planowi pracy dba się o zróżnicowanie tematyki i form aktywności na zbiórkach.

Przykładowy plan sobotniej zbiórki:

- 9.30 – 9.45 apel,
- 9.45 – 10.15 zabawa na dworze – berek, zbijak itp.,
- 10.15 – 10.35 Skała Narady,
- 10.35 – 11.00 drugie śniadanie,
- 11.00 – 11.20 czas na analizę zadań z „Mowglika”,
- 11.20 – 12.00 gra,
- 12.00 – 12.30 spotkanie ze słowem Bożym.

**[2.] Praca podczas pandemii** Podczas pandemii koronawirusa szefowie Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego już 11 marca podjęli decyzję o zawieszeniu aktywności harcerskiej w terenie. Decyzje dotyczące pracy każdej z jednostek w sytuacji braku możliwości kontaktu były podejmowane indywidualnie przez szefowe gromad. W środowisku lubelskim niemalże od razu pojawił się pomysł i potrzeba zorganizowania wilczkom jakiejś formy aktywności. Ponieważ w trakcie pandemii zmieniały się możliwości związane z obostrzeniami oraz perspektywa trwania izolacji, zmieniały się też formy i cele działalności. Aktywność w czasie pandemii związana była m.in. z dotychczasowymi doświadczeniami gromad w zakresie korzystania z komunikacji zdalnej. Opisywana w tym rozdziale gromada prowadziła od kilku lat własnego bloga z informacjami o nadchodzących wydarzeniach, szefowie gromad mieli możliwość korzystania z komunikacji telefonicznej i mailowej z każdym z rodziców. Czwartą Gromadą Lubelską liczy 16 dziewczynek w wieku 9–12 lat. Akelą od 2 lat jest dh Julia Zyśk (autorka tego tekstu), a przyboczną dh Patrycja Semeniuk.

**[3.] Początki pracy zdalnej z gromadą** Pierwszym pomysłem było wysłanie wilczkom zadań do wykonania w domu. W 4 Gromadzie Lubelskiej przyjęto formę wstawiania postów na bloga. Wybór był naturalny – blog od kilku lat jest głównym przekaznikiem wiadomości na odległość między Akelą a wilczkami. Wstawiane są tam informacje o godzinach zbiórek, przyborach i materiałach potrzebnych na zbiórkę, miejscu spotkania, jeśli planowane jest wyjście poza harcówkę.

W 4 Gromadzie Lubelskiej już 11 marca Akela wysłała rodzicom informację o planowanych działaniach zdalnych, a pierwszy post dla wilczków został wstawiony 13 marca wieczorem – tak żeby wilczki mogły zrobić coś „w ramach zbiórki” w sobotę (14 marca).

W postach zawsze znajdowały się 3–4 zadania, podobnie jak na zbiórkach zróżnicowane pod kątem treści – np. zadanie manualne, techniczne i polegające na zdobyciu wiedzy. Z doświadczeń 4 Gromady Lubelskiej wynika, że największą popularnością cieszyły się zadania manualne.



Przykłady:

- zadania manualne: wykonanie zwierzątka z rolki po papierze toaletowym według podanej instrukcji lub filmiku/zdjęć, wykonanie origami, uszycie maskotki;
- zadania techniczne: zaszyfrowana wiadomość, nauczenie się nowego węzła, wyplatanie bransoletki ze sznurka;
- inne: znalezienie informacji o swojej patronce, rysunek tajemnicy różańca, pomoc rodzicom w domu.

Zdjęcia wykonanych prac wilczki mogły wysłać Akeli pocztą elektroniczną, w wiadomości tekstowej lub przez komunikator, ale nie było to obowiązkowe. Wysłane zdjęcia, jeśli wilczki nie zaznaczyły inaczej, były wstawiane w następnym poście na blogu, a niektóre także na stronie gromady w mediach społecznościowych.

Pomysł spotkał się z pozytywnym odzewem – dzieci wysyłały swoje prace wykonane według instrukcji z bloga, a także własne pomysły. Uważam, że było to cenne, ponieważ wilczki spędzały kreatywnie czas w domu. Wstawienie na Facebooka postów z ich działalnością było z kolei formą świadectwa i pokazania obserwowanym czegoś pozytywnego w natłoku informacji o pandemii. Ważnym aspektem jest też to, że z relacji wynika, iż zadania były czasem wykonywane z rodzeństwem i rodzicami – co jest środkiem do umocnienia relacji rodzinnych.

Po pierwszych pozytywnych emocjach związanych z faktem porażenia sobie z kontynuacją pracy harcerskiej w warunkach pandemii pojawiały się jednak także trudności. Pierwszą z nich było ustalenie formy komunikacji – wysyłania prac przez dzieci. W zwyczajnej sytuacji wilczki najczęściej kontaktują się z Akelą przez telefon rodziców, jest to jednak dosyć rzadkie, gdyż w gromadzie stawia się głównie na kontakt bezpośredni. Wysyłanie MMS-ów jednak nie jest bezpłatne, zatem trzeba było pomyśleć o innej formie.

Osobiście było to dla mnie – Akeli – przełamaniem jakiejś zasady. Zazwyczaj starałam się unikać kontaktu z wilczkami za pośrednictwem komunikatorów. Przyczyny takiego stanu rzeczy są dwie – po pierwsze, komunikatory (np. popularny Messenger) są najczęściej dozwolone od 13. roku życia, wilczki zaś mają 9–12 lat, po drugie, nie chciałam dyskryminować młodszych wilczków, które jeszcze nie używają takich narzędzi. Początkowo chciałam, żeby wilczki wysyłały mi swoje prace na maila, ale przekonano mnie, że Messenger jest po prostu szybszy i wygodniejszy. Uznałam, że w tej sytuacji ważniejsze jest, żeby

wilczki miały ze mną jak największy kontakt. Pandemia popchnęła mnie do pójścia na kompromis.

Kolejną kwestią była dostępność w domu różnych rzeczy potrzebnych do wykonania zadań – ponieważ wydano zalecenie dotyczące pozostania w domu, ważne było, żeby były to przedmioty, które na co dzień są w większości rodzin. Warto tu zwrócić uwagę na to, że jako harcerze wychowujemy do odpowiedzialności (cel: kształtowanie nawyku służby), dlatego zadbanie o zdrowie dzieci i ich rodzin oraz ograniczenie rozprzestrzeniania się wirusa musiało być priorytetem.

Po pewnym czasie trudnością stał się też spadek zainteresowania wilczków. Być może, przyczyną było znużenie i brak frajdy z robienia kreatywnych wyzwań w pojedynkę, bez towarzystwa innych dzieci z gromady. Możliwe też, że pojawiło się więcej rzeczy do zrobienia dla dzieci – to był czas, kiedy szkoły rozwijały zdalne nauczanie.

Zareagowano najpierw, starając się wymyślać ciekawsze zadania oraz przełamując rutynę. Akela nakręciła dla wilczków 2 filmiki – jeden z refleksją na temat Dnia Modlitw, drugi ze scenką wykonaną przez Akelę. Celem było zainspirowanie wilczków do własnej twórczości, a także podtrzymanie relacji poprzez przekaz wizualny. Z relacji rodziców wiadomo, że dzieci przyjęły z radością możliwość „obejrzenia filmu” ze „swoją” Akelą.

**[4.] Organizacja zbiórek online** Pod koniec marca Akela 4 Gromady Lubelskiej zdecydowała o tym, żeby do wysyłania zadań dodać zbiórkę online. Celem zbiórek online było zapewnienie wilczkom kontaktu między sobą i zmotywowanie ich do rozwoju. Ważnym aspektem było też utrzymanie wśród wilczków kontaktu z harcerstwem – na zbiórkach obowiązywało pełne umundurowanie, było to więc podtrzymanie rutyny zakładania munduru w sobotę rano i rozmów tego dnia z Akelą, Bagheerą i innymi wilczkami (dzieci chodzą do różnych szkół w Lublinie, zatem na co dzień nie miały ze sobą kontaktu na lekcjach online).

Pojawiły się też różne wątpliwości. Po pierwsze, harcerstwo jest ściśle związane z bezpośrednim kontaktem i spotkaniami z ludźmi. Na wyjazdach ogranicza się możliwość korzystania z telefonów. Są różne rozwiązania – w części jednostek w ogóle nie można ich zabierać ze sobą, w części telefony są zabierane przez kadrę i oddawane na czas dzwonienia do rodziców. W przypadku całkowitego zakazu zabierania

telefonów kontakt z rodzicami odbywa się przez telefony zastępowych i/lub kadry. W sytuacji pandemii jednak, z perspektywą braku możliwości przeprowadzenia zwyczajnej zbiórki, mniejszym złem stało się skorzystanie z nowych technologii.

Kolejną kwestią jest dostęp do nowych technologii wśród dzieci i umiejętność ich obsługi. Nie było problemu z dostępem do internetu u żadnego wilczka. Wiadomo jednak, że część wilczków musiała się dzielić komputerem z rodzeństwem lub używała komputera rodziców. Należało więc zwrócić uwagę na to, żeby tak dobrać godzinę zbiórki i rozważyć czas jej trwania, aby nie kolidowało to z godzinami pracy rodziców

Rodziły się też pytania o możliwość zaprezentowania technicznych umiejętności przez kamerki. Na przykład kiedy wilczki uczą się wiązać węzły na zbiórce, Akela ma możliwość pokazania im węzła ze wszystkich stron, z bliska i przede wszystkim trójwymiarowo. Przy pracach manualnych czasem trzeba pomóc dziecku wykonać jakąś czynność, np. kolejny krok w origami, lub rozplątać nitki.

Początkowo nie było żadnych wskazówek co do prowadzenia zbiórek online, więc forma była raczej dowolna i różniła się pomiędzy jednostkami. Każda z gromad – jeśli podjęła organizację zbiórek online – wypracowała własną formę zbiórek. Poniżej opiszę przebieg spotkań w 4 Gromadzie Lubelskiej.

Zbiórki online były krótsze od zwyczajnych, trwały 1,5 – 2 godziny. Zdecydowano się na tę zmianę z kilku przyczyn. Po pierwsze, spędzanie 3 godzin przed komputerem może męczyć wzrok i jest niezdrowe. Po drugie, na zbiórkach na żywo zazwyczaj były elementy ruchowe – zabawy z bieganiem, gry wymagające chodzenia po okolicy, co pomagało wilczkom wyładować energię. Przed komputerem nie ma takiej możliwości, więc postanowiono skrócić czas zbiórki.

Przykładowy plan zbiórki online:

- 9.30 – 10.00 czas na zalogowanie się, rozwiązywanie problemów technicznych, luźne rozmowy,
- 10.00 – 10.15 Skała Narady,
- 10.15 – 11.00 warsztaty,
- 11.00 – 11.30 dodatkowa aktywność / spotkanie ze słowem Bożym.

**[5.]**  
**Wyzwania związane ze zdalną**  
**formą działalności gromady**

Wraz z nową formą zbiorów pojawiły się nowe wyzwania. Jak już pisałam, Skała Narady to spotkanie wychowawcze, na którym porusza się bieżące problemy gromady. Zazwyczaj rozpoczyna je scenka prowadzona przez wilczki z jednej szóstki. Na zbiórki online trzeba było wymyślić jakąś formę ekspresji możliwą do zrealizowania zdalnie. Na pierwszej zbiórce online Skałę Narady poprowadziły Akela i Bagheera: Bagheera czytała historię o zwierzętach z *Księgi dżungli*, wilczki zaś miały przydzielone konkretne postaci i kiedy padało ich imię, miały je przedstawić w określony sposób – np. pantera Bagheera warczenie i pokazanie gestem rzucania się na upolowaną ofiarę. Dzięki temu wzbogacono proste słuchanie historii o element odgrywania roli przez wilczki.

Kolejnym wyzwaniem było wymyślenie praktycznych warsztatów. Tutaj problemem była dostępność materiałów – ze względów epidemicznych ważne było, żeby rodzice wilczków nie musieli wychodzić z domu w celu ich szukania. Po drugie, warsztaty musiały być względnie proste, bo ograniczona była możliwość pomocy w ich wykonaniu przez szefowe gromady. Pomysły, jakie zrealizowano, to między innymi szycie maskotek zwierząt wypełnionych ryżem oraz rysowanie obrazków ze słuchu. Podczas tej aktywności Bagheera czytała np. historię o fantastycznym wszechświecie: „Na środku jest planeta, na której są 3 kratery wulkanów. Mieszka na niej kosmita. Po lewej jest słońce, w okolicy którego mieszka strażnik słońca. Przelatuje asteroida, na której ktoś siedzi”. Itd. Po zakończeniu opowiadania wilczki, jeśli chciały, mogły przedstawić swoje prace i o nich opowiedzieć. Dzięki temu ćwiczeniu udało się obudzić kreatywność wilczków – każdy wymyślił swój wszechświat, część z nich stworzyła nawet dziejące się w nim historie i wprowadziła element interakcji między narysowanymi postaciami.

Ważną formą aktywności harcerskiej są gry. Mają one różne formy – najczęściej są to rozłożone punkty, przy których wilczki mają wykonać zadania. Wilczki szukają ukrytych punktów szóstkami. Gry są tematyczne – czasami fabułą jest opowiadanie z *Księgi dżungli*, innym razem wydarzenia historyczne, początki harcerstwa czy szukanie skarbu. Przykładowe zadania to: wymyślenie wiersza na określony temat, przygotowanie zabawki z dostępnych materiałów, wykradzenie czegoś strażnikowi (punkt osobowy), gra w zagadki (punkt osobowy), znalezienie określonego przedmiotu. Często podczas gier szefowe odgrywają role postaci mające wprowadzić wilczki w fabułę.

Gry są dobrą zabawą dla dzieci, ale również mają niezwykle ważny aspekt wychowawczy – rozwijają samodzielność i zaradność, przekazują wiedzę, rozwijają elementy ekspresji, integrują szóstki ze sobą.

W 4 Gromadzie Lubelskiej szefowe zdecydowały się na przeprowadzenie czegoś podobnego do gry przez Zooma. Celem było przypomnienie wilczkom tej formy, zachęcenie do własnej twórczości dobrym przykładem oraz rozwijanie samodzielności, zręczności i kreatywności poprzez zlecane zadania.

Każda sytuacja, także konieczność prowadzenia zbiórek online, może generować różne szanse rozwoju. Najważniejszą sprawą jest oczywiście osobisty przykład

szefowych – pokazanie wilczkom postawy niepoddawania się w nietypowej sytuacji i otwartości na nowe rozwiązania. Osobiście uważam, że być może jest to najważniejsza lekcja, jaką wilczki wyniosą z pandemii.

Warto jednak zwrócić też uwagę na bardziej praktyczne kwestie. Jedną z szans, jakie dostrzeżono, była możliwość internetowego połączenia się z osobami z różnych części Polski. W 4 Gromadzie Lubelskiej wykorzystano to, łącząc się z instruktorem zuchów z ZHP, który opowiedział im o swojej organizacji. Celem było uczenie otwartości i wzbogacenie wiedzy o innych grupach harcerskich, w duchu jednego z harcerskich praw – *Harcerka jest przyjaciółką wszystkich i siostrą dla każdej innej harcerki*. Dzięki temu, że zbiórka odbywała się przez Zooma, nie było ograniczenia przestrzennego w kontakcie z gościem.

Kolejną możliwością, jaką dają zbiórki online, jest możliwość udostępnienia ekranu i pokazania wilczkom różnych zdjęć wyraźniej niż w formie wydruku. Wykorzystano to, pokazując zdjęcia osób pełniących różne funkcje w harcerstwie w celu poszerzenia wiedzy wilczków na ten temat. Wyświetlono też wirtualny spacer po parkach narodowych oraz przygotowany przez Akelę na platformie samequizy.pl quiz na ten temat. Dzięki temu zyskano możliwość większego zainteresowania wilczków tematem i pokazania im możliwości szukania informacji o parkach narodowych w internecie.

Warto zaznaczyć, że te korzyści nie są argumentem za przeniesieniem działalności harcerskiej do sieci na stałe. Mimo wszystko bezpośredni kontakt jest niezastąpiony i bardziej istotny niż możliwości techniczne. Warto jednak wykorzystywać okazje, jakie generują różne, także trudne sytuacje.

## [6.]

### **Szanse związane z prowadzeniem zdalnej działalności**

[7.]  
**Problemy związane  
 z ograniczeniem kontaktu  
 i możliwości wychodzenia z domu**

Palącą kwestią było utrzymanie kontaktu z przyrodą wśród wilczków. Zwykle zbiórki odbywają się na świeżym powietrzu, jeśli pogoda na to pozwala. Co jakiś czas organizowane są też spacerory czy dłuższe wyjścia, np. do lasu. Zbiórki online pozbawiły szefowe gromad takiej możliwości. Starano się wprowadzać temat przyrody np. poprzez wspomniane wirtualne spacerory po parkach narodowych czy wstawienie zadania pójścia na spacer (oczywiście dopiero wtedy, gdy przepisy na to pozwalały).

W 4 Gromadzie Lubelskiej w połowie maja zorganizowano też indywidualną grę terenową dla wilczków. Na bloga została wstawiona mapa z zaznaczonymi miejscami, gdzie były ukryte punkty z zadaniami. Gra leżała rozstawiona przez całą sobotę i wilczki indywidualnie przychodziły i wykonywały zadania. Ważnym aspektem jest to, że często przyjeżdżały tam razem z rodzicami i rodzeństwem, zatem dodatkowym walorem takiej formy aktywności, poza zapewnieniem kontaktu z przyrodą, było wzmacnianie więzi rodzinnych. Ponadto zadania umieszczone w grze rozwijały kreatywność i samodzielność wilczków. Wysłano też lekko zmodyfikowane zadania rodzicom, którzy nie zdecydowali się jeszcze na wyjście z domu lub nie mieli możliwości przyjechania.

Kolejnym problemem było zdawanie zadaneK. Każdy wilczek ma *Mowglię* – książeczkę, w której zapisane są indywidualne zadania do wykonania na kolejne stopnie i sprawności. Na zbiorce zawsze jest chwila na zdawanie zadaneK – prezentacja wykonanych zadań Akeli lub przybocznej. Na zbiorce online nie było takiej możliwości – na Zoomie wszyscy widzą wszystkich i nie ma prywatności koniecznej do zdawania zadaneK. Zachęcano wilczki do kontaktu z Akelą i zdawania zadaneK np. przez telefon. Ustalono też godziny dzwonięcia w celu zapewnienia lepszej komunikacji i motywacji do działania. Proponowano też alternatywne formy zdawania zadaneK – np. przygotowanie rysunków i map myśli zamiast opowiadania o czymś. Trzeba jednak uczciwie przyznać, że te wysiłki nie odniosły zamierzonego skutku – tylko raz podczas pandemii udało się umówić z wilczkiem na zdawanie zadaneK przez telefon. Przy tym warto zauważyć, że po wznowieniu działalności wilczki chętnie zdawały zadanka.

Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż zadzwonienie wymaga kroku ze strony wilczków, dodatkowego wysiłku.

Na zbiorce w terenie bardzo częste obecne są elementy śpiewu – wykonuje się zarówno piosenki o tematyce *Księgi dżungli*, jak i piosenki

zwołujące – np. na posiłek czy na Skałę Narady. Jest to ważne ze względu na stymulowanie ogólnego rozwoju dziecka przez śpiew oraz ośmielanie do własnej ekspresji. Przez Zooma śpiewanie jest niemożliwe ze względu na różną szybkość działania łączy internetowych. W 4 Gromadzie Lubelskiej po jednej próbie zrezygnowano z tego elementu. Starano się jednak zapewnić inne elementy ekspresji, np. podczas omawianych wcześniej Skał Narady czy gier.

Warto też wspomnieć o problemach technicznych – z logowaniem się na Zooma, z mikrofonami i zacinaniem się obrazu. Bardzo ważna w ich rozwiązywaniu była postawa rodziców – np. chęć znalezienia innego urządzenia, z którego mogą korzystać, pomoc w zalogowaniu się. Istotna też była rola przybocznej. W 4 Gromadzie Lubelskiej przyjęto system, w którym w razie wystąpienia problemów technicznych Akela kontaktowała się z rodzicami i w miarę swoich możliwości pomagała w ich rozwiązaniu, a przyboczna animowała rozmowę między dziećmi, dzięki czemu się nie nudziły. Ważna przy tym jest odpowiednia komunikacja między szefowymi i ustalenie tych zadań.

Na koniec kilka słów o frekwencji na zbiórkach online. Była ona nieznacznie niższa niż na zbiórkach w terenie. Na zbiórki na żywo przychodzi zazwyczaj około 12 wilczków, na zbiórkach online było ich najczęściej około 9. Przyczyn może być kilka. Dla części wilczków, szczególnie młodszych, zbiórka online może być wyjściem ze strefy komfortu – na Zoomie wszyscy widzą wszystkich, co może być jakąś barierą. Rozwiązaniem tutaj jest stworzenie na zbiórkach online pozytywnej atmosfery, ale wyjście ze strefy komfortu zawsze jest trudne. Ponadto w części szkół bardzo intensywnie działało zdalne nauczanie i dzieci mogły być przemęczone siedzeniem przed ekranem. Kolejną kwestią są możliwości techniczne. Ten problem udało się rozwiązać dzięki rozmowom z rodzicami. Ważny był kontakt Akeli z rodzicami wilczków i zapytanie, czemu dzieci nie ma na zbiórce. Dzięki temu wzmacniane jest poczucie wartości wilczków – Akela jest zainteresowana tym, co się z nimi dzieje – oraz udaje się rozwiązać część problemów technicznych.

Pandemia znacznie utrudniła prowadzenie działalności harcerskiej, opierającej się głównie

## **Podsumowanie**

na bezpośrednim kontakcie. Podjęto działania mające na celu utrzymaniu kontaktu z podopiecznymi, zapewnienie im ciągłości rozwoju oraz odciążenie myśli wilczków od pandemii. Zdalne prowadzenie

gromady rodziło wiele wyzwań i problemów – między innymi brak możliwości tłumaczenia bardziej skomplikowanych elementów warsztatów, konieczność opierania się w przygotowaniu warsztatów na materiałach dostępnych w każdym domu czy trudności w zapewnieniu kontaktu z przyrodą. Dało też różne szanse – wykorzystanie opcji udostępniania ekranu czy możliwość połączenia się z gościem z innej części kraju. Najważniejsza w radzeniu sobie z trudnościami wydaje się dobra komunikacja – zarówno między Akelą a rodzicami, jak i między szefowymi. Istotna jest też otwartość na nowe rozwiązania.

**Zamiast zakończenia** W tym roku kończę swoją działalność jako Akela 4 Gromady. Początkowo było mi przykro, że moja przygoda tam kończy się lockdownem i brakiem możliwości prowadzenia zwyczajnych zbiórek. Miałam też mnóstwo obaw – o to, czy wilczki nie zapomną o gromadzie, czy wrócą do niej po reaktywacji normalnej działalności. Z perspektywy czasu widzę jednak, że było to dla mnie niezwykle rozwijające doświadczenie – pozwoliło szukać nowych rozwiązań i doskonalić umiejętności komunikacyjne. W czasie pandemii nauczyłam się na nowo, że każde trudne wydarzenie można traktować jako szansę rozwoju. Sądzę też, że doświadczenia, które zostały tu opisane, mogą być pomocne w analizie potrzeb edukacyjnych dzieci podczas pandemii oraz wykorzystane do bardziej owocnej pracy wychowawczej w harcerstwie.

- Bibliografia** *Karta skautingu europejskiego*, <http://ogien.skau-ci-europy.pl/namiestnictwo/dokumenty-podstawowe/karta-skautingu-europejskiego/> [data dostępu: 31.07.2020].
- Kieler, K., Kruk, M. (red.) (2012). *Ceremoniał Przewodniczek i Skautów Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego.
- Kipling, R. (2010). *Księga dżungli*. Poznań: Media Rodzina.
- Pizoń, B., Świątkowski, W. (red.) (2015). *Mowgli. Książeczka wilczka*. Warszawa: Polihymnia.
- Statut Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego*, <http://ogien.skau-ci-europy.pl/namiestnictwo/dokumenty-podstawowe/statut-shk-z-fse/>.



Śliwerski, B. (2017). Pedagogika harcerska. *Studia z Teorii Wychowania*, 8(3,20), 165–174.

Śliwerski, B. (2015). Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji. W: M. Dudzi-  
kowska, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*  
(s. 145–176). Lublin: Wydawnictwo KUL.



## Autorzy

**Ewa Domagała-Zyśk** – od 1998 r. pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, prowadząc badania naukowe i dydaktykę akademicką w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest autorką kilku monografii, m.in. *Surdolottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących* (2014), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat* (razem z T. Knopik i U. Oszwą, 2017), redaktorką kilku monografii wieloautorskich (m.in. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, 2012), programu edukacji wczesnoszkolnej *Doświadczam – rozumiem – wiem* (2017, razem z T. Knopikiem, M. Knopik i B. Kucharską) oraz ponad 150 artykułów i rozdziałów naukowych.

**Agnieszka Amilkiewicz-Marek** – pedagog, terapeuta ręki, Provider Neuroflow ATS. Jest absolwentką pedagogiki i nauczania początkowego na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, nauczycielem dyplomowanym edukacji wczesnoszkolnej. Ukończyła podyplomowe studia z logopedii, wychowania do życia w rodzinie oraz neurologopedii. Od 15 lat angażuje się w nauczanie oraz pracę z uczniem zdolnym, a także mającym trudności w nauce. Od 4 lat jest doktorantką na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół pracy z dziećmi i uczniami z chorobami przewlekłymi oraz stymulacji ich rozwoju w zakresie umiejętności szkolnych, przede wszystkim komunikacyjnych.

**Beata Gulati** – absolwentka pedagogiki i filologii angielskiej, wykładowca w Instytucie Edukacji Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych

Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Dyrektor Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (CKiRON) na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, pełnomocnik rektora ds. studentów z niepełnosprawnościami oraz prezes Stowarzyszenia Popierania Edukacji Niepełnosprawnych „Hefajstos”. Członek Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy KRASP. Zainteresowania naukowe B. Gulati skupiają się wokół psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w roli studentów, ich losów absolwentkich oraz nauczania języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu. Należy do International Research Group: English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons na KUL (EFL DHH).

**Marcelina Koncewicz** – studentka IV roku prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz III roku polonistyki (specjalność antropologiczno-kulturowa) na Wydziale Polonistyki UJ. Członkini Rady Koła Naukowego Kryminologii TBSP UJ. Współpracuje z miesięcznikiem „Wiadomości Uniwersytetu Jagiellońskiego”.

**Paulina Korach** – absolwentka profilaktyki i terapii pedagogicznej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i terapii pedagogicznej, a także poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej GSW Milenium w Gnieźnie. Doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Angażuje się w działalność społeczną na rzecz osób z niepełnosprawnością oraz dzieci i młodzieży dotkniętych problemem wykluczenia społecznego. Była wolontariuszką w Miejskich Świetlicach Socjoterapeutycznych działających na terenie Gniezna oraz w Stowarzyszeniu na rzecz Osób Niepełnosprawnych „Uśmiech Nadziei” w Łopiennie, a także koordynatorem Grupy Samopomocowej ds. Osób Niepełnosprawnych powołanej przez PCPR w Gnieźnie. Jej główne zainteresowania naukowe to: uwarunkowania trudności w uczeniu się, specjalne potrzeby edukacyjne, projektowanie uniwersalne w edukacji, kompetencje społeczne osób z niepełnosprawnością oraz samokształcenie i samowychowanie jako szansa rozwoju zawodowego i społecznego dla osób z niepełnosprawnością. Sama od urodzenia także jest osobą zmagającą się z dysfunkcją narządu ruchu, w której wyniku porusza się na wózku inwalidzkim.

**Agata Kułaga** – ukończyła na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej studia w zakresie filologii polskiej i pedagogiki specjalnej (specjalność

tyflopädagogika z oligofrenopädagogiką oraz autyzm i trudności w uczeniu się), a także studia podyplomowe w zakresie doskonalenia kompetencji wychowawczych. Od roku 2016 pracuje jako nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. prof. Zofii Sękowskiéj w Lublinie. Ukończyła kursy kwalifikacyjne w zakresie języka migowego (III stopień), terapii ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne oraz terapii behawioralnej. Ma w życiu dwie pasje – pracę z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz gry komputerowe. W pracy doktorskiej chce je połączyć.

**Paulina Lewandowska** – doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Uzyskała tytuł magistra dziennikarstwa i komunikacji społecznej oraz pedagogiki specjalnej. W latach 2017–2018 przez 3 semestry przebywała na University of Central Lancashire (UCLan) w Preston (Anglia) w ramach programu Erasmus+. Jej pedagogiczne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół tematyki związanej z osobami z uszkodzeniem słuchu (w szczególności słabosłyszących), dostępnością społeczną, technologiczną (TIK) i edukacyjną (inkluzyja), surdopedagogiką, surdoglottodyktyką oraz nieformalną edukacją. Jest sekretarzem Międzynarodowej Federacji Młodzieży Słabosłyszącej (International Federation of Hard of Hearing Young People – IFHOHYP) oraz wiceprezesem Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych – SUITA.

**Agnieszka Siedliska** – absolwentka pedagogiki wczesnoszkolnej z logopedią szkolną, pedagogiki ogólnej, logopedii ogólnej i neurologopedii. Neurologopedka Oddziału Neurologii i Centrum Medycznego Bio-Relax w Puławach. Obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Jej główne zainteresowania naukowe to: terapia logopedyczna osób dorosłych, medycyna i psychologia. Na co dzień zajmuje się diagnozą i terapią osób dorosłych, które na skutek chorób neurologicznych mają trudności w zakresie rozumienia języka i komunikacji werbalnej.

**Katarzyna Śliż** – pedagog w szkole podstawowej, terapeuta uzależnień, socjoterapeuta. Doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Ukończyła studia z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, profilaktyki uzależnień i pomocy

psychologicznej. Certyfikowany specjalista terapii uzależnień, socjoterapeuta, realizator programów profilaktycznych, szkoleniowiec. Ma wieloletnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, z osobami uzależnionymi, prowadzeniu terapii i coachingu wśród dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, prowadzeniu ośrodka wsparcia dziennego dla młodzieży oraz obozów terapeutycznych. Obszary jej zainteresowań to: profilaktyka i terapia uzależnień, uzależnienia kobiet, terapia integralna.

**Julia Zyśk** – studentka III roku medycyny na Uniwersytecie Medycznym w Lublinie. Od 2012 roku należy do Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego. Od 2017 jest związana z 4 Gromadą Lubelską. W roku szkolnym 2017/2018 była przyboczną, w latach 2018–2020 pełniła funkcję Akeli – głównej szefowej gromady. Obecnie jest drużynową 10 Drużyny Lubelskiej „Orawa”.

