

Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy

Redakcja naukowa

Marzena Dycht

Emilia Śmiechowska-Petrovskij

RECENZENCI

prof. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz

dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. ucz. APS

REDAKTOR PROWADZĄCY

Paweł Jaroniak

REDAKTOR TECHNICZNY

Krystyna Samsel

KOREKTA

Zespół

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Galus

Fotografia na okładce: Aleksandra Suzi (autor) – Shutterstock; grafika na okładce: BiZkettE1 – www.freepik.com

© Copyright by Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Książka publikowana na licencji CC BY-ND



Toruń 2021

ISBN 978-83-8180-559-9



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Monografia powstała w ramach „Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie Umowy nr MEiN/2021/DPI/76 z dnia 1.06.2021 r.

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl

Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

CZĘŚĆ I

Szkoła (post)pandemiczna – wyzwania i perspektywy

Ewelina Ligęza <i>Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii</i>	13
Dorota Podgórska-Jachnik <i>Powrót uczniów do szkoły. Potrzeby i mechanizmy wsparcia w okresie (po?)pandemicznym</i>	23
Żaneta Tempczyk-Nagórka <i>Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły – postulaty i propozycje rozwiązań dla szkoły (post)pandemicznej</i>	39
Marzena Dycht <i>Kliniczne i funkcjonalne konsekwencje schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia w dobie współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych</i>	54
Emilia Śmiechowska-Petrovskij <i>Dydaktyka cyfrowa w edukacji (post)pandemicznej</i>	69
Elżbieta Kwiatkowska <i>Wypalenie akademickie studentów pedagogiki w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19</i>	80

CZĘŚĆ II

Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w sytuacji pandemii

Jacek Jarosław Bleszyński, Agnieszka Hamerlińska <i>Jakość życia osób ze spektrum autyzmu przed pandemią i w trakcie jej trwania. Raport z badań własnych</i>	91
Anna Zamkowska <i>Współpraca nauczyciel-rodzic ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19</i>	100

Ewa Gawlik

<i>Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii</i>	115
--	-----

Danuta Włoch

<i>Szkoła Clarendon Primary Centre w Londynie – doświadczenie pracy stacjonarnej mimo zamknięcia szkół w Wielkiej Brytanii. Studium przypadku</i>	127
---	-----

Zakończenie	138
--------------------------	-----

Postscriptum – Michał Paluch

<i>Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła</i>	139
---	-----

Nota o autorach	155
------------------------------	-----

Wstęp

W następstwie lockdownu gospodarki wywołanego skutkami rozprzestrzeniania się koronawirusa COVID-19, społeczeństwo polskie i społeczności innych państw doświadczyły życia w warunkach pandemii. Nierzadko traumatyczne przeżycia wynikające ze swoistego wyhamowania życia społecznego i zawodowego, stały się okazją do refleksji nad wieloma aspektami ludzkiego bytu. Zrodziły potrzebę zrozumienia tego, co się stało i nadania temu sensu. Proces ten jest wyraźnie widoczny szczególnie w obszarze życia społecznego, ze względu na wyjątkowo poważne psychospołeczne aspekty skutków pandemii. Aby sprostać wyłaniającym się wciąż nowym problemom społecznym, dokonano wielu zmian w dotychczasowej organizacji zbiorowego funkcjonowania. Poszukiwano i nadal poszukuje się nowych sposobów działania, by uporać się z kolejnymi wyzwaniami, powiązanymi ze zmieniającymi się okolicznościami epidemii. Szczególną przestrzenią wymagającą wnikliwej analizy i działań wspierających jest obszar edukacji.

Sytuacja związana z funkcjonowaniem szkół i uczelni w związku z pandemią COVID-19 w wielu z Nas wyzwoliła nowe siły – do podjęcia wysokiej jakości oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych i terapeutycznych, jak również do uważnego obserwowania i poznawania zmienionej rzeczywistości. Ożywiła także dyskurs naukowy w obszarze pedagogiki i w wielu powiązanych z nią dyscyplinach. Centrum zainteresowania staje się edukacja w sytuacji (post)pandemii, jak również towarzyszące jej wyzwania i perspektywy.

Ze względu na cel niniejszego opracowania, przyjmujemy takie rozumienie edukacji (post)pandemicznej, które oznacza edukację po doświadczeniu lockdownu. Pandemia COVID-19 nadal trwa, dynamicznie zmienia się sytuacja epidemiczna i w chwili obecnej nikt nie jest w stanie określić momentu jej zakończenia. Niemniej jednak strategie i sposoby adaptacji społeczeństw do warunków pandemii pozwalają mieć ostrożne nadzieje, że jesteśmy na dobrej drodze do jej opanowania. Czy to oznacza „powrót do normalności”, którą znamy sprzed czasów COVID-19? Czy doświadczenie pandemii, a przede wszystkim doświadczenie związanego z nią zamknięcia – lockdownu – zmieniło na tyle nasze społeczeństwo, że powrót do „normalności”, jaką znamy sprzed pandemii nie będzie już możliwy? I co jest synonimem owego powrotu dla systemu oświatowego w Polsce? Jakie wyzwania, możliwości i perspektywy czekają uczniów, nauczycieli, rodziców oraz decydentów lokalnych i centralnych struktur organizacyjnych edukacji w tej nowej pocovidowej szkolnej rzeczywistości?

Motywy przewodnim tej publikacji jest dyskusja nad organizacją pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii, wsparciem usług edukacyjnych i poradnictwa, podnoszeniem kompetencji zawodowych pracowników oświaty. Tematyka prezentowanych tekstów oscyluje także wokół zagadnień kompetencji cyfrowych, kondycji psychicznej i relacji społecznych dzieci i młodzieży oraz ich rodzin w czasie pandemii, psychospołecznych konsekwencji edukacji zdalnej (a także używanych w tej formie efektów kształcenia) i innych skutków izolacji.

Struktura monografii jest dwudzielna, w pierwszej części omawiane są aspekty wyzwań stojących przed szkołą w sytuacji (post)pandemii i perspektyw w zakresie radzenia sobie z nimi, jak również optymalnego wykorzystania pozostałych i nowo pozyskanych zasobów oraz wartości we wspieraniu wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Natomiast druga część publikacji podejmuje zagadnienia edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w czasie pandemii. Sytuacja dzieci i młodzieży doświadczających specyficznych trudności w psychofizycznym oraz społecznym funkcjonowaniu i ich rodzin w czasie trwania pandemii i w okresie popandemicznym powinna być objęta wyjątkową uwagą. Jest to bowiem grupa społeczna szczególnie narażona na negatywne skutki przedłużających się, trudnych warunków życiowych. Duże znaczenie ma w tym wymiarze normalizacja i tworzenie okoliczności sprzyjających wyrównywaniu jakości życia tych osób poprzez udzielenie im wsparcia edukacyjnego, informacyjnego, instrumentalnego i emocjonalnego, zwłaszcza w tym okresie.

Układ treści zaproponowany w tej publikacji przedstawia sytuację polskiej edukacji w związku z globalnym rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 w oparciu o analizę jej obecnego stanu i możliwości przyszłego rozwoju, wymagającego nowych mechanizmów adaptacyjnych, a ponadto obrazuje istotność podejmowanych działań wspierających na rzecz uczniów z utrudnieniami funkcjonalnymi. Publikacja *Edukacja w sytuacji (post)pandemii. Wyzwania i perspektywy* zawiera przegląd najnowszych badań i praktyk pedagogicznych związanych z doświadczeniem pandemii, a także rozważania teoretyczne pedagogów poszukujących nowych możliwości adaptacyjnych i elastycznych sposobów dostosowania się do wymogów sytuacyjnych oraz aktualnych zróżnicowanych potrzeb uczestników procesu edukacyjnego. Ukazuje również indywidualne zainteresowania naukowe poszczególnych autorów.

Część pierwszą publikacji, zatytułowaną „Szkoła (post)pandemiczna – wyzwania i perspektywy”, inicjuje rozdział „Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii”. Ewelina Ligęza dokonuje w nim opisowej syntezy doświadczeń związanych z funkcjonowaniem placówek oświatowych od momentu wprowadzenia pierwszych rozporządzeń związanych z zapobieganiem rozprzestrzeniania się pandemii COVID-19. Autorka omawia zarówno systemowe zmiany funkcjo-

nowania szkół i placówek oświatowych, jak również prezentuje perspektywę nauczycieli.

W drugim rozdziale autorstwa Doroty Podgórskiej-Jachnik: „Powrót uczniów do szkoły. Potrzeby i mechanizmy wsparcia w okresie (po?)pandemicznym” podjęto rozważania na temat wyzwania, jakim jest powrót do szkół uczniów po pandemicznym długotrwałym lockdownie. Punktem wyjścia staje się stwierdzenie o konieczności rozpoznania czynników stresogennych i wychowawczego przepracowania wyniesionych z okresu pandemii doświadczeń uczniów, bez tendencji do ich patologizowania, by stały się wsparciem dla rozwoju dzieci i młodzieży. W przeciwnym razie nieprzepracowane mogą być źródłem bardziej poważnych zaburzeń. Zaproponowano model wsparcia oparty na podejściu psychologii pozytywnej. Odwołano się do podejścia salutogenicznego M. Seligmmana, a kierunki działań wspierających wynikają z analizy czynników dobrostanu w ujęciu C. Ryff i B. Singera.

W dalszej części opracowania, Żaneta Tempczyk-Nagórka proponuje rozważania na temat: „Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły – postulaty i propozycje rozwiązań dla szkoły (post)pandemicznej”. Prezentuje możliwość przepracowania doświadczeń szkolnych okresu pandemii COVID-19 z wykorzystaniem procesu socjoterapeutycznego. Autorka, analizując niepokojące dane związane z funkcjonowaniem psychospołecznym uczniów i doświadczanym przez nich stresem w trakcie i po okresie lockdownu, wskazuje na wartość procesu socjoterapeutycznego jako ważnego sposobu wspierania uczniów. Żaneta Tempczyk-Nagórka powołuje się na kategorię doświadczeń urazowych i poznawczych sądów urazowych oraz wskazuje, że socjoterapeutyczna relacja nauczyciela z uczniami może je ograniczyć i dać wsparcie w przezwyciężaniu trudności, a przez to poprawić funkcjonowanie uczniów w obszarach: ja – ja, ja – zadanie, ja – dorośli i ja – rówieśnicy. Autorka opisuje, w jaki sposób możliwe jest włączanie metod pracy socjoterapeutycznej podczas wszystkich aspektów codziennej pracy edukacyjnej. Konkludując, podkreśla, że proponowany model funkcjonowania szkoły wymaga jednak pewnych zmian systemowych związanych z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli i zapewnieniem im regularnych superwizji.

Przedmiotem analiz zebranych w kolejnym rozdziale monografii są „Kliniczne i funkcjonalne konsekwencje schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia w dobie współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych”. Autorka – Marzena Dycht – prezentuje choroby globalne niszczące wzrok, wskazuje na negatywną rolę przewlekłego stresu dla zdrowia człowieka, w tym szczególnie na jego konsekwencje dla procesu widzenia. Przedstawia związek pomiędzy rozwijającymi się technologiami i konsekwencjami technicyzacji życia a zaburzeniami widzenia. W oparciu o badania światowe ukazuje kłopoty ze wzrokiem, które nasiliły się w związku z globalnym rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2. Autorka przedstawia skutki pandemii dla funkcjonowania

wzrokowego, m.in. wzrost krótkowzroczności wśród dzieci i młodzieży, a także proponuje strategie oszczędzania wzroku podczas długo trwającej pracy wykonywanej w bliskiej odległości od ekranu.

Rozdział opracowany przez Emilię Śmiechowską-Petrovskij poświęcony jest zagadnieniu: „Dydaktyka cyfrowa w edukacji (post)pandemicznej”. Autorka omawia założenia dydaktyki cyfrowej w ujęciu konstruktywistycznym i konektywistycznym. Ukazuje potencjał wykorzystywania technologii w procesie nauczania-uczenia się, opierający się na zwiększeniu aktywności uczniów, możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów i dochodzenia do wiedzy, a także współpracy grupowej z wykorzystaniem narzędzi i zasobów sieciowych, z odniesieniem się do modelu SAMR, określającego etapy integracji technologii w procesie edukacyjnym. Porównując możliwości wykorzystania technologii do faktycznego ich używania przez nauczycieli i uczniów w okresie zdalnej edukacji, wskazuje na dominację podających metod nauczania. Wskazuje także na perspektywy wdrożenia dydaktyki cyfrowej w edukacji po doświadczeniu nauczania online. Konstatacje końcowe orientują na potencjał tkwiący w dydaktyce cyfrowej nurtu konstruktywistycznego. Ważnym wnioskiem z prowadzonych analiz jest konieczność nieutożsamiania zdalnej edukacji z dydaktyką cyfrową oraz wykorzystanie doświadczeń pandemicznych, aby zwiększać stopień integracji technologii z procesem nauczania, uwzględniając te modele edukacyjne, które dowartościowują aktywność jednostek uczących się.

Następny rozdział, pt.: „Wypalenie akademickie studentów pedagogiki w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19”, autorstwa Elżbiety Kwiatkowskiej, został poświęcony konceptualizacji pojęcia „wypalenia akademickiego”, rozumianego jako studencki odpowiednik „wypalenia zawodowego”. Na tym tle autorka poddaje analizie relacje pomiędzy wypaleniem akademickim a zawodowym, wskazuje na możliwe konsekwencje izolacji społecznej i zdalnej edukacji na poziomie akademickim dla dobrostanu studentów kierunku nauczycielskiego, proponując wstępny model diagnozy skali zjawiska wypalenia akademickiego. Zawarte w niniejszym rozdziale rozważania o charakterze teoretycznym, staną się punktem wyjścia dla empirycznej weryfikacji wypalenia akademickiego studentów pedagogiki z wybranych uczelni kształcących na tym kierunku.

Drugą część tematyczną – „Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w sytuacji pandemii” – rozpoczyna rozdział opracowany przez Jacka Jarosława Błęszyńskiego i Agnieszkę Hamerlińską, zatytułowany „Jakość życia osób ze spektrum autyzmu przed pandemią i w trakcie jej trwania. Raport z badań własnych”. Autorzy charakteryzują problemy, którymi w ostatnich latach zajmują się pedagodzy specjaliści – normalizację i tworzenie warunków sprzyjających wyrównywaniu jakości życia oraz osiągnięciu satysfakcji życiowej przez osoby ze specjalnymi potrzebami roz-

wojowymi i edukacyjnymi. Ustosunkowują się do nich przez pryzmat badań własnych nad jakością życia osób ze spektrum autyzmu, przed pandemią i w trakcie jej trwania. Przedstawiają ważność tych kluczowych problemów w kontekście współczesnych oczekiwań społecznych – w konsekwencji, właściwe ich rozwiązanie może doprowadzić do podniesienia jakości życia osób doświadczających trudności w komunikacji społecznej.

W nurt rozważań dotyczących sytuacji uczniów i szkół w dobie pandemii wpisują się również treści kolejnego rozdziału – „Współpraca nauczyciel – rodzic ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19”. Anna Zamkowska prezentuje w nim przegląd badań dotyczących relacji nauczyciel – rodzic ucznia z niepełnosprawnością w okresie pandemii oraz wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół specjalnych w omawianym okresie. Autorka formułuje tezę, że wskazana jest wspólna praca nauczycieli i rodziców nad podwyższeniem poziomu osiągnięć dydaktycznych i funkcjonowania społecznego uczniów w trakcie trwania pandemii SARS-CoV-2. Analizując zebrane dane empiryczne, wskazuje na kierunek działań naprawczych wymagających współpracy obu stron. Wśród postulatów znajduje się m.in. stabilizacja sytuacji szkół, pozwalająca wrócić do znanego i systematycznego trybu zajęć, przynoszących założone efekty, a także opracowanie zestawu materiałów edukacyjnych i pomocy, z których przeszkoleni rodzice mogą korzystać, by wzmocnić efekty oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych szkoły.

Zbliżoną tematykę omawia również Ewa Gawlik. W tekście pt.: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii” przedstawia różne wymiary pomocy o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, udzielonej uczniom z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w trudnym czasie pandemii. Autorka podkreśla, że dla uczniów z tego rodzaju trudnościami rozwoju obecna sytuacja to czas dezorganizacji zarówno społecznej, jak i osobistej. Charakteryzuje dobre przykłady działań wspomagających adresowanych do tej grupy uczniów z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Ciekawą wymowę posiada artykuł Danuty Włoch pt.: „Szkoła Clarendon Primary Centre w Londynie – doświadczenie pracy stacjonarnej mimo zamknięcia szkół w Wielkiej Brytanii. Studium przypadku”, ukazujący sytuację Clarendon Primary Centre w Londynie podczas lockdownów w Wielkiej Brytanii, spowodowanych pandemią koronawirusa COVID-19. Autorka stara się udzielić odpowiedzi na pytanie, dlaczego, pomimo zapowiedzi Borysa Johnsona dotyczących zamknięcia szkół, placówka udzielająca wsparcia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z autyzmem, pozostała otwarta i jak kierownictwo oraz kadra nauczycielska poradziły sobie z dychotomią nauczania spowodowaną dezorientującymi zapowiedziami, które doprowadziły do błędnego przekonania, iż wszystkie szkoły w Anglii zostały zamknięte.

Jako swoiste *Postscriptum* proponujemy interesujące rozważania natury antropologiczno-filozoficzno-pedagogicznej autorstwa Michała Palucha: „Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła”. Ten naukowy esej oferuje rozszerzającą perspektywę omawianych problemów, w odwołaniu do kondycji człowieka i jego wewnętrznej kompozycji w perspektywie intencjonalnej oraz egzystencjalnej. Autor nie decyduje się na jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia „kompetencji głębokich”, lecz zaprasza czytelnika do podążania za narracją oświeclającą różne ich aspekty. Zauważa, że kompetencje głębokie nie są zestawem narzędzi do realizacji instrumentalnie zdefiniowanego celu, ale wiedzą, umiejętnościami i postawą, które pozwalają na sięganie do własnych zasobów egzystencjalnych w ramach doświadczania pogłębionego sensu istnienia i przemijania. Wartość tych odniesień uwypukla się w sytuacji doświadczeń pandemicznych i (post)pandemicznych. Autor w swoim tekście stawia subwersywne pytania o edukację i szkołę, nie dając jednoznacznych odpowiedzi – naświetlając jednak konteksty odniesień i zachęcając czytelnika do refleksyjnego doświadczania i interpretowania owych odniesień.

Treści poszczególnych rozdziałów obrazują złożoność i wieloaspektowość zagadnień poruszanych w obrębie wyzwań i perspektyw edukacji w dobie (post)pandemii. Autorzy tekstów i redaktorzy naukowcy żywią nadzieję, że książka okaże się źródłem wiedzy i zachętą do własnej refleksji w kluczowych, szeroko rozumianych kontekstach pedagogiki. Lektura niniejszej publikacji może zainspirować do przeformułowania niektórych dotychczasowych sposobów postrzegania omawianych tu zagadnień i skłonić do zadania sobie podstawowych pytań – także w wymiarze aksjologicznym i egzystencjalnym – o jakość współcześnie proponowanej edukacji i wsparcia na rzecz osób doświadczających skutków pandemii.

Inspiracją do napisania monografii „Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy” była również konferencja „Szkoła w sytuacji (post)pandemii – możliwości szkoleń i poradnictwo”, zorganizowana 30 listopada 2021 roku przez Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w ramach projektu „Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli” realizowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Niniejsza publikacja przedstawia szeroki zakres problemów dotyczących współczesnej edukacji w dobie COVID-19. W rozważaniach uwzględnia zarówno obecną analizę sytuacji szkolnej, jak i jej przyszłą perspektywę. Opracowania tu przywołane ilustrują wyniki badań i rozważań naukowych, a także doświadczenia z działalności praktycznej. Mogą służyć zarówno badaczom zajmującym się pedagogiką, jak i nauczycielom, wychowawcom, terapeutom oraz studentom, szczególnie pedagogiki, zainteresowanym dyskursem naukowym poświęconym edukacji w okresie pandemii.

CZĘŚĆ I

Szkoła (post)pandemiczna – wyzwania i perspektywy

Ewelina Ligeza¹

ORCID: 0000-0002-5597-6436

Organizacja pracy szkół i instytucji edukacyjnych w warunkach pandemii

Organization of work of schools and educational institutions in pandemic conditions

Streszczenie

Niniejsza praca ma na celu analizę procesu nauczania w warunkach wyjątkowych – stanu epidemii w kraju i na świecie. Pojawienie się ognisk SARS-CoV-2 spowodowało reorganizację systemu oświaty i nauczania. Przekształceniu uległa organizacja pracy szkół i wszelkich instytucji edukacyjnych. Pojawiła się konieczność nauczania na odległość, aby opanować rozprzestrzenianie się wirusa – nastąpiła zmiana tradycyjnego sposobu przekazywania wiedzy w formie stacjonarnej, w szkole, w ławce, a pojawiła się konieczność nauczania poprzez inne środki przekazu, tj. z wykorzystaniem komputera czy tabletu. Dynamiczne zmiany sytuacji epidemicznej skutkowały różnicowaniem trybów nauki: stacjonarnym, zdalnym bądź hybrydowym.

Słowa kluczowe: epidemia, szkoła, nauka, wirus, uczniowie

Summary

This work was created to analyze the teaching process in exceptional conditions – the state of epidemics in the country and in the world. The emergence of SARS-CoV-2 outbreaks has reorganized the education and teaching system. The organization of the work of schools and all educational institutions has undergone a huge transformation. There are possibilities of the so-called distance learning to contain the spread of the virus. There has been a change in the traditional way of transferring knowledge in a stationary form, at school, in the desk, and there has been a need to teach through other means of communication, such as a computer or tablet. In the time of the pandemic, appropriate communicators were also created, thanks to which teachers could teach without physical contact with the student at school. The changes that took place during the pandemic, due to the increase in the incidence of the virus, were subject to frequent changes, which ultimately resulted in a different learning mode: stationary, remote or hybrid.

Keywords: epidemic, school, science, virus, pupils

¹ Ewelina Ligeza – asystent na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Wprowadzenie

Okres pandemii o globalnym zasięgu spowodował, że wiele podmiotów gospodarczych czy instytucji edukacyjnych zaczęło funkcjonować zupełnie inaczej. Zmieniała się także forma relacji społecznych. W ujęciu definicyjnym pandemia to „epidemia o dużym nasileniu, obejmująca znaczną część populacji lub rozprzestrzeniająca się na obszarach jednego, kilku krajów lub kontynentów” (Marcinek 2007, s. 650). Któż spodziewał się tego, że w XXI w. stanie się coś tak bardzo zagrażającego ludzkości oraz szybko rozprzestrzeniającego się w skali całego świata? Takie wydarzenie spowodowało, że trzeba było nauczyć się nowego sposobu funkcjonowania oraz dostosować się do zasad, mających na celu ograniczenie skutków tego zjawiska.

Jednym z ważnych ognisk SARS-CoV-2 (koronawirusa) okazały się instytucje edukacyjne, ponieważ to właśnie w środowisku dużych skupień ludzkich, takich jak przedszkola czy szkoły, można najszybciej zarazić się tym wirusem. W związku z tym zaistniała konieczność podjęcia kroków, aby w warunkach bezpiecznych procesy edukacyjne mogły być dalej prowadzone. Z tego powodu tradycyjna forma edukacji, mająca miejsce w specjalnie przeznaczonych do tego placówkach, musiała zostać przekształcona, ponieważ czas zakończenia pandemii stał się nieprzewidywalny, a proces uczenia się musiał zostać inaczej zorganizowany. Edukacja zatem, którą można rozumieć jako „działanie, którego celem jest wprowadzenie człowieka w wartościowe życie przez kształcenie i wychowanie zgodne z panującymi w danym społeczeństwie wzorcami i celami” (Marcinek 2007, s. 241), odeszła od tradycyjnego sposobu jej przekazywania, a przybrała formę zdalną, nauki na odległość, która może być prowadzona niezależnie od czasu i miejsca za pośrednictwem sieci internetowej (Jakubczak 2008).

Ta konieczność reorganizacji sposobu nauczania, związana z trudnością przewidzenia czasu trwania pandemii oraz skuteczności działań służących jej ograniczeniu objęła różne poziomy funkcjonowania systemu oświaty oraz podmiotów w nich uczestniczących. Rozwój rozumiany jako proces powinien trwać. „Człowiek jest celem każdego ludzkiego działania, także w planie społecznym. Prawda rozwoju tkwi w jego integralności: jeśli nie obejmuje całego człowieka i każdego człowieka, rozwój nie jest prawdziwym rozwojem” (Chrobak 2012, s. 155). Dostosowanie nauczania do warunków pandemicznych okazało się dużym, choć koniecznym, wyzwaniem.

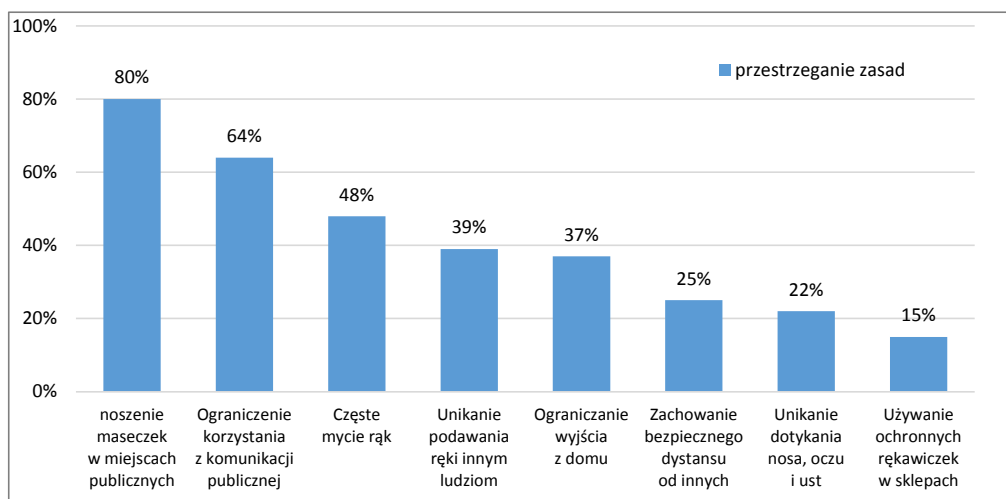
Zasady bezpiecznego zachowanie się w placówkach oświatowych

Szybki wzrost zakażeń spowodował wprowadzenie restrykcji dotyczących izolacji społecznej oraz zasad higienicznych. Wytyczne te, opracowywane przez Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Główny Inspektorat Sanitarny, były przekazywane do dyrektorów szkół i przedszkoli, a oni zaś byli odpowiedzialni za ich wdrażanie i respektowanie (Wytyczne MEiN, MZ i GIS dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych – tryb pełny stacjonarny 2021).

Do rodziców, za pomocą broszur, plakatów oraz dziennika elektronicznego, przesłana została informacja, aby nie posyłali do placówki dziecka, które jest chore oraz przestrzegali nowego regulaminu funkcjonowania szkoły w czasie pandemii. Mieli oni również obowiązek poinformowania szkoły w przypadku, gdy domownicy zostali objęci kwarantanną (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2021). *Słownik wyrazów obcych* określa kwarantannę jako „przymusowe odosobnienie (...), jakiemu poddawane są osoby, zwierzęta, rośliny i przedmioty przywiezione z terenów dotkniętych epidemią, które miały (...), mogły mieć kontakt z chorymi” (Tytuła, Okarmus 2007, s. 136). Rodzice musieli być bardziej aktywni i gotowi na odbiór informacji przesyłanych im przez dyrektora placówki, do której uczęszcza ich dziecko. Współpraca polegała też na stałym kontakcie szkoły z rodzicem za pośrednictwem telefonu, gdyż w każdym czasie mógł on zostać poinformowany np. o ognisku zakażenia w szkole. W związku z drogą dziecka do szkoły zachęcano, aby poruszało się ono pieszo, a unikało komunikacji miejskiej. Cenione stało się także przebywanie na świeżym powietrzu, o ile – pokazało doświadczenie – w późniejszym czasie również to zostało ograniczone (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2021).

Uczeń, aby funkcjonować w szkole, także został pouczony o zasadach bezpiecznego zachowywania się. Zwrócono wtedy uwagę na to, aby często mył ręce, nie dotykał nosa i ust, zrezygnował z podawania ręki na przywitanie, słuchał uważnie poleceń nauczyciela, nie dzielił się przyborami szkolnymi, których dotyka oraz spożywał własne jedzenie i picie. Zachęcano też do unikania skupisk ludzi podczas przerw szkolnych, jak również zgłaszania pogorszenia się stanu zdrowia lub samopoczucia nauczycielowi/wychowawcy. Zasady te były powtarzane słownie oraz utrwalane poprzez prezentację materiałów edukacyjnych. W połowie stycznia 2020 r. zorganizowano akcję bezpłatnych testów przesiewowych dla pracowników administracji oraz nauczycieli klas I–III szkół podstawowych (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2021).

Podstawową zasadą, szczególnie podczas przerw szkolnych, stało się noszenie maseczek ochronnych i przebywanie na przerwach w okolicy swojej klasy, czyli ograniczanie przemieszczania się i mieszania uczniów różnych klas. To, w jaki sposób przestrzegano wskazanych zasad zostało przedstawione na poniższym wykresie.

Wykres 1.**Odsetek młodzieży, która w pełni przestrzegała danej zasady (grudzień 2020)**

Źródło: Grzelak, Żyro (2021), s. 37.

Jak można zauważyć, najczęściej przestrzeganą zasadą przez młodzież było noszenie maseczki w miejscach publicznych. Stosowanie zasad na terenie placówki ułatwiałoby pamiętanie o niej także w innych miejscach, w sklepie, punktach usługowych, a nawet w określonym czasie – w przestrzeni otwartej. W drugiej kolejności młodzież starała się także ograniczać transport do szkół poprzez korzystanie z komunikacji miejskiej. Najrzadziej wskazywano noszenie rękawiczek ochronnych w sklepach.

Zmiany w funkcjonowaniu placówek edukacyjnych w czasie pandemii

Na podstawie Raportu Ministerstwa Edukacji i Nauki, dotyczącego funkcjonowania placówek oświatowych w czasie pandemii, można określić, jak często dokonywane były różnorodne zmiany w funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych. Należało zatem podjąć takie kroki, aby nauka w szkołach mogła być kontynuowana. „Oświata i edukacja to działalność, która może zapewnić naszemu społeczeństwu na przykład zmniejszenie dystansu do krajów lepiej rozwiniętych w technice cyfrowej” (Knasiecka-Falbierska 2013, s. 197). Ze względów pandemicznych pojawiła się więc propozycja pracy na odległość, za pośrednictwem komputera i Internetu.

Epidemia COVID-19 ogłoszona została w marcu 2020 r. Od 1 września 2020 r. dyrektorzy szkół i przedszkoli musieli wprowadzić nowe zasady zachowania bezpie-

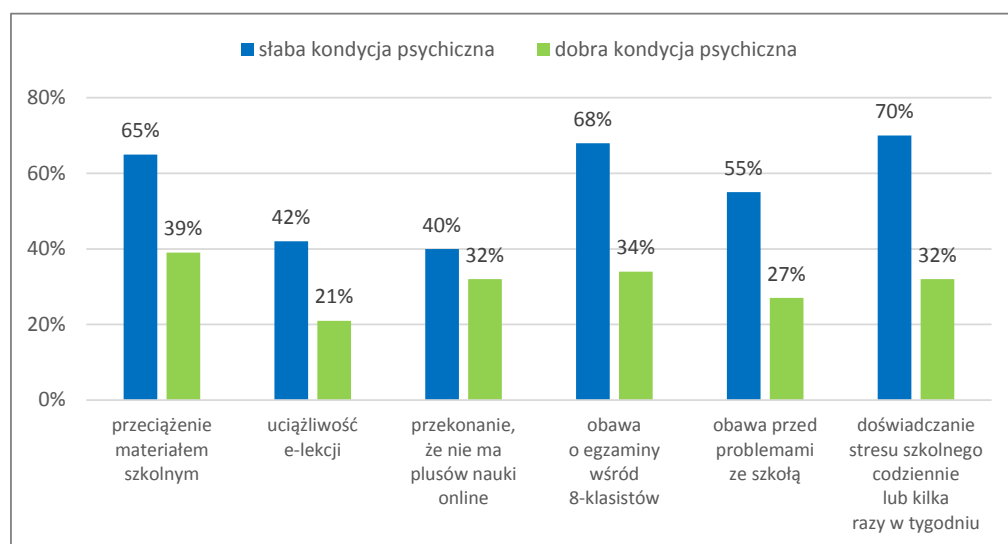
czeństwa w swoich placówkach. Zaprojektowane i opublikowane zostały różnorodne plakaty, dotyczące zasad przestrzegania higieny, które były wywieszane w placówkach, a o których informowani zostali uczniowie oraz ich rodzice. W treści zawarte zostały także wskazówki, według których postępować należało z dziećmi, które powróciły z wakacji z państw tzw. podwyższonego ryzyka – zwrócono wtedy uwagę na ograniczenie pobytu ucznia w szkole, z tego względu, iż mogło dojść do zakażenia wirusem. Wskazano też, że dzieci, których rodzice przebywają na kwarantannie, także nie mogą przychodzić do szkoły (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2021).

O wszelkich zmianach dotyczących zaostrzenia restrykcji sanitarnych informowano na bieżąco poprzez organizowanie konferencji prasowych, transmitowanych za pomocą mediów, w których brał udział minister zdrowia bądź premier. Aby wprowadzić nauczycieli w formę kształcenia na odległość, czyli w tzw. nauczanie zdalne, zorganizowano dla nich darmowe szkolenia online, by przybliżyć tematykę nowych technologii, ułatwiających prowadzenie zajęć. Następnie najczęściej używanym komunikatorem, poprzez który nauka prowadzona była w formie zdalnej, był Microsoft Teams (<https://www.anegis.com/artykuly/co-to-jest-microsoft-teams-i-jak-dziala-czyli-faq-o-teams-prosto-z-google>).

Konieczność nauki zdalnej spowodował, że nie każdy chciałby w dłuższym czasie korzystać z tej formy nauki, co pokazuje poniższy wykres.

Wykres 2.

Indeks kondycji psychicznej a problemy nauki zdalnej (jesień 2020)



Źródło: Grzelak, Żyro (2021), s. 23.

Znaczna część uczniów wskazuje na przeciążenie materiałem szkolnym, co ma negatywny wpływ na ich kondycję psychiczną. Dla niemalże połowy uczniów nauka zdalna jest uciążliwa i nie widzą oni plusów tej formy kształcenia. W momentach kończących pewien etap szkolny, np. podczas egzaminów ósmoklasistów, jeszcze bardziej wzrosła obawa uczniów przed ich zdaniem, co również spotęgowało stres.

Nauka zdalna, konieczna w niektórych momentach epidemii, spowodowała, że znaczną część czasu młody człowiek musiał spędzać przed ekranem komputera. Tak długi stan kontaktów wirtualnych jest zagrożeniem dla realnych kontaktów międzyludzkich oraz ludzkiej psychiki. „Niepokojem bowiem napawa sposób postępowania i wiele zachowań dzieci i młodzieży, jakie w codziennym życiu spotykają rodzice oraz nauczyciele i wychowawcy (...). Nie możemy za wystąpienie tych zachowań obarczać tylko rodziców, szkoły, rówieśników, czy mediów” (Krajewska 2010, s. 130). To długotrwały czas pandemii spowodował negatywne zmiany psychiczne w życiu wielu jednostek. Owe wspomniane „zagrożenia psychiczne – będą one związane z postępującym uzależnieniem się od komputera oraz Internetu. Należy w tym punkcie zwrócić uwagę na poziom alienacji w świecie realnym takiej osoby i zaburzenie relacji interpersonalnych z najbliższą rodziną, rówieśnikami czy też środowiskiem pracy; ucieczka w świat wirtualny, mogąca całkowicie zniechęcić osobę do podejmowania prób nawiązywania kontaktów interpersonalnych w świecie rzeczywistym” (Grudzińska, Frak 2011, s. 59). Wyobcowanie młodego człowieka w świecie realnym może również spowodować jego zamknięcie się w świecie wirtualnym oraz nieumiejętność radzenia sobie z niektórymi sytuacjami życia codziennego, na których swój cień pozostawia zjawisko pandemii. W tym przypadku znaczny wzrost dotyczy współczynnika występowania chorób cywilizacyjnych, m.in. „depresja zwykle rozwija się wolno i niepostrzeżenie. Stopniowo obniża się nastrój, człowiek staje się coraz mniej aktywny, niechętnie nawiązuje kontakt z otoczeniem. Najczęściej unika innych, zamyka się w sobie, szuka samotności” (Kozak 2007, s. 109).

Na rok szkolny 2020/2021 podpisanych zostało pięć rozporządzeń MEN dotyczących sposobu reagowania w szkołach na zjawisko pandemii. Wtedy też przewidziano różne warianty, według których szkoły mogłyby funkcjonować z początkiem września. Pozostała zatem możliwość nauczania tradycyjnego w szkole, ale pojawił się tryb zdalny, czyli nauka za pośrednictwem nowoczesnych technologii lub komputera w domu, jak również tryb hybrydowy, tzw. mieszany, dający możliwość szybkiego przechodzenia z nauki stacjonarnej na zdalną lub łączenie ich jednocześnie. Nauka hybrydowa miała dotyczyć uczniów przebywających na kwarantannie, jak również przewlekłe chorych oraz uczniów z orzeczeniem o nauce indywidualnej. Korzystano także z możliwości, że uczniowie najstarszych klas brali udział w lekcjach w trybie zdalnym, natomiast dzieci najmłodsze w możliwie najdłuższym, bezpiecznym czasie,

chodzili do szkoły stacjonarnie. W tym roku często jednak okazywało się, że wiele szkół w pewnym momencie musiało korzystać tylko z formy zdalnej, co zauważyć można chociażby po szkołach średnich, które w nauce zdalnej uczestniczyły od 19 października 2020 r. do końca roku szkolnego, czyli końca czerwca. Dla nich czas ten to praktycznie cały rok nauki z domu. Na te okoliczności uruchomiono Rządowy program wsparcia dla nauczycieli poprzez dofinansowanie w wysokości 500 zł sprzętu na naukę zdalną. Z tego tytułu nauczyciele mogli zakupić lub częściowo pokryć koszt zakupu: komputera stacjonarnego lub przenośnego, monitora, kamer internetowych, statywów, mikrofonów, słuchawek, oprogramowania komputerowego, rejestratorów dźwięków, smartfonów, pamięci zewnętrznych, napędu zewnętrznego, głośników, ładowarek sieciowych, klawiatury czy myszy do komputera itp. Uczniowie mogli wypożyczać ze szkoły sprzęt do nauki zdalnej, jeśli nie posiadali go w domu (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2007).

W dniach od 24 października 2020 r. do 8 listopada 2020 r., czyli na dwa tygodnie, zawieszone zostały zajęcia stacjonarne dla uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej, natomiast od 9 listopada 2020 r. do 29 listopada 2020 r. także uczniowie klas I–III w szkołach podstawowych musieli przejść na tryb zdalny. W dalszej kolejności tryb nauki zdalny w tym rodzaju szkoły przedłużono do 3 stycznia 2020 r. W tym momencie w kraju był znaczny wzrost zachorowań, a był to czas okołoswiąteczny, na co też zwracano uwagę ze strony Ministerstwa Zdrowia, aby w tym roku święta przeżywać tylko w gronie najbliższej rodziny, aby jak najskuteczniej powstrzymać wirusa. Dopiero 18 stycznia 2020 r. uczniowie klas I–III wrócili do szkoły podstawowej. Stacjonarnie cały czas funkcjonowały przedszkola oraz oddziały przedszkolne w szkołach. Dzieci i młodzież, objęte kształceniem specjalnym, funkcjonowały zgodnie z wytycznymi Ministerstwa, czyli tak samo jak całość klasy. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne pracowały w trybie stacjonarnym (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2021).

Bardzo istotne w warunkach epidemii było przeprowadzenie egzaminu ósmoklasisty oraz maturalnego. W związku z przeciwdziałaniem epidemii COVID-19, egzamin maturalny odbywał się w formie pisemnej. Statystyki pokazują, że przystąpiło do niego 100% abiturientów, z czego 18,2% go nie zaliczyło. Do egzaminu ósmoklasisty natomiast przystąpiło 98% uczniów i był on przesunięty o miesiąc – z kwietnia na maj. W kwestii szkolnictwa wyższego – na uniwersytetach nauka odbywała się w trybie zdalnym od samego początku roku akademickiego, tj. od 1 października 2020 r. i tak też przebiegał cały rok studiów (Raport Ministra Edukacji i Nauki 2021).

Przedszkola i szkoły w czasie epidemii z obserwacji nauczyciela

Praca w szkole w tym trudnym dla całego społeczeństwa czasie była bardzo wymagająca. Człowiek dorosły jest w stanie sam opanować proponowane lub narzucane mu zasady postępowania, tak aby przestrzegać bezpieczeństwa, natomiast dziecko musi mieć o tym przypominane regularnie.

Pisząc od strony nauczyciela, w czasie epidemii pracowałam z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz w szkole podstawowej. Był czas, że na początku pandemii w oświacie zostało zamknięte wszystko, a rodzice mieli przyznane prawo do opieki nad dzieckiem w domu. Wtedy też nauka w przedszkolach odbywała się zdalnie, gdyż istniała teoria, że to w skupiskach dzieci koronawirus przenosi się najszybciej. Rodzice najmłodszych, czyli 3–5-latków, pytali już o czas, kiedy będą mogli wrócić do pracy stacjonarnej, a ich dzieci do przedszkoli, gdyż nie posiadali oni dostatecznej wiedzy o nauczaniu, wśród licznych obowiązków domowych, by prowadzić ze swoimi dziećmi edukację w domu. Wymagało to pilnowania dziecka, a w sensie podstawowym najczęściej przedstawianie mu tego, co zostało zamieszczone do opanowania przez dziecko na stronie przedszkola. Zatem to rodzic musiał odtworzyć dziecku daną treść przez komputer i uczyć je, co bywało obciążające dla rodziców. Należy również zauważyć, iż w starszym wieku przedszkolnym, czyli 5-latkowie, musieli nabywać umiejętności np. pisanie liter, a to wskazywało, jak ważna jest rola nauczyciela, ponieważ rodzic musiał na ten czas zapoznać się z metodycznym tokiem wprowadzania nowej litery czy monografii liczby.

W szkołach podstawowych zmieniona została forma podawania obiadów dzieciom. Poszczególne grupy klas należało posyłać na stołówki o konkretnej godzinie, a dzieci te miały przewidziany czas na spożycie, aby po nich na stołówkę mogły przyjść kolejne klasy. Również posiedzenia Rady Pedagogicznej odbywały się w formie zdalnej.

W tym czasie ogólna organizacja szkoły diametralnie zmieniła się ze szkołą znaną każdemu przed epidemią. Zachowywanie dystansu było konieczne, jednakże nielato było pilnować takiego zachowania, bowiem uczniowie najczęściej najmłodszych klas często przed pandemią przytulały się do wychowawcy oraz używały tych samych przedmiotów w relacji z drugim dzieckiem. W tym przypadku trzeba było określić jasne granice i często o nich przypominać. Nawet podczas nauki dzieci nie mogły dzielić się przyborami szkolnymi, a w trakcie zabawy używać mogły tylko wybranych rekwizytów, które były dezynfekowane po ich każdorazowym użyciu. To znacznie wydłużało wszystkie czynności, nawet z pracą osób dbających o czystość w szkole. Taka zmiana największym szokiem była właśnie dla dzieci, które dbały

o higienę, jednakże najczęściej zadawały pytanie, kiedy skończy się obecny stan i znowu wszystko wróci do normalności.

Po pewnym czasie także rodzice zaczęli głośno mówić o tym, że nauka zdalna jest dla nich i ich dzieci uciążliwa. Niekiedy mogło zdarzać się tak, że wszyscy członkowie rodziny musieli w jednym momencie porozumiewać się na odległość, np. rodzice ze swoimi pracodawcami oraz uczniowie ze swoimi nauczycielami. To powodowało obciążenie internetowe, przez co nie każdy osiągał dostateczną łączność z drugą osobą. Są to jednak sprawy techniczne. Najbardziej uciążliwy stawał się nade wszystko długotrwały kontakt zdalny za pośrednictwem różnych sposobów łączności, zaczęło więc brakować fizycznego, realnego spotkania – nie tylko dorosłym, ale przede wszystkim dzieciom, które w młodym wieku potrzebują wspólnej zabawy z rówieśnikami i przebywania w grupach społecznych.

Podsumowanie

Podczas epidemii COVID-19 w roku szkolnym 2020/2021 śledzić należało różnorodne zmiany, jednakże podsumowując należy zauważyć, że przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych działały w formie stacjonarnej, z wyjątkiem włączenia trybu hybrydowego lub zdalnego, gdy oddział skierowany został na kwarantannę. W szkołach podstawowych uczniowie klas I–III również w większości roku uczęszczali na lekcje stacjonarnie. W klasach IV–VIII znaczna część roku miała przebieg zdalny, podobnie jak w szkołach średnich. Szkolnictwo wyższe natomiast całkowicie realizowane było w trybie zdalnym. Podkreśla się jednak, że w związku z wykrywaniem ognisk wirusa, każdy kto chciał miał dostęp do pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

„Każdy człowiek żyje i działa w określonym czasie i w określonej przestrzeni – rodzinnej, społecznej, kulturowej i historycznej. Całość jego egzystencji oraz jej sens wyznacza to, jak żyje i jak działa, pozostając rozpięty pomiędzy dwiema skrajnościami: całkowitą wolnością, a całkowitym zniewoleniem przez konieczności i uwarunkowania, jakie narzuca mu świat i upływ czasu” (Zawadzki 2011, s. 29). Być może nikt nie przypuszczał, że w XXI w. świat dotknie zjawisko ogólnoswiatowej pandemii, przez którą będzie trzeba przeorganizować całe życie społeczne. Życie jednak, a w nim obecna nauka, musi pozostać realizowane, dlatego też w placówkach oświatowych można było zaobserwować tak zmieniające się zasady, dotyczące funkcjonowania szkół oraz reżim przestrzegania higieny i bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Chrobak S. (2012). Człowiek twórcą/podmiotem rozwoju – wyzwania edukacyjne w globalizującym się społeczeństwie. W: E. Anhalt, D. Stępkowski (red.). *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Grudziwska E., Frak P. (2011). Przejawy uzależnienia od komputera i Internetu nieletnich z ośrodków kuratorskich. W: A. Fidelus (red.). *Problemy dzieci i młodzieży w wybranych krajach Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Grzelak S., Żyro D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku pandemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Jakubczak B. (2008). Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic. W: A. Czajkowska, D. Rondalska (red.). *Edukacja bez granic mimo barier*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Jurczyk K. (2020). *Co to jest Microsoft Teams i jak działa, czyli FAQ o Microsoft Teams prosto z Google*. <https://www.anegis.com/artykuly/co-to-jest-microsoft-teams-i-jak-dziala-czyli-faq-o-teams-prosto-z-google>, [dostęp: 30.10.2021].
- Knasiecka-Falbińska K. (2013). Nauczyciel w przestrzeni illusio. W: M. Dudzikowska, K. Knasiecka-Falbińska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozak S. (2007). *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*. Warszawa: Difin.
- Krajewska B. (2010). Pedagog wobec przejawów demoralizacji dzieci i młodzieży. W: B. Kałdon, I. Kurlak (red.). *Uwarunkowania, profilaktyka i resocjalizacja społecznych zachowań dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Marcinek J. (red.). (2007). *Nowa Podręczna Encyklopedia A–Z*. Kraków: Wyd. Zielona Sowa.
- Raport Ministra Edukacji i Nauki* (2021). *Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Tytuła M., Okarmus J. (2007). *Słownik wyrazów obcych*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park Sp. z o.o.
- Wytyczne MEiN, MZ i GIS dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych – tryb pełny stacjonarny (2021).
- Zawadzki R. (2011). *Wychowanie do podmiotowości i kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Dorota Podgórska-Jachnik¹

ORCID: 0000-0001-9272-8960

Powrót uczniów do szkoły. Potrzeby i mechanizmy wsparcia w okresie (po?)pandemicznym

**Back to school. Needs and mechanisms of support
in the (post?)pandemic period**

Streszczenie

Artykuł dotyczy wyzwania, jakim jest powrót do szkół uczniów po pandemicznym długotrwałym lockdownie. Wymagają oni wsparcia, ze względu na złożony charakter sytuacji z wieloma czynnikami stresogennymi, w której byli całymi miesiącami. Słaba kondycja psychiczna dzieci i młodzieży przed pandemią i niewielkie wsparcie psychologiczne i psychiatryczne w polskich szkołach to dodatkowy problem i potrzeba wsparcia. Powrót uczniów do szkół nie powinien być jednak patologizowany. Choć należy rozpoznać czynniki stresogenne, jakich doświadczał uczeń, nie należy jednak patologizować doświadczeń uczniów. Wymagają wychowawczego przepracowania, wtedy jest szansa na nadanie im istotnej rangi rozwojowej. Nieprzepracowane mogą być źródłem bardziej poważnych zaburzeń. Zaproponowano model wsparcia oparty na podejściu psychologii pozytywnej. Odwołano się do podejścia salutogenicznego Seligmana, a kierunki działań wspierających wynikają z analizy czynników dobrostanu w ujęciu Ryff i Singera.

Słowa kluczowe: lockdown, pandemia, skutki psychologiczne, kondycja psychiczna, uczeń, wsparcie, pomoc, psychologia pozytywna, dobrostan, saltogeneza

Summary

The article deals with the challenge of students' returning to school after a pandemic long-term lockdown. They require support due to the complex nature of the multi-stress situation in which they have been for months. The poor mental condition of children and adolescents

¹ Dorota Podgórska-Jachnik – dr hab. nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; pedagog specjalny, psycholog i logopeda. Ekspertka ds. niepełnosprawności oraz edukacji osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza głuchych, współpracująca z Regionalnym Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Rzecznikiem Praw Obywatelskich, szkołami i organizacjami pozarządowymi zainteresowanymi problematyką niepełnosprawności.

before the pandemic and little psychological and psychiatric support in Polish schools is an additional problem and the need for support. However, the return of students to school should not be pathologized. Although the stress factors experienced by the student should be recognized, the experiences of the students should not be pathologized. They require educational overwork, then there is a chance to give them a significant developmental rank. Unworked people can be a source of more serious disorders. A support model based on the positive psychology approach was proposed. The Seligman salutogenic approach was referred to, and the directions of support activities result from the analysis of well-being factors in terms of Ryff and Singer.

Keywords: lockdown, pandemic, psychological effects, mental condition, student, support, help, positive psychology, well-being, saltogenesis

Wprowadzenie

Społeczeństwo polskie, jak również społeczeństwa innych państw na całym świecie zebrały niespotykane dotąd przez żyjące pokolenia doświadczenie życia w warunkach pandemii. Jest to fenomen, który można zakwalifikować do kategorii wydarzeń traumatycznych, zmieniający całkowicie dotychczasowe spojrzenie na wszystkie aspekty ludzkiego życia. To także zjawisko, które z jednej strony rodzi silną potrzebę zrozumienia, nadania sensu – dlatego ożywia dyskurs naukowy w obszarze wszystkich możliwych dyscyplin, z drugiej zaś wymaga zmian w dotychczasowej organizacji życia społecznego, nowych sposobów działania, stawienia czoła wyłaniającym się wciąż nowym problemom społecznym. W obszarze nauk społecznych wyzwani tych było szczególnie dużo, ze względu na wyjątkowo poważne psychospołeczne aspekty skutków pandemii. Także pedagogika jako nauka, a systemy oświatowe poszczególnych państw jako struktury organizacyjne edukacji napotkały – i ciągle jeszcze napotykają – na kolejne wyzwania, powiązane z dynamicznie zmieniającą się sytuacją epidemiczną. Przeprowadzono już np. szereg badań naukowych i powstały już liczne opracowania dotyczące funkcjonowania i użyteczności edukacji zdalnej – także w przypadku specjalnych potrzeb uczniów, uzyskiwanych w tej formie efektów kształcenia, relacji społecznych dzieci i młodzieży w czasie pandemii, ich kondycji psychicznej, kondycji psychicznej ich rodzin, psychospołecznych skutków izolacji itd.

Obecnie pojawiło się kolejne wyzwanie, jakim jest powrót uczniów do szkół, po niewyobrażalnie długim, ok. półtorarocznym okresie ich nauki w domach². Dla młodszych dzieci była to nierzadko dominująca część doświadczeń związanych z nauką

² Dane przybliżone i uśrednione, gdyż w tym czasie oczywiście podejmowane były próby uczenia hybrydowego, okresowej nauki wybranych klas czy szkół w trybie stacjonarnym. Rozwiązania te podejmowano i zawieszano, adekwatnie do zmieniających się zagrożeń epidemicznych oraz kontekstów lokalnych.

szkolną, tworzących nowy czynnik szkolnej socjalizacji w tych specyficznych, a co więcej nieznanych także wcześniej nauczycielom warunkach. Te dzieci innej nauki po prostu nie znają lub znają ją bardzo słabo. Inni uczniowie z dłuższym stażem edukacyjnym, mają już swoją wiedzę o szkole i jej środowisku, jak i rolach uczniów i nauczycieli, a w potocznym dyskursie to wyobrażenia tamtej, przedpandemicznej – choć wcale nie zawsze cudownej – szkoły składają się na obraz tego, co określa się mianem „normalności”. Uwidacznia się to w pytaniach o „powrót do normalności”, który jest synonimem powrotu do „normalnego” nauczania stacjonarnego, do chodzenia uczniów do szkoły, w której odbywają się „normalne” lekcje i „normalne” kontakty międzyludzkie. Jednocześnie oczekiwaniom takim towarzyszy przekonanie, że doświadczenie pandemii, a przede wszystkim związanego z nią zamknięcia – lockdownu, zmienia na tyle wszystkich uczestników życia społecznego (czyli po prostu wszystkich), że powrót do „normalności”, jaką znamy sprzed już prawie dwóch lat nie będzie możliwy. Tamtej rzeczywistości po prostu już nie ma, nie ma już tamtego społeczeństwa ani tamtej szkoły. Zaakceptowanie tej prawdy – wcale niełatwej do przyjęcia – nie oznacza jednak, że utraciliśmy wszystkie zasoby, które pozwalają na zadaniowe spojrzenie w przyszłość. Co więcej, uważna analiza wskazuje także na pewne nowe pozyskane wartości, które mogą stanowić ważny element w radzeniu sobie w obecnej sytuacji. Ten sposób myślenia o istniejących wyzwaniach stanowi jeden z modeli, które można wykorzystać we wspieraniu dzieci i młodzieży w powrocie do szkół oraz budowaniu nowej, pocovidowej szkolnej rzeczywistości.

Sytuacja dzieci i młodzieży szkolnej wracających do szkół po okresie lockdownu

Zamknięcie szkół i przestawienie się na edukację zdalną było wielkim zbiorowym doświadczeniem, które – niezależnie od wszystkich błędów, nieprawidłowości, niedociągnięć organizacyjnych, braków technicznych i kompetencyjnych, tak po stronie uczniów, jak i nauczycieli – należy traktować jednak w pierwszym rzędzie jako dowód adaptacyjności społeczeństwa, elastyczności tworzących je ludzi, kreatywności i gotowości do radzenia sobie w różnych trudnych sytuacjach. Jeśli w trudnej sytuacji paraliżu instytucjonalnego, spowodowanego pandemicznym lockdownem, udało się zrealizować choć w pewnym stopniu wcześniejsze cele, utrzymać system, obejmujący dziesiątki tysięcy jednostek organizacyjnych, a w nich zorganizować aktywność edukacyjną setek tysięcy uczniów i nauczycieli – to jest to ważne wspólne doświadczenie pokonywania sytuacji kryzysowej. Nie oceniam tego w kategoriach sukcesu czy porażki osób odpowiedzialnych za ten system, ale w kategoriach psychologicznego znaczenia doświadczenia uczestnictwa w kryzysie i pokonywania go. Korzyścią

takiego doświadczenia jest zwiększanie zasobów osobistych na przyszłość, wyniesienie nowej wiedzy i nowych kompetencji. Podejmowane już w Polsce i na świecie badania próbują uchwycić tę ważną chwilę, badając psychologiczne skutki pandemii, także u uczniów, przy czym przedmiotem tych badań są także doświadczenia wyniesione z edukacji zdalnej (np. Domagała-Zyśk 2020; Pyżalski 2020).

Jednak w obecnej chwili jeszcze ważniejsze jest to, jakie znaczenia będą nadawane zebranym doświadczeniom nie tylko przez całe społeczeństwa i pokolenia (np. w postaci wypracowania nowych form pracy, nauki, nowych strategii w zakresie polityki edukacyjnej, społecznej, zdrowotnej, gospodarczej), ale także przez każdego uczestnika wydarzeń związanych z pandemią, lockdownem, izolacją społeczną itd. – a więc praktycznie każdego mieszkańca naszej planety doświadczonej inwazją niebezpiecznego wirusa. Jedynie bowiem na poziomie jednostki następuje integracja tych doświadczeń (choć podobnych, to jednak mimo wszystko bardzo zróżnicowanych, gdyż każdy przeżywał pandemię „po swojemu” – w innym miejscu, z innymi ludźmi, zanurzony w innych aktywnościach) oraz ich zrozumienie, poprzez nadawanie im osobistego sensu i znaczenia, budowanie osobistych przekonań, czyniących świat bardziej spójnym, pozostającym pod kontrolą oraz przewidywalnym (mimo swej nieprzewidywalności). W świetle współczesnej wiedzy, to przekonania o świecie oraz o sobie samym w tym świecie wywierają istotny wpływ na funkcjonowanie człowieka – szczególnie w dorosłym życiu. Ale ich budowanie jest częścią procesu dojrzewania (szeroko, całościowo rozumianego), osobistego wzrostu i rozwoju, dlatego nie można ich pominąć w przypadku dzieci i młodzieży szkolnej – także w obliczu konieczności zmierzenia się z doświadczeniami wyniesionymi z okresu pandemicznego zamknięcia. Co więcej, biorąc pod uwagę etap rozwojowy (okres intensywnego kształtowania tożsamości – Brzezińska 2017; Erikson i Erikson 2011), rolę wystawionych na próbę w czasie lockdownu kontaktów społecznych (znacznie ważniejszych w wieku szkolnym niż w jakimkolwiek innym okresie rolę kontaktów rówieśniczych – Brzezińska 2017; Karkowska 2007; Kulawska 2013; Trempała 2020), jak również zwykłe wyliczenie proporcji okresu przymusowego zamknięcia do całego przeżytego życia (niewątpliwie czym innym jest okres 1,5 roku dla czterdziestolatka, a czym innym dla siedmio- czy piętnastolatka). To właśnie w przypadku dzieci i młodzieży istnieje największa, wychowawczo uzasadniona potrzeba „przepracowania” wyniesionych z okresu pandemii doświadczeń.

Potrzeba ta ma również inne uzasadnienie: znaczenie prozdrowotne i zwiększające zasoby osobiste do lepszego radzenia sobie w przyszłości. Takie ujęcie jest charakterystyczne dla tzw. podejścia salutogenicznego, wiążanego głównie z nazwiskiem Aarona Antonovsky'ego (2005; także: Piotrowicz, Cianciara 2011), socjologa medycyny próbującego rozwikłać tajemnicę źródeł ludzkiego zdrowia, oraz dla tzw. psychologii

pozytywnej, która jest dynamicznie rozwijającym się podejściem teoretyczno-praktycznym, kojarzonym z kolei przede wszystkim z psychologiem Martinem Seligmanem (Carr 2004; Seligman 2005; Taylor, Sherman 2007; Trzebińska 2008), choć ma ono znacznie dłuższą historię zainteresowania felicytologią – problematyką badań nad ludzkim szczęściem (Czapiński 2015; Linley, Joseph 2007). W Polsce zajmuje się tą problematyką m.in. Janusz Czapiński (2015) – twórca „cebulowej teorii szczęścia”. Psychologia pozytywna uzupełnia tradycyjną psychologię, zaś użycie w nazwie przymiotnika „pozytywny” uzasadnione jest ukierunkowaniem tego podejścia na osiąganie przez człowieka szczęścia poprzez odkrywanie, aktywizację oraz wykorzystanie jego mocnych stron, czyli tzw. zasobów. Jest to alternatywa wobec skupienia na stronach słabych: zaburzeniach, defektach, negatywnych doświadczeniach – jak choćby tych wyniesionych z pandemii.

Problemy ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży ukazywane są już od dawna. *Europejski Pakt na rzecz Zdrowia i Dobrostanu Psychicznego* (2008) wskazuje jako na jeden z czterech głównych kierunków działań potrzebę ochrony zdrowia psychicznego uczącej się młodzieży, a szkoła wymieniana jest w licznych źródłach – obok miejsca pracy – jako najbardziej stresogenne środowisko (Podgórska-Jachnik, Pietras 2014). Brak wsparcia psychologicznego w systemie oświaty wyraziście ukazał Raport NIK (2017) *Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży (2014–2016)*, a jeszcze bardziej dramatyczny był obraz braku opieki psychiatrycznej w Raporcie NIK (2020) *Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019)*. Słabą kondycję psychiczną dzieci i młodzieży po pandemii przedstawiono na Kongresie Zdrowia Psychicznego w czerwcu 2021 r., na którym zwrócono m.in. uwagę na: wzrost liczby zdiagnozowanych depresji, stanów lękowych, zaburzeń nerwicowych, problemów ze snem i apetytem oraz zespołu stresu pourazowego wśród dzieci i młodzieży (Kongres Zdrowia Psychicznego, czerwiec 2021). Inne badania dodają do tego doświadczenia przemocy w środowisku domowym (ok. 11% – Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2020) i internetowym (Pyżalski 2021). Dane Policji wskazują na wysoką liczbę samobójstw wśród nastolatków. Problem ten nie zniknie sam i wymaga wsparcia specjalistycznego.

W styczniu 2020 r. Ministerstwo Zdrowia rozpoczęło program tworzenia w ciągu kilku lat ok. 300 poradni psychologiczno-psychoterapeutycznych świadczących środowiskową (bliską miejscu zamieszkania) pomoc terapeutyczną (Pochrząst-Motyczyńska 2020). W zakresie działania szkół są jednak uczniowie: 1) którzy jeszcze nie będą mogli skorzystać z tworzonej dopiero sieci poradni; 2) którzy dziś nie potrzebują terapii, ale działań pozytywnych, salutogenicznych, po to, by jutro nie byli zmuszeni do skierowania na terapię. Powrót do szkoły po długotrwałym okresie zawieszenia jej stacjonarnego działania jest takim momentem, kiedy kumulują się zarówno dawne,

jak i nowe problemy i obciążenia psychiczne uczniów, ale także momentem, kiedy można uruchomić pewne nowe działania o znaczeniu wspierającym.

Gdyby wprost odnieść się do zróżnicowania wag wydarzeń stresowych, np. w popularnej skali najbardziej stresujących wydarzeń w życiu Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a, obciążenie uczniów stresem związanym z pandemicznym zamknięciem wydaje się niepokojąco duże. Wystarczy wymienić wagi takich stresorów, jak np.: zmiany osobistych nawyków i przyzwyczajień (24), zmiany warunków pracy lub najbliższego otoczenia (20), znacząca zmiana w spędzaniu wolnego czasu (19), znacząca zmiana w nawykach życia towarzyskiego (18), znacząca zmiana przyzwyczajień dotyczących snu (16), znacząca zmiana dotycząca kontaktów z rodziną (15), zmiany nawyków żywieniowych (15). Do tego stresory wyraźnie związane z pandemią: ciężka choroba (53), śmierć kogoś bliskiego (63) lub znacząca zmiana w jego stanie zdrowia (44) czy choćby konflikty w rodzinie (35). Nawet jeśli traktować podane wyniki jako rodzaj ankiety (nie testu), kumulacja niekorzystnych czynników wydaje się alarmująca (a to jedynie przykłady). Przekroczenie 150 punktów wskazuje na ryzyko poważnej choroby w ciągu dwóch lat na poziomie 37%. Przy przekroczeniu 200 punktów wzrasta ono do 51%. Podkreślam jednak, że szacunki te mają jedynie znaczenie orientacyjne³. Większe znaczenie mają faktyczne wyniki badań populacyjnych.

Jednak jak słusznie zauważa Jacek Pyżalski, nawet w odniesieniu do tych wyników nie można od razu popadać w katastroficzny ton, ale wyważać sądy i zawsze weryfikować faktyczne potrzeby. Zdaniem autora nie zawsze jest bowiem tak źle, jak to wynika z niektórych badań, więc tym bardziej teoretyczne kalkulacje muszą być obarczone także pewnym błędem. Nie można też z góry patologizować sytuacji każdego ucznia. Pyżalski (2021), powołując się na własne badania, wskazuje, że nie u wszystkich dobrostan pogorszył się. Poważne szkody w kilku obszarach funkcjonowania życiowego dotyczą wprawdzie kilkunastu procent uczniów, ale jest też ok. 5% uczniów, którzy uważają, że na pandemii zyskali. Wyniki badań wskazują na potrzebę skupienia działań na tych dwóch grupach, ale w świetle analiz autora oraz poczynionych wyżej założeń, potrzebna jest też pewna oferta wychowawcza integrująca doświadczenia wszystkich podmiotów, wydobywająca ich zasoby. To, co jawi się jako dwa najważniejsze obszary to (od)budowanie relacji oraz kształtowanie kompetencji osobistych – zwłaszcza społecznych oraz w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Mimo troski nauczycieli o efekty kształcenia, to jednak one będą istotniejsze w pierwszych

³ Trudno odnieść wprost znaczenie tej skali do oceny klinicznej (skalę tę traktuje się w praktyce bardziej jako ankietę wydarzeń stresujących niż test, ze względu na brak adaptacji do warunków polskich – najczęściej to jedynie tłumaczenie, niejasny status teoretyczny pojęć „stres/wydarzenie stresogenne” i inne zastrzeżenia (zob. Sobolewski, Strelau, Zawadzki 1999); dodatkowo nie jest to skala wprost odnosząca się do dzieci i młodzieży. Dobrze oddaje jednak efekt kumulacji stresorów.

miesiącach adaptacji do nowej sytuacji. Stąd też autor cytuje w swoich pracach ważne przesłanie „przyjaznej szkoły” w formie prostego, a dobitnego hasła „Maslow przed Bloomem”, a więc: potrzeby uczniów przed sprawdzaniem i ocenianiem ich wiedzy. Ta wstępnie założona hierarchia wyraźnie określa priorytety, choć niestety – jak uczy doświadczenie wielu szkół oraz skargi uczniów i ich rodziców w przestrzeni Internetu – Bloom często dominuje nad Maslowem.

Proponowane kierunki wsparcia

Wytyczne MEiN w zakresie wsparcia uczniów i rodziców po długotrwałym okresie kształcenia na odległość dotyczą:

- zintegrowania działań profilaktycznych w programie wychowawczo-profilaktycznym z przeciwdziałaniem COVID-19 i promocją zdrowia;
- eliminowania lęku oraz poczucia zagrożenia, np. w związku z przeciążeniem, porażką, oddziaływaniem grupy rówieśniczej;
- identyfikacji uczniów w sytuacji kryzysowej (szkolenie nauczycieli);
- diagnozy zapotrzebowania na treści i działania wychowawcze;
- (re)integracji i wsparcia wychowawczego dla rodziców uczniów przeżywających trudności po doświadczeniach związanych z pandemią.

Wytyczne te łączą działania wychowawcze z interwencyjnymi – trzeba także założyć wsparcie ucznia w sytuacji kryzysowej oczekującego na specjalistę, czasem także motywowanie do skorzystania z tej formy pomocy.

Pojawia się pytanie o sposób postrzegania całej sytuacji przez samych uczniów – w obecnej sytuacji występuje pewna poważna sprzeczność, gdyż władze oświatowe robią wszystko, by utrzymać naukę stacjonarną – i wydaje się to zasadne, natomiast nie zawsze pokrywa się to z oczekiwaniami uczniów, którzy na tyle przystosowali się do nowej sytuacji, że najczęściej preferują edukację zdalną. Diagnoza potrzeb nie powinna jednak ograniczać się do tego aspektu.

Faktyczne rozpoznanie sposobu postrzegania doświadczeń z pandemii jest o tyle istotne, że proponowana strategia wsparcia opiera się na założeniu o potrzebie wydobycia zasobów i zbudowania pozytywnych. Inspiracją do tych działań jest ukierunkowana rekonstrukcja poznawcza wybranych problemów i doświadczeń na zajęciach wychowawczych (nieterapeutycznych). Może stanowić część programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły, zaczynając od diagnozy potrzeb. Podstawą teoretyczną jest szeroko rozumiane podejście psychologii pozytywnej i salutogenezy. Rozmowy z uczniami o ich doświadczeniach prowadzone są po to, by je dowartościować pozytywnie (okazanie zainteresowania), ale także zidentyfikować dobre i niedobre aspekty tych doświadczeń, wydobyć te dobre, a tym gorszym przypisać pewną wartość istotną

z punktu widzenia rozwoju osobistego (*było to trudne/obciążające doświadczenie, ale jednak dzięki niemu...*).

Proponowana metoda wsparcia opiera się na modelu zbudowanym na motywacji wewnętrznej i pozytywnej wizji przyszłości (takiej, którą można osiągnąć). Możliwość edukacji w grupie warsztatowej obejmuje współdziałające cztery elementy: 1) redukcję lęku, racjonalne informowanie; 2) budowanie przekonań pozytywnych; 3) rozwijanie optymistycznego stylu atrybucji zdarzeń; 4) trening umiejętności samowzmacniania (Podgórska-Jachnik 2021). Wszystko to w celu odbudowy zasobów, co we współczesnej psychologii związane jest ze zjawiskiem rezyliencji, inaczej zwanym sprężystością (Hanson, Hanson 2018). To umiejętność przywracania dobrego funkcjonowania po stracie, traumie. Pozwala radzić sobie w życiu z trudnymi sytuacjami, a nawet wychodzić z nich silniejszymi. Rezyliencja stanowi odpowiednik woli życia w cebulowej teorii szczęścia Janusza Czapińskiego (2015) i jest kluczowym pojęciem w psychotraumatologii, zajmującej się m.in. interesującym i ważnym życiowo zjawiskiem wzrostu potraumatycznego. Najważniejsza jest w tym zakresie umiejętność wydobywania zasobów, a służy temu już sam język psychologii pozytywnej, który może stanowić bazę, ramę i inspirację do różnego rodzaju zajęć warsztatowych, ale także codziennych rozmów z uczniami i afirmacji. W języku psychologii pozytywnej możemy wskazać:

- na poziomie pozytywnych doświadczeń subiektywnych: pomyślność, zadowolenie i satysfakcję (wobec tego, co przeszłe); nadzieję, wiarę i optymizm (wobec tego co przyszłe); zaangażowanie (przepływ, uniesienie, uskrzydlenie – *flow*) oraz szczęście (osadzone w teraźniejszości);
- na poziomie społecznym: cnoty obywatelskie – odpowiedzialność, wychowanie, altruizm, umiarkowanie, tolerancję, etykę pracy itp.; cnoty w psychologii pozytywnej rozumiane są jako utrwalone, ugruntowane dyspozycje moralne, podstawa charakteru – obszar formatywny dający człowiekowi życiową siłę;
- na poziomie cech indywidualnych: zdolność do miłości i wybaczenia, odwagę, wytrwałość, ukierunkowanie na przyszłość, duchowość, mądrość, inteligencję emocjonalną, pokorę, poczucie sensu czy nadziei, poczucie własnej wartości, skuteczności i in.

Każdy z tych elementów może stanowić osobny przedmiot oddziaływań wychowawczych, a można je łącznie (w różnych kombinacjach) pobudzać w różnego rodzaju konkretnych działaniach, np. kierowanych empatią i solidarnością działaniach na rzecz innych. W duchu psychologii pozytywnej realizuje się całe kampanie społeczne na rzecz wzmacniania dobrostanu i zapobieganiu zaburzeniom: rozwijanie duchowości, programy pozytywnego rodzicielstwa, ruch na rzecz małżeństwa, wspieranie dobrego sąsiedztwa, nawet programy dobrego starzenia się czy promowanie

sztuki wybaczenia. Nic nie stoi na przeszkodzie, by wymyślić dla szkoły, klasy, grupy tego typu pozytywny program, np. związany z opieką nad zwierzętami, różnego rodzaju wsparciem do osób wymagających pomocy. Jednym z zagrożeń dla współczesnego człowieka jest utrata i zanik więzi społecznych – programy przygotowywane w ujęciu psychologii pozytywnej intencjonalnie rozwijają więzi. Odbudowa zasobów (np. naruszonych poprzez pandemię) odbywa się paradoksalnie poprzez ich dzielenie z innymi (jakby w myśl znanego powiedzenia, iż „szczęście to jedyna rzecz, która się mnoży, kiedy się je dzieli”). Dlatego Hansonowie wymieniają jako kierunki do rozwoju, a jednocześnie instrumenty prowadzące do szczęścia: współczucie/emпатиę, samoświadomość/uważność; doświadczanie i uczenie się; hart ducha; wdzięczność, pewność siebie, spokój ducha, motywację, więź, męstwo, pragnienia/marzenia i wielkoduszość. Zarówno w różnych systemach filozoficznych nastawionych na rozwój, jak i w metodyce treningów kształtujących osobowość pojawiają się te pojęcia. Stąd np. medytacje nastawione na osiągnięcie wewnętrznego spokoju i/lub samoświadomości, nauka wybaczenia i wielkoduszości, treningi automotywacji czy coraz częściej uprawiane treningi uważności (różnego rodzaju techniki mindfulness). Co ciekawe, treningi uważności wprowadzane są coraz częściej – z sukcesem – w szkołach jako technika prowadząca do lepszej kontroli własnego zachowania⁴.

Dobrym wskaźnikiem dotyczącym obszarów wspierania uczniów będzie jeszcze inny model wpisujący się w podejście psychologii pozytywnej – dobrostanu psychicznego w ujęciu Carol Ryff (za: Iłska, Kołodziej-Zalewska 2018). Ryff we współpracy z Singerem opracowała taki model, który służy rozwijaniu mocnych strony człowieka w powiązaniu z dialektyką wydarzeń pozytywnych i negatywnych, jest więc bardzo użyteczny dla odkrywania/nadawania znaczeń prorozwojowych sytuacjom życiowym niosącym ambiwalentne doświadczenia (lub też budującym mentalnie taką złożoną przestrzeń wokół sytuacji i zdarzeń postrzeganych jednostronnie negatywnie – choć w realiach życiowych w większości sytuacji i zdarzeń da się wskazać coś pozytywnego; stanowiło to kluczowy konstrukt w słynnej amerykańskiej powieści Eleanor H. Porter *Pollyanna*, stąd w psychologii mowa o efekcie Pollyanny, ale także o zabawie – ćwiczeniu mentalnym do realizacji z uczniami, polegającym na znajdowaniu dobrych stron najmniej przyjemnych rzeczy, tak jakby widziała to Pollyanna).

⁴ Np. zob. ciekawy ilustrowany zdjęciami materiał z realizacji takiego projektu: <https://www.mag-dakasprzyk.pl/wp-content/uploads/2019/10/UWA%C5%BBNO%C5%9A%C4%86-W-SZKOLE-NO-WA-OFERTA-4.pdf>.

Tabela 1.

Wymiary dobrostanu psychicznego w ujęciu Ryff a kierunki pracy nad przekształcaniem poznawczym doświadczeń uczniów związanych z pandemią

Wymiary dobrostanu psychicznego	Proponowane kierunki pracy mentalnej
Cel życiowy	(Od)budowanie sensu i kierunek życia; otwarcie perspektywne na nowe działania; aktywność na rzecz innych jako czynnik chroniący
Panowanie nad otoczeniem	Zrozumienie rzeczywistości; koherencja; ukazanie zasobów do radzenia sobie i aktywnego przystosowania
Pozytywne relacje z innymi	Dobrostan relacyjny, radość z pogłębionych związków, (od)budowanie wspólnoty
Autonomia	Zdolność kierowania własnymi przekonaniem; wypracowanie własnego zdania i własnych decyzji
Rozwój osobisty	Wzrost potraumatyczny; odkrywanie nowych sił; odkrywanie nowych kompetencji wyniesionych z okresu pandemii i nauki zdalnej
Samoakceptacja	Kluczowy dla dobrostanu pozytywny stosunek do Ja; świadomość mocnych i słabych stron w warunkach działania/uczenia się ograniczonego pandemią

Źródło: opracowanie własne.

Ze wstępnej diagnozy problemów młodzieży po pandemii zgłaszanej przez szkoły i wynikającej z literatury wynika, że szczegółowe problemy, z którymi należy się liczyć, to przede wszystkim:

- utrata więzi ze szkołą i rówieśnikami/zaburzenia w relacjach;
- zanik/regres umiejętności społecznych;
- niechęć do szkoły/lęk przed szkołą;
- niepewność przyszłości i niestabilność rozwiązań;
- napięcia i konflikty z rodzicami;
- nowe obszary wykluczenia (wykluczenie cyfrowe);
- chroniczna absencja uczniów w szkole podszyta lękiem przed zakażeniem ich lub ich rodzin;
- lęk przed śmiercią, doświadczenie śmierci;
- dodatkowo trudne doświadczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- zakłócone poczucie czasu i dysponowania czasem;
- niezdrowy tryb życia (ograniczona aktywność fizyczna, zaburzony sen – zamiana rytmu dnia i nocy, niezdrowe odżywianie się – przejadanie się, nawykowe podjadanie) (Domagała-Zyśk 2020; Podgórska-Jachnik 2021; Pyżalski 2020).

Nie dysponuję wynikami pełnych badań własnych, ale z warsztatów przeprowadzonych w klasach biorących udział w projekcie TRANSFER: innowacyjny program przeniesienia usług psychiatrycznych z instytucji do środowiska. II etap – testowanie modelu (TPN 2018–2021) w jednej z łódzkich szkół podstawowych⁵ wynika, że problemy te znajdują odzwierciedlenie w doświadczeniach dzieci i młodzieży. W czasie zajęć przeprowadzono ćwiczenie polegające na zbudowaniu mapy skojarzeń ze słowem „pandemia” (wcześniej uczniowie ćwiczyli już ten rodzaj kojarzenia ze słowem „zdrowie”). Początkowo chodziło o wytypowanie dziesięciu słów najbardziej kojarzących się z pandemią, jednak płynność kojarzenia i potrzeby samych uczniów poszerzyły tę mapę. Jednocześnie zapoznając się z mapami tworzonymi przez różne grupy uczniów, dokonywaliśmy wspólnie oceny znaczenia zawartych tam skojarzeń (pozytywne, negatywne; ambiwalentne). Chmura wyrazów przedstawiona na rys. 1 przedstawia te, które uczniowie uznali za głównie negatywne – w pewnym stopniu pokrywa ona negatywy wynikające z diagnozy, przedstawione na poprzedniej stronie (wielkość wyrazów nie odzwierciedla ich znaczenia – to kwestia kompozycji zaproponowanej przez edytor chmury). Oprócz tej negatywnej – jest jeszcze jednak druga chmura (rys. 2) – choć mniej na niej wyrazów, to jednak są to pojęcia o pozytywnej konotacji dla uczniów. One wyznaczają szczegółowe treści kierunkom przekształceń mentalnych wg modelu Ryff, zawarte w tabeli 1. Przekształcenia te wynikać muszą i muszą być zbudowane wokół pozytywnie postrzeganych doświadczeń samych uczniów. W nich można szukać pozytywnego wartościowania zdobytych doświadczeń, przykładów radzenia sobie, działań dających siłę (wspomniane działania dla innych ludzi, zwierząt itd.). Z powodu ograniczonego miejsca w tej publikacji nie jestem w stanie zmieścić tutaj ciekawych zapisków z samej dyskusji na zajęciach, wykazały one jednak wielką wrażliwość młodych ludzi, zdolność do refleksyjnego działania i potrzebę znajdowania sensu w podejmowanych działaniach, nawet w warunkach poważnie odczuwanego ograniczenia swobody tego działania.

⁵ Zajęcia prowadzę wraz z Beatą Jachimczak w ramach projektu Towarzystwa Przyjaciół Niepełnosprawnych TRANSFER: innowacyjny program przeniesienia usług psychiatrycznych z instytucji do środowiska (2018–2021). Uczestniczymy w nim na etapie wdrożenia opracowanego przez innych specjalistów programu psychoedukacji do szkół i przedszkoli w Łodzi i powiecie zgierskim. Pandemia przerwała realizację zajęć z dziećmi i młodzieżą – niedawno podjęliśmy ich kontynuację. Zaznaczam, że nie są to planowe badania naukowe, ale materiały z ćwiczeń warsztatowych, w których dodatkowo pozyskałyśmy materiał użyteczny do diagnozy sytuacji i uzupełnienia treści zajęć warsztatowych o aktualne, ważne dla uczestników treści, służące podnoszeniu ich dobrostanu i rezyliencji.

Chmura skojarzeń negatywnych (w ocenie młodzieży) ze słowem „pandemia” w czasie zajęć psychoedukacyjnych



Chmura skojarzeń pozytywnych (w ocenie młodzieży) ze słowem „pandemia” w czasie zajęć psychoedukacyjnych



Na koniec można się zastanowić, czy rzeczywiście w doświadczeniach pandemicznych można znaleźć pozytywy, które mogą być podstawą do pracy wychowawczej i dawania siły dzieciom i młodzieży. Otóż nie tylko ugruntowują to obserwacje i opublikowane analizy, ale również ich autorzy potwierdzają ten kierunek myślenia. Właściwie cała przytaczana już publikacja pod redakcją Jacka Pyżalskiego ma taki pozytywny i normalizujący zarazem trudne doświadczenia wydźwięk. Niektóre szanse, które można tutaj wskazać i na których budować można uczniowską siłę i dobrostan psychiczny w obecnej sytuacji, to przede wszystkim:

- unikalne doświadczenie wspólnotowe niwelujące wiele wcześniejszych podziałów;
- zawieszenie/deeskalacja negatywnych zjawisk społecznych w środowisku szkoły w okresie poprzedzającym pandemię – a więc szansa na budowę nowej, lepszej wspólnoty;
- poczucie (wspólnego) sukcesu z powodu realizacji trudnego – wydawać by się mogło niemożliwego – zadania przestawienia się na edukację zdalną;
- odreagowanie wielu wcześniejszych napięć wpisanych w szkolną rzeczywistość; odroczenie przewidywanych obciążeń;
- intensywniejsze włączenie rodziców w edukację dzieci/intensywniejsza współpraca rodziców i nauczycieli;
- docenienie doświadczeń pozaszkolnych/edukacji nieformalnej;
- zbiorowe odkrycie potencjału edukacji zdalnej/nowych technologii;
- nowe kompetencje dydaktyczne nauczycieli, nowy obraz nauczyciela;
- przewartościowania w obliczu nieznanych wcześniej zagrożeń;
- poszerzanie dostępu do usług, takich jak korepetycje, mentoring, poradnictwo.

Zbiorowym doświadczeniem społeczeństwa – nie tylko dzieci i młodzieży – jest w jakiś sposób na pewno odkrycie na nowo relacji i więzów rodzinnych. To silnie wybrzmiało w wypowiedziach uczniów, choć przytoczyłam wcześniej badania wskazujące także na uaktywnienie się zjawisk negatywnych, jak konflikty czy przemoc. Takich skojarzeń nie było na mapach powstałych w klasach, gdzie są realizowane warsztaty. Może takie zjawiska nie wystąpiły, może są zbyt intymne, by poruszać je otwarcie na forum klasy. Nie wszystko więc ujawni się w takich zajęciach. Nie omawiam też szczegółowo z konieczności nawet tego, co zostało przez uczniów przedstawione – może kiedyś w jakiejś innej publikacji? Czasem jednak mogą być to rzeczy zaskakujące, jak np. empatyczne dostrzeżenie smutku zwierząt gospodarskich („smutne kury”), wymyślenie nowych obszarów aktywności (chłopcy, którzy piłkę nożną zamienili na kulturystykę z podparciem w Internecie – „niezła rzeźba”), czy też odkrycie nowego uroku świąt (uczniowie odkryli to jako ważne wydarzenie w życiu rodziny, ale docenili też spokój przygotowań bez nachalności reklam i marketingu – w czasie lockdownu święta bez poprzedzającego je szaleństwa zakupów określili jako „inne święta”/„lepsze święta”).

Podsumowanie

Doświadczenia uczniów z okresu pandemicznego zamknięcia to trudne doświadczenia, w większości związane z odczuwaniem ograniczeń i obciążeń, ale czasem też z odkrywaniem nowego oblicza znanych pozornie zjawisk. Mimo częstego podkre-

ślania słabej kondycji i braku wsparcia psychologicznego dla dzieci i młodzieży nie trzeba patologizować wyniesionych z okresu pandemii doświadczeń – raczej wręcz przeciwnie: warto zmieniać ich postrzeganie na dostrzeganie w nich cennych zasobów, źródeł nowej wiedzy, kompetencji, umiejętności. Oczywiście, trzeba prowadzić cały czas obserwacje pod kątem potrzeby dodatkowego wsparcia psychologicznego, psychoterapeutycznego, specjalistycznego. Niezależnie jednak od specjalistycznego wsparcia, dobrze byłoby, aby kierunek działań wychowawczych – czasami podejmowanych zupełnie intuicyjnie – miał swoje uzasadnienie teoretyczne. Użyteczne może się tu okazać podejście zbudowane na filozofii psychologii pozytywnej i idei salutogenezy.

Najważniejsze, że doświadczenia wyniesione z pandemii mogą mieć fatycznie nie tylko negatywny charakter. W szczegółowych kierunkach możliwych i niezbędnych zarazem działań wymienić można wiele obszarów wsparcia, najistotniejsza wydaje się jednak koncentracja na rozwoju (psychologia pozytywna, rezyliencja, wspomaganie potraumatycznego wzrostu, salutogeneza – wzrost zasobów odpornościowych, budowanie koherencji), a w kwestii życia społecznego w szkole – na nowych rutynach oraz nowych sposobach utrzymywania i wzmacniania więzi społecznych oraz postaw altruistycznych. Można to określić wzmacnianiem potencjału relacyjnego. Trzy podstawowe proponowane kierunki wsparcia to:

- 1) nadawanie sensu/pozytywne dowartościowanie zebranych doświadczeń;
- 2) wydobywanie i odbudowywanie osobistych zasobów osób doświadczonych pandemią (w szczególności w osób doświadczających straty, w sytuacji stresu pourazowego);
- 3) (od)budowanie relacji.

Niezależnie od tego, a właściwie nawet i w ramach podejmowanych działań wspierających, istotne jest czujne wychwytywanie zarówno sygnałów trudności edukacyjnych (ocena potrzeby reedukacji), jak i emocjonalnych i społecznych (dodatkowe wsparcie emocjonalne oraz socjoterapeutyczne). Obejmuje to także potrzebę pogłębionego zainteresowania uczniami nieobecnyimi.

Nie mamy pewności, czy kolejna fala epidemii nie spowoduje znowu konieczności przejścia na edukację zdalną. W tej niepewności tkwimy do dziś, doświadczając tymczasowych rozwiązań z nauką hybrydową i okresowym wyłączaniem na kwarantannę kolejnych klas, rzadziej szkół. Wsparcie uczniów w powrocie do nauki stacjonarnej jest więc nie tylko zadaniem, w trakcie którego jesteśmy obecnie, ale również będzie ono podejmowane cyklicznie dla poszczególnych klas czy grup tak długo, jak będą wymagały izolacji uczniów względy sanitarne. Należy pamiętać o tym specyficznym aspekcie sytuacji, który wprowadza element niepewności, dodatkowego stresu związanego z jej (sytuacji) przewlekłością.

Bibliografia

- Antonovsky A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Neurologii i Psychiatrii.
- Brzezińska A.I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Carr A. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Czapiński J. (2015). *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życia i co z tego wynika, czyli nowa odsłona cebulowej teorii szczęścia*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Domagała-Zyś E. (red.). (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne: z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Erikson E.H., Erikson J.M. (2011). *Dopełniony cykl życia*. Gliwice: Wydawnictwo Helion SA.
- Europejski Pakt na rzecz Zdrowia i Dobrostanu Psychicznego. *Medycyna Praktyczna*, mp.pl, Portal medyczny: 16.06.2008. <http://www.mp.pl/kurier/39208>, [dostęp: 17.04.2021].
- Hanson R., Hanson F. (2018). *Resilient: How to Grow an Unshakable Core of Calm, Strength, and Happiness Hardcover*. England: Pub. Harmony.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ilska M., Kołodziej-Zalewska A. (2018). Dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny w sytuacjach kryzysów normatywnych i nienormatywnych. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 123, 155–184. <https://www-arch.polsl.pl/wydzialy/ROZ/ZN/Documents/zeszyt%20123/Ilska,%20Ko%20c5%82odziej-%20Zaleska.pdf>, [dostęp: 7.11.2021].
- Karkowska M. (2007). *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź: Wyd. WSHE.
- Kulawska E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą. *Seminare*, 33, 109–207.
- Linley P.A., Joseph S. (red.). (2007). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NIK. (2017). *Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży (2014–2016)*. Raport. Warszawa: Naczelna Izba Kontroli.
- NIK. (2020). *Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019)*. Raport. Warszawa: Naczelna Izba Kontroli.
- Pochrząst-Motyczyńska A. (2020). *Ma powstać 300 poradni dla dzieci – ambitny plan naprawy opieki psychiatrycznej*, portal: Prawo.pl; dodano: 10.01.2020. <https://www.prawo.pl/zdrowie/nowy-model-opieki-psychiatrycznej-nad-dziecmi-w-kryzysie-oparty,497120.html>, [dostęp: 19.10.2021].
- Podgórska-Jachnik D. (2021). *Wielkie Otwarcie po Wielkim Lockdownie jako nowe wyzwanie dla wychowawców dzieci i młodzieży*. Referat wygłoszony na Konferencji „Dzieci i młodzieży w popandemicznych realiach społecznych”, 25.03.2021 r., Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna dla Młodzieży w Łodzi.

- Podgórska-Jachnik D., Pietras T. (2014). *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Piotrowicz M., Cianciara D. (2011). Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby. *Przegląd Epidemiologiczny*, 65, 521–527.
- Płuska K. (2019). *Skala stresu Holmesa i Rahe'a, czyli jak obliczyć swój stres?* Portal: Miętko o kompetencjach by Katarzyna Płuska. <https://www.katarzynapluska.pl/skala-stresu-holmesa-i-rahea/>, [dostęp: 19.10.2021].
- Pyżalski J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Ryff C., Singer B. (2002). Paradoxy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci. W: J. Czapiński (red.). *Psychologia pozytywna, nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Seligman MEP. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Wyd. Media Rodzina.
- Sobolewski A., Strelau J., Zawadzki B. (1999). Kwestionariusz Zmian Życiowych (KZZ): Polska adaptacja kwestionariusza „Recent Life Changes Questionnaire” (RLCQ) R.H. Rahe'a. *Przegląd Psychologiczny*, 42(3), 27–49.
- Taylor SE, Sherman DK. (2007). Psychologia pozytywna i psychologia zdrowia: owocny związek. W: P.A. Linley, S. Joseph (red.). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Towarzystwo Przyjaciół Niepełnosprawnych (2018–2021). *TRANSFER: innowacyjny program przeniesienia usług psychiatrycznych z instytucji do środowiska. II etap – testowanie modelu*. <http://wsparciespoleczne.pl/transfer-innowacyjny-program-przeniesienia-uslug-psychiatrycznych-z-instytucji-do-srodowiska-ii-etap-testowanie-modelu/>, [dostęp: 7.11.2021].
- Trempała J. (2020). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Żaneta Tempczyk-Nagórka¹

ORCID: 0000-0002-0440-0218

Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły – postulaty i propozycje rozwiązań dla szkoły (post)pandemicznej

From sociotherapy at school to sociotherapeutic school – postulates and proposed solutions for a (post)pandemic school

Streszczenie

Celem pracy jest przedstawienie propozycji kierunku zmiany funkcjonowania szkoły po doświadczeniach okresu pandemii COVID-19 z wykorzystaniem sprawdzonego sposobu wspierania dzieci i młodzieży, jakim (odnośnie sposobu) jest socjoterapia. Proces socjoterapeutyczny polega na dostarczeniu doświadczeń korygujących poznawcze sądy urazowe dziecka, które przekładają się na jego nieprawidłowe funkcjonowanie w obszarach: ja – ja, ja – zadanie, ja – dorośli i ja – rówieśnicy. Proces ten może być wykorzystywany w szkole dzięki stworzeniu socjoterapeutycznej relacji nauczycieli z uczniami, dzięki której zostanie zminimalizowana ilość doświadczeń urazowych przeżywanych przez uczniów, uczniowie zyskają wsparcie w przezwyciężaniu trudności oraz zostanie obniżony stres związany z procesem edukacyjnym. Proponowany model funkcjonowania szkoły wymaga jednak pewnych zmian systemowych związanych z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli i zapewnieniem im regularnych superwizji.

Słowa kluczowe: doświadczenia urazowe, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, proces socjoterapeutyczny, relacja uczeń-nauczyciel, sądy korygujące, socjoterapia, szkoła postpandemiczna, wsparcie, wychowanie

Summary

The aim of the chapter is to present a proposal for the direction of changes in the functioning of schools after the experiences of the COVID-19 pandemic with the use of sociotherapy, a proven method of supporting children and adolescents. The sociotherapeutic process consists

¹ Żaneta Tempczyk-Nagórka – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspieraniu rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej.

of providing experiences correcting cognitive traumatic judgments of a child, which cause incorrect functioning in the following areas: me – me, me – task, me – adults and me – peers. This process can be used at schools thanks to the creation of a sociotherapeutic relationship between teachers and pupils in order to minimise the number of traumatic experiences. Moreover, pupils will gain support in overcoming difficulties, and the stress associated with the educational process will be reduced. The proposed model for the functioning of schools, however, requires some systemic changes related to the appropriate preparation of teachers and providing them with regular supervisions.

Keywords: difficult life experiences, psychological and pedagogical help, sociotherapeutic process, teacher–pupil relationship, cognitive judgments, sociotherapy, post-pandemic school, support, nurturing

Wprowadzenie

Sytuacja pandemii COVID-19 zmusiła cały świat do zmiany przyzwyczajeń i codziennego funkcjonowania. Okazało się, że schematy działania, które wydawały się oczywiste, musiały się radykalnie zmienić, co wpłynęło również na edukację i pokazało, że szkoła może przekształcić swój dotychczasowy tryb funkcjonowania, może być elastyczna i dostosowywać się do wymogów sytuacyjnych oraz aktualnych potrzeb. Mimo silnego kryzysu spowodowanego pandemią otworzyło to drzwi do myślenia o szkole w wielu jej nowych wymiarach funkcjonowania: skoro szkoła jest elastyczna i może się zmieniać, to może wcale nie musi powracać do swojej poprzedniej postaci, a zamiast tego można wdrożyć wiele nowych rozwiązań. Z drugiej strony pandemia COVID-19 przyniosła pogorszenie się kondycji psychicznej dużej części społeczeństwa, co odbiło się również na uczniach (Ptaszek i in. 2020; Grzelak, Żyro 2021; Pyżalski 2021). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna stała się pilną potrzebą w świecie edukacji i nie tylko. Ze względu na nagłą doniesienia o stale pogarszającej się sytuacji uczniów oraz na wspomnianą wcześniej elastyczność szkoły, zamiast tworzyć zupełnie nowe formy wsparcia dzieci i młodzieży można wykorzystać już istniejące i sprawdzone, lecz zrobić to skuteczniej. Wykorzystanie dotychczasowych zasobów wsparcia w zmodyfikowanej, rozbudowanej lub efektywniejszej formie może okazać się o wiele mniej energochłonne i mniej kosztowne niż opracowywanie zupełnie nowych form pomocy. Kluczem do odpowiedniego wsparcia byłoby zatem pełniejsze wykorzystanie potencjału posiadanych zasobów i wdrożenie ich w sposób systemowy i globalny. Jednym z takich zasobów jest socjoterapia jako forma pomocy dzieciom i młodzieży. Jej założenia doskonale wpisują się w trudności w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży w czasach (post)pandemii, a jej elementy z powodzeniem mogą być wykorzystane w codziennej pracy wychowawczej i profilaktycznej szkół.

Celem niniejszego rozdziału jest wskazanie sposobów wykorzystania założeń i elementów socjoterapii w codziennej pracy edukacyjno-wychowawczej nauczycieli.

To również oni, jako ważni dorośli, obecni w życiu dzieci i młodzieży, są kolejnym zasobem, którego potencjał może być zaktywizowany właśnie dzięki zbudowaniu relacji socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą. Jednak żeby to się stało, nauczyciele potrzebują odpowiedniego przygotowania i wsparcia.

Socjoterapia jako forma wspierania dzieci i młodzieży

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele definicji socjoterapii, które akcentują nieco odmienne podejścia (Sikorski 2014), jednak wydaje się, że to od prac Jacka Strzemiecznego (1988; 1993), a następnie Katarzyny Sawickiej (1998) uformował się powszechny i modelowy nurt polskiej socjoterapii. Sawicka (tamże) podaje, że socjoterapia jest „bezpośrednią formą pomocy między psychoterapią a treningiem interpersonalnym, adresowaną zwykle do dzieci z kłopotliwymi zachowaniami i przyjmującą postać ustrukturalizowanych spotkań grupowych, które służą realizacji celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych” (s. 7).

Określone przez autorkę kłopotliwe zachowania to takie, które odbiegają od ogólnie przyjętych norm i powodują trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym dzieci. Najczęściej przejawiają się w kilku obszarach, które się ze sobą przeplatają:

- relacje z osobami dorosłymi (ja – dorośli) – często jest to pierwotnie zaburzony obszar, gdyż wiele urazów powstaje w środowisku rodzinnym, a w szkole ulega nawarstwieniu i wyrażaniu przez zachowania, takie jak: kłamstwa, nieszczerść i brak chęci do rozmów z dorosłymi, agresja słowna w stosunku do dorosłych, ukrywanie uczuć lub okazywanie wrogości, manipulowanie dorosłymi, roszczeniowość, skracanie dystansu lub nadmierna uległość, nieumiejętność prośzenia o pomoc, wymuszanie uwagi złym zachowaniem itp.;
- relacje z rówieśnikami (ja – rówieśnicy) – sytuacje urazowe i stresowe oraz deprivacje ważnych potrzeb powodują przeniesienie stereotypowych i utrwalonych zachowań na relację z rówieśnikami, co może przejawiać się m.in. w agresji werbalnej oraz przemocy zarówno fizycznej, jak i psychicznej, nadmiernej rywalizacji z innymi, wycofaniu się z grupy oraz izolacji, inicjowaniu konfliktów, nadmiernym konformizmie itp.;
- sytuacje zadaniowe (ja – zadanie) – doświadczenia urazowe w tej sferze wiążą się z przeżywaniem przykrego stanu napięcia w sytuacjach nowych wyzwań czy trudności, zwłaszcza związanych z nauką szkolną; w efekcie dziecko stosuje szereg mechanizmów obronnych, aby ów stan zniwelować m.in. poprzez: silną niechęć do konkretnych przedmiotów szkolnych, unikanie odrabiania prac

- domowych, które mogą wymagać wysiłku, brak możliwości skupienia się, zapominanie, ale również nieadekwatne wyznaczanie swoich celów;
- ustosunkowanie do siebie samego (ja – ja) – kształtuje się najczęściej w odniesieniu do poprzednich obszarów i otrzymywanych informacji zwrotnych (werbalnych lub pozawerbalnych²) na swój temat, w efekcie czego dziecko może np.: nie doceniać swoich możliwości, mieć trudności w komunikowaniu siebie, swoich emocji i potrzeb, przypisywać sobie nieadekwatne cechy, deprecjonować lub wywyższać samego siebie, ulegać wpływom innych i nie umieć budować trwałych relacji (Strzemieczny 1993; Jagieła 2009).

Zdaniem Strzemiecznego (1993) zaburzone zachowania uczniów powstają w wyniku tzw. urazów, czyli trudnych doświadczeń, których siła przekroczyła zdolność dziecka do poradzenia sobie z nimi. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacji zagrożenia podstawowych wartości lub potrzeb dziecka, zarówno psychologicznych (jak potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, bliskości, sukcesu, kompetencji, bycia kochanym, akceptowanym), jak i fizjologicznych. Dodatkowo sytuacja taka wiąże się z intensywnym przeżywaniem przykrych i trudnych emocji, np. wstydu, lęku, poczucia winy, złości czy bezradności oraz brakiem emocjonalnego wsparcia ze strony innych – zwłaszcza dorosłych. Takie urazowe doświadczenie jest podstawą formowania się dezadaptacyjnych schematów poznawczych, tzw. sądów urazowych³. Mogą one dotyczyć każdego z wymienionych wyżej czterech obszarów i stają się wyzwalaczami zachowań, które w środowisku prowokują reakcje (dezaprobatę, oskarżenia, odrzucenie itp.), utwierdzające jednostkę w jej nieprawidłowych przekonaniach. W ten sposób powstaje błędne koło: doświadczenie urazowe → sąd poznawczy o charakterze urazowym → nieprawidłowe zachowanie → reakcja otoczenia będąca dla dziecka kolejnym trudnym doświadczeniem utrwalającym urazowy sąd poznawczy (Karasowska 2016).

Istotą procesu socjoterapeutycznego jest zatem przełamanie tego schematu i przerwanie błędnego koła poprzez dostarczanie dzieciom i młodzieży odmiennych, dobrych doświadczeń, umożliwiających stopniowe wykształcenie się korygujących sądów

² Nie chodzi tylko o mocno oceniające informacje zwrotne wypowiedziane na temat dziecka, jak np.: „Jesteś niemożliwy, nie da się z tobą wytrzymać/Mam cię już serdecznie dosyć”, ale też o sposób zachowania się rodzica względem dziecka, który niesie ze sobą ukryty komunikat odczytywany przez dziecko (nawet jeśli osoba dorosła nie miała takiej intencji), np.: gdy rodzice notorycznie nie mają czasu na zabawę z dzieckiem, bo są zajęci pracą zawodową, może pojawić u dziecka przekonanie typu: „Nie jestem wystarczająco wartościową osobą, nie zasługuję na czyjś czas, uwagę czy miłość”, mimo że rodzice w swojej ocenie sytuacji nie dają mu odczuć braku miłości.

³ Sądy urazowe to rodzaj sądów poznawczych, które powstały w wyniku wyjątkowo trudnych doświadczeń jednostki, najczęściej w celu ochrony jej przed kolejnymi podobnymi doświadczeniami, jednak w efekcie stają się źródłem jej zaburzonych, nieprzystosowawczych zachowań w różnych obszarach.

poznawczych⁴, które następnie mogą stać się podstawą nowych, prawidłowych zachowań i sprzyjać lepszemu funkcjonowaniu jednostki, m.in. budowaniu dobrych relacji, korzystaniu ze źródeł wsparcia, podejmowaniu wyzwań, wytrwałemu dążeniu do celu itp. Tym samym proces ten powinien stwarzać jednostce możliwość odrealizowania emocjonalnego wspomnianych wcześniej trudnych emocji towarzyszących doświadczeniu urazowemu (Strzemieczny 1988, 1993; Jagieła 2009; Karasowska 2016).

Tabela 1.

Przykładowe sądy poznawcze urazowe i sądy korygujące je

Obszar	Sądy poznawcze urazowe i ich konsekwencje	Sądy poznawcze korygujące i propozycja doświadczeń korygujących pozwalających na wytworzenie danego sądu
Ja – ja	Sąd urazowy: <i>Nie jestem wystarczająco wartościową osobą, nie zasługuję na czyjś czas, uwagę czy miłość.</i> Zachowanie: wycofanie się z relacji z innymi lub przyjęcie postawy wrogiej, odrzucającej innych, która tak naprawdę ma ochronić dziecko przed kolejnym poczuciem odrzucenia.	Sąd korygujący: <i>Jestem ważny, wartościowy i niepowtarzalny niezależnie od zdania innych na mój temat. Jak każdy człowiek zasługuję na miłość oraz uwagę i mogę się o nie upominać.</i> Doświadczenia korygujące: Stworzenie sytuacji do wzmocnienia poczucia własnej wartości, do identyfikowania i uznania własnych potrzeb, okazanie całkowitej uwagi i poświęcenie czasu tylko dla tego dziecka.
Ja – zadanie	Sąd urazowy: <i>Na pewno znów odniosę porażkę, nie uda mi się i stanę się pośmiewiskiem.</i> Zachowanie: niepodjęcie nowych aktywności, nawet gier i zabaw, których dziecko nie zna, unikanie nauki nowych treści i wyzwań, np. w sytuacji wezwania do odpowiedzi odmówienie odpowiadania zamiast podjęcie próby.	Sąd korygujący: <i>Błędy i pomyłki to nie porażki, tylko droga do uczenia się i rozwijania. Mam do nich prawo jak każdy. / Mogę wiele osiągnąć, jeśli będę próbował różnych rzeczy, a im dłużej będę ćwiczył, tym będę w czymś lepszy.</i> Doświadczenia korygujące: pokazanie dziecku na własnym przykładzie, że błędy są w porządku, nieocenianie i niekrytykowanie pomyłek i braków umiejętności. / Stwarzanie sytuacji do odnoszenia sukcesów, jednocześnie stopniowo zwiększając poziom trudności zadań.
Ja – rówieśnicy	Sąd urazowy: <i>Relacje z innymi polegają na ciągłej walce. Ludzie będą się ze mną liczyć, gdy będę zwycięzcą.</i> Zachowanie: zachowania agresywne wobec rówieśników, podporządkowywanie im sobie, wykorzystywanie słabszych i młodszych, inicjowanie konfliktów.	Sąd korygujący: <i>Relacje z innymi polegają na otwartości, zaufaniu i szczerości. Inni docenią moją pomoc i gotowość do współdziałania.</i> Doświadczenia korygujące: usłyszenie informacji zwrotnych od rówieśników na temat swojego postępowania, rozpoznanie co inni cenią i lubią w przyjaciółach, doświadczenie współpracy i „dobrego liderowania”.

⁴ Sądy korygujące to inaczej sądy naprawcze powstające w wyniku nowych doświadczeń jednostki, które korygują sądy urazowe i mogą pociągać za sobą zmianę „kłopotliwych zachowań”.

Ja – dorośli	Sąd urazowy: <i>Dorośli mnie nie rozumieją, nie można na nich liczyć.</i> Zachowanie: dziecko nie zwraca się nigdy do dorosłych z prośbą o pomoc lub ukrywa przed nimi swoje problemy i trudności.	Sąd korygujący: <i>Są dorośli, dla których jestem ważny, słuchają mnie oraz rozumieją moje problemy i mogą na nich polegać w trudnych chwilach.</i> Doświadczenia korygujące: Dawanie dziecku uwagi i czasu, uważne słuchanie i okazywanie zrozumienia, nieocenianie, gotowość do udzielenia wsparcia bez narzucania go, proponowanie rozwiązań zamiast kierowania dzieckiem.
--------------	--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Strzemieczny (1988); Jagieła (2009).

Warunkiem skutecznego procesu socjoterapeutycznego jest przeprowadzenie diagnozy socjoterapeutycznej każdego dziecka pozwalającej na identyfikację jego sposobu funkcjonowania w każdym z obszarów, rozpoznanie sądów urazowych, które kryją się za zachowaniami lub słowami dziecka, zaproponowanie w ich miejsce sądów korygujących oraz zaplanowanie doświadczeń korygujących, które mogą stać się nośnikami lub wyzwolicielami tychże sądów. Diagnoza taka może być przeprowadzona według arkusza opracowanego przez Małgorzatę Ganczarską (2008), Beatę Bocian-Waszkiewicz (2016) lub stworzonego samodzielnie, spełniającego wcześniej wymienione kryteria diagnozy.

Na tej podstawie opracowywane są scenariusze zajęć socjoterapeutycznych prowadzone przez jednego lub dwóch socjoterapeutów. Przeznaczone są one dla grup najczęściej od kilku- do kilkunastoosobowych. Podczas zajęć uczestnicy zdobywają doświadczenia korygujące i odreagowują trudne emocje, a także zdobywają i rozwijają ważne umiejętności interpersonalne i intrapersonalne, jak: komunikacja, asertywność, współpraca itd. Zajęcia socjoterapeutyczne prowadzone są często w szkołach w ramach zajęć specjalistycznych rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Chociaż proces socjoterapeutyczny zachodzi najczęściej podczas ustrukturyzowanych zajęć socjoterapeutycznych, to wiedza na temat powstawania i utrwalania się doświadczeń urazowych, funkcjonowania dziecka w poszczególnych obszarach, a także koncentracja na rodzaju tworzonych dla uczniów doświadczeń mogą być bardzo przydatne w codziennej pracy nauczycieli.

Szkoła jako miejsce różnych doświadczeń uczniów

W szkole uczniowie spędzają większość swojego czasu, poświęcając go nie tylko na naukę, ale również na budowanie relacji z rówieśnikami i z dorosłymi oraz na zaspokajanie swoich potrzeb rozwojowych. Z tego względu szkoła jest zawsze miejscem

żywym, w którym zachodzi ogromna liczba interakcji o różnorodnym charakterze. Każdy kontakt z drugą osobą, każde zdarzenie, ocena lub informacja zwrotna od nauczyciela lub rówieśników jest pojedynczym doświadczeniem przeżywanym i gromadzonym przez jednostkę, przekładającym się też na samowiedzę, samoocenę i sposób postrzegania świata. Wiele z tych doświadczeń nakłada się na wcześniejsze doświadczenia uczniów, utrwalając kształtujący się obraz rzeczywistości, relacji i ról społecznych, obrazu samego siebie oraz swojego miejsca w świecie na płaszczyźnie teraźniejszości i przyszłości („kim jestem i jaki jestem” oraz „kim będę i co mnie czeka w przyszłości”), przechowywany w postaci przekonań lub sądów poznawczych.

Bez wątpienia uczniowie zbierają w szkole doświadczenia w każdym z wymienionych wcześniej obszarów (ja – ja, ja – zadanie, ja – rówieśnicy, ja – dorośli). Z punktu widzenia niniejszej pracy kluczowe jest pytanie o charakter tych doświadczeń: czy są to doświadczenia o charakterze urazowym, czy rozwojowym? Zdaniem Agnieszki Domagały-Kręcioch i Bożeny Majerek (2014), które badały retrospekcje doświadczeń edukacyjnych dorosłych już uczniów, odpowiedź jest niejednoznaczna. Z jednej strony widoczne były pozytywne rezultaty szkolnej edukacji w zakresie wartości relacyjnych i osobistych, jak: nawiązanie przyjaźni, współpraca i odpowiedzialność, z drugiej strony respondenci wskazywali też destrukcyjne i szkodliwe efekty pracy pedagogicznej (s. 73).

Wiele doświadczeń urazowych powstaje w środowisku rodzinnym, ale część z nich powstaje lub utrwała się w szkole, czego przyczyną są m.in. lęk przed oceną, porażki edukacyjne, nieprawidłowe relacje z nauczycielami, uciekanie się przez nich do środków przymusu i kar wobec uczniów, złe relacje z rówieśnikami, a zwłaszcza przemoc rówieśnicza czy odrzucenie (por. Karasowska 2016; Nowakowska, Przewłocka 2015), ale także ukryty program szkoły i przyswajanie pseudowartości, takich jak: obojętność, nieuczciwość, konformizm, rywalizacja i manipulacja (Domagała-Kręcioch, Majerek 2014), które nie czynią środowiska szkolnego bezpiecznym i przyjaznym miejscem dla ucznia.

Według Jarosława Jagieły (2009) aktualny wzorzec relacji uczeń–nauczyciel nie tylko nie sprzyja uwalnianiu od urazów powstałych w domu, ale jeszcze je pogłębia i przenosi na nowe obszary. Krzywdzące i błędne byłoby obarczanie winą nauczycieli za ten stan rzeczy, upatrując się u nich celowości takiego działania lub zaniedbań w sferze troski o dobro ucznia. Nauczycielom zależy na właściwej relacji z uczniami w procesie edukacyjnym i pragną ich wspierać, jednak często nie wiedzą jak skutecznie działać w tym zakresie. Niejednokrotnie brakuje im wystarczającego przygotowania w obszarze psychologiczno-pedagogicznym: wiedzy z zakresu różnych obszarów psychologii, socjoterapii i profilaktyki, a także umiejętności z nich wynikających, jak empatyczna i wspierająca komunikacja, budowanie motywacji wewnętrznej, radzenie

sobie ze stresem oraz trudnymi emocjami u siebie i u uczniów. Jest to zrozumiałe, ponieważ do tej pory ciężar wspierania uczniów leżał przede wszystkim po stronie specjalistów pracujących w szkole (głównie pedagogów i psychologów szkolnych). Jednak sytuacja pandemii i jej konsekwencje dla funkcjonowania uczniów wymagają zmiany dotychczasowego sposobu podziału ról na nauczycieli i specjalistów. Spośród dorosłych znajdujących się w szkole to z nauczycielami uczniowie spędzają najwięcej czasu, z nimi tworzą najwięcej interakcji podczas nauki (zarówno zdalnej, jak i stacjonarnej) i to od sposobu funkcjonowania nauczycieli w ich relacji z uczniami zależy jakość tych relacji oraz rodzaj doświadczeń zbieranych przez uczniów. Dlatego to właśnie nauczyciele, przy odpowiednim przygotowaniu i wsparciu, mogą stanowić nieocenione źródło pomocy i dobrych doświadczeń dla swoich uczniów.

Szkoła w pandemii, funkcjonująca zdalnie lub hybrydowo, okazała się wyzwaniem dla wszystkich: uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów i specjalistów, a tym samym przyniosła zupełnie nowe, często niekorzystne doświadczenia dla każdej z tych grup. Dla uczniów konsekwencjami tej sytuacji były m.in.: pogarszający się nastrój, stany depresyjne i spadek dobrostanu psychicznego, wzrost zachowań ryzykownych, pogorszenie się relacji z nauczycielami, przeciążanie nauką zdalną, nadużywanie mediów, nieprawidłowa higiena cyfrowa (Ptaszek i in. 2020; Grzelak, Żyro 2021; Pyżalski 2021). Mimo to przed powrotem do nauki stacjonarnej większości uczniów towarzyszyły nieprzyjemne emocje: stres (71% z 3785 badanych), niepewność (43%), lęk/strach (42%) oraz zniechęcenie (35%). Radość towarzyszyła zaledwie 30% badanych, a ulga – 11%. Mimo iż zdaniem autorów nie można dokonać generalizacji tych wyników na całą populację (Witkowski i in. 2021, s. 16–17), to jednak znów wyłania się obraz szkoły jako środowiska niekorzystnych doświadczeń.

W stronę szkoły socjoterapeutycznej

Pandemia COVID-19 zmieniła naszą rzeczywistość i może się okazać, że niemożliwy jest już powrót do szkoły sprzed pandemii (Witkowski i in. 2021). Zmiana funkcjonowania szkoły jest nieunikniona – co zatem zrobić, aby była to zmiana na lepsze?

Wnioski z różnych badań prowadzonych w czasie pandemii znajdują swój punkt zbieżny w postulacie, że w pierwszej kolejności należy się skoncentrować na (od) budowaniu relacji, tworzeniu przestrzeni do rozmowy o przeżyciach i emocjach, a także przesunięciu akcentu z dominującej funkcji edukacyjnej na funkcję wychowawczą szkoły (Ptaszek i in. 2020; Poleszak, Pyżalski 2020a; 2020b; Pyżalski 2020; Grzelak, Żyro 2021). Aby wzmocnić wychowawczą funkcję szkoły Tomasz Garstka (2021) proponuje wykorzystanie praktycznego modelu procesu wychowawczego złożonego z czterech nurtów: a) wspomaganie naturalnego rozwoju dzieci i młodzieży

przez odczytywanie i zaspokajanie ich potrzeb rozwojowych; b) kształtowanie repertuaru zachowań i postaw zgodnych z oczekiwaniami społecznymi; c) zapobieganie zagrożeniom i przygotowanie do poradzenia sobie z nimi; d) korygowanie dysfunkcyjnych wzorów zachowań.

Omówiony wcześniej proces socjoterapeutyczny bardzo dobrze wpisuje się w przedstawione wyżej postulaty. Nie chodzi o to, by zwiększyć ilość zajęć socjoterapeutycznych w dotychczasowym modelu funkcjonowania szkoły, lecz o to, by stworzyć zupełnie inaczej funkcjonującą szkołę socjoterapeutyczną (kluczowe różnice między szkołą tradycyjną, a socjoterapeutyczną zawiera tabela 2). Zdaniem Karasowskiej (b.d.) „źródłem doświadczeń korygujących mogą być codzienne sytuacje zachodzące w szkole w relacjach pomiędzy dzieckiem a jego otoczeniem. Warunkiem jest tu jednak świadome, ukierunkowane i konsekwentne działanie nauczycieli i wychowawców” (s. 11). W myśl tego szkoła socjoterapeutyczna to szkoła, która jest świadoma rodzaju i charakteru doświadczeń przeżywanych przez swoich uczniów, celowo jedno z nich wygasza (zwłaszcza te o charakterze urazowym), a inne projektuje i organizuje, bowiem rozumie, że „każde doświadczenie jakie przeżywa człowiek może potwierdzić posiadany przez niego obraz świata, wzbogacić go lub zmienić” (Strzemieczny 1993, s. 79). Dlatego w szkole socjoterapeutycznej jednym z głównych pytań, jakie przyświecają nauczycielom w kontakcie z uczniem jest: „Czego teraz mój uczeń doświadcza w relacji ze mną oraz czy to doświadczenie mu służy w budowaniu prawidłowego obrazu rzeczywistości i samego siebie?”. Jeśli to pytanie będzie towarzyszyło każdej interakcji nauczyciel–uczeń i w zależności od odpowiedzi na nie nastąpi określona modyfikacja postępowania wobec ucznia, to przyczyni się to do bardziej świadomego kontaktu z uczniami i budowania z nimi wspierających relacji o charakterze socjoterapeutycznym.

Relacja socjoterapeutyczna znacząco zmienia charakter zbieranych przez ucznia doświadczeń w obszarze ja–dorośli, stwarzając uczniowi bezpieczną przestrzeń nie tylko na rozmowę o sobie, ale też na bycie sobą, dzięki czemu nie następuje potwierdzanie sądów urazowych, a doświadczenia korekcyjne poprawiają jakość funkcjonowania ucznia w relacjach z dorosłymi. Dodatkowo uczeń otrzymuje wsparcie osoby dorosłej w przeżywaniu innych trudnych doświadczeń i przez to uzyskuje zasoby do przezwyciężenia ich, a one nie stają się kolejnymi doświadczeniami urazowymi. Bezpieczna i wspierająca relacja socjoterapeutyczna z nauczycielem jest również źródłem budujących informacji zwrotnych, które korygują sądy poznawcze w obszarze ja–ja oraz ja–zadanie. W konsekwencji minimalizuje się ilość niepożądanych zachowań uczniów, a nauczyciele zyskują efektywne narzędzie do rozwiązywania problemów wychowawczych. W korzystnej (bliskiej, opartej na zaufaniu i zrozumieniu) relacji uczniowie będą czuli się bezpieczniej, nie będą postrzegali nauczyciela jako

przeciwnika lub jako osobę, której trzeba udowadniać swoją wartość i wiedzę, a jako sojusznika w zdobywaniu nowych wiadomości i umiejętności. Powinno to zaowocować u uczniów większym zainteresowaniem przedmiotem, chętniejszą nauką, zmniejszoną ilością oszustw, takich jak ściąganie i przepisywanie prac domowych, zwiększeniem poczucia odpowiedzialności uczniów za swoją postawę i działania.

Mimo tych znaczących korzyści zbudowanie relacji socjoterapeutycznej nie jest zadaniem łatwym i wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli pracujących w szkole, a także zmiany modelu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do stworzenia i utrzymania takiej relacji konieczna jest przede wszystkim **znajomość procesu socjoterapeutycznego**, czyli wiedza o mechanizmie powstawania urazów, rozpoznawaniu doświadczeń o charakterze urazowym i sądów urazowych kryjących się za nieaprobowanymi lub nierozwojowymi zachowaniami ucznia oraz umiejętność inicjowania doświadczeń korygujących lub rozwojowych sprzyjających tworzeniu się prawidłowych sądów o świecie, relacjach i samym sobie.

Warunkiem wdrożenia procesu socjoterapeutycznego w relację jest przestrzeganie zasad wskazanych przez Strzemiecznego (1993):

- **tworzenie atmosfery afirmacji** – dostrzeganie wszelkich dobrych stron i zasobów uczniów, a także zrezygnowanie z krytyki i oceniania; czasami konieczna jest do tego zmiana perspektywy i języka, dzięki czemu zamiast skrytykować nadpobudliwość ucznia można docenić i wykorzystać jego energiczność;
- **nawiązywanie bliskiego i osobistego kontaktu z uczniami** – ciepły, przyjazny i bezpieczny kontakt oparty o autentyczne zainteresowanie i troskę⁵;
- **otwartość** – dzielenie się swoimi doświadczeniami i emocjami, przyjmowanie doświadczeń i emocji uczniów, a także ogólne przyjmowanie i akceptację drugiego człowieka takim, jaki jest – z jego wadami i zaletami;
- **ustalanie i przestrzeganie norm** – nauczyciel ustala je razem z uczniami i wspólnie z nimi ich przestrzega; należy pamiętać, aby ustalać tylko takie zasady, które są realne do wyegzekwowania w danej klasie, w przeciwnym razie uczniowie zdobędą wiele niekorzystnych rozwojowo doświadczeń, np.: ustalone normy można naginać i łamać, dorośli umawiają się „nie na serio”, umowy nie są ważne i nie trzeba ich dotrzymywać itp.

Kluczem do funkcjonowania w wyżej wymienionych zasadach i dawania dobrych doświadczeń uczniom są odpowiednie **umiejętności komunikacyjne** nauczyciela, ponieważ jakość wszystkich relacji zależy od sposobu komunikowania się jednostki z innymi. Komunikaty otrzymywane przez ucznia formują go, kształtują jego sposób

⁵ Nie oznacza to jednak zatarcia granic i spoufalania się z uczniami. Kontakt z osobą dorosłą jest naprawczy w obszarze ja–dorośli tylko wówczas, gdy dorosły nie wyjdzie ze swojej roli osoby dorosłej i nie stanie się „kolegą”.

myślenia o sobie i o innych (Tempczyk-Nagórka 2017). Bardzo wspierającą relacją socjoterapeutyczną jest komunikacja empatyczna oparta o rozpoznawanie potrzeb i emocji własnych oraz uczniów. Umożliwia ona dialog pełen wzajemnego zrozumienia (Rosenberg 2013).

Tabela 2.

Podstawowe różnice między szkołą tradycyjną a proponowaną szkołą socjoterapeutyczną oraz ich konsekwencje

Obszary porównań	Szkoła tradycyjna	Szkoła socjoterapeutyczna
Czas i miejsce realizacji procesu socjoterapeutycznego	Regularne zajęcia socjoterapeutyczne prowadzone przez specjalistów dla niektórych uczniów. Konsekwencje: proces socjoterapeutyczny obejmuje tylko niektórych uczniów z najbardziej zaburzonym funkcjonowaniem, ale poza zajęciami socjoterapeutycznymi uczniowie są narażeni na dalsze doświadczenia urazowe, przez co proces socjoterapeutyczny się wydłuża lub może być nietrwały.	Cały czas podczas wszystkich lekcji przy każdej interakcji z nauczycielami, także w trakcie regularnych zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych przez specjalistów dla wszystkich uczniów. Konsekwencje: proces socjoterapeutyczny obejmuje wszystkie dzieci, ponieważ każde może mieć doświadczenia urazowe nawet jeśli nie przejawia zaburzonych zachowań; dzieci zdobywają doświadczenia korekcyjne i rozwojowe przez cały czas, a nie tylko podczas zajęć; ilość doświadczeń urazowych w szkole jest zminimalizowana.
Punkt koncentracji nauczyciela w procesie edukacyjnym	To, czego uczeń się nauczył. Konsekwencje: nauczyciel poszukuje odpowiedzi na pytania co uczeń wie i co potrafi, więc nie skupia uwagi na samym uczniu i jego sytuacji.	To, czego uczeń doświadcza. Konsekwencje: nauczyciel poszukuje odpowiedzi na pytanie czego uczeń doświadcza i jaki to ma na niego wpływ, więc jego punktem zainteresowań jest uczeń i jego sytuacja.
Osoba odpowiedzialna za relację uczeń-nauczyciel	Uczeń lub uczeń i nauczyciel. Konsekwencje: od ucznia wymagane jest posłuszeństwo lub obowiązuje zasada wzajemności, co dla obu stron często bywa źródłem stresu lub konfliktów; uczeń ponosi odpowiedzialność za złość nauczyciela.	Nauczyciel – jako osoba dorosła i bardziej dojrzała. Konsekwencje: uczeń nie jest obarczany poczuciem winy ani zastraszany karą za przeżywanie przez nauczyciela trudnych emocji; a nauczyciel staje się modelem radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych.
Istota pracy wychowawczej	Zmiana ucznia i jego zachowania. Konsekwencje: „naprawianie ucznia”, przez co czuje się on nierozumiany, nieakceptowany i oceniany, buntuje się, stosuje reakcje ucieczkowe lub podporządkowuje się uznając swoją nieadekwatność.	Ciągła praca nauczyciela nad sobą samym. Konsekwencje: akceptacja uczniów z ich zasobami i trudnościami oraz poszukiwanie dróg do wsparcia ich w rozwoju i zaspokajaniu potrzeb.

Osoby wspierające ucznia w jego trudnych doświadczeniach lub rozwiązujący problemy wychowawcze	Specjaliści: pedagodzy i psychologzy szkolni. Konsekwencje: ze względu na dużą liczbę uczniów i trudności specjaliści mają mało czasu dla jednego ucznia, a ich działania nie zawsze przekładają się na sposób funkcjonowania uczniów w klasie podczas lekcji.	Specjaliści oraz nauczyciele. Konsekwencje: jest więcej osób wspierających dzieci; nauczyciele na bieżąco rozwiązują trudności wychowawcze i wspierają uczniów zamiast odsyłać ich do specjalistów; nauczyciele stają się uczniów bardziej wiarygodni, kompetenci i godni zaufania.
--	--	---

Źródło: opracowanie własne.

W podejściu tym nie chodzi o to, żeby nauczyciele stali się socjoterapeutami i prowadzili zajęcia socjoterapeutyczne zamiast lekcji przedmiotowych, ale o to, aby wykorzystywali leczące elementy socjoterapii w relacji z uczniami podczas wszystkich aspektów codziennej pracy edukacyjnej. Poza omówionymi wcześniej podstawami budowania relacji socjoterapeutycznej przydatne w tym aspekcie będzie stosowanie oceniania kształtującego oraz całkowite zrezygnowanie lub zminimalizowanie stawiania ocen cząstkowych (Sterna 2020).

Wszystkie wspomniane działania nie tylko mogą przyczynić się do poprawy kondycji psychicznej uczniów oraz poprawić ich kontakty z nauczycielem, ale też mogą zaowocować lepszymi efektami edukacyjnymi, bowiem przesuwają akcent z motywacji zewnętrznej na wewnętrzną (Głoskowska-Sołdatow 2010) i redukują stres przeżywany na lekcjach. Zgodnie z aktualną wiedzą neurobiologiczną doświadczenie sytuacji stresowej utrudnia zdobywanie nowej wiedzy, jest więc niepożądane w przestrzeni edukacyjnej (Kaczmarzyk 2020).

Wnioski i propozycje rozwiązań

Wdrożenie przedstawionego wyżej pomysłu na wykorzystanie relacji socjoterapeutycznej w szkołach opiera się na wykorzystaniu i zaktywizowaniu zasobu szkoły jakim są nauczyciele i podniesienie ich do rangi specjalistów wspierających swoich uczniów. Niestety pociąga to za sobą szereg kolejnych zmian, w tym systemowych, potrzebnych, aby szkoła mogła odrodzić się po przejściu ciężkiej choroby jaką jest COVID-19, która bezsprzecznie też i ją boleśnie dotknęła. Postulowane zmiany i propozycje ich wprowadzenia:

1. Jeśli nauczyciele mają otrzymać dodatkowe obowiązki związane z rozwojem własnego warsztatu wychowawczego i wspierania uczniów, konieczne jest równoważne odciążenie ich z części bieżących obowiązków, np. poprzez: zmniejszenie ilości dokumentacji, którą muszą prowadzić, zmniejszenie liczebności klas, aby umożliwić lepszy kontakt indywidualny, obniżenie ilości godzin w pensum przy zachowaniu lub podniesieniu wynagrodzenia.

2. Nauczyciele muszą uzyskać odpowiednie przygotowanie do budowania relacji socjoterapeutycznej z zakresu procesu socjoterapeutycznego, komunikacji empatycznej (NVC), radzenia sobie z trudnymi emocjami u siebie i u podopiecznych itp. Przygotowanie takie powinno odbywać się dwutorowo: poprzez rozbudowanie programu kwalifikacji nauczycielskich dla nowych nauczycieli oraz poprzez prowadzenie szkoleń i warsztatów dla nauczycieli już pracujących.
3. Nauczyciele wspierający swoich uczniów sami potrzebują wsparcia na tej nowej dla nich ścieżce, podobnie (nawet jeszcze bardziej) jak psycholodzy i psychoterapeuci. Zapewnią im je regularne superwizje indywidualne i zespołowe, prowadzone przez doświadczonego socjoterapeutę lub osobę z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym. Dzięki superwizjom będą mogli na bieżąco monitorować i weryfikować swoje postępowanie z uczniami i uzyskiwać wskazówki do rozwiązywania trudnych dla nich sytuacji wychowawczych (Jagięła 2009).
4. Włączenie zajęć socjoterapeutycznych w szkolne programy wychowawcze i prowadzenie ich dla wszystkich uczniów. Jest to ważne uzupełnienie funkcji edukacyjnej szkoły, która w obecnym kształcie przekazuje uczniom bardzo dużo informacji, ale niewystarczająco przygotowuje ich do życia, do budowania zdrowych i dobrych relacji, do akceptacji siebie, do radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz przejmowania odpowiedzialności za własne życie.

Mimo że proponowany model funkcjonowania szkoły nie rozwiązuje wszystkich problemów, to w znacznej mierze przyczyni się do poprawy funkcjonowania dzieci i zmniejszenia konieczności udzielania innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej – odciąży to cały system, bo szkoła stanie się bardziej samowystarczalna.

Bibliografia

- Bocian-Waszkiewicz B. (2016). Socjoterapia jako metoda pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 16(9), 145–165.
- Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2014). Czego (nie) uczy szkoła – refleksje uczniów dorosłych. *e-mentor*, 1(53), 69–74.
- Ganczarska M. (2008). *Socjoterapia wychowanków pogotowia opiekuńczego*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Garstka T. (2021). Wyzwania okresu (post)pandemicznego. *Dyrektor Szkoły*, 10, 50–54.
- Głowska-Sołdatow M. (2010). Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.). *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Grzelak S., Żyro D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Warszawa: IPZin. <https://>

- www.ipzin.org/images/pdf/Raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii.pdf, [dostęp: 20.08.2021].
- 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*. Warszawa: EduAkcja.
- Karasowska A. (b.d.). *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*. <https://www.ore.edu.pl/2017/11/uczen-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materialy-do-pobrania/>, [dostęp: 20.09.2021].
- Karasowska A. (2016). *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Remedium.
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020a). 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.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020b). 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.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Pyżalski J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli? W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 92–115.
- Rosenberg M.B. (2013). *W świecie porozumienia bez przemocy*. Tłum. B. Malarecka, D. Syska. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).
- Sawicka K. (1998). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Sikorski W. (2014). *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Sterna D. (2020). Ocenianie w dobie koronawirusa. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Strzemieczny J. (1988). *Zajęcia socjoterapeutyczne*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Strzemieczny J. (1993). Oddziaływanie na przyczyny zaburzeń zachowania w procesie socjoterapeutycznym. *Studia Psychologiczne*, 9, 73–94.

- Tempczyk-Nagórka Ź. (2017). Między odrzuceniem a akceptacją – w stronę komunikacji inkluzyjnej. *Forum Pedagogiczne*, 7(1), 121–136.
- Witkowski. J. (red.), Fac-Skhirtladze M., Krawczyk E., Tragarz M., Żmijewska-Kwirąg S. (2021). *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Marzena Dycht¹

ORCID: 0000-0002-8283-6770

Kliniczne i funkcjonalne konsekwencje schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia w dobie współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych

**Clinical and functional consequences of eye diseases
and visual disturbances in the era of contemporary civilization threats**

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia w ujęciu klinicznym i funkcjonalnym w kontekście współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych. Omówiono choroby globalne niszczące wzrok. Wskazano na negatywną rolę przewlekłego stresu skutkującego poważnymi zaburzeniami na poziomie fizjologicznym i psychologicznym organizmu. Rozwijające się technologie wymagają od współczesnego człowieka coraz bardziej wytężonej pracy wzrokowej. Konsekwencje technicyzacji życia są dostrzegalne zwłaszcza w wymiarze długo trwającej pracy przy komputerze, ze smartfonem czy telefonem. Kłopoty ze wzrokiem wynikające z samej specyfiki tej pracy nasiliły się w związku z globalnym rozprzestrzenianiem wirusa SARS-CoV-2. W oparciu o światowe badania omówiono objawy COVID-19 dla narządu wzroku, ukazano skutki pandemii dla funkcjonowania wzrokowego, m.in. wzrost krótkowzroczności wśród dzieci i młodzieży. Mając świadomość, jak szkodliwe dla sprawnego widzenia jest zbyt długie spędzanie czasu przed komputerem, smartfonem i telewizorem, zaproponowano strategię oszczędzania wzroku podczas długo trwającej pracy wykonywanej w bliskiej odległości od ekranu.

Słowa kluczowe: schorzenia narządu wzroku, zaburzenia widzenia, choroby cywilizacyjne, skutki COVID-19 dla funkcjonowania wzrokowego, profilaktyka wzroku

Summary

The aim of the article is to present eye diseases and visual disturbances in clinical and functional terms in the context of contemporary civilization threats. Global diseases that damage eyesight are discussed. The negative role of chronic stress resulting in serious disturbances at the physiological and psychological level of the organism was indicated. Developing technologies require more and more intense visual work from the modern man. The consequences of

¹ Marzena Dycht – pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW.

the technicalization of life are noticeable especially in the dimension of long-lasting work at a computer, with a smartphone or a telephone. The vision problems resulting from the very nature of this work have increased due to the global spread of SARS-CoV2 virus. Based on global research, the symptoms of COVID-19 for the eye were discussed, the effects of the pandemic on visual functioning were shown, including increase in myopia among children and adolescents. Being aware of how harmful it is to good vision to spend too much time in front of a computer, smartphone and TV, strategies for saving eyesight during long-term close-up work were proposed.

Keywords: eye diseases, visual disturbances, civilization diseases, effects of COVID-19 on visual functioning, vision prophylaxis

Wprowadzenie

Każdego dnia, za sprawą rozwoju cywilizacyjnego i związanego z nim postępu technicznego, wykonując codzienne czynności, korzystamy z nowych rozwiązań służących poprawie jakości i komfortu życia. Doświadczamy wielu korzyści i udogodnień, które zawdzięczamy dynamicznemu rozwojowi nauk, w tym szczególnie medycznych i technicznych. Postęp jest najbardziej widoczny w dziedzinie technologii informacyjnej, która zmieniła styl życia i sposoby adaptacji większości społeczeństw na świecie. Niewątpliwe korzyści współczesnej cywilizacji nie mogą jednak przesłonić coraz bardziej widocznych negatywnych konsekwencji powstałych na skutek postępu i technicyzacji życia. Skutki negatywne są najbardziej widoczne w odniesieniu do psychicznego i fizycznego zdrowia człowieka i są następstwem wzrostu tempa życia, gorszej adaptacji bio-psycho-społecznej organizmu ludzkiego, a przez to rozwoju chorób cywilizacyjnych.

Współczesne zagrożenia cywilizacyjne a schorzenia narządu wzroku i zaburzenia widzenia – ujęcie kliniczne i funkcjonalne

Coraz częściej negatywną rolę w życiu ludzkim odgrywają **choroby cywilizacyjne** – wśród nich alergie, AIDS, nowotwory, choroba Alzheimera czy tzw. „choroby ucieczki”: narkomania, lekomania, alkoholizm, głębokie zaburzenia psychiczne (Kunikowski 2006). Wśród chorób globalnych istotne są także te niszczące wzrok. Trzeba zwrócić uwagę na **otyłość** – jest to przewlekła choroba ogólnoustrojowa, bez tendencji do samoustępowania, którą charakteryzuje zwiększenie masy ciała ponad przyjętą normę. Zespół objawów uwarunkowany jest czynnikami zewnętrznymi (nieprawidłowościami żywienia, małą aktywnością fizyczną, czynnikami stresogennymi) i wewnętrznymi (genami, metabolizmem, zwyrodnieniami, czynnikami regulacyjnymi).

W państwach uprzemysłowionych i rozwijających się (USA, Finlandia, Grecja, Anglia) – wskaźnik osób otyłych (u których BMI przekracza 30) nieustannie rośnie: Anglia – 17%, USA – 30%, Polska – ponad 50% dorosłej populacji – osoby o nieprawidłowej masie ciała (nadwaga, otyłość). Światowa Organizacja Zdrowia prognozowała na 2015 rok 700 mln ludzi z otyłością (już dziś wiadomo, że 1,5 mld ludzi ma nadwagę) (WHO 2011). Skutki otyłości dla organizmu człowieka są bardzo poważne: choroba wieńcowa, nadciśnienie tętnicze, wzrastający cholesterol, zaburzenia rytmu serca i oddychania, udar mózgu, niepłodność, zwyrodnienia układu kostnego, nowotwory oraz cukrzyca II typu, której towarzyszą m.in. zmiany skórne: zapalenia, wysypki, świąd oraz pogorszenie wzroku.

Do chorób cywilizacyjnych, które wtórnie powodują znaczące konsekwencje dla pogorszenia lub nawet utraty wzroku należą **choroby układu sercowo-naczyniowego** (nadciśnienie tętnicze, choroba niedokrwienna serca). W Polsce niemal 1/3 dorosłej populacji ma nadciśnienie tętnicze, z czego znaczna jej część nie ma rozpoznanej choroby lub nie jest leczona. Nadciśnienie tętnicze często współwystępuje z cukrzycą typu II i zaliczane jest do najistotniejszych przyczyn rozwoju miażdżycy tętnic, w szczególności chorób układu sercowo-naczyniowego (w tym choroby wieńcowej). **Cukrzyca** – chorobowość z jej powodu wzrasta najszybciej i obejmuje 5–7% ogólnej populacji na świecie. Dane szacunkowe dowodzą, iż w najbliższym 25–30-leciu liczba chorych na świecie podwoi się i osiągnie pułap 330 mln. Długo trwająca cukrzyca w większości przypadków prowadzi do **retinopatii cukrzycowej** (łac. – *retinopathia diabetica*), czego konsekwencją jest głębokie upośledzenie lub utrata wzroku. Retinopatia cukrzycowa jest jedną z głównych przyczyn nieodwracalnej utraty wzroku w państwach rozwiniętych (u osób w wieku 20–64 lata). Rozwój retinopatii cukrzycowej ściśle wiąże się też ze złą kontrolą metaboliczną – DR jest konsekwencją długo trwającej cukrzycy, nieskutecznej kontroli poziomu cukru, nadciśnienia tętniczego, palenia papierosów, nefropatii, hiperlipidemii (Kański, Bowling 2013). Schorzenie to prowadzi do ubytków w polu widzenia, obniżenia ostrości wzroku, przejściowych zaburzeń widzenia spowodowanych wahaniami poziomu cukru we krwi, zaburzeń wrażliwości na kontrast (Walkiewicz-Krutak 2009).

Chorobą społeczną dotykającą ok. 25 mln ludzi na świecie jest **zwyrodnienie plamki żółtej związane z wiekiem** (ang. – *Age-related Macular Degeneration* – AMD). Zwiększoną zachorowalność na AMD odnotowują wysoko rozwinięte, starzejące się społeczeństwa, częściej chorują kobiety, przede wszystkim ludzie rasy białej o niebieskich oczach. Czynniki sprzyjające rozwojowi tej choroby to również uwarunkowania genetyczne, miażdżycy i nadciśnienie oraz niehigieniczny tryb życia: stosowanie używek, nieprawidłowa dieta, uboga w antyoksydanty, a bogata w nasycone kwasy tłuszczowe i cholesterol, oraz nadmierne spożywanie alkoholu, zanieczyszczenie środowiska

i promieniowanie UV (Friedman i in. 2004). Wśród modyfikowalnych czynników ryzyka wymienia się: palenie tytoniu, choroby sercowo-naczyniowe, cukrzycę, otyłość oraz nadmierną ekspozycję na światło słoneczne (Figurska, Brzostek 2008). AMD prowadzi do utraty widzenia. Stanowi o niej zniszczenie lub degeneracja w obrębie plamki żółtej znajdującej się w centralnej części siatkówki. Początkowo obejmuje jedno oko, ale u 42% chorych w ciągu pięciu lat rozwija się także w drugim (Wierzbowska, Staniewicz 2011). Funkcjonalne skutki natury wzrokowej to problemy z czytaniem, oglądaniem kształtów percypowanych przedmiotów (zniekształcenie lub zmiana wielkości liter albo oglądanych przedmiotów), pogorszenie ostrości wzroku, światłowstręt i wrażliwość na olśnienie, zaburzona adaptacja do światła i ciemności, obniżenie poczucia kontrastu (zblednięcie barw, zaburzone rozróżnianie barw), zaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa. Osoba z AMD ma trudności z czytaniem i pisanem, rozpoznawaniem twarzy, prowadzeniem samochodu czy wykonywaniem codziennych czynności. W zaawansowanym stadium – wskutek trwałych zmian na siatkówce i naczyniówce – dochodzi do nieodwracalnej utraty widzenia centralnego – tym samym, ma miejsce znaczące obniżenie ostrości widzenia, utrata pola widzenia w plamce żółtej, zaburzenie percepcji barw i wrażliwości na kontrast. Skutkiem końcowym tego schorzenia wzrokowego jest praktyczna nieodwracalna utrata widzenia.

Niemal 67 mln ludzi na świecie choruje na **jaskrę** – w tym u ponad 6 mln odnotowano całkowitą utratę wzroku z tego powodu (zwłaszcza w rejonach Afryki Zachodniej spotyka się częste przypadki nieleczonej jaskry – tam jest ona drugą, po zaćmie, przyczyną ślepoty). Jaskra dotyka około 2% populacji powyżej 40. r.ż., jej częstość wzrasta z wiekiem (Niżankowska 2008). Przyczyną jaskry jest wzrost ciśnienia wewnątrzgałkowego, który prowadzi do selektywnego zaniku włókien nerwowych siatkówki i do postępujących ubytków w polu widzenia, a także do obniżenia ostrości wzroku w tym obszarze. Ubytek obejmuje najpierw peryferyjne części pola widzenia, a z czasem – w przypadku braku leczenia – skutkuje zajęciem także plamki żółtej, a więc grozi całkowitą utratą wzroku. Neuropatia w przebiegu jaskry ma wiele przyczyn: podwyższone ciśnienie wewnątrzgałkowe, wiek, rasa czarna, obciążenia rodzinne, urazy narządu wzroku, zaburzenia układu naczyniowego, krótkowzroczność >4 dioptrii, inne towarzyszące choroby gałki ocznej (cukrzyca, zaćma, procesy zapalne, nowotwory). Funkcjonalnym następstwem jaskry jest zaburzenie wrażliwości na kontrast i na światło (Walkiewicz 2000). Celem terapii jaskry, która jest chorobą nieuleczalną, jest utrzymanie użytecznej funkcji widzenia do końca życia.

WHO diagnozuje, że 40 mln ludzi na kuli ziemskiej cierpi na nieodwracalną ślepotę z powodu **zaćmy**. Choroba ta, według danych WHO, stanowi najważniejszą (48%) przyczynę utraty wzroku na świecie. Częstość jej występowania wzrasta wraz z wiekiem – wg danych amerykańskich, z mniej niż 5% u osób poniżej 65. r.ż. do

około 50% u osób powyżej 75. r.ż. (Kański, Bowling 2013). Zaćma charakteryzuje się patologicznym stanem soczewki (utrata przejrzystości i częściowym lub całkowitym jej zmętnieniem). Odczuwalne subiektywne objawy spowodowane zaćmą są różne i zależą od lokalizacji zmętnień (zaćma korowa, jądrowa, podtorebkowa tylna). Objawy: obniżona ostrość wzroku (aż do percepcji konturów kształtów w skrajnych przypadkach), ograniczenie pola widzenia, problemy z olśnieniem, zaburzona akomodacja i rozróżnianie barw, światłowstręt lub światłolubność, skutkujące trudnościami w wykonywaniu podstawowych czynności codziennego życia.

Etiologia katarakty zwraca uwagę na: sposób odżywiania i przemiany materii, niedostateczną opiekę lekarską (państwa Afryki i Azji), przyczyny związane z wiekiem (państwa uprzemysłowione). Nabyta utrata przezroczystości soczewki powstaje najczęściej w wyniku procesu starzenia (tzw. zaćma starcza), rzadziej na skutek działania innych czynników endogennych (miejscowych lub ogólnych, takich jak nadciśnienie tętnicze, cukrzyca) lub egzogennych (np. zwiększona ekspozycja na promieniowanie UVB).

Uogólniając, w państwach rozwijających się dominujące choroby niszczące wzrok to: zaćma, jaskra, jaglica, ślepotą rzeczna i trąd, z kolei w państwach uprzemysłowionych dominują przede wszystkim procesy starzenia (zaćma, jaskra, AMD, retinopatia cukrzycowa, opryszczkowe zapalenie rogówki, odwarstwienia siatkówki, dziedziczne zwyrodnienia siatkówki).

75–80% utrat wzroku (zwłaszcza w państwach rozwijających się) można uniknąć, promując wyższość działań profilaktycznych nad leczeniem wad i chorób wzroku. Kosztochłonność globalnej strategii umożliwiającej zapobieganie utratom wzroku jest bowiem zdecydowanie niższa niż obciążenia finansowe, które poszczególne państwa ponoszą w związku z leczeniem wad wzroku (por. program VISION 2020 – *Report Access Economics* 2010; Dycht 2018).

We współczesnym świecie istnieje wiele innych zagrożeń wzroku człowieka. Jednym z najpoważniejszych jest **długo trwający stres**. Jest to czynnik charakteryzujący nasze czasy, jest wszechobecny w życiu człowieka, zwłaszcza pracującego. W państwach Unii Europejskiej zajmuje drugą lokatę (po bólach pleców) wśród problemów zdrowotnych pracowników. Problematyka stresu organizacyjnego jest szczególnie ważna i aktualna w państwach wysoko rozwiniętych, gdzie tempo rozwoju gospodarczego warunkuje skalę zjawiska stresu zawodowego. Każda sytuacja stresowa stawia przed jednostką określone wymagania, rzutuje na biologiczne i psychiczne funkcjonowanie organizmu. Stan stresu prowokuje wzmożone napięcie emocjonalne, a ponadto zmiany w organizacji i sprawności działań, zależnych od stopnia natężenia i czasu trwania stresu. Zbyt silny stres, zwłaszcza długo trwający, jest przyczyną wielu problemów i może skutkować poważnymi zaburzeniami na poziomie fizjologicznym

organizmu. Są nimi zmiany w odczuwaniu łaknienia (brak lub nadmierny apetyt), ciągłe uczucie zimna, zmiany chorobowe (ból kręgosłupa, nerwobóle, ból głowy, zaburzenie rytmu serca, zawał, problemy z trawieniem, choroba wrzodowa żołądka i dwunastnicy, choroba niedokrwienna, napady duszności i astma, zmiany skórne i alergiczne, przewlekłe odczucie zmęczenia, nerwice, zaburzenia cyklu miesięcznego, zaburzenia erekcji), a ponadto bezsenność, obniżenie odporności oraz osłabienie wzroku i pogorszenie widzenia (Mariańczyk, Otrębski 2008). Na poziomie psychicznym dochodzi do rozregulowania mechanizmów organizmu, co z kolei skutkuje obniżeniem tempa i poziomu wykonania różnorodnych czynności, pogarsza się percypowanie i przetwarzanie informacji, następuje dezorganizacja i utrata kontroli nad sytuacją. Czynności ludzkie cechuje wówczas przypadkowość lub sztywność. Prowadzi to bardzo często do zmian w kierunku dotychczasowych działań lub do apatii czy zaniku aktywności w ogóle. Poza tym silny stres warunkuje brak kontroli nad własnymi emocjami (tamże).

Istnieją strategie radzenia sobie ze stresem, głównie o charakterze behawioralnym (np. koncepcja Lazarusa, Folkman), w myśl których zdrowie i energia, to atrybuty wzmacniające wysiłki podjęte w celu uporania się ze stresem. Istotną rolę odgrywają pozytywne przekonania, dające nadzieję, że sytuacja jest pod kontrolą, a człowiek może na nią skutecznie wpływać. Akcentuje się zdolność rozwiązywania problemów, czyli umiejętność poszukiwania informacji, analizowania, wybierania właściwych planów działania, a także zdolności społeczne, rozumiane jako umiejętności komunikowania się i zachowania w sposób skuteczny i zgodny z normami (Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg 2006).

Konsekwencje technicyzacji życia współczesnego człowieka, obok przewlekłego stresu i chorób cywilizacyjnych, są dostrzegalne również w wymiarze długo trwającej **pracy przy komputerze**. Rozwijające się technologie wymagają od człowieka coraz bardziej wyężonej pracy wzrokowej.

Pandemia i związana z nią konieczność izolacji zmieniły nasz rytm dnia. Przez ostatni rok inaczej wyglądała nasza praca, edukacja, sposób spędzania wolnego czasu, a nawet uprawiania aktywności fizycznej. Nieodłącznym towarzyszem dnia codziennego stał się laptop, w niespotykanym dotąd zakresie. Obecne ograniczenia związane z pandemią koronawirusa przyczyniają się do tego, że większość czasu spędzamy w domu przed ekranami. Nie tylko ze względu na pracę zdalną, ale także na czas przeznaczony na odpoczynek, który poświęcamy na oglądanie filmów, przeglądanie mediów społecznościowych na smartfonach. Dotyczy to również naszych dzieci, nieustannie korzystających z urządzeń cyfrowych. Kilkugodzinne spędzanie czasu przed telewizorem każdego dnia czy dodatkowo wpisana w obecną rzeczywistość obciążająca wzrok praca przy komputerze skutkują przemęczeniem oczu, zaburzeniem

mikrokrążenia w obrębie siatkówki i naczyńówki oka, co wpływa na pogorszenie ostrości widzenia i samopoczucia. Przyczyny powyższe, obok uwarunkowań natury genetycznej i etiologii wcześniej wymienionej, stanowią główne czynniki ryzyka powikłań widzenia. Praca przy komputerze skutkuje konkretnymi zagrożeniami – do nich należą: promieniowanie cieplne, szerokopasmowe promieniowanie elektromagnetyczne o szerokim widmie częstotliwości, elektrostatyczne, nadfioletowe, słabe pole magnetyczne i rentgenowskie, lokalne zwiększenie temperatury powietrza i jednocześnie zmniejszenie jego wilgotności, zagrożenie emisją związków chemicznych. Kłopoty ze wzrokiem wynikające z samej specyfiki tej pracy są wielorakie: przekrwienie, łzawienie, pieczenie oczu, zaczerwienienie spojówek, wrażenie „wysychania” oczu, ograniczenia ostrości widzenia, zmiana w percepcji barw, ból głowy, szyi, kręgosłupa, senność, apatia, znużenie, problemy z akomodacją i pogłębianiem wady refrakcji – praca przy komputerze powoduje, że wzrok użytkownika skupiony jest przez szereg godzin w stałej odległości i rzadko ma możliwość jej zmiany, prowadzi to do zwiotczenia mięśni gałki ocznej, a co za tym idzie, do problemów z akomodacją i pogorszenia wzroku. Problemy tego typu nasiliły się w związku z globalnym rozprzestrzenianiem wirusa SARS-CoV-2.

Światowa Organizacja Zdrowia uznała zespół ciężkiej ostrej niewydolności oddechowej COVID-19 za chorobę koronawirusową stanowiącą zagrożenie dla stanu zdrowia publicznego. Rozprzestrzenia się głównie drogą kropelkową, poprzez wydzielinę z nosa, gdy zakażona osoba mówi, kaszle lub kicha. Wirus przekazywany jest między osobami pozostającymi ze sobą w bliskim kontakcie. Narząd wzroku stanowi jedną z wielu dróg przedostania się drobnoustrojów do organizmu, w tym także wirusa SARS-CoV-2 – poprzez potarcie lub dotknięcie błon śluzowych dłońmi, na której znajduje się wirus. Przenosi się on przez dotknięcie powierzchni lub przedmiotu, na którym znajdują się kropelki oddechowe, a następnie przez dotknięcie oczu, ust lub nosa. Warto mieć tego świadomość i pilnować, by choćby w miejscach publicznych, typu sklepy czy komunikacja miejska, nie zbliżać rąk do twarzy, a w szczególności do oczu. W swoim raporcie (Lai i in. 2020) sugeruje, że powierzchnie oka mogą być potencjalnym sposobem transmisji SARS-CoV-2 i że w związku z tym okuliści są bardzo podatni na zarażenie. Tezę tę potwierdzają również inni badacze: Cheng-wei Lu, Xiu-fen Liu i Zhi-fang Jiab (2020), którzy wskazują, iż zakaźne kropelki i płyny ustrojowe mogą łatwo zanieczyścić ludzki nabłonek spojówki. Wirusy układu oddechowego są zdolne do wywoływania powikłań ocznych u zakażonych pacjentów, co z kolei prowadzi do infekcji dróg oddechowych. Nieosłonięte błony śluzowe i niezabezpieczone oczy zwiększają ryzyko przeniesienia SARS-CoV-2, co sugeruje, że ekspozycja niechronionych oczu na COVID-19 może powodować ostrą infekcję dróg oddechowych.

Ból oczu to najważniejszy objaw COVID-19, jeśli chodzi o narząd wzroku. COVID-19 skutkuje zapaleniem spojówek i zewnętrznymi infekcjami oczu (Seah, Agrawal 2020). Jak wynika z badania Anglia Ruskin University (ARU), 83% osób zarażonych tym wirusem zaczęło odczuwać okulistyczne objawy w czasie dwóch tygodni od pojawienia się innych symptomów COVID-19. U 80% osób doświadczających kłopotów ze wzrokiem, zaburzenia te trwały krócej niż dwa tygodnie. Wśród symptomów doświadczanych przez osoby z diagnozą COVID-19 pojawiał się ból oczu. Skarżyło się na niego 16% pacjentów. 18% badanych osób cierpiało na światłowstręt – tu wzrost liczby przypadków w porównaniu do stanu sprzed choroby był niewielki. Innym symptomem COVID-19 dotyczącym respondentów było zmęczenie – 90%, gorączka – 76%, suchy kaszel, który dotyczył 66% chorych osób (Pardhan i in. 2020). Na istotną statystycznie częstość występowania objawów ocznych u pacjentów zakażonych SARS-CoV-2 i bezpośrednią korelację tych objawów z nasileniem choroby ogólnoustrojowej i współwystępowaniem chorób współistniejących wskazują także inni badacze, m.in. Deepayan Sarkar i in. (2021).

Według UNESCO, ponad 160 państw zamknęło szkoły w celu powstrzymania rozprzestrzeniania się COVID-19, a środek ten obejmuje ponad 87% światowej populacji uczniów (UNESCO 2020). W okresie pandemii, podczas kwarantanny trwającej co najmniej 16 tygodni lub dłużej, u dzieci nasiliły się nie tylko obciążenia dotyczące zdrowia fizycznego i psychicznego, ale także problemy związane z widzeniem do blizy i korzystaniem z gier video, telewizji, telepracy, czytania, wykonywaniem innych czynności na smartfonie, przypuszczalnie wywołując objawy suchego oka i zmęczenia wzroku.

W związku z COVID-19 coraz częściej zwraca się uwagę na problemy wzrokowe dzieci i młodzieży skutkujące **krótkowzrocznością** (grec. – *myopia* – mrużyć). Pojawiły się obawy, czy okres zablokowania mógl pogorszyć obciążenie krótkowzrocznością z powodu znacznego skrócenia czasu spędzanego na świeżym powietrzu i wydłużenia czasu spędzanego przed ekranem w domu (Pellegrini i in. 2020). Wiadomo bowiem, że spędzanie większej ilości czasu na świeżym powietrzu w dzieciństwie zmniejsza ryzyko rozwoju krótkowzroczności i może opóźnić postęp tej wady refrakcji, ale z drugiej strony, taka aktywność może mieć szkodliwe skutki, np. zwiększone ryzyko czerniaka, zaćmy czy skrzydlika (Lingham i in. 2020).

Myopia jest – obok nadwzroczności (*hypermetropii*) – swoistą niemiarowością sferyczną (z kolei niemiarowość niesferyczna to nieźborność (astygmatyzm)). Oko miarowe (*emmetropia*) to takie, które bez żadnego napięcia mięśni, a więc bez akomodacji, skupia równoległe promienie światła dokładnie na siatkówce, czyli dla obiektu nieskończenie odległego na siatkówce pojawi się jego ostry obraz. Oko niemiarowe (*ametropia*) to termin medyczny stosowany w okulistyce służący do określenia wady

wzroku powodującej nieprawidłowe ogniskowanie obrazu na siatkówce oka. Krótkowzroczność jest jedną z najczęściej spotykanych wad refrakcyjnych wzroku, polegającą na tym, że tor optyczny oka nieprawidłowo skupia promienie świetlne. W oku krótkowzrocznym równoległe promienie ogniskowane są przed siatkówką. Przy akomodacji promienie te ogniskowane są jeszcze bliżej, więc – przeciwnie do nadwzroczności – osoba z krótkowzrocznością nie może sobie pomóc napięciem mięśni ocznych. Jeśli jednak jest wystarczająco jasno, to pomaga sobie, mrużąc oczy, zmniejszając rozproszenie obrazu na siatkówce poprzez zwiększenie głębi ostrości. Przy patrzeniu na bliskie odległości, osoba z krótkowzrocznością stara się zmniejszyć odległość między oczami a oglądanym przedmiotem, aby ten znalazł się w zakresie ostrego widzenia. W celu poprawy ostrości widzenia krótkowidza stosuje się okulary korekcyjne lub soczewki kontaktowe. Są to soczewki rozpraszające wklęsło-wypukłe. Ich moc optyczną podaje się w dioptriach, dodając znak minus. Przeprowadza się również zabiegi chirurgiczne pozwalające wyeliminować konieczność noszenia okularów, choć wiąże się to z pewnym ryzykiem wystąpienia efektów ubocznych. Krótkowzroczności towarzyszy niestety zwiększone ryzyko wystąpienia jaskry, odwarstwienia siatkówki i maculopatii, co z kolei może prowadzić do całkowitej utraty widzenia (Dycht 2012).

Jiaying Wang, Ying Li, David C. Musch i in. (2021), na podstawie badań fotoprześwietlowych przeprowadzonych na grupie 123 535 chińskich dzieci w wieku 6–8 lat odnotowali znaczne przesunięcie krótkowzroczności ($-0,3$ dioptrii) po zamknięciu w domu z powodu choroby koronawirusowej w 2019 r. Częstość występowania tej wady refrakcji wzrosła 1,4 razy w 2020 r. w porównaniu z poprzednimi pięcioma latami. Natomiast różnice w refrakcji sferycznej i częstości krótkowzroczności między 2020 r. a poprzednimi latami były minimalne u dzieci w wieku od 9 do 13 lat. Ww. badacze ostrożnie wnioskują, iż stan refrakcji młodszych dzieci może być bardziej wrażliwy na zmiany środowiskowe niż w starszym wieku, biorąc pod uwagę, że młodsze dzieci znajdują się w krytycznym okresie dla rozwoju krótkowzroczności. Takie drastyczne pogorszenie ostrości wzroku u najmłodszych jest szczególnie dramatyczne, ponieważ raz nabytej krótkowzroczności we wczesnej młodości nie da się już zredukować. Krótkowzroczność zwykle zaczyna się w okresie szkoły podstawowej i nasila się z biegiem lat. Im wcześniej wystąpi, tym będzie silniejsza. Jeśli gałka oczna urośnie za bardzo w okresie od 6. do 10. roku życia, oznacza to utratę ostrości wzroku. Wysoka krótkowzroczność – z powodu zwiększonego ciśnienia wewnątrzgałkowego – zwiększa również ryzyko odwarstwienia siatkówki, zaćmy lub późniejszej utraty wzroku. W celu lepszej progresji choroby należy rozważyć popandemiczny program nadzoru okulistycznego dla dzieci z krótkowzrocznością (Wang i in. 2020).

Konsekwencje wynikające z długotrwałej pracy przy komputerze dostrzegają także polscy badacze. Zespół ekspertów z Uniwersytetu Medycznego w Lublinie, pod

kierunkiem prof. dr. hab. Roberta Rejdaka, realizuje badania związane z profilaktyką myopii wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Projekt „Dobrze widzieć” prowadzi badania przesiewowe oraz działania edukacyjne w wybranych szkołach. Badania przesiewowe są przeprowadzane w reżimie sanitarnym, w grupie 900 dzieci z klas I–III lubelskich szkół, tj. 300 uczniów z Lublina, 300 z gminy miejskiej, 300 z gminy wiejskiej z obszaru województwa lubelskiego. W badaniu bierze udział również 60 nauczycieli. Wyniki posłużą wypracowaniu wniosków dotyczących występowania krótkowzroczności oraz innych wad wzroku wśród uczniów objętych edukacją wczesnoszkolną. Sformułowane zostaną również wytyczne dotyczące konkretnych działań, jakie należy podjąć, aby skutecznie zmniejszyć ryzyko występowania krótkowzroczności (MEiN 2021).

Wzrokowa profilaktyka antycovidowa

Pandemia SARS-CoV-2 zmieniła nasz styl życia i wymusiła poszukiwanie nowych strategii adaptacyjnych. Skutki COVID-19 odczuwamy również w sferze funkcjonowania wzrokowego. Konieczne jest zatem szybkie wdrożenie efektywnych procedur profilaktycznych, które zapobiegą tak pierwotnym, jak i wtórnym konsekwencjom uszkodzenia wzroku, zwłaszcza u dzieci i młodzieży.

Higiena pracy wzrokowej wymaga pielęgnowania wzroku. Doskonale sprawdzają się działania poprawiające widzenie, np. koncepcja Marii Norman (2004) czy trening widzenia wg W. Batesa – ćwiczenia oddechowe (wzbogacające oczy w tlen: tlen spala też toksyczne substancje), ćwiczenie oczyszczające (kąpiel tlenowa – bóle oczu i poczucie zmęczenia szybko ustępują), płukanie kroplami do oczu, naświetlanie (terapia światłem), palming, omiatanie wzrokiem, wyobrażanie sobie czerni.

Warto również zwrócić uwagę na strategię oszczędzania wzroku podczas pracy na komputerze – pracy wzrokowej sprzyjają (Wolska i in. 2003): duży ekran, odpowiedniej wielkości czcionka (nie mniejsza niż 7 pkt.), czarne pismo na jasnym tle, typ wyświetlania monochromatycznego o wyższej rozdzielczości, korzystanie z opcji odświeżania obrazu, eliminacja odbłasków pochodzących od źródeł światła, stosowanie w odpowiednich momentach ściemniaczy światła, zachowanie właściwej odległości od monitora – ok. 70 cm, odpowiednie przerwy w pracy, stosowanie właściwych ćwiczeń relaksacyjnych i odprężających, zwiększanie częstotliwości mrugania powiekami lub wspomaganie środkami farmaceutycznymi (przy wysychaniu gałek ocznych), używanie szkieł z warstwami antyrefleksyjnymi (noszący okulary).

Ogromnym problemem dla wzroku jest jego przeciążenie. W codziennym wirze obowiązków brakuje czasu na odpoczynek. Wolne chwile, które moglibyśmy przeznaczyć na spacer lub kontakt z naturą – czyli sytuacje, w których wzrok ma szansę

naturalnie się zregenerować, spędzamy na oglądaniu filmów lub przeglądanie mediów społecznościowych na smartfonie. Jeśli nie mamy możliwości odpoczynku w innej przestrzeni niż dom, pamiętajmy, aby w ciągu dnia robić sobie krótkie, ale częste przerwy od wpatrywania się w monitory. Dobrym nawykiem służącym zapobieganiu zmęczeniu oczu jest stosowanie reguły 20/20/20 – mówi ona o tym, żeby co 20 minut pracy z bliska popatrzyć przez 20 sekund na obiekt znajdujący się w odległości powyżej 20 stóp (powyżej 6 m). Możemy wykonać serię prostych ćwiczeń, takich jak leżąca ósemka czy wahadełko. Gimnastyka oczu wpłynie korzystnie na pracę mięśni gałek – podobnie jak odpowiednie, rozproszone oświetlenie w pokoju. Kolejna rada to „aktywna przerwa”. Raz na godzinę wstańmy od biurka i wykonajmy kilka prostych ćwiczeń rozciągających ramiona, nogi, plecy i szyję. Pozwoli to nam uniknąć bólu mięśni i poprawi efektywność naszej pracy.

Zatroszczmy się także o wzrok naszych dzieci. Nauka zdalna i długie godziny spędzane przed ekranami komputerów także nadwyrężają ich wzrok. Zadbajmy o dobre oświetlenie w pokoju dziecka, zachęcajmy je do spędzania czasu na świeżym powietrzu, a także na tyle, na ile to możliwe, starajmy się ograniczać czas, który spędzają przed ekranem telewizora, smartfona czy komputera. Oczy potrzebują odpoczynku i światła. Rodzice powinni ograniczyć czas, przez jaki dzieciom wolno korzystać z mediów cyfrowych, zwłaszcza najmłodszym. Z okulistycznego punktu widzenia, komputery osobiste, smartfony czy tablety są całkowicie nieodpowiednie dla dzieci do lat trzech. Okuliści zalecają, by najmłodszym w wieku od czterech do sześciu lat ograniczyć używanie tych urządzeń do trzydziestu minut dziennie. Z punktu widzenia okulisty, dopuszczalny czas spędzany przez dzieci w wieku szkolnym przed mediami wynosi maksymalnie do jednej godziny dziennie, u dzieci od 10. roku życia – do dwóch godzin dziennie. Ta rada dotyczy nie tylko dzieci i młodzieży – odnosi się także do dorosłych, których oczy też potrzebują przerwy. Dlatego częściej trzeba odrywać wzrok od ekranu, pozwalać oczom błędzić w otoczeniu i spędzać więcej czasu na świeżym powietrzu. Jeśli nie mamy możliwości ograniczenia kontaktu z ekranami, warto pomyśleć o stosowaniu w urządzeniach filtrów zmniejszających poziom światła niebieskiego oraz o okularach ze specjalnymi powłokami ochronnymi czy z wielofunkcyjnymi inteligentnymi szklami.

W dobie pandemii często poruszana jest kwestia bezpieczeństwa, jaką dają okulary. Według opinii międzynarodowych i polskich ekspertów, okulary zwiększają ochronę przed zakażeniem. Stanowią bowiem mechaniczną barierę przed drobnoustrojami. Zabezpieczają dodatkowo nasze oczy przed mimowolnym ich dotykaniem. Warto jednak pamiętać, że noszenie okularów nie zwalnia nas z ich czyszczenia, dezynfekowania, a także pilnowania, aby nie dotykać ich brudnymi rękoma.

Wiele osób, które na co dzień korzystają z soczewek kontaktowych, staje przed dylematem, czy ich stosowanie w obecnym czasie jest bezpieczne. Tak, ale kluczowe okazuje się w tym przypadku bezwzględne przestrzeganie higieny. Wszystkie czynności związane z zakładaniem lub zdejmowaniem soczewek powinny być wykonywane po uprzednim, dokładnym umyciu rąk. Same soczewki należy systematycznie dezynfekować i przechowywać we właściwych warunkach. Warto rozważyć także zamianę soczewek wielorazowych na jednorazowe.

Chcąc zapobiec wysuszeniu oczu, warto wymuszać dodatkowe mruganie i zaopatrzyć się w krople nawilżające lub „sztuczne łzy”. O nawilżenie oczu należy dbać także od środka – dla naszych oczu ważne jest, by ograniczyć nadmierne spożycie węglowodanów, pić co najmniej 2 litry wody każdego dnia, a także wybierać produkty, które poprawią jakość łez, zawierające kwasy omega (orzechy, siemię lniane, tłuste ryby, oleje roślinne), wzbogacając dietę o produkty bogate w witaminy i minerały, które mają znaczenie w profilaktyce wzroku, są to m.in. marchewka i dynia bogate w witaminę A, pietruszka i cytrusy zawierające witaminę C.

Podsumowanie

Pandemia SARS-CoV-2 wymusiła na ludziach wdrożenie zmian w wielu sferach życia i dostosowanie się do nowej rzeczywistości. Nasz wzrok również ponosi koszty obecnych zmian. Mając świadomość, jak szkodliwe dla sprawnego widzenia jest zbyt długie spędzanie czasu przed komputerem, smartfonem i telewizorem, trzeba dbać o właściwe oświetlenie pokoju dzieci, zachęcać je do częstego spędzania czasu na świeżym powietrzu. Zadbajmy o higienę pracy przy komputerze i korzystajmy z technologii w odpowiednich warunkach. Pamiętajmy o profilaktyce – osoby narażone na długotrwałe działanie niebieskiego światła powinny kontrolować swoje oczy minimum raz w roku. Podobna częstotliwość wizyt u specjalisty zalecana jest tym, u których stwierdzono wadę wzroku. Wyjątkiem są dzieci i starsi pacjenci – u nich badanie jakości widzenia należy wykonywać kilka razy w roku. Przede wszystkim jednak, w momencie zaobserwowania jakichkolwiek dolegliwości związanych z pogorszeniem widzenia, pod żadnym pozorem nie bagatelizujemy ich i nie odwołujemy wizyty kontrolnej u okulisty czy optometrysty.

W następstwie spadku światowej gospodarki w wyniku pandemii koronawirusa doszło do globalnej redukcji zanieczyszczenia powietrza, co może pozytywnie wpłynąć na bioróżnorodność Ziemi, a tym samym na spowolnienie zmian klimatycznych. Dlatego usilne wysiłki międzynarodowej społeczności, aby powstrzymać epidemię COVID-19 mogą również przynieść pośrednie korzyści zdrowotne poprzez zmniejszenie wpływu zanieczyszczenia powietrza na powierzchnię oka w okresie kwaran-

tanny, a więc na choroby oczu oraz przypuszczalny spadek niektórych dolegliwości oczu – osoby przebywające w domu są mniej narażone na pyłki i zanieczyszczenia atmosferyczne (Navel, Chiambaretta, Dutheil 2020).

Zapewne postępu technologicznego nie uda się już powstrzymać, podobnie jak rozwoju chorób cywilizacyjnych. Całkowite wyeliminowanie szkodliwego wpływu współczesnych wynalazków nie jest już możliwe, można jednak walczyć o skuteczne osłabienie ich działania.

Bibliografia

- Dycht M. (2012). Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabo widzącego. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.). *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Impuls.
- Dycht M. (2018). Rehabilitacja optyczna osób starszych. W: M. Kilian, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości*. Kraków: Impuls.
- Figurska M., Brzostek A. (2008). Najczęstsze choroby układu wzrokowego i ich funkcjonalne następstwa. *Kontaktologia i Optyka Okulistyczna*, 3(19), 13–16.
- Friedman D.S., O'Colmain B.J., Muñoz B. i in. (2004). Prevalence of age-related macular degeneration in the United States. *Arch Ophthalmol*, 122, 564–572. doi: 10.1001/archophth.122.4.564. <https://jamanetwork.com/journals/jamaophthalmology/fullarticle/416232>, [dostęp: 2.10.2021].
- Kański J., Bowling B. (2013). *Okulistyka kliniczna*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Krzywicki P. (2010). Wybrane zagadnienia z okulistyki. W: T. Żółkowska (red.). *Dajmy szansę niewidomym i słabowidzącym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Szczecin: WSH, TWP.
- Lai T., Tang E., Chau S. i in. (2020). Stepping up infection control measures in ophthalmology during the novel coronavirus outbreak: an experience from Hong Kong. *Graves Arch Clin Exp Ophthalmol*, 1–7. doi: 10.1007/s00417-020-04641-8 pmid. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32124000>, [dostęp: 13.10.2021].
- Lingham G., Mackey D.A., Lucas R., Yazar S. (2020). How does spending time outdoors protect against myopia? a review. *BMJ Open Ophthalmology*, 104(5), 593–599. doi: 10.1136/bjophthalmol-2019-314675. <https://bjo.bmj.com/content/104/5/593>, [dostęp: 15.09.2021].
- Lu Ch., Liu X., Jiab Z. (2020). 2019-nCoV transmission through the ocular surface must not be ignored. *Lancet*, 22–28 February, 395(10224), e39. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30313-5. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7133551>, [dostęp: 21.10.2021].
- Mariańczyk K., Otrębski W. (2008). Przystosowanie społeczne a strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w sytuacji pracy osób niepełnosprawnych. *Studia z Psychologii, KUL*, 15, 125–155.

- MEiN, *Dobrze widzieć – działania profilaktyczne wad wzroku – Uniwersytet Medyczny*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rok-szkolny-20212022>, [dostęp: 10.10.2021].
- Navel V., Chiambaretta F., Dutheil F. (2020). Haemorrhagic conjunctivitis with pseudo-membranous related to SARS-CoV-2. *American Journal of Ophthalmology, Case Reports Volume 19, September 2020*, 100735, 1–3. doi: 10.1016/j.ajoc.2020.100735pmid. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32377594>, [dostęp: 17.10.2021].
- Niżankowska H.M. (2008). *Okulistyka. Podstawy kliniczne*. Warszawa: PZWL.
- Norman M. (2004). *Pielęgnowanie wzroku*. Warszawa: Interspar.
- Ogińska-Bulik N., Kaflik-Pieróg M. (2006). *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*. Łódź: Wyd. WSHE.
- Pardhan S., Vaughan M., Zhang J., Smith L., Chichger H. (2020). Sore eyes as the most significant ocular symptom experienced by people with COVID-19: a comparison between pre-COVID-19 and during COVID-19 states. *BMJ Open Ophthalmology*, 5: e000632, 1–6. doi: 10.1136/bmjophth-2020-000632. <https://bmjophth.bmj.com/content/5/1/e000632>, [dostęp: 25.10.2021].
- Pellegrini M., Bernabei F., Scoria V., Giannaccare G. (2020). May home confinement during the COVID-19 outbreak worsen the global burden of myopia? *Clinical and Experimental Ophthalmology*, 258: 2069–2070. <https://doi.org/10.1007/s00417-020-04728-2>, [dostęp: 22.09.2021].
- Raport Access Economics. (2010). The Global Economic Cost of Visual Impairment. http://www.amdalliance.org/user_files/documents/AMD_Chronic_Disease_Exec_Sum_FINAL.pdf, [dostęp: 12.10.2021].
- Sarkar D., Soni D., Nagpal A., Khurram F., Karkhur S., Verma V., Mohan R., Sharma B. (2021). Ocular manifestations of RT-PCR-confirmed COVID-19 cases in a large database cross-sectional study. *BMJ Open Ophthalmology*, 6:e000775, 1–8. doi: 10.1136/bmjophth-2021-000775. <https://bmjophth.bmj.com/content/6/1/e000775>, [dostęp: 15.10.2021].
- Seah I., Agrawal R. (2020). Can the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Affect the Eyes? *A Review of Coronaviruses and Ocular Implications in Humans and Animals, Ocular Immunology and Inflammation*, 28(3). <https://doi.org/10.1080/09273948.2020.1738501>, [dostęp: 18.10.2021].
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>, [dostęp: 10.10.2021].
- Walkiewicz M. (2000). *Funkcjonalna ocena wzroku i proces wspomagania rozwoju widzenia u dzieci słabowidzących z niesprawnością złożoną*. Warszawa: WSPS.
- Walkiewicz-Krutak M. (2009). *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*. Warszawa: APS.
- Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J., Jiang F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395, 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X), [dostęp: 12.10.2021].

- Wang J., Li Y., Musch D. i in. (2021). Progression of Myopia in School-Aged Children After COVID-19 Home Confinement JAMA. *Ophthalmol.* 139(3): 293–300. doi: 10.1001/jamaophthalmol.2020.6239. <https://jamanetwork.com/journals/jamaophthalmology/article-abstract/2774808>, [dostęp: 12.10.2021].
- Wierzbowska J., Stankiewicz A. (2011). Choroby oczu u osób w wieku podeszłym. *Medycyna po Dyplomie*, 8(185), 46–51. https://podyplomie.pl/publish/system/articles/pdfarticles/000/010/888/original/Strony_od_MpD_2011_08-6.pdf?1468491617, [dostęp: 11.10.2021].
- Wolska A., Gedliczka A., Bugajska J. i in. (2003). Wspomagania ergonomiczne. W: J. Bugajska (red.). *Komputerowe stanowisko pracy – aspekty zdrowotne i ergonomiczne*. Warszawa: CIOP.
- World Report on disability 2011*. (2011). WHO. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf, [dostęp: 11.10.2021].

Emilia Śmiechowska-Petrovskij¹

ORCID: 0000-0002-6522-3817

Dydaktyka cyfrowa w edukacji (post)pandemicznej

Digital didactics in (post)pandemic education

Streszczenie

Celem rozdziału jest zaprezentowanie założeń dydaktyki cyfrowej w paradygmacie konstruktivistycznym w kontekście doświadczenia edukacji zdalnej spowodowanej epidemią COVID-19. W rozdziale dokonano przeglądu wyników badań obrazujących sposoby wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu online oraz wskazano na dylematy związane z dydaktyką cyfrową w okresie (post)pandemicznym.

Słowa kluczowe: dydaktyka cyfrowa, pandemia COVID-19, edukacja zdalna

Summary

The aim of the chapter is to present the assumptions of digital didactics in the constructivist paradigm in the context of the online education experience caused by the COVID-19 pandemic. The chapter reviews the results of research illustrating the ways of using ICT in online learning and identifies dilemmas related to digital didactics in the (post)pandemic period.

Keywords: digital didactics, COVID-19 pandemic, online education

Wprowadzenie

Dydaktyka cyfrowa, rozumiana jako zastosowanie modeli edukacyjnych wykorzystujących technologię informacyjno-komunikacyjną w procesie nauczania-uczenia się, opisywana jest jako nieodzowny komponent procesów kształcenia dzieci i młodzieży „urodzonych z myszką w rękę” (Szpunar 2009), „epoki smartfona” (Wieczorek-Tomaszewska 2013), „pokolenia kciuka” (Matusiak 2019). Technologie informacyjne

¹ Emilia Śmiechowska-Petrovskij – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, wieloletni ekspert Ośrodka Rozwoju Edukacji ds. weryfikacji podręczników i książek pomocniczych w brajlu i powiększonym druku, rzeczoznawca MEN ds. podręczników dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ekspert Urzędu Komunikacji Elektronicznej i Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

oraz usieciowienie komunikacji to naturalne środowisko życia tej grupy pokoleniowej. Od wielu lat formułowane są postulaty związane z tworzeniem niezbędnej obudowy metodycznej i strategii kształcenia wykorzystujących narzędzia TIK, dostosowanych do cyfrowego środowiska edukacyjnego, mających podstawy we współczesnych paradygmatach pedagogicznych, uwzględniających potencjał uczących się, w tym specyfikę stylów uczenia się i kompetencje nauczycieli. Postulaty te osadzają się na założeniu, że „technologia staje się coraz lepsza, a nauczanie nie” (Wieczorek-Tomaszewska 2013) i to „raczej technologia oczekuje edukacyjnego wsparcia” (Sysło 2013, za: Wieczorek-Tomaszewska 2013).

W diagnozach przedpandemicznych zwracano uwagę na to, że wykorzystywanie cyfrowych narzędzi w edukacji w niewielkim stopniu odpowiada konstruktywistycznej perspektywie ujmowania nauczania i uczenia się i nie dowartościowuje aktywności osoby uczącej się. Sytuacja pandemii wymusiła korzystanie z TIK w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej we wszystkich typach placówek, zamkniętych z powodu zapobiegania rozprzestrzenianiu się wirusa: przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, co dotknęło około 1 392,9 tys. dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym oraz 4,9 mln dzieci, młodzieży i dorosłych uczęszczających do placówek szkolnych (szacunki na podstawie danych GUS za: Madalińska-Michalak 2020). Przejście na zdalną edukację uwypukliło szereg wyzwań stojących przed wszystkimi podmiotami procesów edukacyjnych: nauczycielami, uczniami, rodzicami oraz kadrą zarządzającą, które związane są z obszarem technologicznym (wyposażeniem w sprzęt), kompetencyjnym (umiejętnościami obsługi technicznej), metodycznym (umiejętnościami dydaktycznego zastosowania TIK) i motywacyjnym (chęcią korzystania ze zróżnicowanych narzędzi i zasobów, skłonnością do doksztalcania się). Wyzwania te poświadczane są już wskaźnikami liczbowymi w pierwszych empirycznych diagnozach edukacji online, prowadzonych wiosną i jesienią 2020 r., przytaczanych w dalszej części rozdziału.

W kontekście konieczności prowadzenia edukacji, głównie szkolnej, drogą komunikacji na odległość, ważne wydaje się określenie potencjału dydaktyki cyfrowej, weryfikacja form jej wdrożenia oraz wyprowadzenie wniosków istotnych z punktu widzenia edukacji (post)pandemicznej – rozumianej tu umownie, jako edukacja po doświadczeniu lockdownu i przymusowej nauki zdalnej.

Potencjał dydaktyki cyfrowej

Włączanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu nauczania-uczenia się w okresie przedpandemicznym wiązało się z integrowaniem narzędzi TIK i zasobów cyfrowych z tradycyjnym, szkolnym procesem dydaktyczno-wychow-

wawczym. W polu uwagi dominującego miejsca nie zajmowały dylematy związane z synchronicznością i asynchronicznością przebiegu procesu nauczania–uczenia się. Przedmiotem troski było inkorporowanie podejścia konstruktywistycznego w pole wdrażania modeli edukacyjnych bazujących na TIK. Jednym z ważnych podejść do dydaktyki cyfrowej, które w polskim piśmiennictwie zyskało w ostatnich latach dużą reprezentację jest analiza i popularyzacja modelu SAMR (*Substitution/Zastąpienie* – *Augmentation/Rozszerzenie* – *Modification/Modyfikacja* – *Redefinition/Redefinicja*) (Puentedura 2010). W modelu tym wyróżnia się cztery poziomy integracji technologii w procesie edukacyjnym, z których ostatnie dwa: *Modification/Modyfikacja* i *Redefinition/Redefinicja* znamionują wysoki poziom integracji. Omówienie składowych modelu znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1.
Model SAMR

<i>Substitution/Zastąpienie:</i> technologie są wykorzystywane do wykonywania tych samych zadań, które były wykonywane wcześniej, np. polegające na drukowaniu arkuszy, przekazywaniu informacji, komunikowaniu się.	<i>Augmentation/Rozszerzenie:</i> dotyczy wykorzystania technologii jako skutecznego narzędzia do rozwiązywania podstawowych problemów (zadań), np. wykorzystanie formularzy online do przeprowadzania sprawdzianów, używanie serwisów do tworzenia quizów i wykonywanie ich na urządzeniach mobilnych w klasie.
<i>Modification/Modyfikowanie:</i> poziom, na którym technologia zaczyna odgrywać znaczącą rolę w klasie – dzięki niej są rozwiązywane stawiane przed uczniami zadania, np. nagranie dźwięku do tekstu, stworzenie wizualizacji i prezentacja przed audytorium. TIK stają się konieczne do funkcjonowania w szkole, wykonania zadania i zaprezentowania go w klasie oraz uzyskania opinii rówieśników i nauczyciela.	<i>Redefinition/Redefinicja:</i> urządzenia i systemy są wsparciem dla uczniów, umożliwiają współpracę, przy tworzeniu np. filmów dokumentalnych, korzystania z zewnętrznych źródeł informacji.

Źródło: opracowanie na podstawie: Puentedura (2010).

Wysoki poziom integracji w procesie edukacyjnym wiąże się z odejściem od transmisyjnego modelu edukacji na rzecz modelu konstruktywistycznego i konektywistycznego. Temu służyło popularyzowanie konkretnych modeli dydaktyki cyfrowej (Wieczorek-Tomaszewska 2013), takich jak:

- kształcenie wyprzedzające,
- kształcenie hybrydowe,
- metoda projektowa,
- nauczanie problemowe,
- gamifikacja.

W omówieniach nie pomijano także nauczania podającego z wykorzystaniem TIK, jako jednego z najczęściej stosowanych modeli. W nauczaniu podającym wykorzystuje się typowe metody nauczania, takie jak: wykład informacyjny, wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, opowiadanie, opis, pogadanka, a TIK są użytkowane przede wszystkim jako pomoce pogładowe lub narzędzia pokazowe (służą temu prezentacje multimedialne, tablice interaktywne, nagrania audio/video, treści z serwisów internetowych, zdigitalizowane zbiory z bibliotek i repozytoriów, materiały multimedialne dołączone do programów nauczania itp.). W tym modelu uczeń w sposób bierny styka się z zasobami cyfrowymi i technologią.

Jeśli chodzi o modele dydaktyki cyfrowej, które wykraczają poza transmisyjno-adaptacyjny paradygmat edukacyjny, to zakładają one zwiększenie aktywności uczniów względem podawczej aktywności nauczyciela oraz przeplatanie sytuacji synchronicznej i asynchronicznej pracy. W nauczaniu wyprzedzającym (*flipped classroom*) zakłada się fazę aktywacji, przetwarzania wiedzy, systematyzacji i ewaluacji. Faza przetwarzania wiedzy to czas, w którym uczniowie pracują w środowisku cyfrowym, zapoznając się z udostępnionymi materiałami, komunikując się między sobą, tworząc własne materiały (np. fiszki, prezentacje, quizy online). Dopiero w fazie systematyzacji i ewaluacji następuje bezpośrednia praca z nauczycielem stacjonarnie (w fazie aktywacji z kolei zostaje zainicjowany proces edukacyjny, sformułowany temat, cele, zasady, sposoby pracy, system oceniania). W tym modelu uczeń ma aktywny stosunek do technologii i zasobów cyfrowych oraz jest w dużym stopniu samodzielny w procesie dochodzenia do źródeł wiedzy i wiedzy.

W modelu nauczania hybrydowego (*blended learning*) scalone są dwie strategie: e-learning oraz kształcenie stacjonarne w kontakcie bezpośrednim uczniów z nauczycielem. Dochodzi tu do wymieszania form nauczania oraz metod dydaktycznych (warsztaty, dyskusje, studia przypadków, konsultacje oraz kursy online, testy, quizy internetowe, webinary etc.). Kształcenie hybrydowe może składać się z pięciu etapów: klasowego, w którym następuje omówienie zasad współpracy, celów edukacyjnych, kolejnego – w środowisku cyfrowym, w którym uczniowie pozyskują różne wiadomości teoretyczne; w trzecim etapie podczas spotkań klasowych pozyskana wiedza jest wykorzystywana i przekształcana, a czwarty etap odbywa się znów w środowisku cyfrowym, zwykle wiążąc się z utrwaleniem wiedzy i sprawdzeniem jej, np. poprzez testy online. W ostatnim piątym etapie podczas spotkania bezpośredniego następuje podsumowanie procesu nabywania wiedzy i umiejętności oraz faza oceniania. W tym modelu uczeń jest aktywny w stosunku do technologii i zasobów cyfrowych, które powinny być dobrane zgodnie z celami dydaktyczno-wychowawczymi oraz połączone z zadaniami wykonywanymi w klasie.

Metoda projektowa realizowana z wykorzystaniem środowiska cyfrowego osadzona jest na klasycznym schemacie, zakładającym długoterminowe zadanie realizowane na podstawie wcześniejszych wskazówek, w formie projektu badawczego lub wdrożeniowego, np. działanie na rzecz środowiska lokalnego. W metodzie projektowej szczególne znaczenie będą miały aplikacje do zarządzania projektami, materiały informacyjne w wolnym dostępie, programy do tworzenia prezentacji, arkusze kalkulacyjnych, komunikatory, portale społecznościowe.

W nauczaniu problemowym (*problem based learning*) punkt ciężkości spoczywa na realnym problemie, który wymaga rozwiązania, a zatem formułowania hipotez, weryfikowania ich. Nauczyciel pełni ważną rolę w definiowaniu – lub w pomocy w definiowaniu sytuacji problemowej, natomiast zadaniem uczniów jest poszukiwanie informacji, wiedzy, rozwiązań, sprawdzanie hipotez poprzez kwerendy źródeł oraz komunikowanie się z grupą z wykorzystaniem technologii i zasobów cyfrowych.

Ważną strategią edukacyjną w ramach dydaktyki cyfrowej jest gamifikacja, czyli wykorzystanie mechanizmów stosowanych w grach, w celu wzbudzenia większego zaangażowania wśród uczniów, a także aktywizowania strategicznego myślenia. Podaje się trzy etapy pracy w ramach gamifikacji: określenie celów gry, określenie zasad i warunków premiowania oraz przedstawienie zadań uczniom, które są do wykonania w ramach gry. W ramach gamifikacji przydatne okazuje się korzystanie z technologii komunikacyjnych, a także określonego systemu śledzenia postępów swoich oraz graczy, np. dokumenty w chmurze.

Zaprezentowane modele dydaktyki cyfrowej są ukierunkowane na to, aby uczeń samodzielnie dochodził do wiedzy poprzez stwarzanie mu sytuacji problemowych, sugerowanie wykorzystywania zróżnicowanych zasobów sieciowych i współpracę grupową m.in. przy użyciu TIK oraz aby był w tym procesie aktywnym konstruktorem struktur swojej wiedzy, a nauczyciel facylitatorem w tym procesie. Te modele dydaktyki służą również wysokiej integracji technologii i procesu dydaktyczno-wychowawczego w kierunku poziomu modyfikacji i redefinicji z modelu SAMR.

Popularyzowanie tych modeli dydaktyki cyfrowej miało na celu wyjście poza zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych jako podstawienia czy rozszerzenia, jednak diagnozy wdrożeniowe nie były szczególnie optymistyczne, tzn. obrazowały trudności w wykroczeniu poza nauczanie podające z użyciem TIK (Plebańska, Halska 2017; Banasik 2017).

Nic więc dziwnego, że w rekomendacjach dla nauczycieli, publikowanych wraz z wprowadzeniem izolacji społecznej i nauczania zdalnego, pojawiły się przykłady zastosowania TIK wykraczające poza wdrażanie jedynie podających metod nauczania. M. Plebańska (2020) opisuje przykład procesu edukacji zdalnej, strukturując jednostkę metodyczną w taki sposób, aby w trakcie synchronicznych spotkań uczniów

z nauczycielami integrować zasoby multimedialne służące przekazowi treści z narzędziami interaktywnymi, zapewniającymi uczniom ich utrwalenie oraz sprawdzenie wiedzy i umiejętności, a także włączać wykonywanie projektów indywidualnych i grupowych, wspieranych przez TIK. W tym przykładzie pracę własną uczniów poza lekcjami ujęto tak, by wykorzystywali oni zasoby prezentowane na lekcji oraz tradycyjne materiały edukacyjne, np. podręczniki. Opisując zdalną edukację w kontekście dydaktyki cyfrowej rozumianej konstruktywistycznie i konektywistycznie, autorka proponowała użycie kategorii warstw w podejściu do e-learningu (metafora cebuli), gdzie platforma e-learningowa stanowi warstwę administracyjną i warstwę współpracy, zaś samo szkolenie/lekcja składa się z warstwy treści podstawowych, warstwy multimediiów, warstwy interakcji i licznych warstw treści rozszerzonych.

Nauczanie zdalne w pandemii a dydaktyka cyfrowa

Wobec konieczności prowadzenia nauczania zdalnego w związku z sytuacją pandemiczną, istotnym pytaniem, które się pojawia, jest określenie, czy potencjał dydaktyki cyfrowej udało się wyzyskać w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Dane pozyskane z badań prowadzonych w trakcie trwania pandemii ukazują koncentrację na kompetencjach cyfrowych nauczycieli, na ocenach edukacji zdalnej przez uczniów, rodziców, nauczycieli, ale także na stosowanych metodach w pracy zdalnej z uczniami. Analizując doniesienia z praktyki pedagogicznej, a także wyniki badań sondażowych, prowadzonych od kwietnia 2020 r., można zauważyć, że w pierwszym etapie lockdownu dominującą strategią nauczania była edukacja asynchroniczna, odbywająca się poprzez przekazywanie uczniom materiałów edukacyjnych drogą komunikacji na odległość, w formie skanów, zdjęć, prezentacji, nagrań video, a także instrukcji wykonania zadań, ukierunkowana w większym stopniu na asymilację materiału dydaktycznego przez ucznia bez bieżącego kontaktu z nauczycielem, czasem wspomagana przez asynchroniczny kontakt z nauczycielem przez e-mail – w przypadku uczniów młodszych za pośrednictwem rodziców. Kolejnym etapem było wdrożenie strategii edukacji synchronicznej w formie lekcji video za pośrednictwem różnych narzędzi. Bieżąca interakcja prowadzącego zajęcia z uczestnikami oraz kontrola przebiegu uczenia się dała namiastkę lekcji stacjonarnych. Wyniki ogólnopolskiego sondażu przeprowadzonego w czerwcu 2020 r. pokazują, że 42% nauczycieli przeszło z zajęć prowadzonych początkowo w formie asynchronicznej na zajęcia w formule synchronicznej (N:2961) i prowadziło zajęcia synchroniczne albo zgodnie z planem zajęć (41%), albo w 25% indywidualnie ustalając grafik tych zajęć, zaś 20%

nauczycieli prowadziło zajęcia asynchronicznie. Najrzadziej wskazywano wykorzystanie platform edukacyjnych (6%) (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020).

Dostępne dane pozwalają wnioskować, że wykorzystanie technologii do prowadzenia zdalnych zajęć można umiejscowić w polu *Substitution*/Zastąpienia w modelu SAMR, w paradygmacie transmisyjnym. M. Plebańska, A. Szyller i M. Sieńczewska (2020) wskazują, że nauczyciele w edukacji zdalnej często ograniczali się do zadawania prac uczniom i ich sprawdzania. 31% ankietowanych prowadziło zajęcia online synchronicznie, przy wykorzystaniu takich platform, jak MS Teams, Zoom, Google Hangouts i inne. Drugą pod względem wielkości grupę 27% stanowili nauczyciele przekazujący uczniom e-materiały do samodzielnej realizacji. 19% nauczycieli wysyłało uczniom informację o zadaniach do wykonania w zwykłych książkach. Tylko około 13% nauczycieli prowadziło zajęcia przez portale edukacyjne. Najmniej liczną grupą byli nauczyciele używający do edukacji zdalnej dedykowanych platform edukacyjnych – 3%. 8% badanych wykorzystywało inne narzędzia, takie jak Skype, Messenger, internetowe ogólnodostępne zasoby edukacyjne, nagrywało filmy do udostępnienia uczniom, a nawet wykorzystywało rozmowy telefoniczne. Potwierdzają to również wyniki badań środowiska uczniowskiego. 42% uczniów określiło, że edukacja zdalna ograniczała się głównie do otrzymywania e-materiałów do samodzielnej nauki lub wyznaczania zadań do wykonania w podręcznikach, zeszytach ćwiczeń. Tylko 13% badanych określiło, że odbywało lekcje synchronicznie (N = 1217). Uczniowie wskazywali, że w ramach edukacji zdalnej dominowała praca z podręcznikiem, a rola nauczyciela polegała na wskazywaniu konkretnych zadań do realizacji (prawie 30%). 24% ankietowanych uczniów podczas zajęć zdalnych oglądało filmiki lub prezentacje multimedialne odtwarzane online lub przesyłane przez nauczyciela. Bardzo rzadko wskazywano stosowanie metod wymagających samodzielności, ok. 8%–9% uczniów realizowało projekty czy interaktywne, gotowe zadania na różnych stronach edukacyjnych. Nieliczni uczniowie uczestniczyli online w grach i zabawach edukacyjnych. Autorzy raportu wskazują, że zdecydowana większość badanych nauczycieli korzystała z kilku różnych sposobów prowadzenia zajęć online, które dostosowywali do potrzeb uczniów, własnych oraz przebiegu procesu dydaktycznego. Jeśli chodzi o narzędzia i zasoby cyfrowe, to nauczyciele najczęściej wykorzystywali filmy i prezentacje multimedialne (odpowiednio 21% i 18%). Ćwiczenia online, wykorzystanie cyfrowych podręczników oraz quizów internetowych proponowało 13–15% nauczycieli. Mniej niż 10% badanych wykorzystywało aplikacje edukacyjne, cyfrowe gry edukacyjne czy eksperymenty online. Wśród metod dydaktycznych dominowały metody podające (36% przypadków) – 31% badanych wprowadzało metody aktywizujące wsparte TIK. Metodę projektową z wykorzystaniem technologii cyfrowych wykorzystywało 14% badanych, a grywalizację – 7%.

Podobne wyniki i wnioski prezentowane są w raporcie przygotowanym na zlecenie firmy Librus (2020). W opinii rodziców dzieci szkolnych ($N = 18\,346$), edukacja zdalna prowadzona była w sposób tradycyjny – najczęściej poprzez prezentację filmów edukacyjnych do samodzielnego oglądania w domu (63%), przysyłanie wytycznych dotyczących zadań do wykonania z podręczników i zeszytów ćwiczeń (62%) lub przekazywanie materiałów/zadań do samodzielnego zrobienia w domu (56%) (Librus, 2020). Inne wyniki badań, np. Buchner, Majchrzak, Wierzbickiej (2020) czy A. Winiarczyk i T. Warzochy (2021) rysują zbliżony obraz edukacji pandemicznej.

Nic więc dziwnego, że taki sposób prowadzenia edukacji zdalnej przełożył się na odczucie przeciążenia pracą uczniów i przerzucenia odpowiedzialności za moderowanie przebiegu nauczania-uczenia się na rodziców.

Konsekwencją edukacji zdalnej było wydłużenie czasu ekranowego. Według sondażu G. Ptaszka, G.D. Stunża, J. Pyżalskiego M. Dębskiego oraz M. Bigaj (2020), zarówno w opinii nauczycieli, jak i uczniów, spędzanie czasu przed ekranem wydłużyło się w czasie zdalnego nauczania, również w weekendy. Połowa badanych uczniów (50%, $N = 1284$) i nauczycieli (51%, $N = 671$) wskazała, że w dni robocze korzystała z Internetu dziennie sześć godzin lub więcej. 28% uczniów oraz 30% nauczycieli korzystało z Internetu sześć godzin lub więcej również w weekendy.

Podsumowując, można zauważyć, że wymuszenie edukacji zdalnej i korzystania z TIK przez nauczycieli w niewielkim stopniu ziściło potencjał dydaktyki cyfrowej. Należy raczej zauważyć, że zdalna edukacja jak w soczewce uwypukliła niedostatek metodycznych kompetencji związanych z korzystaniem z narzędzi technologicznych i zasobów cyfrowych w edukacji, widoczny już wcześniej oraz niewystarczające kompetencje cyfrowe nauczycieli. Z drugiej jednak strony okazała się kursem przyspieszonym dla nauczycieli i uczniów z zakresu TIK.

Dydaktyka cyfrowa w edukacji (post)pandemicznej

Wobec zarysowanego potencjału dydaktyki cyfrowej oraz nieefektywności jej wdrożenia w edukacji pandemicznej, pojawia się kwestia perspektyw dydaktyki cyfrowej w edukacji (post)pandemicznej.

Jednym z podstawowych dylematów jest to, jak ją wdrażać – jak w wysokim stopniu integrować technologię w procesie nauczania-uczenia się w nurcie konstruktywistycznym? Można powiedzieć, że sytuacja doświadczenia zdalnej edukacji oraz aktualne doświadczenia (czasowe przechodzenie placówek oświatowych na edukację online w związku z zakażeniami COVID-19 przez nauczycieli czy uczniów) nie rokuje pozytywnie, ponieważ dydaktyka cyfrowa znika pod całokształtem aktywności

związanych ze zdalną edukacją, do której większość uczestników procesów oświatowych nie chce powrotu – 59% nauczycieli, 53% uczniów (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020). Wydłużenie czasu ekranowego oraz uzależnienia sieciowe (według danych gromadzonych w ramach „Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli” MEiN, problemy poruszane w ramach poradnictwa indywidualnego dla rodziców i uczniów dotyczą głównie uzależnień od technologii), to kolejne negatywne aspekty sytuacji pandemicznej, które mogą stanowić zaporę przed korzystaniem z technologii w edukacji wtedy, gdy nie jest to formalnie konieczne. Badacze wskazują na konieczność zwiększenia tzw. higieny cyfrowej, rozumianej jako pewna postawa odpowiedzialnego korzystania z zasobów sieciowych, tak aby nie narażać zdrowia fizycznego, psychicznego czy nie zaburzać relacji społecznych, której poziom zależny jest od samoregulacji i kontroli używania Internetu, cyfrowych narzędzi ekranowych, posiadania alternatywy dla świata wirtualnego i rozwiniętej sieci oparcia społecznego (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj 2020). Te postulaty wynikają z tego, że podczas edukacji zdalnej wszyscy uczestnicy procesów oświatowych doświadczyli obniżenia dobrostanu psychicznego i fizycznego oraz obniżenia higieny cyfrowej. W tej sytuacji proponowanie pracy w środowisku zdalnym może wydawać się nieadekwatne do potrzeb, zwłaszcza że wciąż niektóre placówki są zobligowane pracować zdalnie.

Z drugiej jednak strony doświadczenie edukacji pandemicznej może rysować pozytywne perspektywy dla dydaktyki cyfrowej. Po pierwsze dlatego, że zwiększył się poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli, uczniów i rodziców. Zwiększyła się umiejętność korzystania z narzędzi TIK, wyszukiwania zasobów sieciowych, interaktywnych mechanizmów, poprawił się poziom zaopatrzenia sprzętowego i wsparcie instytucjonalne (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020). Można powiedzieć, że w pewnym stopniu udało się przepracować poziom *Substitution/Zastąpienia* i *Augmentation/Rozszerzenia* z modelu SAMR, który jest nieodzowną drogą do etapu modyfikacji i redefinicji – wysokiego poziomu zintegrowania technologii z procesem edukacyjnym.

Konieczne zatem wydaje się popularyzowanie i testowanie modeli dydaktyki cyfrowej, odmieniających dotychczasowe doświadczenia uczniów i nauczycieli ze zdalnej edukacji.

Podsumowanie

Potencjał tkwiący w dydaktyce cyfrowej nurtu konstruktywistycznego, konektywistycznego wydaje się pewnym remedium na brak satysfakcji wynikającej ze zdalnej edukacji w okresie pandemii – doświadczeń nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Wysoki stopień aktywizacji uczniów, generowanie sytuacji problemowych o charakterze

dydaktyczno-wychowawczym, które mogą być rozwiązywane z wykorzystaniem narzędzi i zasobów sieciowych w środowisku, które i tak jest dla nich, „cyfrowych tubylców”, naturalnym, możliwość współpracy w grupach, mogą też zapobiegać sytuacji nieutrzymywania koncentracji na procesie nauczania, korzystania z portali społecznościowych, grania w gry w trakcie lekcji czy ogólnie używania telefonu i Internetu do celów pozalekcyjnych (28% badanych uczniów wskazywało takie aktywności w badaniach, por. Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj 2020). J. Ścibor (2020) zwraca uwagę na to, że dobrze zaprojektowana dydaktyka cyfrowa, zwłaszcza w modelu SAMR z wykorzystaniem etapu modyfikacji oraz redefinicji może ponadto wyzwać aktywność twórczą u uczniów.

Jednak w sytuacji (post)pandemii szczególnie istotne wydaje się podkreślanie wyraźnego rozróżnienia pomiędzy nauczaniem zdalnym a dydaktyką cyfrową. Ta rozdzielność pojęciowa jest konieczna, ponieważ dydaktyka cyfrowa może i powinna służyć zarówno edukacji stacjonarnej, jak i edukacji zdalnej.

Bibliografia

- Banasik A. (2017). Nowe media w szkole podstawowej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI, 1.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>, [dostęp: 25.10.2021].
- Juszczyk S. (2007). Edukacja na odległość. W: B. Siemieniecki (red.). *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Librus (2020). *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport z drugiego badania ankietowego. Maj 2012*. <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmieniło-sie-nauczanie-zdalne>, [dostęp: 17.10.2021].
- Madalińska-Michalak J. (2020). Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania. W: N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.). (2020). *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*. Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Matusiak R. (2019). Edukacja medialna „pokolenia kciuka” – błądostka czy obowiązek? *Kultura i Wychowanie*, 1.
- Pikuła N.G., Jagielska K., Łukasik J.M. (red.). (2020). *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*. Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
- Plebańska M., Halska B. (2017). Rola wykorzystania nowych technologii we współczesnych szkołach – rezultaty pierwszego etapu badań. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vi-stula*, 1(51).

- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19: Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,941,edukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania>, [dostęp: 15.11.2021].
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Puentedura R. (2010). *SAMR and TPACK: Intro to advanced practice*. http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf, [dostęp: 2.11.2021].
- Pyżalski J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Syśło M.M. (2013). Trwałe mechanizmy edukacji i rzeczywisty rozwój systemu kształcenia. W: L. Hojnacki, M. Polak (red.). *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*. Warszawa: Think Global.
- Szpunar M. (2009). Urodzeni z myszką w ręku. Wczesna adaptacja do nowych mediów. W: J. Morbitzer (red.). *Komputer w edukacji*. Kraków: UP.
- Ścibor J. (2020). Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Wieczorek-Tomaszewska M. (2013). *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej. Raport ekspercki*. Kraków: SMWI.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2021). Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19. *Forum Oświatowe*, 33(1/65), 61–76. <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.4>.

Elżbieta Kwiatkowska¹

ORCID: 0000-0002-8509-9120

Wypalenie akademickie studentów pedagogiki w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19

**Academic burnout of students of preschool and early childhood
education in the context of the COVID-19 coronavirus pandemic**

Streszczenie

W niniejszym artykule skoncentrowano się na znaczeniu pandemii COVID-19 dla poczucia wypalenia akademickiego i zawodowego. Przedstawione zostały podstawowe teorie wypalenia zawodowego i wprowadzone zostało pojęcie „wypalenia akademickiego” jako studenckiego odpowiednika wypalenia zawodowego. Na tym tle analizie poddane zostały relacje pomiędzy wypaleniem akademickim a zawodowym oraz zaproponowany został wstępny model diagnozy skali zjawiska wypalenia akademickiego.

Słowa kluczowe: wypalenie akademickie, wypalenie zawodowe, stresory, pandemia

Summary

This article focuses on the importance of the COVID-19 pandemic for feelings of academic and professional burnout. The basic theories of burnout were presented and the concept of academic burnout was introduced as a student's equivalent of burnout. Against this background, the relationship between academic and occupational burnout was analyzed and a preliminary model for the diagnosis of the scale of the academic burnout phenomenon was proposed.

Keywords: academic burnout, occupational burnout, stressors, pandemic

Wprowadzenie

W następstwie lockdownu gospodarki wywołanego pandemią koronawirusa COVID-19, lata 2020 i 2021 przez wielu zostaną zapamiętane jako wyrwana z rutyny codziennego funkcjonowania okazja do szerszego, mniej uwikłanego w zwykłe sprawy,

¹ Elżbieta Kwiatkowska – magister pedagogiki (UW), doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki (UMCS). Obecnie zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.

spojrzenia na siebie i swoje dotychczasowe życie. Wielu spośród nas, badaczy zjawisk społecznych, miało nie tylko okazję doświadczyć efektów tego swoistego wyhamowania życia społecznego i zawodowego, ale również przyglądać się im z odmiennej, uogólniającej rzeczywistość perspektywy naukowej. Wnioski z tych dwutorowo prowadzonych obserwacji, zawarte w dużej części obecnie publikowanych artykułów naukowych, nie nastrajają – dokonując tu pewnego uogólnienia – pozytywnie. Wydaje się bowiem, że podstawowym skutkiem wyrwania z rutyny funkcjonowania jest kontestacja rzeczywistości, w jakiej żyjemy, panujących w niej norm moralnych, praw, podważanie jej sensowności i przyjazności z punktu widzenia jednostek, grup czy całych społeczeństw.

Poszukiwanie nowej tożsamości, w której tle obecne są również doświadczenia bezsilności – wynikającej z niemożności udzielenia pomocy choremu bliskiemu, konieczności ciągłej opieki nad źle znoszącymi zamknięcie w domu dziećmi czy związanej z poczuciem bezsensowności i niepewności pracy – skutkować może poczuciem, że dotychczasowe życie było niewarte przeżycia, nieciekawe i mało perspektywiczne. W efekcie obecnie w ludziach budzi się nieśmiało myśl, że świat społeczny nie jest tworem idealnym, że prawo i procedury są bezpodstawnie ważniejsze od człowieka, że żyją w niekończącym się wyścigu szczurów, nakręcanym przez państwo, dużych graczy na rynku pracy, banki itd. Zderzenie tak budowanej tożsamości z realiami postpandemicznego rynku pracy oraz pogarszającą się sytuacją gospodarczą, polityczną i społeczną w Polsce (wzrost cen, spory z UE, napięte relacje z Rosją i Białorusią, dzielenie społeczeństwa przez polityków, utrudniony dostęp do usług, w tym do lekarzy, psychiatrów itp.), skutkować więc może znaczącym wzrostem indywidualnie postrzeganego niezadowolenia ze swojej sytuacji życiowej i zawodowej oraz poczuciem, że przyszłość nie przyniesie poprawy w tym zakresie.

Standardowe spojrzenie na problematykę wypalenia zawodowego zakłada, że wypaleniu ulegają osoby posiadające doświadczenie zawodowe, czyli wykonujące jakąś pracę i czujące podczas jej wykonywania nadmierny, nieadekwatny do sytuacji stres – tzw. stres zawodowy (Chmiel 2002, s. 169–203). Poczucie napięcia wynika natomiast z szeregu czynników związanych z pracą, które Nik Chmiel sklasyfikowała następująco:

1. „Treść pracy – przeciążenie/niedociążenie pracą, złożona praca/monotonna praca, zbyt duża odpowiedzialność, niebezpieczna praca, sprzeczne/niejednoznaczne wymagania.
2. Warunki pracy – toksyczne substancje, złe warunki (hałas, wibracje, oświetlenie, promieniowanie, temperatura), pozycja, w której wykonuje się pracę, praca wymagająca dużego wysiłku fizycznego, zagrażające sytuacje, brak higieny/brak środków ochronnych.

3. Warunki zatrudnienia – praca zmianowa, niska płaca, niewielkie szanse na rozwój kariery, brak stałej umowy o pracę, niepewność zatrudnienia.
4. Relacje społeczne w pracy – „złe przywództwo, małe wsparcie społeczne, niewielki udział w podejmowaniu decyzji, ograniczenie swobód, dyskryminacja” (Chmiel 2002, s. 173).

Uwspółcześniając przytoczoną klasyfikację o następstwa lockdownu gospodarki w latach 2020–2021, należy wziąć pod uwagę jego szeroki kontekst oddziaływania na jednostki, grupy i społeczeństwo. Pamiętając, że jednostka, funkcjonując w społeczeństwie składającym się z wielu grup na raz, ulega siłą rzeczy ich wpływowi i finalnie – do pewnego stopnia – stanowi odbicie zarówno grup, jak i społeczeństwa (Aronson i in. 1997, s. 123–169), proponuję:

5. Warunki życia w postpandemicznym świecie – niepewność dotycząca przyszłości (oceniana w wymiarach: gospodarczym, społecznym, ekologicznym, migracyjnym, politycznym), konieczność polegania na zawodnej technologii (oraz samo zwiększanie roli technologii w życiu jednostek czy wzrost kontroli, jaki ona umożliwia), rywalizowanie z technologią (zmiany zachodzące na rynku pracy w związku z automatyzacją i robotyzacją pracy – np. zanikanie zawodów), spływanie relacji (rodzinnych, koleżeńskich i zawodowych), niska motywacja do działania (spowodowana np. brakiem nieodległego celu), brak wiary w możliwość wprowadzenia pożądanej zmiany (np. zmiany organizacji życia społecznego czy zmiany światopoglądu mas dotyczącej problemów związanych z ekologią i klimatem).

Te, wynikające zarówno z mojej prywatnej obserwacji świata w czasie pandemii, jak i z lektury licznych opracowań prasowych i naukowych, propozycje uzupełnienia klasyfikacji opracowanej przez Nik Chmiel są jedynie uprawomocnionymi przypuszczeniami, co nie zmienia faktu, że wpływ tego typu czynników na osoby dorosłe, trzeźwo myślące o życiu również w kategoriach przyszłości, jest z pewnością znaczący. Podejrzewam, że to właśnie ta, umowna na razie, piąta kategoria stresorów jest w dużej mierze odpowiedzialna za upowszechnienie się zjawiska wypalenia zawodowego na uczelniach wyższych, zwłaszcza w grupie studentów. Pomijając wypalenie zawodowe pracowników akademickich – tj. uznając je za w miarę typowy przykład wypalenia zawodowego, wynikającego ze wszystkich pięciu grup czynników ryzyka – wypalenie zawodowe osób, które z założenia dopiero uczą się zawodu i nie posiadają znaczących doświadczeń zawodowych (choćby z racji wieku), jest zjawiskiem niezwykle niepokojącym.

Można bezpiecznie przyjąć, że za obserwowane powszechnie zniechęcenie studentów (i szerzej – uczniów) do nauki odpowiada długotrwałe obcowanie z lekcjami online, które w wyniku nieprzygotowania nauczycieli do dydaktyki zdalnej, braku powszechnego dostępu do komputera z połączeniem internetowym czy niedostatków

lokalowych trapiących polskie rodziny (Buchner, Wierzbicka 2020; Plebańska i in. 2021), zdają się nie zastępować nauki stacjonarnej w zadowalającym stopniu. Ograniczenie spojrzenia na tę materię do samych metod dydaktycznych byłoby jednak sporym nadużyciem, gdyż w rzeczywistości uczniowie i studenci są w większości (56% populacji, według autorów raportu *Praca i nauka zdalna w czasach pandemii*) zadowoleni z lekcji/zajęć online, a jeszcze liczniejsza grupa (62%) chciałaby kontynuować naukę lub pracę zdalnie po zakończeniu obostrzeń sanitarnych. Wynika to prawdopodobnie ze złudnego poczucia wolności, jakie daje możliwość wyciszenia i zignorowania nauczyciela w programach MS Teams czy Zoom, za pośrednictwem których odbywa się pełna komunikacja na linii nauczyciel – uczeń. To oczywiście daje uczniom i studentom nowe możliwości spędzania czasu, co jest dla nich z pewnością niezwykle kuszące, ale – jednocześnie – odbiera nauczycielom możliwość wejścia w dialog czy relację z uczniem, uniemożliwia przekazanie czegoś więcej niż materiał wymagany do najbliższej klasówki czy kolokwium. Straty, jakie w ten sposób ponoszą uczniowie i studenci w zakresie kompetencji społecznych (a szerzej rzecz ujmując, są to poważne zakłócenia w procesie socjalizacji wtórnej – por. Zduniak 2013) są nie tylko obecnie trudne do zdiagnozowania, ale też z pewnością przełożą się po latach na jakość ich funkcjonowania w dorosłym życiu – w tym w życiu zawodowym.

Mając do czynienia z tak niejednoznacznym obrazem realnej sytuacji młodych ludzi, miotających się rozpaczliwie pomiędzy oczekiwaniami rodziców i, szerzej, środowiska społecznego (często nieadekwatnymi do potrzeb dziecka) a własnymi słabościami, zainteresowaniami, celami i pragnieniami, jako starsze pokolenia powinniśmy skoncentrować działania na zdiagnozowaniu skali i jakościowych właściwości powyżej zarysowanego problemu, poszukać rozwiązania i wdrożyć je, nieustannie monitorując efekty wdrożenia z odpowiedniej, nieortodoksyjnej perspektywy. I z drugiej strony, szeroka diagnoza edukacji zdalnej pokazała, że środowisko pracy nauczyciela jest obecnie dalekie od przyjaznego, budującego i sprzyjającego rozwojowi osobistemu – sprzyja zatem poczuciu wypalenia zawodowego.

Podjmując próbę właściwego rozpoznania teoretycznego problemu wypalenia akademickiego oraz, w dalszej kolejności, badawczego uprawomocnienia powyżej zaprezentowanego spojrzenia na jedno z wcieleń wypalenia zawodowego, warto przytoczyć prace Christiny Maslach, amerykańskiej psycholog społecznej. Koncepcja wypalenia zawodowego jej autorstwa (wielowymiarowy model wypalenia zawodowego) została oparta na rozległych badaniach jakościowych (wywiady z pracownikami służby zdrowia i szkolnictwa) oraz ilościowych (kwestionariusze samoopisu), co pozwala sądzić o ich wystarczającym przetestowaniu na polu empirycznym. Porównanie i głęboka analiza wypowiedzi badanych sugerowały, że wypalenie nie jest

prostą reakcją na stres, ale raczej syndromem pojawiającym się dość regularnie u ludzi pracujących w zawodach społecznych i pomocowych (Maslach 1976). Wyprowadzona finalnie z tych analiz definicja wypalenia zawodowego mówi, że jest to „zespół psychologiczny pojawiający się jako przedłużona reakcja na przewlekłe stresory interpersonalne w pracy. Trzy kluczowe wymiary tej reakcji to przytłaczające wyczerpanie, poczucie cynizmu i oderwania od pracy oraz poczucie nieskuteczności i braku spełnienia. Znaczenie tego trójwymiarowego modelu polega na tym, że wyraźnie umieszcza indywidualne doświadczenie stresu w kontekście społecznym i obejmuje koncepcję osoby” (Maslach, Leiter 2016, s. 104, tł. wł.). Wspomniane w definicji wymiary reakcji na obecne w pracy stresory obejmują:

1. **„Emocjonalne wyczerpanie** – cechuje je poczucie nadmiernego zmęczenia oraz wyczerpania emocjonalnych zasobów. Charakterystyczne dla tego wymiaru są: poczucie ogólnego zmęczenia, brak naturalnej energii i zapału do działania, brak radości życia, zwiększona drażliwość oraz impulsywność. Zaznacza się potrzeba większego wysiłku do pełnienia zawodowych ról. Dołączają się do tego liczne objawy psychosomatyczne. Głównymi źródłami wyczerpania są: nadmiar obowiązków oraz konflikty w pracy. Na płaszczyźnie zawodowej osoba czuje się wyeksploatowana i wyczerpana, a równocześnie nie dostrzega możliwości regeneracji sił. Najczęściej brakuje jej energii, aby rozpocząć nowy dzień i spotykać ludzi, którym trzeba pomagać. W płaszczyźnie psychologicznej następuje rozluźnienie emocjonalnych więzi z podopiecznymi, co często przybiera formę utraty przywiązania i bliskości.
2. **Depersonalizacja** (cynizm) – ten termin ma tutaj inne znaczenie niż przyjęte w psychiatrii. Określa on specyficzny stosunek jednostki do innych, który wyraża się negatywnym, cynicznym, nadmiernym dystansowaniem się w kontaktach interpersonalnych, a często również utratą idealizmu. Relacje z innymi tracą swój dotychczasowy podmiotowy charakter, stając się bezosobowe, zdepersonalizowane. Depersonalizacja jest pochodną nadmiernego wyczerpania emocjonalnego. Może być spostrzegana jako forma samoobrony poprzez tworzenie emocjonalnego buforu obojętności chroniącego przed kontaktami. Jest jednak ryzyko, że postawa obojętności może prowadzić do apersonalnej postawy wobec innych i dehumanizacji.
3. **Obniżone zadowolenie z osiągnięć zawodowych** – przejawia się spadkiem poczucia własnej kompetencji i wydajności pracy. To obniżenie poczucia własnej skuteczności i efektywności działania może wiązać się z depresyjnością i trudnościami w radzeniu sobie z wymaganiami, jakie stawiane są w pracy, oraz ze stresem związanym z wykonywanym zawodem” (Tucholska 2001, s. 306).

Przekładając powyższe wymiary na język wypalenia akademickiego, wypaleni studenci odczuwać mogą m.in.:

- nadmierne obciążenie nauką (lub nauką i pracą);
- utratę entuzjazmu życiowego;
- zmęczenie fizyczne i psychiczne;
- niechęć do uczestnictwa w zajęciach;
- niechęć do podejmowania aktywności na zajęciach;
- rozluźnianie, pogarszanie się relacji z innymi studentami;
- brak sensowności studiowania, uczenia się;
- brak motywacji (zwłaszcza wewnętrznej) do działania;
- niechęć do pracy grupowej;
- problemy poznawcze różnego typu.

Wyodrębnione na podstawie obserwacji własnych symptomy wypalenia akademickiego nie wyczerpują ich możliwej kafeterii, jednakże dają podstawę do dalszych rozważań. Interesujące uzupełnienie takiego spojrzenia przedstawił Konrad Kulikowski (2016), udowadniając badawczo (przy wykorzystaniu polskiej adaptacji testu MBI – *Maslach Burnout Inventory*), że studenci odnoszący sukcesy w nauce (zdający bez problemów egzaminy) czują się mniej wypaleni od ich mniej skutecznych w tym względzie kolegów. Szkoda jedynie, że pedagogiczne znaczenie tego typu odkryć jest niewątpliwie zbyt małe, by na stałe wpłynąć na kształt procesu kształcenia w szkołach i w uczelniach wyższych, w których rola pozytywnych wzmocnień nie jest wystarczająco doceniana.

W wymiarze społecznym koszty wypalenia akademickiego studentów pedagogiki, zwłaszcza studiujących na kierunkach nauczycielskich, ponoszą nie tylko oni sami, doświadczając symptomów wypalenia zawodowego, prawdopodobnie krótko po rozpoczęciu pracy zawodowej, ale też ich przyszli podopieczni – dzieci i młodzież. To właśnie one, już od pierwszych dni w żłobku czy w przedszkolu stykać się będą z nauczycielami, którzy są emocjonalnie wyczerpani, cyniczni i obojętni na jakość wykonywanej pracy. Przyjmując, że co najmniej co piąty nauczyciel (badanie przeprowadzone zostało przed wybuchem pandemii) doświadcza licznych symptomów wypalenia zawodowego (Kocór 2019, s. 177), skala problemu jest znacząca, a pytanie o to, czy jego źródła dopatrywać się można w doświadczeniach wyniesionych z uczelni, jest jak najbardziej zasadne.

Szukając źródeł wypalenia zawodowego nauczycieli, nie sposób jednak odnaleźć wątków łączących je bezpośrednio z wcześniejszym doświadczeniem wypalenia akademickiego. Liczne grono badaczy wskazuje natomiast, że najważniejszymi czynnikami prowadzącymi do wypalenia zawodowego nauczycieli są te uniwersalne: niepewność utrzymania pracy, nieodpowiednie warunki pracy, zbyt niskie zarobki, koniecz-

ność ciągłego doskonalenia się (Koczoń-Żurek 2000; Umiastowska, Gdaniec 2016), niski prestiż społeczny zawodu (Sęk 1994) czy źle zorganizowana komunikacja, kwestionowanie kompetencji przez przełożonych i rodziców, przemoc psychiczna i mobbing (Tucholska 2009; Pyżalski 2010). W literaturze zagranicznej wymienia się również: niską satysfakcję z wykonywanej pracy, sztywność i hierarchiczność instytucji szkoły, brak wsparcia nauczycieli ze strony dyrekcji, zbyt częste zmiany w zakresie doskonalenia zawodowego oraz niepewność co do zakresu odpowiedzialności zawodowej (Travers, Cooper 1993). Niezwykle obrazowo wątek wypalenia zawodowego nauczycieli podsumowuje Maria Kocór (2019, s. 39), pisząc, że „jedni wypalają się z powodu długotrwałego stresu i bezradności w pracy, inni z racji całkowitego oddania się pracy i traktowania wszelkich problemów i niepowodzeń zawodowych jako porażki osobistej. Szybkie załamywanie się w sytuacjach trudnych i kryzysowych następuje zwykle z powodu mało dynamicznej postawy, braku kompetencji zaradczych i wsparcia innych. Nauczyciele załamują się, uświadamiając sobie, że wkładany w pracę duży wysiłek jest niewspółmierny do osiągniętych efektów, inni zaś z racji niewystarczających kompetencji do pełnienia trudnej, mało sprecyzowanej roli, nadmiernych wymagań, oddalonych w czasie efektów i przeszkód: organizacyjnych, materialno-finansowych, prawnych, świadomościowych lub kulturowych. W zapobieganiu i eliminowaniu skutków opisywanego zjawiska należy więc uwzględniać wszystkie czynniki, niezależnie od tego, który z nich zapoczątkował syndrom wypalenia”.

Pośrednie połączenie przyczynowo-skutkowe pomiędzy wypaleniem akademickim a zawodowym rozgrywać się może, w zgodzie ze słowami Marii Kocór, w zakresie przygotowania do pełnienia roli zawodowej i społecznej nauczyciela. Przyjmując, że zawód nauczyciela, czy szerzej – pedagoga, wymaga od jednostki wchodzenia w szereg skomplikowanych ról (np. wychowawca, nauczyciel, mediator, urzędnik), istnieje potrzeba klarownego przedstawienia kandydatowi do zawodu jego praktycznej specyfiki czy oczekiwań, jakie poszczególne grupy interesów (np. samorządy, rodzice) formułują wobec niego. W ten sposób zacznie on budować adekwatny do sytuacji światopogląd, ideę spajającą jego osobiste zasoby z wymaganiami, jakie stawiać mu będą w pracy zawodowej różnorodni interesariusze, oraz uzyskiwane w toku studiów wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne włączać będzie od razu w realny obraz zdobywanego zawodu.

Podsumowanie

Przechodząc do podsumowania, punktem wyjścia dla empirycznej weryfikacji zawartych w niniejszym rozdziale rozważań o charakterze teoretycznym, zamierzam uczynić diagnozę wypalenia akademickiego studentów pedagogiki z wybranych

uczelnii kształcących na tym kierunku. Do tego celu wykorzystany zostanie, między innymi, odpowiednio sprofilowany (por. Kulikowski 2016, s. 183–184) Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Christiny Maslach (polska adaptacja MBI – *Maslach Burnout Inventory*).

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997). *Psychologia społeczna – serce i umysł*. Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii – edycja II*. Warszawa: Centrum Cyfrowe, wydanie internetowe. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf, [dostęp: 27.10.2021].
- Chirkowska-Smolak T., Kleka P. (2011). The Maslach Burnout Inventory General Survey: validation across different occupational groups in Poland. *Polish Psychological Bulletin*, 42(2), 86–94.
- Chmiel N. (2002). Stres a zdrowie pracowników. W: N. Chmiel (red.). *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kasprzak R., Ziółkowska M. (2021). *Praca i nauka zdalna w czasach pandemii*. Warszawa: SGH. <https://gazeta.sgh.waw.pl/meritum/badanie-praca-i-nauka-zdalna-w-czasach-pandemii>, [dostęp: 27.10.2021].
- Kocór M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków: Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana.
- Koczoń-Żurek S. (2000). Reforma edukacyjna – szansą czy zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela?, „*Chowanna*”, 14, 46–53.
- Kulikowski K. (2016). Związek zaangażowania w studiowanie i wypalenia studiami z osiągnięciami akademickimi. *Kultura i Edukacja*, 1(111), 180–196.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16–22.
- Maslach C., Leiter M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2021). *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Raport z badania, marzec 2021*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW. https://files.librus.pl/art/21/04/4/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT_II.pdf, [dostęp: 27.10.2021].
- Pyżalski J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schaufeli W.B., Martinez I.M., Pinto M., Salanova M., Bakke, B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A CrossNational Study. *Journal of CrossCultural Psychology*, 33(5), 464–481.

- Sęk H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i przedmiotowe uwarunkowania. W: W.J. Brzeziński, J. Witkowski (red.). *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Travers Ch.J., Cooper C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203–219.
- Tucholska S. (2001). Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 44(3), 301–317.
- Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Umiastowska D., Gdaniec A. (2016). Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 15(4), 147–156.
- Zduniak A. (2013). Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa. *Zeszyty Naukowe KUL*, 56(1[221]), 47–61.

CZĘŚĆ II

Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w sytuacji pandemii

Jacek Jarosław Bleszyński¹

ORCID: 0000-0002-6553-0550

Agnieszka Hamerlińska²

ORCID: 0000-0002-9305-5793

Jakość życia osób ze spektrum autyzmu przed pandemią i w trakcie jej trwania. Raport z badań własnych

**Quality of life of people with autism spectrum disorder
before and during the COVID-19 pandemic: A research report**

Streszczenie

Pandemia COVID-19 wprowadziła chaos na całym świecie mający prawdopodobny wpływ na zadowolenie z życia wszystkich osób. W niniejszym artykule są prezentowane wyniki badań dotyczące jakości życia osób ze spektrum autyzmu przed epidemią i na początku jej trwania.

Metodologia: Badania netnograficzne w grupie dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z wykorzystaniem skali przed i w trakcie pandemii.

Rezultaty: Jakość życia respondentów została określona na poziomie przeciętnym, a w trakcie epidemii nastąpił nieznaczny wzrost zadowolenia u dorosłych osób ze spektrum (dotyczy interakcji społecznej oraz zadowolenia z wiedzy i nabytych umiejętności).

Ograniczenia: Ze względu na ograniczenia związane z pandemią badanie zostało przeprowadzone za pośrednictwem internetowej platformy komunikacyjnej.

Konkluzja: U osób ze spektrum autyzmu jakość życia jest stosunkowo niższa niż u osób bez charakterystycznych dla tego zaburzenia deficytów. Mobilizuje to do podjęcia starań nad poprawą poziomu satysfakcji z życia.

Słowa kluczowe: jakość życia, spektrum autyzmu, pandemia COVID-19

¹ Prof. dr hab. Jacek Jarosław Bleszyński obecnie pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, pedagog i logopeda.

² Dr hab. Agnieszka Hamerlińska, prof. UMK, pracuje na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, kierownik Katedry Pedagogiki Funkcjonalnej w Instytucie Nauk Pedagogicznych, psycholog i pedagog.

Summary

Background: The COVID-19 pandemic has rendered the world chaotic, and it signals a likely impact on everyone's enjoyment of life. This article presents research findings that examine the quality of life of people with autism spectrum disorder before and at the beginning of the pandemic.

Methods: A netnographic study in adults with autism spectrum disorder using pre- and post-pandemic scales.

Results: The respondents' quality of life was described as average, and a slight increase in the satisfaction levels of adults with the spectrum was observed during the pandemic (relating to social interaction and satisfaction from the knowledge and skills acquired).

Limitations: Due to the restrictions related to the pandemic, the study was conducted via an online communication platform.

Conclusions: People with autism spectrum disorder have a relatively lower quality of life than those without the characteristic deficits of the disorder. This conclusion can help mobilise efforts to improve life satisfaction.

Keywords: quality of life, autism spectrum disorder, COVID-19 pandemic

Wprowadzenie

Pojęcie „jakość życia” początkowo oznaczało *dobre życie* w sensie typowo konsumpcyjnym, wyrażające się stanem posiadania. Obecnie jest ono kojarzone bardziej z wymiarem *bycia* niż *posiadania*. Jakość życia może być pojmowana jako zakres odczuwanego szczęścia, satysfakcji, zadowolenia z życia (Lindsay, Wright 2006, s. 47); zakres, w jakim jednostki mogą realizować swoje potrzeby i dążenia; poziom i powiązanie możliwości pełni rozwoju jednostki ludzkiej oraz zadowolenia życiowego (Siciński 2006). Dlatego *jakość życia* oznacza całokształt cielesnych, psychicznych, społecznych i funkcjonalnych aspektów ludzkich doznań i zachowań, które określa sama osoba zainteresowana (Bumeder 2011). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje jakość życia jako „postrzeganie przez jednostki ich pozycji życiowej w kontekście kultury i systemów wartości, w których żyją, oraz w stosunku do ich celów, oczekiwań, standardów i trosk” (Skevington, Lotfy, O’Connell 2004, s. 299).

Jakość życia osób ze spektrum autyzmu

Autyzm to zaburzenie neurorozwojowe trwające całe życie o znanym wpływie na jakość życia (Heijst, Geurts 2015). Badania nad jakością życia osób ze spektrum autyzmu oraz ich rodzinami są prowadzone od wielu lat i stanowią przedmiot zainteresowań wielu badaczy (Billstedt, Gillberg, Gillberg 2011; Gerber i in. 2011; Kamio, Inada, Koyama 2012). Wartością tych badań jest możliwość zrozumienia, jak służyć

całym rodzinom, w których żyją osoby z neurorozwojową kondycją, jaką jest autyzm. Z badań prowadzonych przez Jones, Bremer, Lloyd (2017) wynika, że rodziny z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) często doświadczają wysokiego poziomu stresu, co obniża ich jakość życia.

Analiza badań Heijst, Geurts (2015) sugeruje, że jakość życia dorosłych osób z autyzmem była niższa w porównaniu z osobami bez autyzmu, a średni efekt był duży (Cohena = -0,96). Przeprowadzony projekt obejmował dziesięć badań (opublikowano go w latach 2004–2012) na łącznej próbie 486 osób z autyzmem i 17 776 osobach z grupy kontrolnej, w przedziale wiekowym 53–83 lata. Okazało się, że nasilenie objawów autyzmu oraz wiek nie miały wpływu na jakość życia, co więcej – różnice w jakości życia były podobne u osób starszych. Wywnioskowano, że osoby z autyzmem przez całe swoje życie doświadczały znacznie niższej jakości życia w porównaniu z osobami bez autyzmu. Stąd jakość życia wydawała się być niezależna od wieku (Heijst, Geurts 2015).

Prowadzono także badania nad jakością życia osób wysoko funkcjonujących ze spektrum autyzmu, które kontynuowały naukę w szkole policealnej (N = 75) i dokonano analizy porównawczej z typową rówieśniczą grupą kontrolną (N = 28). Wyniki wskazały, że osoby wysoko funkcjonujące z zaburzeniem ze spektrum autyzmu zgłaszały istotnie niższą subiektywną jakość życia niż osoby z grupy kontrolnej ($p < 0,001$, wielkość efektu (d) = 1,84). Ponadto osoby te zgłaszały więcej problemów z przetwarzaniem emocji ($p < 0,05$, wielkość efektu (d) = 0,79) i codziennym funkcjonowaniem wykonawczym ($p < 0,001$, efekt rozmiar (d) = 1,29). Wywnioskowano, że u wysoko funkcjonujących młodych dorosłych z autyzmem funkcje wykonawcze, przetwarzanie emocji i subiektywna jakość życia były niższe w porównaniu do typowo rozwijających się rówieśników (Dijkhuis i in. 2017).

Pandemia COVID-19 a jakość życia osób ze spektrum autyzmu

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) 11 marca 2020 r. ogłosiła, że świat zagrożony jest pandemią COVID-19. W obliczu zagrożenia wirusowego konieczne było podejmowanie działań chroniących zdrowie publiczne m.in.: wprowadzenie izolacji społecznej, dystansowanie się, zamykanie przestrzeni publicznych. Wśród ludzi pojawiły się różne emocje: lęk, niedowierzanie, niepewność. Szybko wprowadzane zmiany niosły różnorodne konsekwencje, które dotyczyły także osób z niepełnosprawnościami, wywoływały chaos i poczucie zagrożenia w codziennym życiu.

U osób z neurorozwojową kondycją, jaką jest autyzm, zauważalna jest podatność na zachwiania w obrębie zdrowia psychicznego wynikające z niskiej tolerancji na

występujące w życiu codziennym stresory (Błeszyński 2021). Pandemia COVID-19 stanowi nieprzewidywany i niekontrolowalny stresor mogący wywoływać wśród osób ze spektrum autyzmu nadmierne lub zbyt niskie pobudzenie sensoryczne, słabe dopasowanie do sytuacji, zbyt małe zasoby w stosunku do wymagań zadaniowych, niezaspokojenie potrzeb, straty, poczucie bezradności i/lub bezsilności itp. w zestawieniu z osobistym profilem cech oraz standardami własnymi.

Oomen, Nijhof i Wiersema (2021) przeprowadzili wstępne badania nad psychologicznymi konsekwencjami doświadczania pandemii COVID-19 wśród dorosłych osób z autyzmem oraz w grupie kontrolnej złożonej przez osoby bez tego zaburzenia. Badania przeprowadzono w trzech państwach. W obu grupach zauważono wzrost objawów depresji i lęku, przy czym u osób ze spektrum autyzmu ta reakcja okazała się mieć wyższy poziom. Badani wykazywali wyższy wzrost obaw związanych z różnorodnymi domenami życia codziennego oraz lęków o bezpieczeństwo własne i swoich bliskich. Odnotowano, że osoby z autyzmem, dzięki wprowadzeniu społecznego dystansowania się odczuły również zmniejszenie przeciążenia sensorycznego i społecznego, a także ulgę od codziennego stresu. Utrata, ograniczenie kontaktów z otoczeniem było dla nich trudne w szczególności z powodu zmian w schematycznym codziennym funkcjonowaniu, co wywoływało stres, potęgowany przez zawieszenie lub ograniczenie poradnictwa.

Zwiększenie trudności w codziennym funkcjonowaniu osób ze spektrum autyzmu w trakcie trwania pandemii COVID-19 odnotował również zespół Fong, Birmingham, Pugh, Iarocci (2021). Badania zostały przeprowadzone wśród rodzin z dziećmi z neurorozwojową kondycją, jaką jest autyzm. Z analizy wynika, że większość rodziców zgłosiła, że pandemia i idące za nią zmiany wpłynęły na funkcjonowanie ich dzieci. Wskazano na nasilający się niepokój, napady złości, zakłócenia codziennej rutyny i snu, co pogorszyło jakość życia. Większość rodziców zauważyła pogorszenie relacji rodzinnych, samopoczucia. Ponad jedna trzecia rodziców odczuwała obawy dotyczące bezpieczeństwa swojej rodziny. Prawie 10% rozważało oddanie dziecka pod opiekę. Większość rodziców zgłaszała, że otrzymywane wsparcie w odpowiedzi na COVID-19 było niewystarczające w stosunku do ich potrzeb.

Jakość życia osób ze spektrum autyzmu przed pandemią i w trakcie jej trwania – raport z badań własnych

Poniżej prezentowany raport stanowi wynik metaanalizy badań nad jakością życia osób ze spektrum autyzmu, które były opracowywane w latach 2019–2021. Badania zostały podzielone na dwie części. Pierwsza część badań została przeprowadzona przed pandemią w grupie 129 osób ze spektrum autyzmu, z kolei drugi etap został

przeprowadzony w grupie 90 osób w pierwszym roku trwania pandemii. Przedsięwzięcie prowadzone było w ramach badań statutowych realizowanych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Opracowany projekt uzyskał zgodę Komisji Etyki Badań Naukowych UMK w Toruniu.

Celem prowadzonej metaanalizy jest opisanie jakości życia osób ze spektrum autyzmu przed pandemią i w trakcie jej trwania.

Badania mają charakter netnograficzny. Wzięły w nich udział osoby z diagnozą autyzmu zrzeszone na forach internetowych z zamkniętym dostępem.

W badaniach wykorzystano Skalę do Badania Jakości Życia autorstwa Cummins i Lau (2005) składającą się z pytań dotyczących poziomu satysfakcji w ośmiu aspektach: życie, finanse, zdrowie, społeczeństwo, edukacja, bezpieczeństwa, samostanowienie i perspektywy życia³.

Badani przy udzielaniu odpowiedzi mieli do wyboru skalę punktową od 1 do 10, czyli od najmniejszego do najwyższego poziomu zadowolenia. Przyjęto następującą punktację:

- 1–3 – niski poziom jakości życia;
- 4–6 – średni poziom jakości życia;
- 7–10 – wysoki poziom jakości życia.

Wyniki badań własnych

W pierwszej części badań nad jakością życia osób ze spektrum autyzmu wzięło udział 129 osób, w tym 81 kobiet oraz 48 mężczyzn. Były to osoby w wieku od 12. do 48. r.ż. Badania zostały przeprowadzone w 2019 r., jeszcze przed epidemią COVID-19. Druga część badań przeprowadzono w 2020 r., na początku pandemii. Wzięło w nich udział 90 osób, w tym 60 kobiet, 24 mężczyzn oraz 6 osób o nieokreślonej płci. Średnia wieku badanych respondentów wyniosła 34 lata, najstarsza osoba miała 56 lat, a najmłodsza 11 lat. Analiza wyników pozwoliła na wnioski, że osoby z kondycją neurorozwojową, jaką jest autyzm, oceniły swoją jakość życia na poziomie przeciętnym oraz ponadprzeciętnym. Wyniki te dotyczą obu grup.

³ 1. Jak oceniasz swoje dotychczasowe życie – poziom satysfakcji, szczęścia? 2. Jak oceniasz swoje zadowolenie z tego, co masz, posiadasz, np. pieniądze, przedmioty? 3. Jak oceniasz swoje zdrowie? 4. Jak oceniasz swoje zadowolenie z możliwości przebywania z ludźmi, których znasz? 5. Jak oceniasz swoje zadowolenie z tego, co robisz, czego się nauczyłeś? 6. Jak oceniasz poziom swojego bezpieczeństwa? 7. Jak oceniasz swoje zadowolenie z wykonywania różnych czynności poza domem? 8. Jak oceniasz swoje przyszłe życie?

Tabela 1.

Jakość życia osób ze spektrum autyzmu – średnie wyniki, czas przed epidemią oraz w trakcie jej trwania

Pytania	N ważnych przed COVID-19	Średnia przed COVID-19	Odch.std przed COVID-19	N w czasie COVID-19	Średnia w czasie COVID-19	Odch.std w czasie COVID-19
SJŻ 1	129	5,93	2,44	90	6,93	1,58
SJŻ 2	129	6,56	2,67	90	7,31	1,89
SJŻ 3	129	5,54	2,52	90	6,82	1,88
SJŻ 4	129	6,28	2,89	90	7,02	2,26
SJŻ 5	129	7,09	2,54	90	7,2	2,08
SJŻ 6	129	5,98	2,73	90	6,7	2,24
SJŻ 7	127	5,92	2,87	90	6,57	2,31
SJŻ 8	127	6,02	3,29	90	6,7	2,06
Skala jakości życia – suma	129	49,32	21,95	90	55,25	16,3

Źródło: badania własne.

Pierwsze pytanie (SJŻ 1) dotyczyło oceny dotychczasowego życia, poziomu satysfakcji oraz szczęścia. Zarówno przed epidemią, jak i w trakcie jej trwania została ona oceniona na poziomie przeciętnym. W pierwszej grupie średnia ta wyniosła 5,93, a w drugiej 6,93.

Poziom zadowolenia z posiadania rzeczy materialnych (SJŻ 2) został oceniony wyżej w trakcie trwania epidemii COVID-19. Przed epidemią respondenci ocenili ten stan na poziomie przeciętnym (średnia 6,56), w trakcie trwania epidemii na poziomie wysokim (7,31).

W pytaniu o zdrowie (SJŻ 3) obie grupy wykazały się przeciętnym poziomem zadowolenia z badanej sfery. Jednakże warto zauważyć, że wyniki te są wyższe w grupie badanej w trakcie trwania pandemii COVID-19 (średni wynik 6,82) niż w grupie badanej przed epidemią (średni wynik 5,54).

Zadowolenie z możliwości przebywania z ludźmi (SJŻ 4), których się zna także zostało wyżej ocenione przez respondentów badanych w trakcie trwania pandemii. Badania przed epidemią wykazały, że średni poziom zadowolenia wśród respondentów był przeciętny (średnia 6,28), a w trakcie COVID-19 – już wysoki (średni wynik 7,02).

Poziom zadowolenia (SJŻ 5) z tego, co się robi, i z tego, co się umie w obu grupach, okazał się wysoki. Średni wynik pierwszej grupy to 7,09, a drugiej grupy 7,2.

Poziom poczucia swojego bezpieczeństwa (SJŻ 6) został wyżej oceniony przez osoby badane w trakcie trwania pandemii, średni wynik wyniósł 6,7 – zadowolenie

było na poziomie przeciętnym. Poziom poczucia własnego bezpieczeństwa u osób badanych przed epidemią także został oceniony jako przeciętny (średni wynik 5,98).

Zadowolenie z wykonywania różnych czynności poza domem (SJŻ 7) zostało ocenione na poziomie przeciętnym przez obie grupy. Pierwsza grupa osiągnęła średni wynik 5,92, a druga 6,57.

W pytaniu o przyszłe życie (SJŻ 8) obie grupy wykazały się przeciętnym poziomem zadowolenia. Pierwsza grupa osiągnęła średni wynik 6,02, a druga 6,7.

Ciekawym zjawiskiem prowadzonej analizy wyników badań jest zauważalna tendencja wzrostu poziomu zadowolenia z jakości życia u dorosłych osób ze spektrum autyzmu w trakcie trwania pandemii. Jest to tym bardziej interesujące, że można było spodziewać się spadku poziomu jakości życia z uwagi na ograniczenia wynikające z wprowadzenia obostrzeń względem COVID-19.

Wnioski

Na podstawie prowadzonych badań wysnuto następujące wnioski:

1. Jakość życia osób dorosłych ze spektrum znajduje się ogólnie na poziomie przeciętnym. Dotyczy to czasu przed epidemią oraz na początku jej trwania.
2. W grupie osób badanych na początku trwania epidemii uzyskano wysokie wyniki zadowolenia w zakresie:
 - przebywania z ludźmi, których się zna;
 - rzeczy, które się posiada.
3. W obu grupach uzyskano wysokie wyniki poziomu zadowolenia z tego, co się robi i co się umie.
4. Początkowy stan epidemii nie obniżył poziomu jakości życia dorosłych osób ze spektrum autyzmu. Wprost przeciwnie – uzyskano nieznaczny wzrost poczucia zadowolenia.

Dyskusja

Na uzyskane wyniki w przedstawianych badaniach mogły mieć wpływ: czas ich prowadzenia – początek epidemii, dwie różne grupy osób badanych, zastosowany kwestionariusz. Pierwsza grupa osób uzyskała ogólnie przeciętny poziom jakości życia. Wynik ten jest zgodny z innymi szeroko już prowadzonymi badaniami wśród osób ze spektrum autyzmu, np. z badania Heijst, Geurts (2015) wywnioskowano, że jakość życia dorosłych osób z autyzmem była niższa w porównaniu z osobami bez autyzmu, a średni efekt był duży. Z analizy najnowszej literatury wynika, iż poziom jakości życia u osób ze spektrum autyzmu obniżył się na początku trwania pandemii

COVID-19. Dotyczyło to głównie opiekunów dzieci z deficytami oraz samych dzieci (Sonido i in. 2021), ponieważ odcięto ich od terapii oraz socjalnego wsparcia (Fong i in. 2021). W prezentowanych wyżej badaniach okazało się, że jakość życia dorosłych osób ze spektrum autyzmu w wybranych aspektach wzrosła. Być może ma to związek z zastosowanym kwestionariuszem. Należałoby zweryfikować ów wynik jeszcze innym narzędziem. Równocześnie warto zwrócić uwagę, że być może z uwagi na początkowy stan epidemii skutki nie były aż tak odczuwalne i zaczęto przede wszystkim doceniać dostępne zasoby. Stąd możliwy był wzrost poziomu zadowolenia z życia. Wprowadzenie stanu wyjątkowego w niektórych państwach w związku z szerzącą się epidemią spowodowało, że osoby ze spektrum autyzmu miały zmniejszony kontakt interpersonalny z osobami obcymi, a zwiększony z osobami bliskimi – co rzeczywiście pozornie mogło podwyższyć ich poziom poczucia zadowolenia. Ponadto w sytuacji zagrożenia osoby te zaczęły bardziej doceniać rzeczy, które posiadały. Istotnym aspektem prowadzonych badań jest zauważalne przez respondentów wysokie zadowolenie z posiadanych umiejętności. Dotyczy to obu grup.

Podsumowanie

Prowadzenie badań nad jakością życia stwarza możliwość wnikięcia w poziom zadowolenia z codziennego funkcjonowania. Stanowi bilans zysków i strat. Ponadto posiadanie wiedzy na ten temat stwarza szansę na modyfikowanie zadowolenia poprzez wprowadzenie różnorodnych działań. U osób ze spektrum autyzmu jakość życia jest stosunkowo niższa niż u osób bez charakterystycznych dla tego zaburzenia deficytów. Mobilizuje to do podjęcia starań nad poprawą poziomu satysfakcji z życia. Szersze przedstawienie wpływu pandemii COVID-19 na osoby ze spektrum autyzmu prowadzone było w ramach projektu CRUSH (Błeszyński i in. w druku), które potwierdzają zróżnicowany wpływ na poziom odczuwanej jakości życia oraz poziom stresu.

Bibliografia

- Billstedt E., Gillberg C., Gillberg Ch. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: a population-based study. *Autism* 1, 7–20. doi: 10.1177/1362361309346066 PMID: 20923888 DOI: 10.1177/1362361309346066.
- Błeszyński J.J. (2021). Self – Regard of Individuals with Autism – How People from the Autism Spectrum Perceive Autism. *A Netnographic Research Integrative Psychological and Behavioral Science*, 55, 665–681. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09601-3>.
- Błeszyński J.J., Rumińska A., Hamerlińska A., Stefańska-Klar R. (w druku). Experience of the COVID-19 pandemic by people with ASDs: *Social aspects*.

- Bumeder I. (2011). Jakość życia – definicja i metody pomiaru. W: M. Dorfmueller, H. Dietzfelbinger (red.). *Psychoonkologia, diagnostyka – metody terapeutyczne*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Cummins R.A., Lau A.D.L. (2005). *Personal Wellbeing Index – Intellectual Disability*. Deakin: University MANUAL.
- Dijkhuis R., Ziermans T., Rijn S., Staal W., Swaab H. (2017). Self-regulation and quality of life in high functioning young adults with autism. *Autism*, 21(7), 896–906.
- Fong V., Birmingham E., Pugh D., Iarocci G. (2021), *Families of Children with Autism Spectrum Disorder: Preliminary Findings*. https://www.actcommunity.ca/wp-content/uploads/2020/11/COVID19_poster_nov12-small.pdf, [20.04.2021].
- Gerber F., Bessero S., Robbiani B., Courvoisier D., Baud M., Traoré M., Blanco P., Giroud M., Galli Carminati G. (2011). Comparing residential programmes for adults with autism spectrum disorders and intellectual disability: outcomes of challenging behaviour and quality of life. *Clinical Trial Journal of Intellectual Disability Research*, 9, 918–932. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01455.x.
- Heijst B., Geurts H. (2015). *Quality of life in autism across the lifespan: A meta-analysis*. *Autism*. doi: 10.1177/1362361313517053.
- Jones S., Bremer E., Lloyd M. (2017). Autism spectrum disorder: family quality of life while waiting for intervention services *Qual Life Research*, 26(2), 331–342. doi: 10.1007/s11136-016-1382-7.
- Kamio Y., Inada N., Koyama T. (2012). A nationwide survey on quality of life and associated factors of adults with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism*, 1, 15–26. doi: 10.1177/1362361312436848.
- Lindsay J., Wright R. (2006). Quality of Life and Subjective Well-Being. *Psychology, Social Work in Mental Health*, 4, 47–65. DOI: 10.1300/J200v04n02_04.
- Oomen D., Nijhof A.D., Wiersema J.R. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults with autism: a survey study across three countries. *Molecular Autism*, 12, 21.
- Siciński A. (2006). *Styk życia, koncepcje, propozycje*. Warszawa: PWN.
- Skevington S., Lotfy M., O'Connell K., WHOQOL Group (2004), The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: psychometric properties and results of the international field trial. A report from the WHOQOL group, *Quality Life Research*, 13(2), 299–310. doi: 10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00.
- Sonido M.T., Hwang Y.I., Srasuebkul P., Trollor J.N., Arnold S.R.C. (2021), Predictors of the Quality of Life of Informal Carers of Adults on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi.org/10.1007/s10803-021-05178-3.

Anna Zamkowska¹

ORCID: 0000-0002-4794-1946

Współpraca nauczyciel–rodzic ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19

**Teacher–parent of student with intellectual disability cooperation
during a pandemic**

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja doświadczeń nauczycieli szkół specjalnych w obszarze relacji z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lub sprzężoną w trakcie trwania pandemii COVID-19. Z wypowiedzi 81 nauczycieli wynika, że w ich szkołach nauka odbywała się głównie w trybie stacjonarnym i hybrydowym. Nie doświadczano w związku z tym istotnych zmian w zakresie współpracy z rodzicami. Pojawiła się jedynie potrzeba wypracowania nowych zasad współpracy w sytuacji pandemii. Kontakt z rodzicami wynikał głównie z inicjatywy nauczycieli. Rodzice realizowali jedynie podstawowe obowiązki wynikające ze współpracy. Kontakt miał miejsce często, w formie telefonicznej, wykorzystywano także komunikatory elektroniczne. Celem współpracy był wzrost poziomu osiągnięć dydaktycznych i funkcjonowania społecznego uczniów. Jednak w opinii badanych, ten poziom nie uległ istotnej poprawie lub wręcz się obniżył. Stąd wskazana jest wspólna praca nauczycieli i rodziców nad jego podwyższeniem.

Słowa kluczowe: szkoła specjalna, pandemia, współpraca nauczycieli i rodziców, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną

Summary

The article presents the experiences of special school teachers in their relations with parents of students with intellectual or multiple disabilities during a COVID-19 pandemic. The responses of 81 teachers show that in their schools teaching took place mainly in physical in-person and hybrid modes. Therefore, no significant changes were experienced in the cooperation with parents. There was only a need to work out new rules of cooperation in the pandemic. Contact with parents was mainly initiated by teachers, while parents' involvement

¹ Anna Zamkowska – prof. UTH, jest zatrudniona na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu, kierownik Katedry Pedagogiki i Psychologii.

was limited to fulfilling their basic duties resulting from the cooperation. The contact was frequent, mainly by phone, but electronic communicators were also used. The cooperation objective was to increase students' academic and social performance. In the opinion of the surveyed teachers, it did not improve significantly, and even worsened. Hence, it is advisable for teachers and parents to work together toward improvement.

Keywords: special school, pandemic, teacher-parent cooperation, student with intellectual disability, student with multiple disabilities

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 w istotny sposób naruszyła poczucie stabilności bezpieczeństwa społecznego, wpływając na wiele aspektów życia społeczeństwa i jednostek. Jednym z obszarów tego wpływu był i nadal jest obszar szkolnictwa, w którym z powodu zagrożenia zarażeniem wprowadzono szereg restrykcji i ograniczeń, nieznanych dotąd społeczności szkolnej. Ta nowa sytuacja zrodziła szereg negatywnych emocji. Jak zauważają autorzy opracowania *Zrozumieć COVID* (Duszyński i in. 2020, s. 28), „W sytuacji pandemii ludzie doświadczają szeregu negatywnych emocji, takich jak poczucie zagrożenia, lęk, niepewność, frustracja lub złość. Bywają smutni, samotni i zdezorientowani. Emocje te prowadzą do cierpienia, niszczą dobre samopoczucie, zadowolenie i satysfakcję z życia. Nie tylko obniżają jego jakość, ale prowadzą do kłopotów ze zdrowiem psychicznym”.

Nie wszystkie jednostki w ten sam sposób reagują na trudną sytuację. Niektóre grupy społeczne są bardziej, a inne mniej podatne na jej negatywne psychospołeczne skutki. Grupą szczególnie narażoną na negatywne skutki przedłużającej się sytuacji trudnej są osoby z niepełnosprawnością, a zwłaszcza młodszy przedstawiciele tej grupy, czyli dzieci i młodzież szkolna. Udzielenie im wsparcia edukacyjnego, w tym informacyjnego, instrumentalnego i emocjonalnego, zwłaszcza w tym okresie nabiera szczególnego znaczenia i wymaga uruchomienia czy umocnienia społecznej sieci wsparcia w triadzie nauczyciel – uczeń i rodzic. W niniejszym opracowaniu zaprezentowany został przegląd badań dotyczących relacji nauczyciel – rodzic ucznia z niepełnosprawnością w okresie pandemii oraz wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół specjalnych dotyczące ich współpracy z rodzicami w omawianym okresie.

Należy zaznaczyć, że szkolnictwo specjalne najdłużej funkcjonowało w trybie stacjonarnym. Jak wynika z rozporządzeń Ministra Edukacji i Nauki w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 1870; Dz.U. 2020, poz. 1960), dyrektorzy szkół specjalnych i specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, a także szkół specjalnych w podmiotach leczniczych i jednostkach

pomocy społecznej mogli sami w okresie od dnia 24 października 2020 r. decydować o trybie nauczania w klasach IV–VIII szkół podstawowych i w szkołach ponadpodstawowych, a od 18 stycznia 2021 r. także w klasach I–III. Zatem zdalne nauczanie było w przypadku tych szkół doświadczeniem krótkoterminowym lub wręcz nieobecnym. Z uwagi jednak na specyfikę kształconych w tych placówkach uczniów i możliwość wyboru przez dyrekcje szkół zróżnicowanych rozwiązań, warto przyjrzeć się doświadczeniom szkół dotyczącym tej kwestii. Do analizy wybrano kluczowy dla powodzenia edukacji uczniów w nowych pandemicznych warunkach element sceny edukacyjnej, a mianowicie kwestię współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów. O znaczeniu tej współpracy przekonywało już w swoich opracowaniach wielu autorów (m.in. Smykowska 2008; Lipińska-Lokś 2014), nie ma zatem konieczności tej kwestii ponownie omawiać, istotne jest natomiast ustalenie, jak ta współpraca przebiegała w nowej dla obu środowisk sytuacji pandemii.

Współpraca nauczyciel – rodzic ucznia z niepełnosprawnością w okresie pandemii – przegląd badań

Zebrane podczas trwania pandemii COVID-19 badania naukowe dotyczą nie tylko samopoczucia i potrzeb uczniów, ale także doświadczeń w zakresie współpracy innych aktorów sceny edukacyjnej, a mianowicie nauczycieli i rodziców. Z raportu OECD wynika, że prawie we wszystkich państwach dostępne było wsparcie udzielane online nie tylko dla uczniów, ale także ich rodziców, m.in. w postaci materiałów instruktażowych (OECD 2020b). Na przykład w Luksemburgu rząd stworzył nowy system wsparcia nauki zdalnej zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców (OECD 2020a).

Badania prowadzone w Wielkiej Brytanii wskazują na zróżnicowanie opinii rodziców odnośnie współpracy ze szkołą w trakcie nauczania zdalnego. O ile szkoły specjalne dość szybko zareagowały na potrzeby uczniów, przysyłając rodzinom materiały online, szkoły włączające miały z tym większe problemy. Większość rodziców dzieci uczęszczających do tych szkół czuła się całkowicie pozbawiona wsparcia ze strony szkoły, stojąc przed wyzwaniem radzenia sobie jednocześnie z problemami rodzinnymi i obowiązkiem nauki domowej dziecka (Smith 2020). Niektórzy nawet twierdzili, że pobyt w bezpiecznym środowisku domowych lub nauka w małym zespole lepiej służy ich rozwojowi i kondycji psychicznej ich dziecka. Inni korzystali z możliwości zajęć w małych grupach zorganizowanych w szkołach dla uczniów z niepełnosprawnością, zacieśniając przy okazji współpracę z nauczycielem (Daniels i in. 2020).

Z szerszych badań przeprowadzonych przez Special Needs Jungle (2020), na grupie prawie 1000 rodziców dzieci z niepełnosprawnością kształconych zarówno w szkołach

ogólnodostępnych, jak i specjalnych w Wielkiej Brytanii wynika, że 68% respondentów zgłosiło poważne trudności związane z edukacją swojego dziecka podczas zamknięcia szkół. Niektórzy rodzice twierdzili, że ich dzieci w ogóle nie otrzymały do wykonania żadnych zadań, a inni, że jeśli nawet je otrzymały, to często nie były one odpowiednio dostosowane do specjalnych potrzeb ich dziecka. Doniesienia te dotyczyły głównie edukacji włączającej. Znacznie mniej badanych przez Special Needs Jungle (2020) rodziców uznało, że wsparcie ze strony szkoły było bardzo dobre (28%) i wystarczające (18%) do wykonania przez dziecko zadań edukacyjnych w warunkach domowych. Ta pozytywna ocena pochodziła głównie od rodziców dzieci uczęszczających do szkół specjalnych.

Badania przeprowadzone wśród rodziców przez Alliance for Inclusive Education (ALLFIE 2020) wykazały podobne wyniki. Rodzice stwierdzili, że nawet jeśli lekcje online i materiały edukacyjne były zapewniane przez szkoły lub krajowe platformy edukacyjne, nie zawsze były one odpowiednio dostosowane dla uczniów z niepełnosprawnością. Należy również zauważyć, że niektóre dzieci, aby z skorzystać z materiałów, potrzebują praktycznego wsparcia ze strony osób dorosłych, nawet jeśli treść została odpowiednio dostosowana do ich potrzeb.

Także badania przeprowadzone przez G. Yazcayir i H. Gurgur (2021) na niewielkiej grupie 15 tureckich rodziców dzieci z różnymi rodzajami specjalnych potrzeb (w tym także z niepełnosprawnością) kształconych w szkole ogólnodostępnej wskazały na zupełny brak współpracy na linii szkoła – dom w omawianym okresie oraz brak wsparcia udzielanego przez szkołę, nawet w postaci kontaktu telefonicznego z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością.

Polskie badania dotyczące współpracy na linii szkoła – rodzina są dość nieliczne (Amilkiewicz-Marek 2020, 2021). Agnieszka Amilkiewicz-Marek (2020) zbadała źródła wsparcia i sposoby radzenia sobie, z których korzystali rodzice uczniów klas trzecich (N = 45, w tym 5 uczniów z niepełnosprawnością), w większości uczęszczający do szkół ogólnodostępnych (1 dziecko w nauczaniu domowym), w procesie przystosowywania się do nauczania zdalnego. Z badań tych wynika optymistyczny wniosek, że większość rodziców (68,18%) deklarowała sprostanie zadaniu. Żadnych problemów ze zdalnym nauczaniem nie miało 11,36% badanych, a tylko 59,02% stwierdziło, że w mniejszym lub większym stopniu ich problemy zostały pokonane. Mimo pozytywnej oceny swoich umiejętności, większość rodziców (70,45%) przyznała jednak, że dłuższe funkcjonowanie w ten sposób nie jest możliwe.

Amilkiewicz-Marek (2020) zbadała także czy w tej nowej sytuacji rodzice mogą liczyć na wsparcie ze strony szkoły. Niestety, jedynie 9% odpowiedziało na to pytanie pozytywnie, przy czym ok. 20% rodziców wymieniło jako źródło siły rozmowy z wychowawcą, a blisko połowa miała poczucie, że nie może liczyć na wsparcie ze strony

szkoły ani na możliwość skorzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ci, którzy doświadczyli takiej pomocy, wskazali na następujące jej formy:

- pozwolenie na zmniejszenie ilości materiału;
- dłuższy czas na wykonanie i dostarczenie prac;
- kilkukrotne umożliwienie pracy w danym czasie;
- wspólne wypracowanie form realizacji nauczania zdalnego z wychowawcą;
- zapewnienie wsparcia nauczyciela wspomagającego;
- wypożyczenie sprzętu szkolnego ze szkoły;
- instrukcje ze szkoły związane z obsługą wykorzystywanych platform.

Metodologiczne założenia badań własnych

Z wyżej przytoczonych badań wynika, że rodzice uczniów z niepełnosprawnością oczekują od nauczycieli owocnej współpracy skutkującej osiągnięciem efektu dydaktycznego i poprawą samopoczucia ucznia. Przedmiotem badań prezentowanych w niniejszym artykule była zatem specyfika współpracy nauczycieli szkół specjalnych z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną w okresie pandemii. Ich celem – ustalenie opinii nauczycieli dotyczącej tej współpracy.

Mając na uwadze powyżej ustalony przedmiot i cel, sformułowano główny problem badawczy w postaci pytania: jak realizowana była współpraca pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych a rodzicami uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną w okresie pandemii? Zaprojektowano także następujące problemy badawcze szczegółowe:

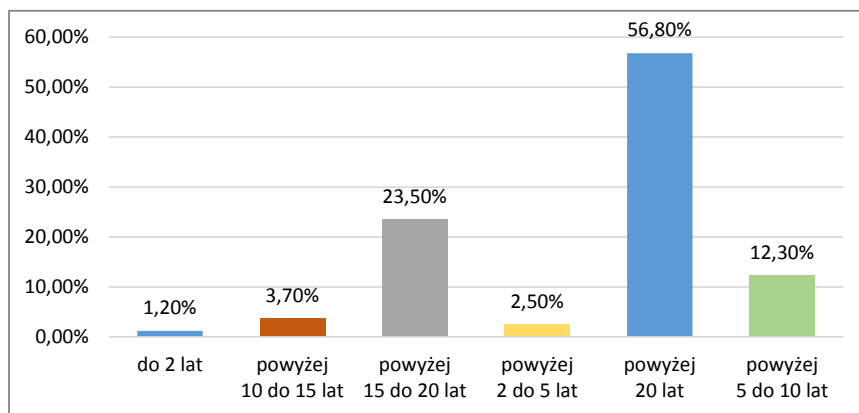
- P1. W jakiej formie realizowane były zajęcia w szkołach specjalnych w semestrze letnim roku szkolnego 2020–2021?
- P2. Czy nastąpiła zmiana we współpracy z rodzicami w okresie pandemii?
- P3. Jakie cele dotyczące współpracy z rodzicami zakładali nauczyciele?
- P4. Jakie formy współpracy z rodzicami były przez nauczycieli realizowane w tym czasie?
- P5. Z czyjej inicjatywy nawiązywany był kontakt z rodzicami uczniów?
- P6. Jaka była częstotliwość tych kontaktów?
- P7. Jaki był poziom zaangażowania rodziców we współpracę z nauczycielem?
- P8. W jaki sposób poziom współpracy wpływał na efekty dydaktyczne?
- P9. W jaki sposób poziom współpracy wpływał na efekty wychowawcze?
- P10. W jaki sposób poziom współpracy wpływał na efekty terapeutyczne?

W badaniach wykorzystano badanie ankietowe przeprowadzone za pomocą kwestionariusza skierowanego do nauczycieli szkół specjalnych kształcących uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną. Kwestionariusz składał się z dziesięciu

pytań zamkniętych i pytań metryczkowych. W konstruowaniu narzędzi wykorzystano m.in. niektóre kafeterie zawarte w opracowaniu E. Domały-Zyśk (2020).

Badanie odbyło się w formie online za pomocą platformy Forms w październiku 2021 r. Prośbę o wypełnienie kwestionariusza przesłano do 53 szkół podstawowych specjalnych i specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych w Polsce, a także do portalu dla nauczycieli – Pedagogika specjalna. Uzyskano od respondentów 81 odpowiedzi zwrotnych. Większość respondentów (88,8%) stanowiły kobiety. Najliczniejszą grupą wiekową wśród badanych były osoby po 50. r.ż. ($N = 29 = 36,8\%$), w wieku 46–50 lat ($N = 20 = 24,7\%$) i 41–45 ($N = 17 = 21\%$). Były to głównie osoby z długim stażem pracy (por. wykres 1), tj. powyżej 20 lat ($N = 46 = 56,8\%$) oraz powyżej 15 do 20 lat ($N = 19 = 23,5\%$). Zdecydowana większość ukończyła wyższe studia magisterskie ($N = 79 = 97,5\%$), tylko 2 osoby studia licencjackie (2,5%). Wszyscy respondenci zatrudnieni byli w szkołach specjalnych, jedna dodatkowo także w szkole ogólnodostępnej z klasami integracyjnymi. Nieco ponad połowa pracowała z uczniami z klas 7–8 (43 = 55,1%), pozostali (44,9%), z uczniami z klas 4–6. Wszyscy respondenci pracowali z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, z tego 28 (34,6%) sprzężoną z niepełnosprawnością intelektualną, a pozostali z obiema grupami uczniów ($N = 38 = 46,9\%$).

Wykres 1.
Staż pracy



Źródło: badania własne.

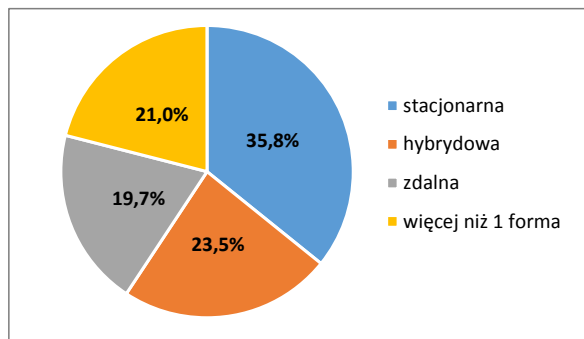
Analiza wyników badań

Jak wynika z wypowiedzi badanych nauczycieli, w semestrze letnim 2020–2021 zajęcia odbywały się głównie w formie stacjonarnej (36,3%) oraz hybrydowej (23,8%). Wynikało to z obowiązujących przepisów, które zezwalały dyrekcji szkół podstawo-

wych specjalnych na bieżąco decydować o odpowiedniej formie kształcenia, z założeniem, że będzie ona realizowana przede wszystkim w trybie stacjonarnym, a w razie potrzeby także hybrydowym czy zdalnym. Odpowiedzi na pytanie dotyczące trybu zajęć zaprezentowano na wykresie 2.

Wykres 2.

Formy realizacji zajęć

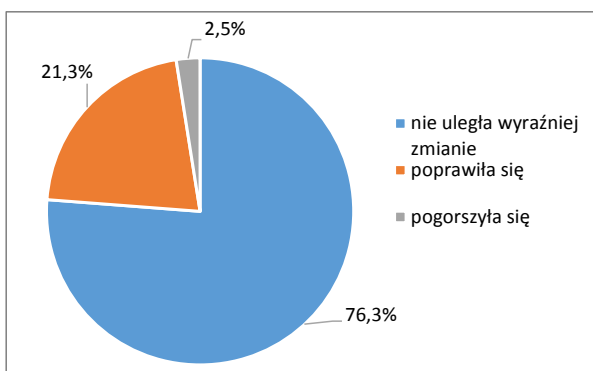


Źródło: badania własne.

Jak wynika z przytoczonych badań międzynarodowych, relacja pomiędzy szkołą/nauczycielem a rodziną ucznia często ulegała rozluźnieniu w czasie pandemii, ze względu na brak lub niewystarczający kontakt z rodzicami ze strony szkoły. Zapytano zatem respondentów o to, czy zaszły zmiany w nasileniu ich współpracy z rodzicami. Wyniki zaprezentowane na poniższym wykresie wskazują na brak zmian w tej relacji (76,3%), a nawet ich poprawę (21,3%), co pozytywnie koreluje z badaniami Danielsa i in. (2020).

Wykres 3.

Zmiany we współpracy z rodzicami w okresie pandemii

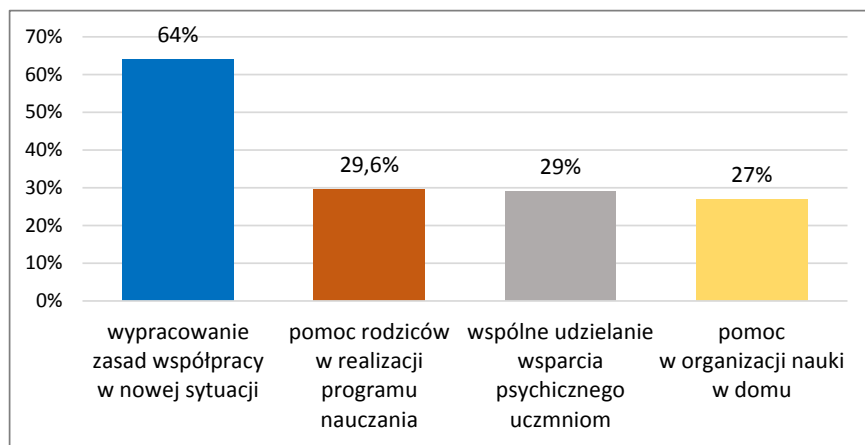


Źródło: badania własne.

Sytuacja pandemii zrodziła potrzebę postawienia przez nauczycieli nowych celów nadających kierunek współpracy z rodzicami, uzupełniających czy przekształcających dotychczas realizowane. Konieczne stało się wypracowanie zasad współpracy w nowej sytuacji, zwłaszcza że bezpośredni kontakt z rodzicami został obwarowany nowymi procedurami reżimu sanitarnego. W związku z przejściem w większym stopniu przez rodziców zadań edukacyjnych potrzebne stało się udzielenie rodzicom wsparcia w tej dla nich nowej czy jedynie poszerzonej roli. Kondycja psychiczna uczniów z zaburzeniami rozwojowymi, często mniej odpornych psychicznie i mających trudności w radzeniu sobie z nową, nieznaną i trudną sytuacją także wymagała podjęcia wspólnych działań (por. Amilkiewicz-Marek 2020). Stąd kolejne pytanie zadane nauczycielom dotyczyło wskazania nowych celów wzajemnej współpracy.

Wykres 4.

Cele współpracy z rodzicami w okresie pandemii



Źródło: badania własne.

Jak wskazują dane zawarte na powyższym wykresie, większość respondentów (64%) wskazała na konieczność wypracowania nowych zasad współpracy w zaistniałej sytuacji. Pomoc w realizacji programu i udzielanie wsparcia psychicznego uczniom wymieniła jedynie nieco ponad ¼ respondentów, co może wynikać z odbywania nauki głównie w formie stacjonarnej, a jedynie w sytuacji tego wymagającej stosowania trybu zdalnego lub hybrydowego. Formy kontaktu nauczyciela z rodzicami były przedmiotem dalszych analiz (tabela 1).

Tabela 1.
Formy współpracy z rodzicami

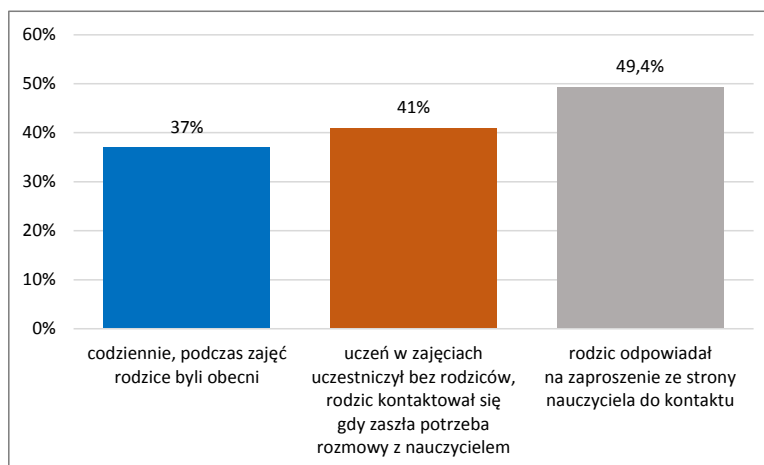
Forma współpracy	N	%
Kontakt telefoniczny	72	88,8
Kontakt osobisty (rodzic przyprowadzał dziecko do szkoły)	24	29,6
Kontakt mailowy	57	70,4
Użycie platformy edukacyjnej (np. Moodle)	15	18,5
Spotkania online za pomocą komunikatorów i platform	46	56,8
Przekazanie kart pracy do samodzielnego wykonania przez dzieci	41	50,6
Przesłanie wskazówek do pracy z dzieckiem	52	64,2
Przesłanie przez nauczyciela filmów i innych materiałów edukacyjnych	37	45,7
Przesłanie zakresu i stron podręcznika do samodzielnego realizowania	8	9,9

Źródło: badania własne.

Jak wynika z przytoczonych powyżej wyników badań, formą najczęściej realizowaną we współpracy z rodzicami był kontakt telefoniczny. Nauczyciele korzystali także z komunikatorów elektronicznych, w tym poczty mailowej i spotkań online. Nauczyciele przesyłali rodzicom materiały edukacyjne i wskazówki do pracy z dzieckiem w różnorodnej formie, głównie kart pracy i filmów. Te formy kontaktu są w pełni uzasadnione w kontekście procedury reżimu sanitarnego obowiązującego w szkołach.

Istotne jest też ustalenie, kto był najczęściej inicjatorem kontaktu we współpracy na linii nauczyciel – rodzic. Wyniki zilustrowano na poniższym wykresie.

Wykres 5.
Inicjowanie współpracy

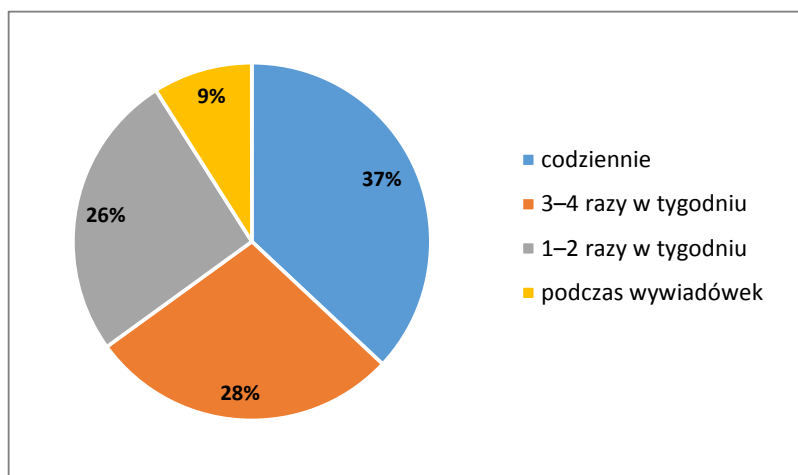


Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych zamieszczonych powyżej, prawie połowa ankietowanych nauczycieli (49,4%) deklarowała, że kontakt z rodzicami był inicjowany z ich strony. Rodzic kontaktował się z nauczycielem jedynie wtedy, gdyż zaszła taka potrzeba. Ze względu na w większości stacjonarny tryb zajęć, uczniowie brali udział w zajęciach bez obecności rodziców (40,7%). Z kolei w sytuacji nauczania zdalnego rodzice asystowali swoim dzieciom w przebiegu zajęć. Istotne jest też ustalenie, jaka była częstotliwość kontaktów nauczycieli i rodziców.

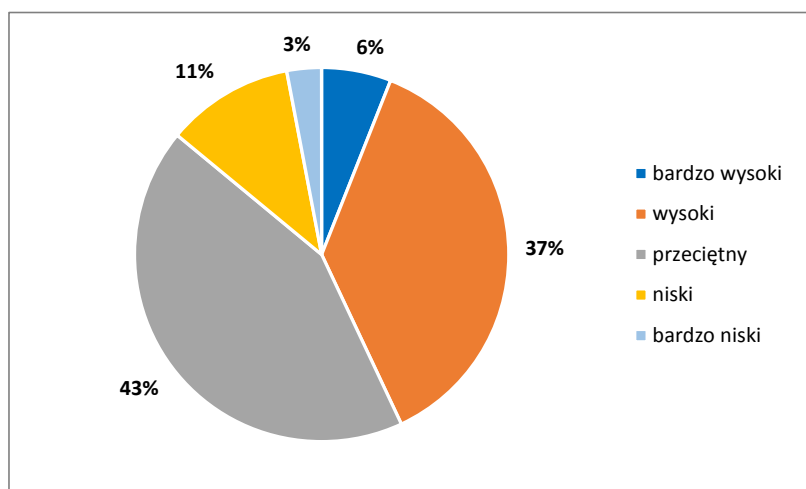
Wykres 6.

Częstotliwość kontaktów nauczycieli i rodziców



Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych na powyższym wykresie, kontakt nauczycieli z rodzicami był bardzo częsty (codzienny – 37%) lub częsty (3–4 razy w tygodniu – 28%, 1–2 razy w tygodniu – 26%), co świadczy o utrzymaniu bieżących kontaktów, możliwości systematycznej wymiany informacji oraz woli obu stron do współpracy. Wynika to zapewne zarówno ze specyficznych potrzeb uczniów, stacjonarnego trybu nauki, jak i z potrzeby dowożenia uczniów z niepełnosprawnością na zajęcia przez rodziców. Pozytywne wyniki uzyskano także analizując poziom zaangażowania rodziców we współpracę z nauczycielem (wykres 7).

Wykres 7.**Poziom zaangażowania rodziców we współpracę z nauczycielem**

Źródło: badania własne.

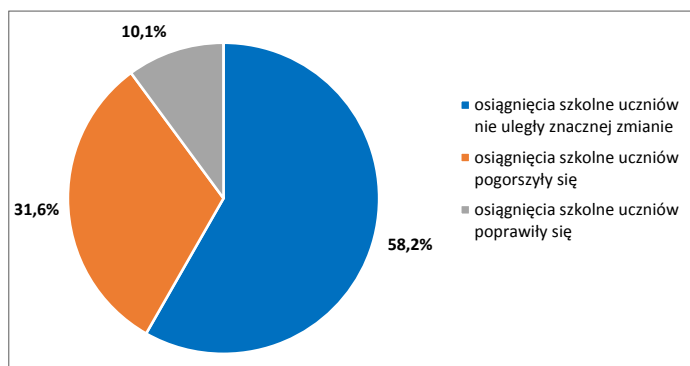
Poproszono nauczycieli o ocenę poziomu zaangażowania rodziców z wykorzystaniem następującej skali:

- bardzo wysoki – pełne zaangażowanie, przejawianie inicjatywy;
- wysoki – rodzice zaangażowani, odpowiadają na inicjatywy nauczyciela;
- przeciętny – rodzice zaangażowani w podstawowe działania;
- niski – rodzice byli w niewielkim stopniu zaangażowani, wymagają dodatkowej zachęty do działań podstawowych;
- bardzo niski – brak zaangażowania.

Nauczyciele pozytywnie ocenili poziom zaangażowania rodziców we współpracę (przeciętny – 43% i wysoki – 37%). Znacznie mniej wskazało na jej poziom bardzo niski (3%) i niski (11%). Chociaż niewielu rodziców, w opinii badanych nauczycieli, prezentuje poziom bardzo wysoki, przejawiając pełne zaangażowanie i inicjatywę, to należy docenić fakt, że także tacy rodzice w trudnej sytuacji pandemii współpracowali z badanymi nauczycielami, wspierając proces edukacyjno-terapeutyczny uczniów. Interesujące byłoby zatem ustalenie, w jakim stopniu poziom współpracy rodziców warunkował efekty dydaktyczne, wychowawcze i terapeutyczne działań podejmowanych we współpracy. Wyniki dotyczące tej kwestii zilustrowano na wykresach 8, 9 i 10.

Wykres 8.

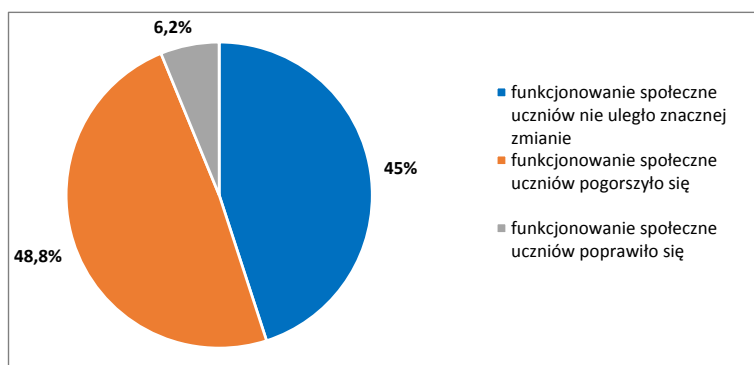
Poziom współpracy a efekty dydaktyczne



Źródło: badania własne.

Wykres 9.

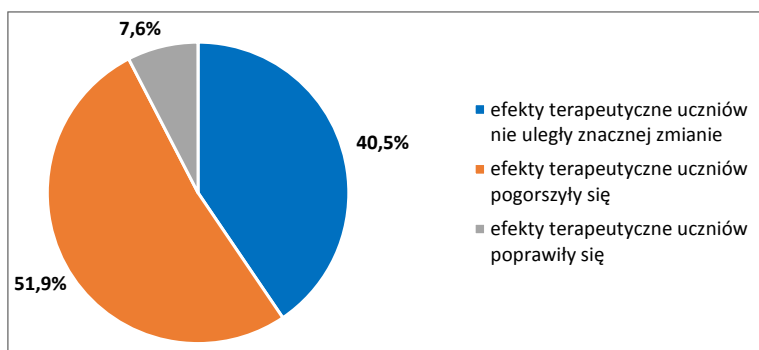
Poziom współpracy a efekty wychowawcze



Źródło: badania własne.

Wykres 10.

Poziom współpracy a efekty terapeutyczne



Źródło: badania własne.

Wyniki zamieszczone na powyższych wykresach wskazują na pozostawanie na tym samym poziomie (58,2%) lub obniżenie (31,6%) poziomu osiągnięć szkolnych uczniów oraz obniżenie lub pozostanie na tym samym poziomie efektów w zakresie funkcjonowania społecznego i oddziaływań terapeutycznych. Znacznie mniejszy odsetek nauczycieli wskazał na poprawę efektów we wszystkich wspomnianych zakresach. Powodów tego stanu można poszukiwać w różnych czynnikach. Po pierwsze, udział uczniów w zajęciach dydaktycznych był w wielu przypadkach niestały ze względu na okresy zachorowań czy kwarantanny. Po drugie, w zajęciach stacjonarnych często nie brała udziału cała klasa, a w przypadku zachorowań nauczycieli uczniowie pracowali w klasach łączonych, co mogło znacznie utrudnić realizację celów dydaktycznych i wychowawczych założonych przez nauczyciela dla danego zespołu klasowego. O doświadczanym przez uczniów braku bezpośredniej relacji z rówieśnikami wspominali w swoich badaniach W. Poleszak i J. Pyżalski (2020), K. Śliż (2020) i S. Smith (2021). Wyraźne obniżenie realizacji celów terapeutycznych może wynikać z odczuwanego przez uczniów ogólnego niepokoju związanego z sytuacją pandemii, a niekiedy prowadzenia zajęć przez innego nauczyciela, z którym uczeń nie nawiązał wcześniej bliskiego kontaktu, ważnego dla skuteczności oddziaływań terapeutycznych. Jedynie nieznaczny odsetek badanych nauczycieli wskazał na podwyższenie poziomu osiągnięć uczniów w sferze dydaktycznej (10,1%), wychowawczej (6,2%) i terapeutycznej (7,6%), co może wynikać z tego, że niektórzy uczniowie lepiej funkcjonują w małych grupach lub warunkach domowych (por. Smith 2021) albo też sytuacja pandemii nie spowodowała istotnych zmian w przebiegu zajęć i nauczyciel zrealizował założone cele.

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu dotycząca doświadczeń nauczycieli i rodziców z pierwszego okresu nauczania zdalnego wskazuje na istotne elementy, które pozwoliły im poradzić sobie z nowymi wyzwaniami. Większość respondentów zaliczyła do nich wzajemną współpracę pomiędzy nauczycielem i rodzicami. Można nawet stwierdzić, iż wzajemna pomoc i współpraca były kluczowym elementem sukcesu, nawet jeśli nie mogła być realizowana w formie bezpośredniego kontaktu, a jedynie online.

Szkoły specjalne, które w analizowanym okresie roku szkolnego 2020–2021, najdłużej pracowały w trybie stacjonarnym, także wykorzystywały zróżnicowane, w tym zdalne i hybrydowe formy pracy. Mimo konieczności zastosowania nowych form, częstotliwość i poziom kontaktów nauczycieli z rodzicami nie uległ zasadniczym zmianom. Nauczyciele wskazali jedynie na potrzebę opracowania nowych zasad tego kontaktu z wykorzystaniem procedur obowiązujących w związku z pandemią.

Częściej wykorzystywano bezpieczne środki komunikacji, takie jak kontakt telefoniczny i mailowy. Tą drogą przesyłane były materiały edukacyjne uczniom w postaci kart pracy czy filmów edukacyjnych i instruktażowych. Kontakt inicjowany był przeważnie ze strony nauczycieli, a rodzice kontaktowali się z nauczycielami wtedy, gdy zaszła taka potrzeba. Mimo zachowania dobrego poziomu współpracy, pewnym niepokojem napawają wypowiedzi nauczycieli dotyczące braku wyraźnej poprawy w zakresie osiągnięć edukacyjnych i funkcjonowania społecznego uczniów, a także pogorszenie osiągniętych wcześniej wyników terapii. Są to sfery wskazujące kierunek naprawczych działań wymagających współpracy obu stron. Możliwe są dwa scenariusze działań. Pierwszy, wymagający stabilizacji sytuacji szkół, tak, by wrócić do znanego i systematycznego trybu zajęć, przynoszących założone efekty. Jest on realizowany szczególnie konsekwentnie w pracy omawianych szkół. Drugi, realizowany równolegle, by wypracować zestaw materiałów edukacyjnych i pomocy, z których przeszkoleni rodzice mogą korzystać, by wzmocnić efekty oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych szkoły. Przykłady takich zajęć ogólnorozwojowych są już obecne w repertuarze wielu nauczycieli, a także na stronach internetowych szkół. Ich umiejętne wykorzystanie jest kolejnym polem współpracy rodziców z nauczycielami i terapeutami pracującymi z dzieckiem z niepełnosprawnością w szkole specjalnej. Dobre praktyki szkoły specjalnej mogą być także polem wymiany z nauczycielami ogólnodostępnych szkół.

Bibliografia

- ALLFIE (2020). *The Alliance for Inclusive Education's submission to the Education Select Committee's "The impact of COVID-19 on education and children's services"*. London. <https://committees.parliament.uk/writtenevidence/8754/pdf/>, [dostęp: 29.10.2021].
- Amilkiewicz-Marek A. (2021). Pandemia i zdalne nauczanie jako wyzwanie – perspektywa rodziców. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Włączmy kamarki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Amilkiewicz-Marek A. (2020). Rola rodziców w edukacji zdalnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach trzecich. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Daniels H., Thompson I., Porter J., Tawell A., Emery H. (2020). *School exclusion risks after COVID-19*. Daniels-et-al.-2020_School-Exclusion-Risks-after-COVID-19.pdf (ox.ac.uk), [dostęp: 30.10.2021].
- Duszyński J., Afelt A., Ochab-Marcinek A., Owczuk R., Pyrc K., Rosińska M., Rychard A., Smiatacz T. (2020). *Zrozumieć COVID-19. Opracowanie zespołu ds. Covid-19 przy Prezesie Polskiej Akademii Nauk, PAN*. *ZrozumiećCovid19_opracowanie_PAN.pdf*, [dostęp: 29.10.2021].

- Lipińska-Lokś J. (2014). Wsparcie rodziców dzieci z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym: zielonogórski przykład dobrych praktyk. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 18(1), 123–136.
- OECD (2020a). *Key country policy responses*. https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate_AllCountries_Public.xlsx, [dostęp: 29.10.2021].
- OECD (2020b). *The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance*. the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf (oecd.org), [dostęp: 29.10.2021].
- 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.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 października 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 1870).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 5 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020, poz. 1960).
- Special Needs Jungle (2020). *Evidence submitted by Special Needs Jungle to the 2020 House of Commons Education Committee Inquiry into the Impact of COVID-19 on Education and Children's Services*.
- Smith S. (2021). Parents' perspectives: what can we learn from COVID crisis education for students labelled with SEND. *Journal of Research in Special Education Needs*, 21(2), 175–179.
- Smykowska D. (2008). *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliż K. (2020). Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Yazcayir G., Gurgur H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), 1–10.

Ewa Gawlik¹

ORCID: 0000-0002-4587-4858

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii

Psychological and pedagogical support for students of schools preparing for work during the pandemic

Streszczenie

Celem artykułu jest wstępne rozpoznanie działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii. Czas pandemii to specyficzny i zarazem trudny czas dla nas wszystkich. Dla uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną to czas dezorganizacji, zarówno społecznej, jak i osobistej. Zostało więc w artykule postawione pytanie: Jak jest realizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii? Pytanie obejmuje zarówno czas przeszły, jak i obecny, gdyż czas pandemiczny nadal trwa. W wywodzie wykorzystano wywiad oparty na problemie. Uzyskane dane mają charakter eksploracyjny i są przyczynkiem do prowadzenia pogłębionych badań dotyczących poruszanej problematyki.

Słowa kluczowe: uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, szkoły przysposabiające do pracy, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, pandemia

Summary

The aim of the article is to initially identify activities in the field of psychological and pedagogical support for students of schools special job-training during the pandemic. The time of the pandemic is a specific and at the same time difficult time for all of us. For students with a deeper intellectual disability, it is a time of disorganization both socially and personally. Therefore, the question was posed in the article: How is psychological and pedagogical support for students of schools special job-training during the pandemic implemented? The question covers both past and present tense, as the pandemic time is still ongoing. The argument used the interview based on the problem. The obtained data are of an exploratory nature and are a contribution to conducting in-depth research on the issues discussed.

¹ Ewa Gawlik jest adiunktem w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu, na Uniwersytecie Łódzkim.

Keywords: students with deeper intellectual disabilities, schools preparing for work, psychological and pedagogical support, pandemic

Wprowadzenie

Pomoc psychologiczna i pedagogiczna dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest działaniem o charakterze wspierającym. Adresowana jest do wszystkich uczniów, którzy wymagają wsparcia oraz pomocy w zakresie funkcji poznawczych, emocjonalnych czy społecznych. Pomoc ta jest skierowana do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a „specjalne potrzeby edukacyjne są identyfikatorem biopsychospołecznego, indywidualnego funkcjonowania uczniów i wskaźnikiem zapewnienia im specjalnej usługi kształcenia w zakresie: (1) różnicowania potrzeb edukacyjnych, (2) dostosowania procesu nauczania – uczenia się oraz (3) harmonizowania relacji i kontekstów edukacyjnych” (Głodkowska 2017, s. 146). W tak zwanej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych mieści się szereg uczniów z deficytami, niepełnosprawnościami czy też trudnościami. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej* wymienieni są tzw. uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tej, jakże szerokiej kategorii umiejscowieni są między innymi uczniowie:

- z niepełnosprawnością,
- niedostosowani społecznie,
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- przewlekłe chorzy,
- zaniedbani środowiskowo,
- z trudnościami adaptacyjnymi,
- ze szczególnymi uzdolnieniami (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Wśród uczniów z niepełnosprawnością mamy uczniów niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, z autyzmem i zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Zatem pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest i musi być rozległa i zindywidualizowana. W niniejszych rozważaniach zajęłam się pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym ze szkół przysposabiających do pracy.

Uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (to zamienna nazwa niepełnosprawności intelektualnej umiarkowanej i znacznej) wymagają szczególnej uwagi

i wsparcia w zakresie funkcji poznawczych, emocjonalnych czy też społecznych. Potrzebują zarówno wsparcia emocjonalnego, wolicjonalnego, jak też społecznego. Wynika to przede wszystkim z ich obniżonej sprawności globalnej, gdzie cechą charakterystyczną jest nie w pełni zakończony rozwój emocjonalny. Może to generować ich spojrzenie na świat z jednej strony z perspektywy lęku, a z drugiej z popędu. Dodatkowo uczniowie ci mieszczą się w grupie osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ wymagają, jak pisze A. Olechowska (2016, s. 10):

- „dostosowania organizacji nauczania;
- dostosowania metod nauczania i środków dydaktycznych;
- dostosowania indywidualnych pomocy dydaktycznych (...)”.

Szkoły przysposabiające do pracy a realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Szkoły przysposabiające do pracy umiejscowione są w szkolnictwie specjalnym. Adresowane są dla uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Nauka trwa w nich trzy lata. Na tym etapie edukacji już dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną zarówno w stopniu umiarkowanym, jak i znacznym przygotowuje się/przygotowywane są do uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu społecznym, pełniąc na przykład rolę zawodową.

Czas pandemii to okres trudny pod względem zarówno strukturalnym, jak i funkcjonalnym w zakresie realizacji zadań edukacyjnych dla wszystkich typów szkół. Placówki specjalne zasługują na szczególną uwagę ze względu na specyfikę kształcenia oraz samych uczestników tego procesu. Celem ich edukacji jest efektywne przygotowanie do dorosłości, kształtowanie kompetencji społecznych, zdolności adaptacyjnych i kształcenia nowych umiejętności umożliwiających samodzielne i niezależne funkcjonowanie w środowisku społecznym. Czas pandemii i ograniczonego uczestnictwa społecznego jeszcze bardziej wystrzył cele edukacji osób z głębszą niepełnosprawnością, choćby pod względem zdolności adaptacyjnych w nowych warunkach, a czas pandemii, to nic innego jak „nowe warunki”. Celem szkoły przysposabiającej do pracy nie jest uzyskanie uprawnień do zawodu, to bardziej zapoznanie ucznia z wartością pracy czy też z jej organizacją. To przygotowanie ucznia do uczestnictwa w życiu społecznym, do dorosłości „(...) w tym przysposobienia do podjęcia zatrudnienia na otwartym lub chronionym rynku pracy (...)” (Słupek 2019, s. 36). Zatrudnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną ma charakter zindywidualizowany, na przykład absolwenci szkół przysposabiających mogą być zatrudnieni w restauracjach w charakterze konserwatora powierzchni płaskich, pomocy kucharza czy pomocy kelnera.

Rodzaj zatrudnienia zależy od poziomu społecznego, mentalnego i emocjonalnego osoby zatrudnianej.

Rozporządzenie przewiduje zakres możliwości ucznia, poprzez wszechstronny jego rozwój oraz:

- „doskonalenie kompetencji społecznych, pozwalających zbudować pozytywny obraz samego siebie i pokonać lęk przed otoczeniem;
- rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i poszanowania innych;
- rozwijanie umiejętności dbałości o własne zdrowie i innych osób oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za samodzielnie dokonywane wybory i podejmowane decyzje (przewidywanie skutków własnych decyzji, wyciąganie wniosków i przewidywanie konsekwencji swoich działań);
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i budowania relacji z innymi osobami odpowiednio do pełnionych ról społecznych;
- kształtowanie umiejętności współżycia i współpracy oraz komunikowania się na zasadach otwartości, partnerstwa i wzajemności;
- zapewnienie uczniom dostępu do różnych źródeł informacji i opanowanie umiejętności korzystania z nich;
- stymulowanie rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego przez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- przygotowanie do wykonywania, indywidualnie i zespołowo, różnych prac, mających na celu zaspokajanie potrzeb własnych i otoczenia;
- kształtowanie kompetencji społeczno-zawodowych istotnych z punktu widzenia samostanowienia w dorosłym życiu;
- kształtowanie kluczowych kompetencji zawodowych ucznia;
- kształtowanie prawidłowej postawy uczniów wobec pracy, w aspekcie motywacji, kompetencji i zaangażowania w pracę;
- kształtowanie umiejętności oceny własnych kompetencji zawodowych, w tym umiejętności praktycznych;
- kształtowanie umiejętności autoprezentacji;
- kształtowanie umiejętności praktycznych do podjęcia zatrudnienia na otwartym lub chronionym rynku pracy, w tym udziału w praktykach wspomaganych;
- kształtowanie umiejętności zdobywania, utrzymywania i wypowiedzania zatrudnienia;
- rozwijanie kreatywności uczniów oraz ich uzdolnień i zainteresowań;
- kształtowanie umiejętności organizowania bezpiecznego wypoczynku i czasu wolnego przez podejmowanie różnych aktywności;

- zwiększenie zakresu możliwości przygotowania ucznia do podejmowania decyzji w zakresie wyboru celowej aktywności po zakończeniu edukacji (w tym w warsztacie terapii zajęciowej, środowiskowym domu samopomocy, zakładzie aktywności zawodowej, zakładzie pracy chronionej, na otwartym rynku pracy), w zależności od indywidualnych predyspozycji, możliwości i ograniczeń;
- wyposażenie ucznia w takie umiejętności i wiadomości, które pozwolą mu na korzystanie – na miarę indywidualnych możliwości – z jego wolności i praw człowieka” (Dz.U. 2017, poz. 356 z późn.zm.).

Nauczyciel wspiera drogę do samodzielności oraz wspomaga autonomię uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym. Proces autonomii wymaga ze strony nauczyciela wiedzy i jej profesjonalizacji, by nie doprowadzać do sytuacji pozornych, tj. takich, które tylko właśnie z pozoru wspierają i wzmacniają samodzielność uczniów. Proces autonomizacji można odnieść do koncepcji niezależnego życia. Odnosi się ona do funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym. To „umiejętność podejmowania aktywności związanych z opieką nad samym sobą (*self-care*) oraz partycypowanie w procesie samostanowienia (*self-determination*) w najmniej ograniczającym środowisku (*last restrictive environment*)” (Borowska-Beszta 2012, s. 171). Respektowanie praw osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich uznanie jest fundamentalną częścią koncepcji niezależnego życia, co wiąże się z tworzeniem siebie, realizowaniem swoich planów życiowych, ale również danie sobie prawa do nauki, pracy, czasu wolnego, mieszkania oraz tworzenia związków. Jest to o tyle istotne, ponieważ „przy realizacji treści nauczania i wychowania oraz wyborze kierunku przygotowania do pracy wykorzystuje się możliwości, jakie stwarza lokalne środowisko społeczno-kulturowe, dzienne placówki aktywności dla osób dorosłych, miejscowy rynek pracy (...) oraz baza materialno-dydaktyczna szkoły” (Słupek 2019, s. 37).

Zaprezentowane przeze mnie cele edukacji dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną mają charakter kształtujący, wspierający oraz rozwijający. Opierają się one również na autonimizacji. Nauczyciele, aby je realizować, muszą brać pod uwagę predyspozycje, poziom psychorozwoju oraz tempo przyswajania wiedzy ucznia. Proces nauczania oraz uczenia to systematyczna, dokładna oraz oparta na powtórkach praca ucznia oraz nauczyciela. Aby przysposobić ucznia do pracy, wyodrębnia się w zajęciach edukacyjnych realizację treści z zakresu funkcjonowania osobistego i społecznego, komunikowania się, zajęć kształtujących kreatywność oraz przysposobienia do pracy. W zajęciach przysposabiających do pracy realizuje się „przygotowanie ucznia do aktywności przez pracę, czyli nabycie praktycznych umiejętności niezbędnych do podejmowania pracy w różnych dziedzinach oraz poprawnego funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym” (Słupek 2019, s. 37).

Zadaniem szkoły specjalnej jest bowiem m.in.:

1. „Tworzenie warunków niezbędnych do zapewnienia uczniowi komfortu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego i akceptacji wspierających aktywność i uczestniczenie ucznia w życiu klasy i szkoły.
2. Tworzenie warunków i sytuacji sprzyjających doskonaleniu umiejętności samoobsługowych uczniów oraz ich zaradności życiowej niezbędnej w codziennym życiu.
3. Tworzenie szans edukacyjnych i rozwojowych poprzez właściwe połączenie oczekiwań oraz wymagań na tle umiejętności, indywidualnych potrzeb ucznia i jego otoczenia.
4. Poszukiwanie skutecznych strategii wprowadzania zmian oraz nowych doświadczeń, aby radzenie sobie z trudnościami żywotnymi wzmocniało u uczniów poczucie ich autonomii i odpowiedzialności.
5. Pomoc i wsparcie uczniów w tworzeniu i realizowaniu planów żywotnych, motywowanie do osobistego zaangażowania” (Dz.U. 2017, poz. 356 z późn. zm., s. 294).

Zarówno cele edukacji, jak i zadania szkoły są bardzo ważnym elementem pomocy psychologicznej i pedagogicznej dla uczniów szkół przysposabiających do pracy. Oczywiście zadań szkoły specjalnej przysposabiającej jest o wiele więcej, jednak w odniesieniu do podejmowanej przeze mnie problematyki znaczące jest ukazanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w nawiązaniu do realizacji zadań szkoły w wyżej wymienionych obszarach, ponieważ istotą udzielanej pomocy, zarówno psychologicznej, jak i pedagogicznej jest:

- „rozpoznanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia;
- rozpoznanie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych;
- rozpoznanie czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie ucznia w przedszkolu, szkole i placówce, w celu: wspierania jego potencjału rozwojowego;
- stwarzanie warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym” (Słupek 2019, s. 8).

Osobą, która koordynuje udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej we współpracy ze specjalistami i innymi nauczycielami, jest wychowawca klasy. Istotnym elementem w udzielnej pomocy jest wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia. Na podstawie określenia mocnych i słabych stron ucznia specjalista wraz z wychowawcą podejmują odpowiednie działania. Oczywiście, mówiąc o uczniu z niepełnosprawnością intelektualną, istotną rolę odgrywa orzeczenie o kształceniu specjalnym, w którym specjaliści z poradni pedagogicznej określają formy pomocy

psychologiczno-pedagogicznej. Udzielanie tego typu wsparcia uczniom oparte jest na wymogach formalnych, które zarówno poradnia psychologiczno-pedagogiczna, jak i nauczyciele, specjaliści oraz rodzice powinni spełnić. Rodzice są ważnym elementem tego „ekosystemu”, gdyż wraz ze specjalistami i nauczycielami współpracują na rzecz dobra swojego dziecka.

Ramy metodologiczne

Do zbadania postawionego przeze mnie problemu, sformułowanego w formie pytania: Jak jest realizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii? wybrałam metodę wywiadu skoncentrowanego na problemie. W związku z tym, że „przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy” (Babbie 2009, s. 107), przeprowadzone przeze mnie badania przedstawiam jako wstępne, chcę bowiem zobaczyć pojawiające się zjawisko, które jest przyczynkiem do dalszych pogłębionych badań diagnostycznych. Ze względu na fakt, że istotą zbierania danych było uzyskanie „kontekstu zjawisk opisywanych przez daną osobę” (Rubacha 2008, s. 140), wypowiedzi nauczycieli/wychowawców uczniów klas przysposabiających do pracy były skoncentrowane na realizowaniu przez nich pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ważne było, aby „uzyskać dane umieszczone w kontekście, który tworzy całość (...)” (Rubacha 2008, s. 140), w tym przypadku, w kontekście czasu pandemii.

Dokonałam wyboru wywiadu skoncentrowanego na problemie, ponieważ wypowiedzi osób badanych pozwalają skupić się na problemie. Wybór metody podyktowany był również faktem, że już na początku swojego projektu badawczego wiedziałam, jakie informacje chcę uzyskać, mając jednak świadomość, że „to osoba badana tworzy dominaty koncepcji teoretycznej” (Juszczyk 2013, s. 154). Oczywiście jest, że literatura przedmiotu (Konarzewski 2000; Rubacha 2008; Kruger 2007; Juszczyk 2013; Silverman 2008) wskazuje wyraźnie, iż wywiad skoncentrowany na problemie wyłania się z typologii wywiadów częściowo kierowanych. Są one „otwarte na kontekst i swobodną opowieść osoby badanej, jednak dopuszczają tezę zadawania pytań szczegółowych w trakcie. Wywiady takie są zawsze na czymś skoncentrowane. Stąd wyróżnia się wywiady skoncentrowane na:

- problemie,
- materiale,
- subiektywnych teoriach,
- informacjach (wywiad etnograficzny)” (Rubacha 2008, s. 144).

Do badania zaprosiłam nauczycieli wychowawców klas przysposabiających do pracy, jednej z sosnowieckich szkół specjalnych. W badaniach brało udział 9 wycho-

wawców. Dobór placówki był celowy, z uwagi na jej dostępność. To specjalistyczna placówka dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz ze sprzężeniami. Do Szkoły Specjalnej Przysposabiającej do Pracy uczęszcza 48 uczniów. Szkoła ta została powołana w 2003 r. Ma już 18-letnią tradycję i doświadczenie w przysposabianiu uczniów do pracy.

W Statucie omawianej placówki został opracowany obszar dotyczący pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Sformułowano go następująco:

- „1. W Szkole organizuje się pomoc psychologiczno-pedagogiczną.
2. Za prawidłową organizację i przebieg pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiedzialny jest Dyrektor Szkoły.
3. W szkole podstawowej specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną realizuje psychologii i pedagog szkolny, nauczyciele i wychowawcy oraz specjaliści.
4. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w Szkole polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz na rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności z:
 - a) niepełnosprawności;
 - b) zaburzeń w obszarze komunikacji;
 - c) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
 - d) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny;
 - e) sposobu spędzania czasu wolnego;
 - f) kontaktów środowiskowych.
5. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest rodzicom uczniów i nauczycielom, a jej celem jest wspieranie ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych dla zwiększenia efektywności podejmowanych działań i w rezultacie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia.
6. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na:
 - a) rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia;
 - b) rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, diagnozie jego potencjału i sfery najbliższego rozwoju;
 - c) rozpoznawaniu czynników indywidualnych i środowiskowych wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole;
 - d) stwarzaniu warunków do aktywnego i możliwie pełnego uczestnictwa ucznia w życiu Szkoły i w życiu społecznym lokalnego środowiska;
 - e) rozpoznawaniu przyczyn trudności rozwojowych i barier przeszkadzających w optymalnym funkcjonowaniu ucznia;

- f) wspieraniu ucznia ze szczególnymi uzdolnieniami;
 - g) opracowywaniu i wdrażaniu Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych;
 - h) prowadzeniu edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia wśród uczniów i rodziców;
 - i) podejmowaniu działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z Programu Wychowawczo-Profilaktycznego oraz wspieraniu nauczycieli w tym zakresie;
 - j) wspieraniu uczniów w dokonywaniu wyboru kierunku dalszego kształcenia, zawodowego czy przysposabiającego do pracy;
 - k) wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne dzieci;
 - l) udzielaniu nauczycielom pomocy w indywidualizowaniu i dostosowywaniu metod dydaktyczno-terapeutycznych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia;
 - m) wspieraniu nauczycieli i rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych;
 - n) umożliwianiu rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli;
 - o) podejmowaniu działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.
7. Korzystanie ze wszystkich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest nieodpłatne i dobrowolne.
8. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana we współpracy z:
- a) Rodzicami ucznia;
 - b) Poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym z poradniami specjalistycznymi;
 - c) Placówkami doskonalenia nauczycieli;
 - d) Placówkami opiekuńczo-wychowawczymi;
 - e) Organizacjami pozarządowymi;
 - f) Innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.
9. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana z inicjatywy:
- a) ucznia;
 - b) rodziców ucznia;
 - c) nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty prowadzącego zajęcia z uczniem;
 - d) poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej;
 - e) asystenta rodziny, w tym asystenta rodziny romskiej;

- f) pomocy nauczyciela.
10. Porady, konsultacje, warsztaty dla uczniów i rodziców, nauczycieli prowadzą nauczyciele, wychowawcy i specjaliści” (Statut Szkoły Przysposabiającej do Pracy, Zespołu Szkół Specjalnych Nr 4 w Sosnowcu, 2018).

Realizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów szkół przysposabiających do pracy w czasie pandemii

Z uzyskanych danych wynika, że w czasie pandemii wszyscy badani zadeklarowali realizację pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom. W czasie zajęć zdalnych, wychowawcy klas byli w stałym kontakcie telefonicznym ze swoimi uczniami i ich rodzicami. Prowadzili rozmowy wpierające dla uczniów, w celu obniżenia lęku adaptacyjnego. Tłumaczyli, wyjaśniali i powtarzali, dlaczego nie mogą spotkać się „normalnie”. Wysyłali filmiki instruktażowe i prowadzili zajęcia online na platformie internetowej. Struktura odbywania zajęć pokrywała się dokładnie z obowiązującym planem, aby nie wprowadzać dodatkowo dezorganizacji w strukturze dnia uczniów. Dodatkowo w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom były wypożyczane komputery.

W ramach pomocy pedagogicznej, nauczyciele łączyli się online z rodzicami uczniów, w celu wsparcia w sytuacjach kryzysowych oraz organizowali konsultacje. Pedagog i psycholog wspierali pracę nauczycieli i wychowawców, byli dostępni online oraz telefonicznie dla uczniów SPdP oraz ich rodziców. Nauczyciele w wywiadzie skoncentrowanym na problemie wskazywali przede wszystkim na takie formy pomocy psychologicznej kierowanej do swoich uczniów, jak i ich rodziców.

Kluczowe w wypowiedziach nauczycieli było akcentowanie kwestii związanych z higieną:

„Prowadziłam rozmowy telefoniczne z rodzicami dotyczące przestrzegania zasad higieny: mycia i dezynfekcji rąk, powitania, zachowania wymaganego dystansu, wietrzenia pomieszczeń, noszenia maseczek i rękawiczek ochronnych, podawałam linki do filmów instruktażowych. Dla mnie to był trudny czas, bo sama mam dzieci w wieku szkolnym”. (N1)

„Przesyłałam różne filmiki edukacyjne z profilaktyki zdrowia oraz bezpieczeństwa. Często kontaktowałam się telefonicznie z uczniami i rodzicami – potrzebowali wsparcia”. (N2)

„Prowadziłam rozmowy telefoniczne, dużo rozmów, z rodzicami podczas lockdownu, w celu informowania ich o materiałach zamieszczanych na stronie internetowej szkoły dotyczących przeciwdziałania i zapobiegania COVID-19”. (N3)

„Zapoznałam rodziców z numerami telefonów do odpowiednich służb. Na bieżąco przypominałam o wdrażaniu działań zalecanych przez Główny Inspektorat Sanitarny i Ministerstwo Zdrowia”. (N4)

„W trakcie rozmów telefonicznych udzielałam wsparcia Rodzicom, podpowiedzi ws. zachowań prozdrowotnych w domu, prowadziłam rozmowy terapeutyczne, wspierające”. (N5)

Podstawą komunikacji z rodzicami były głównie rozmowy telefoniczne, czasami zdarzało się, że nauczyciele przesyłali filmy edukacyjne:

„Udzielałam wsparcia pedagogiczno-psychologicznego dla rodziców i opiekunów poprzez stały kontakt telefoniczny i drogą mailową. Przekazane zostały telefonicznie Procedury Zapewnienia Bezpieczeństwa związane z wystąpieniem COVID-19 dotyczące powrotu dzieci na zajęcia rewalidacyjne w szkole”. (N5)

„Prowadziłam lekcje online – pogadanki na temat zdrowego odżywiania, budowania własnej odporności, przestrzegania zasad higieny, prawidłowego mycia rąk”. (N6)

„Prowadziłam rozmowy na lekcjach online z klasą, wspierałam emocjonalnie rodziców. Dawałam propozycje uczestnictwa w webinarach na temat stresu, adaptacji itp.” (N7)

Z powyższego wynika, że działania nauczycieli ukierunkowane były przede wszystkim na edukację związaną z higieną, bezpieczeństwem i informowaniem o numerach telefonów do specjalnych instytucji.

Podsumowanie

Czas pandemii był i jest czasem specyficznym. Właściwie z dnia na dzień musieliśmy zmienić własne przyzwyczajenia. W sposób nagły, a wręcz wymuszony dostosowaliśmy się do panujących warunków. Uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze względu na swoją specyfikę funkcjonowania, ten proces przystosowawczy przechodzili bardzo trudno. Potrzebowali obecności, choćby online. Dlatego ważnym jest dla mnie, aby kontynuować i pogłębić wybraną problematykę badawczą z perspektywy uczniów szkół przysposabiających do pracy. Usłyszeć ich głos w tej sprawie, ponieważ jednym z celów rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną jest kształtowanie autonomii oraz kształtowanie poczucia niezależności i korzystanie ze swoich praw. Przeprowadzone przeze mnie badanie ilustruje tylko pewną wąską perspektywę. Jego celem było ukazanie możliwości współpracy i pełnego zaangażowania nauczycieli i wychowawców klas przysposabiających do pracy w tak trudnym czasie pandemicznym.

Bibliografia

- Babbie E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Borowska-Beszta B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głodkowska J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: PWN.
- Juszczyk S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: WSiP.
- Kruger H.-H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Olechowska A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WaiP.
- Silverman D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: GWP.
- Słupek K. (2019). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, dostosowanie wymagań*. Gdańsk: Harmonia.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356 z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591.
- Statut Szkoły Przysposabiającej do Pracy, Zespołu Szkół Specjalnych Nr 4 w Sosnowcu, 2018.

Danuta Włoch¹

ORCID: 0000-0002-1901-0108

Szkoła Clarendon Primary Centre w Londynie – doświadczenie pracy stacjonarnej mimo zamknięcia szkół w Wielkiej Brytanii. Studium przypadku

**Clarendon Primary Centre in London – experience educating
face to face despite school closures in England.**

Case study

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi studium przypadku funkcjonowania placówki dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w okresie lockdownów w Wielkiej Brytanii, spowodowanych pandemią (z naciskiem na marzec 2020 r.). Pomimo zapowiedzi Borysa Johnsona dotyczących zamknięcia szkół, Clarendon Primary Centre w Londynie pozostało otwarte. Celem rozdziału jest zaprezentowanie strategii radzenia sobie kierownictwa i kadry nauczycielskiej z dychotomią nauczania spowodowaną dezorientującymi zapowiedziami, które doprowadziły do błędnego przekonania, iż wszystkie szkoły w Anglii zostały zamknięte.

Słowa kluczowe: lockdown, zamknięcia szkół, COVID-19, pandemia, koronawirus

Summary

This paper will introduce the explanation, why during all lockdowns in England (with focus on March 2020), despite Boris Johnson's announcements regarding school closures, Clarendon Primary Centre in London remained open and how the leadership and teaching staff coped with dual – track teaching caused by confusing messages and misconception.

Keywords: lockdown, school closures, COVID-19, pandemy, Coronavirus

¹ Danuta Włoch – magister pedagogiki o specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Nauczycielka specjalizująca się w dziedzinie komunikacji wspomagającej i alternatywnej z dwudziestoletnim doświadczeniem; pracująca w Clarendon Primary Centre w Londynie z dziećmi ze spektrum autyzmu oraz z nadpobudliwością psychoruchową, deficytem uwagi i trudnym zachowaniem.

Mówisz mi, a ja zapominam; uczysz, ja zapamiętuję; angażujesz mnie, a ja się uczę
(*Tell me – and I forget; Teach me – and I remember; Involve me and I learn*)

Xun Kuang²

Wprowadzenie

Bezprecedensowe czasy wymagają bezprecedensowych rozwiązań, a za takowe z całą pewnością uznać można wybuch pandemii koronawirusa na początku 2020 r. Trudno byłoby znaleźć osobę na kuli ziemskiej, która nie słyszałaby czy nie zetknęłaby się z określeniem COVID-19, SARS czy koronawirus.

Niewidzialny, mikroskopijny wirus dokonał zniszczenia gospodarki większości państw na świecie, jeśli nie wszystkich. Spowodował również zamknięcie szkół w 173 krajach do marca 2020 r. Negatywne skutki nie ominęły również oświaty, a wręcz przeciwnie – to szkolnictwo, ośmielałam się stwierdzić, ucierpiało najbardziej ze względu na to, iż izolacja społeczna ugodziła w najmłodszych przedstawicieli naszego gatunku i młodzież u progu dorosłego życia lub dopiero co rozpoczynających dorosłe życie.

Dyrektor generalny Światowej Organizacji Zdrowia – Tedros Adhanom Ghebreyesus w swoim przemówieniu na konferencji w Genewie 21 stycznia 2021 r. stwierdził, iż pandemia wywołała większą masową traumę niż II wojna światowa, a skutki jej będą odczuwane przez społeczeństwo przez lata (Ghebreyesus 2021).

Celem niniejszego badania w ujęciu jakościowym jest przedstawienie niekonwencjonalnej polityki rządu angielskiego w zakresie działań edukacyjnych, jako oddźwięku pandemii koronawirusa, na przykładzie funkcjonowania szkoły specjalnej Clarendon Primary Centre w Londynie³, w której jestem nauczycielką. Praca koncentruje się na edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁴ podczas pierwszego lockdownu w marcu 2020 r., gdyż jedynie ten miał znaczenie kluczowe i rewolucyjnie wręcz wpłynął na funkcjonowanie szkoły⁵. Od półtora roku od jego ogłoszenia jestem

² Xun Kuang był chińskim filozofem żyjącym w latach 312-230 p.n.e. Jego prace zostały zebrane w 32 księgach, zwanych *Xunzi*, przez Liu Xianga około 818 r. n.e. Istnieją drewniane kopie tych ksiąg, które mają ponad 1100 lat.

³ Clarendon to szkoła specjalna dla uczniów w wieku 4–16 lat ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z autyzmem. Posiada miejsca dla 140 uczniów (50 w szkole podstawowej i 90 w szkole ponadpodstawowej), zwykle w klasach jest około 12 dzieci. Według inspekcji Ofsted (odpowiednik polskiego Kuratorium Oświaty) z czerwca 2014 r. i stycznia 2019 r., szkoła jest znakomita. Wszyscy uczniowie uczęszczający do szkoły mają plany edukacyjne, zdrowotne i opiekuńcze (EHC).

⁴ W Anglii dzieci rozpoczynają naukę w szkole podstawowej (*primary*) w wieku około 4 lat, a kończą w wieku lat 10/11. W przybliżeniu więc pokrywa się to z polskimi placówkami przedszkolnymi i edukacją wczesnoszkolną w szkołach podstawowych.

⁵ W czasie dwóch następnych lockdownów szkoła pracowała na zasadach normalnego funkcjonowania.

pytana o szczegóły, jak doszło do tego, iż wbrew decyzjom Borysa Johnsona o zamknięciu placówek edukacyjnych, nasza placówka pozostała otwarta? Czy nie dostosowaliśmy się do rządowych zaleceń?

Metody, jakie zastosowałam to: obserwacyjne studium przypadku w celu zbadania i przeanalizowania tych wyjątkowych wydarzeń, które stały się moim udziałem (Ciechowska, Szymańska 2018). Badanie pogłębiłam o wywiad narracyjny, postrzegając siebie jako narratora badanego zjawiska pandemii (Chase 2014). Laurel Richardson przedstawia wspomniane metody jako etnografię kreatywnych praktyk analitycznych CAP (*creative analytical practices*), według których istnieje więcej perspektyw postrzegania i poznawania świata (gdzie autor staje się pryzmatem badanego zjawiska). W koncepcji tej pisanie staje się metodą badawczą (2014).

Do powyższego podejścia skłoniła mnie analiza dostępnych opracowań na temat pandemii na PubMed i Google Scholar oraz UNESCO Associated Schools Network, traktujących o lękach nauczycieli pracujących z domu i prezentujących mierniki ich stresu. Żadna pozycja nie zakładała, iż ktokolwiek mógł we wspomnianych wyżej okolicznościach pracować z dziećmi twarzą w twarz bez maseczki czy zachowania dystansu⁶. Uświadomiłam sobie, że nie tylko stanowisko rządu angielskiego było nietypowe w porównaniu do innych państw, lecz również interpretacja zaleceń przez szkołę, w której pracuję.

Posłużyć się również analizą poczty elektronicznej szkoły (e-maili), notatek własnych ze spotkań grona pedagogicznego z dyrekcją szkoły, szkolnej strony internetowej, niektórych wystąpień premiera Borysa Johnsona (2020) i notatek prasowych, głównie BBC News (Cosford 2020; Whitty 2020) i „The Telegraph” (Price 2020). Chronologicznie przedstawię okres przed, w trakcie i kilka refleksji po pierwszym lockdownie, żeby lepiej można było zrozumieć sytuację, w której się znaleźliśmy.

Okres od lutego do 18 marca 2020 r. (do czasu ogłoszenia lockdownu)

Pierwsze dwa potwierdzone przypadki koronawirusa w Anglii zostały odnotowane 31 stycznia 2020 r. (Whitty 2020), a 2 marca 2020 r. dyrektor Public Health England (agencja podległa służbie zdrowia) profesor Paul Cosford stwierdził, iż rozprzestrzenienie się wirusa na terenie Wielkiej Brytanii jest „wysoce prawdopodobne” i „kraj musi być przygotowany” (Cosford 2020).

Po nadzwyczajnym posiedzeniu komisji „Cobra” 3 marca 2020 r., Borys Johnson przedstawił plan działania. Był on nadzwyczajnie prosty, olśniewający w swojej nie-

⁶ Spowodowane to było problemem opieki osobistej, jak również faktem, iż dzieci bały się zarówno nosić maseczki, jak i ludzi je ubierających.

konwencjonalności i szokujący. W dużym streszczeniu premier radził, żeby myć ręce przez 20 sekund, czyli tyle, ile zajmie zaśpiewanie piosenki „Happy Birthday” dwa razy i nawet zademonstrował to na krótkim filmiku na Youtube (*Boris Johnson sings happy birthday while washing his hands* 2020).

Następnego dnia odbyło się szkolne zebranie naszego małego grona pedagogicznego składającego się z ośmiu nauczycieli i dyrektorki szkoły. Z całą powagą skupiliśmy się na najświeższych rozporządzeniach premiera, opracowując plan wprowadzenia go w życie wraz z wizualizacją, gdyż wszyscy uczniowie w Clarendon mają specjalne potrzeby edukacyjne. Dzieci będą myć ręce zaraz po przyjeździe do szkoły, przed wyjściem na szkolny plac zabaw i po powrocie z niego, za każdym razem, gdy kichną albo dotkną twarzy oraz przed i po jedzeniu.

Demonstracja i mierzenie czasu podczas mycia i śpiewania odbyło się z uczniami w piątek po śniadaniu szkolnym. Borys Johnson się nie pomylił i faktycznie czynność ta trwała około 20 sekund. Co to oznaczało w praktyce dla nauczycieli? Posługując się prostą matematyką, klasa 13-stki dzieci powinna myć ręce w mniej niż 5 minut. Jednak w praktyce wyglądało to inaczej, gdyż dzieci ze spektrum autyzmu, jak również z zaburzeniami lękowymi spowodowanymi strachem przed wirusem, myły ręce obsesyjnie, co wydłużało czas przeznaczony na tę czynność. Użycie innego zlewu, żeby rozdzielić dzieci nie było brane pod uwagę, gdyż staraliśmy się już wtedy nie mieszać uczniów z różnych klas. Sumując, czas przeznaczony na czynności higieniczne odbywał się kosztem czasu przeznaczonego na edukację.

Sytuacja, w jakiej znaleźliśmy się (zarówno nauczyciele, terapeuci, jak i personel szkoły), zdominowana była poszukiwaniem sposobów przeniesienia ukierunkowanego lęku o zdrowie własne i rodziny na czynności nauczania i pracę. Wywołało to dyskusję w pokoju nauczycielskim dotyczącą organizacji zajęć w szkole – czy powinniśmy je zawiesić, czy kontynuować, a jeśli tak, to w jakim zakresie? Rozkład głosów w tej sprawie był podzielony.

Kolejnym krokiem, na wspomnianym zebraniu było przygotowanie planu pomocy dla rodziców naszych uczniów, zdając sobie sprawę, iż dzieci nie będą uczyć się w systemie zdalnym, co wynikało z ich ograniczeń funkcjonalnych (nadpobudliwość, dekoncentracja itd.). Lista podejmowanych działań była długa i zawierała:

- zgromadzenie i udostępnienie adresów mailowych wszystkich nauczycieli w celu umożliwienia kontaktu z nami na wypadek zamknięcia szkoły i zapewnienie opiekunów naszych uczniów, że będziemy pracować również w trybie zdalnym;
- propozycje zajęć z dziećmi, które nie wymagały przygotowań z zaleceniem indywidualizacji, dostosowania ich do możliwości każdego dziecka, zakładając, że rodzice najlepiej znają swoje pociechy;

- prośbę o podzielenie się z nami konspektami lub nagraniami z prowadzonych zajęć;
- przesłanie rodzicom linków do programów edukacyjnych z informacjami, jak się zalogować i ich używać (mieliśmy informacje, iż wydawnictwa wprowadzą darmowe używanie źródeł dla wszystkich nauczycieli i rodziców na czas obostrzeń).

Dokument podzielony był na sześć części odpowiadających szkolnemu curriculum⁷ i zawierał konkretne przykłady i opisy:

Rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny

Zabawa w udawanie (przyjęcia herbaciane, piknik z misiami).

Zapytaj, co chcę zrobić i poczekaj na moją odpowiedź.

Pozwól mi grać samemu/samej przez 5 minut.

Daj mi specjalną pracę (nakrycie stołu, wkładanie prania do kosza, pomoc przy zmywaniu).

Obejrzyj rodzinne zdjęcia i filmy. Czy potrafisz odnaleźć i porozmawiać o różnych osobach z Twojej rodziny?

Przyjrzyj się twarzom z emocjami. Czy potrafisz odgadnąć, jakie emocje okazuje każda osoba?

Porozmawiaj o różnych produktach spożywczych, które lubisz. Wypróbuj nowe potrawy.

Rozwój fizyczny

Zrób zdjęcia, jak bawisz się w ogrodzie z piłką, trampoliną, rowerem.

Użyj 2-minutowego timera, aby odmierzać czas czyszczenia zębów.

Umyj ręce mydłem i ciepłą/gorącą wodą (pamiętaj, aby za każdym razem śpiewać „Happy Birthday” do końca).

Wchodzenie i schodzenie po schodach jedną nogą na raz.

Zrób tor przeszkód wokół swojego domu.

Poświęć trochę czasu, aby wesprzeć dziecko, by stało się bardziej niezależne w ubieraniu się i rozbieraniu.

Rozwijaj umiejętności posługiwania się sztucami przy spożywaniu posiłków. Możesz też je używać podczas zabawy z ciastem/plasteliną.

Twórz biżuterię z koralików lub makaronów, rozwijając umiejętności nawlekania.

Ułóż puzzle.

Matematyka

Poszukuj skarbów w swoim domu w poszukiwaniu liczb.

Poszukiwanie kolorów w domu.

⁷ Jest to odpowiednik polskiej podstawy programowej.

Jakie kształty możesz znaleźć w swoim domu?

Śpiewanie odliczanek.

Dowiedz się, pod którym numerem mieszkasz.

Czy możesz posortować swoje klocki lego według koloru?

Co możesz zbudować ze swoich klocków lego?

Czy możesz poukładać swoje zabawki od najmniejszych do największych?

Nabierz łyżeczką ryż lub kaszę i przełóż na tackę do pieczenia.

Zagraj w grę w kości. Czy potrafisz policzyć kropki na kostce, aby znaleźć liczbę?

Zagraj w sklep z dzieckiem, płacąc prawdziwymi pieniędzmi.

Policz drzewa/samochody/ptaki/kwiaty, które możesz zobaczyć z okna.

Literatura

Napisz codziennie swoje imię/imię nazwisko lub ułóż z literek.

Porozmawiaj o głównych bohaterach książki, którą czytasz z dzieckiem.

Posłuchaj piosenek/rymowanek/alfabetu.

Pobaw się w teatr kukielkowy.

Pozwól dziecku narysować/pomalować/pokolorować obrazek, a następnie pokazać Ci efekt.

Zagraj w grę „szpieg”, żeby znaleźć pochowane literki.

Pozwól mi samemu/samej cieszyć się książkami.

Zagraj w grę, w której próbujesz nazwać różne dźwięki, które słyszysz wokół siebie.

Pomóż napisać listę zakupów.

Wiedza o świecie

Oglądaj wiadomości ze swoim dzieckiem.

Posortuj swój recykling na różne materiały w domu.

Wyjrzyj przez okno i zapytaj dziecko czy zauważa jakieś oznaki zmieniających się pór roku? Rozmawiaj, rysuj lub fotografuj to, co widzicie.

Gotuj z dzieckiem. Czy możesz pomóc mieszać, przesiewać, ważyć i mierzyć?

Stwórz namiot/legowisko. Czy potrafisz odgrywać rolę władcy własnego zamku?

Stwórz drogę wokół domu/pokoju (za pomocą taśmy maskującej). Czy możesz jechać swoimi samochodzikami/pojazdami wzdłuż toru?

Zbadaj, która z Twoich zabawek unosi się lub tonie w wannie.

Poznaj możliwości zabawy z pojemnikami o różnych rozmiarach w wannie.

Sztuka ekspresji i projektowanie:

Zorganizuj dyskotekę w domu, tańcząc do różnych rodzajów muzyki.

Śpiewaj różne rymowanki ze swoim dzieckiem.

Zrób własne ciasto do zabawy z podanego przepisu. Czy możesz zrobić piłkę, stworzyć model czy zwierzątko?

Założ zespół i twórz muzykę za pomocą garnków i patelni.
Pomaluj lub narysuj i pokoloruj.
Spójrz w lustro i narysuj swoją twarz.
Zorganizuj dyskotekę i zatańcz do muzyki.

Był to więc okres wytężonej pracy całego zespołu w oczekiwaniu na zapowiedziane na 18 marca 2020 r. przemówienie premiera Borysa Johnsona, z równoległe prowadzoną pracą z dziećmi oraz przygotowywaniem folderów wydrukowanych zadań z matematyki i angielskiego dla tych dzieci, które potrafią wykonywać pracę szkolną w formie papierowej. Wszystkie teczeki, z przydziałem imiennym pozostawiliśmy w recepcji szkoły do odbioru przez rodziców. W przypadku, gdy rodzice nie mogli odebrać zadań, recepcjonistka wysłała je pocztą.

Z jakim zaangażowaniem podeszła dyrekcja do przygotowań w celu zmiany formy prowadzenia zajęć w okresie pandemii, niech świadczy stworzenie listy zadań dla pracowników, jak przykładowo treningi online czy przeznaczenie tablicy w pokoju nauczycielskim do zapisywania przez pracowników propozycji kreatywnego spędzania czasu wolnego. Gdy ktoś obejrzał jakiś film, który uznał za interesujący, zapisywał tytuł na tablicy; powstała długa lista książek, filmów i interesujących pomysłów.

Zegnając się w środę po pracy⁸, spekulowaliśmy o tym, co możemy usłyszeć wieczorem, jednak dyrekcja profilaktycznie nakazała nam zabrać wszystkie dokumenty, które mogłyby być potrzebne do pracy zdalnej. Sprawa wydawała się być przesądzona. Ku mojemu zaskoczeniu, pakując foldery, nie poczułam ulgi, iż wyczekiwana chwila w końcu nadchodzi. Podczas ostatnich czynności przed wyjściem uświadomiłam sobie, iż wizja posiadania większej ilości czasu dla siebie i może własnego rozwoju zawodowego⁹, nie czyniła mnie ani odrobinę szczęśliwszą czy spokojniejszą.

Przemówienie Borysa Johnsona – co praktycznie oznaczał dla nas narodowy lockdown

Doczekaliśmy się oczekiwanego obwieszczenia, w którym premier potwierdził zamknięcie wszystkich szkół i przedszkoli w Wielkiej Brytanii poczynając od piątkowego popołudnia¹⁰ i odwołał majowe i czerwcowe egzaminy (Walia, Szkocja i Irlandia Północna zrobiły to już wcześniej). Było jednak zawarte tam małe „ale”, na które

⁸ Spotkania kończymy o 17.00, podobnie jak zresztą w większość dni tygodnia. Czas nauczyciela w UK jest nielimitowany, a ustawowo jesteśmy zobowiązani do przebywania na terenie szkoły od godziny 8.30 do 15.30. Większość z nas jest w szkole godzinę wcześniej i wychodzi z pracy około godziny 17.00.

⁹ Dojazd do pracy i z powrotem zajmuje około 2 godzin.

¹⁰ Co w praktyce znaczy po ukończeniu lekcji przez dzieci i młodzież.

nikt lub prawie nikt nie zwrócił uwagi. Wyjątek miały stanowić dzieci pracowników kluczowych instytucji i branż (*keyworkers*)¹¹ i dzieci podatne na zagrożenie (*vulnerable children*). Analiza skryptu pokazuje, że premier wspomniał o tym fakcie później, w innej części swojej mowy (Johnson 2020).

Następnego dnia rano otrzymaliśmy maila od dyrektora z wyjaśnieniem, że wszystkie dzieci w naszej szkole są objęte Planami Edukacji, Zdrowia i Opieki (*Education Health and Care Plan*), w związku z czym szkoła pozostanie otwarta, że wierzy w nas, iż razem będziemy w stanie zapewnić bezpieczne, szczęśliwe i aktywne środowisko dla naszych uczniów. Dyrektor powiadamiał również o tym, iż zaczyna pisać listy do tych pracowników, którzy samodzielnie wychowują dzieci w wieku szkolnym, doradzając skontaktowanie się ze szkołą, w której dziecko/dzieci się uczą i powiadomienie, że będą one nadal uczęszczać na zajęcia. Partnerzy pracujący z domu mają natomiast obowiązek przejęcia opieki nad dziećmi.

Jest to duży skrót wyczerpującego listu mówiącego o tym, co i w jakiej szczególnej sytuacji powinniśmy zrobić i do kogo się zwrócić.

Definicja dzieci podatnych na zagrożenie podawana na stronie rządowej Departamentu Edukacji (Department for Education) podaje, iż są to dzieci oceniane jako będące w potrzebie zgodnie z art. 17 ustawy o dzieciach z 1989 r., w tym dzieci i młodzież posiadające wspomniany wyżej w liście dyrektora plan Edukacji, Zdrowia i Opieki (EHC), dzieci w potrzebie, które otrzymują pomoc od pracowników socjalnych. Wyjaśnień jest dużo więcej, jednak tyle dla potrzeb mojej pracy wystarczy (*Vulnerable children and young people* 2021).

W praktyce zatem narodowy lockdown zakończył się dla nas jeszcze przed jego rozpoczęciem, a szkoła stanęła przed faktem, iż teoretycznie wszystkie dzieci miały prawo do kontynuowania nauki. Konsekwencją takiego podejścia było, iż nie byliśmy w stanie zapewnić realizacji zaleceń z tego względu, że część pracowników musiała podporządkować się rządowym rozporządzeniom i np. izolować się z powodu gorączki czy kontaktu z kimś, kto chorował, inni zobowiązani byli przez NHS (angielska służba zdrowia) do ochrony swojego zdrowia ze względu na duże zagrożenie z powodu koronawirusa.

Podobnie sytuacja wyglądała z uczniami. Duża część rodziców przestała przysyłać dzieci do szkoły, inne musiały pozostać w domu z powodów zdrowotnych swoich lub członków rodziny.

Nasza dyrekcja podeszła do problemów pracowników z dużym zrozumieniem, w szczególności w przypadku, gdy były to osoby zamieszkujące z rodzicami w podobnym wieku czy z dziećmi z problemami zdrowotnymi.

¹¹ Wyjaśnienia, kto uważany jest za pracownika kluczowego jeszcze wówczas nie było.

Miejsca w szkole zaoferowano najpierw dzieciom najbardziej potrzebującym pomocy a liczbę klas ograniczono do trzech (z pięciu w szkole podstawowej). Nauczyciele i personel pracujący z domu zapewniali pomoc tym, którzy pracowali bezpośrednio z dziećmi, przygotowując materiały oraz udzielali wsparcia rodzinom tych uczniów, którzy pozostawali w domach, np. kontaktując się z nimi telefonicznie i za pomocą wideokonferencji na platformie Zoom. Doprowadziło to do powstania dychotomicznego systemu nauczania.

Hello Clarendon

Posłużyć się tu listem, jaki otrzymała dyrektorka Clarendon Primary Centre od mieszkańca ulicy, przy której mieści się również nasza szkoła. Przetłumaczyłam dokument najrzetelniej jak to możliwe.

„Jestem mieszkańcem ulicy Buckingham i ten email jest mocno przeterminowany. Myślałem od dawna o skontaktowaniu się z wami w związku z hałasami i dźwiękami pochodzącymi od was, zwłaszcza podczas lockdownu.

Będąc samozatrudnionym i pracując z domu od marca, zorientowałem się, iż okolica zrobiła się bardzo cicha, z wyjątkiem odgłosów pochodzących z waszej szkoły. Tych cudownych dźwięków brakuje mi teraz, odkąd wróciłem do pracy.

Dzieci ewidentnie bawiły się świetnie i przyjemnie było widzieć, że szkoła pozostała otwarta w jakże trudnych czasach. Podczas ciepłych dni dzieci bawiły się w walki wodne z personelem i celowo otwierałem okna, żeby nie uronić nawet minuty z przyjemności słuchania krzyków i odgłosów czystej radości. Było to bardzo podnoszące na duchu i wywoływało uśmiech na mojej twarzy.

Wspominając te czasy, wierzę, iż dzieci i pracownicy waszej szkoły definitywnie pomogli mi przejść przez lockdown i podtrzymywali uśmiech na mojej twarzy.

Powinnościście być dumni z tego, co zrobiliście i nadal oczywiście kontynuujecie. Bardzo dziękuję”.

Podsumowanie

W wywiadzie swobodnym przeprowadzonym z dyrektorką naszej placówki, której dziękuję za poświęcony czas i udostępnienie zdjęcia powyższego, przetłumaczonego listu, stwierdziła ona, iż nie wyobrażała sobie, że szkołę można zamknąć całkowicie.

Wnioski z przeprowadzonego badania są zaskakujące i stały się początkiem żarliwej i zagorzałej dyskusji nad organizowaniem systemu edukacji w sytuacji zagrożenia (w tym przypadku zagrożenia epidemiologicznego). Nikt z pracowników naszej placówki, z dyrektką włącznie, nie zdawał sobie sprawy, jak odmienne było stanowisko rządu angielskiego w porównaniu z innymi państwami, zarówno Europy, jak i świata.

To czas, w którym podjęłam się zbadania, jak przedstawiała się organizacja edukacji w naszej dzielnicy w porównaniu z innymi szkołami specjalnymi. Jest to pokłosie doniesień, iż dzieci mające plany EHC zostały jednak objęte nauką zdalną, co spowodowało, iż zostały odseparowane od środowiska rówieśniczego.

Założenia organizacyjne naszej szkoły zakładają między innymi, iż uczniowie mają tu możliwość rozkwitania i osiągania swojego pełnego potencjału, podczas uczenia się w opiekuńczym, bezpiecznym i angażującym środowisku oraz z niezmiennie doskonałymi, angażującymi i postępowymi możliwościami nauczania i uczenia się dla wszystkich uczniów. Dzisiaj można stwierdzić, iż udało nam się w sytuacji trudnej organizować działania opiekuńczo-edukacyjno-wychowawcze z naszymi uczniami. A mimo napotykaných trudności, zdywersyfikowany personel szkolny połączyła jedna wspólna cecha: przedkładanie dobra dzieci, którymi się opiekują nad własne zdrowie i bezpieczeństwo.

Bibliografia

- Bauman T. (2001). Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch, T. Bauman. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bogdan R., Biklen S.K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boris Johnson sings happy birthday while washing his hands. (2020). <https://www.youtube.com/watch?v=EWfZGdLeDl4>, [dostęp: 8.11.2021].
- Chase R.E. (2014). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciesielska M., Wolanik Boström K., Öhländer M. (2012). Obserwacja. W: D. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cohen L., Manion L. (1986). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Cosford P. (2020). *Speech*. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-51700604>, [dostęp: 7.11.2021].
- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ghebreyesus T.A. (2021). *Speech*. <https://www.cnbc.com/2021/03/05/who-says-pandemic-has-caused-more-mass-trauma-than-wwii-and-will-last-for-years.html> [dostęp: 8.11.2021].
- Johnson B. (2020). *Statement*. <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-at-coronavirus-press-conference-3-march-2020>, [dostęp: 6.11.2021].
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Miller D.C., Salkind N.J. (2002). *Handbook of research design and social measurement*. London: Sage Publications.
- Pawłowska B. (2012). Studium przypadku. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.). *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Pilch T. (2001). Strategie ilościowe w badaniach jakościowych. W: T. Pilch, T. Bauman. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Price Ch. (2020). *Wednesday evening news briefing: Schools ordered to close as coronavirus crisis deepens*. <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/03/18/wednesday-evening-news-briefing-schools-ordered-close-coronavirus/>, [dostęp: 6.11.2021].
- Richardson L., Pierre A.St. (2014). Pisanie jako metoda badawcza. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stake R.E. (2012). Jakościowe studium przypadku W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strumińska-Kutra M., Koładkiewicz I. (2012). Studium przypadku. W: D. Jemielniak (red.). *Badania jakościowe*. T. 2. *Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymańska M., Ciechowska M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Cz. 1. Kraków: Ignatianum.
- Vulnerable children and young people*. (2021). <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-maintaining-educational-provision/guidance-for-schools-colleges-and-local-authorities-on-maintaining-educational-provision>, [dostęp: 7.11.2021].
- Whitty Ch. (2020). *Coronavirus: Two cases confirmed in UK*. <https://www.bbc.co.uk/news/health-51325192>, [dostęp: 7.11.2021].
- Yin R.K. (2012). *Applications of case study research: are the methods genuinely integrated or merely paralel?* Thousand Oaks: Sage Publications.

Zakończenie

Teksty zgromadzone w monografii *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* oferują spojrzenie na doświadczenia pracy i współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców, specjalistów, dyrektorów w okresie pandemii COVID-19 – począwszy od pierwszej fali epidemii, skutkującej wprowadzeniem nakazu izolacji społecznej i obowiązku nauki na odległość, aż do powrotu uczniów do placówek oświatowych.

Autorzy prezentowanych tekstów spoglądają na człowieka: dziecko w roli ucznia, rodzica w roli opiekuna i nauczyciela, nauczyciela w roli zarządzającego treścią nauczania i technologią, specjalistę w roli osoby wspierającej na odległość. W swoich analizach, opierając się na dostępnych wynikach sondaży, obrazujących obniżenie się dobrostanu wszystkich podmiotów procesu nauczania–uczenia się i opisujących często negatywne doświadczenia wynikające ze zdalnej edukacji lub prezentując wyniki badań własnych, nie poprzestają na konstatacjach stanu, lecz wychylają się ku perspektywom edukacji (post)pandemicznej.

Rozdziały tematycznie skupiają się wokół różnych podmiotów: zarówno uczniów harmonijnie się rozwijających, ich nauczycieli i rodziców, jak również wokół uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, ich nauczycieli i rodziców, opisują także funkcjonowanie zróżnicowanych placówek oświatowych.

Problemowe zogniskowanie tekstów dotyczy pól: co należy badać, diagnozować? jak należy działać, co należy wdrażać? Oferują one przegląd i/lub propozycję wartościowych strategii pracy dydaktyczno-wychowawczej, socjoterapeutycznej, diagnostycznej, jednak to obecność i uważność refleksyjnego podmiotu uzdalnia do czerpania z tych źródeł. Dlatego, mimo formalnego zakończenia, monografia *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* kończy się swoistym *postscriptum* w postaci naukowego eseju *Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła* autorstwa Michała Palucha, który oferuje rozszerzającą perspektywę omawianych problemów, dywersyfikując narrację prakseologiczną i instrumentalno-procesualną.

Marzena Dycht, Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Michał Paluch¹

ORCID: 0000-0002-4861-113X

Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła

**Deep competences – a different look at ourselves
and what is all around**

Streszczenie

Artykuł posiada dwóch przewodników – autora oraz postać trzymającą w dłoni oliwną lampkę. Jest to klucz do rozumienia *kompetencji głębokich*, które oznaczają nie tylko sprawne „działanie” człowieka w sensie intencjonalnym, ale i jego sprawcze „dzianie się” w wymiarze egzystencjalnym. Jedno i drugie stanowi o kondycji człowieka i człowieczeństwa (por. Wojtyła, 2000). Tymczasem, od początków lat 90. XX w., obserwujemy w Polsce intensyfikację znaczenia *kompetencji społecznych* (miękkich) i *kompetencji kluczowych* (Rada Europy 2006, 2018). Stanowią one połączenie wiedzy, umiejętności i zachowań, mających zapewnić adaptację do dynamicznie zmieniającego się świata i wymagań gospodarki rynkowej, w myśl społeczeństwa jako organizacji uczącej się (*Learning Organization*, por. Sange 1990). To niewątpliwie ważne komponenty naszej świadomości i umiejętności, tym bardziej, że do czasów pandemii COVID-19 stanowiły pewne punkty odniesienia wobec procesów technicyzacji, wirtualizacji, ekonomizacji i globalizacji. W czasie pandemii stawiamy sobie jednak pytanie, czy aby na pewno musimy wymienionym oczekiwaniom sprostać i czy orientacja na innowacje, na szybkość działania, na efektywną współpracę, na stawianie celów i dobór środków ich możliwie natychmiastowej realizacji to rzeczywiście jedyne kompetencje na miarę aktualnych i nadchodzących wyzwań. Czy nie jest to czas, w którym można postawić pytanie o kompetencje głębokie, jako te, które pozwalają zdystansować się do zmienności cywilizowanego świata i jego roszczeń wobec człowieka i całych społeczeństw? Pandemia i towarzyszący jej lockdown wymusiły doświadczenie izolacji społecznej, osamotnienia, zmuszenia do nawiązywania i utrzymywania relacji jedynie online, a ponadto – co najistotniejsze – doświadczenia przedwczesnej śmierci i cierpienia. Z pedagogicznego punktu widzenia, z którego pytamy o kondycję człowieka i jego wewnętrzną kompozycję, doświadczenie to przywraca znaczenie tych umiejętności, które pozwalały człowiekowi sięgać do własnych zasobów egzystencjalnych, by konstruktywnie przezwyciężać wyzwania losu, doświadczać sensu

¹ Michał Paluch – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Filozofii i Socjologii Wychowania, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

istnienia i przemijania, życia wartościowego aksjologicznie, zawieszenia logiki dominacji, odwetu i posiadania, zwiększonej czułości i uważności w dotyku, widzeniu i słuchaniu innych oraz samego siebie. Jednocześnie pedagogiczny punkt widzenia wyraża się w trosce o więź z otaczającym nas światem naturalnym, a więc również z całością jego pozaludzkich – materialnych – uwarunkowań i zależności. Treścią artykułu jest przy tym przegląd wybranej i aktualnej literatury humanistycznej i zainicjowanie otwartego dialogu z jej autorami. Przywołana postać aktywnie włącza się do tych przemyśleń.

Słowa kluczowe: kompetencje głębokie, Człowiek z lampką oliwną, podmiotowość, pra-humanizm, szkoła, życie, przemijanie, teoria słaba

Summary

The article has two guides – the author and the figure holding an oil lamp in his hand. This is the key to understanding *deep competences*, which mean not only the efficient „action” (pol. *działanie*) of man in the intentional sense, but also his causative „happening” (pol. *dzianie się*) in the existential dimension (Wojtyła, 2000). Both determine the human condition and humanity. Meanwhile, since the beginning of the 90s of the twentieth century, we have been observing in Poland an intensification of the importance of *social* (soft) *competences* and *key competences* (Council of Europe 2006, 2018). They are a combination of knowledge, skills and behaviors to ensure adaptation to the dynamically changing world and the requirements of the market economy, in the mind of society as a *learning organization* (g. Sange 1990). These are undoubtedly important components of our awareness and skills, all the more so because until the COVID-19 pandemic, they were certain reference points towards the processes of technicalization, virtualization, economization and globalization. During the pandemic, however, we are asking ourselves whether we really have to meet these expectations and whether the orientation to innovation, speed of action, effective cooperation, setting goals and choosing the means of their immediate implementation are really the only competences tailored to current and upcoming challenges. Is this not a time when one can ask about *deep competences*, as those that allow us to distance ourselves from the variability of the civilized world and its claims to man and entire societies? The pandemic and the accompanying *lockdown* have forced the experience of social isolation, loneliness, forcing to establish and maintain relationships only online, and above all – what is most important – the experience of premature death and suffering. From the pedagogical point of view, from which we ask about the human condition and his inner composition, this experience restores the meaning of those skills that allowed man to reach for his own existential resources to constructively overcome the challenges of fate, to experience the meaning of existence and transience, a life valuable axiologically, the suspension of the logic of domination, retaliation and possession, increased tenderness and mindfulness to touch, seeing and listening to others and to oneself. At the same time, the pedagogical point of view is expressed in the concern for the bond with the natural world around us, and thus also with the totality of its (non)human – material – conditions and dependencies. The content of the article is a review of selected and current humanistic literature and the initiation of an open dialogue with its authors. The evoked figure actively participates in these thoughts.

Keywords: deep competences, Man with an oil lamp, subjectivity, pre-humanism, school, life, transience, weak theory

Wprowadzenie

Nota autorska o definiowaniu kompetencji głębokich²

Author's note about defining deep competences

Artykuł nie jest pomyślany konwencjonalnie. Wprowadzenie do kompetencji głębokich rozpoczynam bowiem od alegorycznej opowieści o Człowieku z lampką oliwną. Stosując słowny i ruchomy obraz, nie zatrzymuję się na samym poznaniu jego właściwości, ale podejmuję próbę stwarzania okazji do osobistego doznania jego sensu. Pragnę podkreślić, że kompetencje głębokie nie są zestawem narzędzi do realizacji instrumentalnie zdefiniowanego celu, ale wiedzą, umiejętnościami i postawą, które pozwalają na sięganie do własnych zasobów egzystencjalnych w ramach doświadczania pogłębionego sensu istnienia i przemijania. Artykuł ma charakter propedeutyyczny, dlatego nie podejmuję próby zdefiniowania kompetencji głębokich w sposób formalny. Kieruję się przy tym podejściem znanym jako teoria „myśli słabej”³ Gianiego Vattima, bez roszczeń o obiektywizację omawianych zjawisk, z równoczesnym dystansem do nadmiernej subiektywizacji. Jak czytamy za Danutą Wajsprych, „myśl słaba”: „[...] jest bliska kategorii narracji, zarówno dlatego, że traktuje byt w kategoriach przygodności, zdarzeniowości, przypadkowości, wydarzania się w czasie, [...] jako opowieść o byciu, które znajduje swe uzasadnienie nie w całościowym, uniwersalnym projekcie, lecz w sferze uzasadnień lokalnych, częściowych, narracyjnych” (Wajsprych 2014, s. 108). Dochodzenie do prawdy jednoznacznej czy też „jedynej prawdy” jest tu zastąpione różnymi sposobami opowiadania o pewnej prawdzie i prawdach, które badacz może rozpoznawać w różnych tradycjach i dyskursach⁴.

Po raz pierwszy myśl o kompetencjach głębokich pojawiła się podczas współredagowania z Bogusławem Śliwerskim *Powrotu do źródeł*, jak nazwaliśmy II część książki pt. *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Nasze rozmowy wielokrotnie dotyczyły, a właściwie dotyczyły, sedna umiejętności pedagogicznych. Zgodnie z zarysowaną wówczas propozycją nauczyciel „posiada umiejętności wyodrębnienia

² Artykuł powstał w ramach krajowego Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli po pandemii, realizowanego przez Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W ramach projektu, od października do grudnia 2021 r., realizowane są otwarte spotkania autorskie z nauczycielami zainteresowanymi rozwojem kompetencji głębokich.

³ „Myśl słabą” Vattima skojarzyć można z teoriami „krótkiego zasięgu” obecnymi we współczesnym literaturoznawstwie, jak i metodologii czy też „słabą pedagogią” Jana Masscheleins’a, jak i „małą fenomenologią” Małgorzaty Przanowskiej. Przeciwnością się one podejściom uniwersalistycznym, paradygmatycznym, fundamentalnym, wykładającym antropologię całościowo. Na podobnym podejściu opiera się również Piotr Zamojski (pedagogika post-krytyczna), co zauważyć można w jego przygotowywanym do publikacji tekście o nowym teoretyzowaniu edukacji (por. Zamojski, 2022).

⁴ Z ciekawym przykładem zastosowania projektu „myśli słabej” dla pedagogiki religii, ze szczególnym uwzględnieniem chrześcijaństwa, wobec jego „mocnej” myśli katechetycznej spotkamy się w tekście Moniki Humeniuk (por. Humeniuk 2019).

człowieka z tła teraźniejszego i historycznego, a zarazem wydzielenia z owego tła tego, co dla człowieka poznawczo zobowiązujące w całym świecie (i wszechświecie)” (Śliwerski i Paluch 2021, s. 331). To, co zobowiązujące, nie musi być jednak tylko jednoznaczne, fundamentalne, spektakularne czy niekwestionownie logiczne. Aktualnie⁵ zależy mi na dostrzeżeniu „okruchów” życia toczących się z wiatrem historii – zjawisk pozornie nieistotnych, niedających się uchwycić, skategoryzować i systematycznie rozstrzygnąć, które z biegiem lat, wieków i epok nabierają jednak siły, treści i rozpędu. Metafora niedostrzeganego „okruchu”, który zamienia się z czasem w niewidoczny głaz – toczący się obrotem ludzkich spraw – sugerować ma doświadczenie bagatelizowania i banalizowania ontologicznych i aksjologicznych drobinek, spajających świat u podstaw wielu jego najmniejszych fenomenów, w obszarze słuchania, dotyku, widzenia i czucia. Konsekwencją braku czułości i delikatności w obcowaniu ze światem i samym sobą jest „gniew” niosący zniszczenie i widziany w apokaliptycznych obrazach mitologicznych, jak również rzeczywistych.

Rozpoznaję, w ramach kompetencji głębokich, te umiejętności, „[...]” które pozwalają na sięganie »do« i »w« świat naszej pra-historii – przeniknąć na nowo świat mitologii i kosmogonii w poszukiwaniu pedagogicznych sensów i manifestacji⁶. Pra-historia nie jest tak odległa, jak wskazywać by mogło archeologiczne skojarzenie, ale pozostaje w zasięgu teraźniejszego, aktualizowanego z każdym niemal oddechem i myślą, własnego sumienia” (tamże, s. 330–331). Jako protoplaści antropocenu usłyszmy jego głos: *co myśmy zrobili światu i sobie? Kim myśmy się stali wobec świata i samych siebie?*⁷

Dostrzegam możliwość rozpoznania kompetencji głębokich w perspektywie, którą można by – na potrzeby dookreślenia moich intencji – nazwać pra-humanizmem. Z zastrzeżeniem, że wraz z powrotem do pra-źródeł nie stawiamy wyizolowanych pytań z serii *kto stworzył świat* (a może był to *wielki wybuch...*?), ale pytamy o to co

⁵ Używając słowa „aktualnie” zwracam uwagę na ewoluowanie pojęcia kompetencji głębokich wobec ich pierwotnego szkicu obecnego w cytowanej publikacji. Z racji nowych i licznych doświadczeń transdyscyplinujących i redefiniujących proponowane podejście, uwzględniam potrzebę szerszego spojrzenia poza granicę antropocentryzmu i poszukiwań – dla potrzeb teorii twórczych – pogranicza z biocentryzmem.

⁶ Znakomitym przykładem współczesnej rekonstrukcji znaczeń pedagogicznych zawartych w mitach jest wykład inauguracyjny Pedagogikę Lasu autorstwa Tadeusza Sławka pt. „Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury”, za: <https://www.youtube.com/watch?v=YnLmmk3iPMQ>, [dostęp: 6.12.2021].

⁷ Słusznie wskazuje Maksymilian Chutorąński, że pojęcie antropocenu wymaga uzupełnienia o kapitałocen (J.W. Moore). Jak argumentuje, pozostanie na poziomie jedynie antropocenu: „zbyt generalizuje sprawstwo, a co za tym idzie, rozciąga odpowiedzialność za zmiany klimatyczne na wszystkich przedstawicieli gatunku ludzkiego. Nie pozwala to docenić procesów historycznych i znaczącej roli rozwiniętych, przemysłowych gospodarek w zmianach klimatu i ich wpływu na zanikanie bioróżnorodności, a także wskazać społecznych problemów związanych z tymi procesami” (Chutorąński 2020, przypis, s. 12).

możemy dla tego świata uczynić. Innymi słowy, jest to zadanie ponownego odczytania różnych *kosmogonii* i rozpoznania w nich faktycznych problemów pedagogicznych – zobowiązań człowieka wobec świata – w tym samego siebie, ale nie odwrotnie.

Oto pierwsze (najbliższe nam kulturowo) i ponadczasowe pytanie pedagogiczne, którego nie można tu nie postawić:

Człowieku... (Hebr. אָדָם, fon. hā·'ā·dām)

Gdzie jesteś? (Hebr. אַיְיֶךְ, fon. 'ay·yek·kāh)⁸.

Teoria „myśli słabej” – choć unika pytań i odpowiedzi o charakterze uniwersalistycznym – może być szczególnie zainteresowana beczasowością pytania „Gdzie”⁹, które z jednej strony wskazuje na pewne pre-historyczne „tam” – jak i – a nawet przede wszystkim aktualne „tu” – lokalizujące jednoznacznie w *miejscu*, w którym się znajdujemy, którego osobiście doświadczamy, o którym właśnie rozmawiamy. Ponadczasowość pedagogicznego pytania mierzy się siłą jego aktualności. Jednym z zadań kompetencji głębokich mogłoby być odnalezienie tych pytań i problemów – z istoty pra-humanistycznych – które wiodą nas przez humanizm i pozwalają zrozumieć wątpliwości stawiane współcześnie przez post-humanistów. Nie ma lepszego miejsca spotkania się jak to, w którym odczuwamy wezwanie do ponownego nazwania wszystkiego, co nas otacza – czy miejscem tym nie może być raz jeszcze Genesis? Już gdzieś to słyszeliśmy... z nakazem nie czynienia tego zbyt nachalnie, z przestrogą przed ukrytym zamiarem posiadania i wykorzystania wiedzy podstępnie, o czym informuje genezyjska historia drzewa poznania¹⁰ dobra i zła. A zatem, nie o samo posiadanie wiedzy chodzi, a nawet o zdolność rozróżniania moralnego i sprawność etyczną, ale o to, co z tego wynika dla świata i kolejnych pokoleń – a w drugiej kolejności – dla samych siebie. Dopiero wówczas odpowiadam na pedagogiczne pytanie:

– (Ja)kim się wówczas dla świata staję?

Dziś, za Piotrem Zamojskim¹¹, dopowiemy w końcu:

⁸ Źródło: Rdz 3, 9, za: <https://biblehub.com/strongs/genesis/3-9.htm>, [dostęp: 6.12.2021].

⁹ Znakomite studium z fenomenologii i hermeneutyki miejsca i lokalizacji daje prace Tadeusza Sławka (Sławek 2011; Sławek i in. 2013; Sławek & Kunce 2020). W jednej z prac auto pisze: „Gdzie?” sygnalizuje nie tylko lokalizację; kryje się w nim także pytanie o kierunek. „Gdzie?” docieka tego, gdzie jestem, ale może także dopytywać o to, dokąd idę [lub skąd przybywam – uzup. M.P.]. Im wnikliwiej rozpatrywać przestrzeń i nieuchronne uwarunkowania, jakie stwarza ona dla ludzkiej egzystencji, tym bardziej przekonujemy się, że powinniśmy dokonać połączenia tych dwóch sygnałów” (Sławek i in. 2013, s. 23).

¹⁰ Źródłosłów tłumaczy tu słowo „poznanie” jako wiedzę, poznanie intelektualne, ale i umiejętność korzystania z wiedzy w sposób przebiegły (Hebr. הָדָא, fon. had·da·'at).

¹¹ W trybie intensywnych prac nad pedagogiką post-krytyczną, Piotr Zamojski stanął w międzynarodowym gronie autorów Manifestu post-krytycznej pedagogii, w której czytamy między innymi o miłości do świata, w kontekście ponownego odkrycia i potrzeby utrzymania tego, co w nim dobre i dla jego dobra. Wypowiedź źródłowa brzmi: „[...] from education for citizenship to love for the world. It is time to acknowledge and to affirm that there is good in the world that is worth preserving. [...] we can take up our responsibility for them in the face of, and in spite of, oppression and silent melancholy”

– *Chcę na nowo zakochać się w świecie...*

dodając domyślnie:

– *nie oczekując wzajemności.*

Człowiek z lampką oliwną – łapiąc głębię ostrości

The Man with the Oil Lamp – Catching the Depth of Field

Głębię spojrzenia widać na jego powierzchni. Dlaczego warto dostrzegać takie spojrzenia u siebie samego i u innych? Bytowanie do wnętrza samego siebie pozostawia niezbywalny ślad na najbardziej zewnętrznej i delikatnej powłoce naszego ciała – powierzchni oczu. Może dlatego tak często je wówczas zamykamy? To trudne doświadczenie i trwa zwykle za krótko, aby móc je uchwycić i docenić w trybie rzeczywistości. To w końcu – okamgnienie – napotkanie doświadczającego siebie człowieka – jego „ja”, które staje się „nim” i które pozostaje w naszej pamięci niezależnie od tego, czy tego chcemy, czy nie. A kiedy moje „ja” staje się „mną”?¹² Na co i na kogo wówczas spoglądam? Jedno jest pewne: nie na siebie, ale całym sobą...

Człowiek z lampką oliwną powoli wyłania się z ciemności. Najpierw jest iskra i delikatne, chwilowe wypchnięcie cząsteczek powietrza przez opary oliwy. Od teraz niewielki płomień rozgrzewa się nieśpiesznie. Mija jakiś czas, zanim światło oliwnej lampki roznieci się wokół i wyłoni z ciemności najpierw kontury dłoni wędrowca, potem kształt jego ramienia, ujawniając w końcu zarys skoncentrowanej twarzy. Dokąd zmierza ten człowiek? Nie wiem.

– *A ty Czytelniku – wyszeptał niespodziewanie – co tu robisz? I co tu robisz otaczając cię przedmioty?*

„Nowe spojrzenie na samych siebie i to, co dookoła” to słowa z tytułu niniejszego artykułu. Informują o konieczności wyjścia z dotychczasowej roli, w tym typowej roli czytelniczki czy czytelnika artykułu w naukowej monografii. Czy moja intencja została rozpoznana i przyjęta – dać się zaskoczyć i wyrwać z komfortu powierzchownego, pośpiesznego czytania? Tego się nie dowiem, ale z góry przepraszam Państwa za to nagłe wtargnięcie.

Tak czy inaczej, bez płomienia wszyscy znikamy w ciemności. Ciemność symbolizuje tu znane, choć niedocenione stwierdzenie: *nie wiem*. A w dzisiejszym świecie

(Hodgson i in. 2017, s. 19). Prace Zamojskiego zasługują na znacznie szerszą analizę i komentarz, co niestety wykracza poza obszar niniejszego artykułu.

¹² Zagadnienie poziomu uczestnictwa we własnym bytowaniu, które sprowadziłem do transcendentnej relacji „ja” – „mną”, opisuję szeroko w osobnej rozprawie (Paluch 2020). Jest to studium antropologiczno-filozoficzne nad fenomenem pogłębionej relacji nauczyciela i ucznia.

móc czegoś nie wiedzieć, to przywilej ludzi myślących – takich, którzy nie korzystają z leżącego obok telefonu jako źródła wiedzy o wszystkim.

W zamian do ręki weźmy oliwną lampkę. Samo jej rozniecanie się, rozpalanie, dość powolne jak na światło – rozprzestrzenianie się – jednych może zniecierpliwi, a innych zachwyci? Stając się człowiekiem, który idzie z lampką oliwną, musimy uważać, by jej niechcący nie zgasić, a z drugiej strony uważać, by niechcący czegoś nie podpalić. Musimy postępować ostrożnie. Spokój wewnątrz i zewnątrz to jednak nie wszystko, by osiągnąć... cel (?).

Nie, „cel” to słowo, które całkowicie nie pasuje do lampki z płomieniem. Cel należy do latarek i reflektorów, stroboskopów oraz laserów. Tymczasem, idąc ostrożnie z lampką oliwną, odczuwamy głęboki sens owej podróży, właśnie wtedy, kiedy nie znamy jej celu. Pojawia się uspokajająca niepewność w miejsce pewności, niejasność w miejsce oczywistości, bezdroża w miejsce drogi na skróty. Idąc z latarką, wiemy, czego szukamy, przeszywając ciemność ostrzem światła, jak szermierczym ukłuciem. W przypadku oliwnej lampki nie wiemy, ponieważ nie szukamy. Ciemność, która otacza człowieka z lampką oliwną to ciemność, która otula. Świat ukrywa się przed nami nie „w” ciemności, ale swoją otulającą ciemnością, zatrzymuje nas tu i tam szmerami, nagłym powidokiem, szeptem, na-potykaniami, zaskoczeniem, nie-nachalną tajemnicą – jakby chciał powiedzieć – odkryj mnie, ale mnie nie krzywdź.

Kiedy już wiemy, że chcemy się zatrzymać, nie ma mowy o nagłych, zdecydowanych ruchach. Możemy – co najwyżej – nieśpiesznie przykucnąć, aby być bliżej, aby zobaczyć w ciepłej tonacji płomienia ten niezwykle drobiazg, który ośmielił się nas zatrzymać. Jednocześnie sami stajemy się dla niego widoczni, choć już zawsze tylko w tle – płomyk pozostaje na pierwszym planie. W świetle opisanej perspektywy trudno uznać człowieka za oświeconego. Widzimy tylko jego zarys i zarys napotkanej przez niego rzeczy. Zarys ten ma jednak swój detal, swoje granice i tło, żyje nadzieją na wolność poprzez ujawnienie się w całej głębi ostrości. Każdy detal – ludzki i pozaludzki.

Nasze spojrzenia płomienia się przedziwnym skupieniem. O czym myśli człowiek z oliwną lampką?

– *Czytelniku... – popatrz mi w oczy – czy potrafisz nie mieć swojego imienia, nazwiska, naukowego tytułu, narodu, terytorium i kultury? Potrafisz jeszcze przemijając jak każdy? Co chcesz pozostawić światu i potomnym? Kilkuwersowe epitafium, czy kilkukartkowe curriculum vitae...*

Aby zrozumieć i rozpoznać w sobie człowieka z oliwną lampką, musimy przyjąć jego perspektywę: „czwartej osoby”¹³, choć bez liczby pojedynczej i mnogiej, nie po-

¹³ Perspektywę tę, wraz z wymienionym dalej „nonego” zaczerpnąłem od Olgi Tokarczuk. Noblistka stwierdza: „marzy mi się także nowy rodzaj narratora – »czwartoosobowego«, który oczywiście nie

siadającego swojego zdania i zdania na wszystko. Przenikającego epoki „*nonego*”, uniesione nad światem w całkowitym uniżeniu.

Przegląd literatury – nowe pytania subwersywne

Literature review – new subversive questions

Nie żegnamy się z Człowiekiem z lampką oliwną. Wręcz przeciwnie, będzie towarzyszył nam w spotykaniu kolejnych głęboko myślących autorów. W czasie ostatnich kilku lat, a więc nie tylko tych przypadających na okres trwającej pandemii, pojawiło się wiele publikacji, które stawiają sprawę – **(nie)oczywistych pytań o edukację** – na wokandę. Ich poniższa prezentacja ma charakter propedeutyczny, której celem jest pokazanie najbardziej aktualnych perspektyw poznawczych, pomagających w zdefiniowaniu i dookreśleniu – rozwijanego z udziałem czytelnika – konstruktu kompetencji głębokich. Po analizie prac wybranych autorów stawiam pytanie, spełniające raczej rolę subwersywnej prowokacji godnej pogłębionego namysłu, niż podając gotowej i kompletnej odpowiedzi. *Subwersję* rozumiem tu jako strategię analityczną, rozpoznającą mniej lub bardziej widoczne zmiany akcentów semantycznych (przesunięć, zatrzymań, uchyleń, niuansowań) w obrębie krytykowanego terminu, przedmiotu (dzieła)¹⁴, w celu demaskowania „kultury oczywistości”. Za konkretny przykład może posłużyć pytanie o to, co w istocie oznacza słowo: *szkoła* (?) Okazuje się bowiem, że aktualnie problem ten stał się przedmiotem rekonstrukcji i interpretacji na łamach kilku publikacji, w których autorzy sięgnęli do etymologii tego – wydawałoby się – oczywistego pojęcia, przywołując grecki źródłosłów *skholé* – σχολή (Marcela 2021; Przanowska 2019; Śliwski, Paluch 2021; Zamojski 2021). Autorzy przypominają, że *skholé* oznaczało „czas wolny” na myślenie, uszczegóławiając: otwartą czasoprzestrzeń pogłębionej refleksyjności¹⁵.

sprowadza się tylko do jakiegoś konstruktu gramatycznego, ale potrafi zawrzeć w sobie zarówno perspektywę każdej z postaci, jak i umiejętność wykraczania poza horyzont każdej z nich; który widzi więcej i szerzej, który jest w stanie zignorować czas” (Tokarczuk 2020, s. 284) oraz: „nagle wałęsa się mury więzienia, w którym zamknięte jest ego, i do środka wdziera się nonego” (tamże, s. 201), por. (Śliwski i Paluch 2021, s. 249–266).

¹⁴ *Subwersja* wywodzi się z tradycji krytykowania, demaskacji i ośmieszania ukrytych intencji, programów, celów politycznych czy ekonomicznych skrywanych pod pozornie neutralnymi symbolami czy przedmiotami. Przykładem współczesnej wersją *street-artu* subwersywnego są demaskujące popkulturę prace Banksy’ego.

¹⁵ Nasuwa się nieodparte wrażenie, że współczesna szkoła wydaje się całkowicie zaprzeczać idei i praktyce źródłowego doświadczenia *skholé*. Wydaje się, że kluczowym momentem w postępującej instytucjonalizacji szkoły, a w konsekwencji zaniku idei wolnej i otwartej przestrzeni stał się – zainicjowany

Zamieszanie wywołane pandemią, a w szczególności pierwszym lockdownem, mogło spowodować pewne „przegapienie” dzieła wyjątkowej intelektualnej próby, za jakie uznać należy książkę Małgorzaty Przanowskiej z 2019 r. pt. *Listening and Acouological Education*. Autorka rozpoznaje „czas wolny” również w łacińskim *otium*, oddając je zwrotem „resting-free activity”. Tłumacząc dalszą wypowiedź, bycie w *skholē* oznacza: „[...] wejście w naszą własną, wewnętrzną rytmikę (tempo) w bycie zaangażowanym w robienie czegoś z pasją lub w byciu zajęтым czymś, co domaga się naszej wolności”¹⁶ (Przanowska 2019, s. 109). Doświadczenie (edukującej) kontemplacji autorka porównuje do słuchania oddechu czy też słuchania oddechowego (ang. *breathing listening*), które daje o sobie szczególnie znać w momencie doświadczenia głębokiego zdziwienia, zaintrygowania, zaskoczenia, które może objawić się słyszeniem (uderzeń) własnego serca. W innej publikacji autorka mówi o stawianiu i słuchaniu „pytań, które odbierają mowę” (Przanowska 2013, s. 53).

Wsluchiwanie się w sposób własnego słuchania, a tym bardziej mówienia, z akcentem na mowę wewnętrzną¹⁷, autorka określa za koncepcją Andrei English samo-reflektywnością nauczyciela w akcie słuchania samego siebie (ang. *self-reflective listening of the teacher*) (Przanowska 2019, s. 23). Tłumaczy przy tym etymologiczny sens słowa *mousike* jako w istocie „edukowanie”, z podmiotem uznanym za mówiącego jedynie pod warunkiem bycia aktywnie słuchającym. Nie chodzi zatem o rozumienie *mousike* jako tworzenia muzyki, ale bycie wnikliwym *kompozytorem* własnych myśli i współkompozytorem myśli Innego, współ-rozumieniem, współ-wypowiadaniem, dążeniem do harmonii, z równoczesną akceptacją ewentualnej dys-harmonii jako wyrazu wsluchania się w różnice i – co istotne – zachowania owej różnicy w rozumieniu siebie i siebie wzajemnie (por. tamże, s. 44 i 165). Pojawia się również istotne pedagogicznie pytanie o – edukacyjny fałsz (?)¹⁸. W części poświęconej acou-pedagogowi, przeczytamy zdanie, którego sens wydaje się odwrotnie proporcjonalny do ilości użytych do jego stworzenia słów, co wypada pozostawić w oryginalnym zapisie: „Thanks to listening, everything that resides in language – in our wor(l)d – can be understood” (tamże, s. 277). Już we wprowadzeniu Przanowska zwraca uwagę na krzywdzące nieporozumienie w zakresie tego, co przyjmuje się w szkole za słuchanie

w XIV wieku – proces instytucjonalizacji i z czasem postępującego umasowienia szkoły w myśl struktury klasowo-lekcyjnej.

¹⁶ Oryginalny zapis brzmi: „[...] entering our own inner tempo in being involved in doing something with passion, or being occupied with something that requires freedom”.

¹⁷ Przanowska, omawiając zjawisko „słuchania własnego słuchania”, powołuje się przede wszystkim na prace J.L. Nancy’ego i P. Szendy’ego. Autorka zwraca również uwagę na niezdolność człowieka kultury narcystycznej do słuchania siebie słuchającego (por. tamże, s. 12–13).

¹⁸ Intencją fałszerza – podszywającego się pod *mousikos* – byłaby manipulacja słuchającym. W istocie mowa byłaby wówczas o *amousos*, czyli osobie pozbawionej wrażliwości i taktu pedagogicznego, całego otwartego ukształtowania.

nauczyciela, czego konsekwencją jest rozumienie słuchania jako uniżenia w bezrefleksyjnym (f)akcie przyjmowania do wiadomości tego, co się słyszy (por. fear – ear, s. 31). Dzięki przywróceniu słuchaniu jego fenomenologicznego i hermeneutycznego znaczenia – jak mawia autorka: *akumenu*¹⁹ w edukacji, możemy postawić – utrzymując w duchu przewrotności – następujące pytanie: **Czy szkoła musi być jedynie miejscem przedmiotowych pytań i odpowiedzi? Czy nie może stać się również przestrzenią, w której pod znak zapytania stawiamy samych siebie i sposób słuchania własnego słuchania?**

Wykład noblowski Olgi Tokarczuk pt. *Czuły narrator*, choć wypowiedziany do szerokiego grona odbiorców tuż przed pandemią 7 grudnia 2019 r., zwieńczony został publikacją o tym samym tytule²⁰, niecały rok później, podczas drugiego lockdownu²¹. Noblistka zdecydowanie odwraca oświeceniowy porządek racjonalizowania rzeczywistości przez człowieka „Zachodu” – w tym rzeczywistości edukacyjnej. Proponuje wychodzenie poza schematy myślowe, poza utarte wymiary poznawcze, przywracając chociażby znaczenie „myślenia mitologicznego” i powrót do poznawania polisemicznego i polisemantycznego (*ognozia, trening widzenia, ekscentryczność, przestrzeń metaksy*)²². Jak czytamy: „tradycyjne postrzeganie ludzkiej istoty ulega dzisiaj dramatycznej zmianie nie tylko wskutek kryzysu klimatycznego, epidemii i odkrycia granic rozwoju ekonomicznego, ale także poprzez nasze nowe odbicie w lustrze: obraz białego mężczyzny, zdobywcy w garniturze czy hełmie korkowym, zaciera się i znika [...]” (Tokarczuk 2020, s. 17). Autorka pozostawia przy tym pedagogom (i nie tylko) bardzo poważny problem badawczy: „byłoby ciekawym zadaniem prześledzić, w jaki sposób i na ile literatura przyczyniła się do zbudowania bardzo zindywidualizowanej, świadomej siebie osobowości współczesnego człowieka. Bo nie ma wątpliwości, że książki zmieniają. Ale czy i my zmieniamy książki?” (tamże, s. 101). Wydaje się przy tym, że literatura O. Tokarczuk – teoretyka i praktyka psychologii – może stanowić źródło inspiracji do poszukiwań zależności między narracją,

¹⁹ Przanowska, poprzez zastosowanie autorskich koncepcji *akumenu* i *akumenologii* wydaje się nawiązywać do znaczenia fenomenu (i fenomenologii), czyniąc jednak istotne rozróżnienie. *Akumen* to określenie wskazujące nie tyle na wizualizację „jawienia się”, ile na słyszalność rzeczy jako „zjawiającej się” (w byciu daną badaczowi, a sposób jej bycia jest *akuologiczny* – dostępny dzięki „nawet nic niesłyszącemu” nasłuchiowaniu).

²⁰ *Czuły narrator* to publikacja o charakterze eseistycznym, w którym – jak zapowiadano – noblistka odsłania „laboratorium swoich idei”, w formie kilkunastu wykładów, w tym głośno komentowanej mowy noblowskiej pisarski. Premiera książki wydanej przez Wydawnictwo Literackie, odbyła się 12 listopada 2020 r.

²¹ „Czuły narrator w rzeczywistości klasowo-lekcyjnej” – to tytuł jednego z rozdziałów, w książce pt. *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* (2021), oparty na inspiracjach z publikacji noblistki.

²² Nie sposób umieścić tu całej wypowiedzi autorki. Na istotę jej przekazu składają się ponadto wątpliwości wyrażone w stronę tak fundamentalnych aspektów naszej cywilizacji, jak: religia monoteistyczna, podział na dwie płcie, antropocentryzm i wiele innych.

kształtowaniem tożsamości a autonarracjami. Jak zauważa Magda Karkowska: „Tokarczuk stawia istotne, egzystencjalne pytania o samoświadomość, o to, na ile potrzebna jest nam wiedza o prawidłowościach rządzących życiem? Lepiej przygotowani literacko czytelnicy w wewnętrznym dialogu, w relacjach między granicą a ograniczeniem odnajdują voglerowską wędrówkę Bohatera, swoistą trajektorię przeciwności losu, wzlotów i upadków jakie nam na co dzień towarzyszą” (Karkowska 2021). Tym samym pojawiają się kolejne – przewrotne dla dominującego dyskursu pytania – **jak miałyby wyglądać język edukacji jeśli zrezygnować mamy z pierwszoosobowej perspektywy egocentryka, widzącego tylko jednoznacznie, miarowo, dosłownie... na skróty i „pod klucz?” Jaką narracją zachęcić mamy uczniów do tworzenia istotnych egzystencjalnie autonarracji?**

W 2020 r. Maksymilian Chutorński oddaje do druku książkę, o tytule: *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*²³. Jak to? – można zapytać od razu – istnieje coś takiego jak pedagogika nie skupiona na człowieku, na jego wnętrzu, na jego podmiotowości? Autor jasno i odważnie precyzuje swoje intencje: „[...] edukacja zbyt długo była rozumiana przez pedagogikę jako jedna z „ludzkich spraw”, zbyt mocno uwierzyliśmy w antropocentryczną ontologię i sposób, w jaki określa ona podstawowych aktorów procesów edukacyjnych. Polityczne, etyczne, analityczne (ontologiczne, metodologiczne) konsekwencje tego ruchu, [...] zbyt pośpiesznie uznaliśmy za oczywiste – za jedyny sensowny wybór stojący przed pedagogiką, która nie chce być jedynie ideologiczną nadbudową nad urabianiem dzieci i dorosłych do warunków społecznych, ekonomicznych czy politycznych, ani być zredukowaną do inwentaryzowania skutecznych metod wpływu, którego cele pozostają poza jej zasięgiem” (Chutorński 2020, s. 14). Autor zaskakuje nasze przyzwyczajenia, re-definiując przy tym pojęcie edukacji: „edukacja to troska o uczenie się kierowana nadzieją na „+”, nadzieją na „i”, na nowe relacje w „świecie z ludźmi” (ale nie w „ludzkim świecie”), relacje, których porządku, ontologicznej domeny, nie jesteśmy w stanie przewidzieć, to nadzieja na to, że zaproszeni ludzie i pozaludscy aktorzy dokonają czegoś wielkiego, czegoś, czego nie było, a co jest dobre dla kolektywu/zbiorowości istnień więcej niż ludzkich, które podejmują próby budowy wspólnego świata” (Chutorński 2020, s. 148). Idąc za tymi sugestiami, zupełnie serio potraktować należy kartkę papieru i ołówek jako przedmioty zainteresowania ucznia, nie pod kątem ich użyteczności, ale postawienia problemu: „skąd się wzięły używane przeze mnie rzeczy”, które włącza on w proces swojej edukacji. Poszukujemy wówczas miejsca (typu siedliskowego), w którym wyrosło drzewo, dowiadujemy się

²³ Warto zaznaczyć, że „pedagogika rzeczy” nie jest wynikiem refleksji czynionych jedynie w czasie pandemii, ale wieloletniej pracy autora, nad poszukiwaniem alternatywy wobec antropocentrycznego rozumienia podmiotu i wobec podmiotowości samej w sobie (por. Chutorński & Makowska 2016).

jakiego było gatunku, obserwujemy, co się z nim działo w celulozowni i jak finalnie jego drewno przyczyniło się do produkcji istotnej kulturowo książki lub istotnego dla ucznia zeszytu. W tym kontekście edukacja ekologiczna winna zaczynać się od zajęć warsztatowych w sortowni śmieci czy wspomnianej celulozowni, a nie tylko od krajoznawczej wycieczki po lesie. Pojawia się zatem następne z subwersywnej serii pytanie – **jak mogłyby wyglądać programy nauczania jeśli mielibyśmy zrezygnować z ich zamkniętej koncepcyjnie i ideologicznie formy, z ich kompletnej i systematycznej wykładni danego przedmiotu?**

Kilka lat przed pandemią Piotr Zamojski publikuje pierwszy z serii artykułów poświęconych zmianie pedagogiki krytycznej, w post-krytyczną, przewidując przejście z dotychczasowego myślenia w kategoriach emancypacyjnych, na myślenie ideą odpowiedzialności. Przechodzimy – postulował autor: „[...] z projektów zmierzających do demistyfikacji opresyjnej rzeczywistości na projekty angażujące się w sprawy rozpoznane jako ważne, kluczowe, pierwszorzędne i opowiadające się za danym sposobem działania [...]” (Zamojski 2014, s. 14). W swoich ostatnich pracach Zamojski wyjaśnia to zjawisko następstwem uświadomienia sobie, że do „dominującego dyskursu” w edukacji, dotychczas kojarzonego jedynie z racjonalnością techniczną, dołącza – paradoksalnie – myślenie względem niej krytyczne (teoria krytyczna). Innymi słowy, samo stwierdzenie „szkoła zniewala ucznia”, stało się zniewalające. Tym samym pojawia się kolejne subwersywnie zorientowane pytanie: **jak miałby wyglądać nowy dyskurs krytyczny jeśli zrezygnować mamy z „zasłużonego w boju” języka krytyki: sprzeciwu, alternatywy, oporu, demistyfikacji i emancypacji? Co teraz z bohaterami zmiany i w pewnym sensie „produktem”²⁴ krytycznego dyskursu – narracją utopistów?**

Na okres pandemii przypada również zwieńczenie wyjątkowego projektu intelektualnego nazwanego przez swoich twórców oikologią²⁵ (gr. oikos – dom). Aktywność pedagoga – *oikety* zilustrowałem we wspomnianym już dziele, poświęcając zagadnieniu osobny rozdział (Śliwerski i Paluch 2021, s. 305–338). Tu natomiast pragnę zarysować „pole oikosu” rozumiane jako „»mała« ojczyzna”. Zacznę od bardzo

²⁴ Pełna wypowiedź autora brzmi: „[...] funkcjonalny sposób myślenia wydaje się być bardzo atrakcyjny bez względu na to, jakiej orientacji ideologicznej się trzyma. Istnieją różne stanowiska na temat tego, do czego służy edukacja, ale wszystkie z nich można sprowadzić do pytania, co edukacja powinna produkować. Jeden twierdziłby, że szkoły produkują zręcznych pracowników gospodarki opartej na wiedzy (kreatywnych, elastycznych, przedsiębiorczych itp.), Podczas gdy inni twierdziliby, że szkoły produkują konserwatywnych patriotów (gotowych do poświęceń, podporządkowanych społeczności i jej przywódcy), ale także można pomyśleć o produkcji krytycznych i zaangażowanych obywateli, a także – w innym wariantcie – produkujących posłuszni bojownicy jakiejś wielkiej sprawy. Politycznie są po przeciwnych stronach. Niemniej jednak dzielą to samo funkcjonalne rozumienie edukacji” (Zamojski, 2022, materiał złożony do druku).

²⁵ „Oikologia to interdyscyplinarny wysiłek »mierzenia« holistycznego doświadczenia bycia u siebie, uwzględniający praktykę, namysł i terapię toksemii dzisiejszej kultury” (Kadłubek 2013, s. 171).

wymownego zdania: „*miejsce* jest przestrzenią życia poza standardowym opisem tego, co widzimy” (Sławek i Kunce 2020, s. 11). Wraz z tą definicją wступujemy w przestrzeń zamieszkania zapachem, dotykiem, smakiem, słuchem i ...światłem (nie zapominając o światłocieniu), które przenika okna, drzwi, szczeliny i zakamarki (Sławek i in. 2013, s. 30–36). Ojczyzna, jaka się tu jawi w obszarze czuć i uczuć to miejsce – paradoksalnie – poza domem rozumianym w dosłowności ścian, sufitu oraz podłogi, jak i poza materialnym wymiarem kultury – obiektów, kościołów, muzeów, szkół, dróg asfaltowych i placów (najczęściej betonowych). Jak czytamy: „mikroojczyzna to wielka wspólnota, wielkie braterstwo i wielka siostrzaność z kosmosem [...]” (tamże, s. 184) i dalej: „[...] to przyrodnicze więzi, prawdziwe doznania łączności ze światem. Nawet te ulotne więzi z odgłosami ptaków, z bulgotem cietrzewi, pamięć zapachów, zmysłowa komunikacja z przestrzenią. Komunia z geniuszem miejsca, duchem opiekuńczym tego wycinka wszechświata; [...] »życie w hymnie«, blisko Natury, w zgodzie i niezgodzie z jej porządkiem jest życiem zanurzonym w ojczyźnie” (tamże, s. 185). W związku z powyższym – pytając subwersywnie – **czy zrozumienie i doświadczenie małej ojczyzny (w tym – matczyzny) wymaga od nas opuszczenia własnych (za)murowanych domostw, szkół i myśli?**

W ostatniej kolejności wymieniam tego, który jako pierwszy analizował zgubne dla edukacji powierzenie się „kulturze oczywistości”. Mam na myśli Romana Kwaśnicę jako tego, który dobitnie wyraził potrzebę poszukiwania nowego języka edukacji, tytułując swoją książkę w następujący – jakże proroczy – sposób: „Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności” (Kwaśnica 2014). Z racji, że publikacja nastąpiła na kilka lat przed pandemią (i przedwczesną śmiercią wybitnego autora w 2018 r.), docenić należy wyrażoną w niej potrzebę odejścia od definiowania i rozumienia edukacji jako wyniku myślenia celami i środkami ich realizacji²⁶, co w konsekwencji wiąże się z celem uświęcającym owe środki, ale również odcięciem celu od edukacyjnego znaczenia i jego wychowawczego (formacyjnego) sensu. Tym samym padło długo wyczekiwane pytanie – nietracące na aktualności – o zasadność dalszego utrzymywania dyskursu edukacyjnego jedynie w korpusie takich pojęć, jak: metody, techniki, treści, środki organizacyjne, oceny, przedmioty, procesy, nauczanie, wychowanie, wykształcenie, czyli ograniczającym nas gorsecie – jak podkreśla autor, wspomnianej – „kultury oczywistości”. Co – kontynuując – „[...] powoduje dehumanizację ludzkiego życia, wyrażającą się w ograniczeniu i degradacji naszej zdolności doświadczenia własnego istnienia i relacji z innymi ludźmi w perspektywie pytań egzystencjalnych” (Kwaśnica 2014, s. 85). Tym

²⁶ Zależność CEL – ŚREDEK, leży u podstaw rozumu instrumentalnego, którego krytyka rozpoczyna się wraz z rozwojem pedagogiki krytycznej. Jej recepcja na gruncie polskim odbędzie się ze znacznym opóźnieniem, czego skutki odczuwamy również obecnie.

samym pojawia się pytanie, **jak miałby wyglądać nowy słownik dydaktyczny, jeśli udałooby się zmniejszyć *dominium* narracji instrumentalno-procesualnej, której zawdzięczamy czytelne, konkretne i mierzalne efekty kształcenia?** Co byłoby jej końcowym produktem, skoro teraz – jak informował wcześniej Piotr Zamojski – „produkujemy ludzi o pewnym określonym zestawie właściwości” – trzeba przyznać, że atrakcyjnym dla wszystkich rządzących – który zawiera w sobie funkcjonalną bezmyślność i efektywne niepoddawanie pod refleksję etyczną (tym samym egzystencjalną) sposobu, w jaki odbywa się owe „wykształcanie”.

Podsumowanie rozpoczynające

An ending with opening

Nie odpowiadam na zadane powyżej pytania z trzech powodów. Po pierwsze, niniejszy tekst ma charakter – jak wspomniałem – informujący o rozpoczęciu prac nad rozwojem kompetencji głębokich. Po drugie, poprzez przegląd aktualnej literatury, zależy mi na zachęceniu do jej pogłębionego odczytania (część odpowiedzi można zapewne samodzielnie odnaleźć) bez sprowadzania zawartych w nich myśli do moich własnych potrzeb. Po trzecie, możliwe, że ktoś z autorek lub autorów przyjmie zaproszenie do pogłębienia własnej odpowiedzi na łamach innej publikacji. Nie mam natomiast wątpliwości, że daje się zaobserwować w naszym środowisku rodzącą się formację intelektualną (czy pokoleniową, to się dopiero okaże), która koncentruje się na tym, co moglibyśmy nazwać za Tokarczuk – „supremacją szczegółu”²⁷ (łac. *supremus*, najwyższy). Zaczynamy doceniać detale, niuanse, szczeliny, luki, pustki, zagłębienia, odbicia – refleksy, paradoksy, widząc w nich to, co ważne, a najczęściej najważniejsze. Jednocześnie to, co wydaje się łączyć prace wybranych autorów, to umiejętność ujawniania – w różnym stopniu nasilenia i dosłowności – przewrotności i wywrotności (subwersywności) własnych myśli. Dzięki temu poczynione analizy można podsumować w dwoisty – tj. bliski kompetencjom głębokim – sposób: słuchanie słuchania (Małgorzaty Przanowskiej), metaforyczna „Śruba”²⁸ (Olgi Tokarczuk), jako desygnat spiralno-obrotowego ruchu łączenia przeciwieństw, światów i (nie)rzeczywistości, przedmiot upodmiotowiony (Maksymiliana Chutorąńskiego),

²⁷ Noblistka argumentuje: „brakuje mi bardzo w niektórych powieściach smaków i zapachów, faktury materiałów, mebli, narzędzi, kolorów i dotyków. Chcę wiedzieć, co ludzie jedzą (czasem na kartach opasłych powieści ludzie ani razu nie siadają do śniadania, widocznie żyją powietrzem) [...]” (Tokarczuk 2020, s. 197).

²⁸ „Nie dajmy się zwieść – pisze autorka – niepozorności tego przedmiotu. To ona za naszymi plecami skręca ze sobą warstwy rzeczywistości, spaja nasze niestałe, odrębne punkty widzenia w jedno i mechanicznym, obrotowo-spiralnym ruchem jednoczy przeciwieństwa. Błogosławiona Śruba, miej nas w swojej opiece!” (tamże, s. 72).

krytyka krytyki (Piotra Zamojskiego), zadowolenie poza domem (Tadeusza Sławka i Zbigniewa Kadłubka)²⁹, oczywistość nierzeczywista (Roberta Kwaśnicy). Pozwolę sobie w imieniu własnym i Bogusława Śliwerskiego włączyć się do tego grona z przesłaniem refleksji reflektującej, informującej o ponownym przemyśleniu pedagogii i pedagogiki nie tylko naszych czasów, ale również, jak podpowiada Człowiek z lampką oliwną:

– Bezczasu...

Bibliografia

- Chutorański M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański M., Makowska A. (2016). Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych. *Parezia*, 5, 66–78.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Naomi Hodgson Joris Vlieghe Piotr Zamojski. Santa Barbara: Punctum books.
- Humeniuk M. (2019). Hermeneutyka słabej myśli Gianniego Vattimo jako inspiracja dla pedagogiki religii. *Forum Pedagogiczne*, 9(2/1), 119–132.
- Kadłubek Z. (2013). Oikologia (inkarnując wiarę). W: T. Sławek, A. Kunce, Z. Kadłubek. *Oikologia: nauka w domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.
- Karkowska M. (2021). *Oczywiste i nieoczywiste w perspektywie rozwojowej – narracyjne tropy w twórczości Olgi Tokarczuk i ich socjalizacyjne znaczenie*. Materiał dotąd niepublikowany.
- Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Marcela M. (2021). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Paluch M. (2020). *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – Dorosły uczeń* [rozprawa doktorska]. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Przanowska M. (2013). Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 228, 49–76.
- Przanowska M. (2019). *Listening and Acouological Education*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rada Europy. (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0259ec35-9594-4648-b5a4-fb2b23218096/language-pl>.

²⁹ Autorzy używają wprost dwoistości: „wysiedlenie z siebie” (Tadeusz Sławek) czy „zadowolenie wydomawiające” (Zbigniew Kadłubka).

- Rada Europy. (2018). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en).
- Sange P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sławek T. (2011). *Gdzie? Rozważania oikologiczne*. <http://www.ojkologia.us.edu.pl/artykuly/75/gdzie-rozwazania-oikologiczne/>.
- Sławek T., Kunce A. (2020). *Oikologia. Powrót*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z. (2013). *Oikologia, nauka o domu*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tokarczuk O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wajsprych D. (2014). O teorii „myśli słabej” w pedagogice hermeneutycznej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 17, 105–121.
- Wojtyła K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. (III). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zamojski P. (b.d.). *O pedagogice (post)krytycznej (i nie tylko) z Piotrem Zamojskim*. <https://www.youtube.com/watch?v=SMLpQe93gZ4>.
- Zamojski P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67(3), 7–22.
- Zamojski P. (2022). Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie. W: M. Bittner, A. Wischmann (red.). *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des Manifests für eine „Post-Kritische Pädagogik”*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Nota o autorach

Mgr Ewelina Ligęza – magister pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; magister kryminologii Uniwersytetu Warszawskiego; wykładowca akademicki oraz nauczyciel w liceum ogólnokształcącym. Absolwentka warsztatów trenerskich, warsztatów rozwoju kariery zawodowej oraz warsztatów liderkich w Centrum Szkoleń i Doradztwa Zawodowego UKSW. Jej zainteresowania skupiają się wokół patologii społecznych, pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym oraz dziećmi i młodzieżą. Autorka publikacji naukowych o wymienionej tematyce.

Dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik – dr hab. nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; pedagog specjalna, psycholog, logopeda. Ekspertka ds. niepełnosprawności oraz edukacji osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza głuchych, współpracująca z Regionalnym Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Rzecznikiem Praw Obywatelskich, szkołami i organizacjami pozarządowymi zainteresowanymi problematyką niepełnosprawności. Autorka wielu publikacji dotyczących wspierania oraz pracy socjalnej z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami.

Dr Żaneta Tempczyk-Nagórka – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz we wspieraniu rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej. Zainteresowania naukowe oraz praktyka zawodowa oscylują wokół problematyki subkultur młodzieżowych, zagrożeń rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży, profilaktyki społecznej oraz różnych form wsparcia dziecka i rodziny.

Dr hab. Marzena Dycht – pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW. Autorka publikacji naukowych oraz artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki specjalnej w perspektywie współczesnych przemian społeczno-kulturowych, w tym szczególnie w tyflopedagogice. Realizatorka projektów z zakresu edukacji włączającej. Wspiera środowisko lokalne w edukacji i rehabilitacji dzieci, młodzieży, osób dorosłych i starszych ze specjalnymi potrzebami rozwoju. Zainteresowania naukowe: edukacja, rehabilitacja wzroku, kompleksowe wsparcie dzieci niewidomych i słabowidzących; wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z dysfunkcją wzroku – edukacja włączająca i specjalna; system punktowy Louisa Braille’a – zapis integralny i skrótowy, zagraniczne systemy; tożsamość współczesnej pedagogiki specjalnej.

Dr Emilia Śmiechowska-Petrovskij – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, wieloletni ekspert Ośrodka Rozwoju Edukacji ds. weryfikacji podręczników i książek pomocniczych w brajlu i powiększonym druku, rzeczoznawca MEN ds. podręczników dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ekspert Urzędu Komunikacji Elektronicznej i Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Główne zainteresowania badawcze dotyczą: wsparcia osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności wzrokowej, w obszarze edukacji, integracji społecznej i uprzystępniania dóbr kultury, edukacji wizualnej i wykorzystania technologii w edukacji i rehabilitacji. Autorka ponad 40 opracowań naukowych i popularnonaukowych z obszaru tyflopedagogiki, w tym książek: *Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników* (2016), *Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki* (2016, współautorki: M. Żelazkowska, K. Krawiecka), *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania* (2017, współautor: Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz).

Dr Elżbieta Kwiatkowska – magister pedagogiki (UW), doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki (UMCS). Obecnie zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół: zintegrowanych działań w przedszkolu, sprzyjających optymalnemu rozwojowi dziecka, w tym dziecka zdolnego, oraz nowoczesnej edukacji; zastosowań dóbr kultury, zwłaszcza dramy w edukacji przedszkolnej oraz w procesie kształcenia nauczycieli, a także funkcjonowania społecznego w środowisku wielokulturowym – w kontekście dziecka, studenta, emigranta. Członkini Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, aktywna badaczka i autorka licznych artykułów naukowych z zakresu pedagogiki.

Prof. dr hab. Jacek Jarosław Bleszyński obecnie pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Z wykształcenia jest pedagogiem, logopedą ukierunkowanym na komunikację. Problematyka badawcza, jaką się zajmuje, dotyczy niepełnosprawności intelektualnej, komunikacji i funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Najnowsza publikacja: *O czym mówią nam osoby z autyzmem. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Dr hab. Agnieszka Hamerlińska, prof. UMK, pracuje na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, kierownik Katedry Pedagogiki Funkcjonalnej w Instytucie Nauk Pedagogicznych. Z wykształcenia jest psychologiem i pedagogiem. Główne zainteresowania badawcze dotyczą neurologopedii, onkologopedii, zaburzenia połykania, psychologicznych aspektów terapii logopedycznej. Najnowsza publikacja – *Onkologopedia Teoria i praktyka*. Bielsko-Biała: Alfa-Medica Press.

Dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH, jest zatrudniona na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu jako kierownik Katedry Pedagogiki i Psychologii. Jest autorem trzech monografii i ponad 100 artykułów naukowych w języku polskim i angielskim. Jej zainteresowania naukowe

oscylują wokół edukacji uczniów z niepełnosprawnością w różnych formach kształcenia, kultury szkoły włączającej, przygotowania nauczycieli do pracy w klasie włączającej i wsparcia rodziny z osobą niepełnosprawną.

Dr Ewa Gawlik pracuje w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: badania nad niepełnosprawnością intelektualną; rzeczywistość społeczna dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, idea niezależnego życia oraz tworzenie środowisk mieszkalnych jako elementu wsparcia społecznego osób o obniżonej sprawczości.

Mgr Danuta Włoch – magister pedagogiki o specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Nauczycielka specjalizująca się w dziedzinie komunikacji wspomagającej i alternatywnej z dwudziestoletnim doświadczeniem; pracująca w Clarendon Primary Centre w Londynie z dziećmi ze spektrum autyzmu oraz z nadpobudliwością psychoruchową, deficytem uwagi i trudnym zachowaniem; dwloch@clarendon.richmond.sch.uk.

Dr Michał Paluch – adiunkt w Katedrze Filozofii i Socjologii Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania badawcze dotyczą obszaru głębokich przeżyć nauczycieli i uczniów doświadczanych przez nich podczas aktów (samo)kształcenia. Rozwija autorski kierunek ginytyki jako uzupełnienie dydaktyki i heurystyki oraz kompetencji głębokich jako uzupełnienie kompetencji społecznych i kluczowych. Interesują go doświadczenia trudno obserwowalne, wewnętrzne i transcendentne. Rozwijanym obecnie przedmiotem jest przy tym pedagogika lasu.