

Hanna Żuraw

ORCID: 0000-0001-8184-5205

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

hanna.zuraw@uph.edu.pl

EWOLUCJA POGLĄDÓW NAUCZYCIELEK NA TEMAT ZDALNEGO KSZTAŁCENIA DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W DOBIE EPIDEMII COVID-19 W PERSPEKTYWIE TEORII KRYZYSU

Evolution of teachers' views on remote education of children
with special educational needs in the time of the COVID-19
epidemic in the perspective of crisis theory

<https://doi.org/10.34739/sn.2022.22.11>

Abstrakt: Celem teoriopoznawczym badań było poznanie zmian w poglądach nauczycielek na temat pracy zdalnej z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych podczas epidemii COVID-19. Celem praktycznym było sformułowanie zaleceń dotyczących organizacji pracy pedagogicznej w przyszłości – gdyż kryzysy są cechą czasów ponowoczesności. Nauczycielki zareagowały typowo na sytuację kryzysu. Początkowo obawiały się, że edukacja będzie niemożliwa, a sami uczniowie nic nie zyskają. Dostrzegały trudności. Po okresie swoistego obezwładnienia nową sytuacją dostosowały się do nowych warunków, wykazały się potencjałem kreatywności oraz przeszły od uprzedzeń do rozwijania kompetencji. Edukacja zdalna obnażyła luki w zakresie wyposażenia sprzętowego szkół. Ujawniła zagrożenia wynikające z pozbawienia dzieci wsparcia psychologicznego i ich samotności. Elementarne znaczenie miało zintegrowanie działań wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli, rodziców i uczniów. Realizowano program nauczania, rozwijano kompetencje rodziców, nauczycieli i uczniów w warunkach trudnych. Praca ta miała formę nieplanowanego, szeroko zakrojonego eksperymentu pedagogicznego, wymuszonego przez życie. Uzmysłowiła ona doniosłość i różnorodność funkcji szkoły i nauczyciela.

Słowa kluczowe: *nauczyciel, nauczanie zdalne, kryzys, epidemia COVID-19*

Abstract: The purpose of the epistemological research was to find out about changes in teachers' views on remote work with a student with special educational needs during the COVID-19 epidemic. The practical goal was to formulate recommendations for the organization of pedagogical work in the future, because crises are a feature of post-

modern times. The teachers reacted typical of a crisis situation. Initially, they feared that education would be impossible and that the students themselves would gain nothing. They saw the difficulties. After a period of peculiar overpowering, they adapted to new conditions with their novelty. They have shown creativity potential. They have gone from bias to competency development. Remote education has exposed gaps in school preparation in terms of hardware equipment. She revealed the dangers of depriving children of psychological support and loneliness. The integration of activities of all educational entities – teachers, parents, and students – was of fundamental importance. The curriculum was implemented. The competences of parents, teachers, and students were developed in difficult conditions. This work took the form of an unplanned, wide-ranging pedagogical experiment forced by life. The importance and variety of functions of the school and the teacher were realized.

Keywords: *teacher, distance learning, crisis, COVID-19 epidemic*

Wprowadzenie

Epidemia COVID-19 stała się faktem. Jeśli chodzi o jej skutki, aktualne wydaje się to, o czym pisali Sournia i Ruffie w 1996 r.:

Wszystko wskazuje, że krajom rozwiniętym nie grozi już hekatomba 1348 r. ani okropności, do jakich dochodziło w czasie epidemii londyńskiej czy marsylskiej. Zachowania ludzkie wobec katastrofy są jednakże dość stereotypowe, prawdopodobnie więc w przypadku gwałtownego wzrostu liczby zgonów reakcje będą takie same jak w przeszłości. Władze początkowo będą twierdzić, że nie ma żadnego zagrożenia, a następnie nadadzą mu jakąś uspokajającą nazwę. Ludność zacznie opuszczać zakażone miejsca oraz unikać osób chorych bądź uważanych za takie. Szukać się będzie «winych», najchętniej wśród imigrantów, których się przekona, że zło przyszło wraz z nimi, a ksenofobia doprowadzi do wielu ekscesów. Chorzy i podejrzani o chorobę zostaną odizolowani i «skoncentrowani» w szpitalach i obozach, z których nie będą mieli prawa wychodzić, a do uciekających będzie się strzelać. Odmawiane będą modlitwy oraz stosowane najbardziej wymyślne środki ratunku. Nawet lekarze, mimo że lepiej wyposażeni niż kiedyś, nie zostaną oszczędzeni i umierać będą jak wszyscy, a może nawet częściej. I w końcu, nie wiadomo dlaczego epidemia zacznie słabnąć, aż pewnego dnia całkowicie wygaśnie. Historia ludzkości składać się będzie jeszcze przez długi czas z epizodów, które ludzie są w stanie zrozumieć i chronić się przed nimi dopiero wówczas, gdy należą one już do przeszłości [Sournia, Ruffie, 1996, s 245].

A był to czas szczególny – okres pojawienia się AIDS, które prasa owego czasu okrzyknęła dżumą XX wieku, eksponując ogrom zagrożeń. Z czasem kwestia podejścia do AIDS uległa zmianie – wynaleziono leki nowej generacji

i stało się ono chorobą przewlekłą. Cyklicznie pojawiały się informacje o nowych chorobach, nie wywołując jednak porównywalnego zagrożenia, gdyż ich zasięg ograniczony był do Afryki – a więc w Europie żyć można było spokojnie.

Dopiero pandemia COVID-19, ogarniając cały świat, z całą brutalnością uświadomiła ludziom oświeconych społeczeństw kultury Zachodu ich kruchość i bezradność, aktywując opisane wcześniej mechanizmy. Skutki epidemii COVID-19 przybrały formę izolowania zdrowych ludzi w ich domach, chorych w szpitalach, podejrzanych o chorobę w azyloch, których opuszczenie groziło karą. Dokonując lockdownu, pozbawiono wielu ludzi relacji społecznych i typowych dla ich wieku form aktywności – na dłuższy lub krótszy czas. Takim rozwiązaniem było zamknięcie instytucji oświatowych i przejście na system e-learningu, który przed epidemią był udziałem nielicznych, a który stał się nieodzowną formą nauczania w dobie pandemii.

Od 20 marca 2020 r. obowiązuje w Polsce stan epidemii w związku z zakażeniami wirusem SARS-CoV-2, ogłoszony rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii [Dz.U. poz. 491 ze zm.]. Zagrożenia związane z rozpowszechnianiem się COVID-19 nie pozostały bez wpływu praktycznie na każdą sferę życia. Nowe wyzwania pojawiły się również przed nauczycielami, uczniami i ich rodzinami, które zmuszone były podejmować środki, aby minimalizować transmisję wirusa. Jednym z takich środków była zmiana sposobu edukacji. Polegała ona w szczególności na pracy zdalnej.

Pojęcie i stosowanie edukacji zdalnej

E-learning lub e-nauka w XXI wieku oznacza nauczanie lub szkolenia przy użyciu technologii informatycznej, tzn. wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą komputerów osobistych, smartfonów, tabletów (m-learning) i Internetu. Pozwala na ukończenie kursu, szkolenia, a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej. Uzupełnia tradycyjny proces nauczania, budując blended learning. Termin e-learning, tak jak techniki uczenia się oraz technologie kształcenia, odnosi się do stosowania w nauczaniu technologii elektronicznej w o wiele szerszym zakresie niż w ramach tradycyjnych szkoleń komputerowych czy też nauczania wspomaganego komputerowo z połowy lat 80. Jest również o wiele szerszy od pojęć nauczania i edukacji online, które oznaczają nau-

czanie tylko przez sieć internetową. W przypadku zastosowania technologii mobilnych częściej używane jest pojęcie m-learningu. W odróżnieniu od tradycyjnych metod w e-learningu główny ciężar nauki spoczywa na uczącym się, a nie na nauczycielu [Matusiak 2011, s. 59-60]. Mimo że w ostatnich latach praca zdalna zyskiwała na popularności, to przed wybuchem epidemii w większości podmiotów edukacji pozostawała ona jednak rzadkością. Zaledwie 1,9% respondentów wykonywało pracę zdalną w 100% (5 dni w tygodniu), natomiast 4% respondentów – przez większość czasu (3-4 dni w tygodniu). Przez 1-2 dni w tygodniu pracę zdalną wykonywało 16,8% ankietowanych, a sporadycznie (pojedyncze dni w miesiącu) 43,4%, przy czym aż 33,9% nie pracowało z domu w ogóle [Dolot, 2020, s. 35-43; Mierzejewska, Chomiczy, 2020, s. 31-44]. Zaistnienie epidemii COVID-19 spowodowało reakcję władz oświatowych i powszechną realizację e-learningu, z wszystkimi tego pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami – co pokazały prace badawcze. Ustalono, że czas epidemii wymagał od wszystkich podmiotów edukacji pełnej mobilizacji i współpracy, otwartości wobec zmiany, samoedukacji i krytycznej refleksji nad doskonaleniem i rozwijaniem warsztatu pracy pedagogicznej i terapeutycznej [Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Pyżalski, 2021; UNICEF, 2020a, 2020b]. Ujemne skutki tej zmiany w kontekście dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wiązano nie tylko z ograniczeniem edukacji z zastosowaniem istotnych zasad dydaktycznych (zasady aktywizacji poznawczej, nauczania wielomysłowego i zindywidualizowanego), ale i z ograniczeniem możliwości prowadzenia terapii [Kocejko, 2021]. Analiza dorobku studiów empirycznych wydała mi się jednak jednostronna. Zaprojektowałam i przeprowadziłam badania własne. Ich teoretyczną podstawę stanowiła koncepcja kryzysu i zmiany.

Zmiana i kryzys – kategorie opisu pracy zdalnej w warunkach epidemii COVID-19

Horizontalnymi kategoriami pojęciowymi oddającymi istotę sytuacji nauczania w dobie epidemii są terminy kryzysu i zmiany.

Kryzys – z greckiego jest to określenie punktu zwrotnego w biegu zdarzeń. W medycynie znaczy przesilenie. Kryzys to zakłócenie normalnego biegu zdarzeń w życiu jednostki, wymagające ponownej oceny sposobów myślenia i działania. Określeniu temu towarzyszy konotacja z nieko-

trolowalnością (bezradnością) i koniecznością poddania się biegowi wydarzeń [Reber, 2000, s. 327]. Bliskożnacznymi wobec pojęcia kryzysu są takie słowa jak: „przeszkoda”, „trudność”, „problem”. Bez wątplenia – zgodnie z definicją – sytuacje kryzysowe to zdarzenia trudne, problemowe i nowe, wymagające zmiany: reorganizacji myślenia, zachowań, uzupełniania zasobów [Bandura et al., 2001, s. 187-207; Bandura, 1997; Maruszewski, 1967, s. 345-357; Maruszewski, 1981; Łąguna, Trzebiński, Zięba, 2005; Schunk, Pajares, 1987, s. 661-737].

Pojęcie zmiany należy zarówno do mowy potocznej, jak i do słowników wielu dziedzin wiedzy. Słownik synonimów zawiera 143 synonimy słowa zmiana. Synonimy te podzielone zostały na 46 grup znaczeniowych. Już samo to zestawienie pokazuje wieloznaczność i powszechną użyteczność interesującego nas terminu. W najogólniejszym znaczeniu zmiana oznacza przejście od jednego stanu do innego. Zmiana następuje w przypadku, gdy w jakimś dowolnym obiekcie (systemie) pojawią się nowe elementy składowe lub zanikną elementy dotychczasowe (podejście systemowe). W ujęciu fizycznym zmianą jest różnica pomiędzy jednym stanem (w czasie t_1) a innym stanem (w czasie t_2), bez wskazania na jej przyczyny, formy, skutki. Przestrzeń między stanami t_1 a t_2 wypełniają zmiany. Zmiana może być utożsamiana z „rozwojem” i może przybierać wówczas formę postępu – zmiany ocenianej pozytywnie – lub regresu – zmiany waloryzowanej negatywnie. Z kolei stagnacja oznacza brak występowania zmian. Innowacyjne podejście do zmiany odnosi się do wystąpienia czegoś innego, nowego, jakiejś formy odmienności. Opcja ontologiczna w definiowaniu zmiany oznacza dokonywanie przeobrażeń zmieniających istotę rzeczy (podejście ontologiczne).

W obszarze definiowania zauważalne jest, iż bardzo często trudno jest nadać konkretne granice temu pojęciu – można nawet pokusić się o stwierdzenie, iż jest ono zbyt abstrakcyjne, aby mogło mieć jakiegokolwiek granice. Tym samym po zapoznaniu się z przypadkowo napotkaną definicją można mieć wrażenie, że tak naprawdę niewiele więcej się wie w tym zakresie. W związku z tym poniżej zostaną przytoczone wybrane definicje terminu zmiana, które przynajmniej w określonym stopniu oddają istotę tego pojęcia.

Po pierwsze, zmianę można scharakteryzować jako każdą istotną modyfikację jakiejś części w ramach wyróżnionej całości [Griffin, 2005, s. 39]. Po drugie, jako zdarzenie, w wyniku którego stan końcowy jest od-

mienny od stanu początkowego [Kosińska, 1999]. Po trzecie – w kontekście tego, iż jest to planowana i kontrolowana modyfikacja sposobu funkcjonowania organizacji, będąca reakcją na przewidywane bądź też zachodzące w otoczeniu przeobrażenia, mająca podnieść poziom konkurencyjności i efektywności tejże organizacji [Majewska-Opiełka, 2004, s. 50-52].

Zmiana to również funkcja systemu, odnosząca się do walki z entropią i dążeniem do doskonalenia oraz poprawy swej pozycji w otoczeniu, czyli jest to zarazem celowe i świadome działanie ukierunkowane na przejście ze stanu obecnego do stanu innego (odmiennego). Natomiast zakres i struktura dokonywanych zmian uwarunkowane są tendencjami występującymi w otoczeniu [Penc, 1998].

Każda z powyżej zaprezentowanych definicji jest inna, każda reprezentuje inny sposób podejścia, ale w rzeczywistości każda z nich ma za zadanie przekazać tą samą ideę, która najprecyzyjniej wyraża się w słowach, iż jest to „przejście od stanu obecnego do innego” [Bruch, Ghoshal, 2006]. Zmianę łatwiej wprowadzić, jeśli jej uczestnicy i realizatorzy mają głębokie przekonanie co do słuszności takiego przedsięwzięcia, gdy przeszli szkolenie, znają techniki wpływania na proces zmiany i gdy czują się bezpiecznie, są wspierani i otrzymują niezbędne zaplecze, gdy osiągnęli gotowość do zmiany. Jest to zespół warunków, które powinny być spełnione, aby proces zmiany mógł być z powodzeniem realizowany. Człowiek w sytuacji zmiany może zachować się dwojako: może być twórcą innowacji, aktywnym jej odbiorcą lub wrogiem stawiającym jej opór i usuwającym przywrócić zachwianą równowagę sytuacyjną. Wszystkie ewentualności są normalne, najczęściej jednak inicjowanie zmian istotnych, wymagających znacznych zmian wzorów zachowania, spotyka się ze sprzeciwem mniej lub bardziej otwartym. Ludzie w sytuacji zmiany ujawniają swoje reakcje emocjonalne. Są to:

- 1) szok i niewiara w konieczność zmiany,
- 2) odrzucenie sytuacji,
- 3) poczucie niekompetencji przy jednoczesnym uświadomieniu sobie konieczności zmiany,
- 4) testowanie zmiany/ próby podejmowania nowych działań,
- 5) akceptacja zmiany,
- 6) integracja/ nowe zachowania wchodzą do normy [Bruch, Ghoshal, 2006].

Przedstawione dane są na swój sposób optymistyczne. Pokazują ludzkie zasoby przystosowawcze i kreatywność w warunkach swoistego „rozpoznania bojem” sytuacji i czwartej rewolucji przemysłowej (niem. *Industrie 4.0*). Terminem tym określa się techniki i zasady funkcjonowania w systemie stosującym lub używającym systemów cyber-fizycznych, Internetu rzeczy i przetwarzania chmurowego [Schwab, 2016] w warunkach wzajemnego wykorzystywania automatyzacji, przetwarzania i wymiany danych oraz technik wytwórczych [por. Hermann, Pentek, Otto, 2016; Kagermann, Wahlster, Helbig (eds), 2013].

Powstało pytanie: Jakie były reakcje i jaka była odpowiedź nauczycieli na radykalną zmianę sposobu nauczania i jak realizowali oni czynności dydaktyczne i wychowawcze w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Skupienie na nauczycielach wynika z ich nadal wiodącej roli w procesie nauczania i terapii. Modelowo nauczyciel ma odznaczać się dwoma kategoriami właściwości. Są to zarówno cechy charakterystyczne dla każdej jednostki ludzkiej, jak i cechy niezbędne dla skutecznego wykonywania tylko tego zawodu. Zalicza się do nich właściwości, które powinny charakteryzować człowieka jako istotę społeczną i dobrego pracownika, tj. cechy intelektualne oraz charakterologiczne, np. pracowitość, solidność, umiejętność nawiązywania kontaktu z młodzieżą i okazywania czynnej sympatii, poszanowanie godności ludzkiej ucznia, obdarzanie go kredytem zaufania, sprawiedliwość, zgodność słów i czynów, niezawodność, umiejętność stawiania wymagań i konsekwencja w ich egzekwowaniu [Żegnalek, Gutkowska-Wyrzykowska, 2016, s. 144-147].

Metodologia badań

Badanie zostało przeprowadzone przez autorkę niniejszego opracowania. Metodą badań był sondaż diagnostyczny realizowany przy pomocy wywiadu w formie rozmowy częściowo planowanej, do którego przygotowano listę dyspozycji. Badane poproszono o określenie własnych reakcji wobec zmiany trybu nauczania. Tym samym odwołano się do radzenia sobie z wyzwaniem pracy w sytuacji epidemii, która miała znamiona sytuacji kryzysowej [Reber, 2000, s. 327].

Opisana opcja badawcza pozwalała na uwzględnianie nowych treści i wątków i przyjmowanie przez badacza postawy „podążania” za osobą badaną. Formuła wywiadu pozwalała na znaczące poszerzenie zakresu

uzyskiwanych informacji. Analizy pozyskanych informacji miały charakter jakościowych studiów nad wypowiedziami interesującymi z uwagi na nowość a zarazem nieprzewidywalność zaistniałych sytuacji i towarzyszących im reakcji. Podejście takowe daje badaczowi szansę tworzenia własnej typologii wypowiedzi. Wymaga dyscypliny i wnikliwości w wychwytywaniu wątków ważnych dla zrozumienia sensów wypowiedzi.

Badania przeprowadzono w grupie 50 kobiet z co najmniej 5-letnim stażem pracy w charakterze nauczyciela wspomagającego. Niektóre z badanych ukazywały te wątki w swoich wypowiedziach. Badawczą wartością dodaną były informacje na temat edukacji zdalnej dzieci sprawnych neurotypowo, jak również doświadczeń nauczycielek będących w potrójnej roli: matki i nauczycielki dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz słuchaczki studiów podyplomowych. Wszystkie panie pracowały z dziećmi w wieku od 8. do 11. roku życia, a więc na poziomie edukacji początkowej. Wszystkie były słuchaczkami studiów podyplomowych na kierunku oligofrenopedagogika lub integracja sensoryczna w dwóch polskich szkołach wyższych. Można mniemać, że zarówno staż pracy, jak i podwyższanie poziomu wykształcenia czyniły z badanych grupę szczególną – świadomą powinności pedagogów w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania prowadzono w maju 2021 r., a więc w czasie relatywnego ustabilizowania pracy pedagogicznej i zdobycia przez nauczycieli pewnych informacji o funkcjonowaniu własnym oraz o zachowaniach uczniów i ich rodziców.

Wyniki badań

Pozyskane informacje ujęto w kilka kategorii problemowych. Omawiano pierwsze reakcje na zmianę ze wskazaniem obaw i poczucia niemożności. Kolejno opisano korzyści dla podmiotów edukacji, wskazane przez badane osoby.

Pierwsze reakcje zmianę.

Zagubienie, poczucie niekompetencji i percepcja zagrożeń

Zmiana w sposobie świadczenia pracy w zdecydowanej większości nastąpiła z inicjatywy władz oświatowych, była więc skutkiem odgórnych decyzji o zamknięciu szkół. Nie było szkoleń, zaplecza metodycznego ani technicznego [Kocejko, 2000]. Na początku pracy zdalnej 95% nauczycielek zarea-

gowało poczuciem niekompetencji przy jednoczesnym uświadomieniu sobie konieczności zmiany. Następnie badane dokonały modyfikacji działań zawodowych, wyrażając akceptację zmiany i integrując nowe czynności do form pracy. Zareagowały zatem typowo w sytuacji zmiany pojmowanej jako proces.

Dostrzeganie przeszkód w edukacji zdalnej widoczne było zwłaszcza na początku pracy zdalnej. Widziano je u wszystkich podmiotów edukacji, ale też w środowisku rodziny i domu jako miejsca uczenia się. Znamienna jest tu wypowiedź 56-letniej nauczycielki wspomagającej ze szkoły masowej: „Edukacja zdalna nie jest dobra do pracy z uczniem z SPE, gdyż:

1. Dzieci o SPE potrzebują kontaktu z drugą osobą (rówieśnikami), a praca zdalna tego nie daje.
2. Dzieci z różnymi niepełnosprawnościami inaczej funkcjonują w środowisku szkolnym niż domowym. W szkole mają większy komfort psychiczny. Przewiduję narastanie problemów ze zdrowiem psychicznym dzieci z rodzin dotkniętych patologiami.
3. Nie wszystkie potrafią korzystać z programów komputerowych dostępnych w szkołach (dobieramy programy-platformy do ucznia).
4. Długie patrzenie w monitory źle wpływa na percepcję, np. autystyków, aspergerowców, epileptyków (niektóre przykłady).
5. Praca online pozbawiła uczniów o SPE samodzielności, kreatywności. Dostawali tylko polecenia: „Wypełnij szlaczek, płaszczyznę”. Ilość materiału edukacyjnego do opanowania była duża, bo np. z danego przedmiotu na raz cały blok (nauczyciel miał okienko i mógł popracować z uczniem o SPE).
6. Brak zajęć terapeutycznych, do których już przywykli, cofa ich w procesie terapeutycznym (nie da się tego nadrobić), terapia *face to face* tylko przynosi efekty.
7. Uczniowie o SPE muszą poczekać na swoje lekcje, aż nauczyciel zakończy zajęcia online z klasą (godziny popołudniowe to nie czas na naukę dla SPE).
8. Rodzic nigdy nie będzie dobrym nauczycielem dziecka o SPE, które naukę identyfikuje z inną osobą.
9. Zamknięte w domach, czasem niewydolnych wychowawczo, popadają w stany odbijające się na ich psychice.

10. Brak jednolitych przepisów co do IPET-ów i WOFU w czasie pandemii. Jedne placówki robią modyfikacje, inne pracują w oparciu o posiadaną dokumentację.
11. Zdarza się też, iż uczeń o SPE ginie w systemie (brak kontaktu jakąkolwiek drogą elektroniczną).
12. W zaistniałej sytuacji IPET-y powinny pozostać w niezmienionej formie. Nie prowadziliśmy obserwacji uczniów o SPE, nie działały też PPP, aby wydały nowe orzeczenia, więc opieraliśmy się na posiadanej dokumentacji”.

Z czasem nauczycielki otrząsnęły się z szoku i przytłoczenia nawałem obowiązków i nabyły szereg umiejętności. Po rocznej edukacji zdalnej nadal dostrzegały utrudnienia w realizacji przez szkołę zadań związanych z dobrostanem psychicznym uczniów. Kategorie ograniczeń pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Bariery w pracy zdalnej

Obszar pracy	Typ utrudnienia	N
Nauczanie	Zajęcia realizowane przez rodziców bez przygotowania, niechęć rodziców do pomagania dziecku, braki sprzętowe, niemożność realizowania nauczania wielozmysłowego, możliwość wyręczania uczniów przez rodziców	23
Diagnoza	Brak możliwości diagnozy ucznia i jego postępów	22
Terapia	Brak zajęć terapeutycznych realizowanych w kontakcie bezpośrednim	38
Opieka	Niemożność realizacji funkcji opiekuńczych	34
Podmiot edukacji		
Nauczyciel	Przytłoczenie dużą liczbą obowiązków, braki kompetencji	32
Uczeń	Możliwości nasilenia się zaburzeń emocjonalnych Unikanie zajęć	46
Rodzik	Zwielokrotnienie obowiązków	46

Źródło: badania własne.

W ocenie nauczycieli zagrożenia wystąpiły we wszystkich obszarach pracy szkoły i u jej podmiotów. Jednak nauczyciele wskazywali, że trudności i bariery były widoczne w początkach pracy zdalnej. Jak opowiada pani Joanna: „Wielu uczniów w naszej szkole musiało dzielić dostęp do kompu-

tera z pracującymi zdalnie rodzicami lub rodzeństwem. Nie dla wszystkich starczyło komputerów do wypożyczenia ze szkoły, która w ramach wsparcia otrzymała pod koniec maja sześć komputerów”.

Pewna grupa nauczycielek wskazała, iż dzieci z ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi napotykały problemy w relacjach z nauczycielami przedmiotowcami, którzy nie rozumieją istoty problemów osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazując na luki w wiedzy o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jak opowiada pani Karolina:

Niestety nauczyciele przedmiotowcy w ogóle nie rozumieją problemu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zarzucają tylko zadaniami. Jest tak w przypadku języka angielskiego, którego Leos nie chce się uczyć, bo pani go ucząca nie rozumie jego problemu i często wyśmiewa go na forum klasy, mówiąc, że asperger to fanaberia, a chłopiec jest po prostu źle wychowany. W takich momentach staram się uspokoić Leosia i dać mu czas na wyciszenie się. Jednak uczeń nie lubi zajęć angielskiego on-line – boi się wyśmiania.

W opisanym przypadku widać ujęcie interakcyjne problemu – nauczycielka widzi niechęć anglistki wobec dziecka i skutki pedagogiczne dla dziecka, które nie ma motywacji do przyswajania tego konkretnego segmentu wiedzy.

Nowość sytuacji i zmiana

O ile w opiniach o dzieciach sprawnych neurotypowo w początkach edukacji zdalnej pojawiały się informacje o ich entuzjzmie wynikającym z korzystania z komputera i Internetu, to w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w początku pracy zdalnej widoczne były problemy wynikające ze specyfiki samego zaburzenia – trudności w reakcji na niezrozumiała zmianę.

Opowiada pani Elżbieta:

Epidemia oraz jej następstwo – nauczanie zdalne – to sytuacja nowa, nieznaną dotychczas dzieciom. Niosła ona ze sobą niepokój i obawy. Była to szczególnie trudna sytuacja dla dziecka z autyzmem, które nie lubi zmian, żyje według ustalonego planu, powtarzalnego schematu, zapewniającego mu poczucie bezpieczeństwa. Nauka zdalna i przede wszystkim brak przygotowania do niej zaburzyły cały porządek dnia, sposób funkcjonowania, w wyniku czego uczniowie z autyzmem nie chcieli kontaktować się z nauczycielami poprzez platformy edukacyjne. Był duży opór uczniów przy podejmowaniu jakiegokolwiek wysiłku do realizowania obowiązków szkolnych. Wymagało to

ogromnego motywowania dziecka ze strony rodziców i nauczycieli, gdzie w przypadku tych drugich było to znacząco utrudnione – dziecko odbierało telefon, kiedy chciało, nie odpisywało na wiadomości itp. Widoczne było wycofanie się w relacji z nauczycielem, mniejsza otwartość na dzielenie się swoimi przeżyciami, aktywnościami dnia codziennego. Problemem na pewno był brak w pełni sprawnego sprzętu, dobrego łącza internetowego i brak wsparcia w tej kwestii ze strony placówek. Najbardziej uciążliwy był brak kontaktu bezpośredniego, relacji wypracowanej z uczniem, gdzie w każdej chwili można było wesprzeć, pomóc, wskazać rozwiązanie przy ćwiczeniu różnych umiejętności czy wykonywaniu zadań. Realizowanie wspomagania ucznia w procesie kształcenia na odległość było dużym wyzwaniem i nigdy nie zastąpiło wspomagania w szkole.

Nauczyciele byli świadomi trudności w dostosowaniu się do zmiany i reagowali, o czym świadczy poniższa wypowiedź pani Joanny: „Uczeń nadal potrzebował mieć stały, niezmienny plan dnia. Każda zmiana wywoływała u niego niepewność i zdenerwowanie. Uprzedzałam o każdych zmianach, np. sprawdzianach, testach, czytaniu na ocenę itp.”.

Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi brak było bezpośrednich relacji z rówieśnikami („tęsknią za kolegami, koleżankami, nauczycielami”). Praca była zbyt długotrwała, co było dla nich uciążliwe oraz – jak to określiła jedna z respondentek – „zbyt długa praca przy komputerze jest dla nich męcząca i powoduje dyskomfort (np. bóle głowy, rozdrażnienie)”.

Bariery w realizowaniu edukacji zdalnej były związane z niechęcią rodziców. Ten wątek powtarzał się w wielu wypowiedziach:

Kilku rodziców z jednej z klas niechętnie przystąpiło do współpracy na linii szkoła – uczeń – rodzic. Skutkiem takiego działania była znikoma lub zerowa ilość materiałów przesłanych z powrotem szkole jako zadania wykonane. Dla tej części uczniów czas spędzony w domu przyniósł znikome lub żadne postępy w nauce. Podkreśla to jak ważną rolę w nauczaniu, szczególnie zdalnym, odgrywa rodzic.

Bywały dzieci, w których doświadczeniu obecnych było kilka czynników utrudniających uczenie się – tych związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i tych spowodowanych czynnikami uprzednimi i zewnętrznymi, jak trudna sytuacja rodzinna. Przedstawione niżej studia przypadku pokazują, że edukacja zdalna była sytuacją, która jak soczewka skupiła problemy uczniów i ich rodzin. Problemy nie pojawiały się w czasie

epidemii – istniały wcześniej – a w dobie COVID-19 tylko się zaostryły. Pokazują to poniższe wypowiedzi nauczyciela. Pani Katarzyna opowiada o przypadku Janusza.

Jego głównymi problemami były: Brak pracy samodzielnej w domu – prace domowe odrabiał tylko i wyłącznie na zajęciach indywidualnych z nauczycielami przedmiotowymi lub ze wspomagającym. Bardzo szybko rozpraszała się jego uwaga, wielokrotnie zapytany o coś na lekcji zupełnie nie wiedział, co się dzieje. Omijał niektóre lekcje ze względu na to, że „nie są ważne” (technika, plastyka, wf). Zdarzało mu się całkowite nieprzygotowanie do lekcji, brak kamerki, mikrofonu, długopisu, podręcznika. W wielu przypadkach brak przygotowania był celowy, aby można było nie uczestniczyć w lekcji. Często jedyną formą komunikacji był chat. Nie przychodził na klasówki bądź ich nie oddawał. Chłopiec miał duży problem z odnalezieniem się w terminarzu. Lepiej funkcjonował, kiedy godziny były stałe. Często umawiał się na konsultacje i nie pojawiał się. Bardzo trudny był kontakt z rodzicami, którzy ciągle się kłóć. Starszy brat posiada kuratora.

Podobnie prezentuje się przypadek Jerzego 10-letniego chłopiec miał problemy ze skupieniem uwagi – sprawiał wrażenie znudzonego. Śpiewał i kręcił się, dmuchał w mikrofon. Często pytał nauczyciela, kiedy lekcja się skończy. Okazywał bardzo dużą niecierpliwość podczas rozwiązywania zadań przez innych. Pisał na chacie. Prosił o wstawienie minusa. Nie rozumiał innych. W wielu przypadkowych wypowiedziach pojawiały się wzmianki o problemach rodzinnych, o awanturach w domu. Mówił: „Znowu wrzaski, jestem sam”.

Reasumując, edukacja zdalna jak soczewka skupiła problemy wszelkich podmiotów edukacji. Ujawniała niechęć nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którego specyfiki funkcjonowania już wcześniej oni nie rozumieli. Edukacja zdalna wydobyła wcześniej znane problemy (niechęć licznej grupy pedagogów do edukacji uczniów ze SPE, braki w wyposażeniu szkoły w technologie komputerowe i odwleknięcie mentalnej akceptacji faktu postępowania IV rewolucji technicznej).

Korzyści

Można rzec, że jednak dostrzeżono korzyści, których rodzaje i powszechność pokazuje tabela 2.

Tabela 2. Korzyści z pracy zdalnej

Składnik edukacji	Typ korzyści	Szczegółowe korzyści	N
Nauczyciele	<ul style="list-style-type: none"> - poprawa kompetencji - możliwość pracy - komunikowanie 	<ul style="list-style-type: none"> - nabycie umiejętności informatycznych, nauka realizacji zadań dydaktycznych, terapeutycznych, wychowawczych w nowych warunkach - uruchomienie kreatywności, np. modyfikacja czasu trwania zajęć, przerywniki w formie krótkich zajęć ruchowych - zwiększenie autonomii w prowadzeniu zajęć - oszczędzanie czasu - szansa monitorowania ucznia - rozwój kompetencji w pracy z rodziną ucznia - zachowanie werbalne i pozawerbalne w warunkach zmiany – mówienie o tym, co będzie robione, poza samą realizacją 	50
Uczniowie	<ul style="list-style-type: none"> - poprawa kompetencji związanych z edukacją - poprawa kompetencji społecznych, a w tym komunikacyjnych - nabycie umiejętności informatycznych 	<ul style="list-style-type: none"> - poprawa ocen, wzrost motywacji do nauki, regularne uczęszczanie na zajęcia - skupianie uwagi - chęć nawiązania relacji - chęć wypowiedzi - korzystanie z komputerów, programów i aplikacji w celu uczenia się 	79
Rodzice	<ul style="list-style-type: none"> - nabycie umiejętności informatycznych - nabycie umiejętności dydaktycznych - rozwój relacji z dzieckiem 	<ul style="list-style-type: none"> - korzystanie z różnych urządzeń i aplikacji - większe zaangażowanie się w pracę w realizacji zadań dydaktycznych - poznanie własnych dzieci i ich potrzeb, rozwijanie umiejętności diagnozy stanu dziecka 	54
Korzystne zmiany pracy szkoły	<ul style="list-style-type: none"> - realizacja zasady - indywidualizacji - elastyczność czasu pracy - koordynacja pracy wszystkich specjalistów 	<ul style="list-style-type: none"> - zmiana trybu pracy szkoły w kierunku indywidualizacji nauczania i stosowania metod aktywizujących - w klasach 0-3 logopedzi prowadzili utrwalające zajęcia online, łącząc się z dziećmi i ćwicząc aparat mowy; terapeutka SI wysyłała rodzicom filmiki z instruktażem ćwiczeń, rewalidatorzy łączyli się online, natomiast te wszystkie działania specjalistów miały charakter utrwalający już wcześniej naby- 	67

		<p>te umiejętności.</p> <ul style="list-style-type: none"> - specjaliści dbali, by nie nastąpił regres, psycholog szkolny natomiast indywidualnie wspierał rozmową dzieci i rodziców podczas cotygodniowych spotkań online - nauczyciele świetlicy, którzy w godzinach popołudniowych, będąc przypisanymi do współpracy z konkretną klasą, udzielali dodatkowego wsparcia uczniom i ich rodzicom, łącząc się z nimi, odrabiając zadania domowe, ćwicząc, np. czytanie - praca nauczycieli była tak zorganizowana, że dziecko i rodzic mieli możliwość indywidualnej współpracy z nauczycielem 	
Renesans szkoły	- podziękowania dla nauczycieli		45
Nauczyciele doksztalający się	- oszczędności	<ul style="list-style-type: none"> - oszczędność czasu i komfort - oszczędzanie pieniędzy - łączenie edukacji z obowiązkami domowymi - dostęp do licznych materiałów dydaktycznych – podręczników, for dyskusyjnych, plików tekstowych, testów i zadań oraz wielu multimedialnych form prezentowania wiedzy, takich jak nagrania, filmy i prezentacje - w dogodnym dla siebie czasie i miejscu można wracać do interesujących nas zasobów 	80
Nauka	- wiedza, kompetencje, postawy	<ul style="list-style-type: none"> - wiedza o przydatności technologii i e-learningu w edukacji różnych grup osób - stymulacja badań i dyskursów naukowych 	10
Ekonomia	- bazowanie na zasobach	- komputery, prywatne łącza	12
Proksemiczno-temporalny	- czas i przestrzeń	- szybkie modyfikacje, lokal – mieszkania uczniów, nauczycieli	10
Osobowy		- wiedza, cechy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kompetencje nauczycieli, bez dodatkowych szkoleń, wzajemna kontrola	12

Źródło: badania własne

Niewątpliwie trudno odmówić wymienionym kategoriom korzyści pozytywnego wydzwiewku. Miały one przy tym cechy innowacji i kreatywności, tym wartościowszej, że realizowane były w warunkach zagrożenia i pod presją czasu. Oto ich kategorie.

Możliwość realizacji wielu zadań szkoły i nauczyciela

Okazało się, że w warunkach pracy zdalnej możliwa jest realizacja wielu zadań szkoły w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele eksponowali realizację zadań dydaktycznych i pozadydaktycznych, co było wyrazem całościowego podejścia do dziecka jako złożonego bytu socjo-psycho-biologicznego, mającego potrzeby poznawcze, emocjonalne i biologiczne. Promowali oni i odkrywali mocne strony ucznia, wspomagali rodziców w rozwoju ich kompetencji wychowawczych, uczyli ich mówienia o emocjach, odkrywania na nowo radości bycia z dzieckiem i wreszcie – pomagali im, bliskim dziecku, a dalekim na co dzień, poznawać je. Sami ujawniali też wiedzę o jego potrzebach, także tych specyficznych, wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Dla oddania wielości zadań szkoły możliwych do realizacji w warunkach pracy zdalnej typowa jest wypowiedź pani Anny, która wymieniła:

1. Motywowanie ucznia poprzez:

- codzienny z nim kontakt telefoniczny i za pomocą Google classroom (kamerka),
- omawianie proponowanych przez wychowawczynię zadań, zachęcanie ucznia do ich wykonania,
- zachęcanie do systematycznej pracy oraz wspólne szukanie rozwiązań, jeśli wystąpią jakieś problemy,
- podkreślanie w rozmowach z uczniem jego mocnych stron, aby wzmocnić jego samoocenę, udzielanie mu słownych pochwał,
- wysyłanie materiałów, które są dla ucznia atrakcyjne i w jakiś sposób powiązane z jego hobby (kolorowanki/wylepianki z pociągami, okrętami, samolotami, czołgami), origami, gry logiczne.

2. Wspieranie ucznia w realizacji podstawy programowej:

- wysyłanie rodzicom ucznia propozycji gier, ćwiczeń, kart pracy – utrwalających przerabiany materiał oraz rozwijających umiejętności szkolne,

- przedstawianie nowych zagadnień lub materiału abstrakcyjnego w sposób możliwie najbardziej konkretny, podpieranie się przy tym tekstem pisanym, obrazem, ilustracją, zdjęciami i filmem,
 - rozmowy telefoniczne i wideo z uczniem, mające na celu niwelowanie wadliwej struktury gramatycznej w swobodnych wypowiedziach ustnych.
3. Pomoc w zorganizowaniu dziecku prawidłowych warunków pracy:
- pomoc w rodzicom w ustaleniu planu dnia, utrzymaniu codziennej rutyny, aby ułatwić dziecku skupienie się na wyznaczonych zadaniach,
 - przypominanie rodzicom o porządku w miejscu pracy (na biurku), redukcja w miarę możliwości bodźców rozpraszających,
 - robienie 10-minutowych przerw między wykonywaniem poszczególnych zadań,
 - wspólne uczenie się języka angielskiego i rozwiązywanie kart pracy.
4. Wspieranie rodziców w pracy z dzieckiem:
- wyszukiwanie i proponowanie różnego rodzaju: przedstawień edukacyjnych online, filmów, bajek, słuchowisk i ciekawych stron internetowych dla dzieci,
 - pomoc w doborze odpowiednich metod, form i technik pracy z uczniem w domu, dostosowanych do zakresu tematycznego i potrzeb ucznia,
 - codzienny kontakt mailowy/telefoniczny/SMS-owy z rodzicem w sprawie funkcjonowania ucznia w trudnej sytuacji;
 - wysyłanie rodzicom propozycji gier i zabaw będących pomysłem na konstruktywne spędzanie wolnego czasu ucznia z rodzicami lub rodzeństwem, np. w weekendy,
 - wspólne czytanie bajek terapeutycznych oraz bajek zaproponowanych przez mnie, a następnie wspólne omawianie ich.
5. Rozwijanie zainteresowań dziecka:
- rozmowy z uczniem na temat jego zainteresowań i włączanie ich do wykonywanych zajęć, ćwiczeń,
 - proponowanie rodzicom platform edukacyjnych, które rozwijają zainteresowania i umiejętności ucznia.

6. Wsparcie emocjonalne ucznia: udzieli mu wsparcia emocjonalnego, rozmowa o jego emocjach, o tym, jak się czuje, dodawanie mu otuchy w tym trudnym okresie.

Korzyści dla dziecka

Nauczycielki obserwowały korzystne zmiany w funkcjonowaniu dziecka. Była to poprawa skupiania uwagi, zwiększenie pewności siebie, chęci porozumiewania się i wzrost motywacji do nauki. Pani Ada zwraca uwagę na zależność między specyfiką pracy zdalnej a poprawą skupienia uwagi u ucznia: „Specyfika pracy w edukacji zdalnej – praca w ciszy, bez zakłócaaczy – umożliwiła dziecku z zespołem Aspergera skupienie uwagi. Zwiększała jego pewność siebie i chęć porozumiewania się”. Podobnie wypowiada się pani Karolina: „uczeń skupiał swoją uwagę na wykonywanych kartach pracy, chyba dzięki ciszy i braku bodźców rozpraszających, jakie są w klasie szkolnej”.

Pani Karolina zwraca uwagę na wzrost motywacji do nauki i przyrost kompetencji zarówno w zakresie czynności pisania, jak i umiejętności szkolnych i społecznych ucznia: „Praca zdalna z Józkiem wypadła bardzo dobrze. Uczeń wykonywał z chęcią przesyłane mu karty pracy. Podczas zdalnej nauki opanował prawidłowy chwyt pisarski. Dzięki częstym rozmowom telefonicznym przestał się mylić, gubić wątek. Stał się ogólnie bardziej rozmowny”.

O podobnych efektach mówi pani Adela:

Wirtualne nauczanie ma też atuty. Ten sposób nauczania ośmiela uczniów, którzy zazwyczaj milczą i nie odzywają się podczas zajęć w szkole. Podczas metody wirtualnej – burzy mózgów – uczeń ma możliwość napisania kilku zdań, ma więc większą swobodę. Tak było w przypadku ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, którego wspomagałam podczas lekcji online. Zdalne nauczanie ma szansę stać się poważną alternatywną metodą podawania wiedzy i kształtowania umiejętności.

Pozytywne skutki edukacji zdalnej kojarzono ze wzrostem samodzielności, motywacji do nauki, poprawą wyników w nauce i umiejętności porozumiewania się uczniów z nauczycielami. Widziano komplementarność e-learningu wobec potrzeb dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Typowa jest tu wypowiedź pani Joanny:

Uczeń regularnie uczestniczył w zajęciach. Praca zdalna po jej unormowaniu odpowiadała potrzebie schematyzacji działań, była więc adekwatna do potrzeb dziecka. Edukację zdalną w przypadku ucznia wspomaganego oceniam bardzo dobrze. Taki model pracy wpłynął korzystnie i potwierdził, że indywidualna praca przynosi korzyści edukacyjne (w przypadku tego ucznia). Sprawdziany całoroczne – ocena „5”. Pracował chętniej samodzielnie oraz potrafił poprosić o pomoc, jeśli jej potrzebował. W szkole na lekcjach wykazywał zmienną motywację. Często się dekoncentrował i ulegał zmęczeniu i zniechęceniu. Podczas naszych spotkań online pracował chętnie. Wspólnie rozwiązywaliśmy zadania w ćwiczeniach lub domowniczku. Jednak tęsknił za szkołą i kolegami. Dużym problemem dla ucznia jest komunikacja. W szkole rzadko inicjował rozmowy sam, a podczas naszych spotkań online chętnie to robił. Opowiadał, co u niego słychać, co robił lub będzie robił. Wypowiedzi były ciche i niepewne, to również uległo zmianie.

W podobnym tonie wypowiada się pani Maria:

Z nową formą nauki bardzo dobrze radził sobie uczeń z orzeczeniem. Był aktywny na zajęciach, pracował w dobrym tempie, tak jak reszta klasy. Marcel bardzo lubi lekcje on-line, jest bardzo samodzielny, pilny. Mama nie obserwuje zmęczenia, wręcz przeciwnie, chłopiec nie chce wakacji, bo twierdzi, że będzie nudno bez lekcji.

O wielu zmianach w zachowaniach dzieci wspomina też pani Julia:

Chłopcy bardzo chętnie łączyli się zarówno na zajęcia indywidualne, jak i klasowe. Brali czynny udział w lekcjach, wykonywali zadane ćwiczenia, wypełniali dodatkowe karty pracy, które miały na celu poprawę zaburzonych sfer (wydłużanie koncentracji uwagi, poprawę mowy, poprawę pisowni) oraz rozwijanie umiejętności pracy samodzielnej. Ponadto w trakcie zajęć lekcyjnych klasowych chłopcy uczyli się współpracy w grupie, zwracania uwagi na potrzeby innych, przestrzegania ustalonych zasad. Dużym zaskoczeniem dla wszystkich była ogromna chęć kontaktu z kolegami autystycznego Konrada.

Pozytywy e-learningu dla nauczyciela

Korzyści dla nauczyciela były wielorakie. Jak podaje pani Agata: „E-learning pozwala na większą swobodę, większą autonomię, elastyczność w organizacji pracy. Jestem przekonana, że jak ten trudny czas minie, polska szkoła stanie się bardziej kreatywna, projektowa i twórcza”.

Korzystanie z technologii dało nauczycielce możliwość bieżącego informowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi o zmianach –

te bowiem dezorganizują jego naukę i wywołują lęk. Tymczasem praca zdalna dawała możliwość uprzedzenia dziecka o tym, co się wydarzy.

Tak wspomina Pani Krystyna: „Janek nadal potrzebował mieć stały, niezmienny plan dnia. Każda zmiana wywoływała u niego niepewność i zdenerwowanie. Uprzedzałam o każdych zmianach, np. sprawdzianach, testach, czytaniu na ocenę itp.”. Technologie pozwoliły nauczycielce na regularne kontakty z opiekunami. Tak to wygląda w jej relacji: „Utrzymywałam codziennie kontakt z uczniem wspomaganym, jego mamą i wychowawcą prowadzącym oraz nauczycielami poprzez e-dziennik Librus, rozmowy telefoniczne (SMS), komunikator Messenger oraz aplikację Teams”.

Korzystanie z technologii dało możliwość monitorowania zachowania ucznia, jak ujmuje to lapidarnie poniższa wypowiedź: „obserwacja ucznia podczas każdej lekcji zdalnego nauczania całej klasy III. Bieżące monitorowanie ucznia pozwoliło zaobserwować, że chłopiec poczynił postępy i przy regularnej pracy oraz wsparciu nauczyciela wspomagającego poradzi sobie na kolejnym etapie edukacji.”

Formą korzyści była również poprawa relacji nauczyciela z rodzicami. Nauczyciele wspominali o zaangażowaniu w pracy z rodzicem: „Wspierałam rodzica w motywowaniu ucznia do regularnej pracy i w trudzie przekazu edukacyjnego (jak wyżej). W relacji pomiędzy nauczycielem wspomagającym a rodzicem nastąpiła pełna synchronizacja i współpraca. Mama regularnie odsyłała zadania domowe wykonane przez ucznia. Dopytywała, jak realizować w warunkach domowych zadania zalecone przez nauczycieli”.

Wspomniane wyżej zalety edukacji zdalnej powtarzają się w szeregu wypowiedzi. Tylko dla przykładu przytoczę stwierdzenie pani Marii, że „mama Piotra (...) jest ze mną w stałym kontakcie telefonicznym”.

Renesans szkoły i wdzięczność

Korzyścią było doświadczenie wdzięczności ze strony rodziców i uczniów. Tak o tym mówi pani Anna: „Rodzice uczniów o specjalnych potrzebach składali podziękowania, dzieci tęskniły za szkołą, a to jest najlepsze dla nas świadectwo i podziękowanie”. Nauczyciele dostrzegali możliwość spożytkowania doświadczeń w przyszłości – wkroczyli na etap integracji. Jak zaznacza pani Anna: „Jeżeli nie wrócimy do szkoły od września, postanowiliśmy zespołowo, że zajęcia rewalidacyjne, SI czy logopedyczne odbywać się

będą po zajęciach online z klasą na terenie szkoły, bezpośrednio z nauczycielem”.

Podsumowanie

O szkole wypowiedziano wiele uwag krytycznych, łącznie z podważeniem sensu jej istnienia. Jednak zasadne wydaje się zacytowanie słów Winstona Churchilla, który wypowiedział jakże proste, acz głębokie słowa: „demokracja jest najgorszą formą rządu, jeśli nie liczyć wszystkich innych form, których próbowano od czasu do czasu”. Padły one podczas przemówienia w Izbie Lordów 11 listopada 1947 r. Churchill twierdził też, iż „Polityka to nie zabawa, to całkiem dochodowy interes”.

Wydaje się, że podobnie można powiedzieć o szkole – ma ona szereg wad, o których wspominali przedstawiciele nurtu naturalistycznego w edukacji, pedagogiki krytycznej czy antypedagogiki, a jednak nie wymyślono nic lepszego jako formę edukacji powszechnej. I warto też dokonać aplikacji drugiego cytatu i przyjąć, że edukacja i szkoła to nie zabawa, to istotny instrument kształtowania człowieka i wyposażania go w wiedzę – na co wskazała koncepcja edukacji wychowującej.

Nauczyciele w ocenie edukacji zdalnej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przeszli drogę od dostrzegania barier, przytłoczenia i zagubienia do nabycia kompetencji. O negatywnych stronach edukacji zdalnej, zwłaszcza z perspektywy obniżenia kompetencji społecznych dzieci, napisano już wiele. Wydaje się jednak, że edukacja zdalna dała szansę na zminimalizowanie edukacyjnych skutków zamknięcia szkół w okresie epidemii. Była swego rodzaju sukcesem w realizacji szeroko zakrojonego eksperymentu dydaktycznego, którego wprowadzanie nosiło znamiona, ujmując to w języku wojskowym, „rozpoznania walką”. Obnażyła luki i przemilczenia, niedostatki kompetencji, programów i wyposażenia szkół w warunkach wkraczania społeczeństwa, na szeroką skalę, w świat IV rewolucji przemysłowej. To ważne dokonanie, dlatego przyjmuję, iż działania szkół-nauczycieli, rodziców i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pod wieloma względami noszą znamiona sukcesu i korzyści. Powinny dać asumpt do debaty nad organizacją nauczania i kształceniem nauczycieli, jak również nad pracą zdalną z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z jego rodziną.

Niezbędne jest moim zdaniem wprowadzenie zajęć wspomagających nauczyciela w warunkach pracy zdalnej i systemu konsultacji psychologicznych dla wszystkich podmiotów nauczania. Jest to istotne zadanie w zakresie zapewnienia dobrostanu psychicznego nauczycieli, rodziców i uczniów. Jako takie jest elementem edukacji zdrowotnej i profilaktyki zaburzeń zdrowia psychicznego, tym bardziej że okresowe zamykanie instytucji kształceniowych może się powtórzyć. Wskazane byłoby prowadzenie szkoleń dla nauczycieli. Powinny one dotyczyć:

- funkcjonowania człowieka w sytuacji kryzysu i radzenia sobie z nim,
- rozwijania umiejętności pracy zdalnej,
- rozwijania technik komunikacji,
- rozwijania kreatywności.

Niezbędne są zajęcia treningowe dla uczniów i ich rodziców służące:

- rozwijaniu kompetencji społecznych, z położeniem nacisku na współdziałanie i harmonijny rozwój wszelkich sfer człowieka,
- zachowaniu zdrowia psychicznego, kształtowaniu relacji międzyludzkich, mówieniu o emocjach,
- kształtowaniu poczucia odpowiedzialności etycznej i samodyscypliny.

Ponadto istotne jest stworzenie bazy materialnej szkół, pozwalającej na realizację pracy zdalnej. Należy zapewnić powszechny, nieodpłatny dostęp do nowoczesnych technologii uczniom i nauczycielom.

Literatura

- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy*, „Harvard Mental Health Letter”, 13 (9), pp. 4-6.
- Bandura A. et al. (2001), *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, Child Develop. 72 (1), pp. 187–207.
- Bashe P.R., Kirby B.L. (2001), *The OASIS guide to Asperger syndrome, advice, support, insights and inspiration*, Crown Publishers, New York.
- Bruch H., Sumatra G. (2006), *Efektywne zarządzanie. Jak skutecznie podejmować decyzje, budować strukturę firmy i wykorzystywać czas*, WUJ, Kraków.
- Chomiczy M. (2020), *Psychospołeczne aspekty pracy zdalnej. Wyniki badań przeprowadzonych w trakcie trwania pandemii COVID-19*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie”, nr 3, s. 31-44.

- Dickinson H., Yates S. (2020), *More than isolated: The experience of children and young people with disability and their families during the COVID-19 pandemic. Report on CYDA's 2020 COVID-19 (Coronavirus) and children and young people with disability*, online: https://www.cyda.org.au/images/pdf/covid_report_compressed_1.pdf, data dostępu: 13.03.2021.
- Dolot A. (2020), *Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną – perspektywa pracownika*, „E-mentor”, 1(83), s. 35-43, DOI: <https://doi.org/10.15219/em83.1456>.
- Griffin R.W. (2005), *Podstawy zarządzania organizacjami.*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Jasperneite J., (2012) *Was hinter Begriffen wie Industrie 4.0*, steckt in „Computer & Automation”, 19 December 2012, <https://publica.fraunhofer.de/entities/publication/e9848c61-498a-4800-b7a7-819781cfc406/details>, accessed on 23 December 2020.
- Jasperneite J. (2012), *Was hinter Begriffen wie Industrie 4.0 steckt*, „Computer & Automation”, 19 grudnia, <https://zeszytyhumanitas.pl/resources/html/article/details?id=206142&language=en>, data dostępu: 21.01.2021.
- Kagermann H., Wahlster W., Helbig J. (eds) (2013), *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0: Final report of the Industrie 4.0 Working Group*, Forschungsunion, acatech.
- Kocejko M. (2021), *Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19 – analiza intersekcyjna*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, Vol. 20, nr 2, s. 76-91.
- Kosińska E. (1999), *Dyrektor w szkole: krótki poradnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
- Majewska-Opiełka I. (1998), *Umysł lidera: Jak kierować ludźmi u progu XXI wieku?*, Warszawa, Andrzej Kalisz (rec.), „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 1, s. 50-52.
- Maruszewski T. (1967), *Mechanizmy radzenia sobie ze stresem a samoocena i poziom lęku*, Przegląd. Psychol., 19 (3).
- Maruszewski T. (1981), *Mechanizmy zwalczania stresu egzaminacyjnego i ich indywidualne wyznaczniki*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Matusiak K.B. (2011), *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Otto A. (2015), *Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios*, <https://www.semanticscholar.org/paper/Design-Principles-for-Industrie-4.0-Scenarios%3A-A-Pentek-Otto/069cd102faebef48fbb7b531311e0127652d9226e>, data dostępu: 27.01.2016.
- Patel K. (2020), *Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities*, „Asian Journal of Psychiatry”, 54: 102273, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.10227>.
- Penc J. (1998), *Zarządzanie dla przyszłości*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.

- Hermann M., Pentek T. i Otto B. (2016) *Zasady projektowania dla scenariuszy Industrie 4.0. Proceedings of 49th Hawaii International Conference on System Sciences HICSS*, Koloa, 5-8 stycznia 2016, 3928-3937. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488>
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020) *Raport – edukacja zdalna w czasach COVID-19. Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pyżalski J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> [13.05.2021].
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa.
- Ruffie J., Sournia J.Ch. (1996), *Historia epidemii. Od dżumy do aids*, Wydawnictwo WAB, Warszawa.
- Schunk D.H., Pajares F. (1987), *The development of academic self-efficacy*, [w:] A. Wigfield, J. Eccles (eds), *Development of achievement motivation*, Academic Press, San Diego, pp. 15–31.
- Schwab, K. (2016), *Czwarta rewolucja przemysłowa*, *Światowe Forum Ekonomiczne*, Cologny/Geneva.
- Toseeb U. et al. (2020), *Supporting Families with Children with Special Educational Needs and Disabilities During COVID-19*, DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>.
- UNICEF (2020a), *Children with disabilities. Ensuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation*, online: <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-ensuring-inclusion-in-covid-19-response/>, data dostępu: 18.09.2021.
- UNICEF (2020b), *COVID-19 response: Considerations for Children and Adults with Disabilities*, online: https://sites.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf, 18 września.
- Zakrzewski J. (1987), *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 30 (3), s. 661–737.
- Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska E. (2016), *Nauczyciel – misja czy zawód?*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika* 13, 173-184.