

Spis treści

Wstęp (*Ewa Domagała-Zyśk*) / 7

CZĘŚĆ PIERWSZA

Okiem pedagoga i terapeuty – z doświadczeń edukacji zdalnej w szkołach

AGNIESZKA AMILKIEWICZ-MAREK

Pandemia i zdalne nauczanie
jako wyzwanie – perspektywa rodziców / 15

KATARZYNA ŚLIŻ

Kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia
edukacji zdalnej – z doświadczeń drugiego roku pandemii / 49

KATARZYNA SZOLGINIA

Zdalne zabawy dzieci trzy- oraz czteroletnich / 75

URSZULA KMITA

Wyłączone i włączone – nauczanie zdalne dzieci chorych
i z trudnościami rozwojowymi / 99

AGNIESZKA SIEDLIŚKA

Zdalna terapia logopedyczna w opinii dzieci z dyslalią / 113

JULIA ZYŚK

Wychowanie metodą harcerską –
recepta na czas pandemii i nie tylko / 133

CZEŚĆ DRUGA

Okiem studenta i wykładowcy – z doświadczeń edukacji zdalnej na uczelniach

WERONIKA GRYGIERZEC

Lęk w edukacji zdalnej / 153

MARCELINA KONCEWICZ

Ewangelizacja przez Zooma? – z doświadczeń
duszpasterstw akademickich w czasie pandemii / 169

EMILIA DYCZKOWSKA

Aktywność fizyczna studentów w czasie pandemii / 185

BEATA GULATI

English in the clouds – organizacja lektoratu języka angielskiego
dla osób niesłyszących i słabosłyszących
w czasie pandemii COVID-19 / 201

PAULINA KORACH

Studenci z niepełnosprawnością ruchową – z doświadczeń edukacji
zdalnej / 241

MARIA SKOCZYŃSKA

Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania
zdalnego / 261

PAULINA LEWANDOWSKA

Syndrom zdalnego zmęczenia wśród nie(do)słyszących uczestników
edukacji zdalnej – doświadczenia międzynarodowe / 279

Autorki – noty biograficzne / 303

Wstęp

Aby widzieć więcej i lepiej – włączmy kamerki

Edukacja nie znosi stagnacji. Każdy nowy rok szkolny czy akademicki oznacza nowe zadania. Jeszcze jednak niedawno nikt nie mógł przypuszczać, że do tradycyjnych corocznych wyzwań wychowawczych i edukacyjnych w roku szkolnym 2020/2021 dołączą te związane z uczeniem się i nauczaniem w sposób zdalny, a trwające obecnie w Polsce prace nad wdrażaniem modelu edukacji włączającej zostaną poszerzone o element zdalnej edukacji włączającej. Niniejsza publikacja, stanowiąca niejako drugi tom dla wydanej w roku 2020 monografii wieloautorskiej pt. *Zdalne uczenie się a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, zbiera doświadczenia i badania w obszarze edukacji zdalnej w szkołach i na uczelniach w drugim roku pandemii COVID-19. Jej tytuł wskazuje na cel zamieszczonych w monografii analiz – chcemy dokładniej przyjrzeć się wybranym elementom kształcenia w przedszkolach, szkołach i na uczelniach, więcej zrozumieć i zaproponować konstruktywne rekomendacje, zwłaszcza w kontekście edukacji uczniów ze zróżnicowanymi czy dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi. W przeciwieństwie do wielu uczniów i nauczycieli, którzy w minionym roku pracowali bez włączonych kamer, pragniemy zrobić to dokładnie, nie tylko słysząc, ale także widząc, a z drugiej strony zależy nam także na pokazaniu warsztatu badawczego naszego zespołu. Włączamy zatem kamerki!

Zdalne uczenie się i nauczanie „niejedno ma imię”. Tak jak pisałam we wstępie do poprzedniej publikacji, nie powinniśmy utożsamiać tego procesu z doświadczeniami edukacji zdalnej pierwszych miesięcy pandemii.

Zdaniem badaczy nauka prowadzona w tamtym czasie to „emergency remote education” (Hodges i in., 2020) – edukacja zdalna podjęta w sytuacji awaryjnej, dopuszczająca rozwiązania tymczasowe i niepoddane dogłębnym procedurom naukowym. Tymczasem kształcenie zdalne jest dość szeroko rozpowszechnione w niektórych regionach świata (np. w Australii) i postrzegane jako ten rodzaj edukacji, w którym nauczyciel i uczeń nie są obecni w tym samym miejscu: nauczyciel może być w szkole/na uniwersytecie, a uczeń wiele kilometrów dalej w swoim domu/szpitalu lub gdzie indziej. Edukacja zdalna przez wiele lat wykorzystywała radiowe i telewizyjne programy edukacyjne lub „korespondencyjne” pakiety lekcji wysyłane tradycyjną pocztą. Nauka typu online rozpoczęła się znacznie później i jest rozumiana jako edukacja wykorzystująca zasoby elektroniczne i Internet w celu zapewnienia interakcji między nauczycielem a uczniem oraz dystrybucji materiałów edukacyjnych. Jest ona szczególnie popularna wśród uczniów z niepełnosprawnościami, którzy przez dłuższy czas nie mogą chodzić do szkoły, lub też uczniów i studentów chcących połączyć ciągłe kształcenie z nowymi obowiązkami rodzinnymi/zawodowymi lub studiować pomimo niekorzystnych warunków życiowych związanych np. z niepełnosprawnością. *Computer-based learning, Web-based-trainings, e-learning, m(mobile) learning, computer-aided distance education* – edukacja zdalna może mieć różne nazwy, ale wszystkie one obejmują edukację, w której relacja nauczyciel–uczeń odbywa się za pomocą komputera czy smartfona i jest silnie wspierana elektronicznymi/cyfrowymi materiałami dydaktycznymi. Kształcenie online może być prowadzone jako synchroniczne, gdy nauczyciel i studenci pracują w tym samym czasie (np. poprzez wideokonferencję online), lub asynchroniczne, kiedy student ma dostęp do przygotowanych wcześniej materiałów dydaktycznych (np. nagranego wykładu) w dogodnym dla siebie czasie. Może być edukacją w pełni zdalną, ale także – coraz bardziej popularną – edukacją hybrydową czy też typu *blended learning*. Więcej osób uczestniczy także w ogólnodostępnych kursach służących poszerzaniu wiedzy, tzw. MOOC (*massive open online courses*), w których jednocześnie może wziąć udział nawet 10 tysięcy osób.

Edukacja zdalna jest zatem czymś zdecydowanie więcej niż tylko „lekcją przez Internet”. Stanowi bowiem odpowiedź na nowe zjawiska, nie tylko te związane z pandemią, ale także z postępującą technologizacją życia: dzieci

i młodzież to cyfrowi tubylcy (*digital natives*), dla których naturalnym jest, że technologia będzie używana wszędzie tam, gdzie może przyczynić się do usprawnienia jakiegoś procesu. Nie sposób nie przyznać im racji: można uczyć się, używając mapy papierowej, ale znacznie skuteczniejsza okaże się nawigacja elektroniczna. Włączenie edukacji zdalnej do klasycznej pedagogiki szkolnej i zbudowanie nowej pedagogiki uczenia się oraz nauczania pozwala na formułowanie i realizowanie nowych celów wychowawczych, a także edukacyjnych oraz nabywanie kompetencji, których posiadanie zwiększy szanse młodych ludzi na osiągnięcie ich celów życiowych. Ta nowa pedagogika oznacza także uznanie ucznia za „współtwórcę wiedzy”, autonomicznego i skutecznego w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące go pytania, który wiedzę i kompetencje zdobywa nie tylko w klasie, ale też w czasie edukacji nieformalnej, analizując źródła internetowe. Aby taka forma kształcenia była skuteczną, nowa pedagogika musi opierać się nie tylko na dotychczas posiadanych przez nauczycieli kompetencjach, ale wymaga zaawansowanych kompetencji cyfrowych (*digital literacy*) i umiejętności wykorzystywania nowych oraz zmodyfikowanych podejść, metod dydaktycznych oraz form pracy, w tym włączenia licznych środków technologicznych do budowania motywacji dzieci, młodzieży i uczących się dorosłych, tworzenia możliwości współpracy między uczniami. W tym celu należy budować środowisko, w którym dzięki nowym technologiom nauczanie i uczenie staje się nie tylko zadaniem, ale też pasją.

Jako autorzy tej publikacji mamy nadzieję, że będzie ona także „cegiełką” w budowaniu tej nowej pedagogiki edukacji zdalnej i hybrydowej. Inicjatorem jej powstania jest Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, a autorkami tekstów – doktorantki i studentki z czterech uczelni. Osoby te utworzyły pod kierunkiem dr hab. prof. KUL Ewy Domagały-Zyśk zespół badawczy, spotykający się (online) w ciągu ubiegłego roku na cotygodniowych debatach, w czasie których podejmowano dyskusję nad kolejnymi projektami: ich celami, problemami badawczymi i metodami. Każdy z tekstów był także czytany i analizowany przez wszystkie autorki. Oznacza to, że niniejsza publikacja nie jest zbiorem przypadkowych artykułów, ale przemyślanym projektem zespołowym, który pozwolił na zbadanie ważnych obszarów edukacji zdalnej i wzmocnienie kompetencji badawczych młodych naukowców. Ich postawa

pokazuje, że etap edukacji zdalnej na uczelni nie musiał być „czasem straconym”, ale mógł stać się okresem dynamicznej pracy naukowej.

Niniejsza publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza z nich przedstawia badania wykonane w przedszkolach i szkołach zarówno wśród uczniów, jak i ich nauczycieli oraz rodziców. Dwa teksty – pierwszy autorstwa Agnieszki Amilkiewicz-Marek, dotyczący miejsca i roli rodziców w nauczaniu zdalnym, oraz drugi napisany przez Katarzynę Śliż, przedstawiający doświadczenia nauczycieli – są artykułami kontynuującymi zeszłoroczne badania. Pokazano w nich i przeanalizowano nie tylko aktualne doświadczenia respondentów, ale wskazano na dynamikę zmian, które dokonały się w okresie ostatniego roku. Kolejne dwa rozdziały tej części dotyczą doświadczeń edukacji przedszkolnej: Katarzyna Szolginia przedstawia dobre praktyki zdalnej edukacji przedszkolnej w kontekście animowania gier i zabaw z dziećmi trzy- i czteroletnimi, z kolei Urszula Kmita dzieli się doświadczeniem pracy online z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną i możliwościami kontynuowania tej formy edukacji także w okresie postpandemicznym. Agnieszka Siedliska ukazuje po raz kolejny doświadczenia zdalnej pracy logopedycznej, także w kontekście wykorzystania tej specyficznej formy „teleporady” w regularnej praktyce logopedycznej. Julia Zyśk kontynuuje zaś analizę metody harcerskiej, wskazując na jej walory w pracy wychowawczej w okresie pandemii i nie tylko.

Druga część monografii obejmuje doświadczenia edukacji zdalnej na uczelni. Pierwsze trzy teksty dotyczą samopoczucia studentów w sferze psychologicznej, fizycznej i duchowej. Studentka psychologii, Weronika Grygierzec, analizuje zjawisko nowej formy lęku społecznego – lęku w sytuacjach związanych z edukacją zdalną; Emilia Dyczkowska – studentka pedagogiki – pisze o zmianach w zakresie aktywności fizycznej studentów w czasie lockdownu; z kolei Marcelina Koncewicz – studentka prawa – skupia się na doświadczeniach religijnych studentów pozbawionych w okresie pandemii możliwości korzystania z tradycyjnego duszpasterstwa akademickiego. Kolejne cztery rozdziały w tej części dotyczą studentów z niepełnosprawnościami. Paulina Korach kontynuuje analizę doświadczeń studentów z niepełnosprawnością ruchu, a Beata Gulati, Maria Skoczyńska i Paulina Lewandowska przedstawiają ogólnopolskie i międzynarodowe doświadczenia studentów niesłyszących i słabosłyszących w kontekście

uczenia się języka obcego w formie online, skuteczności nauczania wspomagane technologicznie oraz *zoom fatigue* – zmęczenia edukacją zdalną.

Pomimo to, że monografię kończy tekst analizujący zmęczenie kształceniem na odległość, chcemy zapewnić Szanownych Czytelników, że realizacja tego projektu – poza zmęczeniem – była dla nas źródłem nowych inspiracji i wielu pozytywnych doświadczeń, zdobytych zarówno w czasie pracy w zespole i intensywnej korespondencji mailowej, jak też w trakcie spotkań (online) z badanymi osobami. Projekt utwierdził nas też w przekonaniu, że nawet sytuacja trudna – a niewątpliwie taką jest okres pandemii – może zapoczątkować coś dobrego i stać się źródłem nowych rozwiązań, które, być może, na stałe poprawią jakość edukacji dzieci i młodzieży. Jest to widoczne zwłaszcza w kontekście edukacji włączającej w przypadku osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozwiązania, które jeszcze kilka lat temu wydawały się niemożliwe, są obecnie w zasięgu ręki: lekcje mogą być nagrywane i udostępniane w innym czasie, materiały z zajęć wysyła się uczniom tuż po ich zakończeniu w formie edytowalnej, dzieci przewlekle chore mają szansę czuć się pełnoprawnymi uczniami, uczestnicząc w lekcjach ze szpitalnego łóżka. Liczne wizualizacje i szeroka gama materiałów elektronicznych odgrywają istotną rolę w motywowaniu uczniów i podnoszeniu ich poziomu zaangażowania. Nowe formy kontaktu online mogą wspierać edukację, terapię, duszpasterstwo, a także umożliwić regularny kontakt mimo fizycznej nieobecności. W naszym zespole badawczym nie wyłączamy jeszcze kamerek – nadal przyglądamy się i analizujemy kolejne oblicza zdalnej edukacji oraz terapii i jesteśmy przekonani, że wiele pytań czeka jeszcze na rzetelną odpowiedź naukową.

Serdeczne podziękowania składamy Recenzentom tej publikacji, Pani Profesor Annie Zamkowskiej oraz Pani Profesor Tamarze Cierpiałowskiej. Rzetelne i drobiazgowo recenzje Pań Profesor znacząco pomogły młodym Autorom nie tylko w dopracowaniu artykułów, ale także w doskonaleniu ogólnego warsztatu naukowego.

Za wsparcie finansowe dziękujemy Uczelnianemu Samorządowi Studenckiemu KUL, Fundacji Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego oraz Fundacji Implikacje.

CZĘŚĆ
PIERWSZA

**OKIEM PEDAGOGA I TERAPEUTY –
Z DOŚWIADCZEŃ EDUKACJI ZDALNEJ
W SZKOŁACH**

Pandemia i zdalne nauczanie jako wyzwanie – perspektywa rodziców

ABSTRAKT Spojrzenie rodziców na zdalne nauczanie i pandemię jako wyzwanie to problematyka rozważań niniejszego artykułu, poparta przykładami pochodzącymi od rodziców dzieci realizujących obowiązek szkolny w sposób zdalny.

Uzyskane wyniki mogą stać się źródłem inspiracji dla badaczy do podjęcia pogłębionych analiz w wyróżnionych obszarach. Nauczycielom i decydom, mającym wpływ na kształt współczesnej szkoły, dostarczą zaś pewnych istotnych wskazówek. Warto zauważyć, że uczestnikami badań są rodzice, chcący zabrać nieraz zdecydowany głos w kwestiach, którym często towarzyszą masowe, mało konkretne dywagacje bądź dyskusje nieprowadzące do konstruktywnych rozwiązań, ale wzmagające jedynie niepotrzebne napięcia. Mimo że respondenci w dobie pandemii i zdalnego nauczania zauważają oczywiste utrudnienia, to niektórzy w tym doświadczeniu dostrzegają również pewne zyski. Z kolei wyzwania, które można dostrzec w wypowiedziach uczestników badań, dotyczą najczęściej całej logistyki związanej z organizacją zdalnego nauczania w domu, przeorganizowania życia rodzinnego i często zawodowego, respektowania bieżących zmian w polskim prawie lub znalezienia w nim rozwiązań korzystnych dla osobistej sytuacji. To ostatnie nie zawsze okazywało się możliwe, szczególnie gdy oczekiwanie na pomoc ze strony szkoły nie było zaspokojone.

Całość rozważań zakończona jest wnioskami i rekomendacjami, które ułatwią nauczycielowi współpracę z dzieckiem i jego opiekunami.

SŁOWA KLUCZOWE zdalne nauczanie, organizacja nauki zdalnej, rola rodziców, potrzeby rodziców, potrzeby dzieci.

Wstęp

Od połowy 2020 r. obserwuje się intensywny wzrost zainteresowania tematami, które poruszają zagadnienie pandemii, a w kręgach związanych z edukacją – nauczania zdalnego (np.: Komisja Europejska¹, portal rządowy², PAP³, Librus⁴, Onet⁵). Obecnie jeszcze w wielu miejscach wybrzmiewają ogólne opinie na temat zajęć/lekcji prowadzonych online. Ich autorami są różne grupy, głównie jednak badaczy z polskich i światowych ośrodków naukowych oraz dziennikarzy⁶, którzy wykorzystując duże próby,

^{1/} Wspierane przez Komisję Europejską badania CORDIS, pt. *Analiza samopoczucia psychicznego nastolatków i młodych dorosłych podczas COVID-19* z 10.07.2021 r., <https://cordis.europa.eu/article/id/421549-analysing-the-mental-well-being-of-adolescents-and-young-adults-during-covid-19> [data dostępu: 30.07.2021].

^{2/} Na portalu rządowym są dostępne informacje m.in. związane z pandemią i organizacją nauczania również w trybie zdalnym, np. <https://www.gov.pl/web/koronawirus/aktualne-zasady-i-ograniczenia>; <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wytyczne-mein-mz-i-gis-dla-szkol-podstawowych-i-podnadstawowych-obowiazujace-od-1-wrzesnia-2021-r>, [data dostępu: 2.09.2021].

^{3/} PAP z 1.09.2021 r. powołuje się na wyniki badań ekspertów. Europejscy eksperci prognozują scenariusze przebiegu COVID-19, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C89098%2Ceuropejscy-eksperci-prognozujaja-scenariusze-przebiegu-covid-19.html> [data dostępu: 2.09.2021]. Redaktor PAP, Szymon Zdziebłowski, 23.03.2021 r., powołując się na słowa dr Marty Znajmieckiej z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego, wpisuje je w słowa tytułu *Ekspertka: długotrwałe nauczanie zdalne w szkołach i uczelniach źle wpływa na psychikę młodych ludzi*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C87027%2Cekspertka-dlugotrwałe-nauczanie-zdalne-w-szkolach-i-uczelniach-zle-wplywa-na> [data dostępu: 30.07.2021].

^{4/} Badania udostępniane przez Librus: Raport 2. Jak zmieniło się zdalne nauczanie, <https://portal.librus.pl/artykuly/raport-2-jak-zmieniło-sie-nauczanie-zdalne> (pełny raport: https://files.librus.pl/articles/oopic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf); sytuacja rodziców pracujących w czasie pandemii, Raport_U_Diagnoza_pracujacych_rodzicow_w_czasie_pandemii_Librus.pdf [data dostępu: 30.07.2021].

^{5/} Skutki nauki zdalnej u dzieci widoczne są na wielu płaszczyznach, <https://kobieta.onet.pl/skutki-nauki-zdalnej/q5jseko> [data dostępu: 30.07.2021].

^{6/} Wielość publikacji powstałych od czasu ogłoszenia pandemii (w Polsce 11/12 marca 2020 r.) nie pozwala autorce na wskazanie w tym miejscu nazwisk konkretnych redaktorów czy autorów tekstów, by nikogo nie pominąć. W jej poczuciu każda praca, która umożliwia poznanie nowej rzeczywistości, jest cenna, a włożony w jej powstanie wysiłek ważny.

dostarczają nam coraz nowszych danych liczbowych dotyczących edukacji na poszczególnych szczeblach. Wydaje się, że wśród środowisk opiniotwórczych na poziomie szkoły najbardziej zaufanymi opiniodawcami są ci, którzy bezpośrednio uczestniczyli w tej formie edukacji jako dzieci, nauczyciele i rodzice. Razem stanowią oni znaczną część społeczeństwa polskiego⁷, a w niektórych przypadkach łączą funkcje rodzica i nauczyciela. Niniejsza publikacja skupia się na perspektywie rodzica, który już niejako z dystansu może spojrzeć na nauczanie zdalne w dobie pandemii choroby wywołanej zakażeniem wirusem SARS-CoV-2.

Niniejszy artykuł jest próbą zweryfikowania, czy negatywna opinia o zdalnym nauczaniu, na różne sposoby głośno wybrzmiewająca w mass i socialmediach, to fakt niepodlegający żadnej dyskusji, czy może są osoby albo grupy, które w tym doświadczeniu zauważają jakieś korzyści i szanse na przyszłość. Warto zatem zastanowić się, jakie wskazówki płyną z tego doświadczenia.

Celem artykułu jest głębszy wgląd w poruszaną tematykę, dzięki zaangażowaniu w badania rodziców dzieci, które w minionym roku korzystały z nauki zdalnej. Wsłuchując się w opinie konkretnych opiekunów, autorka ma nadzieję wysunąć istotne na przyszłość wnioski, które, być może, zainspirują do kolejnych naukowych eksploracji, służących nie tylko badaniom statystycznym, ale przede wszystkim przeobrażeniom w praktyce nauczycielskiej podczas pracy z uczniem mającym zmieniające się potrzeby, co jest z kolei spowodowane bieżącą sytuacją, w tym przypadku pandemią. Wirus COVID-19 stał się przyczynkiem do przeniesienia nauki do domów, stąd pojawia się potrzeba ujęcia tematu pandemii i zdalnej edukacji jako wyzwania.

⁷/ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/podstawowe-dane-demograficzne-o-dzieciach-w-polsce,14,1.html> [data dostępu: 30.07.2021].

1. Pandemia i zdalne nauczanie jako wyzwanie – przykłady rozwiązań

W marcu 2020 r. z powodu zamknięcia przedszkoli i szkół wynikającego z pandemii wielu rodziców osobiście musiało zapewnić opiekę swoim dzieciom, a tym samym przenieść zawodową pracę do domów, czasem z niej rezygnując, a nawet ją tracąc. Rodzice dzieci – szczególnie z przedszkoli, klas młodszych czy wymagających indywidualnego podejścia – stanęli przed wyzwaniami organizacyjnymi (np.: niewystarczająca liczba pomieszczeń, sprzętu czy brak dobrego dostępu do Internetu), dydaktycznymi (rodzice sami musieli nabyć potrzebne kompetencje związane z obsługą urządzeń i przekazywać je dzieciom) czy metodycznymi (które pomogłyby w optymalizacji pracy ich dzieci).

1.1. Rozwiązania podejmowane przez państwo

Państwo podejmowało działania będące pewnego rodzaju środkami zaradczymi, np.: oferując możliwość skorzystania z **zasiłku opiekuńczego dla rodziców**⁸, dostarczając szkołom **dotatkowy sprzęt**, który rodzice mogli

⁸/ Oprócz dotychczasowego zasiłku opiekuńczego (sześćdziesięciodniowego w ciągu roku) przyznawany jest dodatkowy zasiłek z powodu koronawirusa (koronawirus nie musiał być zdiagnozowany, zatem nie było to typowe zwolnienie z tytułu sprawowania opieki nad chorym dzieckiem). Uprawnienia do tej formy wsparcia uzyskiwali rodzice dzieci do 8. roku w momencie zamknięcia placówki, do której dziecko uczęszczało, i nikt z opiekunów nie mógł w tej sytuacji zapewnić mu opieki. Z zasiłku tego mogli skorzystać również rodzice dzieci: do 16 lat, które mają orzeczenie o niepełnosprawności, do 18 lat, które mają orzeczenie o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności, do 24 lat, które mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Prawo do zasiłku było uzależnione od otwarcia placówek, do których uczęszczało dziecko lub starsza osoba pozostająca pod opieką tego rodzica. Na podstawie: <https://kadry.infor.pl/wiadomosci/5233996,Dotatkowy-zasilek-opiekunczy-po-18-kwietnia-2021-zmiany.html> [data dostępu: 30.07.2021]. „Dotyczy to także rodziców lub opiekunów pełnoletnich osób niepełnosprawnych zwolnionych od wykonywania pracy z powodu konieczności zapewnienia opieki nad taką osobą w przypadku zamknięcia z powodu COVID-19 placówki, do której uczęszcza dorosła osoba niepełnosprawna, tj. szkoły, ośrodka rewalidacyjno-wychowawczego, ośrodka wsparcia, warsztatu terapii zajęciowej lub

pożyczyć dla swoich dzieci⁹, czy też opracowując dla przedsiębiorców **program tzw. tarczy antykryzysowej**¹⁰, z której mogli skorzystać rodzice będący przedsiębiorcami lub – pośrednio – jako zatrudnieni przez taką osobę. Niektóre rodziny zetknęły się z koronawirusem, a nawet doświadczyły jego śmiertelnych skutków, co nie pozostało bez znaczenia dla kondycji domowników¹¹, szczególnie gdy wymogi sanitarne nakładały na rodzinę konieczność kwarantanny, a chorego umieszczano nieraz w odległym od miejsca zamieszkania szpitalu zakaźnym.

Nowe zasady funkcjonowania w sytuacji pandemii, których celem było zahamowanie jej rozprzestrzeniania się, zostały wprowadzone również w szkołach poprzez odgórne postanowienia legislacyjne¹². W ich wyniku naukę przeniesiono do domów, decydując się na różne formy przekazywania wiedzy. Od września dzieci wróciły do szkół, w których obowiązywał reżim sanitarny. W przestrzeni publicznej wprowadzono dla wszystkich obowiązek noszenia masek lub przyłbic (wyjątki były uregulowane przepisami),

innej placówki pobytu dziennego o podobnym charakterze. Dodatkowy zasiłek opiekuńczy z tytułu sprawowania opieki nad dorosłymi osobami niepełnosprawnymi przysługuje również w przypadku, gdy placówka jest otwarta, ale nie może zapewnić opieki, np. ze względu na ograniczenie w liczbie podopiecznych. Dodatkowy zasiłek opiekuńczy nie przysługuje rodzicom: zatrudnionym w podmiotach wykonujących działalność leczniczą oraz realizującym zadania publiczne w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Szkoła podstawowa ma obowiązek zapewnić opiekę dzieciom uczęszczającym do klas I–III”, <http://dogma.org.pl/dodatkowy-zasilek-opiekunczy-w-celu-sprawowania-opieki-nad-dzieckiem-podczas-pandemii/> [data dostępu: 30.07.2021].

^{9/} Szczegółowe informacje w związku z rekompensatą za zdalne nauczanie zawiera odpowiedź MEN na zapytanie 856; zob. https://www.podatki.biz/sn_autoryzacja/logowanie.php5/artykuly/czy-bedzie-rekompensata-dla-rodzicow-za-zdalne-nauczanie_52_44535.htm?idDzialu=52&idArtykulu=44535 [data dostępu: 30.07.2021].

^{10/} Z bardziej obszernymi informacjami w tym temacie można zapoznać się na stronie: <https://www.gov.pl/web/tarczaantykryzysowa/materialy> [data dostępu: 30.07.2021].

^{11/} Raporty przeprowadzone przez Uniwersytet Warszawski na temat rodziny, zob. <https://www.uw.edu.pl/psychologiczne-aspekty-pandemii/> [data dostępu: 30.07.2021].

^{12/} Dynamikę zmian i aktualnie obowiązujące zasady funkcjonowania w przestrzeni publicznej w sytuacji pandemii można prześledzić na stronach rządowych, m.in.: <https://www.gov.pl/web/koronawirus/dzialania-rzadu> [data dostępu: 30.07.2021].

używania rękawiczek, a przynajmniej częstego dezynfekowania rąk oraz zachowywania odpowiedniej odległości między osobami. Całkowity zakaz przemieszczania się towarzyszył pierwszej i drugiej (choć już tym razem mniej restrykcyjnie) fali pandemii. Zamknięto miejsca kultu, wprowadzono zasady dotyczące robienia zakupów czy załatwiania koniecznych spraw. Dorośli pracujący poza miejscem zamieszkania zostali zaopatrzeni w specjalne przepustki na wypadek wprowadzenia jeszcze większych obostrzeń. Cała ta sytuacja potęgowała napięcie wywołane nie tylko ryzykiem zachorowania, ale też uciążliwością nakładanych ograniczeń. Rzeczywistość pandemii stwarzała różne sytuacje, w których musiały się odnaleźć również osoby z utrudnieniami w rozwoju. Czasami wyzwania te powodowały reakcje podobne do tych, jak u większości społeczeństwa, ale zdarzało się, że znacznie bardziej potęgowały lęk czy symptomy depresji (Pisula, 2021).

W czasie pandemii uczniowie kształcili się poprzez nauczanie zdalne. Do tej pory było ono traktowane jako forma wspomagająca tradycyjne metody poprzez tzw. e-learning, e-naukę, co wiązało się z włączeniem do procesu dydaktycznego możliwości korzystania z osobistych komputerów, smartfonów, tabletów i Internetu. Proces nauczania polegał na tzw. *blended learning'u*, czyli nauczaniu mieszanym, opierającym się na wykorzystaniu do tradycyjnej nauki urządzeń umożliwiających komunikację online (Wang, 2010; Amilkiewicz-Marek, 2020, s. 134). Można powiedzieć, że prototypem zdalnego nauczania przed zastosowaniem w tym celu Internetu były m.in. kursy i szkolenia korespondencyjne (stąd być może wielu nauczycieli zaczęło stosować takie rozwiązania w momencie zawieszenia zajęć, a następnie zamknięcia szkół). Autorka szerzej przedstawiła ujęcie tego terminu w swoim wcześniejszym artykule, gdzie zebrała wyniki swoich poszukiwań w kontekście wybranych doświadczeń nauczania na odległość i przykładów ich współczesnych realizacji w Polsce i świecie (Amilkiewicz-Marek, 2020, s. 132–135). Odwołując się do badań Ewy Domagały-Zyśk, możemy powtórzyć, że „zdalne nauczanie i uczenie się ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel i jego uczniowie nie przebywają w tym samym miejscu. Może przybierać formę edukacji online (...) lub też nauczania «korespondencyjnego»” (2020, s. 7). Ministerstwo Edukacji Narodowej pojęcia *edukacja zdalna* i *nauka zdalna* traktuje synonimicznie i wpisuje oba te terminy

jako formy realizacji kształcenia na odległość (MEN, 2020)¹³. Aktualnie określenie *zdalny* znajduje się wśród wyrazów z najwyższą frekwencją pod względem częstości użycia¹⁴.

Jako ludzkość możemy obserwować „bum” w wykorzystaniu w różnych dziedzinach życia technologii IT. Nie dziwią nas już pojęcia, np.: „tabletowe dzieci” (Gruszczuk-Kolczyńska, 2017), gdy porusza się problem rozwoju mowy u najmłodszych nadmiernie korzystających z urządzeń TIK we wczesnym dzieciństwie, czy „cyfrowi tubylcy”, kiedy rozmawiamy o uczniach (Dobrowolska, 2018, s. 8). Pandemia i niejako wymuszone przez nią zdalne nauczanie sprawiły, że nawet rodzice z dystansem podchodzący do technologii IT musieli zrewidować swoje przekonania. W tych przypadkach konieczność stworzenia swoim dzieciom możliwości udziału w zajęciach online była priorytetem. Bardziej stali w swoich poglądach decydowali się m.in. na organizację nauczania domowego (1 lipca 2021 r. przyniósł nowelizację przepisów)¹⁵ indywidualnie lub tworząc szkoły prowadzące zajęcia również stacjonarnie¹⁶. Ustawodawca w dobie pandemii z jednej strony narzuca zatem nowe zasady, z drugiej zaś stwarza możliwości dla nowych rozwiązań. Autorka skłania się do pewnego rodzaju podsumowania tych zmian i procesów na podstawie wypowiedzi rodziców i innych źródeł (m.in. zaczerpniętych z literatury) podczas prowadzonych przez siebie badań. Zastanawia się,

^{13/} *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół* – publikacja MEN zawierająca podstawy prawne i możliwości praktycznych rozwiązań, https://dokumenty.men.gov.pl/Kształcenie_na_odleglosc_%E2%80%93_poradnik_dla_szkol.pdf [data dostępu: 30.07.2021].

^{14/} <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=922182> [data dostępu: 30.07.2021].

^{15/} <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680/art-37> oraz zestawienie zmian można znaleźć w: *Edukacja domowa na nowych zasadach – weszła w życie nowelizacja przepisów*, <https://epedagogika.pl/aktualnosci/edukacja-domowa-na-nowych-zasadach-weszla-w-zycie-nowelizacja-przepisow-5188.html> [data dostępu: 1.09.2021].

^{16/} Informacje na temat edukacji domowej są dostępne na stronie MEN, <https://www.gov.pl/web/gov/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa>. Przykładem edukacji domowej mogą być przedsięwzięcia oferujące również naukę stacjonarną (nawet w czasie pandemii), jak czytamy w materiałach o Domowej Szkole im. Dzieci z Fatimy w Lublinie. Więcej informacji można znaleźć na: <https://edukacjadomowalublin.pl/>; <https://lublin.gosc.pl/doc/6783796.Szkola-na-miare-wlasnych-potrzeb> [data dostępu: 1.09.2021].

jakie jest spojrzenie rodziców na zdalne nauczanie w dobie pandemii, i analizuje, na czym polegało wyzwanie związane z kształceniem na odległość.

1.2. Dobre relacje nauczyciela z rodzicem jako wyzwanie

Rodzina jako otwarty system adaptacyjny. Ostatnio temat relacji jest często podejmowany w kontekście nauki zdalnej. Mamy już dostęp do wyników, które pokazują, jak zmieniają się relacje w dobie pandemii, m.in. w społeczeństwie, szkolnictwie (od najmłodszych jego uczestników po studentów i nauczycieli), rodzinach zarówno tych na skalę makro, jak i mikro. Warto zatem zauważyć rodzinę w szerszym kontekście, ale nie bagatelizując jej wyjątkowości, ponieważ, powtarzając za A.M. Molesztak:

Wszystkie zdarzenia dziejące się wokół rodziny mają wpływ na członków rodziny nie tylko w danym momencie, ale mogą stymulować zachowania późniejsze. Członkowie rodziny, funkcjonując w określonej rzeczywistości, odbierają sygnały z różnych obszarów życia. Docierające do nich przekazy dekodują oni w swoisty dla siebie sposób. Systemy rodzinne są to zatem otwarte systemy adaptacyjne, w których dokonuje się przetwarzanie informacji (Molesztak, 2017, s. 75, za: Geert, Lichtwarck-Aschoff, 2005).

Oczywiste też jest, że na funkcjonowanie rodziny ma wpływ kondycja jednostki. Jak wiadomo, człowiek to istota społeczna, stąd do prawidłowego rozwoju potrzebuje kontaktu z drugą osobą, czasami jednak tworząc toksyczne relacje, których skutki są widoczne w kontaktach z innymi. Z pragmatycznego podejścia do kształcenia na etapie szkolnym wynika, że szczególnie istotne są właściwe relacje między nauczycielem, rodzicem i uczniem (Pyżalski, 2020, s. 112–123).

Triada: rodzic–uczeń–nauczyciel. Praktykujący pedagodzy mogliby przytoczyć wiele przykładów podkreślających wagę tej swoistej triady w relacjach. Mając świadomość, że rodzina jest systemem, nie sposób postrzeżać ucznia bez kontekstu rodzinnego, jego rodzica zaś bez rzeczywistości, w jakiej żyje czy pracuje. W rodzinie doskonale widać układ elementów

ze sobą zwrotnie powiązanych, kiedy to zachowanie jednej osoby wpływa na innych. Zaburzenie w funkcjonowaniu tej najmniejszej jednostki społecznej oddziałuje na wszystkich jej członków. Jako przykład takiego zakłócenia należy postrzegać globalne doświadczenie pandemii. Mimo homeostaticznego systemu wypracowanego w rodzinach czas ten oddziałuje na wszystkich ich członków, co wywołuje zrozumiały opór. Konsekwencje tej sytuacji każdy z rodziny może postrzegać na swój sposób, w tym jako zbyt duże dla siebie. Z perspektywy roku wiemy, że jest to proces i nie można tracić energii na krytykę tej nowej dla nas rzeczywistości, a tym bardziej na negatywne oceny postaw przejawianych przez uczniów czy ich rodziny. Nauczyciele, niejako będąc kreatorami nowej rzeczywistości, nie powinni się skupiać na krytykowaniu tego, na co nie mają wpływu, bądź na własnych odczuciach, ale na problemie, który zawsze jest łatwiejszy do rozwiązania, gdy poszukiwaniom towarzyszą właściwe relacje (w tym przypadku rodzic-uczeń-nauczyciel). Jeśli sytuacja pandemii nie zostanie wykorzystana do zbudowania takich relacji, to istnieje ryzyko, że nigdy nie będą one nawiązane (Pyżalski, Poleszak, 2020, s. 34). Każdy z nas stoi przed koniecznością przystosowania się do nowej sytuacji. Owa rezyliencja może mieć bardzo indywidualny przebieg¹⁷, a w relacjach rodzic-uczeń-nauczyciel może wymagać rewizji przyjętych wcześniej zasad i ustalenia na nowo granic.

Granice w relacjach. Mówiąc o relacjach, nie sposób pominąć tematu granic rozumianych jako precyzyjne informacje „o tym, jakie konkretnie zachowanie jest prawidłowe i pożądane, oraz o tym, jakie konsekwencje zostaną podjęte wówczas, gdy dziecko postanowi nie przestrzegać postawionej zasady” (Mitrega, 2017). Wielu nauczycieli, prowadząc synchroniczne zajęcia, podczas minionego roku miało okazję zauważyć ich szczególną rolę. Nienaruszony system granic w rodzinie pozwalał na lepszą współpracę z rodzicem, który nie narzekał na brak możliwości egzekwowania od dziecka obowiązków podczas nauki online, ale również w trakcie przerw (dzieci o czasie wracały na lekcje, współpracowały z nauczycielem, potrafiły

^{17/} Szerzej o rezyliencji i jej odniesieniu do pandemii zob. 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, s. 100–104.

zrezygnować z rozpraszać je czynności itd.). Symptomy braku granic, ich uszkodzonego systemu, a nawet pojawiających się w ich miejsce murów przejawiały się w trudnościach, które komunikowali rodzice wychowawcom swoich dzieci. Zdarzało się też, że to nauczyciele prowadzący zajęcia byli pierwszymi, choć z pewnością mimowolnymi, diagnostami tych zaburzeń. Wówczas śmiałość wobec rodzica, zbudowana na wcześniej wypracowanej dobrej relacji, pozwalała na wsparcie go w relacjach z własnym dzieckiem, a czasem umożliwiała bezpośrednie wpłynięcie na ucznia. Autorka jako wychowawca, ale też jako opiekun stażu (gdzie zajęcia były obserwowane online w trakcie synchronicznej pracy nauczyciela stażysty z łączoną grupą pięcio- i sześciolatków w jednej z lubelskich szkół prowadzonych przez stowarzyszenie) miała okazję zaobserwować wiele takich pedagogicznych doświadczeń. Wspieranie rodziców i służenie im pomocą w budowaniu właściwego systemu granic to ważne zadanie, które współczesny pedagog powinien postawić sobie za jeden z celów pracy wychowawczej. Mimo dostępu do wielu poradników dla rodziców, zamieszczanych również w sieci, nic nie zastąpi możliwości bezpośredniego kontaktu z fachowcem, a tak chyba każdy z nauczycieli chciałby być traktowany. Dobre relacje nauczyciela z rodzicami budują wzajemne zrozumienie, szczególnie istotne, gdy któraś z tych osób potrzebuje wsparcia swoich oddziaływań w pracy z dzieckiem. Dają też możliwość właściwego ustawienia granic, które będą budować zaufanie w poczuciu wzajemnego bezpieczeństwa i szacunku. Brak zaspokojenia potrzeby rozmowy generuje zbędne napięcia na linii rodzic-nauczyciel, ale również może sprawić, że nauczycielowi w sytuacji nauki online umkną te kwestie, na które miałyby większy wpływ, gdyby jemu i rodzicom przyświecały wspólne cele w realizacji edukacji zdalnej. Pandemia i zdalne nauczanie stają się zatem dla rodzica wyzwaniem, które wymaga od niego wysiłku, poświęcenia, sprawdzenia się w nowej sytuacji i odnalezienia się w niej mimo odczuwalnych strat i często z niewielką perspektywą zysków. Dlatego niezwykle ważne jest, aby nauczyciele, mając tego świadomość, zabiegali o dobre relacje z opiekunami swoich uczniów.

2. Prezentacja i analiza własnych badań empirycznych

Celem podjętych działań badawczych było poznanie opinii i doświadczeń rodziców w zakresie zdalnego nauczania w roku szkolnym 2020/2021. Problem badawczy przyjął formę następującego pytania: *Jakie są doświadczenia i opinie rodziców uczniów szkoły podstawowej na temat zdalnego nauczania spowodowanego pandemią COVID-19?* W dokładniejszej analizie pomocne były pytania szczegółowe:

- ▶ W jakim stopniu rodzice czuli się przygotowani do zdalnego nauczania w roku 2020/2021 dzięki doświadczeniom z roku szkolnego 2019/2020?
- ▶ Jakie działania podejmowali rodzice, by nauczanie mogło być skutecznie realizowane zdalnie?
- ▶ Jakie wskazania z doświadczeń rodziców podczas edukacji zdalnej płyną dla nauczycieli?
- ▶ Jakie straty i zyski postrzegają rodzice w tej sytuacji?

Organizacja badań własnych

Podjęte działania badawcze są kontynuacją prowadzonych przez autorkę badań w roku szkolnym 2019/2020. Specyfika zaistniałej sytuacji i nieustającego braku pewności dotyczącej własnego zdrowia uzasadniają ograniczoną bezpośrednią dostępność do respondentów. Z tego powodu do zebrania danych posłużono się kwestionariuszem ankiety, który można było wypełnić online lub zgodnie z zasadą papier-ołówek (w szczególnych sytuacjach). Badania do niniejszego opracowania rozpoczęto wśród rodziców po zakończeniu roku szkolnego 2020/2021.

Procedury w przygotowaniu pola badań

Tworzenie grupy badawczej nie było przypadkowe. Pierwotne założenie, że w jej skład wejdą chętni uczestnicy z pierwszego etapu badań (kilkanaście osób udostępniło adresy e-mail, deklarując chęć udziału w kolejnym etapie), zweryfikowała rzeczywistość prawdopodobnie przedłużającej się pandemii. Również planowane rozpoczęcie badań na koniec pierwszego semestru

musiało zostać przesunięte na koniec roku szkolnego (właściwym kryterium ich wszczęcia był powrót uczniów do szkół). Okoliczności te, być może, wpłynęły na zmniejszenie się grupy uczestników, którzy faktycznie odpowiedzieli na zaproszenie do udziału w powtórnych badaniach. Ostatecznie osobom, które wcześniej deklarowały chęć udziału w drugim etapie badań przesłano link do formularza online z prośbą, by nie był on upubliczniany na forach, ale przekazywany chętnym, którzy udzielą rzetelnych informacji¹⁸. Jak widać, obrona droga opierała się na relacjach motywujących do wytrwałości w realizacji obranego celu i pomogła w udostępnieniu ankiety innym rodzicom.

Mimo tak przyjętego założenia kilkunastu arkuszy nie dało się wykorzystać z uwagi na ich błędne wypełnienie. Niektórzy respondenci, mimo że w badaniach uczestniczyli po raz pierwszy, wybrali opcję: „Część dla osób, które w badaniu uczestniczą po raz drugi”. Weryfikacja ta była możliwa po skorelowaniu arkusza z wcześniejszym, którego w tych przypadkach z wiadomych powodów brakowało. W ten sposób z 33 arkuszy od mieszkańców Lublina i okolic otrzymano 19 prawidłowo wypełnionych. Jedna osoba nie wyraziła zgody na przetwarzanie danych. Wyniki uzyskane od pozostałych 13 respondentów zebrano jako wolne wnioski, spostrzeżenia w omawianych niżej tematach, oznaczając je jako „RX”, by tym samym docenić trud włożony w aktywne realizowanie edukacji zdalnej oraz chęć wypowiedzenia się w danej tematyce. Dzięki nim do niniejszych badań wprowadzono nieraz unikatowe uwagi. Poza tym zastosowano zasadę anonimowości oraz dobrowolnego uczestnictwa. Rodzice zostali poinformowani o motywach badań i o wykorzystaniu uzyskanych wyników wyłącznie w celach naukowych.

¹⁸/ Z perspektywy tego doświadczenia autorka uważa, że taka procedura daje możliwość zauważenia szczegółów, które czasami giną podczas kategoryzowania uzyskanych odpowiedzi.

Charakterystyka badanej grupy

Uczestnikami badań byli rodzice, którzy udzielili nieraz bardzo wnikliwych odpowiedzi, co pozwala sądzić, że ich wypowiedzi nie były przypadkowe, ale dokładnie przemyślane i poprzedzone refleksją, przez co okazały się jeszcze bardziej wartościowe.

Większość uczestników badań to osoby z województwa lubelskiego (jedna zadeklarowała, że mieszka w województwie mazowieckim). W grupie tej znajdował się jeden mężczyzna, który w pierwszej części badania korzystał z zasiłku w ramach opieki covidowej na dziecko do 8. roku życia. Większość respondentów miała wykształcenie wyższe, dwoje – średnie. W przeważającej mierze były to osoby czynne zawodowo, a wśród nich zdecydowaną grupę stanowili zatrudnieni na umowę o pracę. Pojedyncze osoby oprócz umowy o pracę prowadziły działalność gospodarczą lub przebywały na urlopie macierzyńskim bądź wychowawczym; jedna była bezrobotna. Zgodnie z deklaracjami rodziców, ze względu na pandemię ich praca przeszła w tryb zdalny u 26,3%, a w przypadku 52,6% respondentów odbywała się jak dotychczas. Jedna osoba z powodu pandemii straciła zatrudnienie. Dwie trzecie badanych to mieszkańcy miasta (12 osób mieszka w miastach powyżej 200 tys.); pozostali, czyli jedna trzecia, zamieszkuje na wsi. Szesnastu respondentów mieszka z rodziną, którą założyli, dwóch żyje w domach wielopokoleniowych, a jedna osoba samotnie wychowuje dziecko. Wśród badanych siedemnastu jest w związkach małżeńskich. Większość ankietowanych posiada kolejno: dwoje, troje lub jedno dziecko; czworo i większą liczbę dzieci wychowują pojedyncze osoby. Dziewięciu rodziców deklarowało, że ich dzieci nie są samodzielne podczas nauki zdalnej. W niektórych przypadkach takich uczniów w rodzinie z trojgiem dzieci było dwoje, w innej – z czworgiem wychowanków – wszystkie, z czego głównie dzieci te uczęszczały do szkoły podstawowej. Sześcioro badanych – oprócz dziecka w wieku szkolnym – posiadało potomstwo w przedszkolu, gdzie zajęcia zdalne organizowano sporadycznie w formie asynchronicznej, tj. zadawane prace odsyłało w odpowiednim czasie do nauczyciela (rodzic tym dzieciom musiał zapewnić opiekę we własnym zakresie).

Charakterystyka grupy rodziców z uwzględnieniem potrzeb ich dzieci

Pięcioro rodziców wychowuje dzieci, które należą do grupy uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (Pietryka, 2021, s. 14)¹⁹. Jedno z tych dzieci cierpi na chorobę przewlekłą, drugie ma autyzm. Jeden z uczniów posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Wśród badanych 84,2% deklaroowało, że sytuacja sprzed pandemii nie wymagała (57,9%) lub raczej nie wymagała (26,3%) stałej obecności rodzica przy dziecku ze względów zdrowotnych, takiej pomocy potrzebował tylko jeden z uczniów. W ocenie dziesięciu rodziców żadne z ich dzieci nie wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej; dwoje respondentów zadeklarowało, że mimo takiej potrzeby **ich dzieci nie uzyskują odpowiedniego wsparcia**. Pięcioro uczniów ma opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a dwóch – orzeczenie. Żaden z rodziców nie zaznaczył, że przed pandemią jego dziecko korzystało z **nauczania indywidualnego, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia czy nauczania domowego**.

Zastosowane narzędzia badawcze

W prowadzonych badaniach autorka posłużyła się częściowo arkuszem wykorzystanym w badaniach sprzed roku (Kwestionariusz przystosowania się rodziców do zdalnego nauczania dzieci²⁰), do którego dodała pulę pytań

^{19/} Pod pojęciem „uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” autorka rozumie znaczenie przyjęte za cyt.: „(...) w celu zmiany utrwalonego w modelu medycznym postrzegania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, proponuje się odejście od dotychczasowego terminu «specjalne potrzeby edukacyjne» na rzecz bardziej elastycznego i mniej etykietującego terminu «indywidualne potrzeby edukacyjne» (dotyczące każdego ucznia). Szczegółowa ocena funkcjonowania w codziennych sytuacjach z udziałem specjalistycznej kadry powinna dotyczyć jedynie wąskiej grupy osób uczących się, które posiadają bardziej złożone potrzeby i wymagają wsparcia w szkole i/lub w domu. Każdy proces oceny powinien przyczyniać się do zwiększenia zdolności kadry szkolnej do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb osób uczących się”; za: MEiN. (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, Warszawa: MEiN, s. 22.

^{20/} Stąd zostały zaczerpnięte autorskie pytania o źródła siły w sytuacji zdalnego nauczania dla wszystkich respondentów oraz dodatkowo dla rodziców

otwartych, dając respondentom tym samym możliwość dłuższego wypowiedzenia się w stosownym dla siebie czasie. Poza tym zastosowano pytania zamknięte i półzamknięte z możliwością wyboru z podanych wariantów również opcji „inne”, a przez to uszczegółowienia odpowiedzi. Powstały w ten sposób formularz ankiety spełniał wymagania metody sondażu diagnostycznego (Łobocki, 2000, s. 24, za: Wejland, 1992, s. 52) i – jak wcześniej wspomniano – został udostępniony online (kilka osób wypełniło go w sposób papier-olówek, gdyż miały one problem z Internetem). Dodatkowo informacja o anonimowości stworzyła bezpieczny bufor, który pozwolił na bardzo cenne dla praktyki wypowiedzi. Taka konstrukcja nie tyle pozwalała na pozyskanie danych liczbowych, co na analizę jakościową zebranego materiału przez poznanie unikatowych doświadczeń rodziców.

2.1. Analiza materiału badawczego

2.1.1. Uwarunkowania powodzenia zdalnego nauczania w opinii rodziców

Rodzice uczestniczący w badaniach uznali, że poradzi sobie z sytuacją zdalnego nauczania. Wśród uwarunkowań, które dostrzegli, można wyodrębnić głównie związane z organizacją całego procesu nauczania w formie zdalnej na jednym terenie nieraz dla kilkorga dzieci jednocześnie, co wynikało z wcześniejszego doświadczenia, a także możliwości i umiejętności dydaktyczno-metodyczne, czasowe (w tym też zawodowe) i finansowe rodzica/opiekuna.

Uwarunkowania sprzętowe i organizacyjne. W badanej grupie rodzice w 50% deklarowali, że ich dziecko posiada sprzęt na wyłączność. Nie zawsze były to urządzenia umożliwiające pisanie sprawdzianów. Posiadane telefony nie dawały bowiem takich możliwości.

Doświadczenia zdalnej nauki sprzed wakacji w 63,2% wpłynęły korzystnie na poczucie, że rodzic jest przygotowany na taką formę kształcenia

uczestniczących w badaniu po raz pierwszy; pytania z Kwestionariusza do pomiaru radzenia sobie ze stresem – Mini-COPE Ch. Carver, M. Scheier, J. Weintraub w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik oraz Skali samooceny SES M. Rosenberga w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny.

swojego dziecka. Pozostali deklarowali, że nie mieli takiego komfortowego nastawienia, ponieważ:

- › nie posiadali wystarczających środków na zakup sprzętu dla każdego dziecka,
- › mieli trudność z pracami domowymi dzieci – nauczyciele posługiwali się odmiennymi komunikatorami (np.: *Nie zawsze było wiadomo, gdzie i czego mamy szukać, a potem odesłać zadanie – RX1/kl.1/N²¹*),
- › musieli uczyć się nowego oprogramowania, a potem przekazać te umiejętności swojemu dziecku,
- › dziecko zmieniło nauczycieli (etap kształcenia), pojawiły się nowe przedmioty.

Problemy sprawiała rodzicom organizacja zajęć synchronicznych w domu z uwagi na diagnozowane przez nich trudności:

- › **brak wystarczającego dostępu do sprzętu i dobrze funkcjonującego Internetu** – 3 (np.: *Przy kumulacji pracy zdalnej i nauki wszystkich dzieci musieliśmy korzystać z usług kilku operatorów, a czasami udostępnić Internet z telefonu – R1/kl.6/SPE, Choć mieszkamy w mieście to przesył danych był trudny. Czasami utrudniało to wysyłanie pracy. Gdy sprawdzian był na czas, był duży stres – nie było wiadomo, czy nic się nie stanie. W ten sposób syn dostał jedynkę – nie było to motywujące, bo znał materiał – RX2/kl.7/SPE*),
- › **brak możliwości automatycznego połączenia się z nauczycielem** – 3 (*Dziecko mogło dołączyć do trwających zajęć, gdy zostało zaproszone, wpuszczone przez nauczyciela, co było powodem spóźnień, czasami czekało na swoją kolej dłuższy czas – R2/kl.6/N, Nauczyciel muzyki nie mógł prowadzić zajęć synchronicznie. Narzekał na piski, które przeszkadzały mu w odbiorze utworu, który dziecko grało na pianinie. Sami musieliśmy nagrywać utwory na wideo, aby nauczyciel widział pracę palców i słyszał utwór. Było to bardzo demotywujące dla dziecka – R3/kl.8/N*),

^{21/} Oznaczenie kl. i numer wskazuje na klasę dziecka, któremu rodzic musiał poświęcić najwięcej uwagi podczas nauczania zdalnego. Litera N po ukośniku oznacza rodziców, którzy nie wskazali, by ich dziecko wymagało dodatkowego wsparcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole; SPE oznacza uczniów, którzy takiej pomocy wymagają.

- › **brak odpowiedniego miejsca do nauki, niemożność włączenia kamery i mikrofonu z uwagi na sytuację domową** (obecność innych osób w tym samym pomieszczeniu – problem zgłoszony przez duże rodziny) – 2,
- › **konieczność drukowania, wypełniania i odsyłania prac dziecka** (z przedszkola i klas 1–3) – 2,
- › **wykorzystywanie zasobów Teamsa** – 3 (*Przez cały czas trudność sprawiało załączanie dokumentów na Teams, do tej pory nie umiemy tego robić. Na szczęście można było wysłać prace na mail nauczyciela* – RX8/kl.2/SPE),
- › **przygotowywanie posiłków, odizolowanie młodszych dzieci i spędzanie z nimi czasu** – 1 osoba.

Rodzice mieli możliwość wypowiedzieć się, czy w sytuacji zdalnego nauczania doświadczyli jakiegokolwiek **wsparcia**. Jeśli tak, to co nim dla nich było? Podane poniżej źródła wsparcia zostały wymienione zgodnie z frekwencją wyborów dokonanych przez respondentów:

- › osobiste predyspozycje i zdolności – 10,
- › instrukcje ze szkoły – 8,
- › dobra obsługa urządzeń i programów komputerowych przez innych członków rodziny – 7,
- › dłuższy czas na wykonywanie zadań oraz zaangażowanie współmałżonka – 6,
- › wypożyczenie sprzętu komputerowego – 4,
- › wypracowane formy współpracy z nauczycielem oraz możliwość skorzystania z opieki nad młodszym rodzeństwem (zasilek, urlop macierzyński lub wychowawczy) – 3,
- › korzystna oferta cenowa na zakup sprzętu – 1.

Wśród tej grupy **troje rodziców twierdziło, że nie udzielono im żadnego wsparcia**. Nikt też nie wybrał opcji dotyczącej organizacji w klasie **samopomocy**.

2.1.2. Korzystne i niekorzystne skutki nauczania zdalnego dla funkcjonowania rodziny podczas pandemii

Wszystkie dzieci respondentów, stosując się do wytycznych MEN, rozpoczęły naukę stacjonarnie we wrześniu 2020 r. Fakt ten wpłynął na zwiększenie posiadanych dotychczas kompetencji informatycznych. Żadne z nich nie korzystało z nauczania indywidualnego, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia czy nauczania domowego. Tylko pojedyncze osoby przed wakacjami uczestniczyły w zajęciach online. W większości zadania były zadawane przez nauczyciela do samodzielnego wykonania, a następnie zdjęcia tych prac należało przesyłać do sprawdzenia. W roku szkolnym 2020/2021 w momencie wznowienia edukacji zdalnej i podczas jej hybrydowej kontynuacji w semestrze letnim nauczyciele wykorzystywali (malejąco): e-dziennik (15), Microsoft Teams/Office 365 (12), Quizlet (10), Zoom, FB, WhatsApp, Messenger (6), Moodle (2), Click Meeting i Khan Akademy (1). Nikt nie zaznaczył opcji: „Nie wiem”, „Żadne wideolekcje nie odbywały się”, „Cisco Webex Meetings”, „Inne”.

Zmiany potrzebne w nauczaniu zdalnym. Jedno z pytań otwartych umożliwiło poznanie z perspektywy rodziców potrzebnych kierunków zmian w nauczaniu zdalnym, a także jego pozytywnych skutków. Według badanych należałoby:

- skrócić czas pracy przy komputerze, zrezygnować z niej podczas prac domowych,
- lepiej dostosować czas pracy dzieci – 2,
- egzekwować włączanie kamerki (*Włączone kamerki bardziej mobilizowały dziecko – R10/kl.3/N*),
- zlecać uczniom wykonanie zadań polegających na rozwiązywaniu problemów, a nie odczytywaniu treści z podręcznika i zapisywaniu tego, co przez pół godziny mówi nauczyciel (R9/kl.2/SPE),
- sprawdzać wiedzę wszystkich uczniów, a nie tylko zdolnych i aktywnych,
- zaproponować uczniom indywidualne konsultacje (*Uczeń nie ma możliwości zwrócić się do nauczyciela ze swymi problemami. Należałoby wprowadzić obowiązkowe indywidualne konsultacje dla ucznia z nauczycielami – R19/kl.1/ SPE*),

- stosować indywidualizację procesu nauczania i zmniejszyć ilość zadawanych prac (*Nie wszyscy mają wykonywane prace przez swoich rodziców, ale są sytuacje, gdy nie ma wyjścia, żeby nie było jedyńki. Gdyby w szkole byli, na pewno tylu kart pracy nie musieliby robić (...). Moje dziecko nie chce się nawet odzywać. A kiedy odpoczynek?* – R18/kl.2/SPE),
- zdjąć odpowiedzialność z rodziców za edukację szkolną (*Jako rodzic przeżywałam ogromną frustrację z powodu ciągłego angażowania się w lekcje, pilnowania zadań domowych czy też tego, by dzieci włączyły o czasie komputer, by nie miały spóźnienia. Już nie mówiąc o zawieszaniu się sprzętu, braku połączenia itp. Zdalne nauczanie niesie ze sobą wiele nadużyć, niesprawiedliwych ocen [ściągnięcie]. Moje dzieci nie ściągały na sprawdzianach, więc miały gorsze oceny. NIGDY WIECEJ EDUKACJI ZDALNEJ²²* – R10/kl.3/N).

Praktyki warte wykorzystania w pracy z dziećmi. Rodziców zapytano także, jakie doświadczenia zdalnego nauczania były najbardziej efektywne? Na podstawie zebranych odpowiedzi dało się zauważyć, co może być powodzeniem, a co niepowodzeniem w zdalnej pracy nauczyciela. Rodzice odnosili się głównie do reakcji uczniów na stosowane przez nauczyciela metody i formy pracy oraz narzędzia mobilizujące do skupienia uwagi czy większej dyscypliny. Rodzic, towarzysząc pracy dziecka, mógł zaobserwować jego mocne i słabe strony na gruncie edukacyjnym, a także sposób reagowania na nie przez nauczyciela. Respondenci w swoich odpowiedziach pisali:

- *Dobre były lekcje, gdzie nauczyciel nawiązuje kontakt, pyta, skupia uwagę, wymaga pracy zwrotnej* – R6/kl.8/N,
- *Najlepiej sprawdzały się lekcje z aktywnym kontaktem z nauczycielem. Myślę, że lepiej byłoby, gdyby uczniowie musieli obowiązkowo włączać kamerki, dla wszystkich byłoby to bardziej mobilizujące* – R7/kl.5/N,
- *podczas zajęć synchronicznych bardzo trudne było (...), gdy podawany był jedynie zakres materiału do opanowania przez ucznia [strony do przerobienia]* – R8/kl.1/SPE,
- *Nauczanie zdalne sprawdza się w klasach starszych* – R5/kl.6/N.

^{22/} Sposób zapisu został utrzymany w ślad za rodzicem.

Opinia rodziców na temat nauczania zdalnego. Badania dostarczyły również wiedzy na temat ogólnej oceny nauczania zdalnego. W badanej grupie troje rodziców zadeklarowało, że nie mają żadnych uwag w związku z nauczaniem zdalnym. Znalazło się jednak więcej głosów, które oprócz przytoczonych przykładów prezentowało stanowiska radykalne wobec nauczania zdalnego: *Ten rodzaj nauczania nie spełnia moich oczekiwań. Nie powinno być w szkole podstawowej zdalnego nauczania. Nie będą nigdy efektywne. Jestem przeciwniczką takich zajęć, NIGDY WIĘCEJ EDUKACJI ZDALNEJ.*

Pośrednio korzystnym efektem nauki zdalnej jest rozpoznanie i określenie przez respondentów **własnych potrzeb**. Wśród najczęściej wymienianych była *lepsza dostępność do nauczyciela, możliwość bezpośredniego kontaktu, rozmowy nawet online (dla rodzica i dziecka)*. Taką potrzebę zgłaszało pięć osób. Kolejną było zapewnienie poczucia bezpieczeństwa w sieci (rodzice obawiali się hejtowania, upominali się o możliwość kontroli rodzicielskiej podczas pracy na komputerze i w sieci) oraz zagwarantowanie dzieciom opieki. Rodzice wymieniali również potrzebę większego zainteresowania sprawami dziecka ze strony nauczycieli, czego wyrazem mogłyby być *Przed wszystkim wyczerpujące informacje o pracy dziecka. W sytuacjach trudnych adekwatna pomoc* (R19/kl.1/SPE). Poza tym chcieliby, żeby ich dzieci były sprawiedliwie oceniane, a oni sami mieli możliwość uczestnictwa w zajęciach ze swoimi podopiecznymi bez negatywnych konsekwencji: *Niekrytykowanie udziału rodziców w lekcjach. Nie byłoby ich na nich, gdyby edukacja odbywała się w normalnych warunkach. Brak prac domowych. Dzieci bez opracowania materiału miały same wykonywać zadania domowe. Bez udziału rodzica wykonanie tych wszystkich zadań, które normalnie odbyły się na lekcji, było dla dzieci niemożliwe* (R6). Były też głosy rodziców, którzy zasygnalizowali potrzebę kontynuowania w trakcie zdalnej edukacji pracy z nauczycielem wspomagającym: *Dzieci, które w szkole mają zapewnioną opiekę nauczyciela wspomagającego, zostały same* (R12/kl.7/SPE). Poza tym zgłoszono potrzeby dotyczące bezpośrednio rodziców: prawo do odpoczynku, ciszy w domu, swobody organizacji czasu wolnego. Dodatkowo dwoje rodziców wymieniło potrzebę przeorganizowania pracy na zdalną.

W tabeli 1 znajdują się odpowiedzi rodziców na pytanie: *Co wniosło do życia Pańskiego i Pańskiej rodziny nauczanie zdalne?*. Badani niejednokrotnie

używali wielu argumentów. Było też trzech respondentów, którzy nie skorzystali z możliwości wypowiedzenia się w tym temacie.

Tabela 1. Częstotliwość postrzeganych konsekwencji nauczania zdalnego – opinia rodziców (N=19)

| Negatywne | | Pozytywne | |
|--|---|--|---|
| Frustracja, stres, udręka, trud i złe emocje | 8 | Komputery i elektronika, nowe doświadczenie w obsłudze sprzętu TiK i programów | 3 |
| Chaos | 7 | Lepsze zorganizowanie funkcjonowania rodziny | 2 |
| Brak wspólnego czasu (izolacja) | 5 | Mniej stresu – spokojniejsze poranki (podczas nauki zdalnej) | 2 |
| Symptomy uzależnienia od Internetu | 5 | Umiejętność godzenia różnych sytuacji, zacieśnienie współpracy | 2 |
| Konflikty | 3 | Więcej czasu razem | 2 |
| Brak czasu dla siebie | 2 | Większa wiedza na temat funkcjonowania dziecka w szkole i wśród rówieśników | 1 |

Źródło: opracowanie własne

2.1.3. Korzystne i niekorzystne skutki nauczania zdalnego dla funkcjonowania dziecka podczas pandemii

Czas nauki zdalnej to okazja do większego zaangażowania się w sytuację dzieci, lepsze poznanie ich potrzeb i możliwości. To okazja do zbliżenia się, ale też, co dało się zaobserwować w niektórych rodzinach, powód narastających konfliktów rodzinnych. Rodzice dostrzegają zyski i straty wynikające z tej formy nauczania nie tylko w skali rodziny, własnej osoby, ale przede wszystkim u dzieci. Są tacy, którzy postrzegają zdalne nauczanie jako czas, w którym dziecko odzyskało wiarę we własne siły. Stało się tak po części dzięki temu, że łatwiej można było ukryć swoją niewiedzę, ale też na skutek widocznej poprawy ocen czy chwilowego braku *niefajnych kolegów* (RX9). U dzieci zaobserwowano wzrost kompetencji informatycznych. Dodatkowo miały one okazję dłużej pospać, żyć swoim rytmem, co je mniej stresowało. Niektórzy uczniowie zostali zaopatrzeni w nowszy sprzęt, często

umożliwiający im pełne i samodzielne uczestnictwo w zajęciach. Wśród tych deklarowanych zysków najczęściej wymieniano wspólne spędzanie czasu. Z kolei wśród strat rodzice zauważyli²³: obniżoną motywację do nauki (16), przemęczenie (11), zaległości w materiale (10), pojawienie się potrzeby organizacji zajęć dodatkowych (4), wycofanie (3), pogłębienie problemów zdrowotnych (2), wzrost lęku (2) i rezygnację z tej formy zajęć (2).

2.1.4. Zdalne nauczanie a wyzwania, przed którymi stawali rodzice

Podczas nauczania zdalnego rodzice wykonywali oprócz dotychczasowych obowiązków też inne powinności. Obok spraw związanych z organizacją nauczania w domu, zapewnienia dzieciom opieki musieli przejąć zadania nauczycieli, którzy często wymagali od uczniów uzupełnienia w domu tego, czego nie zrobiono na zajęciach, nawet jeśli temat nie został wyjaśniony. W takich przypadkach za przekazanie tej nowej wiedzy był odpowiedzialny rodzic: *Jeśli rodzic nie przerobił materiału z dzieckiem, w głowie dziecka niewiele zostawało* (R8/kl.1/SPE). Kolejne wyzwanie, z jakim musieli poradzić sobie rodzice, to *Dzieci kompletnie odcięte od kontaktu społecznego z klasą* (R9/kl.2/SPE). Respondenci niejednokrotnie deklarowali, że musieli reagować na różne sytuacje emocjonalne swoich podopiecznych, wspierać ich w nowych sytuacjach, szczególnie służyć im swoją obecnością na zajęciach, głównie wtedy, gdy dziecko rozpoczynało nowy etap nauki. Poza tym ich zadaniem było kontrolowanie, czy uczeń faktycznie uczestniczy w lekcjach i czy dołączył do nich na czas, czy jest zorientowany w temacie i radzi sobie z odsyłaniem prac bądź pisaniem sprawdzianów. Wyzwaniem dla rodziców było również wspieranie dziecka *w tej trudnej sytuacji* (R13/kl.3/N) i nauce, o czym świadczą słowa: *Można sobie różne rzeczy przypominieć, ale też pomóc dziecku własną wiedzą. Z pewnością (zdalne nauczanie) wymaga, aby rodzice poświęcili więcej uwagi dzieciom i to jest na plus, bo można zacieśnić więzi z dzieckiem* (R13/kl.3/N). Zdaniem rodziców: *Ważne, żeby dziecko nie zestresowało się nową sytuacją i wiedziało, że zawsze może liczyć na pomoc* (R16/kl.4/N).

²³/ W nawiasie wpisana jest liczba dokonanych wyborów.

2.1.5. Edukacja zdalna w przyszłości – alternatywa dla nauki stacjonarnej

Faktyczne zaangażowanie rodzica w zdalne nauczanie daje mu pełne prawo oceniania, przedstawiania swoich oczekiwań i formułowania wniosków nie tylko w kwestiach związanych z dzieckiem, ale też w szerszym zakresie. Dlatego rodzice zostali poproszeni o opinię na temat kilku zagadnień:

- wykorzystania nauczania zdalnego w pracy z dziećmi, gdy ich udział w lekcjach szkolnych jest niemożliwy,
- nauczania zdalnego jako formy wsparcia dla rodziców dzieci przewlekle chorych,
- organizacji zebrań z rodzicami online,
- wskazania form pracy, które warto kontynuować (1 – dokładny opis kolejno wykonywanych zadań podczas nieobecności dziecka w szkole, 2 – bieżąca informacja zwrotna w formie maili lub poprzez e-dziennik, 3 – przesyłanie zadań do indywidualnej realizacji, 4 – korespondencja mailowa z rodzicami, spotkania online poza zebraniem, 5 – wideolekcje z udziałem nieobecnych uczniów, wypracowanie form komunikacji bieżącej online, możliwość korzystania z komputera przez dzieci mające trudności w pisaniu, 6 – prezentowanie przez dziecko efektów swoich działań w formie filmików, zdjęć, prezentacji [nieupublicznianych w Internecie], 7 – tworzenie blogów czy kanałów, np. na YouTube).

Z uwagi na duże prawdopodobieństwo, że edukacja zdalna będzie alternatywą dla nauki stacjonarnej, poproszono rodziców o sformułowanie pozytywnej myśli związanej z nauczaniem online. Mimo wyraźnie określonego polecenia, które brzmiało: „Proszę sformułować jakąś pozytywną myśl, która wiąże się ze zdalnym nauczaniem, aby mogła być pokrzepieniem dla innych rodziców”, grupa czterech osób wyraziła swoje niezadowolenie (*Nie ma takiej. Zdalne nauczanie to pomyłka. Brak pozytywnej refleksji. Mam nadzieję, że już NIGDY się nie powtórzy*). Inne – wręcz przeciwnie. Oto kilka pokrzepiających spostrzeżeń związanych z pozytywnym myśleniem rodziców o nauczaniu zdalnym:

- *Nowe możliwości pozyskiwania wiedzy, bogactwo materiałów dostępnych online, rozwiązywanie problemu noszenia ciężkich plecaków,*

- *Cieszę, że pomimo tego trudnego czasu moje dziecko mogło się uczyć i jest zdrowe!,*
- *Nie wszystko musi być zrobione perfekcyjnie, należy prosić o pomoc innych i starać się, by dziecko i rodzice zachowali dobrą formę psychiczną. Spokojny rodzic to spokojne dziecko,*
- *Młodsze dzieci szybciej uczyły się samodzielności,*
- *Z czasem wszystko przychodzi łatwiej. Teraz było łatwiej niż rok temu przed wakacjami. Dużo się nauczyliśmy przy naszych dzieciach,*
- *Dziecko w domu jest bezpieczne,*
- *Nauczanie zdalne pozwala – szczególnie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – na zbudowanie lepszej więzi rodzica z dzieckiem.*

3. Wnioski z badań i dyskusja. Rekomendacje

Analizując zebrany materiał, trudno dyskutować z pojawiającym się w temacie stwierdzeniem, że pandemia i zdalne nauczanie stanowią wyzwanie. Owszem, można zastanawiać się, w jakim stopniu oraz w stosunku do jakich osób i kiedy tak się dzieje. Na sensowność takich analiz mogłoby wskazywać podejście wynikające z potrzeby diagnozy faktycznych osiągnięć uczniów w odniesieniu do planu nauczania czy wymagań podstawy programowej, co posłużyłoby do opracowania programu naprawczego. Już dzisiaj bowiem wiemy, że wsparcia wymaga nie tylko wiedza i umiejętności, ale również – a może przede wszystkim – kondycja psychiczna uczniów, ich motywacja do nauki, relacje z klasą i nauczycielami oraz w środowisku domowym (Grzelak, Żyro, 2021)²⁴. Zauważając ten problem i na niego odpowiadając, MEN podejmuje się przygotowania i przeprowadzenia *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli*²⁵, dzięki któremu mają być organizowane zajęcia dla uczniów oraz doszkalające dla nauczycieli

²⁴/ *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego – raport oparty na wynikach badań przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli*²⁵, data dostępu: 15.07.2021.

²⁵/ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii> [data dostępu: 15.07.2021].

i kadry kierowniczej²⁶. Można powiedzieć, że już w czerwcu w szkołach opracowano rozwiązania dla tego problemu i wiedzano, jak praktycznie można sobie radzić ze skutkami nauki zdalnej poprzez wdrożenie wyżej wymienionych rządowych propozycji. Inne pomysły będą wdrażane od września, a ich efekty będzie można niebawem obserwować.

Warto zauważyć, że wyniki prezentowanych tutaj badań potwierdzają potrzebę podejmowania działań naprawczych, ale pokazują również coś więcej. Rodzice upominają się o zauważenie i uwzględnienie ich wniosków na temat zdalnej nauki. Mówią o potrzebach, oczekując faktycznych reakcji, dopominają się o szacunek i partnerskie traktowanie, ponieważ są gotowi na współpracę z nauczycielem, ale nie na przejmowanie jego obowiązków, gdyż mają świadomość braków odpowiednich kompetencji. Uwagi o satysfakcjonującym modelu partnerstwa między nauczycielem i uczniem można znaleźć na stronie Librus²⁷. Poza tym opiekunowie chcieliby, aby wiedza, którą dziecko nabywa szczególnie na zajęciach informatycznych, pozwoliła mu odnaleźć się w sytuacji zdalnego nauczania bez względu na to, czy opiekunowie są w stanie mu towarzyszyć, czy też uczeń musi sam sprostać swoim obowiązkom. O potrzebie posiadania praktycznych umiejętności obsługi oprogramowań oraz urządzeń wykorzystywanych nie tylko podczas nauki zdalnej pisała również Marzena Dobosz (2020, s. 12). Jeden z respondentów zauważył: *Bardzo mnie dziwiło to, że dzieci na informatyce uczą się programowania zamiast obsługi programów potrzebnych do nauczania zdalnego, na przykład Word, w którym musiały pisać. To szkoła powinna przeszkolić dziecko z tych programów, a nie rodzic (R17/kl.2/N).*

Rodzice chcą zostać zwolnieni z obowiązku kontroli swojego dziecka podczas zajęć online i podają na to konkretne sposoby (np.: *obowiązkowe włączenie kamerki*), ponieważ potrzebują chwili dla siebie.

^{26/} O potrzebach w tym zakresie czytamy w *Raporcie z badań Potrzeby szkoleniowe dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz pracowników jednostek samorządów terytorialnych odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych w okresie pandemii COVID-19*.

^{27/} Wysocka, M. (2020). *Wyzwania zdalnego nauczania – jak pokonać przeszkody?*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/wyzwania-zdalnego-nauczania-jak-organizowac-prace-zdana-aby-odleglosc-nie-była-przeszkoda> [data dostępu: 25.06.2021].

Przeprowadzone badania potwierdziły spostrzeżenie Grzegorza Ptaszka (2020, s. 36), że przygotowanie techniczne jest najważniejsze (nawet bardziej niż wcześniejsze doświadczenia w edukacji zdalnej i stosowane przez nauczyciela metody nauczania), oraz ujawniły, że nawet po roku niektóre rodziny mogą borykać się z trudnościami technicznymi, takimi jak dostęp do Internetu i potrzebnego sprzętu. Dla niektórych może być to problem trwający od dawna, dla innych zaś nowy (np. w momencie, gdy sprzęt wymaga naprawy, a kondycja finansowa rodziny nie jest dobra). W minionym roku szkolnym te problemy można było częściowo przezwyciężyć dzięki różnym programom ministerialnym, ale ciągle są takie sytuacje, które podczas zajęć synchronicznych okazują się szczególnie uciążliwe. Zalicza się do nich: zbyt mało pomieszczeń, co wyraźnie utrudnia samodzielną pracę (nie zawsze musi być to mały metraż, ale przeszkodą mogą się stać rozwiązania architektoniczne), konieczność sprawowania przez rodziców opieki nad młodszym potomstwem albo udzielania jednocześnie pomocy kilku dzieciom z różnych klas w tym samym czasie, własne obowiązki zawodowe i praca rodzica w czasie lekcji. W szczególnie trudnej sytuacji znaleźli się uczniowie, którzy korzystali z pomocy nauczyciela wspomagającego w szkole. Wydaje się, że podczas zdalnej edukacji konieczne jest zdiagnozowanie potrzeb i możliwości rodziny, zanim pozbawi się ją na czas nauki w domu tej formy wsparcia, z jakiej dziecko korzystało w szkole. Być może sprawdzą się pod tym względem Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW)²⁸, chroniąc uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi przed wykluczeniem, a nauczycielom udzieląc wsparcia w pracy z tymi uczniami. Być może będzie to źródło wsparcia w sytuacji potrzeby nauczania zdalnego niezależnie od przyczyny. Na weryfikację skuteczności Centrów trzeba jednak poczekać.

Uwagi wymagają także uczniowie zmieniający klasę lub etap kształcenia, dla których należy opracować konkretne rozwiązania. Są to istotne kwestie ze względu na potrzebę oswojenia się tych uczniów z nową sytuacją, osobami, ale też metodami i niejednokrotnie z wymaganiami poznawanych nauczycieli. Warto w tym miejscu odesłać czytelnika do publikacji Iwony

^{28/} <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/specjalistyczne-centra-wspierania-edukacji-wlaczajacej> [data dostępu: 7.09.2021].

Donocik. Autorka zebrała przykłady dobrych praktyk, z których rodzice również mogą skorzystać w razie potrzeby albo się nimi zainspirować (2021, s. 16–31). Dostęp do gotowych rozwiązań to oszczędność czasu dla rodziców. Badani nie zawsze mieli możliwości, by spełnić wszystkie potrzeby swoich dzieci wynikające ze specyfiki nauczania, ale też z oczekiwań szkoły czy nauczyciela. W szczególnie trudnej sytuacji znaleźli się uczniowie mający w planie zajęcia praktyczne (np. ze szkół artystycznych). Dzieci kształcące się w szkole muzycznej miewały trudności w dostarczaniu dobrej jakości nagrań swoim nauczycielom. Same często musiały znaleźć sposób, by zniwelować chociażby dźwięki z otoczenia. Wymagało to od nich dodatkowego nakładu pracy, by samemu odsłuchiwać wielokrotnie nagrywany materiał, a następnie usunąć wszelkie niedoskonałości nagrania. Czasami możliwe było to dopiero w późnych godzinach wieczornych, z czego nie zawsze byli zadowoleni sublokatorzy czy sąsiedzi. Finalnie sam uczeń też bywał niezadowolony, gdy zobaczył niesatysfakcjonującą go ocenę. Problem zmniejszał się, gdy były możliwe zajęcia synchroniczne (przy sprawnie działającym Internecie) lub wprowadzono zajęcia hybrydowe (dające możliwość pracy z nauczycielem w szkole). Rodzice uczniów mających w programie zajęcia praktyczne czasami musieli dzieciom *zorganizować dostęp do „warsztatu pracy”* – *pożyczenie organów ze szkoły nie było możliwe, ale proboszcz parafii pozwalał ćwiczyć w kościele (RX11/ kl.2/SPE)*.

Rodzice zwrócili uwagę na nieuczciwe zdobywanie lepszych ocen albo poprzez ściąganie z dostępnych materiałów, albo przez wykorzystywanie innych osób do wykonywania zadań. Być może taki proceder nie miałby miejsca, gdyby nauczyciele, stosując testy, faktycznie rozumieli ich celowość. W myśl metody *retrieval practice*, testowe sprawdzanie wiedzy nie służy indywidualnemu stawianiu ocen, ale „utrwalaniu wiedzy i pogłębianiu zrozumienia”, a dopiero potem udzieleniu zbiorowej informacji zwrotnej (Gajderowicz, Jakubowski, 2020, s. 17).

Rekomendacje

Na podstawie analizowanego materiału oraz doniesień z literatury można stwierdzić, że istnieje szansa, by rodzic, mający świadomość, że nauczyciel docenia podejmowane przez niego wyzwania, sam zauważał zaangażowanie

pedagogów w nauczanie jego dziecka. Powtarzając za Kartezjuszem: „Docho-
dzimy do poznania rzeczy dwiema drogami, a mianowicie drogą doświad-
czenia i dedukcji”, skorzystajmy z doświadczenia rodziców, poddajmy je
refleksji, a ujawnią się przed nami kierunki koniecznych działań w odnie-
sieniu do uczniów, rodziców oraz szkoły. Z pewnością warto:

- ▶ korzystać z umiejętności i zasobów technicznych umożliwiających naukę uczniom przebywającym na kwarantannie, z chorobami prze-
wlekłymi bądź znajdującym się w sytuacji, gdy nauka w szkole nie
jest możliwa, a także posługiwać się nimi w kontaktach z rodzicami;
można uznać, że wspomniany przez autorkę *blended-learning* jest
w tych przypadkach odpowiedzią na właściwie pojętą inkluzję czy
proponowany przez E. Domagałę-Zyśk (2018) model projektowania
uniwersalnego,
- ▶ zadbać o to, by nauczyciele chętnie podejmowali dialog z rodzicami
na temat skuteczności stosowanych metod (nie tylko podczas nauki
zdalnej), pochylali się nad tym, co było/jest trudnym do podjęcia
wyzwaniem, z jakim rodzice muszą się zmierzyć, szczególnie gdy
zaistniałaby konieczność przejęcia przez nich roli nauczyciela,
- ▶ organizować warsztaty bądź zajęcia otwarte dla rodziców z metod
dydaktycznych i wychowawczych – autorka, mając za sobą wiele
takich doświadczeń, może potwierdzić, że jest to korzystne dla każdej
ze stron (ucznia, rodzica i nauczyciela), m.in. uczeń czuje się ważny,
rodzic zyskuje nowe kompetencje, a nauczyciel ma wsparcie dla
podejmowanych na rzecz ucznia działań; miejscem takich warsz-
tatów mogłyby być placówki edukacyjne, gdzie przebywają dzieci,
czy – powtarzając za Anną Zamkowską (2016) – tzw. „sieci wsparcia
edukacyjnego” bądź tworzące się Specjalistyczne Centra Wspierania
Edukacji Włączającej, a nawet uczelnie wyższe,
- ▶ uczynić bardziej bezpieczną zawodową sytuację rodzica, gdy istnieje
potrzeba opieki nad dzieckiem; jak pokazały doświadczenia pandemii
praca zdalna i elastyczny czas pracy są alternatywą dla zwolnienia
lekarckiego; potrzebą rodziców jest większa elastyczność przy przyzna-
waniu prawa do zasiłku na opiekę nad dzieckiem, które skończyło 8 lat
(nawet, jeśli nie ma stwierdzonej niepełnosprawności); zapewnienie

- opieki dziecka w sytuacji choroby czy czasowego zamknięcia placówki nie jest dla rodzica łatwym do podjęcia wyzwaniem,
- › rozważyć możliwości modyfikacji programów nauczania przyszłych nauczycieli, np. poprzez wprowadzenie obowiązkowych laboratoriów (czy choćby warsztatów), podczas których studenci mogliby sprawdzić się w roli nauczyciela uczącego online, prowadzącego w ten sposób spotkania jako wstęp do przyszłych zebrań z rodzicami; być może byłoby to receptą na spotykany u współczesnych studentów opór przed włączeniem kamery; autorka proponuje, by student wybierający specjalność nauczycielską, nabywał umiejętność mówienia do kamery, zwracając uwagę także na jakość przekazywanego komunikatu, w tym na poprawność artykulacyjną; rodzic, widząc nauczyciela, dbającego nie tylko o treści, ale także o jakość przekazu, może liczyć, że mając dziecko z niedosłuchem, zaburzonym przetwarzaniem słuchowym czy problemami z koncentracją uwagi, nie będzie musiał tłumaczyć wszystkiego od początku.

Podsumowanie

Sposób postrzegania przez rodziców nauczania zdalnego w dobie pandemii to ważny głos dla edukacji. Wiąże się z tym szereg wyzwań, z którymi musieli sobie oni poradzić. Niekiedy były to tylko drobne ustalenia, porządkujące życie rodzinne w sytuacji zdalnego nauczania, innym zaś razem towarzyszyła temu bardzo skomplikowana logistyka. Rodzic nie bazuje bowiem tylko na własnych doświadczeniach uczestnika edukacji zdalnej dzieci, ale również na obserwacjach tego, co dzieje się po jego stronie ekranu na skutek działań nauczyciela. Okoliczności te nieraz wymagały od niego natychmiastowych reakcji (od podania potrzebnego przedmiotu po interwencję w sytuacji problemów technicznych zaistniałych w momencie, np. pisania online sprawdzianu). Poza tym opiekun może zaobserwować, jak przebiega praca nauczyciela i klasy, jakie są relacje między nimi a jego dzieckiem i czego w nich brakuje. W wyniku tych obserwacji rodzic czasem doświadczał własnej bezradności, słusznie oczekując fachowej pomocy ze strony nauczycieli. Jest to więc perspektywa (zza ekranu, a po stronie dziecka), która może być

źródłem informacji zwrotnych dla nauczyciela, ale też wiedzy na temat samego ucznia i jego udziału w zajęciach. By jednak móc korzystać z tych obserwacji, należy zadbać o właściwe relacje z rodzicem. Wówczas opiekun ma większą śmiałość mówić o swoich obawach, ale też zauważać rozwiązania, które dla jego dziecka są korzystne. Respondenci sami wskazywali drogę do siebie, formułując własne przemyślenia, **którym można byłoby nadać wspólny tytuł: Zdalne nauczanie wczoraj, dziś i jutro**. Oto kilka z nich:

- ▶ *Myszę, że do zdalnego nauczania należy podejść spokojnie, nie demonizować go ani nie lekceważyć. Rodzic ma prawo nie wiedzieć wszystkiego i powinien uczyć się wielu rzeczy z dzieckiem. Nie oceny są najważniejsze, ale umiejętność uczenia się dziecka (R12/kl.7/SPE),*
- ▶ *Nauczyciel powinien poprosić o wiadomość/deklarację od rodzica każdego dziecka do nauczyciela, czy dziecko ma możliwość korzystania z kamery i mikrofonu tak, by dzieci nie udawały, że nie mogą zabrać głosu lub pokazać pracy (R14/kl.o/SPE),*
- ▶ *Człowiek nie jest w stanie żyć bez relacji społecznych i więzi z innymi ludźmi. Dystans i reżim sanitarny dehumanizuje relacje społeczne. Przedłużanie takiego stanu powoduje szereg negatywnych konsekwencji. Zdrowie nie jest najważniejsze. Najważniejsza jest miłość i bliskość (R15/kl.1/N),*
- ▶ *Sądzę, że rola rodzica zmniejsza się wraz ze zwiększaniem się wieku dziecka. Im dziecko jest starsze, staje się bardziej samodzielne. Inaczej jest w przypadku dzieci z trudnościami. Wtedy pomoc rodzica jest nieodzowna na każdym etapie (R19/kl.1/N).*

Troska o rodzica, autentyczne zainteresowanie, jak radzi sobie z wyzwaniami, może, czego wszyscy byśmy sobie życzyli, na trwałe ukształtować w rodzicach przekonanie, że współpraca rodzic–nauczyciel–dziecko–rodzic jest możliwa nawet w sytuacji tak stresującej, gdy musi zmierzyć się z wyzwaniem nauczania zdalnego w czasie pandemii.

Bibliografia

- 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.
- Dobrowolska, M. (2018). *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Donocik, I. (2021). *Kształcenie na odległość w szkołach i placówkach systemu oświaty w sytuacji pandemii. Z doświadczeń w roku szkolnym 2019/2020*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2020). *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*. Warszawa: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Geert, P.L.C. van, Lichtwarck-Aschoff, A. (2005). A Dynamic Systems Approach to Family Assessment European. *Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 240–248.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2017). Tabletowe dzieci. Ile zła wyrządza małym dzieciom tablet reklamowany jako najlepsza zabawka dla twojego dziecka. Ku rozwadze dorosłym, którzy temu ulegają. *Szkoła Specjalna*, 5(291), t. LXXVIII.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MEiN, (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. Warszawa: MEiN.
- Wang, M. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 830–846.
- Mitrega, A. (2017). Stawianie stałych granic zachowania – obszar (nie)kompetencji rodziców. W: *Uczenie się dzieci z perspektywy dorosłego w obliczu codzienności*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Moleszta, A.M. (2017). Dynamika współczesnej rodziny. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 73–88. DOI: 10.17399/HW.2017.163805.

- Pisula, E. (2021). *Percepcja sytuacji pandemii, deklarowane zachowanie i symptomy lęku oraz depresji u osób dorosłych ze spektrum autyzmu w początkowej fazie pandemii COVID-19*. Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski. DOI: 10.17605/OSF.IO/C5AGD.
- Ptaszek, G. (2020). Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe. W: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2020). Ważne relacje uczniów i nauczycieli. W: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020). Relacje przede wszystkim jako nauczyciele – 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.
- 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.
- Zamkowska, A. (2016). Szkoła siecią wsparcia i elementem sieci wsparcia. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), 57-66, <https://tiny.pl/r5w52> [data dostępu: 7.09.2021].

Netografia

- Cele i założenia powstania Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/specjalistyczne-centra-wspierania-edukacji-wlaczajacej> [data dostępu: 7.09.2021].
- Dane demograficzne dotyczące dzieci, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/podstawowe-dane-demograficzne-o-dzieciach-w-polsce,14,1.html> [data dostępu: 30.07.2021].
- Dane statystyczne dotyczące liczby nauczycieli, <https://www.zadluzenia.com/liczba-nauczycieli-w-polsce> [data dostępu: 30.07.2021].
- Definicja słowa „pandemia”, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3953787> [data dostępu: 30.07.2021].
- Dobosz, M. (2020). Nauczanie informatyki na odległość – współczesne problemy i wyzwania edukacyjne. *Informatyka w Edukacji, XVII*, <https://iwe.mat.umk.pl/iwe20/tom-iwe2020/18.pdf> [data dostępu: 30.06.2021].

- Grażul-Luft, A. (2020). O ewolucji znaczeniowej wyrazu zdalny w dobie pandemii koronawirusa. *Poradnik Językowy*, 8, 81–92, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=922182> [data dostępu: 30.07.2021].
- Grzelak, Sz., Żyra, D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii (1).pdf [data dostępu: 3.09.2021].
- Informacje i zalecenia rządu RP związane z korzystaniem z przestrzeni publicznej w związku z koronawirusem, <https://www.gov.pl/web/koronawirus/dzialania-rzadu> [data dostępu: 30.07.2021].
- Jastrzębska, D. (2021). *Raport z badań. Potrzeby szkoleniowe dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz pracowników jednostek samorządów terytorialnych odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych w okresie pandemii COVID-19*. Warszawa: ORE, <https://www.ore.edu.pl › includes › download> [data dostępu: 4.09.2021].
- Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół MEN zawiera podstawy prawne i możliwości praktycznych rozwiązań, https://dokumenty.men.gov.pl/Kształcenie_na_odleglosc_%E2%80%93_poradnik_dla_szkol.pdf [data dostępu: 30.07.2021].
- Obowiązek zapewnienia opieki przez szkołę dla uczniów klas 1–3, których rodzice zatrudnieni są w podmiotach wykonujących działalność leczniczą oraz realizujących zadania publiczne w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID, <http://dogma.org.pl/dodatkowy-zasilek-opiekunczy-w-celu-sprawowania-opieki-nad-dzieckiem-podczas-pandemii/> [data dostępu: 30.07.2021].
- Pietryka, A. (2021). *Model funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*. Warszawa: ORE, <https://www.ore.edu.pl/> [data dostępu: 7.09.2021].
- Pomoc państwa dla przedsiębiorców, <https://www.gov.pl/web/tarczaantykrzysowa/materialy> [data dostępu: 30.07.2021].
- Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli w pandemii, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii> [data dostępu: 15.07.2021].
- Raporty badań przeprowadzonych przez Uniwersytet Warszawski na temat rodziny w czasie pandemii, <https://www.uw.edu.pl/psychologiczne-aspekty-pandemii/> [data dostępu: 30.07.2021].
- Rekompensata za zdalne nauczanie, https://www.podatki.biz/sn_autoryzacja/logowanie.php5/artykuly/czy-bedzie-rekompensata-dla-rodzicow-za-zdalne-nauczanie_52_44535.htm?idDzialu=52&idArtykulu=44535 [data dostępu: 30.07.2021].

- Różnica między pandemią a epidemią, https://www.doz.pl/czytelnia/a15030-Pandemia_koronawirusa__czym_rozni_sie_od_epidemii [data dostępu: 30.07.2021].
- Wysocka, M. (2020). *Wyzwania zdalnego nauczania – jak pokonać przeszkody?*, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/wyzwania-zdalnego-nauczania-jak-organizowac-prace-zdana-aby-odleglosc-nie-byla-przeszkoda> [data dostępu: 25.06.2021].
- Zasilek dla opiekuna uzależniony od otwarcia placówek, do których uczęszczało dziecko lub starsza osoba pozostająca pod opieką tego rodzica, <https://kadry.infor.pl/wiadomosci/5233996,Dodatkowy-zasilek-opiekunczy-po-18-kwietnia-2021-zmiany.html> [data dostępu: 30.07.2021].
- Zdziebłowski, Sz. (2020). *Pandemia utrudnia doktorantom karierę naukową*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C84053%2Cpandemia-utrudnia-doktorantom-kariere-naukowa.html> [data dostępu: 30.07.2021].

Kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej – z doświadczeń drugiego roku pandemii

ABSTRAKT Pandemia COVID-19 i jej kolejne fale spowodowały ograniczenia kontaktów międzyludzkich i przeniesienie na niespodziewanie długi czas rzeczywistości szkolnej z tradycyjnej sali lekcyjnej do świata edukacji zdalnej. Obecna sytuacja jest prawdopodobnie najważniejszym eksperymentem w historii edukacji na całym świecie i z pewnością nie pozostanie bez wpływu na wyniki edukacyjne uczniów, ich dalsze losy i przyszły kształt edukacji¹. W Polsce w roku szkolnym 2020/2021 nauczanie prowadzone było zdalnie, a w klasach młodszych hybrydowo – część lekcji odbywała się w szkole, ale w przeważającej mierze uczniowie uczestniczyli w zajęciach online w domach.

Bardzo istotna staje się zatem refleksja i dyskusja naukowa nad doświadczeniami nauczycieli w prowadzeniu zdalnego nauczania w celu poprawy jego jakości oraz budowania większej świadomości wśród nauczycieli, co mogłoby zapewnić właściwy rozwój ich kompetencji.

Niniejszy artykuł ma za zadanie ukazać, jak rozwinęły się kompetencje nauczycieli w drugim etapie nauczania zdalnego. Przedstawione w badaniach wyniki otrzymano na podstawie analizy doświadczeń nauczycieli w drugiej fali pandemii, ich spojrzenia na to, czego nauczył ich ten etap kształcenia online. Spróbujemy przedstawić, na jakie trudności natrafili nauczyciele, jakie były efekty ich pracy, co myślą o problemie włączania kamerek podczas lekcji, a także jakie umiejętności, istotne dla pracy zdalnej, nabyli w czasie tego etapu.

SŁOWA KLUCZOWE pandemia, nauczanie zdalne, nauczyciele, kompetencje nauczycieli.

^{1/} *Cyfrowe badania stojące przed polską edukacją*. Raport z badań. Listopad 2020. Polski Instytut Ekonomiczny.

Wstęp

W opracowaniu autorka pragnie przedstawić doświadczenia nauczycieli i ich opinie na temat pracy w drugim etapie nauczania zdalnego. Szczególnie interesującym zagadnieniem jest rozwój różnych kompetencji, jaki nastąpił w tym obszarze. Dzięki badaniom nauczyciele mieli bowiem możliwość spojrzenia na poszczególne etapy tego doświadczenia oraz refleksji na temat własnych działań i pogłębiania świadomości nabytych kompetencji.

Niniejsze opracowanie jest przykładem badań jakościowych mających na celu przedstawienie praktyki konkretnej społeczności nauczycieli. Daje to możliwość pogłębionych analiz, wnikliwego oglądu tej sytuacji i przyjrzenia się bogactwu doświadczeń respondentów. Zastosowanie w badaniu metody rozmowy kierowanej zwiększa u nauczycieli gotowość do dzielenia się swoimi obserwacjami, jest okazją do refleksji nad stosowanymi metodami i ich skutecznością, ale również nad wartościami istotnymi w pracy członków grona pedagogicznego leżącymi u podstaw nabywania przez nich nowych umiejętności.

W pierwszej części rozdziału zostanie przedstawione zagadnienie znaczenia kompetencji w rozwoju zawodowym nauczycieli. Wspomnimy o badaniach dotyczących rozwoju kompetencji cyfrowych, medialnych oraz interpersonalnych wśród nauczycieli prowadzących zdalne nauczanie w czasie pandemii w drugim etapie zamknięcia szkół. Przedstawiona zostanie również koncepcja Noela Burcha, zwana drabiną świadomej kompetencji. Model ten jest przydatny w zrozumieniu znaczenia świadomości i refleksji w rozwoju zawodowym nauczyciela.

1. Kompetencje nauczycieli a nauczanie zdalne

Nauczanie zdalne w roku szkolnym 2020/2021 stało się dużym i wymagającym wyzwaniem dla nauczycieli. Skuteczne kształcenie na odległość, w atrakcyjnych dla uczniów formach, oznacza konieczność stałego doskonalenia własnych kompetencji tak, by chociaż w pewnym stopniu nadążyć za dynamiką zmian zachodzących w rzeczywistości (Janta, 2020). W obecnej sytuacji powszechnie wymaga się od nauczycieli pracujących zdalnie

posiadania owych kompetencji. Jak pokazują raporty z badań, zmiana polegająca na wprowadzeniu kształcenia na odległość okazała się dla nauczycieli znaczącym wyzwaniem o charakterze psychologicznym. Dostarczyła jednocześnie poczucia satysfakcji tym, którym udało się pokonać związane z tym trudności (Plebańska, 2021). Druga faza zamknięcia szkół i prowadzenia edukacji zdalnej była niewątpliwie czasem nabywania i ćwiczenia nowych umiejętności oraz pracy nad ich rozwojem.

Cenna wydaje się analiza, czym właściwie są owe kompetencje, o których tak wiele obecnie się mówi. Warto też wyjaśnić, jakich obszarów one dotyczą i w jaki sposób rozwijały się u nauczycieli w czasie drugiego etapu zamknięcia szkół.

Kompetencje to pojęcie obejmujące swoim zakresem ogół trwałych właściwości człowieka, tworzących związek przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez niego wysokimi lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają swój mierzalny wymiar (Pocztowski, 2003, s. 155).

W literaturze przedmiotu opisuje się kompetencje nauczyciela jako zintegrowane wykorzystanie zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności (Levy-Leboyer, 1997, s. 26). Kompetencje to kategoria wieloaspektowa, wieloznaczna, łączona z profesjonalizmem, fachowością i umiejętnościami. Te ostatnie odnoszą się bardziej do sfery działania. Są praktycznymi sposobami wykonania danej czynności. Z kolei kompetencje pojmuje się raczej jako rezultat, efekt osiągnięty poprzez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń, potwierdzony w określonej sytuacji. Zawiera się w nich również refleksja, wiedza i postawa. Wszystkie te elementy są wzajemnie powiązane i warunkują osiągnięte kompetencje (Szpotowicz, 2011).

Wacław Strykowski definiuje kompetencje jako harmonijną kompozycję wiedzy, pragnienia i umiejętności rozumienia. Stwierdzenie: „Wiem, jak to zrobić” dotyczy umiejętności, z kolei stwierdzenie: „Pragnę to zrobić dobrze” odnosi się już do rozwoju kompetencji. Wśród kompetencji współczesnego nauczyciela wspomniany pedagog wymienia następujące kompetencje:

- › merytoryczne,
- › psychologiczno-pedagogiczne,
- › diagnostyczne,
- › projektowe,
- › dydaktyczno-metodyczne,

- › komunikatywne,
- › medialne,
- › oceniające,
- › samokształcenia (Strykowski, 2005).

Stefan Kwiatkowski i Dominika Walczak (2017) podkreślają pierwszoplanową pozycję kompetencji interpersonalnych wśród właściwości, którymi powinien się charakteryzować współczesny nauczyciel, chcąc sprostać stawianym przed nim wymaganiom. Ich zdaniem, wynika to ze szczególnego charakteru pracy nauczyciela, która w rzeczywistości jest pracą z uczniem, rodzicem ucznia, innymi członkami grona pedagogicznego i przedstawicielami środowiska lokalnego. Polega ona przede wszystkim na interakcjach społecznych i budowaniu satysfakcjonujących relacji. Wśród kompetencji interpersonalnych jako podstawowych kompetencji zawodowych nauczycieli wymieniane są: umiejętność nawiązywania kontaktu z innymi, praca zespołowa, zdolności negocjacyjne i rozwiązywanie konfliktów (Kwiatkowski, Walczak, 2017, s. 7).

Anna Zamkowska zwraca uwagę na potrzebę uznania wartości jako źródła kształtowania kompetencji nauczyciela oraz konieczność posiadania przez niego kompetencji w zakresie zrozumienia złożonych sytuacji edukacyjnych i refleksyjnego na nie reagowania (Zamkowska, 2019).

Kompetencje ewoluują, podlegają dynamicznym zmianom, rozwojowi. Podjęcie pracy zdalnej zmobilizowało czy wręcz wymusiło wejście na drogę rozwoju kompetencji potrzebnych do skutecznych działań edukacyjnych w obszarze nauki online. Zdaniem badaczy to, że kompetencje cyfrowe nauczycieli uległy znaczącej poprawie, nie polega wątpliwości. Jeśli zastanowić się nad poziomem kompetencji medialnych współczesnego nauczyciela, bilans z pewnością także jest dodatni (Junta, 2020).

Z raportu z badań przeprowadzonych przez zespół badawczy z Uniwersytetu Warszawskiego wynika, że pedagodzy sami dostrzegają wzrost swoich umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć online i przyznają, że edukacja zdalna sprzyja podwyższeniu ich kompetencji cyfrowych. Prawie 80% spośród nich dostrzega wzrost swoich umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć online w porównaniu z wiosną 2020.

W raporcie przygotowanym przez Centrum Polityk Publicznych na temat kształcenia na odległość czytamy, że okres ten mógł przyczynić się

do rozwinięcia ważnych kompetencji zarówno w obszarze dydaktyki, jak i umiejętności interpersonalnych, a także wzrostu zaangażowania i kreatywności nauczycieli. Można zatem wnioskować, że wdrożenie edukacji online skutkowało wzmocnieniem potencjału rozwojowego nauczycieli jako źródła satysfakcji zawodowej (Sekścińska i in., 2020).

Znaczenie świadomości własnych braków w dziedzinie wiedzy i umiejętności jako elementu rozwoju akcentuje stworzony przez N. Burcha model drabiny kompetencji. Zgodnie z nim nabywanie kompetencji przypomina wchodzenie po drabinie, gdzie istotny jest zarówno element doświadczenia, jak i refleksji nad sobą. Model ten można zastosować do analizy doświadczenia nauczycieli w nauczaniu zdalnym. W ich rozwoju zawodowym, podobnie jak wśród innych profesji, poprzez nabywane doświadczenie postępuje proces ciągłego uczenia się i doskonalenia. W takim ujęciu w uczeniu się możemy wyróżnić cztery etapy:

1. nieświadoma niekompetencja,
2. świadoma niekompetencja,
3. świadoma kompetencja,
4. nieświadoma kompetencja (mistrzostwo) (za: Rae, 2012).

Pierwszy etap to brak świadomości, że dana umiejętność jest istotna w mojej pracy. Może temu towarzyszyć brak potrzeby szkolenia się czy poszukiwania nowych rozwiązań. To, co posiadam, w zupełności wystarcza. Wyrażone jest to stwierdzeniem: „Nie wiem, że nie potrafię”. Można powiedzieć, że nauczyciele przed pandemią w dziedzinie nauczania na odległość, jak również wykorzystania technologii komputerowej czy też metod pracy zdalnej znajdowali się w większości na etapie nieświadomej niekompetencji.

Istotę etapu drugiego w koncepcji drabiny świadomych kompetencji stanowi uświadomienie sobie braku umiejętności i pojawienia się potrzeby nabycia konkretnej wiedzy. Rozwój na tym etapie podyktowany jest wymogami nowej sytuacji, w tym wypadku związanej z nauczaniem zdalnym. Pojawia się refleksja, nieraz gorzka: „Wiem, że nie potrafię”. Uznanie wartości, jaka płynie z nowych umiejętności, misji, jaką ma nauczyciel, oraz potrzeby skuteczności w tej nowej formie nauczania może zapoczątkować wejście na drogę rozwoju kolejnych kompetencji. Poprzez zdobycie wiedzy, refleksyjną ocenę tego, co się sprawdza, przez ćwiczenie nowych umiejętności, wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami następuje wejście na etap świadomej

kompetencji, co ma związek z poczuciem skuteczności pracy, w tym przypadku nauczania zdalnego, i zadowoleniem z jej efektów. Na tym etapie pojawia się przekonanie: „Wiem, co potrafię”.

Najwyższym poziomem drabiny świadomych kompetencji jest etap mistrzowski, nieco przewrotnie nazwany stanem nieświadomej kompetencji. Charakteryzuje się swobodnym, niejako nieświadomym korzystaniem z nowych kwalifikacji. Wiedza i doświadczenie są tak duże, że nabyte umiejętności wykonuje się intuicyjnie, bez wysiłku i wątpliwości, dostosowując swoje podejście do pojawiających się trudności, z łatwością w doborze metod prowadzących do sukcesu.

Sytuacja pandemii postawiła nauczycieli przed nowymi zadaniami i wymusiła na nich niejako wejście na drogę rozwoju nowych umiejętności. Pierwszy etap był odkryciem tego, czego nie umiemy, jak bardzo nie jesteśmy przygotowani to prowadzenia takiej pracy i jak wiele problemów pojawia się na drodze. Nauczyciele podjęli jednak zadanie zorganizowania kształcenia zdalnego, wypróbując nowe metody, ucząc się wzajemnie od siebie i pracując w zespołach. Tam, gdzie pojawiło się wsparcie społeczne i zostało stworzone środowisko sprzyjające rezyliencji, nauczyciele rozpoczęli bardziej dynamicznie i szybciej proces rozwoju własnych kompetencji w dziedzinie nauczania na odległość (Śliż, 2020).

2. Metodologia badań własnych

Celem badań było określenie, jakie są przekonania nauczycieli na temat ich kompetencji w edukacji online w drugim etapie pandemii COVID-19. Problem badawczy został sformułowany w następujący sposób: Jakie są przekonania nauczycieli dotyczące ich kompetencji w zakresie prowadzenia nauczania zdalnego w czasie drugiego etapu pandemii, w roku szkolnym 2020/2021?

Problemy szczegółowe zawarto w następujących pytaniach: Jak nauczyciele postrzegają różnice pomiędzy pracą w pierwszym i drugim etapie nauczania zdalnego? Jakie problemy pojawiły się w drugim etapie? Co nauczyciele myślą na temat włączania kamerek? Jakich kompetencji nabyli, czego nauczył ich drugi etap pracy zdalnej?

W badaniu zastosowano metodę wywiadu otwartego, stawiając nauczycieli w roli ekspertów w analizie doświadczenia nauczania zdalnego w czasie pandemii. Taka metoda sprzyja budowaniu refleksji, nazywaniu obszarów sprawiających trudności i wspinaniu się po szczeblach drabiny świadomej kompetencji.

3. Charakterystyka grupy badawczej oraz środowiska szkolnego

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

Grupa nauczycieli uczestniczyła w badaniu po raz drugi. Na początku pandemii przeprowadzono badania dotyczące pierwszego etapu wejścia w zdalne nauczanie. Bardzo istotne dla badającego było to, że nauczyciele w trakcie drugiego etapu postępowania chętniej dzielili się swoimi doświadczeniami i refleksjami, byli bardzo zainteresowani udziałem w badaniu, mimo że wymagało to czasu i wysiłku intelektualnego.

Istotne jest także scharakteryzowanie środowiska społecznego badanej szkoły. Ma to bowiem związek z efektywną organizacją nauczania zdalnego w placówce, a także ze skutecznością pracy online nauczycieli. Środowisko to charakteryzuje się dość wysokim statusem materialnym rodzin oraz brakiem przejawów patologii społecznej, takich jak alkoholizm, przemoc, przestępczość. Nie występuje tu też znacząco problem bezrobocia. Dzięki temu trudności związane z posiadaniem odpowiedniego sprzętu komputerowego właściwie nie stanowiły istotnego problemu. Trzy osoby zgłosiły chęć skorzystania z możliwości wypożyczenia komputera do domu, jedna zasygnalizowała problem braku dostępu do Internetu na początku nauczania zdalnego. Jedyną kwestią utrudniającą sprawne od strony technicznej prowadzenie kształcenia na odległość był brak kamerek. Jednak i ten problem dotyczył niewielkiej ilości uczniów i wkrótce został rozwiązany przez zakup odpowiedniego wyposażenia przez rodziców.

Szkoła, w której prowadzone były badania, realizowała nauczanie zdalne przede wszystkim w formie lekcji online poprzez komunikator Zoom oraz Teams. Lekcje odbywały się według ustalonego planu, który był zbliżony do planu lekcji w szkole, i trwały 40 minut. Kilka przedmiotów (religia, WF, etyka) było podzielonych na lekcje w formie zdalnej oraz pracę z materiałami wysyłanymi uczniom. Dzieci z klas 1–3 miały codziennie online po 4 godziny nauki z nauczycielem wychowawcą oraz język angielski i religię. Podczas rady pedagogicznej przeanalizowano dotychczasowe doświadczenia pracy zdalnej i opracowano nową, nieco zmienioną formę realizacji zadania nauczania na odległość. Była ona poprzedzona analizą potrzeb. Jako najważniejszą potrzebę i wartość uznano podtrzymanie kontaktu z uczniami i rodzicami, naukę bieżącą z klasami, a także emocjonalne wsparcie uczniów w sytuacji pandemii. Jako najważniejsze cele obrano sobie przekazywanie wiedzy i uczenie przez nauczyciela w czasie realnym oraz zminimalizowanie pracy przy pomocy materiałów lub linków do materiałów dostępnych w sieci wysyłanych przez nauczycieli. Jako istotne uznano również prowadzenie zajęć integracyjnych w klasach, zajęć profilaktycznych z pedagogiem szkolnym, spotkań i imprez klasowych online, konkursów oraz uroczystości szkolnych. Ważnym było także prowadzenie lekcji WF-u i zajęć artystycznych w sposób aktywny, co miało na celu minimalizowanie izolacji uczniów i tworzenie atmosfery zabawy oraz radosnej twórczości. Ważnym elementem planu pracy była dostępność nauczyciela wobec rodziców. Ustalono więc formy spotkań z opiekunami i konsultacje za pomocą komunikatorów. W trakcie nauczania zdalnego monitorowano jego jakość, starano się też reagować na pojawiające się problemy. Pod koniec roku szkolnego przeprowadzona została ewaluacja kształcenia w trybie online zarówno wśród uczniów, jak i rodziców. W ankiecie poddano ocenie wiele elementów, takich jak metody nauczania, efekty kształcenia, praca nauczyciela, rozwiązywanie pojawiających się problemów, kontakt z rodzicami, wsparcie psychologiczne uczniów.

Badanie ewaluacyjne pokazało, że rodzice i uczniowie wysoko oceniają prowadzone zajęcia oraz samą organizację nauczania w szkole. Wśród nich 86% rodziców i ponad 90% uczniów wystawiło ocenę dobrą lub bardzo dobrą. To bardzo pozytywne wyniki, zwłaszcza że forma anonimowej ankiety przez Internet może sprzyjać krytyce, a ogólna sytuacja związana z pandemią czy też debata medialna wywołują raczej sceptyczne podejście do nauczania

zdalnego, akcentując jego negatywne skutki. Rodzice docenili sposób organizacji nauczania zdalnego w szkole, dostępność i zaangażowanie nauczycieli oraz stosowanie przez nich ciekawych metod prowadzenia lekcji. Uczniowie również podkreślali takie walory jak: interesujące zajęcia, starania nauczycieli i pomoc pedagogów, zainteresowanie kontaktem z uczniami, a także wsparcie emocjonalne, zrozumienie dla trudności, tworzenie pozytywnej atmosfery i motywowanie do nauki.

4. Analiza wyników badań

W badaniach zostały przedstawione doświadczenia nauczycieli w prowadzeniu nauczania zdalnego w drugim etapie pandemii i zamknięcia szkół, szczególnie w aspekcie nabywanych przez nich kompetencji. Dają one złożony i wieloaspektowy obraz rzeczywistości kształcenia online w polskiej szkole z perspektywy nauczycieli.

4.1. Czym różnił się drugi etap pracy zdalnej w porównaniu z pierwszym?

Zdaniem nauczycieli, najważniejszą różnicą był przedłużający się czas trwania drugiego etapu zamknięcia szkół oraz ciągła niepewność dotycząca powrotu do nauki w szkole. *Ta niepewność sprawiała, że trudno było coś planować* (N10). Nauczyciele nauczania początkowego wskazywali, że perspektywa szybszego powrotu do szkół i nauki w systemie hybrydowym dała im nadzieję na pracę w bezpośrednim kontakcie z uczniami. Mobilizowało ich to do bardziej aktywnych działań. W klasach starszych wśród uczniów i nauczycieli w miarę przedłużania się nauczania zdalnego narastało zmęczenie i przeciążenie tą formą nauki.

Według nauczycieli dużą trudnością, z jaką musieli się mierzyć w obecnym roku nauczania na odległość, były problemy emocjonalne uczniów i ich gorsze funkcjonowanie na lekcjach. Izolacja i samotność spowodowały trudności w pokonywaniu przeszkód szkolnych u wielu dzieci, pojawiały się informacje o stanach depresyjnych, coraz więcej osób szukało pomocy psychologa.

Zdarzały się również interwencje psychiatryczne i przypadki, w których nie obyło się bez wsparcia farmakologicznego. Nauczyciele, zwłaszcza wychowawcy, mieli świadomość potrzeby reagowania w sposób szczególny na takie sytuacje, udzielając pomocy zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Przypadki te omawiano w zespołach wychowawczych przy wsparciu pedagoga szkolnego. Pojawił się też problem śmierci w rodzinie z powodu zakażenia COVID-19. Nauczyciele starali się odpowiednio rozmawiać na te trudne tematy z dziećmi, co było dla nich dużym wyzwaniem, koniecznym jednak do podjęcia w ówczesnej sytuacji.

Nauczyciele stwierdzili, że w drugiej fazie pracy zdalnej nie było już takiego zmobilizowania jak w pierwszej, gdzie próba poradzenia sobie z sytuacją kryzysową skłaniała wszystkich do działań i dawała poczucie wspólnoty. Zmiany te ilustrują następujące wypowiedzi: *W drugiej fazie traktowaliśmy już nauczanie zdalne jako codzienność (N6), W pierwszej fazie było poczucie, że się czegoś nowego uczymy, że wspólnie damy radę. Tutaj już tego nie było (N18), W pierwszej fali dla tych osób, które nie miały dużego doświadczenia komputerowego, to, że w ogóle przeprowadziły lekcję, to już był sukces (N10).*

Z drugiej jednak strony poprzedniemu etapowi towarzyszyła obawa przed nowym porządkiem pracy. Na pierwszym miejscu stawiano sprawy organizacyjne i techniczne, ponieważ to one były wówczas największą potrzebą. Po roku edukacji w trybie online nauczyciele w większości nabyli umiejętności cyfrowych potrzebnych do prowadzenia pracy zdalnej. W drugim etapie nauczania zdalnego pojawiło więcej pytań co do jakości oraz skuteczności nauczania.

4.2. Rozwój kompetencji dydaktycznych w czasie nauki zdalnej

Prowadzenie zajęć zza ekranu komputera wymagało, zdaniem nauczycieli, rozwinięcia większych umiejętności w stosunku do prowadzenia lekcji: *W szkole nieraz puściłam jakiś film, pracę z podręcznikiem czy w grupach, jeśli nie miałam ciekawszego pomysłu. Lekcja niejako toczyła się sama. Lekcje zdalne od początku do końca wymagają prowadzenia, planu, pomysłu (N3).*

Zdaniem nauczycieli, edukacja w trybie online sprawiła, że refleksja nad metodami nauczania, skutecznymi działaniami wychowawczymi weszła na

wyższy poziom i to nie tylko w sprawach technicznych, ale również bardziej merytorycznych, takich jak: cele pracy nauczyciela, wartości w edukacji, misja nauczyciela. Jak twierdzili respondenci: *Zwiększyła się refleksja nad celem i sensem różnych metod* (N6), *W tej trudnej sytuacji trzeba było znaleźć głębszą motywację do pracy* (N17), *Przez pracę zdalną poszerzyliśmy horyzonty, zobaczyliśmy, że można inaczej uczyć* (N9).

W sytuacji nauczania na odległość trzeba było jaśniej określać cele lekcji i kryteria sukcesu, należało to robić jak najbardziej prostym językiem, aby każdy mógł je zrozumieć. Jak powiedział jeden z badanych: *W sali lekcyjnej uczeń mógł powiedzieć, że nie rozumie, wtedy można było podejść i coś jeszcze wyjaśnić, na zdalnym nie było to możliwe* (N19).

Dużym wyzwaniem towarzyszącym prowadzeniu zdalnych lekcji było aktywizowanie uczniów do udziału w zajęciach. *Sprawdził się tutaj podział klasy na tzw. pokoje i prezentacja wyników na forum* (N11) – powiedział jeden z respondentów. Kolejną ważną umiejętnością było znalezienie sposobów porządkowania i wprowadzania dyscypliny na spotkaniach, o czym świadczy następująca wypowiedź: *Na początku dzieci mówiły jednocześnie, panował chaos* (N7). Ważne dla nauczycieli było również wypracowanie swojego modelu zajęć, ponieważ: *Uczniowie lepiej pracowali, kiedy był rytm i dynamika lekcji* (N6).

Cechą drugiego etapu pracy w nauczaniu na odległość, zdaniem nauczycieli, było umiejętne i sprawne korzystanie z technologii komputerowej, a także wykorzystywanie metod interaktywnych w dydaktyce. Respondenci dzielili się swoim doświadczeniem: *Prowadziłam lekcje, stosując różne narzędzia interaktywne; sprawdziła się tablica interaktywna* (N11), *Stosowałam prezentacje, filmiki, testy, gry internetowe* (N5). Według ankietowanych, pod względem metod, przygotowania się i wiedzy na temat tego, jak pracować, było już znacznie łatwiej.

Badani nauczyciele wyrażali pogląd, że ich podejście do metod aktywizujących ewaluowało w trakcie prowadzenia lekcji zdalnie: *Metody aktywizujące też potrafią uczniów zmęczyć, przeciążyć, nie zawsze dają efekt na zdalnym* (N8), *Na początku odrzuciłam metody podające, jednak później, po otrzymaniu informacji zwrotnej od uczniów, stwierdziłam, że jeśli prowadzi się interesujący wykład, to młodzież słucha* (N3).

Nauczyciele twierdzili, że problem metod w nauczaniu zdalnym trzeba jeszcze przemyśleć, spojrzeć na to zagadnienie całościowo, zwracając uwagę nie tylko na to, jak pracuje każdy nauczyciel z osobna, ale również uwzględniając, jak oddziałuje cały system. Jeden z respondentów przyznał: *Każdy chciał się wykazać, żeby jego lekcja była ciekawa, zajmująca, każdy chciał zastosować to, czego się nauczył na szkoleniach, dzieci zaczęły mieć przesytność nowoczesnych metod interaktywnych* (N4).

Ważny jest również głos nauczyciela, który zauważył: *Uczniowie, którzy mają różne trudności, opinie o dostosowaniu wymagań edukacyjnych, nie-stety mniej korzystali z nauczania zdalnego* (N3). Działo się tak, ponieważ wymagają oni większego wsparcia w czasie wykonywania ćwiczeń, śledzenia postępów czy też korekty błędów, a prowadzący zajęcia nie był w stanie reagować na ich trudności, pracując zza ekranu komputera: *Nie da się skupić na tych słabych, prowadzi się lekcje na zdalnym na tym średnim poziomie* (N10). Część dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiadała na nawiązywanie kontaktu osobistego przez nauczyciela i podejmowała zadania dostosowane do ich poziomu trudności. Jednak w miarę przedłużania się nauczania zdalnego wielu uczniów, spotykając się z trudnościami, wycofywało się z pracy na lekcjach. Rodzice, chcąc sprostać wymaganiom szkolnym, rozwiązywali za dzieci zadania i wysyłali prace zaliczeniowe. Jeden z respondentów podsumował tę sytuację w następujący sposób: *Gdyby tak miało być dalej, to szkoda dzieci, bo tylko nieliczni się uczą i idą do przodu* (N7).

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wskazywali, że w pierwszym lockdownie panował większy chaos w sferze realizacji nauczania zdalnego. Dzieci, szczególnie młodsze, nie radziły sobie technicznie z obsługą komputera i poszczególnych programów. Z tego względu dużo musieli im pomagać w tym rodzice. W kolejnej fazie edukacji online dzieci były już w większości samodzielne: *Nawet małe dzieci opanowały same dołączanie na lekcje* (N17). Zdaniem nauczycieli nauczania początkowego, młodszy uczniowie w drugim etapie kształcenia na odległość nadal byli aktywni na lekcjach; problem braku zaangażowania powiększał się bowiem wraz z wiekiem.

Podczas drugiej fali pandemii ujawniły się bądź też bardziej rozwinęły problemy związane z motywacją uczniów do nauki, ich zaangażowaniem w zdobywanie wiedzy, brakiem samodzielności w wykonywaniu prac

i trudnościami ze znalezieniem sposobów oceniania postępów w nauce adekwatnych do sytuacji zdalnego nauczania.

4.3. Kompetencje w zakresie dbania o dobrostan uczniów w trakcie zdalnego nauczania

Nauczyciele zauważyli różnicę w funkcjonowaniu uczniów w przedłużającym się okresie nauki zdalnej. Ich zdaniem, w wielu przypadkach zmniejszyło się zainteresowanie uczestnictwem w lekcjach zdalnych, podczas gdy w pierwszym etapie nie było tego problemu. Jak stwierdzili respondenci: *Niektóre dzieci poznikały, nie logowały się na lekcje w ogóle (N8), Na lekcjach widać było, że robią coś innego, to było bardzo frustrujące (N2), Druga fala była za długa, dzieci się wypaliły, szczególnie po feriach nie chcieli im się łączyć, nie starali się (N3).*

Ten spadek motywacji wyrażał się także w niewypełnianiu zadań, o które prosili nauczyciele, braku zainteresowania wiedzą i coraz mniejszym zaangażowaniem ze strony uczniów. Badani wyznali: *Miałam wrażenie, że wielu uczniom było wszystko jedno (N4), Zminimalizowałam wymagania, za samo przysłanie pracy stawiam 5, ale niektórzy i tak nie przysyłali (N5), Inni przysyłali byle co, po najmniejszej linii oporu (N7).*

W pierwszej fazie panowało większe zaciekawienie odkrywaniem nowych metod kształcenia. Z kolei w drugiej nastąpiło zniechęcenie izolacją i wymaganiami: *Uczniowie oswoili się z sytuacją, zobaczyli, że można niezbyt ucziwie osiągnąć sukces i to wykorzystywali (N7), Pojawiła się postawa: loguję się na lekcje z herbatką w rękę, a ty baw mnie, nauczycielu (N2).*

Nauczyciele wskazywali, że małe zaangażowanie w naukę zdalną mogło wynikać również z problemów technicznych, organizacyjnych w domu czy braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Niektórzy badani wskazali na następujące problemy w tym obszarze: *Dzieci wyrzucało, nie zawsze usłyszały dokładnie, nie zdążyły dopytać (N2), Niektóre tematy były zbyt trudne, inaczej wytłumaczyłoby się w kontakcie bezpośrednim, widząc, w którym miejscu dziecko zostało, czego nie rozumie (N8), Dzieci w domach nie zawsze miały warunki do nauki, nie zawsze miały swój komputer czy odosobnione miejsce w pokoju (N19).* W drugim etapie bardziej uwidocznił się wpływ warunków

rodziny na naukę zdalną. Te dzieci, które miały odpowiednie wsparcie i pomoc w domu, znacznie lepiej funkcjonowały na lekcjach. *Niestety dzieci bez tego wsparcia, z domów dysfunkcyjnych nie poradziły sobie w większości z wymaganiami nauczania zdalnego* (N6).

W analizie zaangażowania uczniów w lekcje i ich motywacji do nauki nie bez znaczenia był, zdaniem nauczycieli, problem korzystania przez nich z telefonów komórkowych, grania w gry komputerowe i przeglądania stron internetowych w trakcie zajęć. Praca przy pomocy narzędzi zdalnych sprzyjała korzystaniu przez dzieci z komputera w innych celach niż udział w lekcji. Nauczyciele wskazywali na uzależnienie od gier, co może dotyczyć, według nich, sporej części dzieci, szczególnie chłopców.

Trudności z zaangażowaniem uczniów w lekcje wynikały także z charakteru pracy przy pomocy narzędzi zdalnych. Jak zauważyli respondenci: *W starszych klasach są osoby, które dojrzałe podchodzą do nauki, dialogują, mają wpływ na to, jak realizujemy lekcję, ale taka praca jest możliwa w małej grupie, gdy jest duża grupa klasowa, ta interakcja jest niemożliwa* (N18), *Trudne jest motywowanie uczniów przy braku bezpośredniego kontaktu, ze zdalnego korzystają te dzieci, które mają już motywację, w domu są nauczone samodzielności, pracowitości* (N4).

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że większość uczniów nie ma właściwej motywacji do nauki. Przeważa motywacja zewnętrzna, związana ze zdobyciem oceny, na co wskazuje fakt, że *Nieczęsto się zdarza, że uczniowie chcą coś wiedzieć, nauczyć się, że widzą wartość nauki* (N11).

Zewnętrzna motywacja, którą jest dobry stopień i kontrola, sprawia, że uczniowie nie podejmują wysiłku związanego z nauką, ponieważ mają świadomość, że nauczyciel i tak nie jest w stanie sprawdzić zdobytej przez nich wiedzy. Sytuację tę wykorzystują zwłaszcza osoby, które z łatwością i nieuczciwie potrafią uzyskać pozytywny stopień. Jak twierdzą respondenci: *Bardzo rozwinęło się cwaniakowanie zamiast uczciwej pracy* (N8), *U nas jest ta mentalność, że ściąganie nie jest oszukiwaniem, tylko dowodem sprytu i zaradności, to myślenie bardzo rozwinęło się w trakcie zdalnego nauczania zarówno u rodziców, jak i uczniów* (N1), *Mamy w szkole kilku uczniów pochodzących z Ukrainy, oni są jakoś inaczej ukształtowani w swoim myśleniu o nauce, są pracowici, więcej od siebie wymagają, u nas dzieci wszystko dostają w gratisie* (N5).

Bardzo niedobry wpływ na motywację uczniów mają, zdaniem nauczycieli, niektórzy rodzice, działający niewychowawczo, stawiający ocenę ponad wszystko. *Jest to myślenie, że cel uświęca środki; nieważne, kto napisał pracę, czy to był rodzic, korepetytor czy ktoś inny* (N8). Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice wielokrotnie nie tylko przyzwalali na niesamodzielność, ale wręcz uczyli dzieci sposobów oszukania nauczyciela. Potwierdzają to następujące wypowiedzi: *Dziecko miało zaliczyć granie na flecie, kamera się obsunęła i zauważyłam, że mama siedzi pod stołem i gra zamiast dziecka* (N11), *Jakiś rodzic podpowiadał ponoć z szafy* (N9).

Respondenci zauważyli, że rodzice włączali się w wykonywanie zadań za swoje dzieci, a następnie interweniowali, jeśli ich pociechy uzyskały niską ocenę. Interwencje te były formą nacisku na nauczycieli, często miały postać skarg zanoszonych do dyrektora szkoły czy Kuratorium Oświaty. Najczęściej dotyczyły niezadowolenia z oceny, nadmiernych wymagań, które stawia nauczyciel i zbyt dużej ilości prac domowych. Badani podzielili się swoimi obserwacjami także w tej sferze, z niepokojem stwierdzając: *Głównie nacisk był na oceny, ocena 4+ to kiepska ocena; jak postawiłam czwórki, to miałam nieprzyjemności, skargi do dyrektora* (N11), *Nieważne, ile dziecko umie, ważna jest tylko ocena i to piątka lub szóstka* (N13), *Jak zrobiłam nieco trudniejszy sprawdzian, miałam dwie kontrole z kuratorium na lekcjach* (N21).

Niektórzy nauczyciele, próbując wskazać przyczynę trudnych relacji z rodzicami i źródło ich niekiedy niezrozumiałych oczekiwań, przeczuwali, że ten problem jest związany z podświadomą złością, iż mają dzieci w związku z zamknięciem szkół cały czas w domu, nie zawsze radzą sobie z tą sytuacją zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i wychowawczym (N10). Respondenci zauważyli, że rodzice nie wychowują dzieci w szacunku dla pracy nauczycieli, podważają często ich autorytet i kompetencje. Przyznawali: *Usłyszałam od rodzica, że Pani sobie siedzi w ciepłym domku i coś mówi do kamerki, a moje dziecko się stresuje* (N8), *Pewna mama stwierdziła, że ona powinna dostać pensję za nauczyciela, ponieważ to ona siedziała z dzieckiem i uczyła się* (N11).

4.4. Kompetencje w zakresie oceniania ucznia w trakcie zdalnego nauczania

Nauczanie zdalne odsłoniło problemy związane z ocenianiem uczniów pod względem zarówno poziomu ich wiedzy, jak i postępów w nauce. Jak przyznają nauczyciele: *Ocenianie to pięta Achillesowa zdalnego nauczania* (N8), *Dla nauczycieli, którzy chcieli rzetelnie ocenić, to był koszmar, niektórzy mieli wręcz problemy emocjonalne w związku z tym* (N5), *Przyznam, że naprawdę nie wiem, jak i za co oceniać* (N7).

Dla wielu nauczycieli trudności z ocenianiem prac wynikały z konkretnych sygnałów, które pozwalały im przypuszczać, że praca nie była samodzielnie wykonana. W miarę upływu czasu dało się zauważyć, że rodzice często wykonują prace za dzieci i piszą sprawdziany, a nawet – jak relacjonuje jedna z respondentek – *Dochodziły do mnie głosy, że rodzice płacą korepetytorom za pisanie prac, kartkówek* (N2).

Nie bez znaczenia były informacje płynące z mediów, że oceny należy podwyższać, ponieważ dzieci i młodzież znajdują się w trudnej sytuacji emocjonalnej z powodu pandemii. Ta presja zawyżania ocen dotyczyła w szczególności końcoworocznej klasyfikacji, kiedy to uczniowie w większości otrzymywali oceny bardzo dobre. Sytuację tę potwierdza fakt, że świadectwo z wyróżnieniem dostała ponad połowa uczniów w badanej szkole. Nauczyciele mieli poczucie niesprawiedliwości i dewaluacji oceny bardzo dobrej i celującej. Zdaniem wielu z nich, tzw. świadectwo z paskiem nie jest dobrym i właściwym sposobem nagradzania uczniów, ponieważ obecnie nie spełnia swojej roli. W związku z tym większość z nauczycieli proponuje podjęcie dyskusji nad sposobem oceniania w naszym systemie edukacyjnym. Twierdzą oni, że obecnie stosowane metody oceniania nie sprawdziły się w edukacji zdalnej, a sam stopień nie działał motywująco, często wręcz działało się przeciwnie – powalało na promowanie niewłaściwych postaw zarówno wśród uczniów, jak i rodziców. Pod koniec roku szkolnego nauczyciele czuli się sfrustrowani tą sytuacją, którą w wielu przypadkach odbierali jako porażkę i podważanie sensu własnej pracy. W trakcie przeprowadzanych badań przyznawali: *Zastanawiałam się, co ja właściwie oceniam: Wikipedię, babcię, tatę...* (N6), *Robienie kartkówek było bezsensowne, bo to mobilizowało tylko do szukania w Internecie, oszukiwania* (N11).

Zdaniem nauczycieli, obecnie – po roku nauki zdalnej – ocena nie jest w żadnej mierze wyznacznikiem posiadanej wiedzy przez uczniów. *Teraz jest taka umowa, że wszyscy mają piątki* (N₃). Nauczyciele przeprowadzili pod koniec roku szkolnego diagnozę wiedzy i umiejętności uczniów, a jej wyniki okazały się zupełnie nieprzystające do stopni uzyskanych podczas nauki zdalnej: *Wielu spośród uczniów mających piątki nie przekroczyło nawet 50% w diagnozie* (N₁). Te pozytywne oceny, zdaniem nauczycieli, wynikały ze zmiany priorytetów. W szkołach położono bowiem nacisk na emocjonalne wspieranie uczniów i tworzenie wokół nich swoistego parasola ochronnego w związku z trudnościami wynikającymi z przeżywanego zagrożenia i izolacji. Jak podsumował zaistniałą sytuację jeden z nauczycieli: *Jeśli budujemy dobrostan, to musimy odłożyć ocenianie* (N₁₀).

Z przeprowadzonego badania wynikało, że większość nauczycieli uważa, iż trzeba jednak znaleźć złoty środek, postawić na nowo właściwe cele i opracować zasady oceniania. Brak miarodajnego sposobu oceny wiedzy i umiejętności, a także związanego z nim diagnozowania uczniów nie jest bowiem dla nich ani rozwojowy, ani dobry.

4.5. Umiejętność pracy w środowisku online – problem włączania kamerek

Pytanie o włączanie kamerek było istotnym problemem dla nauczycieli podczas drugiego etapu nauczania zdalnego.

Respondenci reprezentowali różne stanowiska w tej kwestii. Zdecydowana większość uznawała, że włączanie kamerek jest konieczne do prowadzenia lekcji zdalnych. Ich zdaniem, są one niezbędną namiastką kontaktu, dają możliwość aktywnego udziału w zajęciach, sprawiają, że łatwiej się skupić i zapamiętać treści podawane przez nauczyciela. Dzięki nim *Jest się bardziej na lekcji obecnym, nie ma rozpraszaczy w postaci grania w gry czy przeglądania telefonu* (N₈). Inni badani dodawali: *Dla mnie praca bez włączonych kamerek to tak, jakbym prowadziła lekcje z korytarza, za drzwiami* (N₃), *O wiele przyjemniej jest pracować, kiedy widzi się uczniów* (N₁₁). Zdaniem tej grupy nauczycieli, niewłączanie kamerek sprzyja izolowaniu się uczniów,

może wpływać na pogłębianie się ich problemów emocjonalnych, stwarzając im możliwość unikania kontaktu oraz ucieczki w uzależnienia od gier itp.

W klasach 1–3 nie było problemu z włączaniem kamerki. Uczniowie chcieli się widzieć, spotkać z nauczycielem i ze sobą. Nauczyciele nauczania początkowego zauważyli: *Dzieci są nastawione na kontakt, nie widziałam wycofania czy zniechęcenia, chętnie włączały kamerki* (N9). Wyrażali też pogląd, że nie wyobrażają sobie prowadzenia lekcji bez kamerki; akcentowali przy tym, że największą wartość zajęć w ich szkole stanowi fakt, że są prowadzone w tej formie. Rodzice młodszych dzieci także doceniali pracę przy włączonych kamerkach.

Inaczej problem przedstawiali nauczyciele uczący w klasach starszych. Wielu uczniów nie włączało kamerki mimo zasad ustalonych w regulaminie prowadzenia nauczania zdalnego. Pojawiło się istotne pytanie, jak zachęcić podopiecznych do włączania kamerki podczas zajęć. Nauczyciele czuli się bezsilni w tej sytuacji. Jak sami przyznawali: *Na początku byłam nastawiona, że musi być włączona kamera, jednak potem zluźowałam, widząc, że nie ma efektu mojej prośby i namowy* (N6), *Widziałam, że niektórzy odpływają, nie biorą udziału, ale prowadziłam lekcje z tymi, którzy byli aktywni* (N10).

Włączanie kamerki jest dla wielu metodą kontrolowania uczniów, ich faktycznej obecności i samodzielnej pracy: *Jest to element kontroli, choć szkoda, że wszystkich musimy kontrolować* (N12).

Część nauczycieli wyrażała jednak pogląd bardziej złożony, zwracając uwagę na trudności uczniów w tym obszarze. Zauważali, że istotnym problemem jest *mieszanie się rzeczywistości szkolnej i domowej podczas nauczania zdalnego* (N3). Stwierdzali, że sami musieli znaleźć sobie we własnym domu odpowiednie, odosobnione miejsce, skąd mogliby prowadzić zajęcia: *Znalazłam sobie kącik, z którego pracowałam, obok domowej biblioteczki* (N7). Nauczyciele rozumieli, że te dzieci, które nie miały takiego miejsca, mogły odczuwać dyskomfort. Przyznawali: *To jest zaproszenie do domu innych, kolegów, koleżanek wraz z nauczycielem* (N18). Wyrozumiałe opinie nauczycieli na temat dyskomfortu włączania kamerki wynikały często z ich własnych doświadczeń rodzinnych, o czym świadczą chociażby niniejsze wypowiedzi: *Mam trójkę uczących się dzieci i małe mieszkanie. My byliśmy u kresu wytrzymałości, kiedy każdy miał swoje lekcje z kamerką włączoną,*

a ja jeszcze prowadziłam zajęcia w swojej klasie (N7), To jest jednak ze strony rodzinnej ingerencja w mir domowy (N16).

Innym problemem, który dostrzegają nauczyciele, jest zgłaszana, szczególnie przez dorastającą młodzież, niechęć to pokazywania swojej twarzy podczas zajęć. Młodzi ludzie są bardzo wyczuleni na punkcie swojego wyglądu, zwłaszcza przez rówieśników. Samo pokazanie siebie w niekorzystnym, ich zdaniem, świetle stanowiło dla wielu osób spory problem. Pokazanie swojego pokoju też było swoistym przekroczeniem granic własnej intymności czy też prywatności. Nauczyciele wykazywali zrozumienie dla trudności takich uczniów: *Doceniłam uczennicę, która zawsze miała włączoną kamerkę, ale widać było tylko czubek głowy i kawałek sufitu. Starła się realizować zasady, że na lekcjach zdalnych ma być włączona kamera, ale było widać tylko taką część. I ja to szanowałam (N9).* Niektórzy nauczyciele, prowadząc rozmowy ze swoimi wychowankami na ten temat, doszli do wniosku, że wymagając włączenia kamerek, zbyt koncentrują się na próbie przełamania oporu wychowanków, a przez to toczą z nimi swoistą walkę i niepotrzebnie odchodzą od zasadniczych tematów.

Istotnym problemem w tym obszarze była obawa uczniów przed wykorzystaniem ich wizerunku przez kolegów, przerabianiem i umieszczaniem w Internecie zdjęć z lekcji. Nauczyciele, którzy musieli wyjaśniać tego typu niepokojące zgłoszenia, zauważyli negatywne skutki włączania kamerek na lekcjach. W Internecie umieszczano też zdjęcia nauczycieli czy streamowano zdalne lekcje. Jak przyznali respondenci: *Nie było to w naszej szkole częste zjawisko, ale spowodowało obawę przed umieszczeniem takiego nagrania z lekcji w sieci (N6).*

Zdaniem niektórych nauczycieli, skuteczne egzekwowanie obowiązku włączania kamerek jest niemożliwe. W związku z tym kilka osób prowadziło zajęcia bez kamerek, do czego sami się przyznali: *Powiedziałam uczniom, że jeśli oni nie mają włączonych kamer, ja również nie będę prowadziła lekcji w ten sposób (N5), Myślę, że nie jesteśmy mentalnie gotowi do takiej otwartej formy prowadzenia zajęć (N8).* Nauczyciele wskazywali na niedoskonałość narzędzi, które pozwalają na robienie zdjęć i nagrań. Innym powodem trudności w egzekwowaniu obowiązku pracy z włączoną kamerką były przekonania sporej części rodziców, którzy sprzeciwiali się takim wymaganiom. *Tego obowiązku nie uda się wprowadzić; nawet jeśli wstawiałem nieobecności,*

ponieważ uczeń nie miał kamerki, nie brał aktywnego udziału, nie odzywał się poproszony o wypowiedź, natychmiast rodzic go usprawiedliwił, że sprzęt nie zadziałał, że przecież był zalogowany i nie mam prawa tego wymagać (N2).

4.6. Podsumowanie badań. Czego nauczyły nas drugi etap pracy zdalnej?

W opiniach nauczycieli dominował pogląd, że nauczyli się szybkiego reagonowania na trudną sytuację. Zdołali dostosować metody i techniki pracy do sytuacji zamknięcia szkół w pandemii. Ta szybka adaptacja była dużym sukcesem w oczach badanych, którzy twierdzi: *Mimo wszystko sprostaliśmy zadaniom (N19), Musieliśmy zmienić metody, zrobiliśmy to szybko i sprawnie (N13).*

Badani nauczyciele dostrzegli u siebie rozwój kompetencji zawodowych w związku z pracą zdalną. Zmianę tę zaobserwowali nie tylko w sferze korzystania z technologii informacyjnych czy technicznych, co było akcentowane w pierwszej fali pandemii, ale także w sferze kompetencji interpersonalnych. Jak sam stwierdzili: *Trzeba było naprawdę znaleźć sposoby nawiązywania i utrzymywania kontaktu z uczniami, utrzymywania ich uwagi, zainteresowania lekcją (N7).* Nauczyciele akcentowali również wartość umiejętności nawiązywania kontaktu z rodzicami, co w zasadniczej mierze umożliwiły komunikatory.

Nastąpił również rozwój kompetencji dydaktycznych u nauczycieli, co było spowodowane potrzebą szukania nowych metod pracy dostosowanych do wymagań kształcenia online, ponieważ *Na lekcji zdalnej trzeba sprawnie korzystać z narzędzi, mieć plan, przygotowane pomoce, nie ma miejsca na improwizację (N7).*

Prowadzenie nauczania na odległość w drugim etapie w tak długim okresie wymagało od nauczycieli wzmocnienia umiejętności zainteresowania uczniów, utrzymania ich koncentracji i kontaktu z nimi.

Ponadto nauczyciele zauważyli u siebie wzrost umiejętności korzystania z technologii informatycznej i z ciekawych pomocy interaktywnych w prowadzeniu zajęć. Skorzystali z dużej ilości szkoleń, ucząc się nowych metod pracy czy też rozwiązywania pojawiających się problemów.

Inną korzyścią był własny rozwój na płaszczyźnie aktywizowania uczniów na lekcjach, motywowania ich do nauki, udzielania informacji o postępach w nauce czy też szukania nowych pomysłów na ocenianie. Ważne było wyćwiczenie umiejętności prowadzenia zajęć według określonego rytmu oraz opracowanie i wdrożenie własnego schematu pracy na lekcjach online. Jeden z respondentów wyznał: *Dało mi to poczucie, że można skutecznie uczyć zdalnie* (N18).

Bardzo ważne w badanej społeczności nauczycieli było doświadczenie właściwej i skutecznej organizacji nauczania zdalnego w szkole, sprawnej komunikacji, rozwiązywania pojawiających się problemów. Ta dobra organizacja za pomocą komunikatorów internetowych oraz merytoryczne opracowanie reguł pracy na odległość dały nauczycielom poczucie stabilności, ram bezpieczeństwa i pozwoliły im na wydajne podejmowanie wysiłku kształcenia.

W drugiej fazie pracy zdalnej nastąpił znaczny wzrost świadomości potrzeb emocjonalnych zarówno swoich, jak i uczniów. Zwiększyła się też świadomość znaczenia sfery emocjonalnej w nauczaniu. Doskonale ilustrują to następujące wypowiedzi: *Już nie tylko rozmawialiśmy na radach pedagogicznych o tym, jak nauczyć tabliczki mnożenia, ale o tym, jak wesprzeć dzieci w trudnościach, jakie przeżywają* (N11), *Tą sferą zajmował się dotąd co najwyżej pedagog, a obecnie wszyscy staliśmy się po trochu terapeutami* (N3), *Opracowywaliśmy, jak minimalizować stres po powrocie do szkoły, jak dawać wsparcie, jak rozmawiać na lekcjach z uczniami o ich przeżyciach, trudnościach* (N8). Takie podejście budowało też kontakt z uczniami, stanowiąc ważny element edukacji online.

Zdaniem badanych, prowadzenie nauczania w warunkach pandemii to *niezwykła próba bycia nauczycielem* (N1), *Tak jak w czasie wojny, w trudnych warunkach podjęto nauczanie, tajne komplety, tak samo tutaj trzeba było mimo wszystko dzieci nauczać* (N19), *Można było zrobić dzieciom wakacje, ale to nie byłoby dobre, mamy przecież ważną misję jako nauczyciele* (N11).

Wnioski i rekomendacje

Niewątpliwie nauczyciele nabyli, jak pokazują badania, większe kompetencje w dziedzinie nauczania zdalnego. Dotyczą one zarówno dziedziny posługiwania się technologią informacyjno-komputerową, jak również dydaktyki i oceniania. Wzrosły także kompetencje interpersonalne, związane zarówno z dbaniem o dobrostan uczniów, kontakt z nimi i z rodzicami, jak i ze współpracą w zespole nauczycielskim. Rozwinęły się one pomimo emocjonalnie trudnej sytuacji wywołanej pandemią koronawirusa. Podjęcie pracy zdalnej, wymuszonej zamknięciem szkół, może sprzyjać rozwojowi nowych umiejętności. Ważna w tym względzie jest świadomość własnych potrzeb i braków, pomocne okazuje się również rozumienie tego, na jakim poziomie drabiny nabywania nowych kompetencji się znajdujemy. Rozwojowi świadomości sprzyja wszelka analiza naukowa i refleksja prezentowana również w tym opracowaniu.

U podstaw rozwoju kompetencji leżą istotne dla pracy nauczycieli i prowadzenia edukacji zdalnej wartości. Jak wskazało badanie, nauczyciele wśród najistotniejszych wartości postrzegali misję, jaką pełnią w kształceniu młodych ludzi, oraz odpowiedzialność za nią. Ważne jest dla nich zarówno skuteczne przekazanie wiedzy, jak również dobrostan uczniów. Istotne stało się również to, aby nie tylko uczyć, ale również wychowywać człowieka sumiennego, uczciwego, otwartego i rozwiniętego pod względem moralnym.

Nauczanie zdalne ujawniło w naszym społeczeństwie braki w podejściu do wartości wiedzy i uczenia się. Dla wielu rodziców i uczniów obecnie liczy się wynik, sukces, niezależnie od tego, jakimi metodami zostanie on osiągnięty. W ich przypadku często praca niesamodzielna czy tzw. ściąganie nie są tym samym co oszukiwanie, a wręcz przeciwnie – stanowią wyraz zaradności. Współcześnie również autorytet nauczyciela nie jest w społeczeństwie wysoki. Badania pokazują jednak, że postrzeganie tego zawodu może w obecnej sytuacji ulec poprawie. Poznanie, jak nauczyciele prowadzą zajęcia, jakie stosują metody mogło zmienić negatywny obraz nauczycieli jako nienadążających za zmianami i wykreować ich pozytywny wizerunek. W szkołach, gdzie nauczyciele poradzili sobie z kształceniem online, opanowali nowe wymagające umiejętności, pracowali z zaangażowaniem w sytuacji stresu i emocjonalnych obciążeń związanych z pandemią, zyskali uznanie

u rodziców i uczniów. Przed pandemią panowała duża obawa w związku z możliwością nagrań lekcji i umieszczania ich w sieci. Szczególnie w czasie funkcjonowania gimnazjów udostępniano filmiki ukazujące nieudolność tej grupy zawodowej na gruncie wychowawczym i dydaktycznym. Nagranie nauczyciela, któremu założono kosz na głowę, stało się przykładem na to, jak osoby pracujące w szkołach nie radzą sobie ze zmianami społecznymi. W tamtym czasie myślenie, że lekcje mogą być prowadzone w sposób otwarty, z wystawieniem się na krytykę i ocenę, u większości nauczycieli wywołałoby obawę i skłoniło raczej do szukania form zabezpieczeń przed nadużyciami. Ten temat był również obecny w nauczaniu zdalnym, zwłaszcza na początku, okazał się jednak marginalny. Uczniowie i nauczyciele oswoili się z formą pracy online, która umożliwia dostęp wszystkich do lekcji i krytyczną ocenę pracy nauczyciela. Wielu nauczycieli poczuło się pewnie w pracy na odległość, przez co umiejętnie stosuje skuteczne metody. Dość duża grupa potrafiła poradzić sobie w środowisku online, często przewyższając pod tym względem uczniów.

Ta refleksja nie dotyczy zapewne pracy wszystkich nauczycieli, skala badania była bowiem niewielka. Szkoła opisywana w niniejszym artykule dobrze poradziła sobie pod względem organizacyjnym, nauczyciele pracowali zespołowo, a dodatkowo stworzono dobre warunki do rozwoju uczniów i odważnych eksperymentów. W szerszym kontekście można stwierdzić, że podjęcie nauczania zdalnego może być szansą na podniesienie wartości pracy nauczyciela w społeczeństwie. Jeśli jest prowadzone z zaangażowaniem, wzbudzi, tak jak się to stało w badanej szkole, uznanie dla pracy nauczyciela, który potrafił sprostać wyzwaniom nowej, trudnej rzeczywistości.

Postulaty, które sformułowano na podstawie badań, wskazują na potrzebę wzmacniania wartości etosu pracy nauczyciela oraz jego autorytetu w społeczeństwie. Warto zwracać uwagę na pozytywne postawy współczesnych nauczycieli, ponieważ wielu z nich prowadzi nauczanie w poczuciu misji, z zaangażowaniem wszystkich swoich sił, podnosząc nieustannie jakość pracy i swoje kwalifikacje.

Bibliografia

- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Jarczyńska, J. (red.). (2014). *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Janta, M. (2020). Nauczyciel (a)medialny? Kompetencje medialne nauczycieli i ich wykorzystanie w nauczaniu zdalnym. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 4, 23.
- Królikiewicz, R., Pulak, I. (2020). Możliwości wspierania edukacji domowej nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 15, 1(55), 23–38.
- Kwiatkowski, S., Walczak, D. (red.). (2017). *Kompetencje personalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*. Warszawa: Poltext.
- Plebańska, M., Szydler, A., Sieńczewska, M. (red.). (2021). *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Raport z badania marzec 2021*, <https://raportyedukacyjne.blogspot.com> [data dostępu: 20.06.2021].
- Plewka, Cz., Taraszkiewicz, M. (2010). *Uczymy się uczyć*. Szczecin: Wydawnictwo Pedagogium.
- Pocztowski, A. (2003). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Metody – strategie – procesy*. Warszawa: PWE.
- Popławska, A., Aniskievich, T. (2017). Wyzwania cyberprzestrzeni a wybrane kompetencje nauczycieli i uczniów. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 245–258.
- 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* (s. 25–27). Warszawa: EduAkcja.
- Rae, L. (2012). *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Sekścińska, K. i in. (2020). *Kształcenie na odległość oczami nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców Raport z badania*, <https://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2020/10/11> [20.06.2021].
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15–28.
- Szpotowicz, M. (2011). *Europejski wymiar edukacji*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- 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* (s. 59–63). Warszawa: EduAkcja.
- Śliż, K. (2020). Jak poradziliśmy sobie ze zdalnym nauczaniem podczas pierwszego etapu pandemii – z doświadczeń nauczycieli. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne – z doświadczeń pandemii COVID-19* (s. 95–129). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Tanaś, M. (2005). Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zamkowska, A. (2019). Model nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji włączającej, *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47), 2, 93–103.
- Znanięcki, F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Żegnałek, K., Gutkowska-Wyrzykowska, E. (2016). Nauczyciel – misja czy zawód? *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13, 173.

Zdalne zabawy dzieci trzy- oraz czteroletnich

ABSTRAKT W artykule zaprezentowano zagadnienia odnoszące się do zabaw zdalnych prowadzonych w przedszkolu, wśród dzieci trzy- oraz czteroletnich w czasie pandemii COVID-19. Niniejszy rozdział został opracowany na podstawie literatury dotyczącej propozycji zabaw przedszkolnych, analizy grupy zamkniętej przeznaczonej dla nauczycielek przedszkola na portalu społecznościowym, który zawiera „bank inspiracji” do realizowania aktywności w formie online. Przeanalizowano również polskie oraz zagraniczne strony internetowe z grami dla dzieci. Ponadto przedstawiono wyniki badań z przeprowadzonych wywiadów wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego na temat praktykowania zabaw zdalnych podczas prowadzenia lekcji online z dziećmi trzy- oraz czteroletnimi. W końcowej części artykułu autorka podsumowuje obraz zabaw przedszkolnych, przekazywanych drogą internetową. Uzyskane wyniki pokazują innowacyjne pomysły na realizację zajęć skierowanych do najmłodszych i pozwalają na sformułowanie rekomendacji dotyczących przyszłości zabaw zdalnych.

SŁOWA KLUCZOWE zabawa, zabawy zdalne, gry, przedszkole, dzieci trzy- i czteroletnie, edukacja zdalna, nauczyciele wychowania przedszkolnego.

Wstęp

Pojęcie „zabawa” oznacza czynność, która towarzyszy człowiekowi przez całe jego życie, jednak największą rolę pełni w wieku przedszkolnym jako podstawowa forma egzystencji małego dziecka. Jest to główny model aktywności, realizowany w czasie wolnym od obowiązków, jako czynność spontaniczna, twórcza oraz dobrowolna. Współczesne teorie podkreślają znaczenie zabawy

w kontekście funkcjonowania na płaszczyźnie zaspokojenia „indywidualnych potrzeb i zainteresowań, z jednoczesnym ułatwianiem dziecku wchodzenia w życie społeczne” (Okoń, 2001, s. 457). Bawienie się jest najbardziej pożądane w początkowym etapie życia dziecka. W odniesieniu do edukacji przedszkolnej stanowi główne źródło nabywania podstawowych kompetencji poznawczych. Zabawa nabiera innego znaczenia z punktu widzenia edukacji zdalnej. Staje się bowiem wyzwaniem dla współczesnych nauczycieli przedszkola jako nowa forma pracy na odległość. Niniejsza publikacja ma za zadanie przybliżyć obraz zdalnej zabawy na etapie przedszkolnym wśród dzieci trzy- oraz czteroletnich.

1. Zabawa w edukacji przedszkolnej

Zabawa stanowi podstawową czynność człowieka, obejmuje swoim zasięgiem zarówno zabawki, jak i interakcje między poszczególnymi osobami, uczestniczącymi w różnych aktywnościach. Zabawa dostarcza rozrywki – przywileju swobodnego przeżywania chwil, doświadczenia relaksu (Borzymowska, 1996). Małgorzata Marcinkowska podkreśla, że działanie opiera się na wyobraźni, która w sposób bezpośredni dostarcza wiele przyjemności bawiącemu się. Ponadto w czynnościach zabawowych pojawia się twórcze zaangażowanie oraz samodzielne poznawanie rzeczywistości w akcie odtwarzania ról życiowych (Marcinkowska, 1998). Zabawa rozbudza fantazję dziecka, pozwala na kreowanie świata, włączenie się w różne odtwórcze wydarzenia, często w najbliższym otoczeniu (Schopf, 2003). Akt bawienia się daje podłoże do rozwoju myśli i innowacyjnych pomysłów. Zabawa nie tylko opiera się na uzyskiwaniu pozytywnych emocji, ale też dostarcza nowych doświadczeń niezbędnych do budowania schematów intelektualnych (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2012). Przede wszystkim pełni ważną rolę w procesie wychowania dzieci zarówno w sferze umysłowej, jak i fizycznej.

Dzieci potrzebują zabawy na każdym etapie życia. Przejawia się ona we wszystkich okresach rozwoju przedszkolaków, jednakże kluczowy jest wczesny etap, obejmujący trzy- oraz czteroletków, poznających otoczenie głównie poprzez bawienie się. Dziecko w wieku przedszkolnym nabywa nowych umiejętności w procesach poznawczych, jest zdolne do rozumowania

przyczynowo-skutkowego. W trakcie zabawy rozwija się w nim strefa symboliczna, wspomagana coraz to szerszym zasobem słów w zakresie opowiadania historii oraz wykorzystywania neologizmów (Harwas-Napierała, Trempała, 2004). Dziecko na etapie przedszkola nabywa umiejętności obcowania ze swoimi rówieśnikami. To dzięki zabawom grupowym fantazja łączy się w nim z kooperacją, a maluch ma możliwość uczenia się poprzez interakcje z kolegami (Brzezińska, Appelt, Ziólkowska, 2015). Wraz z zapewnioną opieką, wsparciem i kontaktem słownym przedszkolak czuje sens podejmowanych czynności (Pulkowska, 2008).

Zabawy w przedszkolu stanowią przyczynę podjęcia przez dziecko czynności pobudzającej rozwój wyobraźni i integracji z grupą z wykorzystaniem nabytych doświadczeń (Schopf, 2003). Zabawy dzielą się na wiele kategorii, a za podstawowe uważa się: „funkcjonalne, tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne i ruchowe” (Okoń, 2001, s. 457). Ponadto do wsparcia form aktywności dołącza się zabawy badawcze oraz tropiące (Dyner, 1983). Do najczęściej stosowanych czynności zabawowych okresu przedszkolnego zalicza się: zabawy zabawkami, plastyczne (malowanie, rysowanie), z masami plastycznymi (lepienie z plasteliny, z masy solnej), tematyczne (w dom, sklep), ruchowe (bieżne, z piłką), z naturalnymi materiałami (z wodą, piaskiem) oraz zabawy muzyczne, z wierszami i rymowanekami (Pulkowska, 2008). Wszechstronne możliwości zabawy wieku przedszkolnego wskazują na ważną kwestię symboliczną. Przedmioty są w nich bowiem używane zamiennie, np. klocek zamienia się w jabłko. Dzięki tego typu stymulacjom, możliwe jest rozwijanie wyobraźni, wielopozomowego postrzegania i kreatywnego rozwoju małego dziecka. Zabawy w przedszkolu generowane są przez przestrzeń oraz czas. Obszar do bawienia się musi zapewnić swobodę ruchu i miejsce do spotkań z innymi dziećmi. Uwzględniając koncentrację oraz nastrój do zabawy, czas należy dostosować tak, aby dziecko mogło realizować swoje założenia (Schopf, 2003).

Zabawy w przedszkolu najczęściej mają naturę swobodną, spontaniczną oraz sterowaną, stanowiącą narzędzie edukacyjne praktykowane przez osoby dorosłe. Na tym etapie zabawy swobodne cechuje charakter twórczy, określone są jako czas wolny, potrzebny do realizacji dziecięcych fantazji. W ich ramach dziecko w sposób dowolny podejmuje się różnych aktywności, często zagospodarowując swoje pole gry zabawkami i gromadząc doświadczenia

niezbędne do budowania schematów poznawczych (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007). Zabawa sterowana dostarcza nowych doświadczeń w kwestii interakcji z drugą osobą poprzez ukazanie dziecku nowego postrzegania, a także nakierowania uwagi na nieznaną mu doświadczenia. Kierowanie przebiegiem zabawy i sterowanie rozmową uwidaczniają się w trakcie zabaw dydaktycznych, pozwalających u najmłodszych pobudzić wrodzoną ciekawość oraz rozwinąć fantazję dziecka (Schopf, 2003). Dziecięce kompetencje najintensywniej kształtują się podczas zabaw tematycznych, wspomaganych ingerencją nauczyciela, który pozwala wzbogacić wiedzę swojego podopiecznego o nowe sytuacje życiowe (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007). Intensywność uczenia się przez dzieci na etapie przedszkolnym generuje obszar zajęć dydaktycznych oraz ważne wydarzenia przedszkolne z udziałem zaproszonych gości.

Zabawy w przedszkolu mają za zadanie nieść dzieciom przyjemność oraz odprężenie. Aktywność powinna dostarczać zadowolenia z podejmowanych ról. Podczas zabawy przedszkolak poznaje świat i rozładowuje skumulowane w sobie napięcia emocjonalne. Ogromną rolę i udział w przebiegu zabawy pełni nauczyciel wychowania przedszkolnego. Pozwala swojemu wychowankowi odważnie wkraczać w bajkowy świat, kierować rolami, pomaga stworzyć „jak najlepsze zewnętrzne, jak i wewnętrzne warunki udanej zabawy” (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1988, s. 218). Do kreowania swobodnych aktywności przedszkolnych dzieci powinny mieć zapewnione odpowiednie miejsce, wyznaczony czas oraz dostarczone zabawki i materiały pomocnicze do podejmowania wszelkich czynności.

2. Zabawy przedszkolne online

Zabawa zdalna nabiera zupełnie innego charakteru na etapie przedszkolnym, zmienia się odbiór poleceń, wytycznych oraz reguł poszczególnych aktywności. O ile zabawa swobodna istnieje w domu od zawsze, o tyle zabawa kierowana może sprawić nauczycielom, rodzicom oraz dzieciom więcej problemu w interpretacji przesłania. W edukacji online jest ona realizowana w sposób pośredni za pomocą drogi zdalnej, co znacznie utrudnia interakcję z dzieckiem. W celu dobrej organizacji czasu edukacyjnego w domu

należy podkreślić ważną rolę rodzica, opiekuna, który przejmuje obowiązki nauczyciela. Do jego zadań należy zapewnienie bezpieczeństwa podczas wykonywania zabaw oraz ułożenie planu dnia z wyznaczeniem czasu na zabawę oraz naukę (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020). Pobyt dziecka w domu można zorganizować w taki sposób, aby był zbliżony do czasu spędzonego w przedszkolu. W przypadku najmłodszych gwarantuje to poczucie bezpieczeństwa oraz pogłębienie więzi z opiekunami. Częste rozmowy, programy edukacyjne oraz wspólne czytanie książek (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020) pomagają poszerzyć wiedzę oraz wzmocnić więzi z członkami rodziny. Dziecko w trakcie edukacji online, adekwatnie do pobytu w przedszkolu, powinno zaspokajać swoje potrzeby ruchu, zabawy swoimi zabawkami, grać, a także rozwiązywać napotkane trudności. Zadaniem rodzica jest uatrakcyjnianie edukacji domowej, motywowanie malca do zabaw oraz pozwalanie mu na samodzielne podejmowanie decyzji. Prawidłowy przekaz, rozmowa oraz kierowanie przebiegiem zabawy decydują o dalszym rozwoju intelektualnym oraz emocjonalnym dziecka (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020).

Nauczyciel ma za zadanie wspierać na wszystkich płaszczyznach edukację domową poprzez stały kontakt zdalny z wychowankiem oraz opiekunem. Znacznie trudniej w takiej sytuacji przebiega proces adaptacji, uspołecznienia dziecka, co wiąże się z jego ograniczonym kontaktem z rówieśnikami. Zabawa zdalna i kontakt online z dzieckiem najczęściej odbywa się poprzez wysyłanie propozycji takich aktywności drogą elektroniczną, np. za pomocą strony internetowej przedszkola. Wychowawca wykazuje się własną inicjatywą oraz kreatywnością; co do przekazywania materiałów swoim podopiecznym nie ma ustalonych zasad ani powinności, które dotyczyłyby korespondencji z wychowankami. Do przykładowych zabaw zdalnych, rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, należą:

- › „propozycje wykonania prac plastycznych, projektów technicznych, zabaw badawczych lub eksperymentów;
- › konkretne propozycje opracowane na potrzeby grupy jego dziecka, adekwatne do realizowanego programu;
- › opracowane przez nauczycieli propozycje twórczej aktywności dzieci;

- › linki do słuchowisk, audycji radiowych, informacje o programach telewizyjnych (pasma edukacyjne Telewizji Polskiej), a także programów, zabaw online” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020, s. 20).

W zdalnej edukacji przedszkolnej, nauczyciele mogą liczyć na oferty twórców i pomysłodawców pomocy do realizacji zabaw online. Jedną z takich osób jest Aneta Konefał, która opracowała ogólnopolski projekt *Mały miś w świecie wielkiej literatury*. Ponadto na grupie społecznościowej Facebook stworzyła stronę poświęconą zdalnej edukacji dla nauczycieli przedszkola. Grupa: *Przedszkolne tematyki – bank inspiracji* oferuje gotowe materiały, opracowane tematy do edukacji online, które mogą zostać wykorzystane do wysyłania zadań i linków podczas zdalnego przedszkola.

Fotografia 1. Bank pomysłów Anety Misiowej, tematyka: zwierzęta na wsi

Przedszkolne tematyki - bank inspiracji

+ Zaproś

Aneta Misiowa
Administrator · 7 kwietnia · 🌐

#zwierzętanawsi
Pomysły na zdalne nauczanie - linki/propozycje w komentarzach

**ZWIERZĘTA
NA WSI**

198
146 komentarzy

Lubię to! Komentarz

Aneta Misiowa
Administrator · 7 kwietnia · 🌐

Pomysły na zdalne nauczanie - linki/propozycje w komentarzach

widoczna
Każdy może znaleźć tę grupę.

Ogólna

Tematy w tej grupie

#polska 🚩
Przypięte przez administratora · 1 post

#kosmos 🚩
Przypięte przez administratora · 1 post

#książka 🚩
Przypięte przez administratora · 1 post

Wyświetl wszystkie

Pokoje

Będzie to spacer na rozmowę na cz...

Źródło: <https://www.facebook.com/groups/2762131250567438> [data dostępu: 8.07.2021, godz. 20.21].

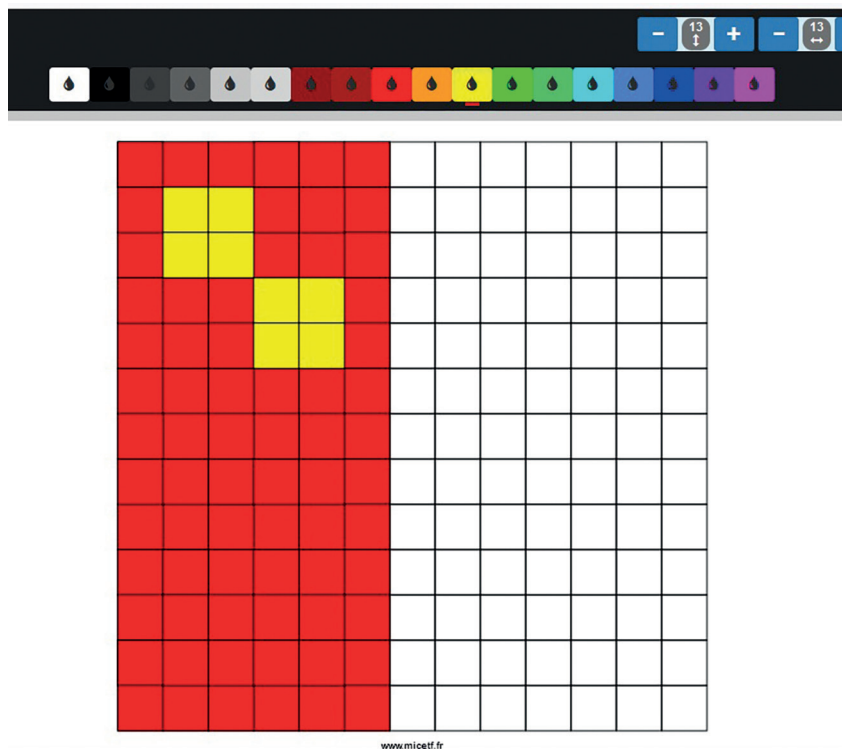
Autorka strony, podpisująca się jako Aneta Misiowa, podkreśla rolę współpracy i wzajemnego wsparcia nauczycieli w trakcie nauki zdalnej dzieci najmłodszych. Na fotografii 1 zamieszczony został przykładowy temat opracowany zarówno przez panią Anetę na grupie *Przedszkolne tematyki – bank inspiracji*, jak i pomysły na zabawy zdalne nadesłane przez nauczycielki wychowania przedszkolnego z całej Polski. Grupa składa się z 19 634 członków. Pod postem *Zwierzęta na wsi* zebrano 146 pomysłów na zabawy z przedszkolakami. Wszystkie te aktywności są dostosowane do małych dzieci, z podziałem na prace plastyczne i techniczne, wraz z autorskimi opisami wykonania i z tymi z zasobów Internetu. Nauczyciele opracowali zabawy ruchowe do popularnych piosenek dziecięcych, a także instrukcje do rysowanych wierszyków. Wielu z nich posługiwało się autorskimi prezentacjami przygotowanymi w programach graficznych Genially oraz Canva, przesyłając nagrane odgłosy zwierząt i zdjęcia samodzielnie wykonane w gospodarstwie. Niektóre nauczycielki podzieliły się pomysłami na gry typu „ułoż historyjkę obrazkową z Learningapps” albo tymi stworzonymi w Wordwall. Adekwatnie do omawianej tematyki autorskie gry, skierowane do najmłodszych przedszkolaków, obejmują zabawy logopedyczne, ruchowe oraz na koncentrację uwagi. Dzieci z pomocą osoby dorosłej mogą poprzez grę wykonać zadania przedszkolne, kręcąc wirtualnie kołem fortuny lub bawiąc się za pomocą anagramu.

Nauczycielki, szukając inspiracji do opracowania zabaw zdanych, korzystały nie tylko z polskich stron internetowych, ale również wzorowały się na propozycjach pochodzących z innych państw Europy, np. z Anglii, Francji. Ponadto nagrywały filmy, które umieszczały w serwisie internetowym YouTube, na którym to przybliżały temat, opowiadając ciekawostki np. o życiu zwierząt. Nauczyciele zamieszczali również autorskie plany pracy opiekuńczo-wychowawczej do nauki zdanej. Zabawy były udostępniane na dysku Google Drive lub poprzez przesyłane linki do stron internetowych przedszkoli. Najwięcej nadesłanych przez nauczycieli propozycji zabaw pochodziło ze stron internetowych specjalnie opracowanych na potrzeby wychowawców. Niektóre z nich były darmowe, inne zaś wymagały opłaty. Dodatkowo Aneta Misiowa w pliku Linkownia zamieściła przydatny spis stron internetowych z zakresu edukacji zdalnej dzieci w przedszkolu, odnoszących się do

następujących kategorii: skarbnica zabaw, piosenek, wierszy, dobranocki, gry, karty pracy, audycje, pomysły dla rodziców i nauczycieli.

Strony internetowe przeznaczone dla przedszkoli niosą pomoc oraz wsparcie na wszystkich szczeblach edukacji przedszkolnej. Najtrudniej jest opracować interaktywną grę skierowaną do najmłodszych dzieci trzy-, czteroletnich z uwzględnieniem zaleceń medycznych dotyczących czasu korzystania z urządzeń zdalnych (30–40 minut dziennie). Bogata oferta portali z zabawami przedszkolnymi dostępna jest w wersjach bezpłatnych oraz płatnych. Nauczyciele pracujący w przedszkolu muszą pamiętać o uwzględnieniu statusu materialnego rodziny przedszkolaka, bazując głównie na bezpłatnych pomocach edukacyjnych. Gry zamieszczane na darmowych portalach oferują szybkie zabawy trwające od 15 do 30 minut, podzielone na gry typu puzzle, na koncentrację uwagi, memory, łączenie kropek, gry zręcznościowe, kolorowanki online. Do najpopularniejszych, często wymienianych i polecanych przez nauczycielki, darmowych polskich stron z grami zalicza się: MiniMini, DzieciOnLine, bobibobi, grydladzieci, przedszkolaki.pl. Gry na wymienionych portalach są dostosowane do wieku przedszkolnego, a ponadto rozwijają dzieci pod względem edukacyjnym oraz ruchowym. Do innowacyjnych metod stosowanych w zabawach zdalnych zalicza się wykorzystanie zagranicznych gier. Wówczas to zadaniem nauczyciela jest przetłumaczenie lub napisanie instrukcji do konkretnych linków. Dzięki francuskiej stronie micetf.fr możliwe jest kodowanie, łączenie kropek bądź projektowanie wzorów. Poniżej zamieszczono przykładowe ćwiczenie, w którym dziecko ma za zadanie uzupełnić kwadraty zgodnie z miejscem oraz wybranym kolorem na podstawie wzoru.

Fotografia 2. Kodowanie – pomysł własny autorki artykułu *Ukryte kwadraty – kocyk*



Źródło: <https://micetf.fr/cologrillesgenerateur/> [data dostępu: 18.07.2021, godz. 13.05].

Zagraniczne portale udostępniają ponadto gry logiczne oraz edukacyjne. Wśród tych stron warto wymienić amerykański portal mathplayground z barwną grafiką oraz prostymi zabawami typu: układanki, gry logiczne oraz na spostrzegawczość. Trzy- oraz czteroletki znają większość bajek oferowanych przez programy telewizyjne, emitujące kreskówki w telewizji naziemnej oraz kablowej. Wykorzystując ukazanych w nich ulubionych bohaterów, za pomocą gry można przybliżyć tematykę i zadania przedszkolne. Darmowe, angielskojęzyczne strony internetowe z ulubionymi postaciami z bajek to littlekingdom.co.uk, yaksgames.com, peppapigworld.co.uk, disneyjunior.disney.com.au. Dzięki nim dziecko nabywa nowych umiejętności poznawczych, a także biernie uczy się języków obcych, które łatwiej jest przyswoić w początkowym etapie edukacji.

Nauczanie zdalne w przedszkolu jest wciąż bardzo trudnym zadaniem zarówno dla nauczycieli, jak i dzieci oraz ich opiekunów. Nie każdy ma możliwość skorzystania z zabawy w formie online, a powodów takiego stanu rzeczy jest wiele, do najważniejszych należy zaliczyć: brak czasu, sprzętu, łącza internetowego oraz brak chęci uczestnictwa w zabawach. Model e-learningowy zastosowany w przedszkolu działa zgodnie z zasadą 3J: dostosowuje się do dzieci (*just-for-me*), stosowane w nim nauczanie organizowane jest w ramach potrzeb (*just-in-time*), uczy w sposób wystarczający (*just-enough*) (Lorens, 2011). Dzieci, które korzystają z formy zdalnej, niewątpliwie poszerzają swoją wiedzę i pobudzają sferę emocjonalną o nowe doświadczenia.

3. Metodologiczne założenia badań własnych

Celem niniejszych badań jest ukazanie realizacji programu edukacyjnego w formie zabaw zdalnych wśród dzieci trzy- oraz czteroletnich na etapie przedszkolnym. W niniejszym artykule przedstawiono wyniki analizy treści stron internetowych dotyczących zabaw dziecięcych. Ponadto, w celu pogłębienia tematyki aktywności zdalnych, wykorzystano metodę wywiadu w oparciu o kwestionariusz wywiadu przeprowadzonego z trzydziestoma nauczycielkami wychowania przedszkolnego, pracującymi w przedszkolach publicznych oraz prywatnych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego, w grupach trzy-, czteroletków oraz łączonych, czyli trzy-, cztero- i pięciolatek. Siedem wychowawczyń było nauczycielkami kontraktowymi, dziewięć mianowanymi, czternaście – dyplomowanymi. Wywiady z nauczycielkami miały charakter indywidualny, bezpośredni oraz pośredni za pomocą wideokonferencji Zoom. Kluczową rolę w opracowywaniu zabaw zdalnych dla badanych nauczycielek odegrały autorskie opisy zabaw, publikowane filmy, prezentacje stworzone przez wychowawczynie przedszkola na terenie całej Polski. Badania dotyczyły zebrania informacji na temat zabaw zdalnych w oparciu o kwestionariusz wywiadu z nauczycielkami, który składał się z następujących pytań:

1. Jak organizowano zabawę dziecka zdalnie?
2. Jakie edukacyjne ćwiczenia zadane przedszkolakom dały najwięcej pozytywnych efektów w trakcie nauki zdalnej?

3. Jak organizowano zabawy plastyczne, ruchowe oraz z jakich narzędzi korzystano online?
4. Jakie zasoby internetowe wykorzystywano podczas nauki zdalnej?
5. Jak wyglądały zabawy organizowane za pośrednictwem kamer?
6. Co okazało się najłatwiejsze, a co było wyzwaniem przy opracowywaniu zabaw online dla dzieci?

4. Analiza wyników badań

Zabawa online na etapie przedszkolnym jest wyzwaniem, wymaga pokonania wstydu, przejścia od bezpośrednich doznań do pośrednich źródeł przekazu. To, co nauczycielki jednomyślnie podkreśliły na wstępie wywiadu, a co im utrudniało pracę, to niedostateczne doświadczenie. Liczne braki w tym zakresie przyczyniły się do chaotycznego przebiegu zajęć często pozbawionych planu bądź konspektu. W większości przypadków nauczanie odbywało się poprzez wysyłanie materiałów tekstowych skierowanych do rodziców, co zależało głównie od rodzaju aktywności. Zabawy dynamiczne opisywano poprzez instrukcje, często poparte obrazkami bądź zdjęciami z Internetu. Zabawy ruchowe, muzyczne wspomagane były gotowymi tele-dyskami pochodzącymi ze strony YouTube. Niektóre nauczycielki wysyłały linki do piosenek lub gotowe utwory w formie pliku mp3: *linki umożliwiały wprowadzenie do zabawy, uzupełniane były komentarzem słownym lub pisemnym typu: połóż się wygodnie na dywanie, poproś mamę o uczestnictwo* (N16). Do piosenek załączono rozpisane ruchy choreograficzne podawane w sposób przystępny dla dziecka, np.: *podnieś ręce do góry, zrób obrót na jednej nodze* (N3). Większość nauczycielek wysyłała poranne opisy zabaw z ćwiczeniami gimnastycznymi. Jedna z pań nagrywała swoje zajęcia i publikowała te materiały na prywatnej grupie na portalu Facebook. Takie zajęcia składały się z części statycznej oraz dynamicznej: *pierwsza część dotyczyła omawianej tematyki zgodnie z planem miesięcznym przedszkola, druga opierała się na rytmicznych tańcach, gimnastyce korekcyjnej* (N4). Inne nauczycielki spotykały się sporadycznie na kamerach w celach nawiązania i podtrzymania interakcji z dziećmi poprzez wspólne śpiewanie piosenek, tańce, wyświetlanie zagadek oraz krótkich bajek do wspólnego oglądania.

Jedna z nauczycielek przedszkola podkreśliła, że duże znaczenie w zabawie online miały *dotatkowe gadżety, typu: trąbki, tamburyn i gwizdki* (N22). Inna nauczycielka pisała wieczorem notatkę do rodziców z prośbą o przygotowanie odpowiednich materiałów na następny dzień: *proszę przygotować garnek oraz drewnianą łyżeczkę – jutro dzieci będą robiły hałas w postaci perkusji na Zoomie* (N18).

Bardzo dużo korzyści edukacyjnych niosły ze sobą zabawy matematyczne i grafomotoryczne. Nauczycielki prowadziły je na konkretnych przedmiotach z otoczenia domowego lub z kartami pracy z Internetu. Polecenia odnosiły się do zadań matematycznych i były skierowane bezpośrednio do dziecka: *Położ cztery zabawki na dywanie w kolorze żółtym, obok połóż trzy zabawki w kolorze czerwonym, których zabawek jest więcej?* (N1). Nauczycielki, które rozdały do domów książki – podręczniki, miały możliwość pracować na konkretnych kartach pracy poprzez wybór ćwiczeń, adekwatnych do przerabianych tematów. Często otrzymywały informację zwrotną na temat wykonanych przez wychowanków ćwiczeń, np. w postaci wysyłanych zdjęć z kolorowanymi lub szlaczkami. Jedna z nauczycielek starała się stworzyć warsztat sensoplastyczny w domu dziecka i zachęcała je do poznania otoczenia poprzez doświadczenia: *twardy, lekki, miękki, lepki* (N11). Polecenia przesyłane były za pomocą e-maila, np.: *Droży rodzice, zachęcam do zabawy z ryżoliną: ugotuj ryż, dodaj kolorowej farбки lub barwnika spożywczego, ulep z dzieckiem dużą, średnią oraz małą kulkę. Możecie też stworzyć długą gąsienicę, przykładając do siebie małe kuleczki.*

Zabawy stanowiły ogromny problem w edukacji zdalnej, tworzenie pomocy i instrukcji zajmowało wychowawcom do trzech godzin. Niektóre nauczycielki nie zawsze włączały aktywności zabawowe do wysyłanych zadań, pomijając przy tym obowiązek stosowania takiej formy spędzania czasu w nauce najmłodszych dzieci. Były też takie panie, które planowały realizację zadań opartych wyłącznie na zabawach, co tłumaczyły większą motywacją swoich podopiecznych do podejmowania się zadań. Starały się przy tym dostrzegać plusey w edukacji bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: *Dziecko bez zabawy byłoby zniechęcone do wykonywania jakichkolwiek czynności, nie miałyby to sensu, tak po prostu przekazywać wiedzę popartą tylko wiadomościami encyklopedycznymi* (N29). Zabawy opierały się głównie na pomysłach zaczerpniętych z Internetu. Niektóre

nauczycielki skorzystały z gotowych, płatnych propozycji zabaw do edukacji zdalnej, pochodzących od firm oferujących pomoc dla nauczycieli przedszkola. Jedna z pań, podkreśliła fakt, że *dziecko w warunkach domowych powinno mieć zapewniony czas dla siebie*, więc podczas swoich zajęć starała się omijać zabawy sterowane przez wychowawcę do minimum (N5). Nauczycielki modyfikowały swój dotychczasowy plan pracy, podporządkowując się możliwościom przekazu zdalnego. Panie wskazały na zmiany w poleceniach formułowanych do zabaw w formie: *Pobaw się z mamusią, tatusiem, siostrą, bratem*, włączając tym samym do tej aktywności osoby postronne (N2). Zabawy w kole, grupowe zawęziły się do najbliższego otoczenia, a polecenia były tak skonstruowane, by nie wprowadzać rodziny w zakłopotanie poprzez stosowanie – tak jak w przypadku niektórych nauczycielek – zabaw dywanowych z dawnych lat typu: „Chodzi lisek”, „Nie chcę cię znać”. Nauczycielki przedszkola zmieniły natężenie zadań oraz czas przeznaczony na ich wykonanie. Dotyczyło to głównie zabaw z użyciem kamer. Nie wszystkie dzieci miały ochotę na taką formę aktywności, a brak bezpośredniego kontaktu utrudniał zdyscyplinowanie grupy. Niektóre nauczycielki odrzuciły zabawy z cyframi, literami, bojąc się nieprawidłowego utrwalenia schematu prowadzenia kredki po wzorze: *Trudno jest bawić się z cyframi, nadać im ciekawy wydźwięk, próbowałam często wymóc na dzieciach ich kreatywność poprzez rysowane cyfry, np. prosiłam, aby dziecko stworzyło z cyfry 5 węża, poprzez dorysowanie elementów* (N11). Jedna z pań odrzuciła kodowanie ze względu na brak możliwości dostępu do maty i materiałów niezbędnych do uzupełnienia, a także brak instrukcji w opisie odnoszącym się do realizacji zadań z kodowania. Część nauczycielek zrezygnowała z wymyślnych prac plastycznych z trudno dostępnymi materiałami, które na co dzień są do dyspozycji w przedszkolu, np. z użyciem drucików kreatywnych, guzików, marszczonej bibuły.

Zabawy plastyczne pobudzają wyobraźnię, rozwijają i zachęcają do kreatywności. Zdaniem wszystkich nauczycielek w przypadku zabaw plastycznych online ważny był dobór materiałów oraz dostępność w warunkach domowych. Połowa respondentek zwracała szczególną uwagę na prace wykonane samodzielnie przez dzieci. Jedna z pań podkreśliła, że jej zdaniem często zdarzało się, że *to rodzice wykonywali prace techniczne, przysyłając zdjęcia, widać było precyzyjne wycinanie oraz malowanie na poziomie osób*

dorośli (N4). Nauczycielki zachęcały do zabaw plastycznych głównie z użyciem kredek, wysyłały w tym celu kolorowanki zeskanowane z własnych materiałów lub pochodzące z Internetu: *Nie wyobrażałam sobie wymagać, aby dziecko miało wszystko w domu, nie każdy ma czas na zakup krepy. Ograniczałam swoje zabawy głównie do rysunków za pomocą kredek* (N15). Wszystkie nauczycielki zadawały dzieciom wykonanie samodzielnych rysunków na adekwatny temat. Jedna z badanych tak opisała narysowanie słońca: *Na środku kartki narysuj koło, pokoloruj na żółto, pamiętaj nie wyjeżdżaj za linię. Następnie dorysuj promyczki, dodatkowo możesz narysować i pokolorować chmury* (N2). Dla połowy nauczycielek ważne było połączenie zabawy z rozwojem motoryki małej z naciskiem na poprawne wycinanie figur geometrycznych, obrazków z gazet, a w niektórych przypadkach kart pracy z wcześniej zabranych książek. Do prac technicznych nauczycielki przedszkola wykorzystywały łatwo dostępne materiały, które znajdują się w każdym domu: *rolki po ręcznikach papierowych, po papierze toaletowym, butelki plastikowe, kartony, pudełka* (N5), a także sypkie: *ryż, kaszę, mąkę, sól, kawę, płatki śniadaniowe, piasek* (N6), (N19), (N20), (N23), podkreślając przy tym potrzebę zaangażowania do tych prac rodziców, opiekunów. Jak podkreśliła jedna z nauczycielek: *dorośli nadzorowali pracę dzieci, po przeprowadzonej zabawie odsyłali udokumentowaną pracę w postaci zdjęć wykonanych rysunków, wyklejane* (N3). Poniżej znajdują się zdjęcia przesłane przez rodzica z wykonanych prac plastyczno-technicznych czteroletniego dziecka.

Fotografia 3. Praca plastyczna: Krowa z gotowego szablonu. Polecenie nauczyciela brzmiało: Poproś dorosłego o wydrukowanie lub o przerysowanie krowy na kartę, wytnij poszczególne elementy, przyklej na kartę nogi, brzuch, głowę oraz pysk. Dorysuj tło, np. słońce, chmury, kwiaty, trawę lub drzewa (N6)



Źródło: zbiory własne autorki artykułu.

Fotografia 4. Praca techniczna – projekt: Pałac królowej lodu. Polecenie nauczyciela brzmiało: Wyobraź sobie, że królowa lodu chce zamieszkać w Twoim pokoju. Stwórz pałac z dostępnych materiałów w domu: mogą to być pudełka, klocki, butelki, kubki, rolki po papierze toaletowym. Zachęcam do wykonania zadania wszystkich członków rodziny (N6)



Źródło: zbiory własne autorki artykułu.

Zabawy ruchowe były priorytetem wśród opracowywanych zadań zdalnych w przedszkolu. Nauczycielki podkreślały chęć zmobilizowania dzieci do ruchu z troski o ich kondycję oraz rozwój psychoruchowy: *Ważne jest, aby dziecko rozwijało motorykę dużą, możliwe jest to poprzez ćwiczenia rozciągające, z elementami jogi, typu naśladowaj kota, motyla – wyciągnij grzbiet, machaj ramionami* (N27). Jedna z pań opisała sposób zabawy ruchowej

z wykorzystaniem poduszek oraz misiów pluszowych. Na kamerze poprzez komunikator Zoom wykonywała ćwiczenia, zachęcając dzieci do aktywności słowami: *spróbuj, dasz radę, jesteś taki wysportowany, idzie ci świetnie, brawo* (N2). Inna nauczycielka przedszkola nagrywała filmy z „ćwiczeniami na dywanie”, tłumacząc każdy ruch: *podnieś nogę, podskocz trzy razy* (N4). Często była to zumba dziecięca oraz rytmika dla smyka z podkładem muzycznym w tle. Dwie nauczycielki (N1, N2) opisywały zabawy domowe oparte na rzucie, łapaniu piłek gumowych lub wykonanych z gazet, poduszek, zwiniętych skarpetek. Jedna z pań (N6) tworzyła dywanowe wyścigi z przeszkodami, rysowała w programach graficznych trasy wraz z utrudnieniami, na rysunku zawarła podstawowe wyspy z zadaniami, np. *przy pierwszej bazie – położonej poduszce – musisz wykonać 5 pajacyków, przy drugiej bazie zrób 3 przysiady, na koniec zakręć biodrami*. Dzieci miały za zadanie czworakować pod stołem, krzesłem: ponadto wszystkie nauczycielki wykorzystywały zabawy w naśladowanie zwierząt poprzez ruch i odpowiednie odgłosy, np. *skacz jak żabka, podnoś wysoko nogi jak bocian*. Część respondentek podkreśliła znaczenie zabaw ruchowych na świeżym powietrzu. Z tego powodu zadawały zadania typu: *pobaw się w ogrodzie, w parku w berka, muchy latają, figurki* (N3). Zalecały do spacerów na świeżym powietrzu, stosując polecenia: *wybierz się do lasu, poszukaj skarbów w postaci szyszek oraz listków* (N1), *poszukaj w najbliższej okolicy zaczarowanych kolorów: granatowy, bordowy, miętowy* (N14), *znajdź coś zielonego, czerwonego oraz żółtego* (N2). Przedszkolanki zachęcały dzieci do znajdowania figur geometrycznych: *Poszukaj ukrytego koła w ogrodzie, poproś o pomoc mamusię* (N6). *Rodzicu, przejdź się z dzieckiem po najbliższej okolicy, poszukajcie razem domów jednorodzinnych, bloku, kamienicy, postarajcie się dostrzec różnice – ilość okien, wysokość, kształt budynku* (N21).

Zabawy zdalne wprowadzały nowy obraz edukacji przedszkolnej, wspomaganej obrazem, muzyką i grafiką ze stron internetowych. To, co pozwoliło nauczycielkom na kreatywne ukazanie realizacji tematów, stało się nową inspiracją do tworzenia pomocy edukacyjnych. Jedna z badanych (N3) podczas zajęć zdalnych na komunikatorze Zoom wykorzystywała pacynki własnoręcznie szyte lub dziergane z włóczki. Sylwety Mimusie miały za zadanie czytanie książeczek dla dzieci w trakcie relacji na żywo, zadawały dzieciom pytania oraz bawiły się w „zgadnij, co widzę”. Inne nauczycielki (N2, N6, N14, N26) przedstawiły ciekawe wprowadzenie do tematyki tygodniowych

zajęć, w wybrane dni przebierały się, np. za zwierzątka, w stroje w konkretnym kolorze, za postacie z bajek; w klimacie świąt szykowały dekoracje typu kosze z pisankami. Nowością w pracy nauczycielek okazały się strony do tworzenia gier typu Wordwall. Połowa respondentek układała zabawy z wykorzystaniem koła fortuny, a następnie wysyłała odpowiednie linki do strony lub wyświetlała dane pomoce na Zoomie. Dwie nauczycielki udoskonalily swoją pracę poprzez tworzenie prezentacji z zagadkami w programach Genially, Prezi oraz Canva. Jedna z pań stwierdziła, że: *Opracowanie zabaw za pomocą zagadek w Genially stało się pewnego rodzaju przyjemnym zwyczajem i obowiązkiem. Dzieci czekały na linki do nowych prezentacji, warto było poznać nowe formy przekazywania wiedzy w interesujący sposób. Takie narzędzie będzie regularnie wykorzystywane również w kształceniu stacjonarnym w przedszkolu* (N6).

Zajęcia online z użyciem kamer były regularnie przygotowywane przez większość nauczycielek. Opracowywały one konspekt, scenariusz spotkania z opisanymi po kolei czynnościami, zabawami. Jedna z nauczycielek (N1) organizowała spotkania trzy razy w ciągu tygodnia w godzinach popołudniowych, jak określiła „sprzyjających opiekunom”. Odbывwały się one na wspólnej grupie przedszkolnej Messenger. Nauczycielka o określonej porze łączyła się z dziećmi, a następnie wszyscy razem śpiewali piosenki, dodatkowo każde dziecko mogło się wypowiedzieć na dany temat związany z przerabianym materiałem. Jedna z nauczycielek (N4) przedstawiła swój program zajęć przez Zoom. Na początku witała dzieci, zadawała pytanie dotyczące samopoczucia pociech: *Dzień dobry! Jak się dzisiaj macie? Co nowego u Was?*. Po części wprowadzającej proponowała wspólne ćwiczenia rozluźniające, wierszyki z pokazywaniem typu: „Sroczka kaszkę ważyła”, „Idzie rak, nieborak”. Opowiadała o ciekawych wydarzeniach, przedmiotach, ludziach związanych z omawianym tematem, utrzymywała z dziećmi poznane piosenki, wyświetlając przy tym teledysk na wspólnym ekranie. Nauczycielka starała się wymyślać zabawy na miarę możliwości każdego dziecka, np. prosiła o pokazanie do kamery kredek w odpowiednich kolorach: *Pokaż do kamerki żółtą kredkę*. Na zakończenie zadawała pracę plastyczną lub wykonanie doświadczenia, jak np. przygotowanie „kolorowego mleka”, bądź zabawę tematyczną dla chętnych, kontynuującą albo podsumowującą daną

tematykę. Poniżej znajduje się zdjęcie nadesłane do nauczycielki w ramach wykonanego zadania „Pobaw się w sklep”.

Fotografia 5. Zabawa w sklep



Źródło: zbiory własne autorki artykułu.

Ciekawym urozmaiceniem zajęć zdalnych były spotkania organizowane przez niektóre nauczycielki. Jedna z nich przyznała, że lubiła *robić spotkania online z rodzicami dzieci, którzy mieli możliwość przeczytać dzieciom wybraną książkę* (N4). Część z nauczycielek organizowała spotkania na komunikatorze Zoom z osobami z instytucji zewnętrznych, typu policja, straż pożarna. Mundurowi opowiadali dzieciom o swojej pracy, prezentowali mundur, wyposażenie, prowadzili pogadankę o bezpieczeństwie. Jak podkreśliła jedna respondentka: *Dzieci uczestniczące w zajęciach, włączając się do pogadanek, miały możliwość poszerzenia wiedzy oraz przełamania strachu przed spotkaniem z osobami mundurowymi* (N1).

Największą zaletą zabaw online, zdaniem dziesięciu nauczycielek, był krótki czas realizacji materiału. Siedemnaście nauczycielek wskazało jako korzyść wzmocnienie więzi między środowiskiem naturalnym dziecka a wychowawcą. Jedna z pań przytoczyła słowa rodzica: *Cieszę się, że pomogła*

mi Pani zorganizować czas mojemu dziecku, na pewno będę się z nim bawić również w czasie wolnym od zajęć (N2). Większość nauczycielek jako ułatwienie wskazała korzystanie z gotowych opisów zabaw i podkreślała znaczenie stron Misiowej Mamy będących źródłem pomocy wpisującym się w tematykę oraz zainteresowania, a także i poziom rozwoju dzieci trzy- oraz czteroletnich. Jedna z nauczycielek (N14) podkreśliła fakt, że zdalne nauczanie stanowi alternatywę dla zaistniałej sytuacji pandemicznej, ponadto: *podtrzymuje kształcenie i wychowanie małego dziecka zgodnie z wartościami płynącymi z pedagogizacji dzieci oraz rodziców.* Według trzech nauczycielek zabawy online pozwoliły im na doksztalcenie swoich umiejętności informacyjnych: *Nauczyłam się skutecznie poszukiwać interesujących gier, z których będę korzystać stacjonarnie na tablicy interaktywnej, serfowanie po Internecie okazało się bardzo łatwe (N19).*

W zdalnych zabawach najwięcej trudności przyniósł nauczycielkom dobór odpowiednich słów, które trafiłyby zarówno do dzieci, jak i dorosłych. Układanie rozpiski dziennej z zabawami online zajmowało sporo czasu – jedna z respondentek (N5) przygotowywała zajęcia wieczorem i zdarzało się, że zajmowało jej to trzy godziny. Rodzice dzieci odsyłali informacje zwrotne do nauczycielek o każdej porze dnia: wszystkie panie starały się na bieżąco odpisywać opiekunom, chwając dzieci za ich prace i zaangażowanie. Większość pań przyznała, że samodzielnie nie były w stanie układać zabaw dla dzieci, musiały doskonalić swój warsztat poprzez liczne warsztaty oraz webinaria: *więzało się to z dodatkowym poświęceniem czasu na samo doszkalanie oraz nieplanowanymi kosztami (N3).* Jedna z nauczycielek podała za największą trudność swoją niechęć do pracy w sposób online: *Nie chciałam pracować w ten sposób, nie miałam wyobraźni co do zabaw zdalnych, bez interakcji z dzieckiem (N24).* Ponad połowa nauczycielek podkreśliła fakt dzielenia sprzętu komputerowego z innymi członkami rodziny, jedna z nich przytoczyła słowa mamy wychowanka: *Nie możemy korzystać z zabaw online, ponieważ w tym samym czasie moja starsza córka ma zajęcia w szkole na kamerach (N17).* Trudność pojawiała się podczas nieregularnych godzin pracy. Jedna z nauczycielek tak oto opisała swój rytm pracy: *Łączyłam się z przedszkolakami dopiero o siedemnastej godzinie, byłam zmuszona do takiej formy, ponieważ rodzice pracowali. Uważam, że było to późno, zważając na to, że dzieci trzyletnie czuły się już zmęczone pod wieczór i odmawiały tańców*

czy innych ćwiczeń (N12). Sukcesy oraz trudności w zakresie zabaw zdalnych stały się motywacją do pogłębienia wiedzy oraz wkroczenia w nowy rok przedszkolny, w przypadku nauczycielek bogatszy o nowe doświadczenia.

5. Wnioski i rekomendacje

Wśród większości nauczycieli zabawa online w przedszkolu na etapie dzieci trzy- i czteroletnich opiera się na tych samych schematach pracy. Widoczne jest to zarówno na podstawie analizy stron internetowych z pomysłami na zadania zdalne, jak i w pochodzących z wywiadu opinii wychowawców. Nie każdy nauczyciel czuł się w pełni zaznajomiony ze zdalnym nauczaniem, jednakże każdy potrafił sobie poradzić w organizacji zabaw online poprzez sprawne poruszanie się po stronach internetowych z tematyką przedszkolną. Niektórzy wykazali kreatywnie podejść do zabaw online, tworząc innowacyjne pomoce zdalne. Opinie nauczycieli powtarzały się w danych obszarach, respondenci mieli podobny obraz lekcji na odległość, ponieważ każdy z nich bazował na zbliżonych materiałach pomocniczych, których wciąż brakuje w wystarczającym stopniu w kwestii nauki online. Zdalna praca nauczycieli ilustruje sytuację współczesnego przedszkola na początkowym etapie socjalizacji dziecka, gdzie w sposób pośredni wychowanek ma możliwość poszerzenia swoich umiejętności. Dużą rolę odgrywa tu propozycja zabaw swobodnych oraz ich nauka. Bardzo ważny był dobór odpowiedniego słownictwa, często polecenia tworzone były w formie odwzorowującej pracę bezpośrednią z dzieckiem w klasie. Gotowe polecenia ukazywały rodzicom, w jaki sposób komunikować się z przedszkolakiem, jakie dobierać słowa w celu zachęcenia go do aktywności w domu. Dzieci na etapie przedszkolnym potrzebują poznania poprzez przede wszystkim doznania bezpośrednie wspomagane obrazem, np. w postaci obrazka, gry bądź instrukcji.

Wywiad z respondentkami pokazał różnorodność oraz bogatą ofertę zabaw skierowanych do małych dzieci. Ważne, aby nauczyciele potrafili pracować za pomocą kamer, wprowadzać nowe elementy z życia przedszkola do środowiska domowego przedszkolaka. Takie poczynania zbliżają do siebie rodziców, opiekunów oraz dzieci, otwierają furtkę do lepszego poznania nauczyciela i jego sposobu prowadzenia zajęć poprzez zabawy oraz

gry. Badania ukazały propozycję zabaw zdalnych jako starannie dobranych oraz opracowanych, z pozytywnym efektem odbioru zarówno w sferze umysłowej, jak i fizycznej dzieci. Jest to wciąż grunt wymagający udoskonalenia, wzmocnienia poprzez kursy, szkolenia, a nawet wzajemną wymianę pomysłów między nauczycielami. Należałoby zastanowić się nad przyszłością zdalnych zabaw, które mogą stanowić wyjście poprzez alternatywną edukację dla dzieci, które z jakiegoś powodu nie są w stanie uczestniczyć w stacjonarnym nauczaniu przedszkolnym. Można je traktować również jako wsparcie w edukacji przedszkolnej poprzez stały kontakt z rodzicem, porady oraz wskazówki do zabaw z dzieckiem w domu. Warto byłoby doskonalić warsztat rodziców poprzez oferty nauki zabaw z małym dzieckiem. W tym celu można przeprowadzić serię spotkań z nauczycielami na zajęciach otwartych oraz zabawach kreatywnych w przedszkolu. Zabawy muszą dostarczać tyle bodźców uczestniczącym w nich maluchom, żeby pomimo kontaktu online wykazały one chęci do zabaw stacjonarnych z innymi uczestnikami. W trakcie aktywności zdalnej zaburzony jest kontakt bezpośredni z rówieśnikami, często brakuje dostępu do sprzętów, a warsztat plastyczny może być niewystarczający. Nauczyciel wychowania przedszkolnego nie ma na to wpływu, więc musi brać takie ewentualności pod uwagę.

Bibliografia

- Borzymowska, B. (1996). *Jak się bawić. Co zrobić z wolnym czasem. Tysiąc sposobów na relaks i rozrywkę*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska B. (2015). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dyner, W.J. (1983). *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2012). *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i domu: jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Kraków: Wydawnictwo WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2007). *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Lorens, R. (2011). *Nowe technologie w edukacji*. Warszawa, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Marcinkowska, M. (1998). Zabawa w procesie wychowania. W: M. Łobocki (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą* (s. 67). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2020). *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*. Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1988). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Pulkowska, E. (2008). *Chcę się bawić. Praktyczne propozycje zabaw dla małych dzieci*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.
- Schopf, S. (2003). *Co dzieje się każdego dnia? Zabawy i inscenizacje dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Wyłączone i włączone – nauczanie zdalne dzieci chorych i z trudnościami rozwojowymi

ABSTRAKT W obliczu zmian społecznych wywołanych przymusowym dystansem i izolacją, w atmosferze niepewności i strachu, przekonaliśmy się, jak ważną rolę w edukacji odgrywa komunikacja zdalna, która na kilka miesięcy stała się jedyną formą kontaktu nauczyciela z uczniem poprzez rodzica w przypadku przedszkolaków i młodszych podopiecznych. Te globalne ograniczenia w dostępie do edukacji odsłoniły problem, z którym od zawsze zmagają się rodzice i nauczyciele m.in. dzieci z trudnościami rozwojowymi, czasowo hospitalizowanymi czy o niskiej odporności. Dopiero potrzeba nauczania online w skali makro skłoniła placówki, nauczycieli, rząd, a także producentów oprogramowania do opracowania bądź dostosowania odpowiednich narzędzi umożliwiających realizację tej formy kształcenia. Pojawią się zatem istotne pytania. Czy te rozwiązania „kryzysowe” można na stałe zachować w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami? Czy odpowiednio dostosowane narzędzia zdalnego nauczania mogą pomóc we włączeniu tych uczniów w codzienne życie placówki? Czy te działania mogą służyć niwelowaniu poczucia lęku, zapewniać bezpieczeństwo poprzez wzmocnienie relacji rówieśniczych oraz systemowe wsparcie rodziny? Odpowiedzi na te kwestie dostarczy nam analiza form nauczania w placówkach realizujących kształcenie online w czasie pandemii, uwzględniająca przydatność poszczególnych form w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

SŁOWA KLUCZOWE edukacja włączająca, TIK w nauczaniu specjalnym, nauka zdalna w przedszkolu, edukacja zdalna.

Ta rewolucja, choć wymuszona, burzliwa i niechciana,
stała się szansą na zmianę edukacji

(Czapliński i in., 2020a, s. 2)

Wstęp

To już kolejna fala pandemii. Warto odpowiedzieć na pytanie, parafrazując słowa autorów *Alertu edukacyjnego* (Czapliński i in., 2020a), czy odrobiliśmy lekcje z tego trudnego czasu z obszaru metodyki nauczania, aspektów prawnych, wsparcia psychologicznego bądź technicznego (por. Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020). Stratą dla nauczycieli i zarządzających edukacją jest tak nikła znajomość cytowanego *Alertu* (Czapliński i in., 2020a) oraz *Raportu Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją* (Czapliński i in., 2020b) przygotowanych w ramach Open Eyes Economy Summit Fundacji GAP przez zespoły eksperckie. Trudno się nie zgodzić z autorami, którzy twierdzą, że „nawet działania realizowane w reakcji na bieżącą sytuację nie mogą być doraźne; muszą uwzględniać szerszy systemowy kontekst. Szybka i skuteczna odpowiedź jest ważna, ale jeśli chcemy zbudować odporność systemu edukacji na nieprzewidziane sytuacje i zmieniające się warunki życia, to prowizoryczne dostosowania czy korekty nie wystarczą” (Czapliński i in., 2020b, s. 12). Niemożliwym jest powrót do stanu „przedpandemicznego”. Jak sugerują autorzy wspomnianych opracowań, powinno się potraktować tę trudną sytuację jako początek zmian.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie dobrych praktyk związanych z możliwością zdalnego włączenia dzieci chorych, czasowo hospitalizowanych oraz o obniżonej odporności w codzienne życie placówki przedszkolnej oraz ukazanie sposobów wykorzystania w tym obszarze rozwiązań wypracowanych podczas pierwszej fali pandemii związanej z COVID-19. Podstawę stanowią obserwacje prowadzone w placówce w roku szkolnym 2020–2021, analiza dokumentacji, materiałów wizualnych i audiowizualnych, rozmowy z pracownikami przedszkola oraz badania jakościowe opinii rodziców szerzej omówione w podrozdziale pierwszym. Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej omówiony zostanie przykład dobrej praktyki stosowanej w edukacji włączającej na odległość z punktu

widzenia rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, w drugiej z kolei to samo zagadnienie przedstawimy z perspektywy nauczyciela. Dodatkowo zarekomendujemy praktyczne rozwiązania wykorzystywane w edukacji zdalnej dzieci z trudnościami rozwojowymi.

1. Z doświadczeń przedszkola – włączająca edukacja zdalna

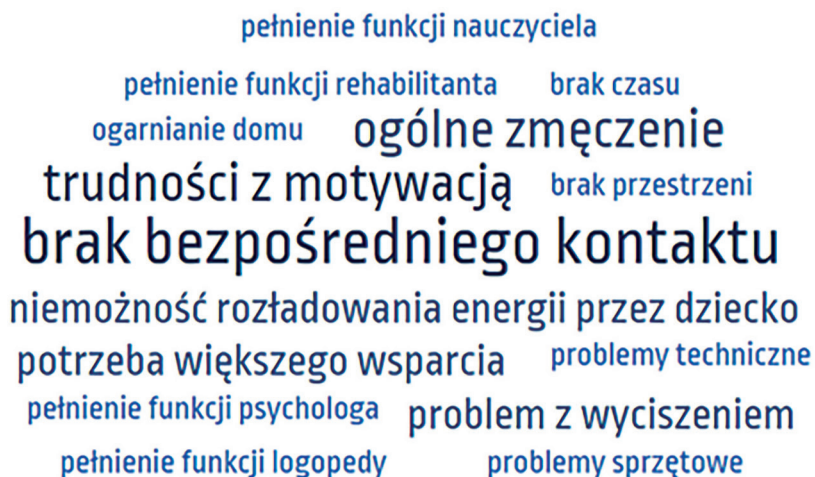
Badania i obserwacje zaprezentowane w poniższym rozdziale zostały przeprowadzone w placówce zarządzanej przez osobę o szerokich horyzontach, myślącą systemowo, która nie boi się nowych rozwiązań ani technologii. Na podstawie rozmów pośrednich (za pomocą telefonu, maila, komunikatorów) oraz bezpośrednich dyrekcji i wychowawców z rodzicami, nauczycielami oraz specjalistami postanowiono zachować niektóre rozwiązania wypracowane w czasie tzw. pierwszej fali COVID-19. Wtedy to utworzono m.in. zamkniętą grupę na Facebooku ograniczoną tylko do punktu przedszkolnego, na której zamieszczano plany miesięczne, aktualnie śpiewane piosenki, inspiracje do zabaw w domu, zdjęcia z aktywności edukacyjnych, muzyczno-ruchowych, plastycznych i logopedycznych. Grupa sprawdziła się jako miejsce wymiany informacji, ale przede wszystkim doświadczeń. Utrzymano komunikację poprzez Messenger jako szybki sposób wymiany myśli, również w formie zdjęć. Dzięki temu można było rozmawiać o nich z dzieckiem, a maluch – nawet niemówiący – był w stanie pokazać, co robił w domu/przedszkolu/na wycieczce z rodziną itp. W czasie dłuższej nieobecności podopiecznych realizowano zajęcia indywidualne online (Zoom, Messenger-video), wysyłano karty pracy i zadania według przedszkolnego harmonogramu. Ponadto wychowawca łączył się z nieobecnymi poprzez „Zoom z przedszkola” – zajęcia grupowe online realizowane w placówce.

Wiosną 2021 r. została przeprowadzona ankieta retrospektywna online wśród rodziców korzystających z nauki zdalnej w obserwowanym przedszkolu w roku poprzedzającym to badanie. W tym celu poproszono o udział w niej po jednym rodzicu wszystkich podopiecznych punktu przedszkolnego będących na liście wiosną 2020 r. (14 osób). Uwzględniono dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim (2 wychowanków) i umiarkowanym (4),

ważne jest, że nie zgłoszono zmian w jakości kształcenia przed kwarantanną i w jej trakcie.

Rodzice w ankietach i rozmowach prywatnych wskazywali na brak dostosowanej platformy „przyjaznej dzieciom”. Ze względów logistycznych zdecydowano się na narzędzia znane i używane przez opiekunów: telefon, mail, zamknięta grupa na Facebooku, Messenger oraz Zoom do zajęć online na żywo. Tę ostatnią aplikację wybrano, ponieważ jest prosta w instalacji, obsłudze i udostępnianiu. Jednolita platforma dostosowana do potrzeb rodziców i dzieci z trudnościami rozwojowymi stanowiłaby rozwiązanie również dla innych zgłaszanych problemów, np. uporządkowanego przesyłania materiałów, filmów, piosenek, prezentacji, kart pracy oraz zadań do praktycznego wykorzystania w domu. Poza tym mogłaby zostać wykorzystana w celu utrwalania wiedzy i rozwijania umiejętności w różnych okolicznościach (por. Łaszczyk, 1998, s. 15). Stworzenie strony internetowej pełniącej funkcję takiej platformy zaplanowano w placówce na rok szkolny 2021/2022.

Schemat 2. Zestawienie odpowiedzi rodziców na pytanie o trudności w czasie nauki zdalnej



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Z jednej strony rodzice wyraźnie deklarowali zadowolenie z kontaktu z wszystkimi terapeutami, wychowawcą i dyrekcją punktu przedszkolnego, z drugiej jednak ubolewali nad nadmiarem obowiązków związanych z przesyłanymi zadaniami (szczególnie gdy w gospodarstwie domowym było więcej dzieci korzystających z nauki zdalnej, a ich opiekun musiał pracować). Zestawiono wyniki ankiet zebranych w obserwowanej placówce (N=14) z wybranymi raportami ankiet ewaluacyjnych badających opinie i doświadczenia rodziców dzieci w wieku przedszkolnym (Nieckarz i in., 2020; Leś i in., 2020; Przedszkole w Annopolu, 2020), uwzględniając badania zarówno o zasięgu lokalnym oraz ogólnopolskim (Całek, 2020, 2021), jak i dotyczące matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w Holandii (Embregts i in., 2021).

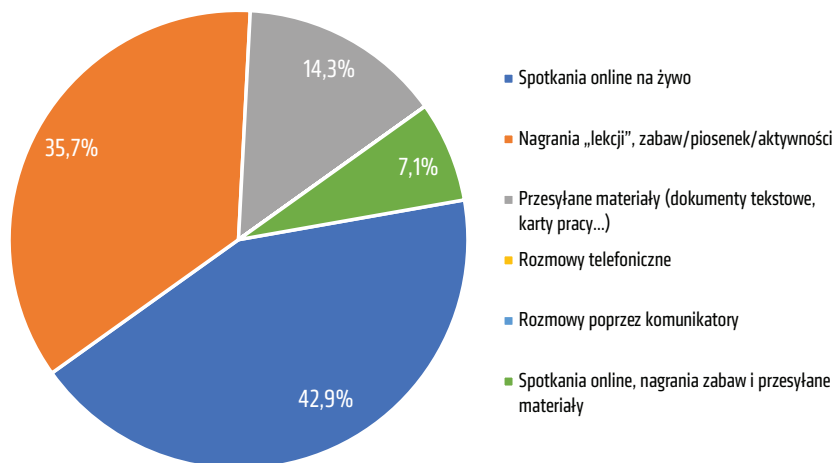
Uzyskane w niniejszym artykule wyniki badania opinii rodziców w kwestii doświadczanych przez nich trudności w edukacji zdalnej są w wielu miejscach zbieżne z tymi, które prezentuje Grzegorz Całek (2021, s. 126). Do porównania wykorzystano wyniki badania rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym ze względu na brak badań na tak dużą skalę wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, nawet pod względem rozkładu procentowego, z ogólnym znużeniem, zmęczeniem dziecka ówczesną sytuacją (brak danych dotyczących innych przedszkoli). Różnią się one na płaszczyźnie przygotowania nauczycieli i kontaktu z nimi, z którego rodzice dzieci w wieku przedszkolnym byli bardzo zadowoleni (97–100%), oraz pod względem punktów dotyczących oceniania i samodzielnej nauki, co odnosi się wyłącznie do uczniów w wieku szkolnym. Może to wynikać ze specyfiki wychowania przedszkolnego i większej współpracy nauczycieli z rodzicami przed pandemią.

Podobnie jak w Polsce, w Holandii obostrzenia związane z COVID-19 doprowadziły do ograniczeń w dostępie do edukacji oraz w systemowym wsparciu opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i jego rodziny. Petri Embregts i jego współpracownicy (2021) przebadali metodą wywiadów pięć matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wskazując specyficzne trudności związane z zachowaniem dystansu społecznego i izolacji domowej, wymienili m.in. wzrost zachowań trudnych, pogłębiającą się troskę o zdrowie dzieci i własne oraz problemy z organizacją czasu, które pojawiły się po początkowym entuzjazmie towarzyszącym możliwości wspólnego spędzania dnia. Artykuł ten został wybrany w celu zilustrowania

zbieżności doświadczeń mimo różnicy wieku (dzieci miały 4, 5, 7, 10, 17 i 18 lat), a także ukazania niezastąpionej roli profesjonalnego wsparcia, które powinno być zapewnione systemowo.

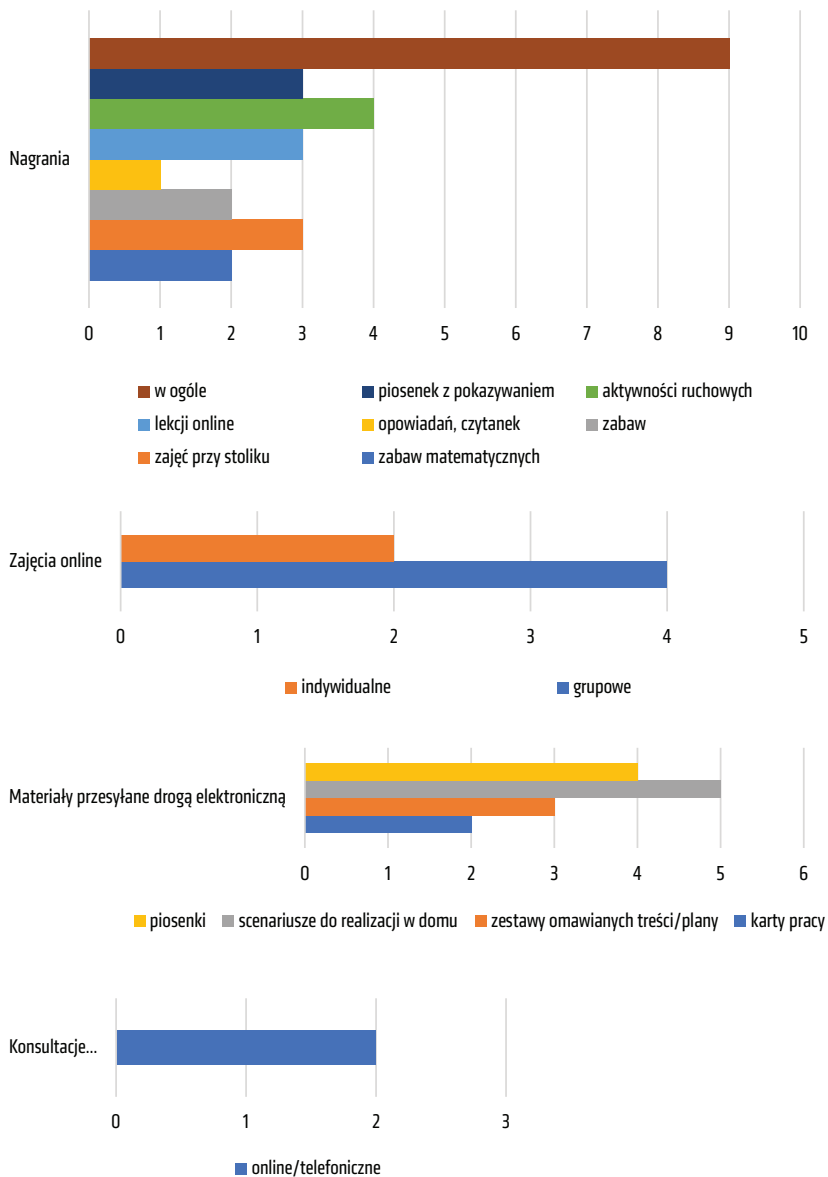
Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej już w roku 2013 przedstawiła pięć istotnych kwestii dotyczących włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami do lokalnych społeczności. W odniesieniu do niniejszego artykułu ważne są dwie – „Możliwie wcześniej” oraz „Technologia Informacyjna i Komputerowa (TIK) w ramach systemów wsparcia i finansowania” (Europejska Agencja, 2014). Podczas analiz nie zastanawiano się, czym jest edukacja włączająca, ale jak ją efektywnie zorganizować. W tym miejscu za istotne uważa się zestawienie obecności na podstawie dzienników przedszkolnych oraz raportów z nauki zdalnej. Dzieci, u których w czasie zajęć stacjonarnych przed wiosenną kwarantanną frekwencja nie przekraczała 40%, w trakcie zajęć zdalnych były obecne na praktycznie wszystkich zajęciach online na żywo. Ich frekwencja pozostała wysoka (ok. 80%) po powrocie do przedszkola. W czasie dłuższej absencji miały możliwość korzystania z zajęć indywidualnych i grupowych w trybie zdalnym, a dodatkowo pozostawały w stałym kontakcie ze specjalistami (por. Juszczak, 2004).

Wykres 1. Z której formy nauczania zdalnego najchętniej korzystaliście? Co się sprawdziło? (14 odpowiedzi)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Która z form zdalnego nauczania mogłaby być wykorzystana do włączenia dzieci chorych, hospitalizowanych lub o niskiej odporności w codzienne życie placówki?



Źródło: opracowanie własne.

Schemat 3. Zestawienie odpowiedzi rodziców z Polski na pytanie o najchętniej wybierane zajęcia w czasie edukacji zdalnej



Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów (Nieckarz i in., 2020; Leś i in., 2020).

2. Z punktu widzenia nauczyciela

Na wykresie 2 przedstawiono wyniki ankiet przeprowadzonych w obserwowanym punkcie przedszkolnym, z kolei schemat 3 obrazuje odpowiedzi rodziców z porównywanej grupy. Łatwo zauważyć, że między nimi występują znaczne podobieństwa. Muzyka, ruch i aktywność plastyczna to płaszczyzny wspólne, wybierane przez większość dzieci w wieku przedszkolnym bez względu na posiadane lub nie trudności rozwojowe. To, co wyróżnia badane przedszkole, to wycucie i wdrożenie już 25 marca 2020 r. autorskich filmów instruktażowo-dydaktycznych (nagrywane i montowane przez nauczycieli specjalistów) oraz spotkań na żywo online. Są to formy uznawane za najbardziej efektywne (por. Całek, 2021; Sieradzka-Baziur, 2020).

Nagrania, które są najbardziej preferowane przez rodziców (i dzieci!), wymagają największych nakładów czasowych, specjalistycznego sprzętu oraz umiejętności technologicznych, adaptacyjnych i aktorskich. Filmy, tak wysoko ocenione przez rodziców, były nagrywane z zachowaniem metodyki pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Cechowały się przede wszystkim jednolitym, czarnym tłem, brakiem zbędnych rekwizytów,

odpowiednim tempem i ekspozycją, mową wspartą gestem oraz symbolami PCS, długością i treściami zgodnymi z realizowaną podstawą programową, dostosowanymi do grupy odbiorczej. Ponadto rodzice otrzymywali indywidualne instrukcje dotyczące wykorzystania danego filmiku, aby spełniał funkcje dydaktyczne (m.in. poszerzanie wiedzy, zasobu słownictwa, rozwój motoryki małej, kompetencji matematycznych, wzmacnianie więzi rodzinnych, praktyczne inspiracje do wykonania w domu). Nie bez znaczenia pozostawała osoba występująca w danym nagraniu. Dzieci uczęszczające wcześniej do przedszkola chętniej oglądały znaną panią, a chłopiec, który dołączył dopiero w trakcie nauki zdalnej, miał znacznie skrócony czas adaptacji – poznał panią w przyjaznych, domowych okolicznościach. Przy odpowiednim przygotowaniu, sprzęcie, a także wdrożeniu się w tego typu aktywność dydaktyczną było możliwe nagrywanie podczas zajęć. W ten sposób przygotowywano „zdalne przedstawienia” i udostępniano niektóre aktywności przy stolikach. Nie sprawdziły się zaś nagrania tzw. live’ów z przedszkola – zbyt duża liczba „rozpraszcaczy” przy braku wyraźnej struktury uniemożliwiała efektywny odbiór.

Do przeprowadzenia zajęć online wystarcza komputer z kamerą, mikrofonem i zainstalowanym komunikatorem – w tym przypadku były to Zoom i Messenger. Do zajęć grupowych potrzebny jest atrakcyjny scenariusz uwzględniający opinie rodziców. Zgodnie z nimi najlepiej sprawdzają się piosenki z pokazywaniem oraz aktywności ruchowe. Z kolei podczas zajęć indywidualnych ważną okazuje się współpraca z rodzicem, którego należy zapoznać ze scenariuszem. Istotne jest, aby po obu stronach ekranu były takie same pomoce, dzięki czemu możliwe będzie np. zagranie w piłkę lub zbudowanie wieży z klocków. Na zajęciach indywidualnych działa magia kina! To, co małe, może być ogromne, postaci z ulubionych książeczek ożywają, a mąka jest w stanie wywołać prawdziwą burzę śnieżną. Otwarte pozostaje pytanie: Jak dokumentować oraz finansować tego typu aktywności? W pałcówce zajęcia grupowe realizowane są w ramach wykorzystywania wyższej technologii do budowania i wzmacniania relacji interpersonalnych, a zajęcia indywidualne odbywają się w tzw. okienkach. Wysyłanie materiałów czy indywidualne konsultacje to, zdaniem pracowników obserwowanego przedszkola, tylko kwestia dobrej woli i organizacji.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej wyniki nie są oczywiście reprezentatywne. W obecnej sytuacji, pełnej niewiadomych i eksperymentów pedagogicznych, warto przedstawiać przykłady dobrej praktyki. Ponadto takie inicjatywy wpisują się w *Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej* (2021–2027), którego celem „ma być edukacja wysokiej jakości, sprzyjająca włączeniu społecznemu i dostępna dla wszystkich. Jest to wezwanie do ściślejszej współpracy na szczeblu europejskim, aby: wyciągnąć wnioski z kryzysu związanego z COVID-19, podczas którego technologia jest wykorzystywana w systemach kształcenia i szkolenia na bezprecedensową jak dotąd skalę; dostosować systemy kształcenia i szkolenia do możliwości ery cyfrowej” (2021).

Bibliografia

- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf [data dostępu: 27.07.2021].
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [data dostępu: 27.07.2021].
- Całek, G. (2020). *Rodzice o koronaedukacji – wnioski z ankiety*, <https://grzegorzcalek.pl/wp-content/uploads/2020/09/Rodzice-o-koronaedukacji-%E2%80%93-wnioski-z-ankiety-%E2%80%93-Grzegorz-Calek.pdf> [data dostępu: 27.07.2021].
- Całek, G. (2021). Wyzwania edukacji zdalnej, przed jakimi stoją dzieci – perspektywa rodziców. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 20(2), 116–144, <https://grzegorzcalek.pl/wp-content/uploads/2021/06/Grzegorz-Calek-Wyzwania-edukacji-zdalnej-przed-jakimi-stoja-dzieci-%E2%80%93-perspektywa-rodzicow.pdf> [data dostępu: 27.07.2021].
- Czapliński, P., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Giza-Poleszczuk, A., Gorzeńska, O., Karwińska, A., Traba, R., Wiśniewski, J., Zwierzdzyński, M. (2020a). *Alert edukacja 12*, <https://oees.pl/dobrzewiedziec> [data dostępu: 27.07.2021].

- Czapliński, P., Dynowska-Chmielewska, K., Federowicz, M., Giza-Poleszczuk, A., Gorzeńska, O., Karwińska, A., Traba, R., Wiśniewski, J., Zwierżdzyński, M. (2020 b). *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> [data dostępu: 27.07.2021].
- Embregts, P., Heerkens, L., Frielink, N., Giesbers, S., Vromans, L., Jahoda, A. (2021). Experiences of mothers caring for a child with an intellectual disability during the COVID-19 pandemic in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/jir.12859> [data dostępu: 27.07.2021].
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014). *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*. Odense: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [data dostępu: 27.07.2021].
- Leś, M., Peret, I., Wołosz, G. (2020). *Ewaluacja Wewnętrzna 2019/2020 COVID-19 – Zespół Szkolno-Przedszkolny w Wadowicach Górnych*, https://cloud8s.edu-page.org/cloud/Raport_z_ewaluacji_przedszkola_COVID-19.pdf?z%3Ar-lo6v%2BdQs13xvYccS%2FZ3Nv6WVNQ8ljq9VR%2B6dx%2F2EOSVbFPp1ytPKpKVvJvYerO [data dostępu: 27.07.2021].
- Juszczak, S. (2004). Edukacja i rewalidacja osób niepełnosprawnych wspomagana technologią informacyjną. *Chowanna*, 1, 115–130, <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2004-t1/Chowanna-r-2004-t1-s115-130/Chowanna-r2004-t1-s115-130.pdf> [data dostępu: 27.07.2021].
- Łaszczak, J. (red.). (1998). *Komputer w kształceniu specjalnym. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nieckarz, W., Białas, L., Pielorz, M. (2020). *Raport z ewaluacji wewnętrznej w Przedszkolu Publicznym w Starych Budkowicach w roku szkolnym 2019/2020*, <http://ppbudkowice.murow.pl/download/attachment/15435/raport-2019-2020.pdf> [data dostępu: 27.07.2021].
- Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej (2021–2027), https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pl [data dostępu: 27.07.2021].
- Przedszkole w Annopolu. (2020). *Raport z ewaluacji wewnętrznej przedszkola _2019/2020_rodzice partnerami przedszkola*, <https://przedszkoleannopol.szkolnastrona.pl/p,70,raport-z-ewaluacji-wewnetrznej-przedszkola-20192020-rodzice-partnerami-przedszkola> [data dostępu: 27.07.2021].
- Ptaszek, G., Stunża, G., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf> [data dostępu: 27.07.2021].

- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> [data dostępu: 27.07.2021].
- Sieradzka-Baziur, B. (2020). *Uwarunkowania kształcenia zdalnego w rodzinie w dobie COVID-19*, <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/1979/2015> [data dostępu: 27.07.2021].
- Zalecenia Rady dotyczące wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems_pl; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9014_2019_INIT&from=EN [data dostępu: 27.07.2021].

Zdalna terapia logopedyczna w opinii dzieci z dyslalią

ABSTRAKT Podstawową funkcją języka jest porozumiewanie się zgodne z normami poprawnościowymi, właściwymi dla danej społeczności. Odnoszą się one do wszystkich podsystemów języka, a nieprawidłowości w ich realizacji zwracają uwagę odbiorcy na formę wypowiedzi, a nie na jej treść. Logopedia, jako nauka stosowana, musi uwzględniać cel podejmowanych działań. Jeżeli dziecko nieprawidłowo realizuje głoski swojego etnicznego języka, może mieć problemy nie tylko z przebiegiem komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi, ale także trudności edukacyjne, a w konsekwencji związane z realizowaniem planów zawodowych. Dlatego podejmowane działania terapeutyczne służą usprawnianiu przetwarzania bodźców słuchowych i ćwiczeniu poprawnej artykulacji. W przeciwnym razie te zaburzenia będą negatywnie wpływać na rozwój psychospołeczny dotkniętego nimi dziecka, a także na jego umiejętności czytania, pisania, nauki języków obcych i komunikacji.

Zaniedbanie procesu rozwoju mowy u najmłodszych ma zatem konsekwencje w wymiarze indywidualnym i społecznym. Dlatego szczególną troską należy objąć dzieci potrzebujące terapii logopedycznej i zadbać o jej ciągłość oraz kompleksowość. Celem niniejszego tekstu jest poznanie sytuacji terapeutycznej dzieci objętych zdalną terapią logopedyczną i jej ocena w odniesieniu do tradycyjnych metod, biorąc pod uwagę doświadczenie i umiejętności, jakie już posiadają badani.

SŁOWA KLUCZOWE logopedia, komunikacja, trudności edukacyjne.

Wstęp

Mowa dziecka kształtuje się w pierwszych latach jego życia, a całkowite zakończenie jej rozwoju ma miejsce około 7. roku życia. Właśnie wtedy dziecko powinno opanować wszystkie dźwięki mowy i prawidłowo je realizować. Każdy rodzic wie, że mowa u najmłodszych rozwija się stopniowo. Początkowo pojawiają się w języku dziecka dźwięki, które są najłatwiejsze do realizacji, a dopiero później te bardziej złożone, takie jak *sz, rz, cz, dź, r*. Stąd też warto pamiętać o dyslalii rozwojowej, czyli fizjologicznej, występującej naturalnie. Jest ona związana z nieukończonym jeszcze rozwojem mowy. To właśnie dlatego dzieci najpierw zastępują *sz, rz, cz, dź, r* łatwiejszymi głoskami *s, z, c, dz, l* i nie jest to nic nieprawidłowego. Jeśli jednak zauważymy, że dziecko po ukończeniu 7. roku życia nie mówi prawidłowo, to należy jak najszybciej skonsultować się z logopedą. Podjęcie ćwiczeń we właściwym momencie jest bardzo istotne dla efektów terapii, ponieważ unikniemy utrwalenia niewłaściwej realizacji dźwięków mowy.

Terapia logopedyczna za pośrednictwem mediów elektronicznych zawsze była tematem kontrowersyjnym. Wynikało to zarówno z braku akceptacji pracy zdalnej ze strony dużej grupy specjalistów, jak i dezaprobaty rodziców. Do popularyzacji tego zjawiska przyczyniła się teza o negatywnym wpływie urządzeń cyfrowych na rozwój dzieci. W drugim kwartale 2020 r. w sposób odgórny zmieniono podejście do tego zjawiska. Przy braku możliwości skorzystania z tradycyjnej formy spotkań praca zdalna stała się powszechnie rekomendowana. Wykorzystanie nowoczesnych technologii umożliwiło płynność wielu terapii.

Wychodząc naprzeciw potrzebom dzieci z trudnościami logopedycznymi oraz ich rodziców, opracowano programy wspierania klasycznej terapii, wykorzystując do tego Internet. Sytuacja związana z pandemią COVID-19 spowodowała potrzebę zintensyfikowania pracy zdalnej i tym samym pozwoliła na zachowanie jej ciągłości. W niniejszym tekście podjęto próbę poznania umiejętności dzieci i trudności, które musiały pokonywać, aby skutecznie poradzić sobie z wymaganiami, jakie niesie ze sobą b-learning¹.

^{1/} „B-learning” – mieszana metoda kształcenia, łącząca tradycyjne metody nauki z aktywnościami prowadzonymi zdalnie za pomocą komputera (Tanaś, 2005).

1. Definicja dyslalii

Dyslalia to ogólne pojęcie stosowane przy określaniu różnych postaci wad wymowy. Jako wada wymowy może być jedynym problemem pacjenta, gdy nieprawidłowości dotyczą jednostek podsystemu fonetyczno-fonologicznego języka i tylko jego, lub jednym z wielu problemów towarzyszących różnym zaburzeniom mowy. Synonimicznie dyslalia to nieprawidłowości artykulacyjne, zaburzenia wymowy, wady wymowy, wady artykulacyjne, nieprawidłowa realizacja fonemów, zniekształcenia substancji fonicznej w płaszczyźnie segmentalnej języka. To nazwa dla zaburzeń mowy, których istotą jest nieprawidłowa realizacja jej dźwięków, jednostek podsystemu fonetyczno-fonologicznego języka przy prawidłowej realizacji jednostek pozostałych podsystemów. Oczywiście zaburzenia artykulacji mogą rzutować na przebieg procesu komunikacji w ogóle. Częstym skutkiem wad wymowy u małych pacjentów są trudności w czytaniu i pisaniu, zaburzenia zachowania i problemy emocjonalne. W międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń mowy termin „dyslalia” pojawia się w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD – rewizja 10, gdzie traktuje się ją jako jedną z form specyficznych zaburzeń artykulacji (F. 80.0), które są podtypem szczególnego rodzaju zaburzeń rozwoju mowy i języka, mieszczących się w grupie psychologicznych zaburzeń rozwoju (*disorders of psychological development*) (Grabias, Panasiuk, Woźniak, 2015, s. 227–228).

2. Wykorzystanie komputerów w terapii dyslalii

Terapia logopedyczna jest procesem długotrwałym, żmudnym i wymagającym pełnego zaangażowania ze strony pacjenta. Aby przebiegała sprawnie i skutecznie, logopeda nieustannie wzbogaca swój warsztat nowymi elementami pozwalającymi uatrakcyjnić zajęcia: gramami, obrazkami, kolorowanymi, zabawkami, książkami itp. Od kilkunastu lat istnieje jeszcze jedna niezwykle interesująca pomoc – komputer. Dzięki niemu w znacznym stopniu można wpływać na efektywność terapii, gdyż jest on atrakcyjnym narzędziem

pracy zarówno dla pacjentów odwiedzających gabinety logopedyczne, jak i dla samych logopedów (Gałkowski, Szela, Jastrzębowska, 2005, s. 1021).

Współczesne dzieci urodziły się w rzeczywistości wypełnionej multimediami i w niej też wzrastają. Podłączone do sieci telewizory, komputery, laptopy, tablety, komórki to ich codzienność i naturalne domowe środowisko. Nie znają zatem rzeczywistości sprzed „generacji sieci” (Kołodziejczyk, Polak, 2011). Obecność maluchów w Internecie staje się bardzo powszechna, a wiek inicjacji internetowej stale się obniża. Dzisiejsze kilkulatek śmiało można określić jako „pokolenie urodzone z myszką w rękę”, ponieważ w ich przypadku „komputer stanowi naturalny element domowego krajobrazu” (Szpunar, 2009, s. 261). Należy podkreślić, że niezależnie od osobistych doświadczeń nauczycieli i rodziców, ich umiejętności informatycznych oraz nastawienia do nowoczesnych narzędzi edukacyjnych „cyfrowi tubylcy” korzystają z Internetu za pośrednictwem nowoczesnych urządzeń od wczesnego dzieciństwa. Zadaniem dorosłych jest poznanie mechanizmów oddziaływania technologii na dziecko, ich wad i zalet oraz wypracowanie dobrego modelu cyfrowej edukacji (Jatkowska, 2018, s. 125–128).

Technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) są dla nich rzeczywistością zastaną, czymś zupełnie naturalnym, przez co też proces nauki umiejętności ich stosowania przebiega zupełnie inaczej niż u osób znacznie starszych, którym trudniej zmienić wcześniejsze przyzwyczajenia i przystosować się do wdrożenia nowych technologii (Czapiński, Panek, 2013, s. 373).

Jedną z nich jest b-learning, rozumiany jako połączenie dwóch metod – tradycyjnej, czyli związanej z bezpośrednim kontaktem logopedy z pacjentem, z informatyczną, wykorzystującą nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). Ich scalenie jest zaplanowanym przez logopedę procesem, polegającym na wzajemnym uzupełnianiu tych form pracy oraz przemyślanym przechodzeniu od jednej do drugiej aż do uzyskania sukcesu terapeutycznego (Jatkowska, 2016, s. 96).

Współpraca logopedy z rodzicem jest uznawana za jedną z ważniejszych zasad terapii zaburzeń mowy, która często decyduje o sukcesie terapeutycznym. Zarówno badacze opisujący to zjawisko (Banaszkiewicz,

Walencik-Topiłko, 2014; Czaplewska, Kaczorowska-Bray, 2002), jak i rodzice (Gralewicz-Wolny, 2012) zwracają uwagę, że dobra relacja logopedy z rodzicem, oparta na zrozumieniu potrzeb stron, może wpłynąć nie tylko na atmosferę całego procesu terapeutycznego, jego efektywność, ale również na wzajemne „ładowanie akumulatorów” (Gralewicz-Wolny, 2012, s. 17), gdy napotyka my na trudności, a efekty się nie pojawiają lub są bardzo małe.

Zgodnie z metodyką postępowania logopedycznego współpraca z najbliższym otoczeniem powinna polegać na:

- rzetelnej informacji na temat rodzaju, stopnia i przyczyn zdiagnozowanych zaburzeń,
- wspólnym omówieniu programu i sposobu terapii, czasu jej trwania, przewidywanych efektów,
- ustaleniu wzajemnych oczekiwań i reguł współpracy,
- wskazywaniu otoczeniu nawet najmniejszych efektów terapii,
- wyjaśnianiu i uzasadnianiu celu wykonania dodatkowych badań specjalistycznych,
- kontynuowaniu przez rodziców w domu terapii logopedycznej rozpoczętej w gabinecie logopedycznym (Jastrzębowska, 1998; Jastrzębowska, Pelc-Pękala, 1999, s. 633–669; Skorek, 2001, s. 136–137; Jatkowska, 2020, s. 27).

Planując zakup programu komputerowego, warto zapoznać się z jego działaniem, np. pobierając go z Internetu w wersji demonstracyjnej. Obecnie wiele firm udostępnia w ten sposób swoje produkty, zamieszczając je na stronach internetowych.

Wykorzystanie komputera w profilaktyce i terapii logopedycznej dzieci wpływa na motywację do ćwiczeń, pozwala kształtować prawidłowy oddech, korygować zaburzenia głosu, rozwijać modulację głosu i mowy, wpływać na regulację tempa mowy, kształtować nawyki samokontroli pacjenta (Kukuszki, Koroliewskaja, Zielenskaja, 2004, s. 143–150).

Lista zalet wykorzystania komputera jest długa, jednakże, jak pisze Zenon Gajdzica:

należy być świadomym, iż fizyczna obecność technicznych środków służących zapisowi, gromadzeniu, przetwarzaniu, odtwarzaniu i przesyłaniu komunikatów w rozmaitej formie nie jest wystarczającym

gwarantem ich rozsądnej rangi w procesie kształcenia. Stanowią one jedynie narzędzie w ręku osoby działającej, która decyduje o jej rzeczywistej wartości. Kompetencji nauczyciela w tym aspekcie nie należy ograniczać jedynie do technicznej możliwości posługiwania się tym narzędziem, ale należy je odnieść także do umiejętności wykorzystania go zgodnie z założonymi celami (2000, s. 496).

W codziennym życiu otaczamy się wysokimi technologiami, chociaż jest to dla nas tak naturalne, że nieomal niezauważalne. Coraz śmielej korzystamy z nich również w edukacji i terapii logopedycznej. Specjaliści od wielu lat poszukiwali nowych dróg i metod prowadzenia ciekawych zajęć. Pierwszy rok pandemii spowodował nagły wzrost zainteresowania wszystkich form terapii dorobkiem technologiczno-terapeutycznym, a wśród logopedów – technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK). Terapeuci chcieli nieprzerwanie świadczyć swoje usługi na odległość, wspomagać rozpoczęte działania czy utrwalać efekty spotkań w warunkach stacjonarnych. Ponieważ w trakcie tradycyjnych zajęć praca z wykorzystaniem komputera była rzadkim zjawiskiem, to przemianę, jaka się dokonała, można uznać za pozytywne zaskoczenie dla dzieci uczących się głównie przy stolikach i lustrach.

Przedstawione rozważania teoretyczne na temat wykorzystania programów komputerowych pokazują, że propozycje ich stosowania w praktyce mogą być wartościową pomocą nie tylko w okresach izolacji społecznej, ale też podczas regularnych terapii stacjonarnych. Ich przydatność powinna być jednak potwierdzona empirycznie i dobrana indywidualnie do potrzeb oraz możliwości każdego dziecka.

Tak powszechny kontakt z komputerami skłonił autorkę do przeprowadzenia badań w zakresie zastosowania terapeutycznych technik komputerowych wśród dzieci z trudnościami artykulacyjnymi spowodowanymi zaburzeniami dyslalicznymi.

3. Metodologia badań własnych

Celem badań było poznanie opinii dzieci uczestniczących w zdalnej terapii logopedycznej na temat jej przebiegu. Problem badawczy został sformułowany w postaci następującego pytania: **Jak dzieci uczestniczące w terapii logopedycznej oceniają zdalne ćwiczenia logopedyczne?**

To zagadnienie obejmuje następujące pytania szczegółowe:

1. Jaki był poziom motywacji dzieci do podejmowania ćwiczeń w terapii logopedycznej?
2. Jaki był poziom kompetencji dzieci w zakresie obsługi komputera i kwestii technicznych związanych z udziałem w terapii?
3. Jak dzieci oceniały przydatność zajęć online w ogólnym procesie terapii logopedycznej?

Jako kryterium kwalifikujące dziecko do badań wybrano uczestnictwo w zdalnych zajęciach logopedycznych z powodu zaburzeń artykulacji w stwierdzonej dyslalii. Wszyscy respondenci objęci byli stacjonarną opieką, jednak sytuacja w Polsce zmusiła ich do jedynej możliwej formy ćwiczeń, które niezależnie od deficytów dziecka na bieżąco podlegały modyfikacjom i udoskonaleniom technicznym. Zapewniając maksymalną indywidualizację pracy, można było wielokrotnie powtarzać jedno ćwiczenie, a inne pomijać. Istotne były poziomy trudności i ćwiczenia dostosowane do przedziałów wiekowych. To oczywiście odgórne ułatwienia pracy z programami, ale nie zastąpi czujnego logopedy, który przez pryzmat własnej wiedzy na temat pacjentów, sam dokonuje stosownych zmian i modyfikacji w zależności od bieżących potrzeb oraz uwarunkowań otoczenia. Należy pamiętać, że praca w domu wiąże się z różnorodnymi warunkami, jakie są w danej rodzinie, mogącymi mieć istotny wpływ na efekty terapii.

3.1. Charakterystyka badanej grupy

Badania były przeprowadzone wśród dzieci uczestniczących w terapii logopedycznej Centrum Medycznego Bio-Relax. Objęto nimi 30 osób: 18 dziewczynek (60%) i 12 chłopców (40%) w wieku od 7 do 9 lat, z każdej grupy wiekowej po 10 osób. Dzieci były poddane diagnozie i terapii indywidualnej

w poradni. Wyboru pacjentów do tej grupy dokonano na podstawie wartości przeciętnych, które dla obu grup wydawały się bardzo zbliżone. W zajęciach stacjonarnych uczestniczyli 2–3 lata, korzystając z tradycyjnych pomocy logopedycznych. W przypadku opisywanych badań taką wartością przeciętną były: wiek dzieci, płeć, rodzaj wady wymowy, stan słuchu fonemowego, stan sprawności motorycznej języka oraz miejsce zamieszkania. W trakcie spotkań bezpośrednich pracę z dziećmi bardzo rzadko wspomagano ćwiczeniami przy komputerze. Bliższy logopedom okazał się model tradycyjny, a wynikało to poniekąd z wyposażenia gabinetów w książki, gry i układanki, dzięki którym w ciekawy sposób można uzyskać zamierzone efekty terapii, ale też z ograniczonego dostępu do nowoczesnych programów, których cena nie zawsze jest odpowiednia do możliwości finansowych placówek świadczących tego typu usługi. Dzieci uczestniczyły w stacjonarnej terapii w okresie przed pandemią i zajęciach zdalnych w okresie koniecznym do zachowania izolacji społecznej. Doświadczyły już zajęć zdalnych w 2020 r., dzięki czemu regularnie brały udział w zajęciach mimo ograniczonych możliwości kontaktu bezpośredniego. Wady wymowy, które poddawano terapii, to: mogilalie, paralalie i dyslalie² właściwe. Zajęcia prowadzone w trybie online były kontynuacją terapii, ale też uatrakcyjnieniem dotychczasowej formy spotkań. Największe trudności sprawiały dzieci, które miały problemy ze skupieniem uwagi i potrzebowały manualnego wsparcia logopedy w uzyskaniu pożądanego efektu artykulacyjnego. Aspekt „uczenia się” w terapii logopedycznej to proces złożony, oparty na ścisłej współpracy logopedy, dziecka i rodzica.

3.2. Zastosowane narzędzie badawcze

W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety, którego autorkami są dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL, i mgr Agnieszka Siedliska. Przy jego pomocy udało się zbadać poziom motywacji i kompetencji w zdalnych ćwiczeniach, biorąc pod uwagę doświadczenia z uczestnictwa w standardowych warunkach terapii. Ankieta składała się z 30 twierdzeń. W każdym

^{2/} *Mogilalia* – brak głoski, *paralalia* – zastępowanie głoski, *dyslalia właściwa* – zniekształcenia głosek (Grabias, Kurkowski, 2014).

wierszu należało zaznaczyć jedną odpowiedź, wybierając odpowiednią cyfrę (1, 2, 3, 4). Poszczególne wartości w kwestionariuszu oznaczały:

- 1 = Nigdy – reakcja nie występowała nigdy.
- 2 = Rzadko – reakcja występuje rzadko, od 1 do 4 razy na miesiąc.
- 3 = Czasem – reakcja występuje czasem, od 5 do 9 razy na miesiąc.
- 4 = Często – reakcja występuje często, 10 lub więcej razy na miesiąc.

Kwestionariusz zawierał dwie sekcje metryczek oraz autorską skalę problemów i wyzwań zdalnej terapii logopedycznej dzieci z dyslalią.

Użyte twierdzenia odnosiły się do subiektywnej oceny zdalnej terapii, która rozpoczęła się niespodziewanie i przez pewien czas była jedyną możliwą formą ćwiczeń. Dzieci bardzo chętnie odpowiadały na wszystkie pytania i rozwijały swoje wypowiedzi, podkreślając elementy zabawowe i atrakcyjne graficznie, słuchowo oraz manualnie. Logopedzi w okresie przed pandemią bardzo rzadko stosowali programy multimedialne, ponieważ z relacji rodziców wiedzieli, że komputery są nadmiernie wykorzystywane w czasie wolnym małych pacjentów.

3.3. Procedura badania

Badania przebiegały w trakcie spotkań indywidualnych autorki niniejszego rozdziału z pacjentami. W celu sprawnego przebiegu całej procedury dzieciom odczytywano pytania i zaznaczano odpowiedzi. Wybór metody badań był spowodowany wiedzą na temat dysfunkcji respondentów, co pozwoliło na zweryfikowanie rozumienia pytań oraz sposobu zaznaczania odpowiedzi. Taką decyzję podjęto z powodu poczynionych prób samodzielnego wypełnienia przez dzieci ankiety i odczytywania tego, co zostało przez nie zaznaczone. Wtedy to często okazywało się, że czytanie ze zrozumieniem jest umiejętnością wymagającą pomocy autorki artykułu, co znacznie wydłużało czas badania.

4. Wyniki badań

Wyniki wskazują, że badane osoby dzięki zdalnym ćwiczeniom miały możliwość rozwinąć swoje umiejętności w zakresie obsługi komputera (63,3%), deklarując swój dalszy udział w zajęciach w trudnym czasie pandemii lub z powodu własnej sytuacji uniemożliwiającej im bezpośredni kontakt z logopedą (76,7%). Podkreślając atrakcyjność tych spotkań, zwracano uwagę na ciekawe gry (66,7%), grafikę (83,3%) i mile spędzony czas (63,3%). Swoją rolę w opiece nad wykonywanymi ćwiczeniami mieli też opiekunowie (80%), którzy regularnie nieśli pomoc dzieciom, co miało wpływ zarówno na zaangażowanie w wykonywane ćwiczenia (83,3%), jak i na dobry kontakt z logopedą (80%), wypracowany już poprzez spotkania w poradni. Determinacja w pracy nad mową (63,3%) wynikała z dużej świadomości badanych i chęci zdobywania dobrych ocen w szkole (53,3%). Uczniowie niejednokrotnie sami przekonali się, że nieprawidłowo wymawiane przez nich wyrazy są tak samo zapisywane, a błędy te zwracają uwagę nauczycieli i skutkują obniżaniem ocen.

Tabela 1. Dane dotyczące poziomu motywacji dzieci do podejmowanej terapii logopedycznej (N = 30)

| Zachowanie | Odpowiedzi – dane w procentach | | | |
|--|--------------------------------|--------|--------|-------|
| | Często | Czasem | Rzadko | Nigdy |
| Dzięki tym ćwiczeniom rozwijam nowe umiejętności | 63,3 | 20,0 | 16,7 | – |
| Nadal mogę tak ćwiczyć | 76,7 | 10,0 | 13,3 | – |
| Ćwiczenia przy komputerze są ciekawe, ponieważ można pograć w kolorowe gry i układanki | 66,7 | 23,3 | 10,0 | – |
| Grafika komputerowa przyciąga moją uwagę | 83,3 | 16,7 | – | – |
| Lubię spędzać czas przy komputerze | 63,3 | 23,3 | 13,3 | – |
| Dorośli pomagają mi w ćwiczeniach, słuchają, jak wymawiam słowa | 80,0 | 13,3 | 6,7 | – |
| Chętnie wykonuję zadania domowe | 83,3 | 10,0 | 6,7 | – |
| Mam dobry kontakt z panią | 80,0 | 13,3 | 6,7 | – |
| Ćwiczę, bo chcę dobrze mówić | 63,3 | 30,0 | 6,7 | – |
| Dzięki temu, że lepiej mówię, mam lepsze oceny w szkole | 53,3 | 30,0 | 6,7 | 10,0 |

Źródło: opracowanie własne.

W czasie badania dzieci komentowały niektóre odpowiedzi, podając informacje dodatkowe. Wynika z nich, że dobrze rozumiały potrzebę pracy zdalnej. W domach były poruszane kwestie zachorowań, zagrożeń i potrzeb wszelkich form ostrożności w kontaktach z ludźmi. Również przestrzeganie reżimu sanitarnego w szkołach pomagało w zrozumieniu sytuacji pandemii. Nauczani edukacji w trybie online w szkołach i wykonywania zdalnych ćwiczeń przekazywanych przez logopedów szkolnych uważały wprowadzone przez terapeutów rozwiązania za działania nowe, ale już normalne w ich odczuciach. Szybko przystosowały się i odnalazły w tej rzeczywistości, co wpłynęło na utrzymanie właściwych relacji terapeutycznych. Poza tym były informowane, że takie działania są „chwilowe”, a kiedy zaistnieje taka możliwość, powrócą do gabinetów i tradycyjnych spotkań. Ta odmienność była zatem swego rodzaju atrakcją w terapii.

Kolejne wyniki badań dotyczą poziomu kompetencji dzieci w obsłudze komputera i zastosowanych programów. Wszyscy mali pacjenci korzystali już z programów wspomagających ćwiczenia mowy. Często używało je 20% badanych, czasem – 63,3%, a rzadko – 16,7%. Dane te potwierdzają, że w okresie przed pandemią zarówno rodzice, jak i sami logopedzi nie byli zwolennikami takich ćwiczeń, przez co bardziej zachęcali dzieci do utrwalania regularnie przekazywanych materiałów w postaci kart pracy. Mając dobry dostęp do komputera (63,3%), samodzielność w jego obsłudze deklarowało 40% badanych, a samodzielność w wykonywaniu zadań – 43,3%. Prawidłowo rozumiano 80% przekazanych zadań, co stanowiło źródło radości i sukcesów w pokonywaniu trudności, z jakimi przyszło dzieciom mierzyć się na początku terapii. Odpowiednie metody pracy i właściwy dobór ćwiczeń sprawiały, że pacjenci nie odczuwali dużej różnicy w przebiegu terapii (56,7%), ale czasem dawne przyzwyczajenia wpływały na podkreślanie osobistej niedogodności terapeutycznej (20%). Wiedza o możliwości powrotu do ćwiczeń stacjonarnych była bardzo ważna dla 36,7% dzieci, z kolei 30% miało z tym problem.

Tabela 2. Dane dotyczące poziomu kompetencji dzieci w zakresie obsługi komputera i kwestii technicznych związanych z udziałem w terapii (N = 30)

| Zachowanie | Odpowiedzi – dane w procentach | | | |
|---|--------------------------------|--------|--------|-------|
| | Często | Czasem | Rzadko | Nigdy |
| Już wcześniej korzystałem/am ze zdalnej terapii logopedycznej (programy wspomagające ćwiczenia) | 20,0 | 63,3 | 16,7 | – |
| Mam dobry dostęp do komputera | 63,3 | 26,7 | 10,0 | – |
| Samodzielnie obsługuję komputer | 40,0 | 26,7 | 10,0 | 23,3 |
| Samodzielnie wykonuję zadania | 43,3 | 16,7 | 23,3 | 16,7 |
| Materiały, jakie otrzymałem/am, były dla mnie zrozumiałe | 80,0 | 10,0 | 10,0 | – |
| Nie czułem/am różnicy między pracą przy komputerze i wizytami w poradni | 56,7 | 23,3 | 20,0 | – |
| Zdalna terapia ułatwia mi zrozumienie zdalnych ćwiczeń, ponieważ mogę do nich wracać | 36,7 | 30,0 | 23,3 | 10,0 |

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci miały kontakt z komputerem od najmłodszych lat, ale był on ograniczany i nadzorowany przez rodziców. Obsługa tego narzędzia pracy znajdowała się na wysokim poziomie, chociaż czasami mali pacjenci potrzebowali pomocy dorosłych lub rodzeństwa. Zdalna edukacja polepszyła ich dostęp do komputera i wydłużyła spędzany przy nim czas. Dzieci dość dobrze rozumiały przekazywane ćwiczenia, ponieważ miały doświadczenia w ich rozwiązywaniu z wcześniejszych programów i stron internetowych, które rodzice dla nich wyszukiwali w nagrodę za zaangażowanie w pracę z logopedą. Respondenci często podkreślali, że równie dobrze jest chodzić do poradni, jak i ćwiczyć zdalnie. To, co kiedyś stanowiło formę nagrody (czas spędzony przed komputerem), teraz okazało się koniecznością, której odbiór był bardzo pozytywny i pomyślny w przebiegu.

Kolejne wyniki badań dotyczą oceny przydatności zajęć online w terapii logopedycznej. Pozyskane dane wskazują, że ćwiczenia w warunkach domowych były pozytywnie odbierane (36,7%), ale dzieci zostały poinformowane, że to rozwiązanie będzie trwało tylko przez pewien czas (73,3%), a potem wrócą do tradycyjnej formy spotkań. Doświadczenia płynące z ćwiczeń mowy przy wykorzystaniu Internetu posiadał każdy z małych pacjentów. W takiej formie pracy uczestniczyli oni często (36,7%), czasem (50%)

i rzadko (13,3%), co znacznie łagodziło negatywne emocje i odczucia związane z próbami zaakceptowania tej sytuacji. W badaniach opisywano też trudności, z jakimi trzeba było się mierzyć, na co wskazywało 13,3% respondentów. Wśród dzieci 20% nie chciało, aby zajęcia były prowadzone tylko w taki sposób, 36,7% badanych z niecierpliwością oczekiwało powrotu do poradni, chociaż zdalna nauka (73,3%) i znajomość kontynuowanych ćwiczeń (66,7%) znacznie oswoiły respondentów z pracą online. Zdalne zajęcia szkolne z logopedą stanowią uzupełnienie terapii (56,7%), a nawet można z nich korzystać w czasie choroby (53,3%). Uczestnictwo w takich terapiach pozwoliło lepiej je ocenić w stosunku do działań podejmowanych na początku (43,3%) i dokładniej zrozumieć ich sens (73,3%; $M = 3,5$).

Tabela 3. Dane dotyczące oceny przydatności zajęć online w ogólnym procesie terapii logopedycznej (N = 30)

| Zachowanie | Odpowiedzi – dane w procentach | | | |
|--|--------------------------------|--------|--------|-------|
| | Często | Czasem | Rzadko | Nigdy |
| Nie muszę wychodzić z domu i jest mi łatwiej | 36,7 | 30,0 | 20,0 | 13,3 |
| Taka praca to dodatkowe ćwiczenia, ale potrzebuję też spotkania z logopedą | 73,3 | 10,0 | 16,7 | – |
| Regularnie korzystam z wspomagających ćwiczeń mowy w Internecie | 36,7 | 50,0 | 13,3 | – |
| Ćwiczyłem, ale było mi bardzo trudno | 13,3 | 26,7 | 60,0 | – |
| Nie potrafię w taki sposób ćwiczyć | 20,0 | 16,7 | 63,3 | – |
| Brakowało mi takich wizyt, jakie zwykle były | 36,7 | 36,7 | 16,7 | 10,0 |
| Myszę, że zdalna nauka przyzwyczała mnie do takich ćwiczeń | 73,3 | 20,0 | 6,7 | – |
| Znam ćwiczenia, bo chodziłem/am na terapię | 66,7 | 20,0 | 13,3 | – |
| Chodzę na ćwiczenia w szkole i do poradni, tam mam zdalne zajęcia | 56,7 | 26,7 | 16,7 | – |
| Jak jestem chory, to mogę ćwiczyć zdalnie | 53,3 | 30,0 | 16,7 | – |
| Rok temu było mi trudno w taki sposób ćwiczyć | 43,3 | 36,7 | 20,0 | – |
| Teraz lepiej rozumiem tak prowadzone ćwiczenia | 73,3 | 16,7 | 10,0 | – |
| Wiem, że w pandemii to ważna metoda na prowadzenie ćwiczeń | 60,0 | 30,0 | 10,0 | – |

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci miały wystarczający zasób wiedzy, aby prawidłowo rozumieć przydatność zajęć online. W rozmowie zwracały uwagę na to, że czasami miały problemy, ale wynikało to ze stopniowania poziomu trudności ćwiczeń przez logopedę. Kiedy przechodzi się na wyższe szczeble terapii, to zjawisko jest naturalne. Zmiana ta mogła wynikać z fizycznego poczucia braku logopedy, który zwykle był bezpośrednim uczestnikiem niosącym profesjonalną pomoc. Im więcej sprzężonych dysfunkcji u dziecka, tym większe prawdopodobieństwo, że na którymś z poziomów nie damy rady ich wyeliminować. Wtedy przesuwamy pewne ćwiczenia na czas bezpośrednich spotkań.

5. Dyskusja nad wynikami badań

Dokonując analizy przeprowadzonych badań, należy podkreślić ich pilotażowy charakter z powodu małej liczby respondentów. Rozpatrując sytuację związaną ze zdalną terapią logopedyczną, podjęto refleksję nad tym, w jaki sposób dzieci z trudnościami artykulacyjnymi w przebiegu zaburzeń dyslalicznych oceniają zdalną terapię logopedyczną.

1. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że dzieci posiadały dużą motywację do uczestnictwa w prowadzonych zdalnie ćwiczeniach logopedycznych. Ich motywacja wewnętrzna charakteryzowała się podejmowaniem określonych czynności, co miało związek przede wszystkim z osobistymi zainteresowaniami, indywidualnymi potrzebami doskonalenia się i rozwoju. Zgodnie z teorią samodeterminacji podmiot działa w oparciu o motywę, a są nimi: wiedza, doskonalenie własnych umiejętności oraz doświadczenie pozytywnej stymulacji w wyniku podejmowanych działań. W wypowiedziach zwracano uwagę na to, że dzieci dzięki zdalnej terapii mogły rozwijać nowe umiejętności techniczne, ciekawie spędzić czas i pracować zupełnie inaczej niż w trakcie dotychczasowych spotkań, kiedy to ćwiczenia odbywały się głównie przy stoliku i lustrze. Dotychczas pacjenci mogli skorzystać z programów komputerowych tylko dodatkowo, a teraz w sposób regularny i znacznie poszerzony. Duże znaczenie w tej ocenie miał poziom grafiki, która zdecydowanie dominowała w porównaniu do

stosowanych na co dzień kart pracy. Zdalna edukacja miała ogromny wpływ na udzielane odpowiedzi, ponieważ po długim okresie rozmaitych spotkań za pośrednictwem wysokich technologii nastąpiło oswojenie się z tą bezpieczną formą nauki. Dzieci chętnie wykonywały zadania domowe, podkreślały ich atrakcyjność i ogólne przyzwolenie na wykorzystanie sprzętu, który był rzadko doceniany w terapii zarówno przez rodziców, jak i logopedów. Oswojenie się z komputerem, który na co dzień wykorzystywali rodzice i starsze rodzeństwo, miało istotny wpływ na postawy badanych oraz realizację proponowanych ćwiczeń.

2. Rozwój kompetencji cyfrowych jest istotny w perspektywie ogólnego rozwoju dzieci, by mogły efektywnie radzić sobie z nowymi wyzwaniami, np. w czasie edukacji w trybie online i zdalnej terapii logopedycznej. Wszyscy badani już wcześniej korzystali z komputera i edukacyjnych programów, co sprawiało im dużą przyjemność, zwłaszcza w związku z wykonywaniem zadań i ćwiczeń przed monitorem. W razie problemów mogli liczyć na pomoc rodziców, rodzeństwa i opiekunów, co oznaczało, że otoczenie zdawało sobie sprawę z trudnej społecznie sytuacji oraz z potrzeby kontynuacji terapii swoich dzieci. Postawa rodzin decydujących się na tego rodzaju ćwiczenia była w pełni prawidłowa. Dało się zauważyć wyraźne zaangażowanie w podejmowane działania. Na pewno zajęcia informatyczne w szkole sprzyjały oswajaniu wszystkich dzieci z komputerem i pokazały nowe możliwości jego zastosowania. Dbalność o rozwój informatyzacji w placówkach szkolnych nabiera szczególnego znaczenia w trudnych czasach z niepewną przyszłością co do form dalszej edukacji. Zakres ćwiczeń był dzieciom znany, ponieważ wszystkie od wieku przedszkolnego uczestniczyły w zajęciach logopedycznych. Wśród badanych dało się zaobserwować, że dostrzegają atrakcyjność pracy online, na co zwracali uwagę w udzielanych odpowiedziach.

3. Dzieci chętnie uczestniczyły w prowadzonych zajęciach. Dobrze wiedziały, z jakiego powodu wdrożono takie rozwiązania, i miały świadomość, że taka metoda będzie obowiązywała przez pewien czas, ale po nim nastąpi powrót do tradycyjnych wizyt. Ponieważ od najmłodszych lat dzieci miały dostęp do komputera (zwykle ograniczony), szybko oswoiły się z tymi ćwiczeniami.

Pomocne okazały się panie i rodziny, które udzielały wszystkim wielu pozytywnych wzmocnień, pochwał z powodu uzyskiwanych osiągnięć. Tym samym podkreślały sukcesy i pokazywały, że każde działanie jest dostrzegane. Dodatkowo potwierdzały, że chociaż czasami bywa trudno, to warto się starać i nie zważać na drobne trudności.

4. Badania naukowe wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie usprawniania terapii logopedycznej są prowadzone w Polsce od niedawna. Warto jednak zapoznać się z pracą *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich*. Wyniki potwierdziły, że „komputer wyposażony w odpowiednie oprogramowanie edukacyjne jest medium o wiele bardziej skutecznym w nauczaniu czytania niż stosowane od wielu lat media proste” (Gruba, 2002, s. 58). Bardzo istotne badania skuteczności takich terapii przedstawiono w pracy *Edukacyjne programy komputerowe w kształtowaniu prawidłowej wymowy u dzieci przedszkolnych* (Żuchlewska, 2015, s. 336). Zaobserwowano, że wspomaganie procesu kształtowania prawidłowej wymowy przy użyciu komputera przełamuje barierę komunikacyjną, co jest szczególnie ważne dla dzieci małomównych i onieśmiałonych.

6. Wnioski z badań i rekomendacje

Na podstawie obserwacji poczynionych podczas badań autorce udało się stwierdzić, że zdalna terapia logopedyczna dzieci przebiegała w ich ocenie i relacji rodziców w sposób pomyślny. Dzieci ćwiczyły głoski wcześniej wywołane, ale jeszcze w pełni nieutrwalone i inne składowe pełnej terapii. Praca przebiegała według standardów, reguł i norm terapeutycznych. Ponieważ jej istotnym elementem były ćwiczenia motoryki narządów mowy, dlatego ważny okazał się dobry kontakt wzrokowy oraz prawidłowe oświetlenie stanowiska pracy. Lista zalet wykorzystania komputera jest długa, jednakże należy być świadomym, że fizyczna obecność technicznych środków służących zapisowi, przetwarzaniu, odtwarzaniu i przesyłaniu komunikatów w rozmaitej formie nie gwarantuje ich zastosowania w procesie terapii.

Wydaje się, że z pedagogicznego punktu widzenia edukacyjna przydatność i atrakcyjność informatycznych środków dydaktycznych wynika

ze sposobu zastosowania samych komputerów. Wśród ich zalet można wskazać: zdolność do przesyłania, przetwarzania i magazynowania informacji, polisensoryczność, multimedialność, interaktywność i symulacyjność, komunikacyjność i wirtualizację.

Na podstawie obserwacji dokonanej podczas badań autorce udało się określić cechy dobrze funkcjonującej zdalnej terapii logopedycznej:

- › większa dowolność w godzinach spotkań,
- › zminimalizowanie niepokoju wśród nieśmiałych dzieci,
- › możliwość tworzenia zadań odpowiednich do potrzeb dziecka,
- › optymalne opracowanie merytoryczne programu,
- › dbałość o atrakcyjność przedstawianych materiałów,
- › oddziaływania na wszystkie zmysły i ich skuteczna stymulacja,
- › utrwalanie ćwiczeń rozpoczętych w trakcie klasycznej terapii,
- › przygotowanie dzieci do okresów pracy zdalnej,
- › wdrażanie pracy przy komputerze w czasie klasycznej terapii,
- › docenianie osiągniętych sukcesów,
- › urozmaicanie ćwiczeń,
- › wykorzystywanie czasu spotkań w gabinecie na pracę z najtrudniejszymi deficytami, jakie dziecko posiada i z którymi może mieć kłopot w czasie nauki zdalnej.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł powstał z powodu sytuacji, która w niespodziewany sposób zmieniła realia funkcjonowania poradni i wszystkich innych placówek świadczących usługi w zakresie diagnoz oraz terapii logopedycznych. Zakazy, ograniczenia, dystans społeczny i strach przed zachorowaniem spowodowały przyjęcie metodyki pracy zdalnej za jedyną bezpieczną dla prowadzących zajęcia i ich uczestników. Bagaż doświadczeń, jakie wszyscy zdobyliśmy już w ubiegłym roku, spowodował, że rodzice i dzieci z większym przekonaniem podejmowali decyzje o kontynuacji terapii. Wynikało to z pogłębionej świadomości i rozwiniętych umiejętności technologicznych w porównaniu do okresu przed pandemią. Wybiegając myślami nieco dalej, nie mamy pewności, czy pandemia nie przybierze na sile, a ograniczenia nie powrócą

w okresie jesienno-zimowym. Zarówno placówki szkolno-oświatowe, jak i inne biorą taką ewentualność pod uwagę, a my czujemy się zobowiązani ustawicznie się kształcić i przyzwyczajając „nowych pacjentów” poradni do takiej pracy. Przeprowadzenie zawartych w artykule badań, którymi objęto 30 uczniów kl. 1–3, było możliwe dzięki odpowiedzialnej postawie dzieci i rodziców, a także potrzebie ciągłości spotkań, do której już byli przyzwyczajeni. Celem badań było poznanie opinii na temat zdalnej terapii logopedycznej wśród dzieci, które w niej uczestniczyły. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, które pozwoliły na uzyskanie opinii, jakie mają na temat zdalnych ćwiczeń. Przedstawione w tabeli 1 dane wskazują na wysoki poziom motywacji do podejmowanych ćwiczeń, które były uwarunkowane licznymi argumentami przyjmowanych postaw i działań. Kolejne wyniki badań dotyczą poziomu kompetencji, które zostały ukazane w tabeli 2. Stanowią one efekt wcześniejszych oddziaływań terapeutycznych i dostępności komputerów w domach dzieci, które jednak wymagają pomocy w ich obsłudze, chociażby ze względu na swój wiek. Oceniając przydatność zajęć online (tabela 3), autorka zwróciła uwagę na wiedzę na temat korzyści płynących z zajęć online i na potrzebę ich zastosowania w sytuacjach trudnych, na które nie mamy wpływu, a do nich możemy zaliczyć okres pandemii. Przeprowadzone badania oraz analiza wyników pozwalają wnioskować, że zdalna terapia logopedyczna doskonale wspiera cały proces usprawniania mowy badanych dzieci, stanowiąc jego uatrakcyjnienie przez włączenie komputerów do spotkań. Istotne znaczenie w dokonywanej ocenie miało poczucie bezpieczeństwa dzieci, związane z informacją, że zdalne zajęcia są konieczne tylko przez okres zaostrzeń związanych ze wzmożoną emisją wirusa COVID-19.

Bibliografia

- Banaszkiewicz, A., Walencik-Topiłko, A. (2014). Model współpracy logopedy z otoczeniem pacjenta – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. W: D. Baczała, J.J. Błeszyński (red.), *Terapia logopedyczna* (s. 85–96). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2013). *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa, http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_rapor-ty/DS2013/Raport_glowny_Diagnoza_Spoleczna_2013pdf [data dostępu: 29.06.2014].
- Czaplewska, E., Kaczorowska-Bray, K. (2002). Współpraca terapeutów i rodziców w procesie stymulowania rozwoju mowy u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka. W: M. Przybysz-Piwkowska (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Gajdzica, Z. (2000). Rola mediów w procesie kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo. W: W. Strykowski (red.), *Media i edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Gałkowski, T., Szelaż, E., Jastrzębowska, G. (2005). *Podstawy neurologopedii – podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Grabias, S., Kurkowski, M. (2014). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias, S., Panasiuk, J., Woźniak, T. (red.). (2015). *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Lublin: UMCS.
- Gralewicz-Wolny, I. (2012). Mowa jest złotem. Rodzice wobec zakłóconego rozwoju mowy dziecka. W: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej* (t. 1, s. 13–23). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gruba, J., (2002). *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jastrzębowska, G. (1998). *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jastrzębowska, G., Pelc-Pękala, O. (1999). Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jatkowska, J. (2016). *B-learning w diagnozie i terapii logopedycznej dzieci*. Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego (niepublikowana praca doktorska).
- Jatkowska, J. (2018). Rozwój językowy dziecka a b-learning. W: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura*, 10(4).
- Jatkowska, J. (2020). Współpraca logopedy z rodzicem w b-learningu. *E-mentor*, 1(83), 26–34.

- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, <http://www. Instytut obywatelski.pl> [data dostępu: 29.06.2014].
- Kukuszkina, O.I., Koroliewskaja, T.K., Zielienskaja, J.W. (2004). *Informacionnyje technologii w obuczeniu proiznoszeniu*. Moskwa: Poligraf Servis.
- Skorek, E.M. (2001). *Oblicza wad wymowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szpunar, M. (2009). Urodzeni z myszką w ręku. Wczesna adaptacja do nowych mediów. W: J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*. Kraków: Ogólnopolskie sympozjum naukowe.
- Tanaś, M., Galanciak S. (red.).(2015). *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (t. 1). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żuchlewska, K. (2015). Edukacyjne programy komputerowe w kształtowaniu prawidłowej wymowy u dzieci przedszkolnych. W: D. Siemieniecka (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Wychowanie metodą harcerską – recepta na czas pandemii i nie tylko

ABSTRAKT Pandemia COVID-19 była dla dzieci i młodzieży trudną sytuacją, związaną z wieloma nowymi wyzwaniami. Umiejętność poradzenia sobie z nimi zależała od wykształconych wcześniej kompetencji osobowych, społecznych i emocjonalnych. W poniższym artykule omówione zostaną wybrane aspekty metodyki harcerskiej realizowanej w Stowarzyszeniu Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” – Federacji Skautingu Europejskiego, które pomagały podopiecznym ukształtować w sobie te cechy. W sposób szczególny omówimy pogłębianie postawy odpowiedzialności, samorozwoju i samowychowania, podkreślanie znaczenia pomocy innym, kształcenie umiejętności komunikacyjnych, budowanie autentycznych więzi społecznych oraz rozwijanie odporności na stres.

SŁOWA KLUCZOWE harcerstwo, pandemia COVID-19, metodyka harcerska, Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego, wychowanie metodą harcerską.

Wstęp

Pandemia COVID-19 jest dla młodzieży nową, trudną sytuacją, która wiąże się z pewnymi wyzwaniami. Młodzi ludzie stają bowiem przed problemem izolacji od rówieśników, zdalnej edukacji, przed koniecznością ciągłego przebywania z tymi samymi osobami, brakiem możliwości rozwijania swoich zainteresowań w zwykły sposób, a także ograniczeniami w aktywności fizycznej. Oczywiście te trudności dotyczą dzieci i młodzieży w różnym stopniu, w zależności od ich wieku, sytuacji rodzinnej, materialnej i zdrowotnej. W każdym jednak przypadku pomocne okazuje się posiadanie określonych

kompetencji społecznych, które mogą zostać wypracowane m.in. poprzez zaangażowanie w ruch harcerski (por. też Zyśk, 2020).

W poniższym artykule zostanie przedstawione, w jaki sposób metodyka harcerska może pomóc dzieciom i młodzieży w wypracowaniu cech charakteru przydatnych do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Poniższa praca została napisana w oparciu o doświadczenia autorki związane z czteroletnią pracą wychowawczą z dziewczętami w 4. Gromadzie Lubelskiej oraz 10. Drużynie Lubelskiej ze Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacji Skautingu Europejskiego.

1. Aspekty organizacyjne Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacji Skautingu Europejskiego

Celami Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacji Skautingu Europejskiego są: poznanie Boga, rozwijanie charakteru, w tym zmysłu praktycznego, służba innym i troska o zdrowie (*Statut Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego*). Realizowane są one w różnych formach w zależności od wieku dzieci i młodzieży, oddzielnie w grupach chłopców i dziewcząt. W niniejszym artykule opisano organizację zespołów dziewczęcych. Motory skautingu – narzędzia, które pozwalają na realizację wyznaczonych celów – to działanie, odpowiedzialność, system rad, system zastępowy, interes (coś, co przyciąga dziewczynki do harcerstwa, np. przyjaźń, przygoda). Osoby należące do Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacji Skautingu Europejskiego pracują oddzielnie w grupach chłopców i dziewcząt, podzielonych na trzy grupy wiekowe: wilczki (9–12 lat), harcerki (12–17 lat), przewodniczki (powyżej 17 lat).

Grupa najmłodszych dziewcząt – wilczków – liczy zazwyczaj kilkanaście osób i tworzy gromadę. Każda gromada jest podzielona na szóstki, współpracują ze sobą w czasie gier i warsztatów. Podstawę do działania takiej gromady stanowi *Księga Dżungli* Rudyarda Kiplinga. Stąd pochodzi m.in. nazewnictwo. Akela to imię dowódcy watahy wilków z tej powieści, a w harcerstwie jest to nazwa funkcji osoby prowadzącej gromadę. Ponadto *Księga Dżungli* bywa wykorzystywana do wieczornych ognisk połączonych ze scenkami, Skał Narady, czyli rozmów wychowawczych na podstawie

scenek i różnych gier. Gromada spotyka się co tydzień na kilkugodzinnych zbiórkach z dorosłą akelą. Elementami tych spotkań są: Skała Narady, gry, warsztaty manualne, techniczne, ekspresyjne, śpiew, spotkania ze słowem Bożym. Oprócz zbiórek wilczki gromadzą się na kilkudniowych wyjazdach – na zimowisku i letnim obozie pod namiotami.

Starsze dziewczęta – harcerki – tworzą drużyny liczące zazwyczaj około 20–30 osób. Są one podzielone na 3–5 zastępów po 5–9 osób. Na czele każdego z nich stoi zastępową – starsza, bardziej doświadczona harcerka. Prowadzi ona co tydzień kilkugodzinne zbiórki. W ich trakcie dziewczynki uczestniczą w różnych grach i warsztatach. Ważnym elementem jest też wspólne przygotowywanie posiłków oraz śpiew. Drużyną kieruje drużynowa – osoba dorosła, która spotyka się co 2–3 miesiące z zastępowymi i prowadzi dla nich dłuższe zbiórki. Cała drużyna gromadzi się na zbiórkach drużyny (np. w Dniu Myśli Braterskiej czy na dniu skupienia), a także na kilkudniowym zimowisku i dwutygodniowym obozie w lesie.

Przewodniczki to osoby powyżej 17 lat. Grupa ta tworzy ognisko, któremu z kolei przewodzi szefowa ogniska. Jeśli jest taka potrzeba, pomagają jej ekipowe. Większość przewodniczek stanowią szefowe jednostek – drużynowe, akele, przyboczne w drużynach i gromadach. Prowadzą one swoje jednostki – organizują zbiórki i wyjazdy, a przede wszystkim budują relację ze swoimi podopiecznymi. Oprócz tego w ognisku realizują swoją formację. Spotykają się mniej więcej co miesiąc na spotkaniach/wędrówkach. To, co na nich robią, jest w dużej mierze zależne od zainteresowań przewodniczek z konkretnego miejsca. Może być to konferencja, spotkanie z kimś ciekawym, warsztaty.

Każda jednostka ma opracowany plan roczny oraz wyznaczone poszczególne cele na dany rok, np. nauczenie danej grupy nowych technik ekspresji, zwiększenie liczebności jednostki, wypracowanie postawy posłuszeństwa wilczków wobec akeli, nauka podstawowych szyfrów i węzłów. Cele roczne są dobierane na podstawie bieżących potrzeb jednostki oraz celów ogólnych SHK „Zawisza” FSE. Zostały one opisane w jednym z poprzednich akapitów.

2. Wybrane elementy metodyki

2.1. Samodyscyplina i odpowiedzialność

Kształtowanie samodyscypliny jest ważne na każdym etapie harcerskiej formacji. Wiąże się to z nakładaniem na daną osobę odpowiedzialności dopasowanej do wieku, pokazywaniem różnych możliwości rozwoju oraz zdobywaniem kolejnych stopni i sprawności. Czynienie kogoś odpowiedzialnym za różne zadania powoduje, że wilczki, harcerki i przewodniczki chcą sprostać wyzwaniu i same się motywują do wykonywania określonych działań.

W gromadzie największą odpowiedzialnością obdarzone są szóstkowe. Ich rolą jest (z pomocą wilczka – „czołowej”) koordynowanie pracy szóstki podczas gier, przygotowywania scenek czy warsztatów. Warto dodać, że dzieci nie są przeciążone – przy zajęciach wilczków jest ktoś dorosły, kto obserwuje, jak sobie radzą i reaguje w razie potrzeby. Kolejne ważne zadanie szóstkowej to prowadzenie Rady Szóstki, na której dziewczynki mówią, co im się podobało i co im niekoniecznie odpowiadało podczas zbiórki czy dnia obozowego. Szóstkowe spotykają się później z akelą na Radzie Akeli i przekazują informacje szefowej gromady. Powinna ona rozważyć to, co zostanie jej powiedziane w swoich późniejszych działaniach. Przykładowo, jeśli dziewczynki mówią, że gra była za długa, można zastanowić się nad uproszczeniem kolejnej. Jeśli mówią, że nie lubią serka do smarowania kanapek na śniadanie, może warto wziąć pod uwagę kupienie następnym razem pasztetu. W ten sposób dziewczęta wiedzą, że mają wpływ na to, co dzieje się w gromadzie. Oczywiście, na to wszystko należy patrzeć w odniesieniu do wieku dziewczynek. Czasem dla ich dobra po prostu nie można postąpić tak, jak by one tego chciały. Wszystkie takie sytuacje są omawiane i wyjaśniane.

Odpowiedzialność, która uczy samodyscypliny, dotyczy również wszystkich pozostałych wilczków z gromady. Jest ona kształtowana właściwie przez cały czas. Podczas gier i zabaw to, co robi wilczek, ma wpływ na całą gromadę. Najmłodsze dziewczynki oglądają na ognisku przygotowane przez siebie scenki. Gry zazwyczaj mają wspólny finał, np. jeśli celem jednej z nich jest uwolnienie Mowgliego od bandar logów (małp, które go porwały), to wszystkie szóstki idą na koniec uwolnić go razem w określony przez prowadzącego grę sposób. Jako akela czasem stosowałam rozwiązanie, w którym

każda z szóstek miała wyznaczone inne zadanie. Podczas gry w uwalnianie Mowgliego jedna grupa miała rozwiązać ofiarę, druga odwrócić uwagę bandar logów, a trzecia obrzucić mały papierowymi kulkami.

Do samodyscypliny zachęca też codzienne życie w gromadzie. Podczas zbiórek i na obozie szóstki mają wyznaczone zadania do wykonania, np. pozamiatać i posprzątać harcówkę, przygotować kanapki, posprzątać po obiedzie. Na obozie każda grupa codziennie ma jakąś służbę: przygotowanie ogniska, Skały Narady, służbę porządkową, pomoc przy robieniu posiłków. Uczy to przede wszystkim wspólnego działania dla dobra wspólnoty, ale też obowiązkowości i pamiętania o swoich zadaniach.

Z wiekiem rośnie w harcerstwie zakres odpowiedzialności powierzanej dzieciom. Na każdą zbiórkę zastępowa rozdziela między dziewczynki zadania do wykonania. Są one związane z funkcjami w zastępie, które harcerki dzielą między siebie na początku roku. Przykładowo, harcerka, która pełni funkcję topografa, może mieć za zadanie przygotowanie gry z azymutami, a kuchcik – zaplanowanie i skoordynowanie przyrządzenia obiadu na ogniu. Dziewczynki uczą się obowiązkowości i odpowiedzialności w sposób szczególny na obozie. Tutaj, podobnie jak w przypadku wilczków, między zastępy podzielone są służby. Ponieważ obóz harcerski odbywa się w lesie, liczba i znaczenie służb się zwiększa. Zastępy mogą mieć m.in. służbę porządkową – dbanie o czystość w obozowisku, ogniskową – przygotowanie ogniska na określony temat, chrustowo-wodną – przygotowanie chrustu na ognisko i donoszenie wody w baniakach do latryny oraz liturgiczną – prowadzenie śpiewu, przygotowanie czytań i psalmu na mszę. Istotną różnicą w stosunku do wilczków jest fakt, że harcerki zajmują się swoimi służbami bardziej samodzielnie. Nikt im już nie przypomina o tym, co mają zrobić, chyba, że zastęp sobie z tym nie radzi.

Szczególna odpowiedzialność powierzona jest zastępowym. Są to starsze dziewczynki, wybrane do swojej funkcji po rozmowach i obserwacji. Prowadzą one cotygodniowe zbiórki dla zastępu oraz kierują nim na obozie. Uczą się przez to odpowiedzialności za pozostałych członków ich grupy oraz wypracowują w sobie dyscyplinę, która pozwala im przekraczać siebie i wykonywać powierzone zadania pomimo swojej niechęci czy zmęczenia.

Zastępowe często muszą się mierzyć z konfliktami w grupie oraz osobistymi kłopotami. Dziewczyny te nie są jednak zostawione z tymi

trudnościami same – mają przestrzeń, gdzie mogą odpocząć i porozmawiać o swoim zastępie z drużynową. Spotykają się z nią także co 2–3 miesiące na zbiórkach Zastępu Zastępowych. Mogą również się z nią kontaktować indywidualnie, szczególnie kiedy przeżywają jakieś kryzysy. Zbiórki zastępu zastępowych powinny być modelowymi, dłuższymi spotkaniami. Istotne jest, że na nie również rozdzielane są zadania, np. przygotowanie jadłospisu, warsztatów, sprawdzenie dojazdu na miejsce zbiórki itp.

Odpowiedzialność i samodyscyplina są bardzo istotne w formacji przewodniczek. Zazwyczaj koło 18. roku życia zaczynają one swoje służby jako szefowe – akele, drużynowe, przyboczne w gromadach i drużynach. Akela jest odpowiedzialna za prowadzenie gromady, a drużynowa – drużyny. Przyboczne mają im w tym pomagać. Kierowanie jednostką stanowi duże wyzwanie. Wymaga ono nie tylko regularnego przygotowywania zbiórek, ale również zbierania składek rocznych, utrzymywania kontaktów z rodzinami podopiecznych, formalnej organizacji i rozliczania obozów. Pomaga to wykształcić w sobie samodyscyplinę i dobrą organizację czasu. Ważna jest przy tym świadomość realnego wpływu własnych decyzji na innych. Jeśli szefowa nie zgłosi wyjazdu do kuratorium w odpowiednim czasie, to nie będzie się on mógł odbyć. Jeśli nie zadzwoni do strażaków, żeby zamówić dowożenie wody na obóz, jest ryzyko, że będzie z tym problem.

Podobnie jak zastępowe w drużynie, akele i drużynowe nie zostają z tymi zadaniami same. Pomagają im w tym hufcowa oraz jej asystentki. Są organizowane szkolenia z prowadzenia formalności obozowych oraz rozliczania wyjazdów. Szefowe wspierają się również między sobą, np. pomagają sobie w wymyślaniu gier i warsztatów. Często jadą też w kilka drużyn w jedno miejsce na obóz czy zimowisko, dzięki czemu mogą wspólnie załatwić różne formalności, umówić się na dowóz żerdzi czy podpisać umowę z miejscem schronienia w przypadku ewakuacji.

Warto dodać, że prowadzenie jednostki pokrywa się często z czasem intensywnej nauki w klasie maturalnej oraz na pierwszych latach studiów. Zdarza się, że szefowe podejmują też wtedy pracę. Przez to bycie drużynową czy akelą wymaga wykształcenia w sobie umiejętności gospodarowania czasem, dzielenia go między naukę, pracę i służbę oraz dbania o relacje, odpoczynek i własne pasje.

Dobra organizacja czasu i samodyscyplina były bardzo potrzebne w czasie pandemii, kiedy systematyczna nauka zależała głównie od chęci uczniów czy studentów. Miało to szczególne znaczenie, jeśli przyswajanie materiału odbywało się poprzez samodzielne wykonywanie przysyłanych ćwiczeń. Taka forma wymagała od uczących się samodzielnego wybrania momentu na wykonanie zleconych zadań i przeznaczenia na to odpowiedniej ilości czasu.

Wypracowane w harcerstwie cechy odpowiedzialności i samodzielności pomagały też sensownie zorganizować sobie czas w trakcie lockdownu, kiedy wiele instytucji było pozamykanych, a dzieci i młodzież miały więcej niezorganizowanego przez dorosłych czasu wolnego. Jego dobre wykorzystanie (np. na rozwijanie swoich zainteresowań) pozwalało na zachowanie dobrostanu psychicznego. Z drugiej strony część uczniów i studentów skarżyła się na zbyt duże obciążenie nauką zdalną. Umiejętność gospodarowania czasem okazała się użyteczna też w tym przypadku.

2.2. Samorozwój/samowychowanie

W drużynie i gromadzie samorozwój stymulowany jest także poprzez zdobywanie kolejnych stopni oraz sprawności. Dziewczynki mają przygotowane specjalne książeczki (Pizoń, Świątkowski, 2015) z wypisanymi punktami, które muszą przedstawić akeli/zastępowej. Zadania, jakie wilczki otrzymują do wykonania w celu zdobycia określonego stopnia, podzielone są na kilka części. Poniżej podaję tabelę z przykładami punktów przypisanych do kolejnych stopni (tabela 1).

Tabela 1. Zadania dla wilczków

| Tytuł | Delikatna Łapka | I Gwiazdka | II Gwiazdka |
|--|--|---|---|
| Pierwsze kroki w dżungli/uczestniczysz w łowach/polujesz w dżungli | Znasz na pamięć Prawo Wilczka, Prawo Gromady, Hasło i Zasadę Dżungli | Podczas zabaw stosujesz zasadę <i>fair play</i> | Nauczysz Delikatną Łapkę piosenki wilczkowej i razem zaśpiewacie ją akeli |
| Jesteś członkiem Skautów Europy | Dbasz o swój mundur i znasz jego znaczenie | Potrafisz namalować flagę Polski, znasz znaczenie poszczególnych barw | Wiesz, kim był Baden Powell |

| Tytuł | Delikatna łapka | I Gwiazdka | II Gwiazdka |
|------------------------------|---|---|--|
| Jesteś dzieckiem Bożym | Umiesz uczynić znak krzyża i wiesz, co on oznacza | Wiesz, czym są wypowiedzi; potrafisz opowiedzieć jedną z nich i wyjaśnić jej sens | Poprowadzisz modlitwę w gromadzie |
| Starasz się być uczynnym | Starasz się być pilnym uczniem, zawsze odrabiasz zadania domowe | Jesteś oszczędny; zgromadzisz część kwoty na wyjazd gromady | Umiesz napisać i wysłać wiadomość e-mail |
| Dbasz o swój rozwój | Znasz dwa szyfry i umiesz się nimi posługiwać | Potrafisz wymienić 10 z 12 przedmiotów, którym przyglądałeś się przez minutę | Umiesz opatrzyć lekkie zranienie; pokażesz, co zrobić w przypadku krwotoku z nosa, oparzenia i omdlenia |
| Jesteś przyjacielem przyrody | Potrafisz rozpoznać 5 gatunków drzew | Znasz zasady segregacji odpadów | Potrafisz wymienić po 3 parki narodowe i krajobrazowe; wiesz, w jakim celu się je tworzy i potrafisz się w nich zachować |

Źródło: Pizoń, Świątkowski, 2015.

Podczas analizy warto zwrócić uwagę na kompleksowy charakter stopni. Obejmują one różne dziedziny życia. Ponadto położony jest nacisk na zrozumienie przyswajanej wiedzy (np. poznanie znaczenia znaku krzyża). Zdanie na dany stopień składa się z wielu małych zadań, co zachęca do regularności i uczy dzielenia większych celów na mniejsze części. Akela często przeznaczają jakiś czas w trakcie każdej zbiórki na omawianie i wykonywanie zadań związanych ze zdobywaniem stopnia, co dodatkowo motywuje dziewczynki do ciągłej pracy nad nim. Przykładami wilczkowych sprawności są agent, geograf, reporter. Każda z nich składa się z kilku zadań z danej dziedziny. Są one trudniejsze niż zadania na poszczególne stopnie. Czasem wymagają zrobienia czegoś dla całej gromady, np. poprowadzenia warsztatów artystycznych. Zdobywanie sprawności pomaga wilczkom w poznaniu i rozwijaniu swoich zainteresowań. Uczy je też samodzielnego szukania wiedzy, ponieważ ta konieczna do zdobycia sprawności nie została opisana we wspomnianej książeczce.

W drużynie stosuje się podobny schemat zdawania na stopień, jednak pojawia się tu już inny poziom wykonywanych zadań. Przedstawiane

są one zastępowej. Kolejne stopnie harcerskie to ochotniczka, tropicielka i pionierka. Podzielono je na kilka części, podobnie jak u wilczków. Poniżej przedstawiam tabelkę z poszczególnymi zadaniami na kolejne stopnie harcerskie (tabela 2).

Tabela 2. Zadania dla harcerek

| Tytuł | Ochotniczka | Tropicielka | Pionierka |
|-----------------------|--|--|--|
| Życie chrześcijańskie | Aktywnie włączasz się w eucharystię, np. poprzez śpiew, czytania, dekorację ołtarza, procesję z darami | Potrafisz rozmawiać o swoim życiu religijnym (z duszpasterzem, rodziną, przyjaciółmi itp.) | Czytasz Ewangelię |
| Nasze korzenie | Weźmiesz udział w scenie przedstawiającej fragment z historii Polski | Wybrałaś 2 punkty Prawa Harcerskiego, nad którymi szczególnie pracujesz | Znasz inne stowarzyszenia harcerskie, wiesz, czym się różnią, a w czym są podobne do naszego |
| Działanie | Zrobisz zapas chrustu i zabezpieczysz go przed deszczem | Orientujesz się w temacie jałowości i dezynfekcji | Ukończyłaś kurs pierwszej pomocy |
| Przygoda | Uczysz się alfabetu Morse'a. Nadasz nim swoje imię, nazwisko i nazwę zastępu | Prowadzisz zastęp w terenie przy użyciu mapy | Zorganizujesz dla zastępu rajd rowerowy |
| Obozowanie | Umiesz rozpałcić ogień | Jesteś punktualna i aktywna podczas różnych zajęć obozowych | Rozpoznasz 10 ptaków |
| Ekspresja | Zaśpiewasz 5 piosenek z <i>Tumbaja</i> (zbiór harcerskich piosenek) | Nauczysz zastęp wybranego tańca | Zorganizujesz teatr cieni |

Źródło: „Wejdz w grę” – na podstawie francuskiego oryginału „Pistes” (opracowanie zbiorowe).

W każdym z tych obszarów jest część zadań obowiązkowych oraz kilka zadań do wyboru. Harcerka wspólnie z zastępową decydują, które z nich będzie wykonywać. Dzięki temu stopień jest dostosowany do osoby, która go zdaje. Przy ochotniczkach na początku znajdują się krótkie zadania określone jako minimum dotyczące podstawowej harcerskiej wiedzy, elementarnych pojęć z zakresu religii oraz życia w zastępie.

Znaczenie wykonywanych zadań pomaga w wykształceniu podobnych kompetencji społecznych, jak dzieje się to w przypadku stopni wilczkowych. Podobnie jak u najmłodszych, warto zwrócić uwagę na to, że zadania te

obejmują wiele obszarów życia człowieka. Często też dotyczą działania na rzecz innych (np. zorganizujesz teatr cieni), co również było ważne podczas pandemii.

Warto dodać, że szefowe czuwają nad tym, żeby zadania były proporcjonalne do możliwości dziewczyn, np. jeśli jakiś wilczek ma problem z dłuższymi wypowiedziami, warto zlecić mu przygotowanie mapy myśli. Z drugiej strony dziewczynkę można dokładniej przepyttać z jakiejś dziedziny, jeśli widać, że jest ona zdolna, ale zadania na dany stopień nie umożliwiają jej rozwoju.

Szczególne znaczenie ma zdobycie stopnia ochotniczki – umożliwia ono bowiem złożenie Przyrzeczenia Harcerskiego. Nie jest to jedyny element przygotowania do tego ważnego momentu. Przed Przyrzeczeniem odbywa się jeszcze Sąd Honorowy, czyli rozmowa kandydatki z drużynową i zastępowymi, w trakcie której dziewczynka odpowiada na pytania o harcerstwo i Przyrzeczenie.

Przyrzeczenie stanowi centrum harcerskiego wychowania. Jest pierwszym określeniem przez dziewczynki kierunku, w którym chcą podążać. Ważne, żeby zadbać o to, by zostało uroczyście złożone, np. poprzedzone ogniskiem na temat słów roty Przyrzeczenia. Słowa, które dziewczyny wtedy wypowiadają, dają im motywację do pracy nad sobą, co może być szczególnie istotne w sytuacjach kryzysowych, takich jak pandemia. Dodatkowo przypomina to o obowiązku pamiętania o potrzebach innych i o uczciwości (mającej duże znaczenie zwłaszcza podczas zdalnych sprawdzianów). Dodatkową motywacją jest wspomnienie samego momentu składania Przyrzeczenia, szczególnie jeśli odbyło się to w odpowiedni sposób. O znaczeniu tego aktu w życiu oraz wartościach, jakie on ze sobą niesie, pouczają też liczne harcerskie piosenki.

Przewodniczki również mają swoje stopnie, jednak ich zdawanie wygląda trochę inaczej niż w drużynie i gromadzie. Są to samarytanka, wędrowniczka oraz Harcerka Rzeczpospolitej. Na każdy z nich składa się 12 śladów (harcerstwo, duchowość, osobowość, zdrowie, rodzina, ojczyzna, praca, służba, komunikacja, kultura, przyroda, czas wolny). Niekiedy przejście śladu polega na rozmowie na dany temat z szefową ogniska lub ekipową, co pomaga młodej osobie uporządkować swoje poglądy. Czasem potrzebna jest realna zmiana w życiu. Przykładem tego w przypadku śladu „Zdrowie”

może być zgłoszenie się na badania profilaktyczne lub wprowadzenie do diety bardziej wartościowych produktów. W przypadku śladu „Duchowość” jest to chociażby rozmowa z autorytetem albo przeczytanie książki na temat, który budzi w przewodniczkę wątpliwości. Ważne, że nikt nikomu nic nie narzuca. Osoba, która przechodzi ślady, sama podejmuje decyzje dotyczące swojego życia. Poza nauką samorozwoju ślady zachęcają do refleksji nad samym sobą. W czasie pandemii podjęcie takiego wysiłku mogło skutkować lepszym zrozumieniem własnych emocji oraz przyjęciem określonej, spójnej postawy wobec trudności i różnych sprzecznych informacji dotyczących wirusa.

W życiu przewodniczki ważną rolę odgrywa też formacja pedagogiczna i techniczna. Co istotne, szefowe zobowiązują się do niej podczas mianowania przez hufcową. Poniżej znajdują się odpowiednie fragmenty mianowania akeli/drużynowej:

Na mój honor, z łaską Bożą, przyrzekam: całym życiem służyć Bogu, Kościołowi, mojej Ojczyźnie i Europie chrześcijańskiej, nieść w każdej potrzebie pomoc bliźnim i przestrzegać Prawa Harcerskiego. Zobowiązuję się jako szefowa wypełniać wiernie obowiązki chrześcijanina, przestrzegać i uczyć przestrzegania Prawa Harcerskiego, zasad, regulaminów i pedagogiki Federacji Skautingu Europejskiego oraz postępować lojalnie za wskazaniem, których udzielił mi moi szefowie. Ponadto zobowiązuję się dalej pogłębiać swoją formację osobistą oraz pedagogiczną, abym mógł dobrze pełnić swoją służbę.

Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego zapewnia szefowym możliwość realizacji tego, do czego się zobowiązały. Co roku organizowane są obozy szkoleniowe, na których przekazywana jest wiedza dotycząca różnych aspektów prowadzenia jednostki. Dodatkowo odbywają się spotkania szefowych z całej Polski, na których mają one szansę wymienić się doświadczeniami.

Z formacją techniczną związane są stopnie instruktorskie zdobywane niezależnie od przechodzenia śladów. Wymagają one przyswojenia teoretycznej wiedzy, jeżdżenia na kursy szkoleniowe, a w przypadku podharcmi-strzyni – ukończenia kursu kierownika wypoczynku. Stopnie instruktorskie dają uprawnienia do pełnienia funkcji wychowawcy (przewodniczka) lub

kierownika (podharcmistrzyni) na wyjazdach (art. 92p Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2015 r. poz. 2156 z późn. zm.).

Zdawanie stopni na każdym etapie jest zachętą do ciągłego rozwoju osobistego i stałego podnoszenia swoich kompetencji. Wykonywanie związanych z nimi zadań uczy regularności, rozkładania w czasie większych wyzwań oraz samodzielnego poszukiwania źródeł wiedzy. Te kompetencje były nieocenione podczas nauki zdalnej, w trakcie której nauczyciel ma mniejsze możliwości kontroli uczniów, a przyswajanie i utrwalanie wiedzy zależy w dużej mierze od nich samych. Samodzielne poszukiwanie wiedzy mogło być potrzebne w sytuacji, w której materiału z lekcji nie dało się zrozumiale przedstawić przez kamerki lub w formie wysłanych zadań.

2.3. Odpowiedzialność za innych

Pandemia COVID-19 była i jest dużym sprawdzianem solidarności społecznej. Przejawiała się ona przede wszystkim w stosowaniu się do rządowych zaleceń dotyczących ograniczenia kontaktów społecznych oraz zasłaniania nosa i ust. Kolejnym przejawem odpowiedzialności za innych była troska o osoby ze słabszą odpornością czy starszych. Powstała też potrzeba zadbania o osoby objętych kwarantanną, co przejawiało się chociażby przez wyrowadzenie ich psów na spacer bądź zrobienie zakupów. Następną sprawą było szycie maseczek, zanim rynek się nimi wypełnił. Harcerze różnych organizacji już na początku pandemii zaangażowali się w tego typu pomoc (dotyczyło to jednak jedynie osób pełnoletnich). Warto dodać, że miała ona charakter długotrwały i została wznowiona podczas drugiej i trzeciej fali pandemii. W czasie lockdownu istotna stała się też wrażliwość na potrzeby pozostałych członków rodziny, z którymi dziewczynki były często zamknięte.

Postawę pomocy innym kształtuje się na różne sposoby już od czasu pobytu dziecka w gromadzie. Najpierw opisane zostanie Prawo Harcerskie, ponieważ jest ono centrum formacji. Została w nie wpisana postawa służby innym, co można odnaleźć w punkcie: „Harcerka jest lojalna wobec swojego kraju, rodziców, przełożonych i podwładnych”. To zdanie da się odnieść do przestrzegania obowiązujących obostrzeń mających na celu zapobieganie rozprzestrzeniania się SARS-CoV-2 oraz dbania o innych

w kryzysowych sytuacjach. Kolejny punkt Prawa Harcerskiego, który zobowiązuje do pomocy innym, brzmi: „Harcerka jest powołana do służby bliźniemu i jego zbawieniu”.

Wezwanie do służby innym znajduje się bezpośrednio w Przyrzeczeniu Harcerskim: „Na mój honor, z łaską Bożą, przyrzekam całym swoim życiem służyć Bogu, Kościołowi, mojej Ojczyźnie i Europie chrześcijańskiej; nieść w każdej potrzebie pomoc bliźnim i przestrzegać Prawa Harcerskiego”. Podstawowym obowiązkiem harcerki jest zatem codzienny dobry uczynek, co zostaje przywołane podczas obrzędu przyrzeczenia.

Prawo Harcerskie obowiązuje też przewodniczkę. Jeśli ktoś decyduje się wstąpić do skautingu jako osoba dorosła, również je składa podobnie jak harcerki. Jest ono odnawiane podczas mianowania na drużynową oraz akełę (jego tekst znajduje się w poprzednim podrozdziale).

Prawo Harcerskie recytuje się podczas apeli drużyny, które odbywają się przy okazji zbiórek danej grupy, wydarzeń hufca oraz codziennie na obozie. Częsta recytacja służy przypominaniu sobie, czym chcemy żyć na co dzień.

Wilczki mają nieco inne prawo. Jest ono krótsze i bardziej dostosowane do wieku. Kładzie się w nim duży nacisk na obserwowanie potrzeb innych i pomoc w potrzebie.

Widać to już w pierwszym punkcie: „Wilczek myśli najpierw o innych”, drugim: „Wilczek ma oczy i uszy szeroko otwarte” oraz w Obietnicy Wilczka: „Obiecuję – ze wszystkich sił: Starać się być wiernym Bogu, moim rodzicom, mojej Ojczyźnie, Polsce, i prawu gromady oraz każdego dnia czynić komuś dobry uczynek”. Wilczki mają też Zasadę Dżungli: „Ja i ty jesteśmy jednej krwi”. To zdanie pokazuje jedność między nimi i wzywa je do dbania o siebie nawzajem.

Prawo Harcerskie jest przekazywane także poprzez praktykę. Zarówno w planie drużyny, jak i gromady rozpisane są elementy służby. Przykładami zadań dla gromady mogą być: rysowanie kartek dla Marzycielskiej Poczty, przygotowanie prezentów na Dzień Babci i Dziadka, wzajemne uczenie się różnych umiejętności przez wilczki. W przypadku harcerki może być to pomoc przy festynie parafialnym, zbiórka potrzebnych rzeczy na Szlachetną Paczkę, wykonanie dobrego uczynku dla gospodarzy podczas explo – wyjścia z obozu i znalezienia noclegu w wyznaczonej przez drużynową miejscowości.

Warto zauważyć, że są to formy służby, poprzez które wilczki i harcerki rozwijają swoje zdolności. Pokazuje im to, że tak naprawdę działać dla innych mogą przez całe życie, jednocześnie realizując swoje zainteresowania.

Na obozie bądź na zimowisku każdego dnia zastęp/szóstka ma jakąś służbę do wykonania w celu zapewnienia dobrego funkcjonowania całej grupy. Zostało to szerzej opisane w poprzednim podrozdziale. Taki rozdział służb uczy również dbania o dobro wspólne. Uzmysławia dzieciom, że służba to nie zawsze kreatywne, ciekawe zadania. Czasem polega ona na zanoszeniu papieru toaletowego do latryny bądź zbieraniu chrustu. Takie prozaiczne działania okazały się ważne w kontekście pomocy innym podczas pandemii, kiedy to prace, które należało wtedy wykonywać, często były raczej zwyczajne, a jednak konieczne.

Służba to jeden ze śladów, który przechodzą przewodniczki. W zależności od sytuacji konkretnej dziewczyny może się odnosić do różnych aspektów życia. Jednym z nich jest praca z jednostką. Wymaga ona różnych rodzajów poświęcenia się dla innych. Jest przede wszystkim czymś niezwykle rozwojowym. Polega na wymyślaniu interesujących i przekazujących określone wartości aktywności dla podopiecznych. Jednak prowadzenie gromady czy drużyny pociąga też za sobą mniej przyjemne zadania, które też trzeba wykonać. Dla mnie osobiście czymś takim było robienie rozliczeń wyjazdów i dzwonienie do różnych instytucji, np. sanepidu bądź straży pożarnej. Kolejnym aspektem podjęcia służby szefowej jest przełamanie swoich lęków – strachu przed porażką, niechęcią do rozmów przez telefon z obcymi ludźmi, obawą przed godzeniem służby z pozostałymi obowiązkami. Warto również poruszyć kwestię pamiętania o swoich potrzebach podczas działania na rzecz innych. Szefowe uczą się dbania o siebie, np. poprzez dzielenie się z innymi prowadzeniem zajęć na wyjazdach, wygospodarowanie chwili na wypicie kawy na obozie lub prośenie innych o pomoc, kiedy czują się przeciążone.

Wszystkie te aspekty działania na rzecz innych okazały się ważne podczas pandemii. Akcenty były różnie rozłożone w zależności od konkretnych osób i zadań, które należało wykonać. Poradzenie sobie z niecodzienną sytuacją wymagało kreatywności i opracowania nowych rozwiązań (np. podczas przeprowadzenia zbiórek online czy pomocy rodzeństwu w zdalnej nauce). Często trzeba było jednak wykonać na rzecz innych nudne, powtarzalne czynności, takie jak robienie zakupów. Ze względu na atmosferę lęku i brak

wiedzy na temat wirusa sytuacja mogła wymagać pokonania swojego strachu przed zakażeniem. W tamtym czasie ważny był też *selfcare* i zadbanie o siebie wśród tyłu niepokojących wiadomości i towarzyszących im emocji.

2.4. Komunikacja z innymi

Spędzanie czasu z tymi samymi osobami podczas lockdownu to dla wielu osób spore wyzwanie. W radzeniu sobie z nim pomocna była konstruktywna komunikacja pomiędzy mieszkającymi razem osobami, umiejętność spojrzenia na sytuację z cudzego punktu widzenia oraz sygnalizowania swoich potrzeb.

Nauka komunikacji i wzajemnego słuchania się odbywa się poprzez system rad. Wygląda on podobnie na wszystkich trzech etapach rozwoju harcerki. Rada polega na podsumowaniu zbiórki/dnia/dłuższego okresu w gronie szóstkki/zastępu/ogniska. Każdy może powiedzieć, co mu się podobało i nie odpowiadało w ciągu dnia. Ma też szansę zaproponowania zmian, które chciałby wprowadzić. Jest to również przestrzeń na rozwiązanie problemów w zastępie oraz wyjaśnienie konfliktów i uraz między dziewczynami.

W gromadzie i drużynie funkcjonuje oddzielna rada drużynowej/akeli i zastępowych/szóstkowych. Dzięki temu szefowa wie, co się dzieje w jednostce. Ważne jest, żeby zwracać zastępowym i szóstkowym uwagę na to, żeby przekazywały szefowej opinie od wszystkich dziewczynek, także tych najmłodszych, których zdanie może wydawać się czasem naiwne.

Poprzez system rad harcerki uczą się przedstawiać na forum swoje zdanie oraz słuchać innych i szanować opinie kolegów. Widzą, że inaczej patrzą na różne aktywności i sytuacje. Ponadto muszą mierzyć się z konfliktami pomiędzy sobą i uczą się je rozwiązywać. Warto przy tym zauważyć, że wyjazd na obóz jest dla dziewczynek nową, nietypową sytuacją, w jakiej muszą się odnaleźć. Wiąże się z nią brak naturalnych w domu wygód, zmieniająca się pogoda i zmęczenie. Dzięki temu wszystkiemu dziewczynki bardziej się otwierają na siebie, ale też łatwiej wśród nich o drażliwość i kłótnie. Radzenie sobie z trudniejszymi stronami obozu pomaga im później w codziennym życiu oraz w sytuacjach kryzysowych, takich jak pandemia COVID-19.

Poprzez system rad sygnalizuje się harcerkom, że ich zdanie jest istotne oraz że mogą mieć realny wpływ na działanie jednostki. Pomaga to w budowaniu poczucia własnej wartości i kompetencji, które są istotne w radzeniu sobie z nietypowymi sytuacjami, do jakich należy zaliczyć lockdown.

2.5. Budowanie trwałych relacji społecznych

W każdej sytuacji kryzysowej nieocenione jest wsparcie bliskich osób. Utrzymywanie relacji społecznych okazało się pomocne również podczas pandemii.

Harcerstwo opiera się na relacjach. Podczas aktywności dziewczynki muszą współpracować w zastępie/szóstce, żeby wykonać zlecone im zadania. Co więcej, na obozie znajdują się w wymagającej sytuacji – są zmuszone do zmierzenia się z opisanymi w poprzednim podrozdziale wyzwaniami. To sprawia, że zastęp/szóstka zbliża się do siebie i otwiera. Kolejne czynniki, które go scalają, to system rad oraz pełnienie przez dziewczynki różnych funkcji w zastępie. Dzięki temu każda z nich ma możliwość odślonienia się przed innymi ze swoim stylem prowadzenia różnych gier i zabaw oraz realizacji zadań.

Utrzymywanie głębokich, stałych relacji z innymi było niezwykle ważne podczas pandemii. Dawało poczucie wsparcia i bezpieczeństwa. Umożliwiało mówienie innym o swoich emocjach oraz rozmawianie o kolejnych problemach wynikających z pojawienia się nowej choroby i długotrwałej izolacji.

2.6. Odporność na stres

Wyzwania, przed którymi stawiane są harcerki, pozwalają wykształcić w sobie pewną odporność na stres i uczą przełamywać własne słabości. Dla każdej z dziewczyn trudność może stanowić coś innego. W przypadku wilczków wyzwaniem bywa pierwsza w ich życiu dłuższa rozłąka z rodzicami bądź konieczność wspólnego funkcjonowania z innymi dziećmi. Dla harcerek będzie to rozmowa z obcymi podczas zwiadu na obozie czy spory wysiłek fizyczny w czasie pionierki. Zwiad to wyprawa do leżącej nieopodal

miejsowości w celu zdobycia wyznaczonych przez drużynową informacji. Najczęściej wymaga zadawania obcym ludziom niestandardowych pytań, np. o ulubioną baśń, o liczbę traktorów we wsi, o to, gdzie można znaleźć krowę, żeby sobie zrobić z nią zdjęcie. Dla zastępowych i szefowych jednostek stresorem może być odpowiedzialność za innych.

Jak już zostało wspomniane, harcerki nie zostają z tym same, jednak muszą podjąć się tych wyzwań. Pokonanie takich trudności daje im poczucie sprawczości. Dodatkowo może być pomocne w podniesieniu samooceny. Te dwa czynniki miały wpływ na postępowanie w czasie pandemii, wpływały bowiem na chęć do wdrażania nowych, koniecznych rozwiązań, takich jak nauka zdalna.

Podsumowanie

Harcerstwo jest niezwykle spójnym systemem wychowawczym (por. też Śliwerski, 2015), obejmującym wiele aspektów życia człowieka. Umożliwia wykształcenie kompetencji społecznych przydatnych podczas pandemii. Środek do osiągnięcia tego celu stanowi Prawo Harcerskie, które jest przypomniane dziewczynom podczas apeli oraz przybliżane w formie piosenek i scenek. Najważniejsze jednak są motywowane nim działania, które zachęcają do samorozwoju, niesienia pomocy potrzebującym oraz słuchania zdania innych ludzi. Harcerstwo stwarza też przestrzeń sprzyjającą tworzeniu głębokich, trwałych relacji, które pomagają przetrwać w trudnych sytuacjach. Poprzez stawiane podopiecznym i szefowym wyzwania pozwala na wyrobienie w sobie odporności na stres i podniesienie poczucia własnej sprawczości, co z kolei przekłada się na większą chęć do stosowania nowych rozwiązań.

Te wypracowane cechy miały duże znaczenie podczas pandemii, jednak warto zauważyć, że są one ważne także w innych momentach kryzysowych, a także w zwykłym, codziennym życiu.

Bibliografia

- Karta skautingu europejskiego*, <http://ogien.skauci-europy.pl/namiestnictwo/dokumenty-podstawowe/karta-skautingu-europejskiego> [data dostępu: 31.07.2020].
- Kieler, K., Kruk, M. (red.). (2012). *Ceremoniał Przewodniczek i Skautów Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego.
- Kipling, R. (2010). *Księga dżungli*. Poznań: Media Rodzina.
- Pizoń, B., Świątkowski, W. (red.). (2015). *Mowgli. Książeczka wilczka*. Warszawa: Polihymnia.
- Statut Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego*, <http://ogien.skauci-europy.pl/namiestnictwo/dokumenty-podstawowe/statut-shk-z-fse/> [data dostępu: 30.07.2021].
- Śliwerski, B. (2017). Pedagogika harcerska. *Studia z Teorii Wychowania*, 8(3,20), 165–174.
- Śliwerski, B. (2015). *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*. W: M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie* (s. 145–176). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wejdz w grę* – opracowane na podstawie oryginału francuskiego „Pistes”, opracowanie zbiorowe, red. kon. Maria Minda.
- Zyśk, J. (2020). Czuwaj! Z doświadczeń zdalnej pracy wychowawczej Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” – Federacji Skautingu Europejskiego. W: E. Domagała-Zyśk *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne – z doświadczeń pandemii Covid-19* (s. 205–218). Lublin: Wydawnictwo Episteme.

CZĘŚĆ
DRUGA

**OKIEM STUDENTA I WYKŁADOWCY –
Z DOŚWIADCZEŃ EDUKACJI ZDALNEJ
NA UCZELNIACH**

Weronika Grygierzec

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

Lęk w edukacji zdalnej

ABSTRAKT Celem niniejszego artykułu jest pokazanie nowej postaci lęku społecznego – lęku pojawiającego się w czasie studiowania online w trakcie pandemii COVID-19. W rozdziale omówiono zjawisko lęku, lęku społecznego i strachu, a następnie przedstawiono i przeanalizowano wypowiedzi studentów dotyczące ich subiektywnych odczuć związanych z nauczaniem online. Wyniki badań wskazują, że uczeniu się wspomaganiu komputerem (*computer-assisted learning*) towarzyszy odczuwanie lęku, co z kolei stanowi przyczynę dyskomfortu psychicznego. Jednocześnie wypowiedzi studentów pokazują, że ta trudna sytuacja mogła stać się źródłem wzrostu, pokonania przeciwności i szansą na rozwinięcie nowych kompetencji społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE lęk, nauczanie zdalne, studenci, badania jakościowe.

Wstęp

Kilka lat temu, gdybyśmy przedstawili komuś koncepcję, która polegałaby na zamknięciu ludzi we własnych domach, każdemu z nas wydawałaby się ona zapewne niedorzeczna i niemożliwa do zrealizowania. Z początkiem 2020 r. i wprowadzaniem kolejnych obostrzeń związanych z COVID-19 wizja studiowania online lub pracy wykonywanej z domu stała się coraz bardziej prawdopodobna. Pomimo początkowych trudności związanych z wprowadzeniem zdalnego nauczania na uczelniach wyższych w celu ograniczenia emisji wirusa w niedługim czasie pomysł ten został zrealizowany. Jak pisze w swojej książce dr hab. Ewa Domagała-Zyśk (2020):

Zdalne uczenie się i nauczanie ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel i jego uczniowie nie przebywają w tym samym miejscu. Może przybierać formę edukacji online, w której wykorzystywane są technologie telekomunikacyjne i teleinformatyczne (synchronicznie i asynchronicznie), lub też nauczania „korespondencyjnego”, kiedy nauczyciel przesyła uczniom zadania do wykonania.

Dla wszystkich studentów była to z pewnością zupełnie nowa rzeczywistość. Jak w każdej nieznannej sytuacji zrodził się lęk związany nie tylko z niepewnością o własne zdrowie, lecz także z trudnościami pojawiającymi się u młodych ludzi w przypadku konieczności włączenia kamery czy mikrofonu na różnych platformach służących nauczaniu zdalnemu. Zanim przejdziemy do szerszego omówienia odczuć panujących wśród studentów w związku ze zmianą sposobu kształcenia, warto sobie zadać pytanie: Czym tak właściwie jest lęk i jak na nas wpływa?

1. Lęk

W dzisiejszych czasach w przypadku wielu ludzi lęk stał się czymś nieodłącznym. Wiąże się to m.in. ze wzrostem znaczenia indywidualnej jednostki, potrzebą sukcesów i samodoskonalenia się, a także ze zbyt dużymi wymaganiami stawianymi nam przez otoczenie oraz przez nas samych. Jeśli wybierzemy się do księgarni, na półkach odnajdziemy wiele zarówno popularnonaukowych poradników traktujących o problematyce radzenia sobie z lękiem, jak i poświęconych temu zagadnieniu książek znanych autorów cieszących się uznaniem w środowisku naukowym. Warto jednak zadać sobie pytania, czym jest lęk, w jaki sposób oddziałuje na codzienne życie ludzi, którzy go doświadczają, oraz jak się przejawia.

Lęk interesował badaczy już od początków istnienia nauk psychologicznych. Zygmunt Freud w swojej koncepcji psychoanalitycznej sformułował teorię lęku, który powstaje wtedy, gdy rodzą się konflikty dotyczące wewnętrznego funkcjonowania człowieka i jego interakcji ze światem zewnętrznym (Oleś, 2003). Neurolog ten wyróżnił trzy podstawowe rodzaje lęku: realistyczny, neurotyczny oraz moralny. Każdy z nich pojawia się

w innej sytuacji i wiąże się z nieco odmiennymi konsekwencjami dla funkcjonowania osoby.

Lęk realistyczny, według psychoanalitycznej koncepcji Z. Freuda, pojawia się wówczas, gdy osoba dostrzega konkretną sytuację w środowisku zewnętrznym, która jej zagraża. Może to być spotkanie z niebezpiecznym zwierzęciem lub oczekiwanie na wyniki ważnego egzaminu (Oleś, 2003). Celem pojawienia się tego rodzaju lęku jest zmotywowanie osoby do działania, najczęściej ucieczki. Drugim wskazanym przez Z. Freuda rodzajem jest lęk neurotyczny. Wywodzi się on z konfliktu, który narasta pomiędzy popędami a wysiłkiem jednostki włożonym w to, aby je kontrolować (Oleś, 2003). Właśnie wtedy według tego austriackiego lekarza wytwarza się lęk neurotyczny, napawający człowieka niepokojem wyrastającym z przeświadczenia, że nie uda mu się samemu opanować. Lęk moralny w bardzo dużej mierze spina całą koncepcję psychoanalityczną. Polega on bowiem na pojawieniu się obawy przed karą ze strony superego, jeśli ego jednostki okaże się zbyt słabe, a nad zachowaniem człowieka zapanuje id (Oleś, 2003).

Można mieć wrażenie, że pomimo definiowania każdej z wymienionych wyżej sytuacji jako lęku, nieco różnią się one od współczesnego, potocznego rozumienia tego pojęcia. Nieco inaczej przedstawia to zagadnienie Karen Horney. Z jej neopsychoanalitycznej perspektywy lęk podstawowy jest powszechnym doznaniem każdego człowieka. W odróżnieniu jednak od podejścia Z. Freuda badaczka za przyczynę lęku uznaje trudności związane z relacjami tworzącymi się w życiu nowo narodzonego człowieka. Odpowiednia opieka i dostatecznie duża ilość miłości oraz uwagi ze strony rodziców są w stanie ten lęk załagodzić (Oleś, 2003). Oprócz lęku podstawowego, zdaniem K. Horney, może wystąpić lęk wtórny. Jest on niejako powiązany z lękiem podstawowym, ponieważ pojawia się, gdy dziecko doświadcza zaniedbania ze strony rodziców. Powoduje to często frustrację, a także agresję, co prowadzi do powstawania lęku wtórnego (Oleś, 2003).

Jeszcze inaczej do interesującego nas zagadnienia podchodzi Charles Spielberger, twórca kwestionariusza STAI służącego do pomiaru lęku w oparciu o koncepcję dwóch jego rodzajów. Zaproponowany przez psychologa podział lęku następuje ze względu na długość jego trwania. Lęk – stan (z ang. *state-anxiety*) jest bardziej nietrwały, zależny od wielu czynników zagrażających i bardzo zmienny. Lęk – cecha (z ang. *trait-anxiety*) to nabyta

dyspozycja behawioralna. Z tego względu podkreśla się jego wyuczony charakter (Julian, 2011). Z kolei Antoni Kępiński mówi o lęku zarówno jako o sygnale ostrzegającym przed chaosem, jak i próbie zmotywowania organizmu do zachowania indywidualności w świecie nieożywionej przyrody (2002). Autor ten wyróżnia również lęk, który pojawia się w sytuacji nam nieznaney. Ten jego rodzaj zapewne towarzyszył większości ludzi w związku z pandemią COVID-19. Ponadto psycholog podkreśla, że lęk występuje w postaci różnych sygnałów pochodzących z ciała człowieka lub z otoczenia. W przypadku lęku przed nieznanym skupiamy się na odbieraniu „mniej znanych” sygnałów docierających do nas z zewnątrz. Sprawia to, że w mniejszym stopniu wpływa on na nasze ciało i „fizyczną stronę”, a bardziej oddziałuje na niepokój pojawiający się nagle i posiadający trudne do określenia źródło oraz ukierunkowanie (Kępiński, 2002).

Omówienie powyższych koncepcji miało na celu ukazanie, w jaki sposób lęk jest przedstawiany w literaturze psychologicznej. Bardzo często jednak, gdy mówimy o tym, że się czegoś boimy, zamiennie używamy pojęć „lęk” oraz „strach”. Warto zatem się przyjrzeć, czy z psychologicznego punktu widzenia taka praktyka jest rzeczywiście poprawna.

1.1. Lęk czy strach?

Gdy myślimy o lęku, bardzo często kojarzy nam się z nim wyrażenie „strach”. Jednak czy te pojęcia są na pewno ze sobą tożsame? Czy istnieje jednorodne kryterium, na podstawie którego można rozróżnić lęk od strachu?

Pomimo wielu podobieństw po głębszym zastanowieniu się i po zapoznaniu się z literaturą psychologiczną możemy zauważyć różnice między tymi dwoma stanami. Najczęstsze sytuacje, w jakich ludzie doświadczają strachu, to chociażby potrzeba zejścia do ciemnej piwnicy, trudności finansowe związane z zapłaceniem rachunków lub niemożność dotrzymania ważnego terminu. Przykłady te są nakierowane są na jakąś zewnętrzną okoliczność bądź przedmiot. Ludzie doświadczający strachu zazwyczaj nie wiedzą, z czym jest on związany. Nieco inaczej wygląda to w przypadku lęku. Edmund Bourne w swojej książce *Lęk i fobia* (2011) podkreśla, że bardzo często osoby doświadczające tego stanu nie potrafią powiedzieć, skąd się on bierze ani

na co jest ukierunkowany. Wiąże się to w dużej mierze ze skierowaniem lęku do wewnątrz. W wielu sytuacjach stanowi on reakcję na coś, co jest dla nas niejasne lub nawet przez nas nieuświadomione. Z rozróżnieniem na zewnętrzne i wewnętrzne przyczyny możemy się spotkać również w słownikach terminologii psychologicznej. Lęk określany jest jako „stan psychiczny stanowiący o pojawieniu się najczęściej nieuświadomionego zagrożenia wewnętrznego” (Jankowiak, Krupiński, 2012). W przypadku strachu ci sami autorzy podobnie podkreślają, że jest to nieprzyjemny stan, jednak w definicji zamieszczonej w *Słowniku psychologicznym* zostało wyraźnie zaznaczone, że sygnalizuje on zagrożenia, które mają charakter zewnętrzny.

Myślę, że różnice pomiędzy lękiem a strachem najlepiej przedstawił James Kalat (2006). Autor w swojej książce *Biologiczne podstawy psychologii* używa metafory, zgodnie z którą strach jest „przeżyciem chwilowym, uczuciem, które odczuwasz, siedząc w małej łódeczce, gdy nadciąga burza. Jeśli unikniesz niebezpieczeństwa, strach ustępuje”. Lęk w ujęciu tego autora to coś, „od czego trudniej uciec, tak jak od lęku spowodowanego nieuchronnością śmierci”.

1.2. Lęk niejedno ma imię

W klasyfikacji ICD-10 zaburzenia lękowe umieszczone są w dziale „zaburzenia nerwicowe, związane ze stresem i pod postacią somatyczną” (Puzynski, Wciórka, 2000). Co ciekawe, problemy związane z lękiem nie odnoszą się tylko do często używanego określenia „fobia”. W psychologii tym terminem nazywany jest stan, kiedy bardzo silny lęk pojawia się tylko w konkretnej sytuacji kontaktu z bodźcem, podczas gdy wystąpienie objawów w przypadku zaburzeń lękowych jest najczęściej niemożliwe do przewidzenia (Bourne, 2011). Niestety w dzisiejszych czasach bardzo często niepoprawnie stosuje się określenie „fobia” w sytuacji, kiedy osoba wyolbrzymia odczuwany strach. Lęk fobiczny towarzyszący ekspozycji osoby na bodziec jest mocno obezwładniający, przez co w wielu przypadkach uniemożliwia normalne funkcjonowanie. Z tego względu osoby, które zmagają się z realnym problemem, uważają, że go wyolbrzymiają, i nie radzą sobie z czymś, z czym inni nie mają większych trudności. Nie odnosi się to oczywiście tylko do

lęku fobicznego, lecz także do różnorodnych zaburzeń psychicznych. Takie zachowania okazują się niezwykle niekorzystne zwłaszcza dla osób chorujących lub zmagających się z zaburzeniami. Świadczą przede wszystkim o niskiej świadomości społecznej na temat zaburzeń psychicznych oraz o kiepskiej profilaktyce. Na szczęście w ostatnich latach wyraźnie zaznacza się, jak ważne jest wczesne samorozpoznanie problemów, z którymi człowiek się zmagają, i udzielenie odpowiednio dostosowanej do potrzeb jednostki pomocy.

Najbardziej rozpowszechniona jest fobia społeczna. Według E. Bourne'a (2011) stanowi ona jedno z najczęściej występujących zaburzeń lękowych – może dotyczyć około 9% społeczeństwa. Fobia ta rozpowszechniła się w tak dużym stopniu, że niektórzy naukowcy uważają ją za chorobę cywilizacyjną. Autor zaznacza, że tą postacią lęku najczęściej dotknięci są – co może zaskakiwać – aktorzy i osoby, których praca wymaga występowania publicznego. Zetknięcie się z sytuacją fobiczną powoduje najczęściej różnorodne objawy somatyczne, takie jak trudności z oddychaniem, kołatanie serca lub zawroty głowy. W przypadku tej fobii bodźcem do wystąpienia objawów są różnego rodzaju sytuacje związane z grupą czy – szerzej – ze społeczeństwem (Bourne, 2011). Mianem agorafobii określa się silny lęk występujący wówczas, gdy osoba znajduje się w zatłoczonym miejscu publicznym lub nawet w środkach komunikacji miejskiej. Ponadto wyróżnia się wiele innych fobii swoistych, czyli związanych z konkretnymi okolicznościami lub przedmiotem. Przykładem mogą być różnego rodzaju zoofobie (lęk pojawia się przy kontakcie z danym zwierzęciem), astrafobie (związane z grzmotami i/lub błyskawicami) czy potocznie nazywana lękiem wysokości akrofobia (Bourne, 2011).

Lęk społeczny może się pojawić w przypadku sporej liczby osób uczestniczących w nauczaniu zdalnym. Występuje on jednak nie w tak dużym nasileniu, by nazwać go fobią. Problematyczne, zwłaszcza na początku pandemii, mogło być przede wszystkim aktywne uczestnictwo w zajęciach poprzez włączenie mikrofonu bądź kamery.

2. Pandemia, czyli nowe wyzwania dla osób zmagających się z lękiem

Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organisation) 11 marca 2020 r. ogłosiła stan pandemii w związku z pojawieniem się nowego, nieznanego dotąd gatunku koronawirusa. Rozprzestrzenił się on bardzo szybko, a odsetek osób zarażonych w krótkim czasie był ogromny. Wywołało to ogólnoswiatową panikę spowodowaną natłokiem różnych informacji – w większości nieprawdziwych – na temat tego, jak w zaistniałej sytuacji zmieni się codzienne funkcjonowanie obywateli. Niektórzy ludzie reagowali na to zagrożenie w sposób przesadny i nieadekwatny. Wraz z początkiem pandemii w sklepach zniknęło z półek wiele produktów codziennego użytku, a kolejki po zakupy były niesamowicie długie. Panujące w tamtym okresie ogólna dezorganizacja i chaos spowodowały u większości osób stany wysokiego napięcia emocjonalnego. Stres wywołany koniecznością zmierzenia się z czymś nieznanym wywołał decyzje, które z perspektywy czasu wydają się niekoniecznie potrzebne. U bardzo dużej grupy ludzi pojawił się duży lęk wywołany obawami o swoje życie oraz o zdrowie bliskich. Brak jednego konkretnego źródła informacji zaowocował tworzeniem własnych hipotez na temat tego, co się wydarzy, oraz powstawaniem plotek, zazwyczaj nieprawdziwych. W celu ograniczenia rozprzestrzeniania się wirusa rząd podjął decyzję o zamknięciu miejsc kultury oraz większości instytucji, pozostawiając otwarte jedynie sklepy spożywcze.

Ze względu na duże możliwości zarażenia się zawieszono również naukę na uczelniach wyższych. Dla wielu studentów to z początku nierealne i tymczasowe rozwiązanie jawiło się jako idealna przerwa od nauki i okazja do odpoczynku w tym wyjątkowo stresującym czasie. Z powodu przedłużającej się konieczności zamknięcia uczelni oraz potrzeby kontynuowania nauki, a przede wszystkim „normalnego życia” zdecydowano się na zmianę formy kształcenia na zdalną za pośrednictwem platform internetowych takich jak Microsoft Teams czy Zoom.

3. Metodologia badań własnych

Celem badań przedstawionych w niniejszym artykule było zebranie jak największej ilości jakościowych informacji dotyczących odczuć związanych z sytuacją zdalnego nauczania w wybranej grupie osób. Główne pytanie badawcze brzmiało: Jakie są emocje i motywy skłaniające bądź zniechęcające do włączenia kamery lub mikrofonu na zajęciach odbywających się zdalnie? Dodatkowym aspektem, któremu chciano się przyjrzeć, były subiektywne odczucia badanych dotyczące jakości nauczania zdalnego. Z tego powodu kolejne pytanie badawcze, które się pojawiło przybrało następującą postać: Jakie są doświadczenia i odczucia studentów związane z dotychczasowym nauczaniem zdalnym? Kolejne ważne zagadnienie, które poruszono w badaniach, zawiera się w pytaniu: Jak lęk wpływa na chęć uruchomienia kamery bądź mikrofonu na zajęciach zdalnych?

3.1. Charakterystyka badanej grupy

W badaniach wzięło udział 31 studentów studiujących na różnych uczelniach wyższych w Polsce. Wśród nich znalazły się: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Politechnika Lubelska, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS oraz Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ze względu na chęć zachowania komfortu oraz jak największej anonimowości osób badanych nie zdecydowano się na pytanie o kierunek studiów, na którym się obecnie uczą.

Wszyscy respondenci posiadali status studenta, czyli nie ukończyli 26. roku życia. Najwięcej odpowiedzi udzieliły osoby w wieku 21 lat (13 osób), następnie posiadające 22 lata (7 osób), a także mające 23 lata (5 osób). W badaniu wzięło udział również trzech studentów w wieku 20 lat, dwóch mających po 19 lat oraz jedna osoba w 24. roku życia. Grupę tę w większości tworzyły kobiety (18 kobiet i 13 mężczyzn).

3.2. Zastosowane narzędzie i procedura badania

Ze względu na wciąż utrzymującą się sytuację pandemiczną i niechęć niektórych badanych osób do spotkania zdecydowano się pozyskać dane w dwojaki sposób. Niektórzy z respondentów postanowili się napisać kilka zdań o swoich doświadczeniach oraz odczuciach, a następnie przesłać je za pomocą różnych komunikatorów internetowych do badacza. Taka forma pozwoliła na uzyskanie „efektu kuli śnieżnej” – osoby biorące udział w badaniu przesyłały pytania badawcze swoim znajomym z zapytaniem, czy mają chęć udzielenia na nie odpowiedzi. Drugi sposób zbierania danych polegał już na bezpośrednim kontakcie. W takim wypadku odpowiedzi studentów nagrywano na dyktafonie, a później dokonywano transkrypcji do osobnego dokumentu tekstowego. W obu przypadkach respondenci zgodzili się na badanie i zostali poinformowani o jego anonimowości.

Procedura badania w przypadku osób decydujących się udzielić odpowiedzi poprzez komunikator internetowy wyglądała nieco inaczej. Badacz bądź osoba badana przesyłał potencjalnemu respondentowi wiadomość o następującej treści: „Hej, prowadzę badania jakościowe do artykułu dotyczące nauczania zdalnego i odczuć związanych z włączaniem na nim mikrofonów i kamer. Są one całkowicie dobrowolne i anonimowe. Jeśli masz chwilę i chcesz przysłużyć się nauce, to proszę opowiedz mi (nagraj audio lub napisz) kilka zdań o swoich doświadczeniach związanych z nauczaniem zdalnym oraz o emocjach i motywacjach kierujących bądź zniechęcających do włączenia kamery lub mikrofonu. Bardzo dziękuję za poświęconą chwilę i życzę dobrych wakacji”. Ze względu na grupę docelową w podobnym wieku co osoby proszące o odpowiedź zdecydowano się nie używać form grzecznościowych na rzecz „swobodniejszej” wiadomości. Taka sama instrukcja została przekazana osobom odpowiadającym „na żywo” do dyktafonu.

4. Włączmy kamerki?

Najczęściej wymienianym problemem związanym z sytuacją pandemii wśród młodych dorosłych, moich znajomych z roku czy z pracy jest właśnie zamknięcie uczelni oraz przejście do nauki w trybie zdalnym.

Z przeprowadzanych w początkowej fazie pandemii rozmów można było odnieść wrażenie, że edukacja online nie jest traktowana przez większość z nich poważnie. Wiązało się to z ogólną dezorganizacją zarówno ze strony wykładowców, jak i samych studentów. Zdecydowanie zmieniło się to w kolejnym semestrze, na niektórych uczelniach również prowadzonym w trybie zdalnym. Wielu respondentów wspominało o tym, że niezwykle stresujące było dla nich zebranie odpowiedniej motywacji, aby uczestniczyć we wszystkich prowadzonych zajęciach. Zmodyfikowano także formę egzaminów podczas sesji. Internetowe przeprowadzanie takich testów wiąże się z nowymi trudnościami, co z kolei spowodowało, że studenci deklarowali wzrost poziomu odczuwanego stresu z powodu lęku przed możliwością wystąpienia problemów technicznych i włączeniem kamery przed egzaminem lub w jego trakcie.

Ze względu na możliwość zdobycia wiedzy bezpośrednio od uczestników nauczania zdalnego zdecydowano się przeprowadzić serię wywiadów umożliwiających pogłębienie wiedzy na temat ich odczuć. Aby niejako ułatwić nawigację w wypowiedziach respondentów, każdy uczestnik badania oznaczony został dużą literą „U” oraz cyfrą odpowiadającą mu w bazie odpowiedzi zebranych na potrzeby artykułu.

5. Analiza wyników badań i związana z nimi dyskusja

Chcąc przyjrzeć się bliżej uzyskanym wynikom badań, warto zauważyć różnorodność tematów oraz mnogość podejść do nauczania zdalnego lub hybrydowego. Każdy z 31 respondentów zwrócił szczególną uwagę na inne aspekty edukacji online oraz podkreślił w ciekawy sposób najważniejsze dla siebie kwestie, zarówno te pozytywne, jak i negatywne. W poniższym podrozdziale podjęta zostanie próba przedstawienia najczęściej pojawiających się tematów, które są ważne tak z naukowego, jak i z czysto praktycznego punktu widzenia.

Zaskakująca może być dla nas ilość sytuacji, na które badani studenci zwrócili uwagę podczas korzystania z kamer. Dla niektórych bardzo motywujące, wręcz „przełamujące stres” są zaproponowane przez osobę prowadzącą zajęcia punkty za włączenie kamery na ćwiczeniach (*Największą*

*motywacją do włączania rzeczy były zajęcia, na których były za to dodatkowe punkty – U3). Większość badanych kładła jednak większy nacisk na trudności związane z technicznym działaniem kamer lub na stres towarzyszący wypowiedzianiu się na forum. Niejednokrotnie zdarzało się, najczęściej w przypadku kobiet, że jako przyczynę niechęci do włączenia kamery i pełnego udziału w zajęciach podawały one swój wygląd (*Ciężko było mi się zmotywować do włączania mikrofonu na zajęciach, a co dopiero kamery. Najczęściej przez to, że źle wyglądałam – U3; Na zajęciach kamery bardzo często nie włączałam i nawet można powiedzieć, że tego unikałam, ponieważ nie czułam się komfortowo z tym, jak wyglądam przez komputer – U9*). Mężczyźni też zwracali na to uwagę (*Prośenie o włączenie kamer z zaskoczenia też jest słabe, miałem tak kilka razy i w sumie nigdy nie byłem do tego gotowy, byłem rozczochrany [...] – U14*). Konieczność włączenia kamery nie zawsze była jednak dla badanych powodem zmniejszenia ich komfortu, czasem wręcz odwrotnie – niska jakość kamery przyczyniała się do chętniejszego udziału w zajęciach z pomocą tego narzędzia (*[...] często ją włączałam, nawet wtedy, gdy nie byłam pewna, że dobrze wyglądam. To zasługa słabej jakości kamer i że dzięki temu gorzej widać moją nieumalowaną twarz. Czasem czułam się z nią tak swobodnie, że aż mogłam zapomnieć, że jest włączona – U28*). Choć kobiety częściej są wyczulone na to, jak prezentują się wizualnie, to u mężczyzn ta obawa również występuje, jednak w nieco zmodyfikowanej postaci. Panowie opowiadający o swoich odczuciach związanych ze zdalnym nauczaniem zdecydowanie w większym stopniu niż ich rówieśniczki wspominali o możliwości „zrobienia głupiej miny”. W konsekwencji inny uczestnik zajęć mógłby wykonać zrzut ekranu, a następnie udostępnić go w Internecie w celu wyśmiania danej osoby (*Nie chcę też używać kamerki, ponieważ w przypadku jakiejś mojej głupiej miny czy coś takiego ktoś inny mógłby bez problemu zrobić zrzut ekranu i go rozpowszechnić – U26; [...] ktoś może zrobić ci screena ekranu w niefortunnej pozycji i wrzucić do Internetu – U4*).*

Inny powód, dla którego badane osoby decydowały się na włączenie kamery na zajęciach, wiązał się z możliwością łatwiejszego skupienia się na wykładzie lub ćwiczeniach. Kamera pomagała im zmobilizować się do nauki, ponieważ gdy były widoczne dla pozostałych studentów, nie mogły zajmować się innymi sprawami, np. przeglądaniem mediów społecznościowych na smartfonie (*Jeżeli jest to wykład, to włączenie kamery jest moim*

*zdaniem pomocne, aby się skupić i nie rozpraszać, zajmując się innymi rzeczami [...] – U15; Moje odczucia i wrażenia z zajęć, na których miałam włączoną kamerę, są takie, że skupiałam się na nich dużo więcej niż na ćwiczeniach czy wykładach bez kamer – U16). Niektórzy badani słusznie zauważali dualizm sytuacji: *Kamerki były w niektórych sytuacjach motywacją do czynnego i aktywnego notowania i uczestnictwa w zajęciach, z drugiej strony stresowały mnie sytuacje, gdy na przykład sięgałam na bok po podręcznik/notatki i obawiałam się, że prowadzący zinterpretuje to jako brak szacunku do niego i nieuważanie na zajęciach – U11.**

Warto zwrócić uwagę na lęk, który w głównej był przedmiotem badań. Oprócz jednej z respondentek, która otwarcie powiedziała o swoich problemach z lękiem, nad którym musiała dużo pracować (U23), żadna z badanych osób nie użyła w swojej wypowiedzi tego słowa. Pojawili się jednak studenci mówiący o „strachu” (*Jednym z czynników, który stał za moim zniechęceniem do używania tych rzeczy, był strach przed tym, jak zareagują ludzie po drugiej stronie, szczególnie że większość osób również nie używała swoich kamer – U18; [...] potrzeba kamery wiązała się trochę ze strachem, że coś pójdzie nie tak lub się źle przełączy – U13*). Bardzo często, prawie w każdej wypowiedzi, respondenci podkreślali towarzyszący im w trakcie edukacji online stres. W większości przypadków stresujące było włączenie kamery bądź mikrofonu, lecz czasami sam fakt zmiany formy nauczania ze stacjonarnego na zdalne stawał się już sporym bodźcem. Stres w dużej mierze wiąże się z lękiem, ponieważ kiedy jest długotrwały, jak w przypadku nauczania zdalnego, może powodować wystąpienie różnych zaburzeń, np. nerwicowych. Przywołajmy kilka z wypowiedzi: *Nauczanie zdalne było dla mnie bardzo stresujące, zwłaszcza pierwsza zdalna sesja – U9; Jak musiałam włączyć kamerkę albo mikrofon, okropnie się stresowałam, mimo że zazwyczaj byłam aktywnym studentem na zajęciach stacjonarnych – U2; Kolejną rzeczą, która notorycznie mnie onieśmielała i stresowała, było to, że zajęcia były przeważnie nagrywane, zarówno zapis wideo, jak i audio – U18.*

Kolejną kwestią wskazywaną przez badane osoby jako powód stresu były techniczne aspekty rozmawiania w dużych grupach poprzez różne platformy. Respondenci dość często zwracali uwagę na onieśmienie związane z możliwością „wcięcia się”, gdy ktoś będzie chciał coś powiedzieć. Na zajęciach stacjonarnych najbardziej popularną formą unikania tych niezręcznych

sytuacji jest oczywiście podniesienie ręki i zaczekanie na udzielenie głosu. Z powodu różnych opóźnień, które mogą się pojawiać w zależności od Internetu, bardzo często zdarza się, że dwie osoby mówią w tym samym czasie, co powoduje dość niezręczną sytuację. Badani opisywali to doświadczenie jako stresujące i onieśmielające (*W aplikacjach typu Zoom czy Teams odczuwam stres związany z tym, że nigdy nie wiem, czy się komuś nie „wetnę” w słowo, bo jak ktoś włącza mikrofon i zaczyna mówić, to nie jest to pokazane w żaden sposób* – U22; *Stresowałam się też, żeby nie wejść komuś w słowo, a szczególnie prowadzącym, przez co przed mówieniem robiłam pewną przerwę, aby upewnić się, że wszyscy powiedzieli to, co chcieli* – U28; *Niestety, będąc w domu z wyłączoną kamerką, bardzo łatwo było odejść od komputera i nie uważać po prostu* – U25).

W wypowiedziach badanych osób daje się również zauważyć pewne symptomy wcześniej już wspomnianej fobii społecznej. Nie występują one jednak w tak dużym nasileniu, aby mówić o fobii, która jest przecież zdecydowanym odchyleniem od normy. Niektórzy respondenci jako powód przemawiający za tym, aby nie włączać kamer, wskazywali obawę przed ośmieszeniem lub wyśmianiem ich przez innych uczestników wykładu bądź ćwiczeń (*Zazwyczaj się po prostu nie udzielałem, bo uważałem, że będę głupio brzmieć [...]* – U30). Możliwość ośmieszenia się przed innymi to jeden z symptomów fobii społecznej. Kiedy jednak występuje w tak niewielkim nasileniu i nie przeszkadza danej osobie w funkcjonowaniu, pozostaje tylko nieprzyjemnym uczuciem i nie wymaga poważniejszej interwencji ze strony psychologa lub psychiatry.

Pomimo wielu minusów i skupiania się na wadach wiążących się z nauczaniem online zdarzały się też wypowiedzi pozytywne na temat doświadczeń związanych ze studiowaniem w takim trybie. Niektórzy uczestnicy badania, zamiast potępiać edukację online, postanowili dać szansę tej formie kształcenia, co przyniosło im zadowolenie: *Moje doświadczenia związane z nauczaniem zdalnym są głównie pozytywne (...)* – U6; *Wykłady oceniam bardzo pozytywnie (...)* – U7; *Dla mnie nauczanie zdalne było dużym plusem, ponieważ mogłam studiować z domu, z zagranicy (...)* – U28; *Jeśli chodzi o nauczanie zdalne, to ja chodziłam na zajęcia w trybie hybrydowym i uważam, że ma on dużo plusów* – U25. Zdarzali się nawet respondenci, którzy zauważyli, że dzięki nauczaniu zdalnemu łatwiej było im się wypowiadać

oraz aktywnie uczestniczyć w zajęciach (*Jeśli chodzi o włączenie kamerki i mikrofonu i ogólnie z wypowiedziami, to byłam bardziej odważna niż na żywo – U24; [...] jestem wielką zwolenniczką włączania kamer zarówno na wykładach, jak i na ćwiczeniach, i bardzo zachęcam do tego moich znajomych – U16*). Bardzo budująca jest wypowiedź jednej z badanych, świadcząca o tym, jak nauczanie zdalne, odbywające się za pośrednictwem kamer i mikrofonów, pozwoliło jej na poprawę jakości życia nie tylko na uczelni, lecz również w codziennym życiu: *Myszę, że mogę powiedzieć, że łatwiej przychodzi mi wypowiadanie się publicznie ogólnie na forum, nie tylko na zajęciach na uczelni – U1*.

Na szczęście, młodym ludziom czasem udaje się odnaleźć pozytywne strony w stosunkowo nowym, przynajmniej jak na taką skalę, rozwiązaniu, jakim jest nauczanie w trybie zdalnym. Ta trudna sytuacja mogła stać się źródłem rozwinięcia nowych kompetencji społecznych.

Podsumowanie

Pandemia COVID-19 niewątpliwie wpłynęła na poczucie jakości życia oraz studiowania u wielu młodych ludzi. Nagle wprowadzone nauczanie zdalne było dużym zaskoczeniem i źródłem stresu dla dużej grupy młodzieży akademickiej. Pomimo ogromnych emocji, jakie ta zmiana wywołała, a może nadal wywołuje, większość studentów szybko zaadaptowała się do nowej sytuacji. Często pojawiający się przewlekły stres, z którym musieli się zmagać, zdecydowanie nie motywował ich do kontynuowania nauki. Jednak po ponad roku nauczania zdalnego wiele osób zaczęło zauważać plusy takiego rozwiązania oraz znajdować sposoby na radzenie sobie z pojawiającym się lękiem. Jak w większości trudnych sytuacji studentom udało się zaadaptować do nowych warunków. Myszę, że z dużą dozą pewności można powiedzieć, że jeśli w kolejnym semestrze przyjdzie im wrócić do kształcenia się w trybie zdalnym, większość z nich zdecydowanie spokojniej będzie zapatrywać się na naukę w domu.

Bibliografia

- Bourne, E. (2011). *Lęk i fobia. Praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Jankowiak, A., Krupiński, R. (2012). *Słownik psychologiczny. Leksykon ludzkich zachowań*. Konin: Wydawnictwo PSYCHOSKOK.
- Julian, L.J. (2011). Measures of anxiety. *Arthritis Care Res*, 63(S11), 467–472.
- Kalat, J. (2006). *Biologiczne podstawy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kępiński, A. (2002). *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Pużynski, S., Wciórka, J. (red.). (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Warszawa–Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Strelau, J., Doliński, D. (red.). (2008). *Psychologia akademicka. Podręcznik*. (t. 2). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ewangelizacja przez Zooma? – z doświadczeń duszpasterstw akademickich w czasie pandemii

ABSTRAKT Wskutek ogłoszenia stanu epidemicznego życie społeczne, gospodarcze i religijne zaczęło toczyć się w dużej mierze w Internecie. Niniejszy artykuł przedstawia jedną z przestrzeni, która uległa znacznej zmianie w czasie pandemii COVID-19 – analizę działania duszpasterstw akademickich w jednym z polskich miast w latach 2020–2021. Szczególną uwagę poświęcono formom tej pracy stosowanym wśród studentów oraz sposobom korzystania z narzędzi, jakie dają media społecznościowe. Scharakteryzowane zostały poszczególne pomysły duszpasterskie w świetle ich dostosowania do ograniczeń pandemicznych oraz potrzeb wiernych. Najbardziej popularne okazały się transmisje mszy świętych oraz odbywające się w czasie rzeczywistym dyskusje na platformach komunikacyjnych dotyczące bieżących kontrowersyjnych tematów. Na potrzeby artykułu przebadano za pomocą wywiadów grupowych 30 studentów angażujących się w działalność różnych duszpasterstw akademickich na terenie Krakowa. Celem prowadzonych rozmów było uzyskanie pełnego obrazu funkcjonowania tego typu środowisk w czasie pandemii COVID-19. Osoby działające w duszpasterstwach akademickich wskazywały na brak niezapśredniczonego kontaktu z innymi oraz trudności techniczne związane z uczestnictwem w wydarzeniach on-line.

SŁOWA KLUCZOWE duszpasterstwo akademickie, COVID-19, media społecznościowe, ewangelizacja, Kościół.

Wstęp

Czas pandemii COVID-19 to nie tylko okres wzmożonej troski o zapewnienie ludziom dobrostanu zdrowotnego. Wyzwaniem stało się w tym trudnym czasie także zaspokajanie ich potrzeb duchowych oraz kulturalnych. Przykładem mogą być duszpasterstwa akademickie, których dotychczasowe formy działania musiały ulec zmianie ze względu na konieczność dostosowania się do obowiązujących obostrzeń. W niniejszej pracy przedstawiono sposoby i formy prowadzenia duszpasterstw akademickich na terenie Krakowa, czyli miasta, które w Polsce najbardziej kojarzy się ze studentami. Dla wspomnianych duszpasterstw okres pandemii był wyzwaniem nie tylko ze względu na całkowite przemodelowanie toku studiowania – odejście od form stacjonarnych na rzecz zdalnych, ale również z powodu ograniczonych możliwości integracji oraz rozwoju na płaszczyznach pozaakademickich.

W poniższej pracy ukážemy dziesięć wybranych duszpasterstw akademickich funkcjonujących w Krakowie. Opiszemy również sposoby radzenia sobie przez nie z prowadzeniem formacji duchowej studentów w czasie pandemii COVID-19. Scharakteryzujemy poszczególne pomysły duszpasterskie w świetle ich dostosowania do ograniczeń pandemicznych oraz potrzeb wiernych.

1. Znaczenie duszpasterstw akademickich w integralnym rozwoju studentów

Duszpasterstwo akademickie obejmuje grupy, które tworzą się na podstawie wspólnych wierzeń, wartości i trosk, a nie z racji bliskości zamieszkania lub ustalonych wzorów społecznych związków (Mikołajewska, 1999). Jego zadania, jak pisze z kolei ks. Władysław Piwowski (1996):

(...) mieszczą się w dążeniach, jakie stawia sobie Kościół. Katolicy świeccy przez wieki byli traktowani jako element bierny. Obecnie do zadań Kościoła należy uświadamianie wierzących, że posiadają własny status teologiczny w Kościele i oparte na nim własne zadania do spełnienia. Nowe ruchy i wspólnoty religijne stają się aktywnymi

podmiotami w Kościele, czynnymi uczestnikami bezpośredniej ewangelizacji oraz współtwórcami społecznej i moralnej odnowy.

Rola duszpasterstw akademickich w integralnym rozwoju studentów jest więc nie do przecenienia, szczególnie w dobie powszechnego kryzysu wiary, w jakim znajduje się obecnie Polska. Otwarcie na ludzi młodych, którzy później będą zakładać własne rodziny i przekazywać w nich wartości, jakie wpojono im chociażby na studiach, okazuje się nieodzowne dla podtrzymania religijności w polskim społeczeństwie. Należy zgodzić się z tezą Dominiki Błasiak (2006), która zauważyła, że duszpasterstwo akademickie „przygotowuje młodzież studiującą do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w działalności politycznej, społecznej i gospodarczej, służącej wzrastaniu wspólnego dobra”.

W formacji młodzieży studiującej jednym z problemów jest występująca ostatnio opozycja między państwem a Kościołem oraz szkołą a domem rodzinnym, jaka od najmłodszych lat naznacza wychowanie młodych Polaków (Kucia, 2010). Dlatego duszpasterstwo akademickie powinno zapewniać studentom wielopłaszczyznowy rozwój, aby w oparciu o wartości chrześcijańskie mogli oni kształtować swój światopogląd. Istotne jest również, według wspomnianego autora, by prowadzić nieustanną obserwację otoczenia młodzieżowego, co pozwoli wyjść naprzód aktualnym potrzebom i oczekiwaniom. Ważne staje się też rozwiązanie problemu anonimowości wiernych i podjęcia konkretnych działań ewangelizacyjnych przez duszpasterzy.

W ostatnich dwóch latach taką pilną potrzebą okazało się zapewnienie możliwości udziału młodzieży studiującej w duszpasterstwie akademickim w warunkach pandemii. W niniejszym tekście przedstawione zostaną formy działania duszpasterstw w jednym z akademickich miast w Polsce, ale należy założyć, że podobne rozwiązania pojawiały się także w innych ośrodkach duszpasterstwa akademickiego.

2. Metodologia własnych badań empirycznych

Na potrzeby poniższego artykułu przeanalizowany został zakres działalności duszpasterstw akademickich w Krakowie w okresie od 15 marca 2020 r. do końca roku akademickiego 2020/2021. Materiałem badawczym były strony internetowe oraz strony w mediach społecznościowych dziesięciu krakowskich duszpasterstw. Analizowano materiały umieszczone w sieci oraz sposób komunikowania się duszpasterzy ze studentami. Przeprowadzono także kilka wywiadów grupowych, z grupą łącznie 30 studentów zaangażowanych w działalność w duszpasterstwie akademickim, zadając im następujące pytania:

1. Z jakich form duszpasterstwa akademickiego korzystałeś najczęściej w czasie pandemii?
2. Jakie są, według Ciebie, powody angażowania się studentów w działalność duszpasterstw akademickich?
3. Jakie masz uwagi co do funkcjonowania duszpasterstwa akademickiego w czasie pandemii?
4. Jakie są według ciebie najlepsze drogi dla dalszego rozwoju komunikacji duszpasterstw akademickich ze studentami w mediach społecznościowych?

3. Formy działań duszpasterskich w czasie pandemii – analiza materiału badawczego

W tej części tekstu przedstawione zostaną inicjatywy podejmowane przez badane duszpasterstwa oraz analiza wypowiedzi studentów zaangażowanych w ich działalność.

3.1. Duszpasterstwo akademickie przy kolegiacie św. Anny

Duszpasterstwo akademickie przy kolegiacie św. Anny w Krakowie jest najstarszym duszpasterstwem akademickim nie tylko w tym mieście, ale także w całej Polsce, erygowanym dekretem biskupim (<https://diecezja.pl/>)

wspólnoty-i-duszpasterstwa-2/). Jako Centralny Ośrodek Duszpasterstwa Akademickiego w Krakowie w sposób naturalny wskazuje, jak prowadzić formację studentów w dwóch ostatnich trudnych latach.

Na początku pandemii COVID-19 (od 28 marca 2020 r.) duszpasterz akademicki przygotowywał filmy *Zasadzą winnice* dotyczące formacji duchowej. Dwa razy w tygodniu pojawiały się one na stronie internetowej i na profilu duszpasterstwa na Facebooku. Duszpasterz zachęcał także, by w razie potrzeby kontaktować się z nim mailowo lub telefonicznie (<https://da-krakow.pl>).

W czasie pandemii COVID-19 kontynuowane były wydarzenia cykliczne, z których znane jest duszpasterstwo przy kolegiacie św. Anny, takie jak „Pacierz”, czyli comiesięczne konferencje poświęcone modlitwie, połączone ze mszą świętą, oraz „Żar ognia”, czyli organizowane raz na miesiąc msze święte z kazaniem poświęconym budowaniu relacji. Materiały z działań są cały czas dostępne na stronie formacji.

Istotne dla pracy duszpasterskiej ze studentami było również poruszanie tematów, którymi w czasie pandemii żyła cała Polska. W ramach spotkań o nazwie „GPS – Głoś Pana Sobą” na platformie Zoom zostały podjęte takie problemy jak kwestia pedofilii w Kościele czy niepewnej przyszłości, jaka czeka nas po pandemii.

Z zachowaniem obowiązujących obostrzeń epidemiologicznych kontynuowano także praktyki odbywające się w kolegiacie, np. adorację Najświętszego Sakramentu. Na wiosnę 2021 r. w związku z poprawą sytuacji epidemicznej w kościele odbył się koncert *Stabat Mater Dolorosa* oraz czuwanie w wigilię Zesłania Ducha Świętego, z kolei w maju gromadzono się na nabożeństwach majowych na świeżym powietrzu (<https://www.facebook.com/swanna.kr>).

Komunikacja ze studentami odbywała się zarówno przez media społecznościowe, np. Instagram czy YouTube, jak i za pośrednictwem wydawanego przez duszpasterstwo przy kolegiacie św. Anny czasopisma „Ignis”, ale już w formie elektronicznej. Z ciekawych inicjatyw można wskazać także Q&A z duszpasterzem akademickim oraz stworzenie nakładek profilowych na zdjęcia na Facebooku.

Duszpasterstwo akademickie przy kolegiacie św. Anny w Krakowie, wychodząc naprzeciw związanym z sytuacją epidemiczną potrzebom

młodych ludzi, zorganizowało kurs przedmałżeński „MoreLove” na platformie Zoom oraz akcje charytatywne na rzecz domów pomocy społecznej. Zaangażowało się także w akcję opatrzoną hasztagiem #NośMaseczkęChallenge, polegającą na promowaniu noszenia ochronnych maseczek.

3.2. Dominikańskie duszpasterstwo akademickie „Beczka”

„Beczka” jest wspólnotą powstałą w 1964 r. przy klasztorze ojców dominikanów w Krakowie (Mrowiec, 2021). Ze względu na przypadki zakażenia wirusem Sars-CoV-2 w tej wspólnocie dwukrotnie zawieszano sprawowanie wszystkich mszy świętych, nabożeństw i sakramentu spowiedzi, a także działalności grup i duszpasterstw.

Podobnie jak w duszpasterstwie akademickim przy kolegiacie św. Anny formacja duchowa studentów przeniosła się do sieci – głównie na platformę Zoom. Do końca roku akademickiego oraz przez cały następnny rok spotkania grup studentów odbywały się on-line. Linki do tych wydarzeń, dostępne dla każdego, były umieszczane na profilu na Facebooku.

Studenci zebrani wokół klasztoru dominikanów zawsze organizowali wiele inicjatyw kulturalnych. W czasie, kiedy kina, teatry oraz inne instytucje kulturalne pozostawały zamknięte, zbierali się co dwa tygodnie na wspólny seans z cyklu „Widzowisko”. O wskazanej porze chętne osoby indywidualnie oglądały wybrany film, a potem brały udział we wspólnej dyskusji na platformie Zoom. Z kolei grupa teatralna przygotowała spektakl on-line, a także serię nagrań psalmów (<https://www.beczka.krakow.dominikanie.pl>).

Wakacje nie były czasem przerwy od wydarzeń proponowanych studentom przez duszpasterstwo. Dominikanie przygotowali dla młodych spotkania biblijne on-line oraz duchowe pielgrzymowanie na Jasną Górę.

W czasie pandemii nie mogła się odbyć akcja charytatywna „Ciacho za ciacho”, z której „Beczka” znana jest w Krakowie. Do tej pory inicjatywa ta miała formę kiermaszu ciast, z którego dochód przeznaczano co roku na inny cel charytatywny. Została ona jednak zamieniona na wydarzenie pod nazwą „Ciacho dla najbliższych”. Ojcowie prosili, aby we wskazanym tygodniu upiec ciasto dla swoich domowników lub sąsiadów. Następnie

należało zrobić zdjęcie tego wypieku, aby można było zamieścić je w galerii na profilu na Facebooku (<https://www.facebook.com/DABeczka>).

Interesującą inicjatywą było stworzenie podcastu na platformie Spotify o nazwie „Beczcast”. W ramach tego działania zaproszeni dominikanie podejmowali tematy takie jak: finanse w Kościele, jego obecność w popkulturze, patriotyzm po chrześcijańsku.

Tak jak w duszpasterstwie akademickim przy kolegiacie św. Anny, u dominikanów odbyły się także dyskusje na kontrowersyjne tematy, np. w sprawie wyroku Trybunału Konstytucyjnego dotyczącego aborcji eugenicznej czy roli kobiet w Kościele katolickim.

Ponadto przed odpustem odbywającym się w bazylice ojców dominikanów powstał cykl postów o Trójcy Świętej, czego finałem było wydarzenie „Spaceruj z nami w odpust”. Dzięki mapce i materiałom przygotowanym na profilu na Facebooku można było poznać w trakcie krótkiej wędrowki miejsca związane ze świętem przeżywanym w klasztorze dominikanów.

3.3. Duszpasterstwo akademickie „Skałka” przy klasztorze ojców paulinów

Duszpasterstwo akademickie „Skałka” istnieje od 1970 r. i jest niewielką wspólnotą. Jak można przeczytać na jego stronie internetowej: „pod względem liczebności uczestników nie ma charakteru masowego, lecz kameralny – rodzinny”. W czasie pandemii aktywność duszpasterska ograniczona była do cotygodniowych spotkań i mszy świętej, którą transmitowano na żywo na stronie internetowej. Duszpasterze zaproponowali także cykl spotkań on-line „Gość na polach: Bądź jak św. Józef, czyli o mężczyznach w Kościele”. Na profilu na Facebooku umieszczono także świadectwa członków duszpasterstwa o św. Józefie. W czasie świąt Bożego Narodzenia studenci mogli wziąć udział we wspólnym kolędowaniu w kościele (<https://pl-pl.facebook.com/skalka.da/>).

3.4. Duszpasterstwo akademickie księży misjonarzy „Na miasteczku”

W czasie pandemii duszpasterstwo akademickie księży misjonarzy „Na miasteczku” wykorzystało wszystkie możliwe formy prowadzenia spotkań formacyjnych dla studentów: spotkania online na platformie Zoom, stacjonarne w kościele oraz hybrydowe. Do sieci przeniosły się również „Poznajki”, czyli spotkania poznawczo-matrymonialne studentów z kręgów chrześcijańskich. Wspólnota zorganizowała także ewangelizacyjny kurs Alpha on-line dla studentów oraz warsztaty prowadzone przez pracownika punktu pomocy psychologiczno-duchowej (<https://namiasteczku.org/>).

Ważnym elementem prowadzenia przez duszpasterstwo mediów społecznościowych było regularne przypominanie o nabożeństwach i transmisjach online. Co tydzień ukazywał się harmonogram poszczególnych spotkań. Zostały zorganizowane także rekolekcje wielkopostne i adwentowe, z których materiały umieszczono w sieci (<https://www.facebook.com/NaMiasteczku>). W duszpasterstwie akademickim księży misjonarzy „Na miasteczku” w pierwszym roku pandemii nagrano słuchowisko o męce Pańskiej, a w kolejnym wystawiono w formie teatru telewizji misterium męki Pańskiej. Premiera odbyła się na kanale YouTube tej formacji.

3.5. Duszpasterstwo akademickie „Karmel” przy klasztorze karmelitów bosych

Duszpasterstwo akademickie „Karmel” jako jedno z mniejszych skupiło swoją działalność w czasie pandemii głównie na transmisjach rekolekcji i mszy świętych. Organizowało również konferencje na platformie Zoom oraz polecało na profilu na Facebooku książki warte przeczytania (<https://www.facebook.com/DaKarmel>).

3.6. Duszpasterstwo akademickie „Mrowisko”

Franciszkańskie duszpasterstwo akademickie „Mrowisko” w czasie pandemii opierało swoją działalność głównie na udostępnianiu materiałów formacyjnych. Spotkania modlitewne i integracyjne przeniosły się do sieci. Studenci wzięli udział w akcji #NośMaseczkęChallenge. Przed rozpoczęciem roku akademickiego 2020/2021 przygotowana została ankieta, która miała na celu wybranie odpowiedniej formy spotkań z uwzględnieniem preferencji studentów.

Kiedy obostrzenia sanitarne zelżały, spotkania modlitewne i integracyjne wróciły do formy stacjonarnej, ale zgodnie ze wszelkimi wymaganiami bezpieczeństwa. Według ogłoszeń z profilu na Facebooku, przy wejściu przybywający musieli wpisać się na listę (<https://www.facebook.com/da.mrowisko>).

3.7. Duszpasterstwo akademickie ojców redemptorystów „Na Górcę”

Duszpasterstwo „Na Górcę”, podobnie jak dominikańska „Beczka”, musiało mocno ograniczyć swoją działalność ze względu na ryzyko przeniesienia się choroby COVID-19 do klasztoru redemptorystów. Istotne było jasne informowanie o zagrożeniu i o kwarantannie, którą objęci zostali prewencyjnie zakonnicy. W ramach formacji studentów prowadzono transmisje mszy świętych oraz udostępniano pod nazwą „Słowo na Górcę” komentarze do lektury *Pisma Świętego* (<https://www.facebook.com/DAnagorce/>).

3.8. Duszpasterstwo akademickie ojców jezuitów – wspólnota studencka „WAJ”

Duszpasterstwo akademickie ojców jezuitów – wspólnota studencka „WAJ” w czasie pandemii COVID-19 postanowiło całkowicie dostosować się do obowiązujących obostrzeń epidemiologicznych. Zorganizowało np. bardzo kameralny dzień skupienia dla ograniczonej liczby osób, polegający na indywidualnej medytacji, wysłuchaniu konferencji i krótkim dzieleniu się przeżyciami. Podobnie było z wyjazdem na majówkę – zamiast jednego

turnusu całej wspólnoty odbyło się siedem oddzielnych jednodniowych wycieczek w małych grupach.

Duszpasterstwo transmitowało także msze święte oraz modlitwę ekumeniczną w duchu wspólnoty Taizé, zorganizowało warsztaty wokalne online „Wnętrze wokalisty”. Inną propozycją była prowadzona w sieci co tydzień modlitwa domowa i konferencja o świętych przygotowana przez jednego ze studentów. Czas pandemii nie stanowił także przerwy dla działalności grupy sportowej duszpasterstwa – co tydzień zamieszczano bowiem filmiki z ćwiczeniami fizycznymi dla jej członków (<https://www.facebook.com/JEZUICKIE.DUSZPASTERSTWO.AKADEMICKIE>).

3.9. Duszpasterstwo akademickie księży salezjanów – wspólnota studencka „Ziemia Boga”

W ramach „Ziemi Boga” spotykają się studenci, absolwenci oraz osoby pracujące i rodziny.

W czasie pandemii spotkania formacyjne zostały przeniesione na platformę Zoom. Wspólnotowa eucharystia została zawieszona do odwołania. Ważnym elementem duszpasterstwa są grupki dzielenia, których sposób spotykania się był uzgadniany indywidualnie dla każdej z nich. Grupa studencka utrzymywała ze sobą kontakt na platformie Zoom. Konferencje duszpasterza udostępniano na YouTube (<https://ziemiaboga.pl/>).

3.10. Duszpasterstwo akademickie „U Dobrego”

Duszpasterstwo działa przy Parafii pw. Dobrego Pasterza, zrzeszając studentów i młodzież pracującą. Na stronie internetowej pojawia się niewiele informacji dotyczących działania tej grupy w czasie pandemii. Na początku roku akademickiego 2020/2021 duszpasterz akademicki zwrócił się do studentów z pytaniem o preferowane przez nich formy spotkań. Co tydzień na profilu na Facebooku umieszczano rozważania do Ewangelii, a studenci mogli brać udział w spotkaniach formacyjnych na platformie Skype (<https://www.facebook.com/UDobrego>).

Tabela 1. Formy działań duszpasterstw akademickich

| | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|---------------------------------------|--|--|---|--|--|
| Duszpasterstwo akademickie przy kolegiacie św. Anny | Dominikańskie duszpasterstwo akademickie „Beczka” | Duszpasterstwo akademickie „Skalka” przy klasztorze paulinów | Duszpasterstwo akademickie księży misjonarzy „Na miasteczku” | Duszpasterstwo akademickie „Karmel” przy klasztorze karmelitów bosych | Duszpasterstwo akademickie „Mrowisko” | Duszpasterstwo akademickie redemptorystów „Na Górze” | Duszpasterstwo akademickie jezuitów – wspólnota studencka „WA” | Duszpasterstwo akademickie „U Szczępana” przy Parafii św. Szczepana | Duszpasterstwo akademickie księży salezjanów – wspólnota studencka „Ziemia Boga” | Duszpasterstwo akademickie „U Dobrego” |
| Transmisja mszy świętej | nie | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak |
| Udostępnianie materiałów formacyjnych | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak | nie | nie | tak |
| Spotkania online w czasie rzeczywistym | tak | tak | nie | tak | tak | tak | tak | nie | tak | tak |
| Organizacja rekolekcji | tak | nie | tak | tak | tak | tak | tak | tak | nie | tak |
| Strona internetowa | tak | tak | nie | tak | nie | nie | tak | tak | tak | tak |
| Instagram | tak | tak | tak | nie | nie | tak | tak | nie | nie | nie |
| Profil na Facebooku | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak | tak |
| e-czasopismo | tak | nie | nie | nie | nie | nie | nie | nie | nie | nie |
| Podcast | nie | tak | nie | nie | nie | nie | nie | nie | nie | nie |

Źródło: opracowanie własne.

Z analiz działalności duszpasterstw akademickich w Krakowie wynika, że najczęściej proponowały one studentom transmisje mszy świętych. Wpisuje się to w wyniki raportu portalu Wirtualnemedi.pl, z którego wynika, że oglądalność liturgii transmitowanych w telewizji w marcu 2020 r., w okresie najostrzejszych restrykcji epidemii COVID-19, zwiększyła się prawie czterokrotnie w stosunku do stycznia tego samego roku (<http://wiedz.com.pl/2020/03/25/msze-w-polskich-mediach-w-czasie-pandemii-dwukrotnie-wiecej-czasu-antenowego-czterokrotnie-widzow>).

Podstawowym kanałem komunikacji z zainteresowanymi ofertą duszpasterstw akademickich jest serwis społecznościowy Facebook. Oryginalną formą prowadzenia działalności duszpasterskiej stał się podcast nagrywany przez daną wspólnotę oraz czasopismo w formie elektronicznej wydawane w duszpasterstwie akademickim przy kolegiacie św. Anny.

W ramach badań przeprowadzono kilkanaście rozmów z grupą 30 studentek i studentów zaangażowanych w działalność w duszpasterstwie akademickim. Wnioski z tych dyskusji są następujące:

1. W czasie pandemii studenci najczęściej korzystali z takich form duszpasterstwa akademickiego jak: spotkania z ciekawymi ludźmi na Zoomie, transmisje mszy świętych akademickich oraz materiały formacyjne zamieszczane na stronach internetowych duszpasterstwa.
2. Udział w duszpasterstwie w czasie pandemii miał dla studentów istotne znaczenie, gdyż pozwalał zachować kontakt ze znajomymi i pomagał przetrwać czas izolacji. Wspólna modlitwa w czasie transmisji mszy świętych była dla nich doświadczeniem jednoczącym i dającym poczucie przynależności do większej grupy.
3. Jako najbardziej przydatną w czasie pandemii formę pracy duszpasterstwa studenci wskazali komunikację za pomocą profilu na Facebooku. Dzięki temu kanałowi komunikacji mogli na bieżąco dowiadywać się o organizowanych wydarzeniach oraz mieć codzienny kontakt z treściami o charakterze formacyjnym.
4. Studenci angażujący się w duszpasterstwo akademickie zgodnie stwierdzili, że najbardziej brakowało im w czasie pandemii poczucia niezapśredniczonego kontaktu z innymi członkami wspólnoty. Niedoskonałość form zdalnych oraz problemy techniczne sprawiały, że nie zawsze mogli w pełni uczestniczyć w inicjatywach duszpasterskich.

5. Wśród pomysłów, jakie studenci mają na działanie duszpasterstwa w czasie pandemii, szczególnie wyróżnia się idea zwiększenia komunikacji za pomocą Instagrama, np. poprzez organizowanie codziennych live'ów z udziałem duszpasterzy akademickich i liderów. Ta forma miałaby na celu zwiększenie interaktywności podejmowanych inicjatyw duszpasterskich (do live'ów mogą na bieżąco dołączać się inni uczestnicy). Często poruszaną kwestią jest także troska o atrakcyjną szatę graficzną stron internetowych oraz postów udostępnianych na profilu duszpasterstwa akademickiego na Facebooku.

Dyskusja i rekomendacje

Powyższe analizy podejmowanych przez krakowskie duszpasterstwa akademickie działań wpisują się w rekomendacje zawarte w specjalnym zeszycie przygotowanym przez Komisję Duszpasterstwa Konferencji Episkopatu Polski. Jako metody i narzędzia do nauki katechezy online w tym szczególnym okresie wskazano m.in. właśnie narzędzia wykorzystywane przez opisywane powyżej duszpasterstwa, np. komunikatory Skype czy Zoom.

Arcybiskup Wiktor Skworc stwierdził, że „duszpasterze razem ze swymi sprzymierzeńcami odczytali tę nową sytuację jako wezwanie i duszpasterską szansę, co dało możliwość zachowania ciągłości formacji i duszpasterstwa, ewangelizacji i sprawowania sakramentalnej posługi” (Skworc, 2020). Żadne z duszpasterstw nie zawiesiło całkowicie swojej działalności i mimo izolacji każde podejmowało nowe wyzwania duszpasterskie.

Pisząc o ewangelizacji studentów w przestrzeni wirtualnej, nie można zapomnieć o zagrożeniu całkowitej wirtualizacji kontaktu wiernych z Kościołem. Jak pisze Bogdan Giemza, „bezpośredniego kontaktu z wiernymi w pełni nie zastąpi nawet najlepsza komunikacja medialna”, a „telewizja czy Internet są tylko narzędziem i nie zastąpią realnej i sakramentalnej wspólnoty” (2020). Liczne obostrzenia odsłoniły także słabe strony duszpasterstwa. Są nimi przykładowo ciągle niedostosowanie przekazywanych treści do formy wirtualnego przekazu oraz brak systematycznej i jasnej komunikacji z wiernymi za pomocą mediów społecznościowych.

Oczywiste jest, że przeprowadzone w oparciu o ogólnodostępne kanały komunikacji internetowej oraz rozmowy ze studentami badania pozostają ograniczone. Nie było bowiem możliwe zanalizowanie np. nieoficjalnych spotkań indywidualnych czy tych odbywających się w małych grupach, rozmów telefonicznych itd. Podobnie jak w innych dziedzinach życia w czasie pandemii COVID-19 duszpasterstwo akademickie musiało otworzyć się na działania ściśle dostosowane do konkretnych potrzeb danego człowieka. Często nie podejmowano ich oficjalnie, lecz w odpowiedzi na bieżące zapotrzebowanie.

Podsumowując, duszpasterstwa akademickie działające na terenie Krakowa wykazały się kreatywnością i pomysłowością w tworzeniu wirtualnych wydarzeń dla studentów. Istotne okazało się poruszanie bieżących, kontrowersyjnych tematów, z którymi musiał zmierzyć się w ostatnim czasie Kościół katolicki w Polsce. Ważną formą wsparcia dla osób studiujących była również możliwość internetowego lub telefonicznego kontaktu z duszpasterzami i liderami tych akademickich wspólnot.

Nadzieję w tej trudnej sytuacji epidemicznej dają słowa ks. Przemysława Sawy, który zauważył, że czas najbardziej restrykcyjnych obostrzeń „pokazał wartość właściwie prowadzonych wspólnot ewangelizacyjnych i formacyjnych. Członkowie tych środowisk stosunkowo łatwo przeżywali obowiązujące ograniczenia, gdyż w wyniku formacji mają doświadczenie osobistej relacji z Bogiem i przedłużonej modlitwy osobistej” (2020).

Bibliografia

- Błasiak, D. (2006). Duszpasterstwo akademickie w koncepcji wspólnoty ochronnej B. Newmana. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 39(1), 126–135.
- Duszpasterstwo w czasie pandemii – specjalna publikacja do programu duszpasterskiego 2021*, <https://www.niedziela.pl/arttykul/64389/%E2%80%9EDuszpasterstwo-w-czasie-pandemii-%E2%80%93> [data dostępu: 7.07.2021].
- Giemza, B. (2020). Rola (multi)mediów w życiu Kościoła w czasie epidemii. *Zeszyt specjalny do programu duszpasterskiego Kościoła katolickiego w Polsce na rok 2020/2021. Duszpasterstwo w czasie pandemii*. Instytut Gość Media.
- Kucia, P. (2010). Duszpasterstwo akademickie w koncepcji ks. Aleksandra Zienkiewicza. *Wrocławski Przegląd Teologiczny*, 18(2), 149–168.

- Mikołajewska, B. (1999). *Zjawisko wspólnoty*, New Haven, CT, USA.
- Mrowiec, M. *Duszpasterstwa akademickie w Krakowie. Dla „duchowych alpinistów” i szukających swojej drogi*, <https://krakow.naszemiasto.pl/duszpasterstwa-akademickie-w-krakowie-dla-duchowych/ar/c1-8199733> [data dostępu: 7.07.2021].
- Msze w polskich mediach w czasie pandemii*, <http://wiez.com.pl/2020/03/25/msze-w-polskich-mediach-w-czasie-pandemii-dwukrotnie-wiecej-czasu-antenowego-czterokrotnie-widzow> [data dostępu: 7.06.2021].
- Piwowski, W. (1996). *Socjologia religii*, Wydział Nauk Społecznych KUL.
- Sawa, P. (2020). Duszpasterstwo w Polsce w czasie epidemii: mocne i słabe strony, wyzwania, nadzieje. *Zeszyt specjalny do programu duszpasterskiego Kościoła katolickiego w Polsce na rok 2020/2021. Duszpasterstwo w czasie pandemii*, Instytut Gość Media.
- Skworec, W. (2020). Słowo wstępne abp. Wiktora Skworca, przewodniczącego Komisji Duszpasterstwa KEP. *Zeszyt specjalny do programu duszpasterskiego Kościoła katolickiego w Polsce na rok 2020/2021. Duszpasterstwo w czasie pandemii*. Instytut Gość Media.

Strony internetowe i strony w mediach społecznościowych analizowanych duszpasterstw (według pojawiania się w tekście):

- <https://diecezja.pl/wspolnoty-i-duszpasterstwa-2/> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://da-krakow.pl> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/swanna.kr> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.beczka.krakow.dominikanie.pl> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/DABeczka> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://pl-pl.facebook.com/skalka.da/> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://namiasteczku.org/> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/NaMiasteczku> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/DaKarmel> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/da.mrowisko> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/DANagorce/> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/JEZUICKIE.DUSZPASTERSTWO.AKADEMICKIE> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://ziemiaboga.pl> [data dostępu: 7.07.2021].
- <https://www.facebook.com/UDobrego> [data dostępu: 7.07.2021].

Aktywność fizyczna studentów w czasie pandemii

ABSTRAKT Aktywność fizyczna jest ważnym warunkiem dobrego samopoczucia oraz wydajnego funkcjonowania poznawczego, dlatego w szkołach podstawowych i średnich dzieci i młodzież uczestniczą w obowiązkowych zajęciach z wychowania fizycznego. Sytuacja ta ulega zmianie, kiedy młodzi ludzie podejmują studia – zajęcia WF-u są w programie studiów niektórych tylko uczelni/kierunków. Sytuacja uległa dodatkowo pogorszeniu w czasie pandemii, kiedy nawet te nieliczne godziny WF-u były prowadzone w roku 2020/2021 w formie zdalnej.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie problemu aktywności fizycznej studentów pierwszego roku w czasie kształcenia online. W niniejszej pracy zostaną opisane procesy, jakie można zaobserwować w tej grupie, dotyczące zmian w sporcie w trakcie pandemii COVID-19. Nastąpi również porównanie ilości treningów przed pandemią i w jej trakcie. Poruszymy także temat zdalnego wychowania fizycznego oraz przedstawimy pomysły na to, jak w tym trudnym czasie zadbać o odpowiednią ilość ruchu.

SŁOWA KLUCZOWE pandemia, COVID-19, aktywność fizyczna, WF zdalny, studenci.

Wstęp

Już od ponad roku żyjemy w zupełnie innej rzeczywistości, czego przyczyną jest COVID-19. Jedną z grup społecznych, które musiały w szybkim tempie dostosować się do zaistniałych warunków byli studenci. W wyjątkowej sytuacji znaleźli się zwłaszcza studenci pierwszego roku, którzy skończyli właśnie szkołę średnią i mieli rozpocząć „nowy rozdział” swojego życia, tzn. poznać nowe osoby, wykładowców, doświadczyć, czym się różni uczelnia od szkoły.

Zostali oni jednak pozbawieni tych doświadczeń – zamknięto ich w domach, gdzie uczestniczą w zajęciach zdalnych. Taki rodzaj pracy poniekąd zmusza tych młodych ludzi do siedzącego trybu życia, dlatego też, zdaniem autorki, warto przyrzeć się aktywności fizycznej studentów, zwłaszcza że WF, który do tej pory odbywał się na uczelni, jest prowadzony online.

Niniejszy artykuł składa się z kilku części. W pierwszej zostanie przedstawiony wpływ pandemii na zdrowie psychiczne studentów, a w drugiej omówimy jej oddziaływanie na aktywność fizyczną uczącej się młodzieży. Nastąpi również porównanie pomiędzy aktywnością fizyczną przed wybuchem COVID-19 oraz po tym doświadczeniu. Z kolei w trzeciej części pracy autorka przyjrzy się zdalnemu wychowaniu fizycznemu. Na końcu zostaną przedstawione wyniki badań własnych oraz wnioski dotyczące aktywności fizycznej, w tym WF-u zdalnego studentów w czasie ostatniego roku.

1. Wpływ pandemii na zdrowie psychiczne studentów

Epidemia trwająca od przełomu 2019 i 2020 r. znacznie wpłynęła na funkcjonowanie gospodarki i szkolnictwa. Nagłe zamknięcie wszystkich placówek i decyzja o pracy w domu zarówno uczniów, jak i studentów przyczyniły się do wyraźnego zwiększenia stresu. Wiele osób w tej nowej sytuacji nie wiedziało, co się dokładnie dzieje, jakie będą kolejne decyzje rządu oraz jak długo będą trwały te ograniczenia. W błyskawicznym tempie należało przeszkolić nauczycieli oraz młodzież i przystosować ich do nauczania zdalnego. Spora grupa osób uczących się, studiujących, ale też i nauczających musiała zaopatrzyć się w nowe środki potrzebne do pracy, np. w lepsze komputery czy szybszy Internet, aby nauka w zmienionej formie mogła się odbywać bez większych zakłóceń. Minął już ponad rok, od kiedy z różnymi efektami trwa kształcenie zdalne. Autorka niniejszego tekstu skupi się na tym, jak nieustannie trwająca pandemia wpływa na zdrowie psychiczne studentów.

Ponad roczna praca przed komputerem i brak możliwości integracji z rówieśnikami nie wywołują zbyt optymistycznych skojarzeń. Dlatego też przeprowadza się badania na temat tego, jak ludzie radzą sobie w dobie pandemii COVID-19. Raport Piotra Długosza (2020) z drugiego etapu badań wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego ukazuje, że najwięcej

histerii oraz zwiększony poziom lęku i stresu dało się zaobserwować na początku pandemii. Na chwilę obecną ich nasilenie spada. Według badacza najgorzej skutki kwarantanny znoszą młodzi dorośli i to właśnie wśród nich wystąpił najwyższy wzrost lęku i depresji podczas kwarantanny. Druga fala badań, które zostały przeprowadzone przez P. Długosza, ukazuje, że powoli maleje zadowolenie z poziomu życia. Może to być spowodowane różnymi czynnikami, np. społeczną izolacją, nauczaniem zdalnym, nieustannym spędzeniem czasu przed komputerem bądź też brakiem możliwości zobaczenia tego, jak dalej będzie funkcjonował świat. Zmiany w kondycji psychosomatycznej daje się również zaobserwować wśród osób pomiędzy 18. a 24. rokiem życia. Coraz częściej dotyczą ich bóle i zawroty głowy, dolegliwości brzucha, trudności w zasypianiu, zdenerwowanie, przygnębienie, zły nastrój, rozdrażnienie. W swoich badaniach P. Długosz uwzględnił również emocje towarzyszące studentom. Z jego obserwacji wynika, że wśród młodzieży akademickiej dominują takie uczucia jak: niepokój, znudzenie, wyczerpanie, złość. Dodatkowo co trzecia osoba przyznała, że odczuwa osamotnienie i smutek.

Przedłużający się czas pandemii pomału zaczyna ujawniać jej psychiczne skutki, szczególnie wśród studentów, którzy mają ograniczony kontakt z rówieśnikami. Dlatego też tak ważne jest, aby poszukać pewnych sposobów na radzenie sobie z emocjami pojawiającymi się w tym trudnym okresie. Pomocne dla studentów mogą okazać się rozmowy telefoniczne z przyjaciółmi bądź też zajęcia, które odwrócą ich uwagę od istniejącej sytuacji. Spore korzyści może również przynieść znalezienie hobby, co niewątpliwie pomogłoby zredukować stres. Warto zatem pomyśleć o udaniu się na spacer, słuchaniu muzyki, malowaniu itp.

2. Aktywność fizyczna studentów w czasie pandemii

Nieustanne spędzanie czasu przed komputerem oraz ograniczona możliwość wyjść w dużej mierze przyczyniły się do przyzwyczajenia studentów do siedzącego trybu życia. Szczególna trudność pojawiła się po zamknięciu ośrodków sportu i rekreacji, kiedy to nie było zbyt dużej możliwości ruchu. Na chwilę obecną sytuacja uległa polepszeniu, gdyż miejsca te ponownie

otwarto. Jednak po tak długiej przerwie większość studentów na nowo potrzebuje motywacji do ruchu, dlatego też należy zwrócić jeszcze większą uwagę na promowanie zdrowego stylu życia.

Spadek aktywności fizycznej w środowisku akademickim dotyczy nie tylko polskiej młodzieży, ale również i obywateli innych krajów. Badania przeprowadzone wśród węgierskich studentów pokazują, że podczas pandemii czas spędzony na chodzeniu zmniejszył się średnio o 178,23 min/tydzień, a ten w trybie siedzącym wzrósł przeciętnie o 85,39 min/tydzień. Wymagająca dużego wysiłku aktywność przed wybuchem COVID-19 plasowała się na poziomie 142,85 min/tydzień, a obecnie – 138,67 min/tydzień. Regres wynosi zatem 4,35 min (Ács, Prémusz, Morvay-Sey, Pálvölgyi, Trpkovici, Elbert, Melczer, Makai, 2020).

Biorąc pod uwagę fakt, że aktywność fizyczna ma wpływ na zdrowie psychiczne, należy na stałe poszukać możliwości, które będą sprawdzały się wtedy, gdy ośrodki sportu i rekreacji są otwarte, a także wówczas, gdy pozostają one zamknięte.

3. Zdalne wychowanie fizyczne

Nauczanie zdalne dla całego kraju zostało wprowadzone 12 marca 2020 r. Od tamtego czasu minął ponad rok. Przez ten okres zaczęto opracowywać metody oraz środki, które mogłyby ulepszyć wirtualną edukację. W związku z tym powstaje coraz więcej literatury.

Badania oceniające edukację zdalną na wyższych uczelniach pokazują, że podczas nauczania w tym trudnym czasie studenci w większości przypadków wrócili do swoich rodzinnych stron i to właśnie w domach kontynuowali naukę. W ich odczuciu taki sposób kształcenia znajduje się na przeciętnym poziomie. Za pozytywne skutki edukacji online ci młodzi ludzie uznali fakt, że nie muszą dojeżdżać na uczelnię i nie marnują na to dodatkowych minut. Z kolei największą wadą okazała się zbyt duża ilość zadawanego przez wykładowców materiału do opanowania. Jednak przy ocenie ogólnej edukacji młodzież uznała, że studiuje się gorzej niż wtedy, gdy można było chodzić na uczelnię.

Każdy przedmiot ma swoje wytyczne dotyczące przebiegu zajęć. Jedną z takich lekcji jest wychowanie fizyczne. Warto przypomnieć, że zajęcia te nie odbywają się w ławce bądź na sali wykładowej, lecz w salach gimnastycznych czy też na dworze. Przy zdalnym nauczaniu prowadzenie WF-u niosło ze sobą wiele niewiadomych. Należało tak dostosować ćwiczenia, by każdy student mógł w warunkach domowych wziąć w nich udział. Głównym zadaniem szkolnej edukacji zdrowotnej jest: „(...) kształtowanie u uczniów postawy prozdrowotnej związanej z dbałością o zdrowie własne i innych osób oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu” (Borkowska, 2021). W tej ogólnej definicji można zauważyć wiele ciekawych aspektów. Jej autorka, Monika Borkowska, podzieliła się swoim doświadczeniem i opisała, jakie zajęcia, pomimo pewnych ograniczeń, przeprowadzała ze swoimi uczniami. Przede wszystkim korzystała z zasobów dostępnych w Internecie (prezentacje, filmy, quizy itp.). Tak oto opisała stosowane przez siebie rozwiązania: „(...) podsumowaniem zdobycia poszczególnych treści były wykonane przez nich albumy, rysunki, prezentacje, zdrowe przekąski. Dodatkowo mogli wykazać się zdobytą wiedzą, biorąc udział w wirtualnych teleturniejach. Wszystkie wykonane zadania zawsze nagradzałam plusami bądź ocenami za aktywność. Stosowałam ocenianie kształtujące dające przede wszystkim możliwość wyboru zadania zgodnie z możliwościami i zainteresowaniami dziecka. Uczniowie wybierali temat, formę oraz określali czas, jaki potrzebują na wykonanie zadania. Informacja zwrotna, którą stosowałam wobec swoich uczniów nie polegała tylko na ocenianiu ich pracy, ale także na udzielaniu im wskazówek do dalszego działania”; „Uczniowie bazowali nie tylko na tym, co przygotował nauczyciel. Mogli samodzielnie przygotować i prezentować treści dotyczące np. swojej ulubionej dyscypliny sportu”. Zajęcia podzielono na teoretyczne oraz praktyczne. Na tych pierwszych uczniowie poznawali przepisy gier zespołowych, które były poparte filmami.

Zdalny WF może wiązać się z ciekawymi formami prowadzenia zajęć, co jednak wymaga nieco czasu na ich przygotowanie. Istotne okazuje się tu podejście zarówno nauczycieli, jak i uczniów, a także to, w jaki sposób wykładowcy zachęcają do zdrowego stylu życia i go promują.

4. Metodologia własnych badań ankietowych

Celem badań było sprawdzenie zmian w aktywności fizycznej studentów pierwszego roku. Autorka artykułu pragnęła zweryfikować, czy podczas pandemii aktywność ta została zwiększona czy wręcz przeciwnie. Szczególny nacisk położono na WF zdalny oraz własną aktywność fizyczną studenta. Problem badawczy sformułowano w postaci następującego pytania: Jak sytuacja wynikająca z pandemii COVID-19 wpłynęła na aktywność fizyczną studentów pierwszego roku?

4.1. Charakterystyka badanej grupy

Grupę badawczą stanowiło łącznie 38 studentów pierwszego roku studiujących w województwie lubelskim i mazowieckim na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Politechnice Lubelskiej, w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie i Akademii Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie. Ankietowani to osoby studiuje: pedagogikę specjalną, architekturę, inżynierię biomedyczną, pielęgniarstwo, informatykę, inżynierię i analizę danych, pedagogikę, pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną, mechatronikę, pracę socjalną, zarządzanie i inżynierię produkcji. Wśród nich 29 studentów (ok. 76%) znajduje się w przedziale wiekowym 18–20 lat, z kolei pozostałe 9 osób (ok. 24%) jest pomiędzy 21. a 25. rokiem życia. Zdecydowaną większość, czyli 29 respondentów (ok. 76%), stanowią kobiety.

4.2. Zastosowane narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety online, który został stworzony przez autorkę artykułu. W karcie znalazło się 27 pytań, z których jedno było otwarte, a inne zamknięte. W tej drugiej grupie zdarzały się odpowiedzi zarówno jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru. Średni czas wypełniania ankiet wynosił ok. 21,3 min. Pierwsza część kwestionariusza dotyczyła ogólnych informacji o ankietowanym (wiek, płeć, kierunek

studiów, uczelnia), z kolei w drugiej zostały zawarte pytania o aktywność fizyczną. W punktach ankiety pojawiły się pytania o zdalne wychowanie fizyczne. Wszystkie treści, na które należało odpowiedzieć, odnosiły się do subiektywnej oceny własnej aktywności fizycznej oraz tego, jak dana osoba się czuje bądź jak coś postrzega. Mimo że aktywność fizyczna studentów jest na różnych poziomach, to pewne problemy wydają się do siebie bardzo zbliżone.

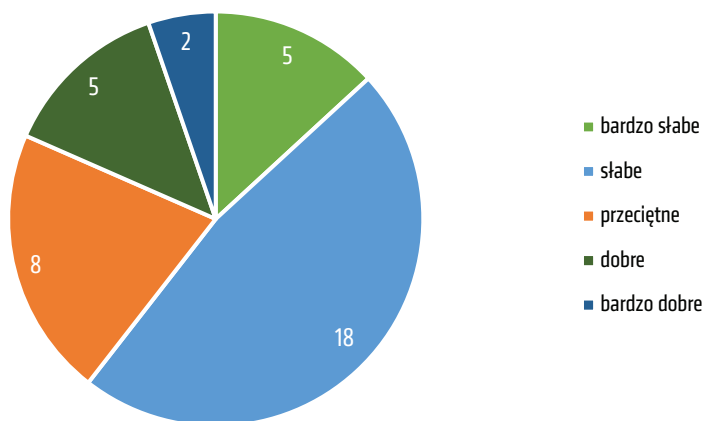
4.3. Procedura badania

Kwestionariusze ankietowe były rozsyłane do badanych osób drogą elektroniczną za pomocą linku. Właściwe badania poprzedzono etapem przygotowawczym, który obejmował konsultacje z przedstawicielami Koła Naukowego w sprawie narzędzi badawczych oraz zawartych w ankiecie pytań. Badania właściwe trwały od 25 do 30 czerwca 2021 r., a udział w nich był dobrowolny.

5. Analiza wyników

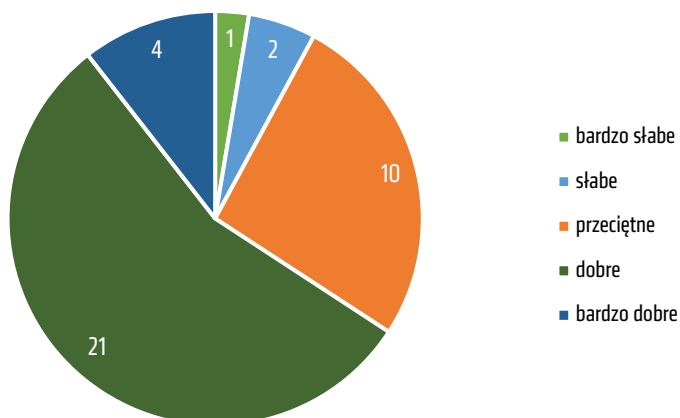
Badania pokazują, że tylko 9 osób (ok. 24%) uznało, że pandemia COVID-19 pozytywnie wpłynęła na ich aktywność fizyczną. Zdaniem pozostałych badanych, czyli zdecydowanej większości, pandemia nie przyniosła im żadnych korzyści w tym obszarze, wręcz przeciwnie – spowodowała spadek dobrego samopoczucia oraz obniżenie aktywności fizycznej.

Diagram 1. Poziom samopoczucia przed pandemią



Źródło: opracowanie własne.

Diagram 2. Poziom samopoczucia w trakcie pandemii



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Aktywność fizyczna studentów przed pandemią COVID-19

| | Wcale | | Bardzo rzadko | | Przeciętnie | | Bardzo często | |
|------------------------------|-------|----|---------------|----|-------------|----|---------------|----|
| Jazda na rowerze/ rolkach | 13,2% | 5 | 15,8% | 6 | 44,7% | 17 | 26,3% | 10 |
| Bieganie | 23,7% | 9 | 52,6% | 20 | 23,7% | 9 | 0,0% | 0 |
| Pływanie | 41,0% | 16 | 35,9% | 14 | 17,9% | 7 | 5,1% | 2 |
| Spacery | 2,6% | 1 | 2,6% | 1 | 34,2% | 13 | 60,5% | 23 |
| Gry zespołowe | 34,2% | 13 | 15,8% | 6 | 21,1% | 8 | 28,9% | 11 |
| Siłownia | 57,9% | 22 | 28,9% | 11 | 7,9% | 3 | 5,3% | 2 |
| Fitness | 52,6% | 20 | 26,3% | 10 | 13,2% | 5 | 7,9% | 3 |
| Inne | 38,9% | 14 | 11,1% | 4 | 30,6% | 11 | 19,4% | 7 |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Aktywność fizyczna studentów w trakcie pandemii COVID-19

| | Wcale | | Bardzo rzadko | | Przeciętnie | | Bardzo często | |
|------------------------------|-------|----|---------------|----|-------------|----|---------------|----|
| Jazda na rowerze/ rolkach | 23,7% | 9 | 34,2% | 13 | 21,1% | 8 | 21,1% | 8 |
| Bieganie | 60,5% | 23 | 23,7% | 9 | 7,9% | 3 | 7,9% | 3 |
| Pływanie | 83,8% | 31 | 5,4% | 2 | 8,1% | 3 | 2,7% | 1 |
| Spacery | 7,9% | 3 | 18,4% | 7 | 28,9% | 11 | 44,7% | 17 |
| Gry zespołowe | 63,2% | 24 | 13,2% | 5 | 10,5% | 4 | 13,2% | 5 |
| Siłownia | 81,6% | 31 | 18,4% | 7 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 |
| Fitness | 76,3% | 29 | 10,5% | 4 | 5,3% | 2 | 7,9% | 3 |
| Inne | 61,1% | 22 | 13,9% | 5 | 19,4% | 7 | 5,6% | 2 |

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań pokazują, że **najwięcej** czasu przed pandemią studenci spędzali **na spacerach** – w ten sposób odpowiedziało blisko 61% badanych. Z kolei **najmniej** czasu poświęcali na ćwiczenia **na siłowni**, ok. 60% respondentów nie uczęszczało tam wcale. Statystyki te zmieniły się w trakcie pandemii. Badani w tym przypadku również **najwięcej** czasu przeznaczali na spacer, ok. 45%. **Najmniej** skupili się **na pływaniu**, o czym świadczy fakt, że blisko 84% studentów nie uczęszcza na basen.

Należy podkreślić, że aktywność młodzieży akademickiej niepokojąco spadła w przeciągu tygodnia. Przed pandemią 8 osób (21%) ćwiczyło mniej niż jeden raz w tygodniu, a obecnie praktyka ta dotyczy 17 respondentów (ok. 45%). Znikoma liczba studentów ćwiczy częściej niż pięć razy w tygodniu. Średnio dziennie poświęcają na ruch od 1 do 3 godzin.

Ponadto zapytano studentów, czy w czasie, kiedy obiekty rekreacyjno-sportowe pozostawały zamknięte, znaleźli jakieś alternatywne rozwiązania, aby uprawiać sport. Spośród 38 badanych 20 odpowiedziało przecząco. Pozostałe osoby wymieniły takie zajęcia jak: jazda konna, spacer po lesie, treningi w domu, filmy z ćwiczeniami na YouTube.

Studenci w trakcie badania przyznali, że na skutek pandemii COVID-19 zauważyli u siebie zmiany, takie jak: przyrost wagi, słabsza kondycja, pogorszony stan skóry, osłabienie organizmu.

Ostatnia część ankiety dotyczyła zdalnego wychowania fizycznego. Z badań wynikało, że zajęcia te w przeważającej mierze polegały na tym, że uczestnicząca w nich młodzież mogła ćwiczyć we własnym zakresie, korzystając przy tym z aplikacji mobilnych bądź dowolnej formy ćwiczeń (ćwiczenia w domu, bieganie, rolki), a następnie musiała wysłać dokumentujące to zaangażowanie screeny. Popularną metodą okazały się również dzienniczki aktywności studenta. Polegały one na tym, że na każdych zajęciach z wychowania fizycznego ich uczestnik miał za zadanie napisać, w jaki sposób i jak długo ćwiczył. Oczywiście dzienniczki te mogą się od siebie różnić, zależnie od wymogów i preferencji wykładowcy.

Studenci pierwszego roku w ok. 42% uznali, że prowadzący WF zdalny nie zachęcają do aktywności fizycznej. Blisko 26% osób uznało, że wykładowca rozmawiał oraz pytał studentów, na jakim zagadnieniu chcieliby się skupić, a 18% potwierdziło, że wykładowca dzielił się swoim doświadczeniem życiowym. Pozostali (czyli ok. 14%) odpowiedzieli, że nauczyciel włączał filmiki związane z tematem lekcji, uczył i pomagał tworzyć podstawowy indywidualny plan ćwiczeń, starał się też w miarę możliwości podchodzić indywidualnie do każdego studenta.

Ponad połowa studentów uważa, że WF zdalny nie jest ani dobrym, ani skutecznym rozwiązaniem na czas pandemii COVID-19. Respondenci przyznali, że najbardziej odpowiadają im zajęcia we własnym zakresie z dowolną formą ćwiczeń (np. bieganie, rolki, ćwiczenia w domu)

i podsyłanie wykładowcom dokumentujących je screenów. Zupełnie nie poprali tworzenia oraz przedstawiania prezentacji na forum oraz pisania prac, np. referatów. Pomimo tego, że forma wychowania fizycznego została zmieniona, to jednak WF zdalny nie wpłynął na sposób, w jaki młodzież postrzega sport.

Studenci za pozytywne strony zdalnego WF-u uznali:

- › większe możliwości wybrania tematyki zajęć,
- › fakt, że nie wymagają one zbyt dużego zaangażowania,
- › brak porównywania z innymi studentami,
- › większą możliwość teoretycznego poznania sportu,
- › możliwość oglądania filmów bądź czytania książek o tematyce sportowej w ramach zajęć,
- › możliwość korzystania z aplikacji mobilnych o tematyce sportowej,
- › zwiększoną świadomość wykonywania ćwiczeń przez samego siebie.

Spośród badanych 20% studentów nie znalazło żadnych pozytywnych stron zdalnego WF-u. Respondenci podali swoje propozycje, które mogą okazać się pomocne w zwiększeniu atrakcyjności tych zajęć, m.in.:

- › większe motywowanie młodzieży do aktywności fizycznej,
- › większe zaangażowanie ze strony prowadzących,
- › możliwość wykonywania we własnym zakresie tych ćwiczeń, które interesują studenta,
- › zwiększenie indywidualnego podejścia do studenta i zauważanie rezultatów jego zaangażowania,
- › nawiązanie przez uczelnię współpracy z aplikacją mobilną poświęconą sportowi.

6. Dyskusja na temat wyników badań

Analizując wyniki badań, należy wziąć pod uwagę fakt, że mają one ograniczony charakter ze względu na nieliczną grupę badawczą, tj. 38 osób. Można je jednak potraktować jako pilotażowe, wskazują one bowiem na poziom aktywności fizycznej studentów podczas pandemii COVID-19 i dają możliwość poprawienia jakości zdalnego wychowania fizycznego.

1. Wyniki badań potwierdziły, że aktywność fizyczna studentów przed pandemią była wyższa niż w jej trakcie.

Siedzący tryb życia studentów pierwszego roku wywołany pandemią COVID-19 spowodował, że znacząco obniżyła się ich aktywność fizyczna. Z badań wynika, że tygodniowe ćwiczenia pochłaniają coraz mniej czasu. W okresie, gdy obiekty rekreacyjno-sportowe zostały zamknięte, niewielka liczba młodzieży zdecydowała się na poszukiwanie własnych alternatywnych form aktywności. Po ponad roku edukacji zdalnej studenci zaczęli u siebie zauważać pewne zmiany, takie jak: przyrost tkanki tłuszczowej, pogorszenie się stanu skóry bądź samopoczucia.

2. Zdalne wychowanie fizyczne nie znalazło poparcia wśród studentów.

Z badań wynika, że studenci nie są zadowoleni ze zdalnego WF-u. Za główny powód tego stanu rzeczy podali brak odpowiedniej motywacji i zachęt do podejmowania aktywności ze strony wykładowców. Zdaniem młodzieży akademickiej lekcje powinny odbywać się w oparciu o zainteresowania ucznia, co oznacza, że student mógłby wykonywać takie ćwiczenia, które sprawiałyby mu największą przyjemność. Warto zadbać o to, by zajęcia nie były monotonne, lecz nieustannie urozmaicane. Za ciekawy pomysł autorka uznała współpracę uczelni z konkretną aplikacją mobilną związaną oczywiście ze sportem. W głównej mierze zajęcia z wychowania fizycznego powinny stwarzać studentom szansę na odpoczynek od komputera i aktywność na świeżym powietrzu.

7. Wnioski z badań i rekomendacje

Na podstawie poczynionych obserwacji można zauważyć, że należy w większym stopniu promować aktywność fizyczną wśród studentów, ponieważ przedłużająca się pandemia może spowodować, że w niedługim czasie powstanie nam nowe społeczeństwo, które będzie jeszcze w większym stopniu zmagać się z otyłością. „Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, World Health Organization) uznała otyłość za najczęściej występującą chorobę metaboliczną i światową epidemię XXI wieku. Nadmierna masa ciała stanowi piątą co do częstości czynnik ryzyka zgonów na świecie. Prawie 2,8 mln dorosłych

ludzi umiera rocznie w wyniku nadwagi lub otyłości (...)” (Brończyk-Puzoń, 2014). Aby zapobiec temu powszechnemu problemowi, należy jak najwięcej czasu i uwagi poświęcić na to, by zakorzenić w młodych ludziach aktywność fizyczną. Oczywiście nie można z nią również przesadzić, więc WHO wyliczyło, że zdrowi dorośli między 18. a 64. rokiem życia powinni przeznaczyć 150–300 min na ćwiczenia aerobowe wymagające umiarkowanego wysiłku lub 75–150 min na intensywne treningi (Sierzputowska, 2020). W Internecie można znaleźć nagrania wielu sportowców z różnych dziedzin, którzy pokazują krok po kroku, jak wykonać dane ćwiczenia. Wybór ten jest tak szeroki, że każdy bez problemu znajdzie coś dla siebie.

Drogą do systematyczności w ćwiczeniach może okazać się wyznaczanie celów krótko- i długoterminowych. Dodatkową motywacją będą efekty, jednak na nie trzeba trochę poczekać. Dla osób, które zupełnie nie mogą się zmotywować, autorka poleca zajęcia zorganizowane, np. zajęcia taneczne, basen, sporty drużynowe. Warto jednak mieć na uwadze, że w dobie pandemii możliwości uczęszczania na zajęcia grupowe mogą być ograniczone, dlatego też autorka zaleca poszukania różnych alternatyw. Niezawodnymi zajęciami na świeżym powietrzu mogą okazać się spacer, jazda na rowerze bądź rolkach. Zdarza się, że studenci wiele godzin bez przerwy spędzają przed komputerem. Dlatego też warto, co ok. 30 min wstać od biurka i nawet przez 3 min porozciągać swoje ciało. Należy pomyśleć o treningu w domowym zaciszu. Może okazać się on nie tylko świetną alternatywą, ale też szansą na zdobycie wiedzy o tym, jak poprawnie wykonywać dane ćwiczenia. Do większości ćwiczeń w domu niepotrzebny jest specjalistyczny sprzęt ani zbyt duża ilość miejsca, więc są one świetnym rozwiązaniem dla każdego studenta. Jak najbardziej pomocne mogą okazać się aplikacje mobilne lub filmiki instruktażowe.

Zajęcia z wychowania fizycznego mają nie tylko poszerzać wiedzę młodych ludzi, ale również zachęcać i motywować ich do własnej pracy nad aktywnością. Ankietowani odpowiedzieli, że to właśnie tego czynnika brakuje im najbardziej w trakcie zdalnego nauczania. Wiele osób wołałoby, żeby lekcje odbywały się na uczelni, tak jak pierwotnie. Skoro jednak nie jest to możliwe, należy opracować pewne techniki, które sprawią, że kształcenie online będzie atrakcyjniejsze. Z pomocą w tym obszarze przychodzi Monika Ziółek, autorka tekstu *Jak odnaleźć się w świecie zdalnego nauczania – lekcja*

wychowania fizycznego (2021). Proponuje ona kilka pomysłów na zadania dla uczniów do wykonania w domu, np.: wybrane przez wykładowców ćwiczenia do powtarzania (codziennie w określonej ilości), wykorzystanie aplikacji do pomiaru aktywności (Endomondo Sport Tracker, Huawei Health 10.0.2.333, Krokometer 1.0.3, Google Fit), gry edukacyjne (Quiz, Kahoot!), branie udziału w wydarzeniach sportowych (Fundacja V4 Sport).

Pomysłów na aktywność fizyczną, w tym na prowadzenie zajęć z wychowania fizycznego, jest naprawdę wiele, należy jednak poświęcić trochę czasu na poszukiwania oraz dobranie metody odpowiedniej do potrzeb studentów. Niezbędne mogą okazać się wzajemne wskazówki zarówno ze strony młodzieży akademickiej, jak i wykładowców. Studenci powinni również sami szukać pomysłów i alternatyw, które mogłyby ich zainteresować.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł powstał pod wpływem zaistniałej sytuacji pandemicznej wywołanej przez COVID-19. Zakazy oraz różnego rodzaju obostrzenia spowodowały zmianę funkcjonowania społeczeństwa. W tym przypadku badani byli studentami, jednak potrzeba ruchu dotyczy każdego człowieka. Siedzący tryb życia niesie ze sobą poważne konsekwencje, dlatego też autorka zwraca szczególną uwagę na ten aspekt. Powyższa praca ma uświadomić społeczeństwu narastający problem braku aktywności fizycznej oraz zachęcić poszczególne osoby, a także je zmotywować do szukania różnych form ruchu.

Bibliografia

- Ács, P., Prémusz, V., Morvay-Sey, K., Pálvölgyi, Á., Trpkovici, M., Elbert, G., Melczer, C., Makai, A. (2020). Effects of COVID-19 on physical activity behavior among university students: results of a – hungarian online survey. *Health Prob Civil*, 14, 3.
- Borkowska, M. *Blaski i cenie zdalnego wychowania fizycznego*, http://pceluban.pl/nowastrona/joomla30/images/Blaski_i_cienie_zdalnego_wychowania_fizycznego.pdf [data dostępu: 30.06.2021].

- Brończyk-Puzoń, A., Koszowska, A., Nowak, J., Dittfeld, A., Bieniek, J. (2014). Epidemiologia otyłości na świecie i w Polsce. *Forum Zaburzeń Metabolicznych*, 5(1), 1–5.
- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Długosz, P., Foryś, G. (2020). *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Heitzman, J. (2020). Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne. *Psychiatria Polska*, 54(2), 187–198.
- Sierzputowska, Z. *WHO wyliczyło, ile powinniśmy ćwiczyć mimo pandemii. Jak często trenować w obecnej sytuacji?*, <https://myfitness.gazeta.pl/myfitness/7,166676,26552893,who-wyliczylo-ile-powinnismy-cwiczyc-mimo-pandemii-jak-czesto.html> [data dostępu: 27.11.2020].
- Ziółek, M. *Jak odnaleźć się w świecie zdalnego nauczania – lekcja wychowania fizycznego*, http://www.rodon.radom.pl/praca_zdalna/wf_jak_pracowac_zdalnie.pdf [data dostępu: 29.03.2020].

Beata Gulati

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

English in the clouds – organizacja lektoratu języka angielskiego dla osób niesłyszących i słabosłyszących w czasie pandemii COVID-19

ABSTRAKT Pandemia wprowadziła diametralną zmianę w kształceniu na poziomie wyższym, a w grupie, która nie została objęta odpowiednim wsparciem, tzw. *underserved*, znalazły się osoby głuche i słabosłyszące. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie organizacji lektoratów dla osób niesłyszących i słabosłyszących w Polsce w roku 2020/2021 – w pierwszym w historii całkowicie zdalnym roku akademickim – oraz pokazanie największych wyzwań, przed jakimi stają zarówno lektorzy, jak i tłumacze polskiego języka migowego (PJM) w pracy online. W tym celu przeprowadzono wywiady z lektorami, tłumaczkami PJM, szefami Biur ds. Osób Niepełnosprawnych (BON), koordynatorami/pełnomocnikami do spraw osób z niepełnosprawnościami w Studium Języków Obcych lub Centrum Języków Obcych. W tekście znajdziemy odpowiedzi na następujące pytania: W jaki sposób lektorzy wprowadzali konieczne adaptacje i wsparcie? Z jakiego sprzętu korzystali, z jakich platform, z jakiego oprogramowania? Jaką stworzyli infrastrukturę edukacyjną? Czy pracowali synchronicznie, czy asynchronicznie? Jak współpracowali z tłumaczami języka migowego? Jak motywowali studentów do pracy? W tekście zamieszczono również rekomendacje dla lektorów i tłumaczy, koordynatorów oraz inspiracje dla studentów.

SŁOWA KLUCZOWE COVID-19, lektorat języka angielskiego, PJM, edukacja
zdalna, osoby g/Głuche i słabosłyszące.

Wstęp

Czy rozpoczynając eksperyment „hole in the wall”, przewidziano przeniesienie edukacji „in the clouds” – do chmur? Czy przypuszczano, że Internet będzie odgrywać jedną z najważniejszych ról w edukacji na skraju chaosu, jaki stworzyła pandemia? Sugata Mitra, emerytowany profesor NIIT University w Indiach oraz University of Newcastle, w 1999 r. zapoczątkował eksperyment, umieszczając komputery z szybkim Internetem w ścianach slumsów w Indiach. Badacz przez lata udowadniał, że dzieci tworzą Self Organised Learning Environment (SOLE). Pracował nad odmianą „inspirowanego” w rozwoju edukacyjnym, Granny Cloud (Kulkarni, Mitra, 2010). Po otrzymaniu miliona dolarów nagrody w 2013 r. w słynnym TED talk stworzył koncepcję Schools in the clouds (Mitra, Dangwal, 2010). Przez wiele lat był wielkim proponentem samodzielnego organizowania pracy przez uczniów wokół zagadnień inspirowanych przez odpowiednio stawiane pytania oraz przy wykorzystaniu Internetu. Podczas wywiadu udzielonego Anu Nathan profesor powiedział:

W ciągu ostatnich 2 lat pandemii, kiedy świat przechodził tę ogromną transformację, dużo myślałem o tym, jak wyglądałoby życie, gdybyśmy nie mieli Internetu. Myślę, że zdajecie sobie sprawę, że powodem, dla którego możemy nadal robić to, co robimy, jest Internet. Internet zmienił wszystko – opiekę zdrowotną, sposób kupowania i sprzedaży rzeczy, podróże i edukację (Nathan, 2021).

Podobnie jak S. Mitra eksperci infuture.institute w projekcie „Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046”, realizowanym przez Collegium Da Vinci (2021), uważają, że to zmiany technologiczne będą tworzyć kształt edukacji przyszłości. Dotyczy to zwłaszcza robotyzacji i automatyzacji, „tsunami technologicznego” (czyli konieczności nieustannego dostosowywania się do nowych cyfrowych narzędzi) oraz algorytmizacji życia i pracy. Czy pojawiające się innowacje, takie jak interfejs – mózg-komputer, tzw. BCI (ang. Brain Computer Interface), nadadzą edukacji przyszłości zupełnie nowy wymiar (Przyszłość edukacji, 2021, s. 27)? Na pewno solidnie przetestowane, podane ewaluacji i powtarzane badania S. Mitry udowodniły, że jeśli jest to

konieczne, dzieci i zapewne studenci będą potrafiły kształcić się zdalnie, samodzielnie organizując środowisko do nauki. Sugata Mitra stwierdził: „To, czego nie mogłem zrobić przez 30 lat – wirus zrobił w ciągu miesiący – zmienił system. Wszyscy przenieśliśmy się do SOLE” (Nathan, 2021).

Przenieśliśmy się do SOLE – zarówno studenci, jak i nauczyciele. Czy dorośli potrafią zorganizować własne środowisko do pracy? Jak tworzą SOTE (Self Organised Teaching Environment)? Ten rozdział poświęcono właśnie pracy dydaktycznej w tak unikalnej sytuacji przeniesienia pracowni i lektoratów języków obcych w wirtualną przestrzeń. Wizję roli nauczycieli w Remote Emergency Teaching (Hodges i in., 2020) możemy znaleźć w raporcie *What does the research suggest is best practice in pedagogy for remote teaching?* (McAleavy, Gorgen, 2020). Z kolei z brytyjskiego dodatku edukacyjnego wynika, że nauczyciele chcą wdrożyć idee wspomnianego już S. Mitry, który opowiada się za „minimalnie inwazyjnym” wsparciem nauczania, reagowania nauczycieli na pytania uczniów (Worth, 2020).

Jeszcze przed pandemią Amy X. Wang i Allison Schrager (2017) zadały pytanie, czy przyszłość uniwersytetów jest „w powietrzu i w chmurze” (*in the air and in the cloud*):

Błyskawiczne innowacje z Doliny Krzemowej pozwoliły uczniom rozmawiać z różnymi aplikacjami do przesyłania wiadomości z łóżek w akademikach i pracować z prędkością błyskawicy na platformach cyfrowych. Te same radykalne zmiany zachodzą jednocześnie w innych przestrzeniach kampusów: starożytne sale lekcyjne i zatęchłe korytarze nie są już wymogiem edukacji uniwersyteckiej, jak to było przez ostatnie kilka stuleci.

Sytuacja ta wymaga od nauczycieli nowych kompetencji. Z jednej strony ukazuje nam się wizja nauczyciela zaznajomionego z najnowszymi technologiami, asystującego w procesie uczenia, skupionego na potrzebach psychologicznych, emocjonalnych oraz tych związanych z relacjami społecznymi, jak to określa prof. Jacek Pyżalski (2020). Przekonanie o tym, że pandemia zostanie z nami na dłużej, wzmacnia dokonującą się od jakiegoś czasu transformacja roli nauczycieli i wykładowców. Z drugiej strony wspomniany wcześniej raport *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046* (2021)

mocno weryfikuje rolę nauczycieli. Następuje odejście od tradycyjnej wizji wszechwiedzącego wykładowcy, tzw. tuby informacyjnej, mającego monopol na wiedzę, i ukazanie jego nowego oblicza jako nauczyciela – partnera – tutora, towarzysza rozwoju studenta, posiadającego wiedzę psychologiczną. Nauczyciel zostaje pokazany jako istota ludzka, empatyczna, pozostająca w opozycji do zdalności, dygitalizacji, postępu technologicznego, braku kontaktu z naturą. To człowiek mający indywidualne podejście do ucznia, duży poziom empatii, zrozumienia, umiejętność dzielenia się swoim doświadczeniem, dbania o dobrostan uczniów, ale przede wszystkim o siebie. Jego dobrostan jest bowiem gwarantem dobrostanu uczniów. Dane pokazują, że w dobie pandemii obniżył się poziom subiektywnego dobrostanu psychicznego i fizycznego u nauczycieli i wykładowców. Aż 65% twierdzi, że czuje się psychicznie dużo gorzej lub trochę gorzej w porównaniu do czasu przed zamknięciem szkół (Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”, zdalnenauczanie.org, czerwiec 2020). Wyzwaniem stają się też nowe narzędzia i metody pracy oraz coraz większa rola technologii. W roku 2021 aż 77% nauczycieli deklaruje, że nie są wystarczająco przygotowani do pracy online, a w 2020 było to 86% (Jak oceniamy naukę zdalną po roku pandemii?, Clickmeeting, marzec 2021, ankieta internetowa N = 616). Z badań wynika, że nauczyciele wciąż po roku nie czują się pewnie w kreatywnym wykorzystywaniu narzędzi, jakich dostarczają im technologie komputerowe. Edukacja cyfrowa nauczycieli, wykładowców staje się zatem priorytetem z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego oraz racjonalnego wsparcia osób z niepełnosprawnościami w procesie dydaktycznym. Właśnie o jego znaczeniu oraz stworzeniu środowiska domowego przyjaznego edukacji *reasonable accommodations* piszą w raporcie *Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19* włoscy badacze: Donatella R. Petretto, Ilaria Masala i Carmelo Masala (2020). W tym kontekście dużego znaczenia nabierają słowa Tamary Cierpiałowskiej (2009), która pisze, że eksplozja informacyjna i globalizacja charakteryzują się także zwiększoną ruchliwością geograficzną i kulturową, co od współczesnego człowieka wymaga dobrej znajomości języków i kultur innych narodów, a także tolerancji, elastyczności i zdolności adaptacji do dynamicznie zmieniających się warunków życia.

1. Edukacja niesłyszących i słabosłyszących w różnych krajach w czasie pandemii

W badaniach przeprowadzonych w Grecji opisywano wiele barier związanych z dostępnością dla głuchych i słabosłyszących na wszystkich poziomach nauki, również na poziomie szkoły wyższej (Mantzikos, Lappa, 2020). Ukazano problemy związane z zapewnieniem tłumaczy języka migowego ze względu na wyłączność umowy z serwisami, które nie oferowały tłumaczeń online. Wielu studentów odczuwało frustrację, ponieważ nauczyciele używali w czasie zajęć podcastów, audio oraz wideo bez napisów. Wykorzystanie tłumaczenia symultanicznego w języku migowym lub napisów symultanicznych stało się zatem nierealne. Constantinos N. Mantzikos i Christina S. Lappa krytykują dydaktykę opartą na wyświetlaniu slajdów PowerPoint, wytykając wykładowcom, że są one dla nich tylko punktami do rozszerzonej wypowiedzi, której osoby niesłyszące i słabosłyszące „nie widzą”, czyli nie słyszą. Można twierdzić, że „nagle przejście na nauczanie online jeszcze bardziej ujawniło «szczeliny w programie nauczania»” (Barkas, Armstrong, Bishop, 2020, s. 2). Aby zmniejszyć odsetek studentów rezygnujących z dalszej nauki, należy zwiększyć ich zadowolenie z edukacji online, np. poprzez interakcję z nauczycielami i rówieśnikami poprzez media społecznościowe.

Badania włoskie także podkreślają rolę przygotowania wykładowców i studentów wyższych uczelni do zdalnej edukacji. Wynika z nich, że kadra nauczycielska powinna posiadać większą wiedzę teoretyczną i praktyczną na temat postępów w technologiach informacyjno-komunikacyjnych. To posunie edukację o krok dalej, w kierunku edukacji włączającej oraz uniwersalnego projektowania. Zastosowanie tego podejścia w erze COVID-19, adaptacja materiałów edukacyjnych i zajęć zwiększą dostępność „uczenia się na odległość” (Petretto, Masala, Masala, 2020, s. 1).

Z dużą dozą dezaprobaty wypowiadają się badacze kanadyjscy, ukazując sytuację osób głuchych w swoim raporcie dostępnym również w wersji migowej na YouTube (<http://cad.ca/coronavirus/statement-on-deaf-education-issues-during-the-covid-19-pandemic/>). Pandemia ujawniła problemy z dostępem osób niesłyszących do informacji, usług publicznych, a także edukacji. W całej Kanadzie przejście do nauki online stworzyło nierówności, odczuwane zwłaszcza przez studentów niesłyszących ze względu na

brak dostępu do materiałów edukacyjnych i tłumaczeń w języku migowym. Tymczasem można ich wspierać przez odpowiednią edukację, materiały online, które powinny zawierać wizualne elementy, i przez inne pedagogiczne innowacje przeznaczone dla osób niesłyszących (Statement on Deaf Education Issues during the COVID-19 Pandemic, 2020).

W Kent State University oraz Texas Women's University w USA przeprowadzono narodowe badania wśród 133 rodziców dzieci głuchych i słabosłyszących (Kritzer, Smith, 2020). Wielu respondentów zgłaszało niedostępność programów nauczania dla swoich głuchych i słabosłyszących dzieci. Wymieniano liczne problemy: trudność w śledzeniu kilku twarzy ukazujących się na ekranie równocześnie, brak napisów, hałas w tle, brak zastosowania opcji podnoszenia ręki. Po ogłoszeniu wyników badań stowarzyszenia Hands and Voices oraz the American Society for Deaf Children rozpoczęły akcję pogłębiania społecznej świadomości tego problemu (Kritzer, Smith, 2020).

Autorem artykułu *Sign languages and deaf people during COVID-19 – how you can help in the classroom* jest Robert Adam (2020), adiunkt na Uniwersytecie Heriot-Watt, honorowy wykładowca w Centrum Badań nad Poznaniem i Językiem Głuchoty UCL (University College London), członek Światowej Federacji Grupy Ekspertów Głuchoniemych ds. Języka Migowego i Studiów Głuchoniemych. Pochodzi z Melbourne w Australii i ma niesłyszących rodziców oraz krewnych dotkniętych tą dysfunkcją. Badacz podkreśla, że każdemu przysługuje równe prawo do edukacji, także w czasie pandemii. To, że nauka przeszła w tryb online, nie oznacza, że niesłyszący uczniowie mogą mieć inny poziom dostępności lub ograniczoną dostępność. Autor wypowiedział się także w sprawie znaczenia języków migowych. Ukazał wyzwania stojące przed osobami niesłyszącymi, podkreślając, że funkcja automatycznych napisów jest często niedokładna, a niektóre platformy nie umożliwiają osobom niesłyszącym i tłumaczom języka migowego optymalnego widzenia się nawzajem, nie mówiąc już o zobaczeniu nauczyciela, odczytywaniu mowy z ust lub dostępie do języka migowego (Adam, 2020).

Here's how we can improve online learning for deaf students to artykuł koreańskich badaczy (Kim, Kang, 2021), w którym pokazano ciekawe spojrzenie na zbyt duże obciążenie studentów niesłyszących i słabosłyszących materiałami, które mają za dużo treści. Podczas nauki online uczniowie ci muszą podążać za przekazem nauczyciela tylko oczami, co nadmiernie

męczy ich wzrok. Uczniowie biorący udział w badaniach skarżyli się, że wideo i tłumaczenia w języku migowym są zbyt szybkie. Studenci niesłyszący i słabosłyszący podlegają bodźcom wizualnym w przypadku dwóch informacji – wizualnej (ogólny obraz) i głosu (tekstu lub języka migowego). Autor proponuje dodanie języka migowego do istniejącego tekstu i pozbycie się wszelkich opcji napisów (Kim, Kang, 2021).

Poszukując kolejnych badań i materiałów online związanych z przejściem do edukacji zdalnej, udało mi się wziąć udział w webinarach w USA i Australii. W pierwszym z nich *Accessible Instruction for Deaf College Students During COVID-19 and Beyond* wystąpiło trzech specjalistów: Carol Marchetti, wykładowca w Rochester Institute of Technology – najbardziej znanej uczelni technicznej oferującej kursy dla osób g/Głuchych, Chris Heuer, nauczyciel języka angielskiego w Gallaudet University, w którym językiem wykładowym jest amerykański język migowy (ASL), oraz Mei Kennedy, twórczyni kursów internetowych z doktoratem w tej dziedzinie (*instructional designer*). W swoich wypowiedziach poruszają oni ważną kwestię wyzwań w nauczaniu podczas pandemii: zaangażowania studentów, konwertowania materiałów i tworzenia dostępnych pomocy do zajęć. Każdy z wykładowców ukazuje tajniki swojej pracy. Carol Marchetti mówi o *flipped classroom techniques*, środowisku do twórczej pracy w grupach studenckich i wzajemnej pomocy w nauce, co przypomina SOLE (Mitra, 2012). Przygotowuje transkrypt wypowiedzi w postaci PowerPoint i inspirowane nagrywanie wideo z tłumaczem. Pracę w grupach w trybie stacjonarnym zmienia na *breakout rooms*. W NTID (National Technical Institute for the Deaf) wykładowca wprowadza przenośne tablice w celu monitorowania tego, co jest pisane (*Visualising Idea*). Już Justus Randolph (2007) podkreślał zalety kart odpowiedzi (np. plus lub minus, prawda lub fałsz). Z kolei Tina J. Herring i M. Lynn Woolsey (2020) twierdzą, że karty odpowiedzi mogą być skuteczną strategią w pracy z uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Podkreślają też znaczenie oprogramowania o nazwie Saba Centra, które okazuje się skuteczne w pracy z niesłyszącymi studentami dzięki funkcji projekcji wideo (Slike, Berman, Kline, Rebilas, Bosch, 2008). Druga prelegentka, niesłysząca nauczycielka Mei Kennedy, apeluje o zapoznanie się z nowinkami technologicznymi, jednocześnie pytając profesorów, czy balansują ilość materiałów wysyłanych studentom (*work load*). Nauczycielka

ta podkreśla, jak ważne jest *eye gaze*, czyli sposób, w jaki funkcjonują oczy w kontakcie z wielobodźcowym środowiskiem w pracy online. Badania wykazały różnice w pracy mózgu podczas patrzenia przez osoby niesłyszące na książkę i na ekran. Jeśli uczy się kogoś synchronicznie, w czasie rzeczywistym, to trzeba mieć na uwadze *eye gaze*. Mei Kennedy zachęca do spokojniejszego tempa pracy, do dania szansy każdemu na zerknięcie na ekran. Inspiruje do podziału tekstu na *chunks* – mniejsze części, bo tylko wtedy następuje zaangażowanie i inkluzja. Dodatkowo jest wielką propagatorką projektowania uniwersalnego. Kolejny głuchy nauczyciel z Gallaudet, Chris Heuer, stworzył tuż przed pandemią zajęcia online (przygotowanie materiałów zajęło mu rok), które wykorzystał po pojawieniu się wirusa. To dzięki tym kursom był przygotowany na stopniowe wejście w wirtualną edukację. Materiały do zajęć zostały wcześniej nagrane (*pre-recorded*). Narzekał na oprogramowanie Ultra Blackboards, w którym nie mógł dołączać wideo w języku migowym do tekstu. Zdawał sobie sprawę, że na bilingwalnym uniwersytecie Gallaudet nauczyciele, wszyscy studenci i tutorzy są g/Głusi. Miał też świadomość dostępności technologii, napisów i języka migowego. Zadał jednak pytanie: Co wtedy, gdy mamy niesłyszących studentów na „słyszącym” uniwersytecie, gdzie nie wszyscy znają język migowy? Wtedy naprawdę jest to wyzwanie!

Z kolei Tina Childress – niesłyszący audiolog, ma bilateralne implanty ślimakowe, jest biegłą w ASL i uwielbia technologie wspierające (<https://tinachildressaud.com>) – wymienia popularne LMS (Learning Management Systems), platformy i inne zasoby, które umożliwiają dostęp do dźwięku (Kursera, Kultura, Canvas, Blackboard Collaborate, Go React). Wskazuje też aplikacje zamieniające mowę na tekst: Speech-to-Text Apps, Live Transcribe, Live Captions, Skype Translator, Presentation Translator, Web Captioner, Otter.ai, Speaksee, Ava, Live Transcribe (for iOS), Interact-Streamer, Clips, AutoCap. Autorka porównuje ich ceny, zastosowanie na laptopach i przenośnych urządzeniach, sprawdza, czy nagranie jest możliwe w czasie rzeczywistym, czy potrzebna okazuje się postprodukcja. Pokazuje treści edukacyjne do synchronicznego czy asynchronicznego wykorzystania (<http://bit.ly/SpeechToTextOptions>).

Inspirujące są także pomysły Catherine McNally (2020), która w swoim artykule *Accessibility Strategies for Deaf/Hard of Hearing People in Remote*

Meetings inspirowane głuchych i słabosłyszących, aby znaleźli najlepszy sposób komunikacji w wirtualnej przestrzeni podczas konferencji i webinarów. Zachęca do pewności siebie, jasnego określania swoich potrzeb, posiadania dobrego sprzętu, do eliminacji *background noise* poprzez zainstalowanie Krisp (*background noise cancelling*) i do znalezienia asystentów, tzw. *slack buddy*, do wyjaśniania i zgłaszania, kiedy czegoś nie rozumieją (McNally, 2020).

Niesłyszący Cathy Easte, Gary Kerridge i Bobbie Blackson to propagatorzy zmian dotyczących edukacji głuchych w Australii. Kiedy na skutek pandemii edukacja stała się online, musieli oni zareagować szybciej. Zauważyli, że poziom znajomości języka przez osoby niesłyszące i słabosłyszące warunkuje dostęp do treści zajęć. Możemy uczestniczyć w zajęciach na żywo, korzystać z napisów, tłumaczeń lub obu. Możemy też sięgać po nagrania na zajęciach, po wszystkie dodatkowe materiały potrzebne do nauki, po filmy i podcasty. Mamy też dostęp do sporządzania notatek i transkrypcji, a także do korzystania z technologii. Jednak zarówno nauczyciele, jak i studenci potrzebują szkolenia w zakresie korzystania z tych technologii. Jak zauważyli wspomniani autorzy: „(...) to, co musieliśmy wprowadzić w pośpiechu w dobie COVID-19, wpłynie na praktykę świadczenia pomocy edukacyjnej dla osób niepełnosprawnych w przyszłości” (<https://www.adcet.edu.au/resource/10596/file/1>).

Trzeba przyznać, że amerykańskie uniwersytety, na czele z Gallaudet, University NTID Rochester, National Deaf Center, The World Federation of the Deaf and World Federation of the Deaf Youth Section, profesjonalnie prezentują zasady wsparcia dla osób niesłyszących i słabosłyszących. W wielu źródłach znalazły się gotowe rozwiązania, podpowiedzi, a wręcz *checklisty* dla nauczycieli, tłumaczy i dla samych studentów. Oprócz zaleceń zawartych w wymienionych już webinarach zarówno w USA, Australii, jak i Kanadzie znajdujemy liczne zalecenia edukacyjne. Nawiążę do nich w części metodologicznej, adaptując je do polskich warunków.

Ważnym dokumentem, powstałym w Polsce i dotyczącym edukacji w okresie pandemii, jest raport Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych pod redakcją Barbary Imiołczyk, będący pracą zbiorową Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych wydaną przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (2020). W tym raporcie ukazano wyzwania i przedstawiono rekomendacje

w związku z brakami i zaniedbaniami, które uwidoczniły się w okresie pandemii (2020, s. 7). Znajdują się w nim podstawowe informacje i zalecenia o ustawowym obowiązku zapewnienia potrzebnego wsparcia głuchym studentom, pracownikom i doktorantom. Dodatkowo zwrócono uwagę na problemy w dostępie do informacji, na brak konsultacji z niesłyszącymi swoich działań i na małą wiedzę pracowników BON na temat g/Głuchych, konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych (także egzaminów), trudności wynikające z niewystarczająco biegłej znajomości języka polskiego przez osoby niesłyszące, na znaczenie tłumaczenia z PJM i na ten język, udział w zajęciach asystenta robiącego notatki, redakcję językową prac pisemnych studentów głuchych, która powinna być finansowana ze środków uczelnianych. Mowa jest także o obowiązkowych szkoleniach dotyczących specjalnych potrzeb osób z niepełnosprawnościami, w tym głuchych, o konieczności zainstalowania pętli indukcyjnych we wszystkich nowych budynkach uczelni i zatrudnianiu w BON osób g/Głuchych. Autorzy raportu proponują organizację lektoratu z języka polskiego jako języka obcego, ale właściwie nie wspominają o lektoratach z języków obcych. Epidemia koronawirusa z całą ostrością ujawniła występującą w Polsce nierówność w dostępie do edukacji, stąd we wspomnianym dokumencie apeluje się o wyrównanie szans edukacyjnych i zapewnienie powszechnego dostępu do sprzętu oraz Internetu. Pojawiają się także głosy przemawiające za wsparciem nauczycieli w przygotowaniu do prowadzenia zdalnego nauczania.

W raporcie została poruszona kwestia noszenia maseczek, co stanowi dla g/Głuchych dodatkowe ograniczenie w porozumiewaniu się. Alternatywą byłaby przezroczysta maska stworzona przez Jeanne Hahne – The FaceView Mask, która pozwala na odczytywanie mowy z ust i uczynienie komunikacji z osobami głuchymi i słabosłyszącymi efektywną. Rozumienie osób noszących maseczki jest utrudnione, a dodatkowo może powodować stłumioną mowę (*muffled speech*). Ponadto ograniczona widoczność twarzy powoduje gorsze rozumienie (O'Malley, 2021). Organizacje w niektórych państwach (np. greckie Ministerstwo Edukacji) zapewniły zakup masek ochronnych przyjaznych dla osób niesłyszących wszystkim nauczycielom i studentom. Podczas pandemii aktualne stały się badania profesora i dyrektora działu audiologii w University of Arkansas for Medical Sciences, Samuela R. Atchersona (O'Malley, 2021), który już w 2008 r. skupił się na

analizie efektywności komunikacji w przypadku personelu medycznego, który miałby używać transparentnych masek. Profesor chciałby, aby noszenie przezroczystych masek stało się normą nie tylko dla osób niesłyszących i niedosłyszących, ale także dla pracowników służb zdrowia oraz personelu medycznego w kontakcie z pacjentem, aby zapobiec tym samym błędom medycznym i poprawić komunikację. W edukacji na poziomie wyższym właściwie był tylko krótki epizod, kiedy wykładowcy wspólnie ze studentami przebywali w salach w maskach i z zachowaniem dystansu społecznego.

2. Metodologia własnych badań empirycznych

Pandemia – zaraza, tsunami, szalony czas, *crazy and insane, tremendous challenge, unprecedented times, what we do now moment* – nadal wywołuje emocje. W pierwszym roku po pojawieniu się wirusa autorka niniejszego artykułu pracowała jako szef Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami na jednej z uczelni. Wtedy najważniejsze było dla niej przeniesienie Biura, oferowanego przez nie wsparcia, a także zajęć specjalistycznych organizowanych dla studentów z niepełnosprawnościami w wirtualną przestrzeń. Rozmawiano wówczas z pełnomocnikami rektorów dziewięciu największych uczelni w Polsce, aby sprawdzić stan transferu do edukacji online i wyzwań, przed jakimi stanęli. Treści te znalazły się w artykule pt. *Organizacja edukacji zdalnej dla studentów z niepełnosprawnościami – rekomendacje. Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19* (Gulati, 2020). Po roku pandemii autorka postanowiła powrócić do tych problemów, aby przyjrzeć się tym razem organizacji lektoratów dla osób niesłyszących i słabosłyszących w roku akademickim 2020/2021. Jak napisała E. Domagała-Zyśk w swojej książce *Wielojęzyczni* (2013), osoby niesłyszące i słabosłyszące stanowią bardzo różnorodne środowisko studenckie na uczelniach, uczą się języków obcych na coraz bardziej zaawansowanych poziomach. Warto wspomnieć, że do 2001 r. nie byli w ogóle uczeni języków obcych, jednak „współcześnie wiemy, że nie ma poznawczych, lingwistycznych czy społecznych przeszkód, aby osoby z wadą słuchu nauczyły się języka narodowego i kompetentnie posługiwały się nim w komunikacji i edukacji” (Domagała-Zyśk, 2013, s. 18). Nauczanie języka obcego tej grupy studentów

to działanie interdyscyplinarne, które wymaga znajomości nie tylko klasycznej dydaktyki nauczania języków obcych, ale również surdopedagogiki (Domagała-Zyśk, 2003a i in.). To także realizacja podstawowych ludzkich praw osób z niepełnosprawnością zgodnie z zasadami integracji, normalizacji i wyrównywania szans (Palak, 2012; Krause, 2005). Jak zatem realizować te podstawowe prawa? Jak włączać osoby niesłyszące i słabosłyszące do zajęć w ramach edukacji zdalnej? Czym dysponują nauczyciele, którzy mają prowadzić lektorat języka angielskiego ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi w roku akademickim 2020/2021? Jakie badania, jakie doświadczenia mogą oni wykorzystać? Jak przygotować się na to spotkanie edukacyjne z młodzieżą akademicką? Może warto wysłuchać samych studentów, ponieważ to oni są ekspertami w dziedzinie własnej edukacji. Na stronie Fundacji Fonis (<https://www.fonis.pl/studia-w-czasach-pandemii-covid-19/>) możemy znaleźć wypowiedzi czterech niesłyszących wolontariuszek, studentek dwóch wrocławskich uczelni. Dziewczeta te opisują trudne początki przejścia do edukacji zdalnej, kiedy obecność tłumacza języka migowego w zajęciach nie była taka oczywista. Dzięki wsparciu grup społecznościowych zapoznawały się z odpowiednimi platformami i aplikacjami. Studiowanie zdalne nie było dla nich łatwe. Z jednej strony pochłaniało dużo więcej czasu, ale z drugiej pozwalało go zaoszczędzić na dojazdach. Dużo stresu sprawiały studentkom zajęcia z języka angielskiego. Jedna z nich wspomina: *Zawsze, kiedy podłączam się na język angielski, stres mnie ogarnia, gdy mam coś powiedzieć*. Studentka wskazała na brak zrozumienia jej potrzeb przez kolegów z grupy, a jednocześnie na wielką pomoc jej siostry. Kolejna z dziewcząt podkreśliła znaczenie tłumaczki, która pomagała jej w dotarciu do materiałów, a także doceniła możliwość wydłużenia czasu podczas zaliczeń. Konkludując, zalecała swoim koleżankom optymizm i cierpliwość.

Od 2004 r. autorka niniejszego artykułu z pasją prowadzi lektorat języka angielskiego ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, zajmując się jednocześnie badaniami w działaniu (*action research*). W tym czasie dało się zaobserwować proces przechodzenia do kolejnych etapów, począwszy od pracy w dużych grupach z nauczycielem wspierającym do wprowadzenia pierwszej w Polsce tablicy interaktywnej, testowania i współpracy z tłumaczami, aż do

pozostawiania tego *what works*: ewaluowania i udoskonalania, *Visualising Ideas*, prezentacji multimedialnych oraz nauczania rówieśniczego (*peer correction, peer teaching*) (Gulati, 2013, 2015, 2016, 2019). Doświadczenie autorki pogłębiało się dzięki prowadzeniu licznych zajęć specjalistycznych. Na uczelni studiowała duża liczba studentów g/Głuchych i słabosłyszących – w niektórych latach było ponad 100 osób z dysfunkcją słuchu. Oferowano im bardzo dobre warunki kształcenia: „Tłumacze języka migowego są standardem na zajęciach, prowadzony jest także unikatowy lektorat języka angielskiego dla głuchych studentów z wykorzystaniem PJM (Polskiego Języka Migowego) oraz ASL (American Sign Language)” (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018). Gdy wybuchła pandemia, autorka tego tekstu sama stanęła przed wyzwaniem przeniesienia zajęć w przestrzeń wirtualną. Najistotniejszymi momentami było wprowadzenie tłumaczy języka migowego, zapewnienie odpowiedniego sprzętu, zapoznanie się z możliwościami pracy online, przygotowanie przestrzeni do nauczania synchronicznego i pozostawienie wskazanych elementów asynchronicznych. Kolejne działania polegały na poszukiwaniu współpracy, analizie doniesień z badań prowadzonych zarówno za granicą, jak i w Polsce. Stało się to dla autorki impulsem do podjęcia badań na skalę ogólnopolską i rozmów z pracownikami BON, Studiów Języków Obcych i Centrów Języków Obcych.

Wybrano badania jakościowe, gdyż dają one szansę na bezpośrednie zaangażowanie się w prowadzony proces (Ciechowska, Szymańska, 2017) i stworzenie warunków do odkrycia różnorodnych synergii (Walulik, 2011). Metodą badań był wywiad jawny, bezpośredni, nieskategoryzowany – stwarzający możliwość swobody w formułowaniu pytań oraz zmieniania ich kolejności, a także stawiania pytań dodatkowych. Wywiad pogłębiony miał na celu zyskanie bogatszej wiedzy o badanym zjawisku oraz lepszą obserwację respondenta opisanego w toku badania ilościowego. Pozwala on m.in. na dotarcie do emocjonalnych i motywacyjnych wzorów zachowań respondentów. Aby pomóc w stymulacji narracji oraz uzyskać lepszy dostęp do przeżywanej codzienności, często stosuje się techniki projekcyjne, korzystające z metod antropologii wizualnej, a także postuluje się rozwiązania bardziej zaangażowane, utrzymane w nurcie *action research*.

W badaniach uczestniczyły 23 osoby, w tym pełnomocnicy, kierownicy i pracownicy BON i DON (9 osób), lektorzy języków obcych (12 osób)

oraz tłumaczki PJM (2 osoby). Wśród badanych uczelni były: Politechnika Łódzka, Politechnika Wrocławska, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Warszawski. Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od 20 maja do 24 lipca. Najkrótszy trwał 50 minut, a najdłuższy ponad 3 godziny. Zarówno lektorzy, tłumaczki PJM, koordynatorzy, pełnomocnicy/pełnomocniczki – wszyscy bardzo zaangażowali się w udzielenie jak najpełniejszych odpowiedzi, co po uporządkowaniu przyczyniło się do stworzenia rekomendacji, które mogą być wykorzystywane w planowaniu oraz prowadzeniu z sukcesem lektoratów.

3. Prezentacja i analiza wyników badań własnych

3.1. Organizacja lektoratów języka obcego

Interpretację wyników rozpoczęto od organizacji lektoratów. Olbrzymią zaletą czasów pandemicznych jest to, że zajęcia te mogą odbywać się również w formie indywidualnej. Na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki czytamy o wykorzystaniu dotacji na wsparcie procesu kształcenia i prowadzenia badań dla osób z niepełnosprawnościami. Koszty organizacji lektoratów z języka obcego w formie zajęć grupowych lub indywidualnych, w tym języka polskiego jako obcego dla osób nie(do)słyszących, pokrywane są z dotacji MEiN (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/przykladowy-katalog-wydatkow-z-dotacji-na-wsparcie-procesu-ksztalcenia-i-prowadzenia-badan-osob-z-niepelnosprawnosciamii>). Nad racjonalnym wydatkowaniem tych funduszy czuwają Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami. Na polskich uczelniach również w okresie pandemii „masowo” realizowane były liczne inicjatywy w ramach projektu Uczelnia Dostępna, wpisujące w swoje zadania promocję zwiększania szans edukacyjnych. Nowością są powołani na uczelniach koordynatorzy ds. osób z niepełnosprawnościami lub pełnomocnicy przy SJO lub CJO. W ramach projektu chociażby na Uniwersytecie Gdańskim przeszkolonych zostało 30 lektorów. W większości na badanych uczelniach powstała propozycja różnych szkoleń świadomościowych i specjalistycznych związanych z inkluzją osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Rekrutacja odbywała się w ten sposób, że studenci kierowali

się do biur obsługujących osoby z niepełnosprawnościami, umownie w tekście przedstawionymi jako BON, funkcjonujących jednak pod różnymi nazwami (Dział Osób Niepełnosprawnych, Biuro Dostępności i Wsparcia, Biuro Wsparcia lub Centrum Wsparcia Akademickiego itp.). Studenci zapisywali się w owych biurach na konkretny lektorat. Jak wspominają: *Często w Biurach konsultant psychologiczny przeprowadza wstępną kwalifikację na lektorat lub spotkanie odbywa się z doradcą edukacyjnym (L4)*. Z kolei na Politechnice Wrocławskiej w roku akademickim 2020/2021 SJO przy współpracy z Działem Dostępności i Wsparcia zorganizowało dodatkowe indywidualne kursy językowe dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami. Wzięło w nich udział 22 studentów. Zajęcia prowadziło 13 lektorów. Do dyspozycji każdego studenta było 60 godzin zajęciowych. Wśród osób, które się zgłosiły, były dwie osoby słabosłyszące; jedna z nich wybrała język niemiecki, a druga – język angielski.

Pełnomocniczka na Uniwersytecie Gdańskim przekazała, że w minionym roku akademickim prowadzono 20 indywidualnych lektoratów językowych, z których 8 było realizowanych przez studentów z dysfunkcją słuchu. Pełnomocniczka podkreśla precyzyjne przydzielanie lektoratów: na początku odbywa się test kwalifikacyjny, następnie komisyjne spotkanie ze studentem w celu dokładnego określenia potrzeb i zasadności korzystania z takiego indywidualnego lektoratu. Pozwala to unikać przeświadczenia, że każda osoba z problemami zdrowotnymi potrzebuje takich zajęć.

Na niektórych uczelniach lektorat dla osób niesłyszących i słabosłyszących traktuje się jako zajęcia zamiennie za regularny lektorat. Wówczas staje się on równoważnikiem z taką samą ilością godzin i liczbą punktów ECTS. Ciekawa praktyka polega na zwiększaniu liczby zajęć z lektoratu szczególnie dla osób niesłyszących – dla nich czas zostaje podwójnie wydłużony, ale punkty ECTS nie ulegają zwiększeniu. Przyglądając się organizacji lektoratów języka angielskiego, dostrzegliśmy, że mogą one być przeprowadzone w grupach, ale istnieje również możliwość spotkań indywidualnych (pytanie 4). Jedna z lektorek tłumaczy: *Kiedy jest lepiej, aby student był w grupie razem z innymi studentami? Podam przykład. Studentka zgłosiła do nas na lektorat indywidualny, ale uznałam, że to nie jest dobra decyzja. Wiedziałam, kto prowadzi zajęcia na wydziale fizyki – akustyki, protetyki słuchu. Wiedziałam, że osoba, która prowadzi tam zajęcia z języka angielskiego, jest*

bardzo otwarta, ciepła, wspinała lektorka i że wprowadza takie teksty i taką wiedzę profesjonalną w swoje zajęcia, że szkoda, żeby ta dziewczyna to traciła. I ona wróciła do grupy i okazało się to strzałem w dziesiątkę. Studentka była tam ekspertem na zajęciach z protetyki słuchu, bo jest osobą słabosłyszącą, dawała grupie feedback, stała się osobą znaczącą (L3).

Może być zupełnie inaczej, co ilustruje następujący przykład. Dwie studentki miały ten sam poziom języka angielskiego, tę samą mniej więcej utratę słuchu. Przez trzy semestry studentki pracowały w jednej grupie z lektorką i tłumaczką PJM. Jak pisze lektorka: (...) *jednak zdecydowałam, że na ten ostatni semestr rozdzielę je i to też był strzał w dziesiątkę. Okazało się, że one mają zupełnie inne potrzeby, które dopiero wtedy się unaocznily. W pierwszym semestrze one były przykryte, one się przykrywały jedna drugą. W drugim semestrze zaczęły się tak szybko rozwijać, uzupełniać błyskawicznie luki w języku angielskim. Dopiero, gdy je rozdzieliłam, był widoczny postęp, szczególnie u tej studentki, która blokowała się postęпами koleżanki. Swoboda wypowiedzi ruszyła, niezwykle szybko mówiły biegle i płynnie. Obie zdały egzamin. To był taki rozbłysk, takie wyzwolenie (L3).*

W tym momencie Dorota Podgórska-Jachnik, powiedziała, że dokonała się emancypacja, która pozwoliła przejść na kolejny etap. Może wcześniejsze trzy semestry, przytłumienia, przejścia, pozwoliły w semestrze, kiedy studentki zostały rozdzielone, po prostu im rozkwitnąć. To wspinałe doświadczenie i świetny przykład (Podgórska-Jachnik, 2013).

W zakresie organizacji lektoratów rekomendowano, że konieczna jest ścisła współpraca między BON a Centrami Języków Obcych oraz studentami. Stąd informacja na ten temat powinna być jasna, klarowna i dostępna. Oprócz zamieszczenia jej na stronie Biura, na stronie SJO lub CJO, a także dodawania specjalnej zakładki dla osób o szczególnych potrzebach trzeba przekazać taką informację na innych stronach uczelni oraz w mediach społecznościowych. Wiadomość o dostosowaniach lektoratu i możliwości wsparcia powinna się znaleźć w sylabusach, aby studenci wiedzieli, że mają możliwość uczestnictwa w zajęciach indywidualnych. Tam należy zawrzeć dokładne informacje: gdzie się zgłosić, co zrobić, dane kontaktowe, wzór podania, informacje o dodatkowych dokumentach itp. Na większych uczelniach trudno jest ze względów logistycznych zaplanować lektorat grupowy (dla 3–5 osób), gdyż studenci mają inne plany zajęć, często też są na innym

poziomie językowym. W takiej sytuacji zaleca się powołanie koordynatorów/pełnomocników ds. osób z niepełnosprawnościami (szczególnymi potrzebami edukacyjnymi) właśnie przy jednostkach organizujących lektoraty na uczelni (SJO, CJO). Szkolenia świadomościowe powinny być przeprowadzane dla wszystkich lektorów, gdyż każdy w ogólnej grupie studentów może spotkać osobę ze szczególnymi potrzebami. Warto przeprowadzić szkolenia, warsztaty dotyczące pracy z osobami z takim rodzajem niepełnosprawności, który może mieć znaczący wpływ na uczestnictwo w lektoratach np. z osobami niewidomymi, niesłyszącymi, ze spektrum autyzmu, z problemami psychicznymi itp. Lektorzy informują o tym, że niekiedy studenci zgłaszają swoje problemy zbyt późno, a aby przejść procedury, potrzebny jest czas. Skuteczne mogą być również dodatkowe wyodrębnione godziny konsultacji ze wszystkich języków dla osób o szczególnych potrzebach. Niekiedy studenci nie przyznają się do swojej niepełnosprawności i dopóki jest ona niewidoczna, nie mówią o niej. Stąd ogólnodostępne informacje o dostępnych lektoratach mogą przyspieszyć proces ujawniania i określenia swoich potrzeb, które przecież mają wyrównywać szanse edukacyjne.

3.2. Strategie uczenia się w edukacji zdalnej

Jak potwierdzają lektorzy, z każdym studentem wiąże się inny sposób komunikowania się, inne strategie uczenia się. Według jednej z respondentek: *Niektórzy studenci nie chcą napisów, wolą tłumacza języka migowego, mówią, że im zaburza to czytanie z ust, za dużo jest informacji, za dużo przerzucania uwagi i to ich dekoncentruje, ale to są też studenci, którzy się wspomagają mową. Nawet gdy jest obecny tłumacz języka migowego, to oni próbują pewne frazy z języka angielskiego jednak rozumieć, proszą, żebym ja mówiła (L3).* Z kolei inna badana osoba wspomina: (...) *studentka powiedziała, że ciężko odbiera mowę z ust, uprzedziła, że ma oprogramowanie w tablecie czy telefonie, które przekształca mowę w tekst, uzgodniłyśmy, że będziemy korzystać z funkcji napisów w Teams-ach. Elastycznie podeszłyśmy do kwestii czasu, przekładałyśmy zajęcia lub robiłyśmy dłuższą przerwę, lub spotykałyśmy się w inny dzień. Studentka była bardzo przeciążona, dla niej trudnością nie był fakt, że nie słyszy, tylko przetwarzanie tego wszystkiego, jej mózg pracuje*

zupełnie inaczej niż osoby słyszącej. Mając kilka godzin zajęć dziennie, jest bardzo zmęczona. Rozumie może 70% tego, co jest powiedziane, i nawet przy tych technologiach, jak czegoś nie usłyszysz, jest jej ciężko. Tak samo z testami; po prostu pytam, kiedy chce pisać. Nawet jak chce to zrobić w sobotę, to się zgadzam, bo wiem, że będzie robić to uczciwie. Ustalenia były takie, że jak czegoś nie zrozumie, to będzie pytać (L4).

Na tej podstawie można sformułować następującą rekomendację: Zajęcia indywidualne dają nam szansę na przygotowanie zajęć dostosowanych do potrzeb studentów. Poznanie studentów (*assessment*), ocena ich potrzeb i możliwości to najważniejsze zadanie. Po analizie sylabusu warto sprawdzić, które zagadnienia mogą sprawiać trudności, a następnie zaproponować ich alternatywne zaliczenie (dłuższy czas, zamiana z egzaminu ustnego na pisemny, udział tłumacza, asystenta wspierającego, note taker, respeaker).

Studenci są różnorodni. Niektórzy mówią, inni nie, znają język migowy lub nie, chcą korzystać z mowy lub nie, mają aparaty słuchowe lub nie, mają implanty lub implanty i aparaty. Trzeba ich poznać. Zachęcamy do pytania studentów g/Głuchych i włączenia ich w planowanie swoich zajęć. Często wiedzą oni lepiej, co na nich działa – są przecież ekspertami w dziedzinie własnego studiowania. Trzeba pamiętać, że to się zmienia, stąd konieczna jest ewaluacja racjonalnych dostosowań. Osoby niepotrzebujące napisów w trybie stacjonarnym obecnie mogą tego potrzebować. Student jest ekspertem w zakresie tego, jakie udogodnienia na niego działają, i dlatego może zasugerować rozwiązania, które sprawdziły się w przeszłości. Warto zwrócić uwagę na to, że mamy do czynienia z nauczaniem języków obcych osób dorosłych. Studenci to dorośli ludzie i stąd zaleca się możliwość elastycznego, twórczego podejścia do zajęć, bez obniżania wymogów. Czas, dzień, sposób testowania, przerwy – to wszystko powinno być uzgodnione. Jednak studenci, szanując czas lektorów, muszą wcześniej informować ich o zmianach. Pomocne okazują się regulaminy uczestnictwa w zajęciach indywidualnych opracowane przez koordynatorów ds. studentów ze szczególnymi potrzebami. Absencje są możliwe tylko w uzasadnionych przypadkach. Zajęcia dodatkowe powinny być układane w rytmie większości zajęć – większa intensywność na początku semestru, potem zmniejszona ilość godzin, kiedy studenci muszą zdawać egzaminy i zaliczać przedmioty w sesji (tak było w przypadku dodatkowego kursu języka hiszpańskiego).

Wzorem Chris Heuera z Gallaludet University, programowanie kursów dla studentów, którzy rozpoczynają studia w tych wyjątkowych warunkach zdalności w dobie pandemii, nie znając ani uniwersytetu, ani kolegów, powinno być na początku bardzo deskryptywne, wyjaśniające, co po kolei student będzie robił, dopuszczając błędy i nietestujące. Dobrze dołączyć wideo w języku migowym do małych porcji tekstu (*chunks*). Potem stopniowo można zwiększać kontent, dodawać kolejne materiały. Warto w tym miejscu podkreślić, że lektoraty indywidualne (PWR, UŁ) oraz dodatkowy lektorat języka hiszpańskiego preferowały motywatory i oceny opisowe postępów w nauce (*good practice*).

3.3. Udział tłumaczy języka migowego w lektoracie języka obcego

Następna refleksja dotyczy kwestii, czy prowadzić zajęcia z tłumaczem, czy bez niego. Kiedy na wykładach, ćwiczeniach powinien być obecny tłumacz polskiego języka migowego? Kiedy studenci potrzebują jego udziału w zajęciach? Wówczas, gdy sami znają i posługują się językiem migowym. Wśród badanych lektorek tylko jedna z nich współpracuje z tłumaczem języka migowego (PJM). Pozostałe respondentki pracowały z osobami słabosłyszącymi, które nie potrzebowały takiego rodzaju wsparcia. Autorka zna język migowy na poziomie B2, co daje jej możliwość bezpośredniej pracy ze studentami.

Tłumacze uczestniczą w regularnym lektoracie, asystując studentowi niesłyszącemu (UPH), czasem są włączani do zajęć indywidualnych (UAM). Na pozostałych uczelniach nie było potrzeby angażowania tłumacza PJM ze względu na brak studentów niesłyszących. W sytuacji włączenia go do zajęć zdalnych spotkania indywidualne odbywają się w składzie trzyosobowym: lektor, student, tłumacz języka migowego. Mamy przykłady wieloletniej współpracy z tłumaczami na uczelniach, jednak trzeba uwzględnić możliwość zatrudnienia tłumacza z zewnątrz, gdyż student ma wtedy możliwość jego wyboru.

Zaletą zajęć online jest to, że nawet tłumacz z innego ośrodka akademickiego może zdalnie współpracować z jakąś uczelnią. Istnieją przykłady dobrych praktyk polegające na wymianie międzyuczelnianej. Jeśli w jednym

mieście dana uczelnia specjalizuje się w prowadzeniu specjalistycznego lektoratu, wówczas doświadczeni lektorzy w ramach takiej współpracy mogą uczyć studentów z innych szkół wyższych. Jak pisze jedna z lektorek: (...) *w ramach umowy międzyuczelnianej mam zajęcia indywidualne, spoza naszego Uniwersytetu, jedna osoba, z którą sama prowadzę lektorat, a druga osoba komunikuje się tylko w języku migowym, w ogóle ma wyłączony mikrofon, tutaj jest tłumacz języka migowego, spotykamy się na Microsoft Teams, ja wykorzystuję napisy, mówię po angielsku, otrzymuję odpowiedzi za pomocą tłumacza języka migowego w PJM i ewentualnie odpowiedzi na czacie, co jest dosyć wolne; tłumacz ze studentką bazuje na wykorzystywaniu komunikatora (L3).*

Na potrzeby tego tekstu przeprowadzono wywiad z dwiema tłumaczkami. Jedna z nich uczestniczyła w lektoracie grupowym, na który ze względu na specjalistyczny język programowania chciał uczęszczać niesłyszący student. Druga tłumaczka uczestniczy od lat w lektoracie indywidualnym. Obie respondentki pracują na dwóch monitorach: *Korzystam z dwóch monitorów, to jest laptop, do laptopa, mam podłączony monitor, na Google Meet po to, aby widzieć prowadzącego i grupę. Ze studentem widzieliśmy się na Messengerze, na kamerze. Obecnie wypracowaliśmy sobie taką fajną współpracę na Skype, ponieważ to okienko jest większe. Z drugim studentem na telefonie, ale zaczęła mi bateria siadać, stąd drugi monitor (T1).*

Wypływa nam stąd następująca rekomendacja: Jeśli student posługuje się językiem migowym, nie używa mowy, obecność tłumacza jest konieczna. Dobrze, aby tłumacz znał język wykładany minimum na poziomie B1. Warto, by zapoznał się też z przedmiotem kursu, sylabusem, podręcznikiem. Tłumacz musi wiedzieć, co było na zajęciach wcześniej w celu ustalenia ze studentem potrzebnych znaków. Często studenci i tłumacze poszukują danych znaków nawet w słownikach zagranicznych, konsultują się z innymi tłumaczami, absolwentami. Daktylografia (*fingerspelling*) może pojawiać się w wyjątkowych sytuacjach, np. przy literowaniu skrótów. Ważne jest, aby ustalić z tłumaczem możliwość zadawania pytań i wyjaśniania niejasności. Student głuchy ma prawo do wypowiedzi „ustnej” poprzez tłumacza języka migowego. Należy go pytać w taki sam sposób, jak studentów słyszących, i dać mu czas na interpretację. Czasem student odpowiada na czacie. Trzeba uwzględnić dodatkowo czas na taką reakcję. Patrząc na tłumacza,

jednocześnie nie patrzy on na wyświetlony tekst, np. nie odczytuje wtedy mowy z ust. Dla studenta istnieje możliwość włączenia do zajęć osoby robiącej notatki, niektórzy z uczestników lektoratu potrzebują respeaking, gdyż nie znają języka migowego. Wówczas osoba mówiąca do nich bezpośrednio, powtarzając wypowiedziany tekst przez lektora lub kolegów, dociera z treścią zajęć do studenta. Warto zaznaczyć, że istnieją inne metody porozumiewania się. Mogą to być PJM, ale też fonogesty i inne AAC (Krakowiak, 2012). Tłumacza trzeba poznać, ustalić z nim sposoby komunikowania się, wyjaśnić sprawy techniczne dotyczące sprzętu i przebiegu zajęć. Dobrze, aby tłumacze wcześniej otrzymali informacje dotyczące zajęć, mieli podręcznik online, pdf, a jeśli to możliwe, także sylabus. Warto ustalić zasady tłumaczeń. Czasem tłumacze czekają, aż lektor skończy zdanie i dopiero wtedy przystępują do swojej pracy. W trybie online może być im trudno podążać za tym, kto co powiedział, szczególnie w przypadku wyłączonych kamer. Można skorzystać z prywatnego czatu między tłumaczem a studentem w celu zgłoszenia wszelkich wątpliwości dotyczących procesu tłumaczenia. Jeśli tłumacz jest zatrudniony przez BON (w niektórych uczelniach tłumacze pracują na umowę o pracę, w innych – na zlecenie), przez co może nie mieć adresu uczelnianego, warto w porozumieniu z BON stworzyć dla niego taki adres, aby mógł kontaktować się z lektorem, BON i studentami. Wówczas ma też dodatkowe możliwości w korzystaniu z platformy, ponieważ będąc gościem, czasami nie ma wszystkich funkcji, np. tak bardzo ważnej, jaką jest czat.

3.4. Zaangażowanie lektorów

Jedna z respondentek zauważyła: (...) *naprawdę mamy takich lektorów bardzo zaangażowanych, koordynator wysyła zapytanie do lektorów: kto chciałby się podjąć takiej współpracy. To bardzo dobrze działa, że zgłasza się ochotnik, testuje prowadzenie takiego lektoratu. Ma pasję (L5)*. Lektorki, z którymi udało mi się przeprowadzić rozmowy, wykazywały się wielkim zaangażowaniem, odpowiedzialnością, poszukiwaniem, intuicją, otwartością i kreatywnością. Postanowiłam na początku sprawdzić, jak się czuły w tym pierwszym w historii edukacji roku akademickim, w którym wszystkie zajęcia odbywały się online, a jakich emocji związanych z COVID-19

doświadczwały już w drugim roku pandemii. Były to: izolacja (L7), samotność (L9), stres, ogromny stres (L11), lęk, zmęczenie i chęć wsparcia innych i uzyskania wsparcia (L3). Lektorki wskazały też na emocje wywołujące uśmiech lub zastanowienie: *ze słowem COVID – utrudnione podróżowanie* (L14), *Nuda, COVID równa się nuda!* (L4).

Organizowane są liczne szkolenia, głównie w ramach projektu Uczelnia Dostępna. Lektorzy poznają nowości, możliwości platform, programów, tworzą własne narzędzia, swoje coraz bardziej komfortowe SOTE (Self Organised Teaching Environments B.G.). Stąd mamy też inne optymistyczne głosy: *Wiele ciekawych dodatkowych metod nauczania odkryłam* (L6), *Jak Pani zadała pytanie, to wydawało się izolacja, ale właściwie ja nie odczuwałam tej izolacji, bo ja miałam dobry kontakt ze studentami, regularnie i licznie chodzili na zajęcia. Natomiast jeśli chodzi o dzisiejszy dzień, to może nie tyle z COVIDEM, ale z dzisiejszym naszym spotkaniem, to byłaby satysfakcja, że w pewnych sytuacjach udało mi się wyjść obronną ręką (...). COVID bardziej uświadomił mi złożoność problemu, jeśli chodzi o różnego rodzaju niepełnosprawności* (L10), (...) *jeśli chodzi o COVID po prostu jako życie moje to zmęczenie na pewno, a jeśli by chodziło o pracę zawodową, to tutaj paradoksalnie bym powiedziała, że też satysfakcję, bo ja się bardzo wielu rzeczy nauczyłam, chcąc, nie chcąc, także takie dziwne połączenie* (L12), (...) *myślę, że po prostu nauczyłam się tak wielu rzeczy i tak wiele rzeczy poznałam, które teraz będę mogła wykorzystać w każdej pracy, czy to stacjonarnej, czy zdalnej; i jeszcze też taka refleksja, że jednak nauczyciel to jest ktoś, kto zmusza ludzi, żeby się uczyli czegoś nowego, i powinien dawać przykład, że potrafi sobie poradzić w trudnych warunkach. Ludzie uczyli w trakcie okupacji, kiedy bomby leciały na głowę, dawali radę uczyć innych, żeby właśnie nie tracić tego czasu, żeby dzieci czy dorośli mogli zdobywać jednak jakieś wykształcenie. Więc myślę, że to jest taka trochę misja, że w każdych warunkach trzeba jednak sobie poradzić i pokazać, że można się czegoś nauczyć nowego* (L13).

Rok akademicki 2020/2021, ten pierwszy rok dla studentów, którzy nie byli na uczelni i nie wiedzą, jak wygląda uniwersytet, jest to okres wyjątkowy. Niewątpliwie przejdzie on do historii edukacji na poziomie szkoły wyższej albo stanie się punktem zwrotnym i zapoczątkuje nauczanie zdalne, hybrydowe, będzie bazą edukacyjną, turbozmianą. Czy było już łatwiej rozpocząć zajęcia w nowym roku (pytanie 2)? Niektóre respondentki, dzięki

udziałowi w szkoleniach poprzez platformy zdalne w roku poprzedzającym pandemię, czuły się lepiej przygotowane do czasu pracy w kolejnym etapie naznaczonym ograniczeniami z powodu wirusa. W tych uczelniach, gdzie rozwinięty był lektorat, posiadających specjalistyczne pracownie, pojawił się lęk o relację ze studentami w tej nowej, zdalnej przestrzeni. Świadczy o tym wypowiedź jednej z respondentek: (...) *w kolejnym roku akademickim zdecydowanie wiedzieliśmy mniej więcej w większości, czego się spodziewamy (...); wcześniej pracowałam bardzo naokoło, więc po zainstalowaniu dwóch ekranów jest to dużo łatwiejsze* (L3).

W tej sytuacji udało się sformułować następujące rekomendacje. Lektorzy, którzy po raz pierwszy w swojej karierze podjęli się wyzwania prowadzenia indywidualnych lektoratów, w ocenie autorki, podeszli do tego z większą pewnością. To było dla nich nowe wyzwanie, *challenge*. Lektorzy powinni być wysoce wynagradzani za prowadzenie zajęć indywidualnych dla osób ze szczególnymi potrzebami. Odpowiednie prowadzenie i przygotowanie do zajęć wymaga charyzmy, twórczego podejścia do życia i mnóstwa czasu. Można porównać te zajęcia z hospitowanymi, ponieważ zawsze trzeba mieć dużo materiałów przygotowanych na odpowiednim poziomie. Powinny być organizowane szkolenia dla lektorów zarówno z obsługi platform, oprogramowania, uniwersalnego projektowania, jak i umiejętności pracy w środowisku włączającym.

3.5. Wykorzystywanie technologii

Trzeba wyraźnie podkreślić, że w pracy ze studentem niesłyszącym, który potrzebuje tłumacza języka migowego, wymogi sprzętowe i wybór platformy mają istotne znaczenie. Inaczej jest na tych zajęciach, podczas których student jest słabosłyszący, bez tłumacza, a inaczej, kiedy lektor musi patrzeć na tłumacza, dawać mu czas na jego pracę. Większość uczelni pracuje na Microsoft Teams, a także na Zoom i w Google Meet. Oprócz tych platform wykorzystywane są następujące narzędzia: Kahoot (<https://kahoot.com>), Quizlet (<https://quizlet.com/en-gb>) i Wordwall (<https://wordwall.net/pl>).

Z rozmów przeprowadzonych z lektorami i tłumaczami wiem, że sami musieli inwestować w sprzęt: kamerki, mikrofony, tworzyli swoje SOLE,

SOTE. Ci, którzy pracują z tłumaczami języka migowego, muszą zadbać o lepszy sprzęt. Respondenci przyznali: (...) *mam swój komputer z dwoma ekranami, jeden ekran jest mój, drugi ekran jest z pracowni; mam kamerę, słuchawki i mikrofon – to jest mój sprzęt; skaner – bardzo ważna rzecz, mój własny; mam laptop służbowy, który nam w tej chwili towarzyszy. Dlaczego na służbowym laptopie nie pracuję? Dlatego, że jest mniejszy ekran, gorsza kamera wbudowana. Także ja korzystam z kamery takiej, gdzie mnie lepiej widać, próbowaliśmy cały sprzęt, który mam w domu ze studentami i to oni wybrali właściwie sprzęt, na którym pracuję. Wypracowałam takie strategie, na których ekranach najlepiej widać i na których ekranach Microsoft Teams dla wykładowcy przy udostępnianiu ekranu daje mi podgląd tylko na jedno okienko osoby mówiącej, czyli kogo ja widzę – tłumacza. A ja nie chcę tłumacza widzieć, tylko ja chcę widzieć studenta!* (L₃).

Autorka pracuje na platformie Google Meet na dwóch ekranach: na laptopie i na telefonie, poprzez Messenger, na którym miga. W telefonie słyszy głos i widzi studenta, na laptopie jest to, nad czym aktualnie pracują, podręcznik, prezentacja, film. W laptopie jest wyłączony dźwięk i kamera. Tłumaczka korzystająca czasami z telefonu podczas zajęć rekomenduje: *Jeśli korzystasz z telefonu, to warto zakupić uchwyt do telefonu, bateria szybko się rozładowuje, ustawienie z podłączonym kabelkiem jest trudne, zatem można takim uchwytem samochodowym przykleić telefon do ekranu i dzielić się zerkaniem na studenta, prawidłowym miganiem i jednocześnie śledzić, co jest na ekranie laptopa* (T₁).

3.6. Wykorzystywanie kamer i mikrofonów

W przypadku prowadzenia zajęć indywidualnych oczywistym jest, że istnieje bezpośredni kontakt ze studentem. Wówczas najczęściej go widzimy i słyszymy. W przypadku uczestnictwa osób z niepełnosprawnością w zajęciach grupowych sprawa nie jest już tak oczywista, na co wskazują następujące wypowiedzi: (...) *studenci zawsze mają włączoną kamerę, ale mam przypadek, że mikrofon nie* (L₃). *Ja na początku naciskałam troszkę, żeby załączali kamery, a później, jak zobaczyłam, że faktycznie ktoś jest aktywny, zaangażowany i odpowiada na pytania, które zadaje, jest obecny, to ja nie nalegam*

na włączenie kamer. Walczę o zainteresowanie przy wyłączonej kamerze, ale zdałam sobie sprawę, że ciągle spoglądanie na siebie, bo to przecież każdy widzi również samego siebie, może być po prostu męczące (L5).

Problem kamer bardziej dotyczy studentów bez niepełnosprawności: (...) ja się dowiedziałam od Pani Pełnomocnik Rektora, że nie możemy nakazać studentowi włączenia kamery; możemy o to poprosić, zasugerować, więc ja tak robiłam, prosiłam o to nieustannie. Mówiłam: „Wyskakiwać z piżam (miałam zajęcia od 7:30), macie jeszcze dwie minutki. Proszę szybko się przebrać”. Troszkę żartem studenci mówili: „Da nam pani minutę” i oni włączali. Zdarzało się, że były te dwie, trzy osoby, które z jakichś powodów nie włączały, no to ja już uznawałam, niech tak będzie (L6), No, jeśli na ostatnich zajęciach nie rozpoznam, nie skojarzę twarzy z nazwiskiem, to nie dam zaliczenia; w grupach studenckich to poskutkowało, doktoranci byli jednak odporni na moje sugestie (L10), (...) ale ja miałam dość duże problemy. Powiedziałam: „Proszę państwa, jak ktoś nie ma kamery, to go nie ma na zajęciach. Jeżeli kogoś raz zawołam, poproszę do odpowiedzi i się nie odzywa, to ma nieobecność na zajęciach”. Studentka niepełnosprawna sama powiedziała, że czyta mowę z ust, że bardzo prosi, żeby wszyscy włączali kamery, a pod koniec zajęć, już w ogóle przestała włączać tę kamerę (L9), (...) niektórzy moi studenci mieli bardzo słaby Internet i włączenie kamery przez nich powodowało naprawdę duże zakłócenia, nie rozumiałam, co ktoś do mnie mówi (L13), Ja do czarnej ściany nie potrafię mówić. Jestem osobą samotną, nie mam nikogo, więc generalnie ja cały czas jestem sama i jak jeszcze widzę czarne tło, to po prostu świra dostaję (L9), Włączenie kamery to jest jakieś też odślonięcie się i swojego świata, który nie zawsze jest tak idealny; okazywało się nawet, jeżeli zadawałam pytanie i ktoś włączał mikrofon, i odpowiadał, to słyszałam, że w tym samym pokoju była mama, która była chyba nauczycielką i sama lekcje prowadziła; (...) jak inny student się przedstawiał, to mówi tak: „A tam za mną jest mój brat, który śpi”. Ja sama zrobiłam się introwertyczna i uznałam, że każdy może się jakby nie odślaniać. Na przykład ZOOM ma takie zasłony, tapetę można dać. Ja nie mam zasłony, mam siódemkę, a nie dziesiątkę, w ogóle nie mogę tego ustawić. Studenci super mają sprzęt, np. mikrofon, taki zwisający z góry (L7), (...) ja włączam tło, bo ja po prostu pracuję w składziku (L13), (...) po szkoleniach, już pierwszy mail, który wysyłam do studentów przed zajęciami, zawierał taką informację, że jeśli potrzebujecie czegoś specjalnie, jeśli macie jakieś

dostosowania, powiedzcie mi, to osobiście nie musicie tego mówić na forum, wtedy się dostosuję, ponieważ nie dostałam takiego feedbacku nie martwiłam się wyłączonymi kamerami (L9), (...) ja miałam indywidualne zajęcia z dziewczyną, która miała bardzo wiele rodzeństwa. Gdy powiedziała, że naprawdę ma sporo rodzeństwa, może ktoś inny by się zszokował, powiedział, że ojejku, ja podeszłam do tego zupełnie inaczej. Powiedziałam: „Co masz wiele siostr, to masz dużo przyjaciółek”; ja mówię: „Pewnie niejednokrotnie nie jest łatwo, ale możesz na nich polegać”. Ja widziałam, że ją to strasznie krępuje, ale powiedziałam: „Wiesz, ja mieszkałam z dziadkami i z moją siostrą i bratem, mieliśmy tylko 3 pokoje, wiem, jak to jest, spoko po prostu, spoko, rozumiem, mi to nie przeszkadza”. Wtedy szybko jakby pozbyliśmy się tego, że ona się musi czegoś wstydzić, bo się nie musiała niczego wstydzić (L6).

Płyną stąd kolejne rekomendacje. Należy włączać kamery w momencie, kiedy mamy zajęcia z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi – dotyczy to zajęć indywidualnych. W momencie, kiedy prowadzimy zajęcia z większą ilością osób, w grupach regularnych, muszą być włączone kamery również kolegów, bo wówczas studenci niesłyszący i słabosłyszący w ogóle nie wiedzą, że ktoś się odezwał. Jeśli ktoś nie może mieć kamerki, warto, aby swoją wypowiedź pisał na czacie. Wtedy wiadomo, kto w danym momencie mówi i na kogo powinno się zwrócić uwagę. Czasami jest to kwestia technicznego ustalenia. Oczywiście dobrym rozwiązaniem byłoby, gdyby zajęcia zostały wcześniej nagrane (*pre-recorded*), przez co studenci mieliby transkrypt. Łatwiej byłoby im nawigować w trakcie zajęć.

3.7. Wykorzystanie pisma w funkcji czatu

Omawiając pracę lektorów ze studentami g/Głuchymi i słabosłyszącymi, warto podkreślić bardzo ważne znaczenie czatu. Jest on przydatny, kiedy w zajęciach bierze udział tłumacz, ale również w pracy w grupie. Wówczas służy do ustalenia zasad komunikacji. Dotyczy to zarówno czatu prywatnego do wyjaśnień, jak i ogólnego. Respondenci przyznawali: (...) *korzystam z czatu na kanale General na Microsoft Teams. Student wypełnia ćwiczenie, ja od razu mogę pisać różne wyjaśnienia i to wszystko zostaje, niczego nie trzeba zapisywać specjalnie, nic tam nie znika, to jest olbrzymia wartość,*

nie ma tego chyba żadna inna platforma (L3), (...) czatem można przesłać linki, PDF, studenci piszą krótkie zdania. Napisze 10 osób, wszyscy widzą, co napisali. Moim zadaniem jest ewentualnie policzyć, czy jest ich 10 czy 8, czy wszyscy napisali; ja komentuję to tak, że jest poprawnie czy nie. Studenci mają możliwości edytowania swojej wypowiedzi i od razu robią korektę, działa to naprawdę świetnie. Daje to takie możliwości, żeby pisać wspólnie, oglądać to, co się napisało (na Google Meet chat się nie edytuje – B.G.). Uczniowie informatyki opracowali podczas nauczania zdalnego w programie Discord (<https://discord.com>) ustalone układy klawiszy, informujące np. o tym, czy ktoś skończył zadanie; nawet jest to szybsze niż załączenie mikrofonu (L5).

Na tej podstawie udało się sformułować kolejne rekomendacje. W Microsoft Teams istnieje możliwość edytowania czatu, tego, co się napisało. Można wówczas poprawić zdanie, wiemy, jak pracują studenci, jesteśmy w stanie to skomentować. W momencie, kiedy kamery są wyłączone, np. podczas pracy w grupie, kiedy pojawi się osoba g/Głucha lub słabosłysząca, nie będzie ona wiedziała, kto mówi. Aby temu zapobiec, wprowadzamy zasady pracy: „kto mówi, podnosi łapkę” lub pisze na czacie, podając swoje imię. To ostatnie rozwiązanie jest bardzo dobrym elementem, zyskujemy wówczas czas na oddech, uporządkowanie wypowiedzi, *eye gaze* i skupienie się na swojej potencjalnej reakcji. W momencie, kiedy ktoś coś dopowiada, a np. student korzysta w smartfonie z opcji *speech to text*, wtedy cała wypowiedź jest jednolita, nie wiemy, kto mówi, stąd się zaleca, aby zabierając głos, podawać swoje imię. Autorka osobiście sprawdziła, że <https://webcaptioner.com/captioner> ma język polski, jednak często zamienia wyrazy, również na przekleństwa. Stąd w takim przypadku praca online tak, aby student to widział, nie jest zalecana lub powinna być świadomie monitorowana. Nauczyciel może jednak zamieszczać napisy w Wordzie lub w pliku tekstowym, poprawić tłumaczenie, dzięki czemu student otrzymuje pełny transkrypt z zajęć w sytuacji, gdyby mu coś umknęło. W jednym z webinarów w USA słyszałam, jak prowadzący narzekał, że u niego słowa slangu, które w pewnych kontekstach mogłyby być takimi *taboo words*, po prostu się nie wyświetlają. Byłoby wspaniale, gdyby osoba, która uruchamia *real time captioning*, mogła jednocześnie ingerować w tekst tak, jak to jest możliwe w przypadku chatu Microsoft Teams, gdzie w momencie wysłania odpowiedzi studenci mogą edytować i poprawiać zdania, a nauczyciel to widzi i monitoruje.

3.8. Podręczniki online

Korzystamy z platform podczas zajęć, aby edytować materiały potrzebne na zajęcia. Zapytałam zatem, czy lektorzy używają podręczników online oraz innych pomocy dydaktycznych. Respondenci wyjaśnili: (...) *nasz uniwersytet bazuje na English File. Nie mam jednego podręcznika, większość materiałów dopasowuje do studentów. Studenci mają olbrzymi wpływ na mój rozwój, oni mnie rozwijają. (...) Muszę bardzo wiele rzeczy się uczyć, poszerzać moją wiedzę specjalistyczną z różnych obszarów języka angielskiego, gdyż mam studentów architektury, sztuki, widowiska i kinematografii, informatyki, biotechnologii (L3), (...) skanowałam strony z podręcznika, moje grafiki i materiały wideo takie do posłuchania. Wydawnictwa nie będą mnie kochać, bo mnie osobiście podręczniki ograniczają (L5).*

Płyną stąd kolejne rekomendacje. Powstało wiele specjalistycznych podręczników, jednak pedagodzy nie znaleźli takich, które byłyby wystarczająco ciekawe. Powinno się w nich poruszać tematy dostępności, mówić o słynnych osobach z niepełnosprawnościami (*role models*), o uniwersytetach, np. Gallaudet. Ponadto byłoby dobrze, gdyby wydawnictwa, projektując podręczniki, pozostawiały miejsce na aktualne linki, które znajdują nauczyciele i studenci. Dzięki takiemu rozwiązaniu będą inspirować, a nie drukować podręczniki, które są już nieaktualne w momencie wydania.

W przypadku języka niemieckiego Hueber przekazał dostęp do książki online i zasobów. Lektorzy korzystają także z YouTube oraz TED talks. Na Politechnice Łódzkiej znajduje się system WIKAMP (<https://edu.p.lodz.pl>), gdzie lektorzy tworzą odrębne strony przedmiotów. Warto przywołać tutaj wypowiedź jednej z respondentek: *Stworzyłam stronę przedmiotu dla mojej grupy, mogłam tam zamieszczać materiały interaktywne, które wykorzystuję na zajęciach, ale często też w ramach takiej pracy samodzielnej już po zajęciach (asynchronicznie) wrzucałam fragmenty książki, studenci byli zadowoleni z tego, że wszystko jest w jednym miejscu (L5).* Autorka tego artykułu stosuje Oxford bookshelf; w używanym podręczniku, kiedy wyświetlane było audio, studenci mogli śledzić podświetlany tekst (podobnie jest w English File). Zainspirowany tą możliwością student dla koleżanki z grupy w momencie, kiedy czytał swoją prezentację, zakreślał (podświetlał) tekst, który w danym momencie mówił, aby ona wiedziała, co jest mówione. Sami

studenci pokazują nam, w jaki sposób zastosować kolejne udostępnienie dla swoich kolegów. Zoom ma takie opcje, że można światelkiem pokazywać, coś podkreślić, jest też opcja z napisami, dzięki czemu to, co jest mówione, może się pod spodem wyświetlać, *Jeśli przykładowo zdarzą się jakieś zakłócenia, to w tym roku nie panikujemy, czekamy i inaczej działamy. Jeżeli już rzeczywiście komuś padło, to wtedy przechodzimy na tryb asynchroniczny albo na tryb SMS-owy, robimy coś innego, oglądamy sobie osobno w telewizji jakiś lingohack (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack>). Jeżeli jest jakaś poważniejsza awaria, to nie walczymy z nią, nie tracimy czasu, zajmujemy się czymś merytorycznym (L3).*

Na innej uczelni wykorzystywany jest MyEnglishLab. Jedna z tamtejszych respondentek powiedziała: *Video kurs do książki oglądałyśmy tylko na zajęciach, bo w wersji dla nauczyciela video ma napisy, a w wersji dla studenta nie ma napisów. Dzwoniłam do Pearson, obsługa klienta odpowiedziała, że na dzień dzisiejszy w wersji dla studentów nie ma napisów i że szkoda, że ich nie ma (L4).*

Na podstawie tych obserwacji można przedstawić następujące rekomendacje. Wydawcy dokonali ogromnego wysiłku, powstało dużo nowych platform, ćwiczeń, ukształtowało się pewne nowe podejście. Czekamy na więcej filmów z napisami. Wydawnictwa podręczników powinny ściśle współpracować z uczelniami, lektorami, koordynatorami ds. osób z niepełnosprawnościami i oczywiście, z samymi ekspertami, czyli osobami niepełnosprawnymi. Z kolei lektorzy z różnych uczelni powinni wymieniać się doświadczeniami, tworzyć bazę pomocy. Warto zwrócić uwagę na inicjatywę Teachers Pay Teachers, gdzie można dzielić się materiałami z kolegami i koleżankami lektorami. Autorka tego artykułu promuje hasło: „Share, inspire, create!”

3.9. Ocenianie

W rozmowach z lektorkami widać otwarte podejście do ustaleń związanych z zaliczaniem przedmiotów, testami i egzaminami. Na niektórych z zajęć nie ma egzaminów certyfikacyjnych, a na innych są. Ciekawe jest ocenianie opisowe, kształtujące, któremu towarzyszy sumujące. Na tej płaszczyźnie

respondenci również dzielili się swoimi doświadczeniami: *Na początku ustalamy jakby rytm naszych zajęć, po pewnej ilości materiału zawsze jest test, cały czas powtarzamy zarówno gramatykę, jak i słownictwo (L3), Pytałam studentkę, jak chciałaby być testowana, dla niej najlepszą formą był test w pliku edytowalnym, ona drukowała w domu na drukarce, rozwiązywała w wersji papierowej, a potem robiła PDF, odsyłała w wersji elektronicznej, ona najlepiej tak pracowała. Po czterech semestrach jest egzamin (L4), Na zajęciach dodatkowych stosowałam raczej tylko motywatory, ostatecznie żadnego testu oprócz takiej indywidualnej rozmowy z każdym po hiszpańsku (L5), Egzamin są przeprowadzane w trybie stacjonarnym, to jest też bardzo ważne. Także egzamin z reżimem sanitarnym odbywają się w pracowni i to też zależy, kto i jakie ma potrzeby, i to nie tylko dotyczy studentów niesłyszących, ale też z dysfunkcją wzroku z innymi niepełnosprawnościami (L3).*

Na płaszczyźnie oceniania także możemy przedstawić pewne rekomendacje. Jedną z nich jest zachowanie najwyższego poziomu zajęć przy jednoczesnym uwzględnieniu koniecznych adaptacji. Tam, gdzie w edukacji zdalnej można stosować motywatory, oceny opisowe, warto unikać stopni. Jeśli konieczny jest egzamin końcowy, trzeba podzielić zaliczenia na etapy, aby potem sumować oceny. Należy przy tym respektować potrzeby studentów dotyczące udziału w egzaminach tłumaczy języka migowego, asystentów dydaktycznych robiących notatki, respeakerów oraz konieczności wydłużenia czasu i wprowadzenia innych zgłaszanych racjonalnych adaptacji.

Nauczyciele, prowadząc zajęcia, opierają się na zainteresowaniach studentów i na ich potrzebach edukacyjnych. Studenci otrzymują od lektorów pozytywne wsparcie. Z kolei lektorzy czekają na ich sukces. Wychodzą z założenia, że błędy są po to, aby nad nimi pracować, by się rozwijać i udoskonalać swoją znajomość języka. Lektorom zależy na studentach, na tym, by ich nauczyć, co przekłada się też na ich aktywność. Dla dorosłych ważne jest poczucie, że ktoś ich rozumie, respektuje ich potrzeby, ma szacunek dla ich odmienności, wymagań. Nie chcą, żeby ktoś ich przymuszał do mówienia na jakiś temat; nie muszą nawet tego wyjaśniać. Student ma prawo zgłaszać problemy i powinien zostać wysłuchany. Najważniejsze jest to, by na tyle, na ile to możliwe, trzymać poziom typowy dla regularnego lektoratu.

Podczas wywiadów, nauczycielki przedstawiły bardzo ciekawe praktyki (oprócz Live Action Role-Playing – LARP), którymi chciały się podzielić.

Ich modyfikacja może również odbywać się online. Jako rekomendacje przedstawiam zatem kilka inspirujących zajęć.

GOOD PRACTICE 1

Zainspirował mnie student, który właśnie pokazał w ramach budowania relacji kawałek swojej przestrzeń, pochwalił się nowym mieszkaniem. Kiedy miałam zajęcia o umeblowaniu pokoju, to zaproponowałam, żeby studenci opisali swój pokój, pokazując nam jakiś fragment swojej przestrzeni. Oczywiście była alternatywa pokazania zdjęcia z Internetu. Wszyscy studenci chętnie wzięli udział i widziałam u nich taką chęć kontaktu ze sobą i bycia razem (L5).

GOOD PRACTICE 2

Ja wprowadzam ruch na zajęciach – spinning wheel. Studentka mówi stop, ja zatrzymuję. Na przykład: „Go to the door”, więc rzucamy słuchawki i lecimy wszyscy do drzwi; „Clap your back”. To świetny pomysł, aby studentów troszeczkę od komputera oderwać. Jest przy tym mnóstwo śmiechu (L3).

GOOD PRACTICE 3

Studenci mają szybko obrócić i znaleźć koło siebie najdziwniejszy, najgłupszy gadżet, jaki tylko sobie wyobrażają, a potem mają go sprzedać przed kolegami z grupy, sprzedać online. Robiliśmy aukcje online, to szło dobrze i muszę powiedzieć, że te żywe przedmioty, takie prawdziwe przed ekranem, aktywują ich, to się podoba (L5).

GOOD PRACTICE 4

Proszę, żeby każdy wybrał sobie jedno słowo z tekstu i nie mówił, co to za słowo, dobrał do niego grafikę w Internecie, pasującą do tego słówka, założymy, mają na to 10–20 minut. Następnie student pokazuje grafikę, ale bez słówka i pozostałe osoby muszą odgadnąć, jakie to było słówko (L5).

Zamiast zakończenia. Rekomendacje dla kolejnych edycji lektoratu online

Patrząc w przyszłość edukacji, pragnę przedstawić pewne wskazówki, jakie chcę przekazać lektorki swoim kolegom lektorom, którzy podejmą się wyzwania prowadzenia zajęć dla tej wyjątkowej grupy studentów, czyli osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponieważ wielokrotnie powtarzały się pewne elementy w przytoczonych wypowiedziach, nie będę przyporządkowywała tych uwag do poszczególnych lektorek, ale podzielę się rekomendacjami od nich wszystkich.

- *Poznaj studenta, poproś o wypełnienie kwestionariusza, o napisanie lub określenie swoich oczekiwań, potrzeb, doświadczeń, czego chcieliby się uczyć, na czym im zależy, co jest dla nich najważniejsze. Musi również nastąpić analiza potrzeb technologicznych, jakimi sprzętami się posługują, pochyl się nad tym, czego oczekują od nas. Modyfikacje są możliwe przez cały czas trwania kurs, bo oczekiwania mogą się zmienić, po kilku zajęciach może się okazać, że coś jeszcze trzeba zrewidować, poprawić. Bądź otwarty na zmiany.*
- *No to ja myślę, że najważniejsze jest poznanie tych potrzeb i to jakby nie tylko analiza dokumentacji, ale jednak często jest tak, że po prostu ten kontakt, taka obserwacja i kontakt indywidualny jest najważniejszy. Rozpoznanie potrzeb i zapytanie też zwyczajnie o nie. Można zastanowić się, czy lepiej zapytać wprost, czy może faktycznie poprosić o taką informację w formie pisemnej na samym początku, aby zdiagnozować ich oczekiwania. To jest proces ciągły, podczas trwania zajęć, bo być może student już nie chce sprawiać kłopotów i nic nie mówi, a może coś jeszcze można udoskonalić albo zmienić. Na początku tak zwane ustalenie reguł gry jest bardzo ważne, natomiast później gotowość do ich modyfikowania w dwie strony.*
- *Bądź wrażliwy, empatyczny, odczytuj werbalne i niewerbalne komunikaty, znaki, jakie daje student, czy to jest ok, czy nie było ok, czy potrzebujesz więcej czasu, czy na pewno mnie zrozumiałeś. Czyli cały czas bądź uważny, obserwuj, bądź uważny i empatyczny. Obserwacja wszystkich podczas zajęć jest bardzo istotna, po prostu wyczuwanie, na ile studenci potrzebują więcej czasu. Zamiast dwóch razy puścimy trzy*

razy nagranie, jeśli jest to student słabosłyszący; w takim momencie, kiedy za trzecim razem jeszcze jest trudno, to na przykład dodatkowo wyświetlmy transkrypt.

- ▶ *Mów śmiało o swoich trudnościach, wysłuchaj, jak to można zrobić. Bądź autentyczny. Mów prawdę, udawanie nic nie da. Jeśli nadal masz problem, skontaktuj się z koordynatorem ds. osób niepełnosprawnych, z BON-em, bądź otwarty na współpracę.*
- ▶ *Chwal, motywuj, zachęcaj po prostu, docenianie wysiłku wydaje się kluczowe, studenci mają się czuć faktycznie docenieni.*

LEKTORKI, które badałam, myślą o przyszłości. Zastanawiają się, jaka ona będzie. Wiedzą, że będą musiały się oswajać, żeby stanąć przed grupą, z którą do tej pory pracowały na odległość. Pewnie wszystkie będą musiały się przełamać, żeby wyjść, stanąć w sali i od nowa pisać na tablicy.

Zespół infuture.institute zdefiniował dziesięć głównych obszarów wyzwań, z którymi najpilniej musi się zmierzyć edukacja. Są to: zdobywanie informacji aktualnych i istotnych; utrzymywanie motywacji i pasji do nauki; redefinicja tego, kim będzie „student”; oparcie edukacji na wiedzy, która jest przydatna w życiu; wypracowanie bardziej zindywidualizowanego podejścia do uczących się; położenie nacisku na naukę kompetencji miękkich; większa umiejętność wzbudzania zainteresowania nauczonymi przedmiotami; budowanie rzeczywistych relacji; skuteczna weryfikacja umiejętności i przyswojonej wiedzy (2021, s. 35–36).

Po przeprowadzeniu wywiadów z lektorkami można powiedzieć, że są wyjątkowe, otwarte, twórcze i wiedzą, w jakim kierunku zmierza edukacja. Indywidualne zajęcia pozwoliły im zauważyć unikalność drugiego człowieka, co ma znaczenie także dla ich własnego funkcjonowania. Cały proces organizacji lektoratów był dużym wyzwaniem. Efekty obecnej edukacji mają wpływ na funkcjonowanie przyszłych pokoleń. Jak mówi chińskie przysłowie: „Jeśli myślisz rok naprzód, sadź ryż. Jeśli myślisz dziesięć lat naprzód, sadź drzewo. Lecz jeśli myślisz sto lat naprzód, ucz ludzi”. Jeśli chcemy zatem lepiej funkcjonować w przyszłości, musimy rozmawiać o edukacji przyszłości już dzisiaj i świadomie uczyć kolejne generacje, ciągle samemu się rozwijając.

Bibliografia

- Barkas, L.A., Armstrong, P.-A., Bishop, G. (2020). Is inclusion still an illusion in higher education? Exploring the curriculum through the student voice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776777> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Cierpiałowska, T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. London: Sage Publications.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide: for small social research projects*. New York: McGraw-Hill International.
- Domagała-Zyśk, E. (2003). Czy istnieje już polska surdologopedyktyka? *Języki Obce w Szkole*, 4, 3–7.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrolologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Maryniarczyk (red.), *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością* (s. 41–53). Gdańsk: Harmonia.
- Domagała-Zyśk, E. (2017). Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2(23), 53–66.
- Domagała-Zyśk, E. (2017). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, 105–114.
- Domagała-Zyśk, E. (2019). More alike than different: Educational and social aspirations and paths to successful adulthood of Polish deaf and hard of hearing adolescents. W: H. Knoors, M. Brons, M. Marschark (red.), *Deaf education beyond the western world: context, challenges, and prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- Domagała-Zyśk, E. (2021). *Remote teaching and learning-challenger and opportunities for students with special educational needs*. XXXI International Scientific Conference ACISE (FIUC). Porto, Portugal.

- Gulati, B. (2013). Deaf Students and English – the art of teaching and learning. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *English as a Foreign Language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gulati, B. (2015). International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. *Student Niepełnosprawny Szkice i Rozprawy*, 15(8), 151–159.
- Gulati, B. (2016). Visualising as the most effective way to teach EFL to deaf and hard-of-hearing students. W: E. Domagała-Zyśk, E.H. Kontra (red.), *English as Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons. Challenges and Strategies*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Gulati, B. (2019). ESP-the natural step forward to improve the vocabulary skills of Deaf and hard of hearing postgraduate students (s. 43–53). W: E. Jówko (red.), *Instytucjonalne uwarunkowania inkluzji społecznej. Synergia działań*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe UPH.
- Gulati, B. (2020). Organizacja edukacji zdalnej dla studentów z niepełnosprawnościami – rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Herring, T.J., Woolsey, M.L. (2020). Three suggested teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing. *Support for Learning*, 35(3), 346–358, <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12314> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Inamdar, P., Kulkarni, A. (2007). „Hole-in-the-wall” computer kiosks foster mathematics achievement: A comparative study. *Educational Technology & Society*, 10, 170–179.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krause A. (2005). Normalizacja jako paradygmat myślenia i działania w pedagogice specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 46–52.
- Kritzer, K.L. PhD, Smith, Ch.E. PhD. (2020). Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students During COVID-19: What Parents Need to Know. *The Hearing Journal*, 73(8), 32, doi: 10.1097/01.HJ.0000695836.90893.20.
- Kulkarni, S., Mitra, S. (2010). Management of Remote Mediation for Children’s Education over the Internet. W: Z. Abas i in. (red.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2010* (s. 2044–2049). Penang: AACE.
- Long, G.L., Marchetti, C., Fasse, R. (2011). The importance of interaction for academic success in online courses with hearing, deaf, and hard-of-hearing students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 1–19.

- Long, G.L., Vignare, K., Rappold, R.P., Mallory, J. (2007). Access to communication for deaf, hard- of-hearing and ESL students in blended learning courses. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 8(3), 6–11.
- Mantzikos, C.N., Lappa, CH.S. (2020). Difficulties and Barriers in the Education of Deaf and Hard of Hearing Individuals in the Era of COVID-19: the Case of Greece – a Viewpoint Article, *European Journal of Special Education Research*, 75–95.
- Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall: Discover the power of self-organized learning*. New York: TED Books.
- Mitra, S., Dangwal, R. (2010). Limits to self-organising systems of learning: The Kalikuppam experiment. *British Journal of Educational Technology*, 41, 672–688.
- Mitra, S., Kulkarni, S., Stanfield, J.B. (2016). *Learning at the Edge of Chaos: Self-Organising Systems in Education*. DOI:10.1057/978-1-137-41291-1_15.
- Palak, Z., Chmicz, D., Pawlak, A. (red.). (2012). *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Petretto, D.R., Masala, I., Masala, C. (2020). *Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19*, doi:10.3390/educsci10060154.
- Piorunek, M. (red.). (2016). *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej: aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi – emancypacje*. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
- Przyszłość Edukacji. Scenariusze 2046. infuture.institute we współpracy z Collegium da Vinci, <http://infuture.institute> www.cdv.pl [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G.D. (2020). Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”. Warszawa. DOI – 10.13140/RG.2.2.25737.67685.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Randolph, J. (2007). Meta-analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 113–128, <https://doi.org/10.1177/10983007070090020201> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Rubacha K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Sawiński, Z. (2007). Dobór próby w badaniach marketingowych. W: D. Maison, A. Noga-Bogomilski (red.), *Badania marketingowe: od teorii do praktyki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Slike, S.B., Berman, P.D., Kline, T., Rebilas, K., Bosch, E. (2008). Providing Online Course Opportunities for Learners Who are Deaf, Hard of Hearing, or Hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 304–308.
- Sztobryn-Giercuskiewicz, J. (2018). *Szansy i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Łódź: Politechnika Łódzka.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Kraków: WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Zamkowska, A., Galkiene, A. (2018). Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce i na Litwie. Preparing teachers for inclusive education in Poland and Lithuania. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(100), 108–117.

Netografia

- Adam, R. (2021). *Sign languages and deaf people during COVID-19: how you can help in the classroom*, <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/09/22/sign-languages-and-deaf-people-during-covid-19-how-you-can-help-in-the-classroom/> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- ADCET: Online learning for Deaf and hard of hearing students, learnings from COVID-19, <https://www.adcet.edu.au/resource/10400/adcet-webinar-online-learning-for-deaf-and-hard-of-hearing-students-learnings-from-covid-19> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Childress, T. (2021). *See Hear Communication Matters*, <https://tinachildressaud.com> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Childress, T. (2020). *Captioning options for Videoconferencing and Learning Management Systems*, <http://bit.ly/SpeechToTextOptions> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Coronavirus: How to maximise distance learning. <https://www.tes.com/magazine/article/coronavirus-how-maximise-distance-learningedtechhub.org/> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Deaf and Hard of Hearing Students Struggle with Accessibility Issues During Pandemic., <https://www.insightintodiversity.com/deaf-and-hard-of-hearing-students-struggle-with-accessibility-issues-during-pandemic> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/zasada-rownego-traktowania-prawo-i-praktyka-nr-16-dostepnosc-edukacji-akademickiej> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].

- Do you work with individuals who are deaf and hard of hearing?, <https://www.facebook.com/SeeHearCommunicationMatters> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Głusi na uczelniach – posiedzenie Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/glusi-na-uczelniach-posiedzenie-komisji-ekspertow-RPO> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Hodges, CH., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Aaron B. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Information for DHH Staff: Student Access During COVID-19 Transcript, <https://mn.gov/deaf-commission/advocacy-issues/education/student-access-covid-19/videos/dhh-staff-student-access-transcript.jsp> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Instrukcja obsługi studenta z wadą słuchu w czasach apokalipsy, https://bon.umk.pl/pliki/SUITA-instrukcja_1602872890.pdf [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Kim, K., Kang, Ch. (2021). *Her's how we can improve online learning for deaf students*, <https://www.weforum.org/agenda/2021/04/here-s-how-we-can-improve-online-learning-for-deaf-students/Kim> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- McAleavy, T., Gorgen, K. (2020). *Report, What does the research suggest is best practice in pedagogy for remote teaching?*, <https://inee.org/system/files/resources/EDT-report01-1.pdf> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- McNally, C. (2020). *Accessibility Strategies for Deaf /Hard of Hearing People in Remote Meetings*, <https://medium.com/cmcnally/accessibility-strategies-for-deaf-hard-of-hearing-people-in-remote-meetings-e19781b3bc4> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Nathan, A. (2021). *Virus versus the internet-education during and after the pandemic*, <https://itslearning.com/global/news/education-after-the-pandemic> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- New Disability Practitioners – Universities Transcript, <https://www.adcet.edu.au/resource/10596/file/1> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Online Learning: Benefits and Barriers, <https://www.nationaldeafcenter.org/resource/online-learning-benefits-and-barriers> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- O'Malley, L. (2021). *Deaf and Hard of Hearing Students Struggle with Accessibility Issues During*, <https://www.insightintodiversity.com/deaf-and-hard-of-hearing-students-struggle-with-accessibility-issues-during-pandemic> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046, <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji>, [data dostępu: 20.05–30.07.2021].

- Pyżalski, J. (2020). *Czego mogliśmy się nauczyć na poligonie edukacji zdalnej?*, <https://fundacja.orange.pl/aktualnosci/artykul/czego-mogliśmy-sie-nauczyc-na-poligonie-edukacji-zdalnej> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Rodak, A. (2021). *Języki obce dla studentów niepełnosprawnych*, <https://www.zycieuczelnip.lodz.pl/jezyki-obce-dla-studentow-niepelnosprawnych> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Statement on Deaf Education Issues during the COVID-19 Pandemic, <http://cad.ca/coronavirus/statement-on-deaf-education-issues-during-the-covid-19-pandemic> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Studia w czasach pandemii COVID-19, <https://www.fonis.pl/studia-w-czasach-pandemii-covid-19> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Video-COVID-19: Interaction with Individuals who are Deaf or Hard of Hearing, <https://fyi.extension.wisc.edu/covid19/video-covid-19-interaction-with-individuals-who-are-deaf-or-hard-of-hearing/> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Wang, A.X., Schrager, A. (2017). *It's the end of university and we know it*, <https://qz.com/1070119/the-future-of-the-university-is-in-the-air-and-in-the-cloud/>, [data dostępu: 20.05–30.07.2021].
- Worth, D. (2020). *Here's how we can improve online learning for deaf students*, <https://www.weforum.org/agenda/2021/04/here-s-how-we-can-improve-online-learning-for-deaf-students/> [data dostępu: 20.05–30.07.2021].

Studenci z niepełnosprawnością ruchową – z doświadczeń edukacji zdalnej

ABSTRAKT Niezaprzeczalnym faktem jest to, że pandemia nieodwracalnie zmieniła wiele elementów ludzkiej egzystencji, włączając w to każdy z jej obszarów, w tym edukację. Studenci z niepełnosprawnością ruchową, podobnie jak osoby w pełni sprawne, w obliczu zagrożenia COVID-19 zostali zobowiązani do przejścia na zupełnie inny tryb nauczania – na edukację zdalną.

Celem niniejszego artykułu jest opis oraz rozpoznanie, jakie doświadczenia dotyczące edukacji zdalnej posiadają studenci z niepełnosprawnością ruchową, a także jakie rodzaje modyfikacji są istotne, aby ten tryb nauczania uwzględniał ich specjalne potrzeby wynikające z posiadanych ograniczeń fizycznych. By otrzymać odpowiedzi na powyższe pytania, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, dzięki któremu zbadano doświadczenia 42 studentów z niepełnosprawnością ruchową. W badaniach wykorzystano także technikę wywiadu, w którym 10 osób przedstawiło swoje doświadczenia jako studentów z niepełnosprawnością ruchową w odniesieniu do edukacji zdalnej w czasie pandemii. Uzyskane wyniki badań pokazują, że studiowanie w formie zdalnej w odniesieniu do studentów z niepełnosprawnością ruchową stanowi alternatywną formę kształcenia w dobie pandemii. Forma ta pozwala na kontynuację edukacji oraz niweluje trudności związane z przemieszczaniem się, lecz istnieje wiele obszarów edukacji zdalnej, które wymagają zmian. Dotyczy to zarówno metod i form kształcenia, ale także środków informatycznych.

SŁOWA KLUCZOWE edukacja zdalna, studenci, niepełnosprawność ruchowa, doświadczenia, pandemia.

Nauka jest jak niezmiernie morze...
 Im więcej jej pijesz, tym bardziej jesteś spragniony.
 Kiedyś poznasz, jaka to jest rozkosz.
 Ucz się tylko, co jest sił w tobie, żeby jej zakosztować.

S. Żeromski, *Szyfowe prace*

Wstęp

Od momentu pojawienia się pandemii w Polsce minął rok, lecz nadal nam towarzyszy wirus SARS-CoV-2, zmieniając nieustannie oblicze naszej rzeczywistości. Niniejszy tekst jest pewnego rodzaju kontynuacją publikacji *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19* pod redakcją naukową Ewy Domagały-Zyśk (2020), lecz obecnie przedmiotem analizy są doświadczenia studentów z niepełnosprawnością ruchową, którzy w większości przez cały rok studiowali w trybie zdalnym, co niewątpliwie zmienia dotychczasowe formy i metody prowadzenia zajęć, jakie stosowano, zanim pojawiła się pandemia. Zagadnienie to, zdaniem autorki, jest znaczące, ponieważ w badaniach dotyczących edukacji online w obliczu pandemii znajdziemy niewiele doniesień dotyczących kształcenia na odległość w odniesieniu do studentów z niepełnosprawnością narządu ruchu, którzy mają już roczne doświadczenie w tym obszarze. Z wielu względów okres izolacji mógł okazać się cenny zarówno dla samej młodzieży akademickiej z niepełnosprawnością ruchową, jak i dla wykładowców. Mieli oni szansę odkrycia nowych możliwości, jakie stwarza edukacja zdalna, ale także jej słabych stron w odniesieniu do osób z dysfunkcją narządu ruchu. Pandemia nie pozostawiła nam wyboru, niejako narzucając taki rodzaj nauki bez uwzględniania indywidualnych preferencji jednostki.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej zostanie ukazana charakterystyka edukacji zdalnej studentów z niepełnosprawnością ruchową z uwzględnieniem sytuacji epidemiologicznej oraz elementy nauki online, jakie były realizowane w różnych krajach świata w odniesieniu do młodzieży z dysfunkcjami, w tym studentów z niepełnosprawnością narządu ruchu. Następnie autorka przedstawi wyniki badań własnych dotyczących kształcenia na odległość wśród studentów z niepełnosprawnością ruchową. Ostatnią część stanowią będą rekomendacje pedagogiczne dla praktyków

zajmujących się nauczaniem na szczeblu akademickim, ale i dla samych studentów z niepełnosprawnością ruchową w odniesieniu do edukacji zdalnej.

1. Elementy edukacji zdalnej studentów z niepełnosprawnością ruchową – przykłady realizacji

Pandemia przeniosła wiele obszarów funkcjonowania do „wirtualnego świata”, przez co edukacja także odbywa się w formie zdalnej. Analizując rozwój kształcenia, zauważymy jednak, że elementy nauki online w wielu rejonach świata były stosowane już wcześniej. Powodem tego są dynamiczne zmiany cywilizacyjne, jakich obecnie jesteśmy świadkami (Dusza, 2015). Pionierami w edukacji na odległość były Stany Zjednoczone. To właśnie tam 1700 r. pojawiło się pierwsze ogłoszenie zamieszczone w prasie dotyczące nauczania korespondencyjnego (Unold, 2010). Takie nauczanie, rozumiane także jako edukacja zdalna, ma miejsce wtedy, gdy istnieje pewien rodzaj odległości między uczniami a nauczycielem. Może ona mieć wymiar geograficzny albo czasowy (Unold, 2010, s. 707). W Polsce w 1776 r. Uniwersytet Jagielloński wprowadził cykl wykładów dla osób spoza uczelni (Karuda, 2001). Były to tzw. kursy korespondencyjne. Ze względu na wiele form edukacji na odległość w niniejszym artykule autorka skupi się na e-learningu jako edukacji za pośrednictwem Internetu oraz komputerów, które połączono w sieć (Clarke, 2007, s. 11–12). Jest to dobra alternatywa kształcenia dla osób z niepełnosprawnością ruchową, które z różnych przyczyn nie mogą dotrzeć na zajęcia. Przyjrzyjmy się zatem krótkiemu przeglądowi form edukacji online studentów z niepełnosprawnością ruchową w różnych zakątkach świata przed pojawieniem się pandemii.

We Włoszech liczba kursów e-learningowych i studiów online ciągle rośnie, ponieważ dostępność takiej edukacji w tym kraju uznawana jest za priorytet, by każdy obywatel, także ten z niepełnosprawnością ruchową, mógł się kształcić. Od kilku lat w projektowanie nauczania za pośrednictwem e-learningu angażuje się studentów z różnymi dysfunkcjami, aby zaproponowane rozwiązania były optymalne, włączając w nie dostępność sprzętową czy komunikację (Guglielman, 2010). Najwięcej rozwiązań dotyczących edukacji zdalnej wprowadzonych z myślą o studentach

z niepełnosprawnościami odnajdujemy w Australii. Pod tym względem na uwagę zasługuje korzystanie z sieci EdNA Online¹. Jest to ogólnokrajowa instytucja na rzecz współpracy środowiska edukacji. Ma na celu promowanie współpracy, a także ułatwianie rozwoju wszelkich sieci edukacyjnych czy szkoleniowych na terenie Australii. EdNA zawiera spis instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, bazę danych, która posiada materiały internetowe przydatne do nauki i nauczania oraz zestaw usług informatycznych bądź komunikacyjnych dla edukacji oraz szkoleń.

W Polsce także odnajdujemy elementy edukacji zdalnej oferowane studentom z niepełnosprawnością ruchową przed pojawieniem się wirusa SARS-CoV-2. Taką możliwość skierował do młodzieży z dysfunkcjami układu ruchu Uniwersytet Jagielloński². Na tej uczelni zakres edukacji zdalnej został dostosowany do indywidualnych potrzeb oraz stanu zdrowia i sprawności ruchowej studenta. Unikalnym rozwiązaniem dla osób z niepełnosprawnością ruchową jest edukacja na Polskim Uniwersytecie Wirtualnym. Jedną z pierwszych uczelni, gdzie realizowano w naszym kraju nauczanie za pomocą Internetu, była Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi. Obecnie uczelnia ta oferuje studia przez Internet przy współpracy z Polskim Uniwersytem Wirtualnym oraz nauczanie hybrydowe, w ramach którego student, oprócz zajęć zawartych w programie kształcenia danego kierunku, ma możliwość wyboru zajęć dodatkowych z pozostałych kierunków, jakie aktualnie są uruchomione na uczelni.

Na podstawie tego krótkiego przeglądu dotyczącego zdalnej edukacji studentów z niepełnosprawnością ruchową zauważymy, że analizując treści literaturowe oraz strony internetowe, nie odnajdujemy oferty edukacji online skierowanej tylko do tej grupy studentów. Opracowana oferta jest bowiem przeznaczona dla wszystkich osób z różnymi deficytami. Warto dodać, że w przypadku studentów z niepełnosprawnością ruchową takie formy edukacji były również alternatywą przed pandemią COVID-19.

^{1/} EdNA Online to sieć edukacyjna Australii.

^{2/} Szczegółowe informacje dostępne pod adresem <https://don.uj.edu.pl/dla-studentow/rodzaj-trudnosci/ruch/studiowanie-zdalne> [data dostępu: 20.06.2021].

2. Edukacja zdalna studentów z niepełnosprawnością ruchową w dobie pandemii

W dobie pandemii powstało wiele opracowań na temat edukacji zdalnej i edukacji na odległość. Niewiele z nich dotyczy jednak studentów z niepełnosprawnością ruchową. Zjawisku nauki zdalnej i kształcenia na odległość osób z dysfunkcjami układu ruchu na początku pandemii przyjrzała się sama autorka (Korach, 2020). Obecnie warto się zastanowić, jak sytuacja ta wygląda aktualnie w środowisku akademickim. Jakim problemom stawiają czoła studenci z niepełnosprawnością ruchową podczas edukacji zdalnej w naszym kraju, ale nie tylko?

Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, że studenci z niepełnosprawnościami mają wiele trudności podczas edukacji zdalnej. Obejmują one dostęp do sprzętu, kłopoty z Wi-Fi, niskie wsparcie technologiczne, niedostosowane egzaminy, brak dostępu do bibliotek za pomocą platform edukacyjnych, a także kłopoty w komunikacji z wykładowcami czy rówieśnikami (Chugani, Houtrow, 2020).

National Union of Students przedstawiło wyniki swoich badań dotyczących studentów z różnymi niepełnosprawnościami na terenie Wielkiej Brytanii. Wśród nich 27% nie miało dostępu do zajęć online w czasie lockdownu, a 18% nie otrzymało pomocy umożliwiającej im przystąpienie do egzaminów w trakcie pandemii. Największe trudności, jakie zgłaszali studenci z niepełnosprawnościami, to brak dostępu do prezentacji z wykładów, wymaganej literatury czy słaba przepustowość łącza internetowego. Badani skarżyli się także na fakt, że mimo zdalnego nauczania płacą pełną wysokość czesnego, a wykładowcy zbyt późno odpisują na wiadomości (Nowosad, 2020).

W Polsce nieliczne doniesienia na temat studiowania w formie zdalnej przez osoby z niepełnosprawnością ruchową opublikował magazyn „Integracja”. Zdaniem studentów z dysfunkcjami edukacja online może utrudniać, ale i ułatwiać proces kształcenia. Według nich jej walorem jest brak konieczności przemieszczania się (Wawrzyńczak, 2021), a problemy związane z tego typu nauczaniem często wynikają z natury technicznej i braku wsparcia podczas początkowego etapu użytkowania platform edukacyjnych. Do podobnych wniosków doszły w swoich badaniach w 2017 r. Magdalena Malik oraz Karolina Karbownik (2017). Jak ta sytuacja wygląda

jednak obecnie? Czy studenci z niepełnosprawnością ruchową czują się włączeni w ten rodzaj edukacji? Czy – wręcz przeciwnie – problemy natury technicznej są powodem do wykluczenia tej grupy osób? Mimo pandemii edukacja zdalna także powinna opierać się na uniwersalnym projektowaniu. O znaczeniu UDL pisze E. Domagała-Zyśk (2015). Istotna w tej kwestii jest edukacja włączająca oraz krytyczna analiza dobrych praktyk w tym zakresie. Na tę kwestię uwagę zwróciła Anna Zamkowska (2017). By odpowiedzieć na te pytania, podjęłam się badań dotyczących edukacji zdalnej studentów z niepełnosprawnością ruchową. Pragnę w ten sposób ukazać, jak naukę online postrzegają studenci z dysfunkcjami układu ruchu, jak widzą jej przyszłość po zakończeniu pandemii, ale także to, co warto zmienić w kształceniu w tym trybie, by stało się ono efektywne dla młodych ludzi z ograniczoną sprawnością.

3. Metodologiczne założenia badań własnych

Dziś, kiedy to technologia informacyjna od dawna jest dostępna w wielu obszarach edukacji, może się wydawać, że daje to możliwość szybkiego przystosowania się do nauczania w formie zdalnej, zwłaszcza studentom, którzy są osobami dorosłymi, przywykłymi niejednokrotnie do różnorodnych sytuacji kryzysowych przytrafiających się każdemu człowiekowi. Tymczasem sytuacja pandemii i doświadczenia związane z edukacją online pokazały zupełnie inną rzeczywistość. Studenci zarówno pełni, jak i ci z dysfunkcjami narządu ruchu mieli wiele trudności, by przystosować się do zdalnego nauczania.

Pomysł na realizację badań dotyczących edukacji online studentów z niepełnosprawnością ruchową pojawił się w styczniu tego roku. Przeglądając różne fora, publikacje i rozmawiając z młodzieżą akademicką z ograniczoną sprawnością ruchową, autorka zauważyła sygnalizowane przez tę grupę osób potrzeby i problemy wynikające z obowiązku studiowania w formie zdalnej, ale także możliwe modyfikacje, które pozwolą na optymalizację takiej formy kształcenia. Dlatego w badaniach podjęto się szczegółowej analizy tego zagadnienia.

Ważnym doświadczeniem dla autorki, które zainspirowało ją do podjęcia badań we wspomnianym zakresie, jest fakt, że w okresie pandemii prowadziła ona ćwiczenia oraz konwersatoria online ze studentami, ale sama także jest osobą posiadającą od urodzenia dysfunkcje narządu ruchu i wielokrotnie w tym trudnym czasie była uczestniczką różnorodnych zajęć w formie zdalnej. Najważniejszym jednak czynnikiem, który zdecydował o prowadzeniu badań, stały się potrzeby studentów z niepełnosprawnością ruchową, jakie ujawniały się podczas rozmów.

Oto kilka przykładów takich wypowiedzi: *Niby od dawna technologia informacyjna ma wspomagać osoby z różnymi niepełnosprawnościami, ale to całe zdalne nauczanie to jakaś porażka. Ono nie uwzględnia tego, że nie mogę tyle pisać, bo mam niepełnosprawne ręce. I co z tego, że mam komputer z Internetem? Ale muszę nadążyć to wszystko obsługiwać, a nie jest to dla mnie proste. Szybko się męczę i często dwa razy robię to samo, gdy rozłącza mi się Internet (W₁)³.*

Na podstawie wypowiedzi studentów z niepełnosprawnością ruchową można było dostrzec, że nauczanie zdalne ma związek w wielu przypadkach z regeneracją organizmu lub zmniejszeniem dolegliwości, które wynikają ze stanu zdrowia: *Pozycja siedząca przy komputerze przez wiele godzin (zajęcia + nauka/pisanie raportów) sprawia, że ból kręgosłupa przy mojej chorobie jest często wykańczający. Ciężko także utrzymać prawidłową pozycję ciała przez taką ilość czasu, co także wpływa na uciążliwość bólowe. Plusem jest to, że podczas niektórych zajęć mogę leżeć (np. słuchać wykładu w pozycji leżącej), co polepsza komfort późniejszej pracy. Niestety na uczelni nie ma miejsc do przyjęcia pozycji leżącej dla osoby posiadającej takie problemy (W₂).*

Uwagę autorki zwróciły też fragmenty wypowiedzi wskazujące na niedostateczne kompetencje informatyczne ze strony nauczycieli akademickich: *Zaletą jest brak barier architektonicznych, ale wad jest więcej – tak mi się wydaje; kłopoty z łączem internetowym czy z Wi-Fi, wykładowcy, którzy sami nie ogarniają nauczania zdalnego, bo np. nie wiedzą, jak na platformie uruchomić dany materiał – to wszystko obniża jakość nauczania (W₃).*

^{3/} „W” oznacza wypowiedź studenta z niepełnosprawnością ruchową, cyfra – kolejną osobę.

W kontekście analizy zdalnego nauczania studentów z niepełnosprawnością ruchową warto podkreślić, że nie pierwszy raz osoby z takimi dysfunkcjami zmuszone zostały do przeorganizowania sposobu uczenia się. Wcześniej jednak było to wynikiem indywidualnych kłopotów zdrowotnych respondentów. Autorka niniejszego artykułu zauważa w tym pewne prawidłowości podobne do sytuacji, jaka zaistniała w wyniku pandemii. Ze względu na stan zdrowia badani niejednokrotnie musieli przeorganizować własne życie rodzinne, zawodowe czy studenckie. Niejednokrotnie wymagało to wsparcia ze strony najbliższych lub znajomych. Nigdy jednak przyczyną takiej sytuacji nie była pandemia, która w tak szybkim tempie dotarła do każdego zakątka świata, wymuszając na nas izolację oraz dystans społeczny. W obliczu szerzącego się zagrożenia potrzeba edukacji zdalnej stała się niejako wyzwaniem dla wielu środowisk: studentów z niepełnosprawnością ruchową, nauczycieli akademickich, pełnomocników ds. osób niepełnosprawnych, którzy pracują na uczelniach, czy pracowników administracyjnych.

Po uwzględnieniu powyższych kwestii jako cel badań wybrano opisanie zdalnego nauczania studentów z niepełnosprawnością ruchową w dobie pandemii. Z tak sformułowanego zagadnienia autorka wyłoniła następujące problemy badawcze:

- ▶ Jak studenci z niepełnosprawnością ruchową postrzegali nauczanie zdalne na początku pandemii?
- ▶ Jak studenci z niepełnosprawnością ruchową postrzegają nauczanie zdalne po roku zdalnej edukacji?
- ▶ Jak studenci z niepełnosprawnością ruchową postrzegają zdalne nauczanie w kontekście swoich ograniczeń?
- ▶ Jakie rozwiązania w kontekście edukacji zdalnej w odniesieniu do studentów z niepełnosprawnością ruchową warto są wykorzystania, a których z nich należy unikać?

3.1. Charakterystyka próby badawczej

Grupę badawczą stanowiło 42 studentów posiadających niepełnosprawność narządu ruchu. Uczestniczyli oni w nauczaniu w trybie zdalnym na następujących kierunkach: doradztwo zawodowe, psychologia, pedagogika,

informatyka, matematyka, zdrowie publiczne, zarządzanie, biologia stosowana, oligofrenopedagogika, literaturoznawstwo, administracja, prawo, filologia romańska, filologia germańska, socjologia, historia, informatyka techniczna i telekomunikacja, inżynieria materiałowa, biotechnologia, dietetyka, fizyka techniczna, filologia polska, kognitywistyka, resocjalizacja, filologia angielska, technologia żywności i żywienie człowieka, logopedia, praca socjalna, ekonomia oraz lingwistyka stosowana.

Większość badanych to studenci studiów pierwszego stopnia (20 osób – 47,2%), na studiach jednolitych magisterskich studiowało 10 osób (23,8%), a studia drugiego stopnia realizowało 5 osób (11%). Tyle samo respondentów znajdowało się na studiach podyplomowych. Z kolei 3 osoby (7%) kształciły się w szkole doktorskiej lub na studiach doktoranckich (w tym jeden z badanych realizuje równoległe dwa kierunki studiów).

Studia realizowane przez respondentów mają w większości profil humanistyczny. Taką odpowiedź zadeklarowało 15 osób (35,7%). Z badań wynika, że 11 osób (26,2%) wybrało studia o profilu społecznym, a 10 (23,8%) zdecydowało się na kierunki o profilu ścisłym. Najmniej liczną grupę stanowią reprezentanci kierunków o profilu technicznym – 1 osoba (2,4%).

Kryterium doboru do grupy stanowiła dysfunkcja narządu ruchu potwierdzona ważnym orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności, a także aktualny status studenta bądź studentki kształcącej się na uczelni w formie zdalnej. Znacząca większość badanych (29 osób – 69%) to kobiety. Przedział wiekowy respondentów przedstawiał się następująco: najwięcej studiujących zdalnie miało poniżej 25 lat (45,2%, czyli 19 osób), w wieku od 25 do 30 lat było 33,3% badanych (14 osób), a najmniej znajdowało się w przedziale od 31 do 40 lat (21,5% – 9 osób). Wykształcenie średnie miało 61,9% (26 osób), wyższe – 38,1% (16 osób). W większości badani to studenci z lekkim stopniem niepełnosprawności ruchowej (40,5% – 17 osób), kolejne 33,3% to osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności (14 respondentów), a 26,2% (11 studentów) posiada umiarkowany stopień niepełnosprawności.

Pod względem niepełnosprawności ruchowej najwięcej respondentów przyznało, że ich dysfunkcja dotyczy kończyn górnych – 13 osób (31%), a następnie kończyn dolnych – 10 badanych (23,8%). Niepełnosprawność ruchową obejmującą całe ciało posiadało 8 osób (19%). Pozostałe niepełnosprawności dotyczyły kręgosłupa, braku równowagi, wzroku i braku

równowagi, kończyn dolnych i górnych łącznie, braku lewej kończyny górnej, paraliżu lewej strony ciała oraz posiadanej protezy kończyny dolnej prawej – 11 osób (26,2%). Najwięcej osób (27 studentów – 64,3%) porusza się samodzielnie.

3.2. Zastosowane narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach autorka po dogłębnej analizie doniesień naukowych, treści teoretycznej, a także komentarzy ze strony studentów z niepełnosprawnością ruchową kształcących się w formie zdalnej oraz postawionych problemów badawczych, na które podjęła próbę odpowiedzi w niniejszym opracowaniu, zdecydowała się na połączenie strategii ilościowej i jakościowej. W opinii autorki takie rozwiązanie pozwoli ukazać rzeczywistość edukacji zdalnej z perspektywy, której elementy nie zostały uwzględnione w problemach badawczych. Podczas rozmowy kierowanej dotyczącej studiowania w trybie online w czasie pandemii jej uczestnicy mieli okazję do podjęcia dyskursu z wielu perspektyw: studiów w formie zdalnej, problemów sprzętowych czy technicznych, swej niepełnosprawności oraz rozwiązań, które mogą utrudniać lub ułatwiać kształcenie na odległość.

W czasie badań wykorzystano narzędzie wystandaryzowane. Była to Skala Sprężystości Psychiczej – Ego Resiliency Scale (ER89) w polskiej adaptacji. Skonstruowali ją Jack Block oraz Adam M. Kremen z myślą o pomiarze sprężystości psychicznej. Skala składa się z 14 twierdzeń. Badana za ich pomocą osoba na czterostopniowej skali szacuje, w jakim stopniu do niej się one odnoszą (Kaczmarek, 2011, s. 263–265). Czterostopniowa skala przedstawia się następująco:

- „Zdecydowanie nie zgadzam się”,
- „Raczej się nie zgadzam”,
- „Raczej się zgadzam”,
- „Zdecydowanie zgadzam się”.

W badaniach wykorzystano także trzy inne kwestionariusze ankietowe, które opracowały dr hab. E. Domagała-Zyśk, prof. KUL, oraz autorka niniejszego artykułu. Pierwszy z nich to *Sfera dotycząca fizycznego funkcjonowania podczas edukacji zdalnej*. Za jego pomocą miano ustalić, jak studenci

z niepełnosprawnością ruchową poradzili sobie w sferze fizycznego funkcjonowania podczas pandemii, ale także przed nią. Kwestionariusz zawierał 11 twierdzeń, metryczkę, a także pytanie otwarte, dzięki któremu respondenci mogli wskazać specjalne formy pomocy oferowane przez uczelnię studentom z niepełnosprawnością ruchową w okresie ograniczeń wywołanych przez COVID-19.

Kolejny kwestionariusz to *Praca własna studentów podczas edukacji zdalnej*. Zawierał on pięć pytań, które służyły ustaleniu, które elementy pracy własnej są dla studentów najbardziej oraz najmniej obciążające oraz jakie wady i zalety posiada nauka w trybie online z perspektywy posiadanych przez badanego ograniczeń ruchowych.

Trzeci kwestionariusz opracowany na potrzeby niniejszych badań to *Relacje ze studentami oraz wykładowcami podczas edukacji zdalnej*. Zawierał on 8 twierdzeń dotyczących relacji i ich natężenia w odniesieniu do kontaktów z innymi studentami oraz osobami prowadzącymi zajęcia. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie na skali częstotliwości występowania danej relacji podczas realizacji nauczania w formie zdalnej. Należało wskazać, czy danej relacji brakuje bardzo, trochę, czy też nie ma jej wcale.

W badaniach zastosowano również kwestionariusz własnego autorstwa, który służył do przeprowadzenia rozmowy kierowanej ze studentami z niepełnosprawnością ruchową na temat ich perspektywy oraz opinii dotyczącej nauki w trybie zdalnym na początku pandemii, a także obecnie. Rozmowa miała na celu wskazanie różnic między początkowym etapem kształcenia online na uczelni a sytuacją obecną z uwzględnieniem modyfikacji, jakie warto wprowadzić, by studiowanie zdalne było bardziej efektywne. Jednocześnie próbowano wskazać, jakich rozwiązań należy unikać.

3.3. Procedura badania

W badaniach wzięło udział 42 studentów z niepełnosprawnością ruchową studiujących w formie zdalnej. Część kwestionariuszy ankietowych rozesłano pocztą elektroniczną do pełnomocników ds. osób niepełnosprawnych na terenie całej Polski. Uczelnie wyższe, do których trafiły kwestionariusze ankietowe obejmowały następujące miasta: Lublin, Siedlce, Warszawę,

Kraków, Gniezno, Poznań, Zieloną Górę, Toruń, Bydgoszcz, Łódź, Wrocław, Gdańsk, Rzeszów, Szczecin oraz Olsztyn. Pełnomocnicy ds. osób niepełnosprawnych przekazywali w różnorodny sposób link do ankiety studentom, prosząc w imieniu autorki o wzięcie udziału w badaniu.

Część kwestionariuszy umieszczono także na Facebooku w dwóch grupach tematycznych – „Niepełnosprawni są wśród nas” oraz „Grupa udostępniania ankiet naukowych”. Oznacza to, że podczas badań użyto techniki CAWI. Z 10 studentami przeprowadzono rozmowy kierowane. Były one prowadzone indywidualnie za pomocą telefonu lub komunikatora Zoom. W ich trakcie studentom z niepełnosprawnością narządu ruchu zadano pytania z przygotowanego wcześniej w tym celu kwestionariusza. Stanowiły one początek dyskursu, podczas którego można było rozwinąć kwestie istotne dla badacza, a także dla badanych. Autorka była otwarta na wysłuchanie relacji studentów z niepełnosprawnością ruchową o ich osobistych doświadczeniach związanych z edukacją zdalną w czasie pandemii. Szczególnie cenne okazały się refleksje na temat modyfikacji studiowania w formie online czy problemów zdrowotnych albo rodzinnych z tym związanych.

Autorka zdecydowała się na przeprowadzenie badań w taki sposób z kilku powodów. Pierwszym z nich była sytuacja epidemiologiczna. Drugi czynnik to związane z pandemią kształcenie studentów w trybie zdalnym trwające ponad rok. Kolejny to ograniczenia ruchowe respondentów oraz autorki niniejszych badań.

Właściwe badania zostały poprzedzone etapem przygotowawczym. Obejmował on konsultacje narzędzi badawczych ze studentami z niepełnosprawnością ruchową, którzy studiowali w formie zdalnej i zechcieli podzielić się refleksjami na temat narzędzi badawczych. Badania właściwe rozpoczęły się 15 czerwca 2021 r. i trwały do 5 lipca tego roku.

4. Analiza i prezentacja wyników

4.1. Trudności przeżywane przez studentów

z niepełnosprawnością ruchową podczas początkowej fazy organizacji studiów w formie zdalnej

Wszyscy studenci z niepełnosprawnością ruchową przyznali, że w początkowej fazy organizacji studiów w formie zdalnej towarzyszył im ogromny chaos, problemy techniczne oraz dezinformacja. Jako przyczynę chaosu badani wskazywali fakt, że każdy wykładowca korzystał z innych narzędzi do edukacji online, co utrudniało dostosowanie własnego sprzętu: *Każdy prowadzący preferował inne narzędzia i aplikacje do komunikacji i prowadzenia zajęć. To wzbudzało mój lęk, bo potrzebuję wcześniej wiedzieć, jakie oprogramowanie mam przygotować (W9), Nie było wiadomo na początku, jak będzie wyglądało zaliczenie semestru. W jakiej formie. Czy to będzie test na Moodlu, czy egzamin ustny albo praca pisemna. A ja akurat mam problemy z pisaniem i obsługą komputera, bo piszę wolniej. To jakoś tak trudno mi w ostatniej chwili się przystosować. Stres, który mi wtedy towarzyszy, aż mnie paraliżuje (W30).*

Problemem opisywanym przez badanych było także przedstawienie się na inny rodzaj formy studiowania. Szczególnie na początku wiązało się to z modyfikacją warunków domowych oraz sprzętowych: *Nigdy wcześniej nie korzystałem z nauki w formie zdalnej, a komputera staram się używać tylko, kiedy muszę. Gdy wprowadzono studia zdalne, trzeba było kupić nowy laptop, żeby była sprawna kamera i mikrofon (W29), Przed pandemią było wszystko jasne. Po zajęciach na uczelni był czas dla siebie i rehabilitację. Teraz nic, tylko siedzenie przed kompem. Boję się, że to odbije się jakoś na moim zdrowiu i sprawności (W27).*

Kilku studentów z niepełnosprawnością ruchową stwierdziło, że poradziło sobie dość dobrze ze studiowaniem w formie zdalnej, nawet na początku organizacji takiej formy kształcenia: *Już wcześniej korzystałam z różnych form nauki w formie zdalnej, zatem nie była to dla mnie nowość (W1), Studiuję informatykę, więc komputery to moja pasja. Nie sprawiało mi kłopotu przeorganizowanie się. Może trochę gorzej wyglądały zajęcia z programowania, ale poza tym wszystko odbywało się bez problemu (W33).*

4.2. Trudności przeżywane przez studentów z niepełnosprawnością ruchową studiujących obecnie w formie zdalnej

Studenci zostali zapytani o to, jakie problemy ze studiowaniem zdalnym mają w chwili obecnej, czyli po ponad roku nauki w formie zdalnej.

Kilkunastu respondentów stwierdziło, że obecnie największym problemem w kształceniu w formie zdalnej są problemy techniczne: *Teraz najczęściej kłopotu sprawiają problemy z Internetem (W8), Mam problem, jak MS Teams się zacina, bo nic nie słyszę i nie widzę też prezentacji (W40).*

Studenci wskazali również jako problem fakt, że wykładowcy zbyt późno odpisują na wiadomości kierowane do nich drogą elektroniczną: *Czasem czekam miesiąc, aż wykładowca mi odpisze. Zwłaszcza dotyczy to starszych osób, które prowadzą zajęcia (W39), Nie mogę na maila otrzymać ważnych wskazówek do projektu, gdyż wykładowca nie odpisuje. I to nie jest pierwszy raz. A te wskazówki są ważne. Próbowałam już umówić się na konsultację online, ale bez rezultatu (W36).*

Wszyscy studenci przyznali, że nadal problemem podczas zdalnego nauczania jest brak czasu wolnego: *Po roku nauki zdalnej nadal mam zero czasu wolnego (W7), Zero innego życia, tylko siedzenie przed maszyną. Jestem już tym zmęczona (W13).*

4.3. Wady i zalety studiowania w formie zdalnej

Zdaniem studentów z niepełnosprawnością ruchową studiowanie w formie zdalnej posiada złe i dobre strony. Zestawienie wad i zalet takiej formy kształcenia przedstawia poniższa tabela (tabela 1).

Tabela 1. Zalety i wady studiowania w formie zdalnej zdaniem studentów z niepełnosprawnością ruchową

| Studiowanie w formie zdalnej przez studentów z niepełnosprawnością ruchową | |
|---|--|
| Zalety | Wady |
| <ul style="list-style-type: none"> › nauka w dowolnej pozycji, np. na leżąco, › brak barier architektonicznych, › nauka w domu, › swoboda w poruszaniu się, › możliwość zjedzenia posiłku w dowolnym momencie, › możliwość odpoczynku, › możliwość swobodnego zażycia leków w dowolnym czasie, › łatwiejsze formy egzaminów, › brak konieczności dojazdów na uczelnię, › więcej czasu na rehabilitację, › elastyczność czasu nauczania, › niższe koszty studiowania, › warunki pogodowe nie utrudniają dotarcia na zajęcia, › większa samodzielność w zdobywaniu wiedzy | <ul style="list-style-type: none"> › hałas generowany przez domowników, › małe dzieci, które wymagają opieki, › zbyt mała liczba komputerów do nauki zdalnej, gdy w domu uczy się kilka osób za ich pośrednictwem, › brak asystenta osoby niepełnosprawnej podczas zajęć zdalnych, › brak osobistego kontaktu ze studentami ze swojej grupy, › wyłączanie kamer podczas zajęć przez wykładowców i studentów, › kłopoty techniczne, › studiowanie równoległe na dwóch kierunkach, gdzie na każdym z nich zajęcia są w tym samym czasie, › zmęczenie, › brak aplikacji wspomagających nauczanie, › gorszy poziom kształcenia, › kłopoty ze skupieniem uwagi, › brak zajęć praktycznych, › zbyt duża liczba prac pisemnych, › ciągle siedzenie przed komputerem, › wykładowcy posiadający niskie kompetencje informatyczne, › różnorodność platform do nauki zdalnej, › mniejsza mobilność, co skutkuje mniejszą ilością rehabilitacji ruchowej |

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższej tabeli wynika, że studenci w edukacji zdalnej widzą więcej wad niż zalet. Zapytani o to, czy powinno się wprowadzić jej elementy w większym zakresie, odpowiedzieli jednak twierdząco. Jako najbardziej korzystną formę przyswajania wiedzy w nauce online wskazali zajęcia przy pomocy komunikatorów, np. Zoom. Tak odpowiedziało 26 osób (61,9%). Najczęściej spotykaną platformą wykorzystywaną w kształceniu na odległość była MS Teams, co wynika z odpowiedzi 34 badanych (81%).

Studenci jednak nie tylko w czasie pandemii korzystali z form nauki zdalnej, chociaż 23 osoby (54%) nie uczestniczyły wcześniej w takim kształceniu. Ci, którzy mieli już kontakt z nauką na odległość, przyznali, że brali udział w webinarach. Z kolei na uczelni przed pandemią najczęściej spotykaną formą takiej edukacji było przysyłanie studentom potrzebnych materiałów. Na taką odpowiedź wskazały 23 osoby (54%). Zdaniem 27 osób (64%), elementem, jakiego brakowało w edukacji zdalnej, były zajęcia na uczelni. W poniższych badaniach studenci z niepełnosprawnością ruchową wyrazili wiele postulatów dotyczących rozwiązań praktycznych, jakie powinny być zastosowane w czasie kształcenia online, a także tych, które należy odrzucić. Poniżej zaprezentowano przykłady: *Studiowanie w formie zdalnej dla studentów z niepełnosprawnością ruchową powinno uwzględniać potrzebę asystenta potrzebnego do robienia notatek (W6), Studentom warto przekazać instrukcje dotyczące użytkowania danej platformy (W42), Warto wprowadzić nauczanie hybrydowe. Kiedy nie można dotrzeć na zajęcia, wtedy można połączyć się online i uczestniczyć w wykładzie. To pozwoli na unikanie zaległości (W19), Wykładowcy sami powinni być biegli w kwestiach technicznych, by nie obniżać poziomu nauczania (W16), Jako osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu potrzebujemy więcej czasu na wykonanie prac pisemnych (W10), Jeśli pracujemy na innej platformie, wcześniej należy nam dać taką informację (W38), Notatki powinny być przez wykładowców pisane na komputerze, a nie skanowane z zeszytu, gdyż trudno je wówczas odczytać (W8), Każdy student powinien mieć możliwość nagrania zajęć za zgodą wykładowcy (W40).*

5. Dyskusja na temat wyników badań i postulaty praktyczne

Przedstawione powyżej wyniki pokazują, że przystosowanie się studentów z niepełnosprawnością ruchową do nauki w formie zdalnej to proces złożony. Obejmuje ono bowiem wiele aspektów: warunki techniczne, stan zdrowia i możliwości ruchowe danej osoby, ale także umiejętności informatyczne ze strony wykładowców czy zapewnienie przez uczelnię na czas edukacji online asystenta osoby niepełnosprawnej, który będzie służył mu wsparciem. Analizując doniesienia międzynarodowe, można dostrzec, że podobne problemy

podczas kształcenia w formie zdalnej mają studenci z niepełnosprawnością ruchową nie tylko w Polsce, lecz także na świecie.

Wyniki uzyskane na podstawie *Skali Sprężystości Psychiczej – Ego Resiliency Scale (ER89)* pokazują, że studenci o wyższym poziomie rezyliencji szybciej przystosowali się do zdalnego trybu kształcenia. Wyzwaniem dla wielu z nich stało się nie tylko samo nauczanie online, ale także warunki, jakie muszą być spełnione, by studiowanie w trybie zdalnym było realizowane w sposób przystępny dla badanych. Podczas rozmów kierowanych zaobserwowano, że już sama dyskusja za pośrednictwem komunikatora sprawiała trudność wielu respondentom.

W kontekście potrzeb indywidualnych studentów z niepełnosprawnością ruchową warto podkreślić, że nie istnieje uniwersalny sposób prowadzenia nauki zdalnej z uwzględnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy osób. Różnorodność dysfunkcji ruchowych jest tak duża, podobnie jak możliwości psychofizyczne badanych, że każdy student winien być traktowany w sposób indywidualny. W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością ruchową warto promować pozytywne wzorce zdalnego nauczania, które mogą dla nich stanowić swego rodzaju „okno na świat”. Studenci z dysfunkcjami narządu ruchu, którym dzięki nauce w formie zdalnej udało się ukończyć studia, mogą być swego rodzaju inspiracją dla osób z podobnymi problemami, pragnących uzyskać wyższe wykształcenie, lecz niemogących studiować w formie stacjonarnej ze względu na ograniczenia ruchowe. O tym, jak istotne jest posiadanie takiego wzorca, pisze Tamara Cierpiałowska. Autorka w swojej publikacji przedstawia biografie ludzi, których osiągnięcia w realizacji siebie mogą stanowić paradygmat warty naśladowania dla osób z różnymi niepełnosprawnościami czy problemami życiowymi, ale także dla tych w pełni sprawnych (Cierpiałowska, 2019).

Niniejsze badania pokazują potrzebę podjęcia działań o charakterze praktycznym, które pozwolą na wypracowanie optymalnych i oficjalnych wskazówek dotyczących studiowania w formie zdalnej przez osoby z niepełnosprawnością ruchową. Wytyczne te powinny być opracowane w postaci poradników dla nauczycieli akademickich oraz studentów z dysfunkcjami układu ruchu przy współpracy grona wykładowców oraz studentów z niepełnosprawnościami mającymi doświadczenia w kształceniu w trybie online na wielu poziomach edukacji akademickiej. Współpracy obu tych środowisk

należy nadać wspólny kierunek z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb jednostki, a działania te trzeba prowadzić w sposób długofalowy, dokonując ich regularnej ewaluacji, by korygować to, co wymaga zmian i modyfikacji.

Pewną podpowiedzią w tym zakresie mogą być rekomendacje Beaty Gulati zawarte w pracy *Organizacja edukacji zdalnej dla studentów z niepełnosprawnościami – rekomendacje* (2020). O istocie modelu projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej pisze również E. Domagała-Zyśk (2021). W czasie nauki w formie zdalnej warto także przedstawić studentom z niepełnosprawnością ruchową ofertę kształcenia z elementami synchronicznymi i asynchronicznymi. Rozwiązanie to pozwoli uwzględnić, niezależnie od przestrzeni czasowej, możliwość uczenia się ze swoimi rówieśnikami.

W trakcie kształcenia na odległość należy także pamiętać, że każdy uczy się w nieco odmienny sposób, dlatego warto zapewnić studentom ten sam materiał edukacyjny, lecz dostępny w różnorodnej formie. Takie rozwiązanie dodatkowo uwzględni problemy związane z łączem internetowym. Niejednokrotnie studenci z niepełnosprawnością ruchową posiadają także inne problemy zdrowotne. Wykładowcy, przygotowując materiały prezentowane online, powinni zadbać, by podczas zajęć prowadzonych w trybie zdalnym zaprezentować także ustnie to, co zostało zamieszczone na diagramach lub wykresach. Pozwoli to studentom, którzy mają kłopoty z odbiorem treści w formie wizualnej, mieć dostęp do potrzebnego materiału.

Formułując rekomendacje, nie należy zapominać o tych studentach z niepełnosprawnością ruchową, którzy nie są w stanie stworzyć sobie właściwych warunków do edukacji zdalnej. Prowadząc zajęcia, warto uwzględnić także tę kwestię. Dobrym rozwiązaniem jest również wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami akademickimi, którzy pracują w formie zdalnej z osobami posiadającymi dysfunkcje narządu ruchu⁴.

Patrząc w przyszłość, warto zdać sobie sprawę, że edukacja zdalna będzie towarzyszyć nam już nieustannie. W tej sytuacji nie jest istotne, byśmy znali wszystkie jej tajniki, lecz byśmy chcieli ją poznawać, aby dobrze organizować

^{4/} Więcej informacji pod adresem <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/teaching-online/inclusive-teaching> [data dostępu: 20.06.2021].

proces kształcenia, przez co będzie on pełen pasji, ale jednocześnie refleksji. Jak powiedział Janusz Korczak, wybitny polski poeta, lekarz i pedagog: „Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało”⁵.

Bibliografia

- Chugani, C.D., Houtrow, A. (2020). Effect of the COVID-19 Pandemic on College Students With Disabilities. *AJPH*, 110, 12, 1722–1724.
- Cierpiałowska, T. (2019). *Poza granice niepełnosprawności. Transgresja: uwarunkowania – mechanizmy – efekty w (re)konstrukcjach autobiograficznych osób bez barier*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Clarke, A. (2007). *E-Learning. Nauka na odległość*. Warszawa: Wydawnictwa Komunikacji i Łączności WKŁ.
- Domagała-Zyśk, E. (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (s. 858–870). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Dusza, B. (2015). Edukacja na odległość w opinii studentów: doniesienie z badań pilotażowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(14), 100–104.
- Guglielmann, E. (2010). E-learning and disability: accessibility as a contribute to inclusion, in Doctoral Consortium at EC-TEL 2010 – Proceedings of the 5th Doctoral Consortium at the European Conference on Technology Enhanced Learning, Barcelona, Spain, September 29, 31–36.
- Gulati, B. (2020). Organizacja edukacji zdalnej dla studentów z niepełnosprawnościami – rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19* (s. 165–194). Lublin: Wydawnictwo Episteme.

⁵/ <https://swiadaomaedukacja.pl/najlepsze-cytaty-janusza-korczaka> [data dostępu: 20.06.2021].

- Kaczmarek, Ł. (2011). Kwestionariusz Sprężystości Psychicznej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 263–265.
- Korach, P. (2020). Znaczenie wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19* (s. 41–61). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Malik, M., Karbownik, K. (2017). E-learning szansą dla niepełnosprawnych? *Refleksje*, 5, 59–61.
- Unold, J. (2010). Zarys strategii wdrażania e-learningu na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu w latach 2008–2009. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 57, 707–715.
- Zamkowska, A. (2017). Kształtowanie kultury szkoły włączającej w doświadczeniach zagranicznych. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, IV(25), 59–68.

Netografia

- Inclusive Teaching and Learning Online, <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/teaching-online/inclusive-teaching/> [data dostępu: 20.06.2021].
- Karuda, K. (2001). Historia w perspektywie edukacji zdalnej (distance learning’u – DL). *Kultura i Historia*, 1, 707–715, <https://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/41> [data dostępu: 20.06.2021].
- Learn. Whenever. Wherever, <https://www.edna.edu.au> [data dostępu: 20.06.2021].
- Nowosad, P. (2020). *Brytyjscy studenci z niepełnosprawnością niezadowoleni z nauki zdalnej* 11–17, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1239696;j-sessionid=AEE72117EA4AF4B2Fo65FC4D658AF9o8> [data dostępu: 20.06.2021].
- Pasterski, M. Najlepsze cytaty Janusza Korczaka (2016-06-01), <https://swiadoma-edukacja.pl/najlepsze-cytaty-janusza-korczaka/> [data dostępu: 20.06.2021].
- Studiowanie zdalne*, <https://don.uj.edu.pl/dla-studentow/rodzaj-trudnosci/ruch/studiowanie-zdalne> [data dostępu: 20.06.2021].
- Wawrzyńczak, A. (2021). *Studia w domu. Czy dla wszystkich tak samo dobre?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1762828> [data dostępu: 20.06.2021].
- Żeromski, S. (1973). *Szybyfowe prace*. Wydawca: Fundacja Nowoczesna Polska, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/szybyfowe-prace.pdf> [data dostępu: 20.06.2021].

Maria Skoczyńska

UNIWERSYTET ADAMA MICKIEWICZA

Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania zdalnego

ABSTRAKT Celem artykułu jest zebranie i porównanie doświadczeń słabosłyszącej lub niesłyszącej młodzieży, w tym studentów, a także zaprezentowanie wypracowanych przez nich w czasie zdalnego nauczania rozwiązań/dobrych praktyk w zakresie studiowania w formie online. Temat ten pozostaje wciąż ważny, chociaż od początku pandemii COVID-19 sytuacja dynamicznie się zmienia. Autorka podejmuje to zagadnienie, ponieważ środowisko naukowe nie zbadało jeszcze dogłębnie sytuacji studentów z wadą słuchu. W celu otrzymania odpowiedzi na problemy badawcze posłużono się metodą sondażu, którą zbadano doświadczenia 70 uczniów/studentów z niepełnosprawnością słuchu z 15 krajów. Wykorzystano autorskie kwestionariusze ankiety rozesłane techniką CAWI. Uzyskane wyniki pokazują, że doświadczenie edukacji zdalnej w czasie pandemii jest raczej pozytywne, jednak studenci zauważają także szereg trudności związanych z taką formą pracy.

SŁOWA KLUCZOWE COVID-19, SARS-CoV-2, słabosłyszący, niesłyszący, niepełnosprawność słuchowa, edukacja zdalna, kształcenie na odległość, student, badania międzynarodowe, dostępność.

Wstęp

W roku 2020 studenci z uszkodzeniem słuchu nagle stanęli przed wyzwaniem nauczania zdalnego – podwójnie dla nich trudnego i wymagającego szczególnego wysiłku. Wówczas pojawiła się niepewność, czy system edukacji sprosta ich potrzebom, zwłaszcza że już w przedpandemicznych warunkach nie zawsze było to oczywiste. Nie wytłumaczono im, w jaki sposób mają sobie radzić. Wyglądało to tak, jakby wobec tego pytania nagle zapadła

dla nich przedłużająca się i niepokojąca cisza w eterze – nikt bowiem nie znał odpowiedzi.

Charles Graham już w 2013 r. sugerował połączenie uczenia się bezpośredniego z kształceniem przy wykorzystaniu instrukcji online (2013). W chwili obecnej takie rozwiązanie jest nieuniknione i wymaga zastosowania, być może, nowych metod *blended learning* (Picciano, Seaman, Shea, Swan, 2012; Rachmadtullah, Subandowo, Humaira, Aliyyah, Samsudin, Nurtanto, 2020). Jeśli wziąć pod uwagę fakt, że 466 mln ludzi na świecie (6,1% populacji) ma problemy ze słuchem (Światowa Organizacja Zdrowia, 2018), a dane dotyczące osób wywodzących się z kultury głuchych wciąż nie są potwierdzone – według niektórych źródeł może to być 70 mln (Dąbrowska, 2020) – oznacza to, że istnieje bardzo duża grupa ludzi, którzy uczestniczą w edukacji i pracy (także zdalnej) oraz doświadczają w związku z tym szeregu specyficznych sytuacji.

Jak zauważa Paulina Lewandowska, środowisko naukowe wciąż mówi zbyt mało lub wcale na temat całokształtu grupy z niepełnosprawnością słuchu oraz dostępu tych osób do edukacji zdalnej. Autorka relacjonuje też, że na początku pandemii:

w mediach społecznościowych słychać było głosy studentów, uczniów i ich rodziców, że uczestnictwo w zajęciach online jest ograniczone bądź utrudnione przez niedostosowanie spotkań do ich specyficznych potrzeb (np. brak napisów, wyłączone kamery, niestabilna łączność internetowa uniemożliwiająca płynny przekaz wizji i fonii) (2020, s. 15).

Badania naukowe wskazują także na fakt, że edukacja zdalna kreuje problemy z koncentracją uwagi, które mogą wpływać na rozumienie i zachowanie informacji. Powszechnymi wyzwaniem dla osób z uszkodzeniem słuchu są zatem trudności z uzyskaniem materiałów w alternatywnych formatach, czyli w formie napisów, nagrań, transkrypcji wykładów, tekstów dostępnych online (Pichette, Brumwell, Rizk, 2020). Co więcej, nawet jeśli niesłyszący i słabosłyszący widzą twarze swoich wykładowców na ekranie i nic nie zakłóca im wizji lub fonii, nadal nie usuwa to trudności z przygotowaniem notatek z ćwiczeń lub wykładów. Ewa Domagała-Zyśk (2017a) zauważyła, że

udział w zajęciach jest niemożliwy bez pełnego skupienia się na odczytywaniu mowy z ust lub odbioru tłumaczenia zajęć na język migowy, co oznacza, że tacy studenci nie będą w stanie jednocześnie patrzeć i notować. W wielu krajach jednak brakuje usługi zapisywania symultanicznego, polegającego na utrwalaniu w formie pisemnej oraz wyświetlaniu na monitorze wypowiedzi osób mówiących, co znacząco mogłoby ułatwić funkcjonowanie społeczne nie(do)słyszających (Domagała-Zyśk, 2017b).

Od tamtej chwili minęło już jednak sporo czasu, w trakcie którego jasnym i koniecznym stało się znalezienie odpowiednich rozwiązań, aby ta grupa studentów mogła w pełni uczestniczyć w zajęciach. Konwencja Praw Osób z Niepełnosprawnościami wyraźnie zaznacza w artykule 9 konieczność zapewnienia „dostępu osób niepełnosprawnych do najnowszych technologii i systemów informacyjnych i komunikacyjnych, w tym do Internetu” (Konwencja Praw Osób z Niepełnosprawnościami, 2006). W zaistniałej sytuacji, gdy cała edukacja przeniosła się na różnorakie platformy internetowe, oprócz konieczności posiadania właściwej technologii oraz stabilnego połączenia internetowego pojawia się cały szereg wyzwań, na które trzeba odpowiedzieć (Al-Samiri, 2021).

Ekspertami, których należy zapytać o to, jakie są dobre praktyki oraz wciąż pojawiające się wyzwania, jest oczywiście młodzież i studenci nie(do)słyszający. Z tego też względu niniejszy artykuł skupia się na badaniu ilościowym oraz analizie jego rezultatów po to, aby sprawdzić, jaka jest obecna, już po ponad roku, sytuacja studentów oraz jakie propozycje rozwiązań należałoby mieć na uwadze i w dalszym ciągu kultywować.

1. Metodologia własnych badań empirycznych

W niniejszym artykule zostaną przedstawione wyniki sondażu środowiskowego oraz wnioski wyciągnięte na jego podstawie.

1.1. Charakterystyka badanej grupy

Badanie przeprowadzono w czerwcu 2021 r. Respondenci udzielali odpowiedzi anonimowo. Udział w nim wzięło 70 osób z niepełnosprawnością słuchową, w tym 49 kobiet i 21 mężczyźn. Należy zwrócić uwagę na ogromny przedział wiekowy, sięgający aż do późnego wieku – paradoksalnie pandemia umożliwiła osobom z zobowiązaniami rodzinnymi czy też zdrowotnymi na podjęcie studiów. W konsekwencji 11,4% badanych było w wieku między 40. a 75. rokiem życia, a cały przedział wiekowy mieścił się w obrębie od 11 do 75 lat (średnia 26,4 lata).

Ankietowani studiowali aż w 15 krajach. Do państw, w których respondenci pobierali naukę zdalną, należą: Dania, Gruzja, Finlandia, Irlandia, Kanada, Łotwa, Nepal, Niderlandy, Polska, Rumunia, Szwecja, Turcja, Uganda, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania. Spośród respondentów 65,7% osób wskazało na Polskę jako na kraj studiowania, a 34,3% na pozostałe kraje. W trakcie badań 67,1% osób zidentyfikowało się jako słabosłyszące lub niedosłyszające, 25,7% było niesłyszających lub głuchych, 4,3% zostało zaimplantowane, a 2,9% to osoby kulturowo Głuche.

1.2. Narzędzia badawcze

Autorka we współpracy z Pauliną Lewandowską stworzyła kwestionariusz ankiety dotyczący doświadczeń edukacji zdalnej w okresie pandemii. Został on przygotowany w języku polskim, a następnie przetłumaczony na język angielski.

1.3. Przebieg badań

Badania przeprowadzono za pomocą techniki CAWI (*Computer-Assisted Web Interview*), obecnie powszechnej już metody wysyłania kwestionariusza i uzyskiwania wyników przy wykorzystaniu Internetu. Zaproszenie do badań opublikowano w mediach społecznościowych (Facebook, Twitter, Instagram) należących do International Federation of Hard Of Hearing

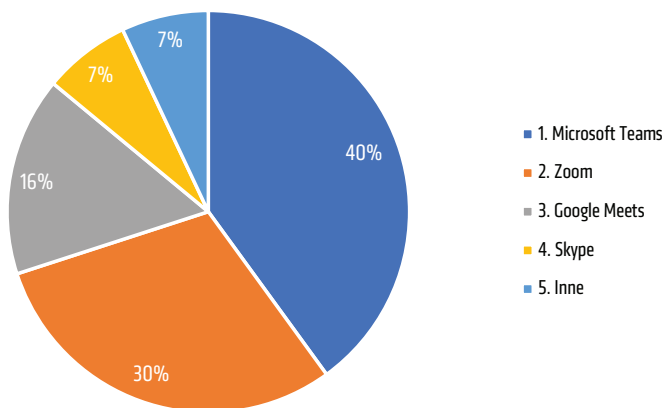
Young People (IFHOHYP) oraz na fanpage'u Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych „Suita”. Udostępniono je również na pomniejszych grupach zrzeszających osoby z uszkodzeniem słuchu oraz indywidualnie. W całości wypełnione kwestionariusze uzyskano od 70 osób.

2. Omówienie wyników właściwej części ankiety

Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki ankiety, począwszy od odpowiedzi na problem badawczy dotyczący rodzaju platform wykorzystywanych przez respondentów w trakcie zdalnego nauczania.

Wykres 1. Rodzaje platform wykorzystywanych przez studentów z wadą słuchu

Z jakiej platformy korzystasz w trakcie zdalnego nauczania?



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość (40%) wskazała na Microsoft Teams, 30% ankietowanych używało Zooma, a 16% wskazało Google Meets. Skype był wykorzystywany zaledwie przez 7% uczestników ankiety. Wśród platform uczestnicy wymieniali także pojedynczo: Mibbit, Facetime, Bongo, Messenger, Librus, Platformę Politechniki Poznańskiej, a 4% badanych – Moodle.

Należy przy tym zauważyć, że w trakcie edukacji w trybie online ankietowani nie korzystali tylko z jednej platformy. Często, ze względu na zróżnicowany charakter zajęć, używali kilku różnych serwisów.

Następne pytanie dotyczyło tego, jakie możliwości oferują platformy, z których uczniowie/studenci korzystają na zajęciach. W ten sposób chciano sprawdzić, czy na jej wybór ma wpływ dostępność dla osób z uszkodzeniem słuchu. Wśród ankietowanych 19% odpowiedziało, że korzystało tylko z wideokonferencji (wykładowca prowadził wykład). Z kolei oprócz możliwości obejrzenia wykładów, 29% badanych stwierdziło, że za pomocą tego narzędzia uczestniczyło w wykładach i udostępniało prezentacje multimedialne. Z platform w celu pracy z podziałem na grupy korzystało 19% studentów, 17% angażowało się w dyskusje na czacie, 9% oglądało za pomocą platformy filmy, 5% uruchamiało napisy automatyczne, a pozostałe 2% wskazało inne możliwości, np. udział w wideokonferencji organizowanej przez studentów, posiłkowanie się napisami zapewnianymi przez palantypistów oraz usługą tłumacza języka migowego.

Większość uczestników na pytanie o to, jak często uczestniczyła w ciągu ostatniego roku w zajęciach online, zaznaczyła, że kilka razy dziennie (47,1%), raz dziennie (4,3%), kilka razy w tygodniu (21,4%), raz w tygodniu (2,9%), kilka razy w miesiącu (21,4%), raz w miesiącu (2,9%). Czas pojedynczego wykładu online zwykle wynosił ponad godzinę (61,4%) lub 45–60 minut (22,9%), rzadziej 30–45 minut (15,7%).

Według odpowiedzi udzielanych przez młodzież akademicką przeciętnie zajęcia trwały 3–4 godziny dziennie (28,6%), rzadziej 5–6 godzin (24,3%) i tylko 10% badanych uczestniczyło w lekcjach krótszych, zamykających się w obrębie 1–2 godzin. Pojawiają się jednak głosy od 22,9% studentów, że zdarzało się, iż spędzali więcej niż 6 godzin przed monitorem.

Mając na uwadze długi czas przeznaczony na pracę przez komputerem, niezwykle ważne jest to, aby robić krótkie przerwy. Niepokojącym jest więc sygnał, że dla 38,5% studentów przerwy trwały krócej niż 15 minut. Jednak większość, tj. 48,5% respondentów, deklarowała, że ich przerwy między zajęciami online wynosiły 15–30 minut. Z przeprowadzonych ankiet wynika, że 7,1% badanych odpoczywało podczas przerw trwających 30–45 minut, a dla 8,5% przerwa wynosiła więcej niż godzinę.

Studenci zapytani o to, czy wspomniane wyżej przerwy są dla nich wystarczające, odpowiadali, że nie (45,7%), przy czym kilkoro z nich zwróciło uwagę na to, że *mogą być one bardzo krótkie, czasu zaledwie starcza na to, aby pobiec do toalety i spędzić kilka chwil poza ekranem (they can be very short, barely enough time to run to the washroom and spend a few moments away from the screen)*¹ (R8). Wspomniano także o trudnościach związanych z szukaniem odpowiedniego linka do logowania się na spotkanie, co skutkuje „skakaniem z wykładu na wykład” i związanym z tym uczuciem stresu lub zmęczenia. Co ciekawe, dokładnie taka sama ilość osób stwierdziła, że przerwy są jednak dla nich wystarczające (45,7%). Mniej niż 10% uczestników badań udzieliło odpowiedzi innej niż „tak” lub „nie” (ze względu na czynniki zewnętrzne oraz własną kondycję danego dnia).

Dla osób z uszkodzeniem słuchu, często nieposługujących się językiem migowym, napisy stają się kluczowe w rozumieniu mowy transmitowanej na ekranie, tymczasem kwestia napisów często jest pomijana i to mimo zmiany w polskim prawie z 2018 r., która zobowiązuje nadawców programów do zapewnienia minimum 44% programów informacyjnych i publicystycznych z napisami (Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, 2018), czy aktywnej pracy Moniki Szczygielskiej oraz zespołu Dostępni.eu. Stąd też istotne są odpowiedzi studentów na pytanie, czy podczas zajęć online używają napisów pomagających zrozumieć mowę. Aż 47,1% z nich odpowiedziało, że nie, ponieważ automatyczne napisy z aplikacji czy z platformy nie są dostępne w ich języku, ale chcieliby, aby były. Z kolei 24,2% ankietowanych zadeklarowało, że ich nie używa, ponieważ po prostu nie ma takiej potrzeby. Dla 17,1% respondentów napisy automatyczne generowane przez różnego rodzaju aplikacje są jednak przydatne. Warto zauważyć, że 11,4% badanych ma dostęp do napisów dzięki usłudze zapewnionej im przez uniwersytet/szkołę/rząd. Co więcej, tej opcji nie zaznaczyła żadna osoba studiująca w Polsce, co może wskazywać, że jest to innowacja jeszcze niedostępna w naszym kraju.

Studenci, zapytani o podanie nazw aplikacji transkrybującej mowę na tekst, wymienili automatyczną opcję generowania na MS Teams oraz Google Meet (choć jest to opcja dotycząca głównie języka angielskiego),

^{1/} Autorka umieszcza w nawiasie oryginały wypowiedzi anglojęzycznych respondentów, poprzedzając je własnym tłumaczeniem na język polski.

Google transkrypcja na żywo, Speectexter, LiveTranscribe, Web Captioner. Respondenci podali także GoReact i FlipGrid (aby móc komunikować się za pomocą ASL – American Sign Language), Sonocent Recorder App lub OBS, aby nagrać wykłady i ponownie je odsłuchać, Otter Voice Meeting, Ava. Niektórzy zasugerowali także rozwiązanie w postaci założenia grupy na Whatsappie, Messengerze, aby w razie konieczności kontaktować się z koleżankami/kolegami z roku i dopytać się o brakujące treści wykładu. Kolejnym sugerowanym rozwiązaniem było wystosowanie prośby do wykładowców o transkrypt oraz kopie prezentacji z wyprzedzeniem. Przydatnym jest również używanie technologii w stylu Roger Select oraz łączenie aparatów z telefonem przez Bluetooth.

Biorąc pod uwagę częstotliwość pobierania nauk zdalnych, respondenci różnie ocenili zdalne nauczanie. Poproszeni o wskazanie swojej oceny na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo źle, 2 – źle, 3 – neutralnie, 4 – dobrze, a 5 – bardzo dobrze. Bardzo źle to doświadczenie oceniło 7,1% uczestników, źle – 14,3%, neutralnie – 34,3%, dobrze – 21,4%, a bardzo dobrze – 14,3%. Rozwiązaniami, które studenci stosowali w celu korzystania w pełni w zajęciach online, były: aplikacje przekładające mowę na tekst (20%), asystenci dydaktyczni/notetakerzy (35,7%), nagranie wykładów przez nauczyciela i udostępnianie ich po zajęciach (25,7%), system F-M lub przenośna pętla indukcyjna (21,4%), tłumacz języka migowego (2,9%), bezprzewodowe połączenie Bluetooth między aparatami a laptopem/smartfonem (30%). Padały także pojedyncze odpowiedzi, w których wskazywano na korzystanie z usług palantypistów czy dobrych słuchawek. Pozostaje wciąż 28,6% studentów, którzy nie korzystali z żadnego z powyższych rozwiązań.

Osobom z wadą słuchu szczególnie trudno było nadążyć za rozmówcami w trakcie dyskusji. Wśród nich 10% używało aplikacji przetwarzającej mowę na tekst, aby śledzić na bieżąco toczące się rozmowy, 28,6% prosiło o powtórzenie w momencie, gdy pojawiały się niejasności, 38,6% uczestniczyło w dyskusji, pisząc na czacie, a 15,7% ankietowanych nie brało w niej w ogóle udziału. Z kolei 31,4% nie musiało korzystać z żadnych powyższych rozwiązań, ponieważ włączanie się w dyskusję nie sprawiało im problemów. Dwie osoby korzystały z języka migowego, a jeszcze inna stwierdziła, że w momencie, gdy omija ją coś w trakcie dyskusji, pyta się przyjaciela/przyjaciółki o zreasumowanie tego, co zostało powiedziane. Możliwość

rozumienia mowy oraz uczestniczenia w rozmowie jest niesłuchanie ważna. Jeden z respondentów przyznał: *odzywam się, kiedy tylko rozumiem*.

Na pytanie, czy prowadzący mają włączoną kamerę, 52,9% odpowiedziało, że w większości tak, ale nie wszyscy, 8,6% odparło przecząco, a 38,6% twierdząco. W przypadku pytania, czy zwracają wykładowcy uwagę, gdy osoba prowadząca nie włącza kamerki, większość, tj. 48,6%, odpowiedziało, że nie, mimo że ułatwiłoby im to rozumienie prowadzącego; 22,9% badanych odpowiedziało twierdząco, z pozytywnym wynikiem włączenia kamerki. Z kolei 24,3% nie zgłosiło takiej prośby, ponieważ tego nie potrzebowało, a w przypadku 4,3% prowadzący nie zgodził się na włączenie kamery.

Wykres 2. Włączanie kamerki przez prowadzącego



Źródło: opracowanie własne.

Z odpowiedzi respondentów na analogiczne pytanie, co czynią w sytuacji, gdy uczestnicy (nie prowadzący) mówią i mają wyłączone kamerki, wynika, że 47,1% nie reagowało, mimo że ułatwiłoby to rozumienie osoby mówiącej. Z kolei 30% nie widziało w tym problemu, ponieważ nie potrzebowało włączonej kamerki, by ich rozumieć. Wśród badanych 4,3% kontaktowało się w tej sprawie z prowadzącym, a 8,6% prosiło o włączenie kamerki. W innych odpowiedziach padały rozwiązania takie jak: rozmawianie z grupą na czacie, prośbienie o powtórzenie, korzystanie z napisów zapewnianych przez

aplikację transkrybującą, asystentka dydaktyczna lub bliska osoba, która przekazuje informacje. Jeden z respondentów przyznał: *nie robię nic (...), zbyt wiele osób na spotkaniu online, a ja nie chcę być zmuszonym do wyjaśnienia „dlaczego” [proszę o włączenie kamerki – przyp. aut.] wszystkim obecnym (I do nothing... too many people in the online meeting and I do not want to have to explain ‘why’ to everyone present)* (R13).

Następnie studenci wskazali na skali od –5 do 5 to, o ile mniej lub bardziej są sfrustrowani, korzystając z nauczania zdalnego. Spośród nich 11,4% zaznaczyło –5 (dużo mniej), 10% wybrało –4, 8,6% zdecydowało się na –3, 2,9% oznaczyło na skali –2, a 1,4% określiło ten poziom jako –1. Wynik zero (neutralny) pojawił się wśród 17,1% badanych, a 2,9% ankietowanych wpisało kolejno 1 i 2. Wśród badanych 14,3% studentów odpowiedziało liczbą 3, 10% liczbą 4, 21,4% liczbą 5 (dużo bardziej).

Według badanych korzyści płynące z nauczania zdalnego to: łatwiejsze uczestniczenie w dyskusji grupowej (35,7% studentów), lepsze rozumienie prowadzącego dzięki temu, że nie porusza się po całym pomieszczeniu, tylko jest przed monitorem (52,9%), lepsze rozumienie treści zajęć i jej zapamiętywanie (25,7%), większa dostępność materiałów online (65,7%), możliwość pozostania w domu, co sprawia, że nie trzeba pokonywać drogi między miejscem zamieszkania a uczelnią (78,6%), ponoszenie mniejszych kosztów z tytułu nauczania (31,4%), mniejsze zmęczenie ze względu na brak interakcji na żywo (34,3%). Dla 7,1% respondentów nauka zdalna nie ma żadnej korzyści. W sekcji odpowiedzi „Inne” pojawiły się komentarze, że *zdalne nauczanie pozwala mi się łączyć z moim laptopem przez Bluetootha i wtedy rozumiem wszystkich dużo lepiej (allows me to connect via bluetooth to my laptop and then I understand everyone much better)* (R6), jak również *zdecydowanie łatwiej mi zrozumieć inne osoby z grupy. Zdalne nauczanie ma tę zaletę, że aplikacja do przekształcania mowy na tekst lepiej „łapie”, jak się przyłoży mikrofon bezpośrednio do telefonu. Na sali wykładowej to było niemożliwe* (R60).

Jako trudności pojawiające się przy zdalnym nauczaniu wskazywano problemy techniczne, zakłócenia, które sprawiają, że obraz/dźwięk się zacinają (81,4%), kłopoty ze zrozumieniem mowy prowadzącego (61,4%), niemożność uczestniczenia w dyskusji (18,6%), wyłączone kamerki, co uniemożliwia czytanie z ust (50%), brak funduszy na bardziej sprawny sprzęt

do uczestniczenia w zajęciach online (11,4%), niemożność spotykania się na żywo (55,7%), większy poziom zmęczenia wynikający z długiego siedzenia przed monitorem (67,1%), brak dostępu do napisów/palantypistów (37,1%), niedostosowanie narzędzi i metod do zdalnego nauczania (np. brak interaktywnych pomocy, które usprawniają zrozumienie treści – 3 (30%). Respondenci stwierdzili: *Nie lubię komputera, bardzo mnie męczy* (R50), *Zajęcia praktyczne prowadzone w sposób zdalny nie są w stanie przygotować studenta do pracy* (R55). Tylko 1,4% zaznaczyło, że nie ma trudności w zdalnym nauczaniu.

Młodzież akademicka została też poproszona o zaznaczenie, jak bardzo chciałaby mieć dalej zajęcia online na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało zdecydowanie nie, a 5 zdecydowanie tak. Wśród badanych 14,3% zaznaczyło 1, tyle samo studentów wskazało na 2, z kolei 25,7% wybrało 3, 18,6% ankietowanych zdecydowało się na 4, a 27,1% na 5 (zdecydowanie tak!). Respondenci zostali następnie zapytani o to, jak bardzo chcieliby wrócić do zajęć stacjonarnych w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało zdecydowanie w ogóle, a 5 zdecydowanie tak. Z ich odpowiedzi wynika, że 12,9% zaznaczyło 1, 22,9% wskazało na 2, 25,7% na 3, 27,1% na 4, a 15,7% wybrało 5.

Sprawdzono również to, jak bardzo zajęcia online wpływają na wzrost pewności siebie studentów z wadą słuchu. W tym celu posłużono się skalą od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało w ogóle, a 5 – bardzo. Wśród badanych 14,3% wskazało na 1, 10% na 2, 35,7% na 3, 28,6% na 4, a 11,4% na 5. Respondenci, uzasadniając, skąd taki wybór, podali następujące odpowiedzi, kładąc szczególny nacisk na wpływ stresu: *Mniej się stresuję, gdy muszę coś powiedzieć, bo inni mnie nie widzą* (R48), *Będąc w warunkach domowych, stres jest mniejszy, co za tym idzie – więcej udzielam się w dyskusji, niż jakbym była na stacjonarnych, a to wpływa na moją pewność siebie* (R25), *Więcej rozumiem* (R54). Może to także działać w drugą stronę, o czym świadczy następująca wypowiedź: *Brak rozmowy twarzą w twarz powoduje pewne napięcie i brak motywacji oraz pewności do odczytywania, mam zaburzenia lękowe i niską samoocenę, dlatego jak musiałam odpowiadać lub wygłosić prezentowanie, to się strasznie stresowałam. Na zajęciach na żywo stres ten był mniejszy* (R44). Ważne są też predyspozycje danej osoby: *Nigdy nie byłam dobra w nauce online. Potrzebuję odczytywać na głos rzeczy ze strony książki, aby je zapamiętać (I have never been good at online learning. I need to read things*

off a physical page to remember it) (R20). Należy także wziąć pod uwagę aktywność reszty grupy online: *Mam lęk przed opuszczeniem czegoś, gdy nie słyszę swoich kolegów/koleżanek w pracy grupowej online. Odpowiadają oni lepiej na żywo, ale za to czujesz się mniej oceniany online, porównując to ze studiowaniem na żywo z twoimi dwoma palantypistami plus komputerem* (*I have a fear of missing out when I can't hear my classmates for group work when it is online. Classmates respond better in-person but you don't feel judged online compared to in-person with your 2 palantypists + computer*) (R19). Edukacja online daje możliwość do ukrycia uszkodzenia słuchu. Jedna osoba ankietowana odpowiedziała, że wpływa to dodatnio na jej pewność siebie, ponieważ: *jest to mniej oczywiste dla innych, że mam wadę słuchu* (*It is less evident for others that I have a hearing loss*) (R7). Dla niektórych taki tryb nauki nie musi jednak wpływać na pewność siebie. Jak deklaruje inny respondent, dzieje się tak, *bo ja mam pewność siebie zawsze* (R40). Zdarza się również tak, że pewność siebie *nie zwiększa się (...) ani nie zmniejsza. Jest taka sama, ale czuję się mniej stymulowana, znudzona* (*It does not increase or decrease. It's the same but I feel less stimulated and bored*) (R2). Nie należy też bagatelizować udziału technologii we wpływaniu na pewność siebie, bo według innej respondentki: *Minimalnie łatwiej jest coś powiedzieć, kiedy nie jest się na widoku, czy przedstawiać prezentację przed całą salą (...) aplikacja przekształcająca mowę na tekst zapewnia nawet 80% zrozumienia, na żywo było to może 10–15%. Jeśli chodzi o ogólny wzrost pewności siebie, to w ogóle nie ma to na mnie wpływu; jeśli chodzi o wzrost pewności siebie, że lepiej słyszę i poprawnie wykonuję zadania, to bardzo* (R41). Tak samo dzieje się w przypadku osoby korzystającej z pomocy palantypistów: *Mogę słyszeć wszystkich lepiej i nadążać za wykładem/dyskusjami poprzez czytanie skryptu od palantypistów. To sprawia, że rozumiem treść lepiej i poprawnie nadążam za dyskusjami. W konsekwencji czyni mnie to na tyle pewną siebie osobą, aby przemawiać i uczestniczyć* (*I can hear everyone better and I can follow the lecture/discussions by reading the script from the palantypists. That makes me understand the content better and follow discussions properly. That, in turn, makes me feel confident to speak and participate*) (R6).

Studenci zostali poproszeni o to, aby orzekli, o ile zajęcia online są bardziej dostępne od spotkań stacjonarnych na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza zdecydowanie nie, a 5 zdecydowanie tak. Udzielając odpowiedzi na to

pytanie, pisali 1 (5,7%), 2 (8,6%), 3 (25,7%), 4 (35,7%) oraz 5 (24,3%). Uzasadniając wystawioną ocenę, zauważyli: *Nawet jakbym była chora, to mogę w jakiś tam sposób siedzieć, wytrzymać przed laptopem i być na zajęciach. W przypadku stacjonarnych nie byłabym w stanie jechać na uczelnię* (R25). Inna osoba stwierdziła, że *Z jednej strony nie trzeba przyjeżdżać i można z każdego miejsca (gdzie jest dostęp do Internetu) uczestniczyć w zajęciach. Jednak z drugiej strony jakość połączenia internetowego czasami pozostawia wiele do życzenia* (R36). Badanej młodzieży przeszkadzał też brak zajęć praktycznych. Jak nadmienili respondenci, ważne jest również to, że: *Wszystkie dźwięki mam bezpośrednio do ucha, a nie są rozproszone po sali, dzięki czemu jest łatwiej mi je zrozumieć* (R56), *Zajęcia online można w każdej chwili powtórzyć, przemyśleć i to jest ich największą zaletą. Na żywo nie idzie tego dokładnie odzwierciedlić ani nawet przekazać komuś dokładnie, co się działo na zajęciach. A percepcję i odbiór zajęć ma każdy z nas inny* (R64), *Wykładowca jest cały czas na wprost kamerki i mikrofonu, w związku z czym rozumiem prawie wszystko. W trakcie zajęć face-to-face wykładowca lubił chodzić po całym pomieszczeniu plecami do mnie (A lecturer is all the time in front of the camera and mic therefore I understand almost everything. In face-to-face classes lecturer liked to walk around the room and had his back to me)* (R17). Pojawiła się też opinia, że *Zajęcia online po prostu niewiele przekazują przez swoją formę i są męczące przez ciągle siedzenie, a także poprzez ograniczenie kontaktów międzyludzkich, ale znacznie lepiej się prezentują w minimalizowaniu hałasu w tle, który jest głównym problemem w rozumieniu mowy* (R44). Niektórzy respondenci zwracali uwagę na ogólny problem braku dostosowań do ich potrzeb, niezależnie od tego, czy edukacja jest stacjonarna, czy też zdalna: *Brak dostosowań jest ignorowany i lekceważony tak samo online jak i na żywo (The lack of my accommodations being ignored and disregarded is equally poor online and in-person)* (R8). Jeden z badanych żartobliwie zasugerował możliwe rozwiązanie w sytuacji pojawiających się trudności podczas edukacji online: *Zabić nauczyciela, kiedy nie mają włączonej kamerki? Uważam, że dla osób słabosłyszących powinien być zrobiony wyjątek w zasadach pandemicznych i umożliwienie im zajęć twarzą w twarz z poszanowaniem medycznych reguł oraz zasad dystansu, aby zmniejszyć brak odpowiedniej edukacji (Option to kill teacher if they didn't have camera open? I think that HoH persons could be excepted*

from pandemic rules and trying to get face to face classes with respecting the medical and distantation rules to mitigate the lack of proper education) (R3).

Kluczowe pytanie dotyczyło tego, co zdaniem badanych mogłoby zostać wprowadzone na stałe do programu dostosowań dla studentów nawet po zakończeniu pandemii. Wśród odpowiedzi pojawiły się następujące propozycje: możliwość korzystania z nagranych uprzednio zajęć (40%), możliwość korzystania z aplikacji transkrybującej mowę na tekst w trakcie zajęć stacjonarnych (38,6%), wybór uczestnictwa w zajęciach online lub stacjonarnie (60%), udostępnianie prezentacji, plików (1,4%), możliwość uczestniczenia w zajęciach online transmitowanych z uczelni podczas choroby lub wyjazdu (1,4%).

3. Dyskusja nad wynikami i wnioski

Doświadczenia edukacji zdalnej w ankietowanej grupie międzynarodowej były różne. Z jednej strony pojawiały się problemy z wyłączonymi kamerkami (zupelny brak możliwości widzenia twarzy wykładowcy oraz czytania z ruchu ust, co jest tak bardzo potrzebne wielu studentom reprezentowanym przez ankietowaną grupę), z brakiem dostępu do napisów, utrudnieniami oraz zakłóceniami technicznymi, stresem wynikającym z prezentowania przed całą grupą, która ma wyłączone kamery, ze zrozumieniem mowy prowadzącego (co przy nauce online stanowi jeszcze większe wyzwanie), z zacinającym się obrazem i dźwiękiem, niemożnością spotkania się na żywo (brak możliwości zaspokojenia potrzeby społecznej), większym poziomem zmęczenia wynikającym z długiego siedzenia przed monitorem, a także z ogólnym niedostosowaniem narzędzi do potrzeb studentów.

W badanej grupie pandemia nie była jednak oceniana bardzo źle. W większości postrzegano ją jako doświadczenie neutralne lub pozytywne, które wymusiło rozwój nowych rozwiązań ułatwiających życie osobom z uszkodzeniem słuchu, czyli dynamicznie zmieniającej się i poszerzającej oferty aplikacji transkrybujących mowę na tekst, oferty napisów automatycznych na platformach do wideokonferencji, możliwości nagrania wykładów, łatwiejszego uczestnictwa w dyskusji poprzez pisanie na czacie, lepszą widoczność twarzy, gdy kamerki są włączone. Zwracano też uwagę na większą ilość materiałów dostępnych online, a co za tym idzie – na lepsze

rozumienie treści i większą inkluzywność. Dzięki temu student nie(do)-słyszający nareszcie może więcej zrozumieć w czasie dyskusji i bardziej się udzielać w toku zajęć. Ostatecznie szala przechyliła się na stronę edukacji zdalnej. Zdecydowana większość badanych zwróciła uwagę na lepszą dostępność zajęć online od stacjonarnych (niebagatelne 60%). Należy przy tym zauważyć, że Paulina Lewandowska (2020), Grzegorz Ptaszek, Grzegorz Stunża, Jacek Pyżalski, Maciej Dębski, Magdalena Bigaj (2020), Anna Buchner, Marta Majchrzak, Maria Wierzbicka (2020) oraz Jacek Pyżalski (2020) podkreślają potrzebę zadbania o relacje rówieśnicze, które w czasie pandemii są ograniczone, a o których ankietowani niejednokrotnie wspominali jako jeden z powodów skłaniających ich do powrotu do nauczania stacjonarnego.

Podsumowanie

Badania są kontynuacją prekursorskich załączków badań prezentowanych w 2020 r. przez P. Lewandowską (2020), która pochyliła się jako jedna z pierwszych, jeśli nie wręcz pierwsza, nad sytuacją uczniów z niepełnosprawnością słuchową podczas pandemii. Różnica jest jednak przede wszystkim taka, że autorka niniejszej pracy skupia się na grupie studentów oraz na tym, że od 2020 r. w trakcie realizowania edukacji zdalnej pojawiło się już więcej sugestii dobrych praktyk oraz innych rozwiązań.

Wydaje się zatem, że jako istotną należy podkreślić przede wszystkim konieczność posiadania włączonej kamerki zarówno przez prowadzących, jak i przez uczestników – jest to absolutnie podstawowy standard, konieczny do umożliwienia nie(do)słyszającym zrozumienia treści wykładów. Ważne jest także kultywowanie i zwiększanie świadomości na temat potrzeb studenta z uszkodzeniem słuchu wśród wykładowców i studentów, umożliwianie dostępu do asystentów dydaktycznych, notetakerów – osób tworzących notatki, opracowanie dostępnych list aplikacji oraz platform użytecznych pod względem napisów lub transkrypcji, rozważenie zapewnienia studentowi asysty palantypisty lub – w przypadku polskich realiów – respikera, wyrażenie zgody na nagrywanie wykładów do późniejszego ich odtworzenia.

Pojawiają się także ciekawe oraz warte śledzenia inicjatywy, takie jak udostępnienie przewodnika dla wykładowcy, pt. *Dostępne zajęcia*, opracowanego przez Biuro Wsparcia Studentów z Niepełnosprawnościami na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza przy współpracy z osobami z niepełnosprawnością (Biuro Wsparcia Studentów z Niepełnosprawnościami, 2020), lub udostępnianie przez International Federation of Hard of Hearing Young People (IFHOHYP) na stronie internetowej www.ifhohyp.org wartościowych materiałów dotyczących osób słabosłyszących w obliczu pandemii.

Przede wszystkim należy jednak pamiętać, że analiza wyników badań ukazuje, iż każde uszkodzenie słuchu jest inne, a co za tym idzie – również potrzeby takich studentów będą się różnić. Najważniejszym więc zaleceniem w tej sytuacji staje się to, aby wziąć pod uwagę wszystkie powyższe czynniki bądź sugestie rozwiązań i skontaktować się bezpośrednio ze studentem w celu zdobycia informacji, jakich dostosowań potrzebuje przy swojej wadze słuchu. Należy pozwolić osobie nie(do)słyszącej, aby ostatecznie to jej głos wybrzmiał w eterze, przerywając ciszę.

Bibliografia

- Al-Samiri, R. (2021). *English Language Teaching in Saudi Arabia in Response to the COVID-19 Pandemic: Challenges and Positive Outcomes*, <https://awej.org/english-language-teaching-in-ksa-in-response-to-the-covid-19-pandemic-challenges-and-positive-outcomes> [data dostępu: 20.07.2021].
- Biuro Wsparcia Studentów z Niepełnosprawnościami (2020), Poznań, https://amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0022/124195/DOSTePNE-ZAJeCIA-poradnik-dla-prowadzacych-zajecia.pdf [data dostępu: 18.07.2021].
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna> [data dostępu: 18.07.2021].
- Dąbrowska, E. (2020), Międzynarodowy Dzień Głuchych i języka migowego. W: Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, <http://niepelnosprawni.gov.pl/a,1098,miedzynarodowy-dzien-gluchych-i-jezyka-migowego> [data dostępu: 17.07.2021].
- Domagała-Zyśk, E. (2017a). Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, II(23).

- Domagała-Zyśk, E. (2017b). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI(2).
- Graham, C.R. (2013, 3rd edition). Emerging practice and research in blended learning. W: M.G. Moore (red.), *Handbook of distance education* (s. 333–350). New York: Routledge.
- International Federation of Hard of Hearing Young People, www.ifhohyp.org [data dostępu: 17.07.2021].
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych. (2006), http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf [data dostępu: 13.07.2021].
- Lewandowska, P., (2020). Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VII. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19* (s. 11–36). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Picciano, A.G., Seaman, J., Shea, P., Swan, K. (2012). Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 127–135.
- Pichette, J., Brumwell, S., Rizk, J. (2020). *Improving the Accessibility of Remote Higher Education: Lessons from the Pandemic and Recommendations*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego. Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*, www.zdalnenauczanie.org [data dostępu: 6.09.2021].
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rachmadtullah, R., Subandowo, M., Humaira, M.A., Aliyyah, R.R., Samsudin, A., Nurtanto, M. (2020). Use of Blended Learning with Moodle: Study Effectiveness in Elementary School Teacher Education Students During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 7.
- Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z 15 listopada 2018 r. w sprawie udogodnień dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku i osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu słuchu w programach telewizyjnych, <http://www.archiwum.krrit.gov.pl/krrit/aktualnosci/news,2747,rozporzadzenie-krrit-w-sprawie-wzrostu-udogodnien-dla-osob-niepelnosprawnych-wraz-z-uzasadnieniem.html> [data dostępu: 18.07.2021].

Światowa Organizacja Zdrowia (2018). WHO global estimates on prevalence of hearing loss. Prevention of Deafness. WHO, 2018, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> [data dostępu: 18.07.2021].

Syndrom zdalnego zmęczenia wśród nie(do)słyszących uczestników edukacji zdalnej – doświadczenia międzynarodowe

ABSTRAKT Na skutek pandemii COVID-19 różne formy aktywności społecznej, zawodowej i edukacyjnej masowo przeszły do świata cyfrowego. Wiele osób zaczęło narzekać na uczucie wyczerpania związanego z nadmiernym korzystaniem z platform wideokonferencyjnych, a zjawisko to nazwano syndromem zdalnego zmęczenia (ang. *zoom fatigue syndrome*). W związku tym rodzi się konieczność zbadania tego problemu w odniesieniu do osób, które mają uszkodzenia słuchu, czego dotychczas nie zrobiono. Aby osiągnąć ten cel, zostały przeprowadzone międzynarodowe empiryczne badania wśród 70 nie(do)słyszących uczestników zdalnej edukacji, a ich wyniki przedstawiono w niniejszym artykule. By zebrać dane, posłużono się techniką metody sondażu diagnostycznego – ankietą, a jedną z części kwestionariusza była Skala zdalnego wyczerpania i zmęczenia (*Zoom Exhaustion and Fatigue Scale*) opracowana przez Geraldine Fauville, Mufan Luo, Annę C. Muller Queiroz, Jeremy'ego N. Bailensona, Jeffa Hancocka (2021), która została zaadaptowana i rozszerzona o dodatkowe itemy przez autorkę niniejszego tekstu. Rozdział był próbą opisanego zjawiska zmęczenia zdalną edukacją wśród uczniów/studentów nie(do)słyszących. Badania wykazały, że ich doświadczenia z tym związane są skrajnie: niektórzy czuli się zmęczeni tą formą, a w przypadku innych uczucie to zostało zmniejszone w porównaniu do edukacji stacjonarnej. Zauważono też, że zmęczenie związane ze słuchem (przetwarzanie, rozumienie oraz słyszenie) było na wyższym poziomie niż inne rodzaje zmęczenia, a ogólne zmęczenie miało najwyższy wskaźnik ze wszystkich. W rezultacie opracowano wskazówki dla prowadzących, które mogą przyczynić się do zmniejszenia poziomu zmęczenia i stresu wśród uczących się osób.

SŁOWA KLUCZOWE COVID-19, *zoom fatigue* – syndrom zdalnego zmęczenia, zmęczenie, zdalna edukacja, uszkodzenie słuchu, nie(do)słyszący, Skala zdalnego wyczerpania i zmęczenia – *Zoom Exhaustion and Fatigue Scale*.

Wstęp

Temat syndromu zdalnego zmęczenia – SZZ (*zoom fatigue syndrome*) – jest istotny w świetle ostatnich miesięcy zdalnej pracy i edukacji, na którą przeszliśmy ze względu na pandemię COVID-19. Zagadnienie to okazuje się tym bardziej istotne, że już wiadomo, iż świat postpandemiczny nie będzie taki sam jak przed pojawieniem się nowego wirusa (Almeida, Duarte Santos, Monteiro, 2020). Dlatego podejmując działania i strategie edukacyjne, nie należy zapominać o uwzględnianiu potrzeb osób z niepełnosprawnością (Schafer, Dunn, Lavi, 2021), w tym nie(do)słyszających. Należy przy tym postępować zgodnie z ideą edukacji włączającej (Domagała-Zyśk, 2018), zwłaszcza że liczba osób żyjących ze stopniem ubytku słuchu wciąż wzrasta. Szacuje się, że do 2050 r. będzie ich 2,5 mld (WHO, 2021).

Podczas gdy już są szczytkowe doniesienia na temat SZZ i przeprowadza się badania empiryczne analizujące ten problem, to systematyczne badania empiryczne nad tym zjawiskiem wśród osób nie(do)słyszających zasadniczo nie istnieją. Można za to znaleźć literaturę popularnonaukową oraz artykuły i blogi internetowe pisane z perspektywy tych właśnie ludzi bądź pracujących z nimi specjalistów (m.in. Best, 2021a; Best, 2021b; Childress, 2021). Dlatego też w tekście tym podjęto próbę przyjrzenia się bliżej zjawisku zmęczenia zdalną edukacją u osób nie(do)słyszających oraz poszukania odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu osoby z uszkodzeniem słuchu doświadczają zmęczenia zdalną edukacją i jakie są w związku z tym ich doświadczenia? W tym celu pokrótce zostaną przedstawione generalne kwestie dotyczące zmęczenia oraz jego związku ze zwiększonym wysiłkiem słuchowym wśród osób z uszkodzeniem słuchu. Następnie zaprezentowany zostanie aktualny stan wiedzy na temat doświadczeń dotyczących zdalnej edukacji, w tym wśród ludzi z problemami ze słuchem oraz zmęczonych nauką online, by przejść do empirycznej części pracy poświęconej badaniom własnym autorki.

1. Zjawisko zmęczenia w wybranej literaturze

1.1. Zmęczenie

Zmęczenie to złożony konstrukt, który definiuje się na wiele sposobów ze względu na dyscyplinę, w której problem ten został poruszony, na przedmiot badań bądź ujmując je jako temat podejmowany jako konsekwencja wielu innych zjawisk. Ocena, czy ktoś jest zmęczony, może być subiektywna (odczuwanie zmęczenia) bądź obiektywna, kiedy obserwujemy spadek wydajności (zachowanie wskazujące na zmęczenie). W pierwszym przypadku zmęczenie opisuje się wielowymiarowo, wskazując na: brak energii (niezdolność do pracy), zmęczenie generalne (ogólne poczucie zmęczenia, wyczerpania lub ospałości), zmęczenie fizyczne (zmniejszona zdolność lub chęć do fizycznego wykonywania zadań), zmęczenie psychiczne/poznawcze (zmniejszona zdolność lub brak chęci do wykonywania zadań umysłowych lub poznawczych), zmęczenie emocjonalne (zmniejszona zdolność lub brak chęci do wykonywania zadań w wyniku stawianych osobie emocjonalnych bądź psychologicznych wymagań). Zmęczenie związane ze spadkiem wydajności fizycznej jest znane np. sportowcom czy osobom, które chorują. Bywa postrzegane jako wyczerpanie zapasów energii w mięśniach. Do obiektywnych wskaźników zmęczenia należy też zmniejszenie zdolności przetwarzania poznawczego, co można zaobserwować w przypadku szybkości, koncentracji i pamięci (Hornsby, Naylor, Bess, 2016; Tiesinga, Dassen, Halfens, 1996), odnotowywane szczególnie po okresie długotrwałej i wymagającej pracy umysłowej.

Zmęczenie może być rezultatem zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych czynników, np. wysiłku fizycznego, psychicznego, stresu, choroby. Niekiedy jest przejściowe (spowodowane psychicznymi lub fizycznymi wymaganiami danej sytuacji), a innym razem długotrwałe (stałe lub nawracające i niekoniecznie wywołane konkretną przejściową sytuacją). W tym pierwszym przypadku ma charakter powszechny, ustępuje po odpoczynku i nie musi znacząco negatywnie wpływać na jakość życia (Hornsby, Naylor, Bess, 2016).

1.2. Zmęczenie a uszkodzenie słuchu

Niewiele jest artykułów traktujących łącznie temat uszkodzenia słuchu i związanego z tym zmęczenia. Często są to pośrednie badania, w których konstrukt ten ogólnikowo wspomina się jako jeden ze „skutków ubocznych” utraty słuchu. Wskazuje się, że zmęczenie wynika ze zwiększonego wysiłku słuchania oraz stres mogą wpływać na dobrostan psychospołeczny, wyniki w nauce czy perspektywy życiowe uczniów/studentów nie(do)słyszących. Nauczanie w niedostosowanym środowisku, gdzie np. jest głośno, zwiększa to prawdopodobieństwo (Hicks, Tharpe, 2002; Pittman, 2011; Shield, Dockrell, 2003). Mówi się o postrzeganym wysiłku słuchowym przez osoby mające problemy ze słuchem (m.in. Brännström, Lyberg-Åhländer, Sahlén, 2020). Bezpośrednie badania dotyczące związku między zmęczeniem a uszkodzeniem słuchu znajdziemy m.in. w pracach Freda H. Bessa i Benjamin W.Y. Hornsby'ego (2014), Benjamin W.Y. Hornsby'ego, Grahama Naylor i Freda H. Bessa (2016), Ronana McGarrigle'a, Kevina Munro, Piersa Douglasa Dawesa, Andrew J. Stewarda, Davida R. Moore'a, Johanny G. Barry i Sygala Amitay'a (2014). Autorzy ci wskazują, że uszkodzenie słuchu faktycznie wpływa na wyższy poziom odczuwanego zmęczenia. Osoby z takimi zaburzeniami przez trudność w rozumieniu innych i słyszeniu dźwięków wokół nich muszą się bardziej skoncentrować i włożyć większy wysiłek w wykonywanie swoich obowiązków w porównaniu do słyszących kolegów podejmujących się podobnej pracy. U ludzi z uszkodzonym słuchem odnotowano zwiększony stres, napięcie i zmęczenie, które często uniemożliwiały im wykonywanie normalnych czynności (Hetu, Rivierin, Lalonde, Getty, St-Cyr, 1988; Kramer, Kapteyn, Houtgast, 2006).

Mniej badań poświęcono obiektywnym spadkom wydajności związanym ze zmęczeniem, gdyż trudno przeprowadzić takie analizy, w których można by uzyskać miarodajne wyniki. Jedno z nich to badanie B.W. Hornsby'ego (2013). Objęto nim dorosłe osoby z uszkodzeniem słuchu, u których wykazano większy poziom zmęczenia przez zwiększone procesy przetwarzania poznawczego przy dekodowaniu mowy w hałasie. Zauważono, że używanie protez słuchowych zmniejsza podatność danego człowieka na spadki wydajności poznawczej z tym związane. Także dzieci muszą zwiększyć wysiłek umysłowy, by przezwyciężyć deficyty spowodowane ubytkiem

słuchu (Hicks, Tharpe, 2002; Pittman, 2011). Z kolei F.H. Bess i in. (2016) zbadali wpływ ubytku słuchu na poziom kortyzolu u dzieci i potwierdzili, że uczniowie z dysfunkcjami słuchu doświadczają ciągłego i większego stresu w ciągu dnia niż ich słyszący rówieśnicy (poziom kortyzolu był wyższy), a przez to są bardziej narażone na zwiększone ryzyko zmęczenia wywołanego dodatkowo stresem.

1.3. Zmęczenie zdalnym nauczaniem wśród osób z uszkodzeniem słuchu

Dla wielu przejście na zdalną komunikację w praktycznie każdej sferze ludzkiego życia społecznego: zawodowej, edukacyjnej i interakcji społecznej nastąpiło nagle, w wyniku ogłoszenia stanu pandemii COVID-19. Od tego czasu wiele osób narzeka na uczucie wyczerpania społecznego, fizycznego, psychicznego i emocjonalnego związanego z korzystaniem w dużych ilościach z platform wirtualnych. Zaczęto intensywniej przyglądać się temu zjawisku, które tak naprawdę nie jest nowe. Mowa o syndromie zdalnego zmęczenia (SZZ). To pojęcie pojawiło się dopiero wraz z pandemią COVID-19 w związku z masowym przejściem od interakcji fizycznych do cyfrowych. Choć zjawisko zdalnego zmęczenia w literaturze anglojęzycznej jest opisywane jako *Zoom fatigue syndrome*, to nie oznacza, że dotyczy tylko tej platformy. Objawy występują niezależnie od rodzaju narzędzia, a *Zoom* używa się jako uogólnionego terminu określającego platformy wideokonferencyjne, z których korzysta się podczas spotkań zawodowych i edukacyjnych online (np. Microsoft Teams, Skype, Google Meet). Ze względu na to, że wspomniane zjawisko jest dość nowe, na chwilę obecną nie ma zbyt wielu naukowych opracowań na jego temat, a poświęcone jego przyczynom i skutkom badania empiryczne są na wczesnym etapie (Fauville, Luo, Queiroz, Bailenson, Hancock, 2021).

Jeremy N. Bailenson (2021) wspomina o pięciu specyficznych niewerbalnych mechanizmach, które mogą powodować zmęczenie Zoomem:

- › lęk przed oglądaniem samego siebie – *mirror anxiety* (self-view, które działa jako lustro podczas interakcji społecznych),

- › fizyczne uwięzienie – zmniejszona mobilność i poczucie bycia uwięzionym w polu kamerki,
- › *hyper gaze* – percepcyjne doświadczanie, w ramach którego ma się w swoim polu widzenia oczy innych osób,
- › obciążenie poznawcze związane z wytwarzaniem wskazówek niewerbalnych – celowy wysiłek i zwracanie uwagi na to, aby je tak wytworzyć, by były zrozumiałe i widoczne dla innych (np. wyolbrzymianie gestów),
- › obciążenie poznawcze związane z interpretacją wskazówek niewerbalnych – wysiłek włożony w ich interpretowanie, szczególnie jeśli są np. zniekształcone przez umiejscowienie danej osoby na ekranie.

Również Robby Nadler (2020) oraz Brenda K. Wiederhold (2020) mówią, że SZZ może być spowodowany złożonością specyficznej dynamiki przestrzennej typowej dla wideokonferencji lub dodatkowym wysiłkiem poznawczym przy interakcji z innymi. W związku z tym udział w zdalnych zajęciach może okazać się znacznie trudniejszy niż w stacjonarnych, co potwierdziło ponad 80% studentów w przeprowadzonych badaniach (Peper, Wilson, Martin, Harvey, 2021). Z kolei G. Fauville i in. (2021) przedstawili wyniki badań, z których wynikało, że zmęczenie zdalnymi spotkaniami wzrasta wraz z częstotliwością, czasem ich trwania oraz długością przerw pomiędzy nimi. Co więcej, także mechanizmy niewerbalne wiążą się ze zmęczeniem. W polskiej literaturze poświęconej problemowi cyfrowego zmęczenia wśród uczniów, które powstaje w efekcie dłuższego czasu spędzonego przy komputerze, o zagadnieniu tym wspominali m.in. Grzegorz Ptaszek, Grzegorz D. Stunża, Jacek Pyżalski, Maciej Dębski i Magdalena Bigaj (2020), rekomendując przy tym podjęcie kroków w celu zachowania poziomu higieny cyfrowej. Co ciekawe, powyżej opisywany stan odzwierciedla trudności, z którymi borykają się na co dzień osoby z dysfunkcjami słuchu. Specjaliści i naukowcy zajmujący się tematyką uszkodzeń słuchu nazywali je zmęczeniem koncentracyjnym – *concentration fatigue* (Bess, Gustafson, Hornsby, 2014). Okazuje się, że to, z czym dotychczas się zmagaly osoby nie(do)słyszające, obecnie dotyczy także słyszącego społeczeństwa, które musi sobie radzić ze skutkami zdalnych spotkań.

Już rok temu, na początku pandemii, na podstawie opisu doświadczeń zdalnej edukacji przebadanych przez autorkę uczniów z uszkodzeniem

słuchu można było zauważyć pewne symptomy zmęczenia (Lewandowska, 2020). Otóż część z nich nie potrafiła się odnaleźć w nowej rzeczywistości edukacyjnej, przez co zaobserwowano u nich m.in. obniżenie się dobrostanu psychospołecznego w związku z nadmierną ilością czasu spędzonego przed ekranem oraz stresem spowodowanym słabym Internetem, sprzętem, jakością wizji i fonii. Także Davide Brotto, Flavia Sorrentino, Niccolo Favaretto, Roberto Bovo, Patrizia Trevisi i Alessandro Martini (2021) potwierdzają, że zdalne zmęczenie może mieć destrukcyjny wpływ na wyniki w nauce właśnie z powodu dźwięku o niskiej jakości. Lidia Best (2021a), ekspertka ds. dostępności, rzeczniczka osób z uszkodzeniem słuchu (która sama ma implanty słuchowe), wspomina o blaskach i cieniach uczestnictwa w zdalnych spotkaniach osoby z uszkodzeniem słuchu. Wśród zalet wymienia:

- › *speaker view* umożliwiający widzenie twarzy rozmówcy bez konieczności rozglądania się po sali oraz szukania odpowiedniego miejsca do siedzenia, umożliwiający też niektórym czytanie z ruchu warg,
- › bezpośredni dostęp do dźwięku,
- › opcję podniesienia ręki (*raise hand*) i czekanie na swoją kolej,
- › dostęp do zintegrowanych automatycznych napisów na platformach typu Zoom, MS Teams, Google Meet (głównie w języku angielskim).

Wskazuje też przy tym na problemy:

- › słaba jakość dźwięku i obrazu,
- › zamrażanie wideo,
- › uczestnicy mówiący bez włączonego wideo,
- › zapominanie o wyciszeniu mikrofonu, gdy dana osoba nie mówi,
- › niedokładne, automatyczne napisy.

Tego typu problemy powodują, że osoby z uszkodzeniem słuchu są dodatkowo obciążone, doświadczając zwiększonego wysiłku słuchowego, co w konsekwencji przyczynia się w ich przypadku do większego poziomu zmęczenia i zmniejszenia zdolności przetwarzania poznawczego (Best, 2021a i b; Hornsby, Werfel, Camarata, Bess, 2014).

2. Metodologia własnych badań empirycznych

W tekście tym podjęto próbę przyjrzenia się bliżej zjawisku zmęczenia zdalną edukacją u osób nie(do)słyszających oraz poszukania odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu osoby z uszkodzeniem słuchu doświadczają zmęczenia zdalną edukacją oraz jakie są w związku z tym ich doświadczenia? By móc zgłębić to zagadnienie, przeprowadzono własne badania empiryczne, a ich rezultat przedstawiono poniżej.

2.1. Charakterystyka badanej grupy

Łącznie zebrano dane od 70 nie(do)słyszających respondentów, którzy w ostatnim roku (tj. od marca 2020 r., czyli od rozpoczęcia pandemii COVID-19 i przejścia na nauczanie online) byli uczestnikami zdalnej edukacji w szkole lub na uczelni. Najmłodsza uczestniczka badań płci żeńskiej miała 13 lat, najstarsza zaś 43 (PL: $SD = 7,04$, $M = 25,11$; ENG: $SD = 7,75$, $M = 26,62$), z kolei wiek najmłodszego uczestnika badań płci męskiej wynosił 11 lat, a najstarszego – 75 (PL: $SD = 10,32$, $M = 23,4$; ENG: $SD = 15,75$, $M = 33,09$)¹. Socjodemograficzną charakterystykę respondentów zaprezentowano w tabeli 1. Wszystkie osoby, które uzupełniły PL kwestionariusz ($n = 46$, czyli 66%), uczyły się bądź studiowały w Polsce. Grupa uzupełniająca ENG kwestionariusz ($n = 24$, 34%) była bardziej zróżnicowana – badani uczyli się lub studiowali w takich krajach jak: Stany Zjednoczone (5 osób), Wielka Brytania (3), Kanada (3), Szwecja, Litwa (po 2 osoby), Irlandia, Finlandia, Rumunia, Turcja, Gruzja, Nepal, Holandia, Uganda i Dania (po 1 osobie).

^{1/} SD – odchylenie standardowe; M – średnia; PL – kwestionariusz w języku polskim; ENG – kwestionariusz w języku angielskim.

Tabela 1. Dane socjodemograficzne respondentów

| | Kwestionariusz | | | | Ogólnie | |
|-----------------------------|----------------|----|--------------|----|----------|----|
| | J. polski | | J. angielski | | | |
| | Częstość | % | Częstość | % | Częstość | % |
| PŁEĆ | | | | | | |
| Kobieta | 36 | 78 | 13 | 54 | 49 | 70 |
| Mężczyzna | 10 | 22 | 11 | 56 | 21 | 30 |
| WIEK | | | | | | |
| 0–25 | 35 | 76 | 11 | 46 | 46 | 66 |
| 26–35 | 5 | 11 | 8 | 33 | 13 | 19 |
| 36–45 | 6 | 13 | 4 | 17 | 10 | 14 |
| 46–... | – | – | 1 | 4 | 1 | 1 |
| TOŻSAMOŚĆ | | | | | | |
| Słabosłyszący/niedosłyszący | 40 | 87 | 20 | 84 | 50 | 71 |
| Niesłyszący/głuchy | 6 | 13 | 2 | 8 | 18 | 26 |
| Kulturalnie Głuchy | – | – | 2 | 8 | 2 | 3 |
| FORMA KOMUNIKACJI | | | | | | |
| Głównie mowa | 36 | 78 | 23 | 96 | 63 | 90 |
| Mowa i język migowy | 10 | 22 | – | – | 6 | 9 |
| Głównie język migowy | – | – | 1 | 4 | 1 | 1 |

Źródło: opracowanie własne.

2.2. Narzędzie badawcze

Należało zebrać oraz przeanalizować doświadczenia zdobyte podczas zdalnej edukacji wśród uczniów/studentów nie(do)słyszących i zbadać poziom generowanego przez nie zmęczenia. Posłużono się narzędziem metod ilościowych – kwestionariuszem ankiety, który był rozdystrybuowany w dwóch wersjach językowych, po polsku i po angielsku. Składał się z czterech sekcji:

1. Metryczka uczestnika,
2. Uczestnictwo w zajęciach zdalnych,
3. Doświadczenia edukacji zdalnej,

4. Skala zdalnego wyczerpania i zmęczenia (SZWiZ) – autorska polska adaptacja Zoom Exhaustion & Fatigue (ZEF) Scale (Fauville, Luo, Queiroz, Bailenson, Hancock, 2021).

Dwie pierwsze sekcje narzędzia były przygotowane wspólnie przez autorkę niniejszego artykułu i autorkę innego rozdziału z tej książki, która opracowała także trzecią sekcję, a ostatnia przez autorkę poniższego tekstu. Dane prezentowane w tej części książki są częścią większych badań. Analizie zostaną zatem poddane sekcje 1 i 4 oraz wspomniana sekcja 2.

Zoom Exhaustion & Fatigue Scale – ZEF Scale
(Fauville, Luo, Queiroz, Bailenson, Hancock, 2021)

Aby przebadać respondentów pod względem ich subiektywnej oceny poziomu wyczerpania i zmęczenia zdalną edukacją, posłużono się standaryzowanym narzędziem badawczym Zoom Exhaustion & Fatigue Scale – ZEF Scale (Fauville, Luo, Queiroz, Bailenson, Hancock, 2021). Składa się ono z pięciu sekcji po trzy pytania, reprezentujących pięć typów zmęczenia: emocjonalne, motywacyjne, wzrokowe, społeczne, ogólne. Skala ta została przetłumaczona z języka angielskiego na polski przez autorkę rozdziału, a następnie sprawdzona pod względem właściwości i precyzyjności tłumaczenia przez drugą osobę z zastosowaniem metodologii retranslacji (z ang. *back translation*) (Yanjie, 2013). Na potrzeby badania przeprowadzanego wśród specyficznej grupy respondentów skalę należało zaadaptować i rozszerzyć o zagadnienia dotyczące zmęczenia słuchowego, które szczególnie dotyczy osób z uszkodzeniem słuchu (Bess, Hornsby, 2014; Hick, Tharpe, 2002; Hornsby, Naylor, Bess, 2016). Dodano dziewięć pytań, które zostały pogrupowane w trzy kolejne sekcje zmęczenia: słuchania, rozumienia i przetwarzania. Skala zdalnego wyczerpania i zmęczenia (SZWiZ) zawiera 24 pytania zawarte w ośmiu sekcjach po trzy pytania.

2.3. Przebieg badań

Badanie przeprowadzono w czerwcu 2021 r. z zastosowaniem techniki CAWI, wykorzystując Internet do rozsyłania narzędzia badawczego do potencjalnych respondentów i otrzymania od nich wyników. Technika ta, co niewątpliwie stanowi jej zaletę, ułatwia dotarcie do grupy badawczej, która jest rozproszona w słyszącym społeczeństwie, a dodatkowo zapewnia wysoki stopień anonimowości (szczególnie ważny w przypadku wrażliwych danych dotyczących niepełnosprawności) oraz możliwość uzupełnienia kwestionariusza w dowolnym momencie i miejscu na świecie, np. w domu. Linki z kwestionariuszami zostały udostępnione na grupach i fanpage'ach zrzeszających osoby z uszkodzeniem słuchu, zarówno tych prowadzonych w języku angielskim (International Federation of Hard of Hearing Young People – IFHOHYP, International Federation of Hard of Hearing – IFHOH, European Federation of Hard of Hearing – EFHOH, Hearing Loss Community – HLC, Deaf and Hard of Hearing), jak i polskim (Stowarzyszenie Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych SUIITA; Niesłyszący i Słabosłyszący; Polska Fundacja Osób Słabosłyszących – PFOS). Wykorzystano także kontakty uzyskane na przestrzeni lat przez twórczynię kwestionariusza. Wszystkie otrzymane odpowiedzi kwalifikowały się do analiz, m.in. dzięki jednej z funkcji formularza ankiet online, tj. blokowaniu przejścia do kolejnych sekcji, jeśli nie udzielono odpowiedzi na pytania z poprzedniej.

3. Wyniki

3.1 Uczestnictwo w zajęciach zdalnych

Platformy wykorzystywane w zdalnym nauczaniu i ich funkcjonalność

Na poziom zmęczenia zdalnym nauczaniem wpływa wiele czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, m.in. sposób prowadzenia zajęć online przez nauczyciela/wykładowcę, zaangażowanie uczestników tych zajęć czy dostępność do różnych funkcji zapewnianych przez platformy. W celu zrozumienia zjawiska rozległości problemu, jakim jest zmęczenie

(bądź jego brak) zdalną edukacją, należało najpierw zebrać podstawowe informacje na temat funkcjonowania uczniów/studentów w digitalnej przestrzeni w ostatnim roku. Dlatego też zapytano ich o to, z jakich platform i ich funkcjonalności korzystali podczas tych zajęć, oraz o napisy, by zorientować się, na ile ta usługa jest dla nich dostępna i przez nich wykorzystywana. Wyniki zostały zaprezentowane w poprzednim rozdziale *Cisza w eterze...*, w którym przedstawiono pierwszą część wspomnianych szerszych badań.

Czas spędzony przed ekranami w związku ze zdalną edukacją

W związku z ogłoszeniem pandemii COVID-19 szkoły oraz uczelnie w trybie pilnym przeszły na nauczanie online. Oznaczało to, że studenci oraz uczniowie przez ostatni rok uczestniczyli w zdalnych zajęciach w większym stopniu niż wcześniej. Istotne w analizach dotyczących zmęczenia są takie kwestie jak: częstość uczestnictwa w zdalnych zajęciach, przeciętna długość trwania jednej ich jednostki, przeciętna liczba godzin zdalnych zajęć dziennie, długość przerw pomiędzy zajęciami online. Pojawiło się także otwarte pytanie dotyczące subiektywnej opinii respondentów o tym, czy długość trwania przerw między poszczególnymi spotkaniami jest wystarczająca. Wyniki tych analiz zaprezentowano w poprzednim rozdziale.

3.2. Poziom zdalnego wyczerpania i zmęczenia u uczniów/studentów nie(do)słyszających

By zbadać poziom zdalnego zmęczenia wśród uczniów/studentów nie(do)słyszających, wykorzystano narzędzie badawcze SZWiZ, a wyniki zaprezentowano w tabeli 3. Zsumowano punkty w każdym z typów zmęczenia, następnie zaś podzielono je przez liczbę respondentów ($N = 70$). Uśredniona zsumowana punktacja do każdego typu zmęczenia wynosiła: $W = 7,9$, $Sp = 8,7$, $O = 10,3$, $M = 8,8$, $E = 8,1$, $P = 9,4$, $R = 9,4$, $S = 9,2$. Minimalnie można było otrzymać 3 punkty, maksymalnie 15 punktów przy każdym typie zmęczenia. Da się zauważyć, że zmęczenie związane ze słuchem (przetwarzania, rozumienia oraz słyszenia) było na wyższym poziomie niż inne rodzaje zmęczenia, a ogólne zmęczenie miało najwyższy wskaźnik ze wszystkich.

Tabela 3. Poziom zdalnego wyczerpania i zmęczenia wśród osób nie(do)słyszających

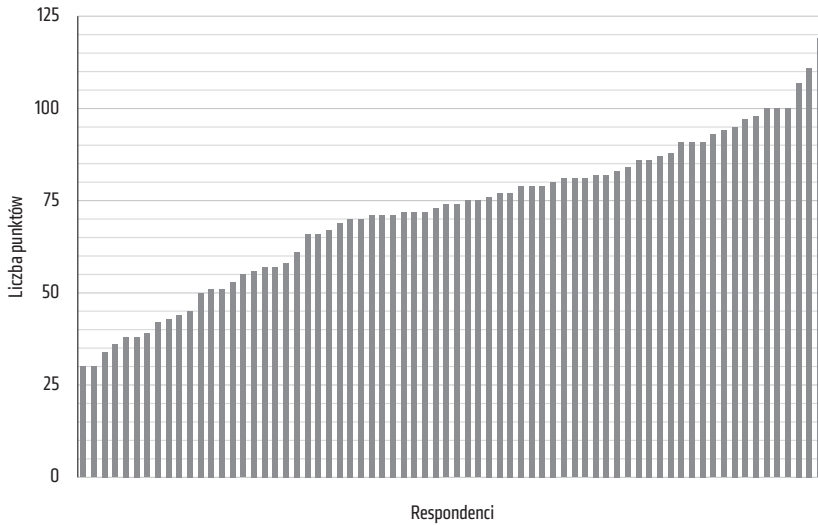
| Typ zmęczenia | Jak bardzo po zdalnych zajęciach lub po nich...? | Suma | M | SD |
|-------------------|---|------|------|------|
| Wizualne (W) | Rozmywa ci się wzrok | 165 | 2,36 | ,137 |
| | Podrażnione są twoje oczy | 199 | 2,84 | ,131 |
| | Bolą cię oczy | 189 | 2,70 | ,143 |
| Łącznie | | 553 | – | – |
| Społeczne (Sp) | Potrzebujesz czasu dla siebie | 242 | 3,46 | ,136 |
| | Chcesz być sam | 197 | 2,81 | ,159 |
| | Unikasz sytuacji towarzyskich | 170 | 2,43 | ,143 |
| Łącznie | | 609 | – | – |
| Ogólne (O) | Czujesz się fizycznie zmęczony | 236 | 3,37 | ,144 |
| | Czujesz się mentalnie zmęczony | 243 | 3,47 | ,138 |
| | Czujesz się wykończony (fizycznie i psychicznie) | 240 | 3,43 | ,140 |
| Łącznie | | 719 | – | – |
| Motywacyjne (M) | Obawiasz się tego, że masz jeszcze inne sprawy do załatwienia | 200 | 2,86 | ,140 |
| | Czujesz się zbyt zmęczony, by wykonać inne rzeczy | 216 | 3,09 | ,138 |
| | Nie masz ochoty na nic | 203 | 2,90 | ,146 |
| Łącznie | | 619 | – | – |
| Emocjonalne (E) | Jesteś wyczerpany emocjonalnie | 204 | 2,91 | ,145 |
| | Jesteś markotny/a | 177 | 2,53 | ,146 |
| | Jesteś rozdrażniony/a | 185 | 2,64 | ,142 |
| Łącznie | | 566 | – | – |
| Przetwarzania (P) | Bolą cię uszy i/lub głowa | 202 | 2,89 | ,161 |
| | Odczuwasz zmęczenie słuchowe | 224 | 3,20 | ,156 |
| | Odczuwasz problemy w koncentracji słuchowej | 234 | 3,34 | ,151 |
| Łącznie | | 660 | – | – |

| Typ zmęczenia | Jak bardzo po zdalnych zajęciach lub po nich...? | Suma | M | SD |
|----------------|---|------|------|------|
| Rozumienia (R) | Odczuwasz zwiększony wysiłek słuchania | 225 | 3,21 | ,153 |
| | Odczuwasz irytację, że brakuje ci niewerbalnych wskazówek i musisz polegać na słuchu | 223 | 3,19 | ,158 |
| | Musisz się wysilić, aby domyślać się kontekstu/dopowiadać brakujące słowa w wypowiedziach innych osób | 210 | 3,00 | ,150 |
| Łącznie | | 658 | – | – |
| Słyszenia (S) | Musisz się wysilić, by ograniczyć hałas otoczenia i rozumieć innych | 205 | 2,93 | ,140 |
| | Musisz się wysilić, by domyślać się, kto mówi i kiedy jest twoja kolej | 214 | 3,06 | ,164 |
| | Musisz się wysilić, by skupić się na słuchaniu i nadążyć za dyskusją | 228 | 3,26 | ,153 |
| Łącznie | | 647 | – | – |

Źródło: opracowanie własne.

Łącznie można było otrzymać od 24 punktów (wynik ten oznacza niski poziom zdalnego zmęczenia) do 120 punktów (wynik wskazuje na bardzo wysoki poziom zmęczenia). Średnia punktów ze wszystkich typów zmęczenia wśród respondentów wynosiła $M = 71,9$. Ponadto dało się zauważyć, że doświadczenia respondentów zdobyte podczas zdalnej edukacji w związku ze zmęczeniem są skrajne: niektórzy czuli się bardzo zmęczeni zdalną edukacją (119 punktów), a u innych poziom ten okazał się mały (30 punktów). Diagram 1 wskazuje, jak bardzo studenci/uczniowie są (nie)zmęczeni zdalną edukacją.

Diagram 1. Liczba punktów ze wszystkich typów zmęczenia wśród respondentów



Źródło: badania własne.

Respondenci wskazali dodatkowo także pewne obszary, które wiązały się z edukacją stacjonarną (przed pandemią), gdzie uczucie zmęczenia w jakiś sposób zostało zmniejszone w czasie zdalnej edukacji. Uporządkowano je w pięciu kategoriach:

- **oszczędność czasu** – nie trzeba dojeżdżać do szkoły bądź na uczelnię; można przyszykować się w krótszym czasie, dłużej pospać albo się pouczyć; przejście do kolejnego spotkania zabiera mniej czasu; – *na uczelni traciłam czas, siedząc beczynn timer na wykładzie, a wracając do mieszkania, musiałam dodatkowo się uczyć, jak już dostałam notatki od asystentki (R44),*
- **możliwość odpoczynku/dbania o siebie** – *możliwość zmiany pozycji (stać, leżeć, chodzić), jeśli jest taka potrzeba (R50), podczas dłuższych przerw uciniałam sobie drzemki, czego nie mogłam zrobić, będąc na uczelni. To pomagało mi się regenerować pomiędzy zajęciami (R70), potrzebowałam w mniejszych ilościach kofeiny i mimo tego wciąż byłam czujny. Było mi także łatwiej z regularnością posiłków, co mi się nie udawało, kiedy byłam na uczelni (R9),*

- ▶ **łatwiejszy odbiór dźwięków** – lepsze rozumienie uczestników zajęć dzięki pętli indukcyjnej czy bluetooth (w tym możliwość regulacji głośności), uczestnicy mówili do mikrofonu i siedzieli w jednym miejscu, bardziej kontrolowana dyskusja (każdy mówi po kolei, nikt się nie przekrzykuje), brak hałasu w tle (możliwość odizolowania), w razie potrzeby możliwość wyłączenia mikrofonu,
- ▶ **zmniejszenie stresu** – nie trzeba lokalizować i „podążać” za dźwiękiem, szczególnie gdy osoba była daleko, widać twarz i usta, *dźwięk dostarczany bez przeszkód niemal „prosto do mózgu”* (R39), większy komfort przy pracy z innymi (aplikacje typu LiveTranscribe), brak stresu spowodowanego tym, że można się spóźnić na autobus/zajęcia przez korki, większy komfort i poczucie bezpieczeństwa w rozumieniu innych,
- ▶ **wizualizacja komunikatów** – w razie potrzeby możliwość korzystania z aplikacji przekształcającej mowę na tekst, jaśniejszy kontekst i standard w komunikacji między studentami/prowadzącymi, wizualizacja materiałów, listy obecności, konkretna przemawiająca osoba (speaker view), wiele możliwości komunikacji z innymi (chat).

4. Dyskusja

Niniejszy tekst miał na celu zbadać poziom zmęczenia zdalną edukacją (*zoom fatigue syndrome*) wśród osób nie(do)słyszących oraz zebrać ich doświadczenia z tym związane. Zaprezentowane wyniki badań empirycznych pozwoliły na przedstawienie paru istotnych punktów zaprezentowanych poniżej.

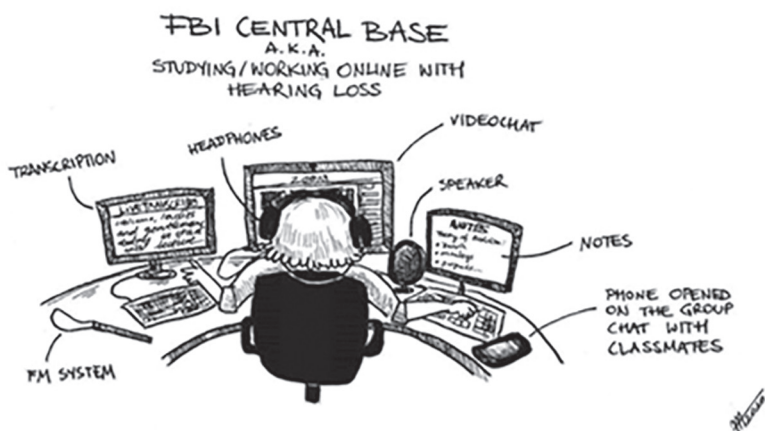
Okazuje się, że objawy związane ze zmęczeniem, które w przypadku osób słyszących opisywane są pod nazwą syndrom zdalnego zmęczenia (*zoom fatigue syndrome*), były obecne w życiu osób z uszkodzeniem słuchu od początku ich niepełnosprawności. Słyszący uczniowie/studenci skarżyli się m.in. na brak niewerbalnych wskazówek, co było spowodowane niskiej jakości kamerką lub jej wyłączeniem, a także na słabą jakość dźwięku z powodu opóźnień w jego emisji lub niewystarczających mikrofonów. Odzwierciedla to problemy, z którymi na co dzień borykają się osoby z uszkodzeniem słuchu. Interpretacja niewerbalnych wskazówek niejednokrotnie również

stanowi wyzwanie, ponieważ mogą być one zniekształcone przez kamerę i jej umiejscowienie. Z tego względu okazuje się, że interakcje oparte wyłącznie na dźwięku mogą być bardziej skuteczne pod względem synchronizacji (Bailenson, 2021). Gdy jakość dźwięku podczas wideokonferencji jest niska, przypomina to sytuację osób, które utraciły słuch, kiedy to czasami słyszą tylko kilka słów. Niektórzy porównują to doświadczenie do układania puzzli (Bess i Hornsby, 2014).

Mimo że osoby z uszkodzeniem słuchu to „weterani” tego typu zmęczenia, to wciąż są one narażone na jego odczuwanie w równie wysokim, a nawet wyższym stopniu niż ludzie słyszący, ponieważ SZZ funkcjonuje w wirtualnej rzeczywistości i rządzi się innymi prawami niż np. zmęczenie koncentracyjne. Pojęcie zmęczenia poznawczego może być używane w odniesieniu do subiektywnego zmęczenia lub do obiektywnej konsekwencji zmęczenia. Te obydwa typy będą objawiać się w związku z uszkodzeniem słuchu (Hornsby, Naylor, Bess, 2016). Nie(do)słyszący uczeń/student wciąż może fizycznie i psychicznie czuć się wyczerpany w wyniku intensywnego skupiania się na mowie nauczyciela/wykładowcy i rozmowach z kolegami w klasie/na roku. W związku z tym ich doświadczenia mogą być podobne do tych, „kiedy jesteś słabosłyszący, masz trudności ze słyszeniem; kiedy z trudem słyszysz, się męczysz; kiedy jesteś zmęczony, jesteś sfrustrowany; kiedy jesteś sfrustrowany, nudzisz się; kiedy się nudzisz, rezygnujesz” (Pichora-Fuller, 2003, s. 28). W przypadku niektórych studentów słuchanie stawało się łatwiejsze dzięki technologii (bezprowadowa łączność bluetooth między protezami słuchowymi a smartfonem/laptopem, pętla indukcyjna, napisy na żywo itp.) oraz wymuszonej formie uczestnictwa w zajęciach (np. mówienie do mikrofonu tak, by każdy słyszał, większa kontrola podczas dyskusji za pomocą wyciszania mikrofonu), tym samym poziom występującego u nich zmęczenia nie był tak wysoki. Inna grupa respondentów nie miała jednak pozytywnych doświadczeń związanych z nauką online, a przez to była bardziej zmęczona i sfrustrowana zdalną edukacją. Jeden z badaczy zauważył, że „pomimo najlepszych intencji i wsparcia, zmęczenie słuchowe i koncentracyjne nadal się zdarza. Niektórzy ludzie mogą łatwo się przystosować i radzić sobie z ubytkiem słuchu, inni już nie, potrzebują wsparcia i rozsądnych dostosowań, które pomogłyby im wszystkim się rozwijać” (Best, 2021b). Niebagatelną rolę odgrywa tutaj dostęp do różnych form

wsparcia technologicznego, które umożliwiają wideokonferencje i zdalna edukacja, co jest jednak uwarunkowane ich jakością. Jak zauważa L. Best (2021b), napisy na żywo mogą zmniejszyć zmęczenie słuchowe, ponieważ pozwalają odpocząć od wysokiego poziomu koncentracji wymaganego podczas słuchania. W innym artykule autorka przestrzega jednak, że „próba nadania sensu automatycznym napisom, gdy nie są one dokładne, odwraca naszą uwagę, gdy staramy się śledzić dyskusję w grupie” (Best, 2021a). Dlatego wciąż trzeba mieć świadomość, że „nawet korzystając z urządzeń lub programów wspomagających słyszenie, pod koniec dnia nadal jesteśmy wyczerpani” (Best, 2021b).

Dlatego też doświadczenia uczniów/studentów nie(do)słyszających związane ze zdalną edukacją mogą być różne, co wpływa na poziom ich zmęczenia. Przyczyną tego jest nie tylko uszkodzenie słuchu, ale także czynniki zewnętrzne (np. dostępność do treści zajęć czy dobrej jakości Internetu oraz sprzętu elektronicznego, korzystanie z urządzeń wspomagających słyszenie, długość zajęć i przerw) i wewnętrzne (np. przystosowanie się do nowej rzeczywistości edukacyjnej). Koresponduje to z poprzednimi badaniami autorki (Lewandowska, 2020), w których doświadczenia uczniów nie(do)słyszających były uzależnione od wielu czynników. Pośrednio zwróciła ona uwagę na problem obniżenia się dobrostanu psychospołecznego w związku z nadmierną ilością czasu spędzonego przed ekranami i dodatkowo podniesienia poziomu stresu przez problemy technologiczne. W związku z tym należy zauważyć, że uczeń/student nie(do)słyszający jest bardziej narażony na zmęczenie zdalną edukacją w porównaniu do jego słyszącego kolegi. Trzeba też pamiętać o wpływie tych doświadczeń na wyniki w nauce, a także na dobrostan psychospołeczny takiej osoby oraz jej perspektywy zawodowe. Ma to ważne implikacje nie tylko w sferze naukowej. Lepsze rozumienie fundamentalnych kwestii związanych z tym zagadnieniem okazałoby się pomocne również w sferze praktyki, czyli w przypadku edukatorów i specjalistów. Jak zauważyła L. Best (2021a), osoby z uszkodzeniem słuchu muszą być „mistrzami wielozadaniowości” (*masters in multitasking*). W celu odnalezienia się w nowej zdalnej rzeczywistości stają przed koniecznością samodzielnego ogarnięcia wielu rzeczy, aby móc aktywnie uczestniczyć w życiu. Dowodem tego jest poniższy komiks.



Ograniczenia i wskazania dla przyszłych badań (rys. Maria Skoczynska)

Ograniczeniem tychże badań była mała liczba respondentów, szczególnie w grupie międzynarodowej, przez co nie można było przeprowadzić analiz porównawczych między uczącymi się/studiującymi w Polsce a tymi w innych krajach. Na podstawie danych pochodzących od 70 osób da się zauważyć, że warunki edukacyjne są różne (np. dostępność do napisów zapewnianych przez rząd/szkołę/uczelnię wskazana została tylko w grupie międzynarodowej). Ponadto przebadana grupa jest niereprezentatywna (Jabkowski, 2015) nie tylko ze względu na małą grupę badawczą, ale także z powodu nielosowego doboru próby i dotarcia z zaproszeniem do uczestnictwa do ograniczonej liczby osób nie(do)słyszących, należących do wyżej wymienionych grup.

Zaprezentowane wyniki zgromadzono na podstawie danych zebranych od małej grupy badawczej, dlatego potrzebne są dalsze badania, by je potwierdzić. Warto zainteresować się opracowaniem wiarygodnych metod pomiarowych, które pozwoliłyby na zbadanie w pogłębionym stopniu zmęczenia związanego ze słuchem u uczestników zdalnej edukacji. Należałoby w nich uwzględnić także różne wewnętrzne i zewnętrzne mechanizmy oraz czynniki odpowiedzialne za podatność na zmęczenie związane ze słuchem, które w konsekwencji miałyby wpływ na subiektywną ocenę poziomu zmęczenia. W rezultacie można by podjąć skuteczne potencjalne interwencje mające na celu zmniejszenie zmęczenia u osób z ubytkiem słuchu. Ponadto niezwykle cenne byłyby badania porównawcze między

osobami z uszkodzeniem słuchu a słyszącymi, by sprawdzić, czy poziom zmęczenia kształceniem online zależy od (stopnia) uszkodzenia słuchu i innych czynników okołosłuchowych (warunki słyszenia, rehabilitacja, dostęp do protez słuchowych, technologii wspomagającej słyszenie i różnego rodzaju wsparcia typu napisy itp.). Potrzeba ta wydaje się istotna, ponieważ uczestnicy niniejszych badań mają zupełnie skrajne doświadczenia związane z edukacją zdalną, a dodatkowo niektórzy z respondentów wskazali, że nauka w trybie online przysłużyła im w większym stopniu w lepszym słyszeniu i rozumieniu treści przekazywanych podczas zajęć, niż działa się to podczas zajęć stacjonarnych.

W ramach zakończenia

Wskazówki dla prowadzących, które pomogą zmniejszyć poziom zmęczenia wśród nie(do)słyszących uczestników zdalnej edukacji

Mimo że technologia wciąż może stwarzać przeszkody w zdalnym nauczaniu, to jesteśmy w stanie poprawić komfort uczestnictwa w niej osób nie(do)słyszących, tym samym zmniejszając u nich poziom odczuwanego zmęczenia. Poniżej zaprezentowane zostały wskazówki opracowane przez L. Best (2021a), które przysłużą nie tylko tym osobom, ale także słyszącym uczestnikom zajęć online. Autorka niniejszego artykułu dodała do tej listy punkty 10–14. Warto także do nich zastosować wspomnianą w innym artykule autorki (Lewandowska, 2020) *Instrukcję obsługi studenta z wadą słuchu w czasach apokalipsy* w celu pełnej realizacji działań włączających, które przysłużą się do zmniejszenia poziomu zmęczenia i stresu.

Wskazówki

1. Poinformować, jeśli są zapewnione tłumacz języka migowego bądź napisy (np. automatyczne napisy generowane przez platformę) – komfort łatwiejszego odbioru treści zajęć.
2. Udostępnić materiały przed zajęciami – możliwość zapoznania się z tematem i uprzedniego przygotowania się do niego.

3. Przygotować wizualne wersje tego, o czym będzie mowa, np. instrukcja do zadań na slajdach – przekaz przez kilka zmysłów pozwala więcej zapamiętywać i rozumieć.
4. Używać czatu do podsumowania głównych punktów, trudnych bądź obcojęzycznych nazw i nazwisk – pomaga w zapamiętywaniu i pozostawianiu w temacie.
5. Dać czas na odpowiedzi – niektórzy korzystają z napisów na żywo, więc występuje opóźnienie między mową a napisami, co wpływa na czas reakcji.
6. Przypominać wypowiadającym się o włączaniu kamerki – pomaga w rozumieniu i umożliwia czytanie z ruchu warg.
7. Przypominać o wyciszeniu mikrofonu, kiedy osoba nie mówi – hałas w tle rozprasza.
8. Planować 5–10 minut przerwy w trakcie spotkań dłuższych niż 2 godziny – czas na odpoczynek, rozluźnienie i odzyskanie energii z dala od ekranu.
9. Wysłać transkrypt ze spotkania i prac grupowych po zajęciach – pozwala zapamiętać treści (niektórzy muszą patrzeć się na innych, by rozumieć, przez co nie mogą robić notatek).
10. Przygotować dostępne materiały (np. wideo z napisami lub transkrypcją) – aktywne uczestnictwo danej osoby w zajęciach, działania inkluzyjne.
11. Poprosić, by materiały przygotowywane przez uczestników były udostępnione dla innych, np. na grupie (prezentacje, skrypty).
12. Przygotować interaktywne zajęcia (użycie narzędzi i metod nieformalnej edukacji) – łatwiejsze zapamiętywanie, uczestnicy są aktywni, co pomaga poczuć się częścią grupy.
13. Zaproponować, by jeden z uczestników robił notatki z zajęć i udostępniał je innym (na każdym spotkaniu inna osoba) – wsparcie i pomoc kolegów (*peer support*).
14. Ustalić wspólnie zasady obowiązujące podczas zajęć (np. podnieść wirtualną rękę, by wypowiedzieć się) – zapewnienie komfortu bycia częścią grupy.

Bibliografia

- Almeida, F., Duarte Santos, J., Augusto Monteiro, J. (2020). The challenges and opportunities in the digitalization of companies in a post-COVID-19 world. *IEEE Engineering Management Review*, 48, 97–103.
- Bailenson, J.N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2, 1–6.
- Bess, F.H., Gustafson, S.J., Corbett, B.A., Lambert, E.W., Camarata, S.M., Hornsby, B.W.Y. (2016). Salivary Cortisol Profiles of Children with Hearing Loss. *Ear and hearing*, 37(3), 334–344.
- Bess, F.H., Gustafson, S.J., Hornsby, B.W.Y. (2014). How Hard Can it be to Listen? Fatigue in School-Age Children with Hearing Loss. *Journal of Educational Audiology*, 20, 1–14.
- Bess, F.H., Hornsby, B.W. (2014). Commentary: listening can be exhausting – fatigue in children and adults with hearing loss. *Ear and hearing*, 35(6), 592–599.
- Best, L. (2021a). *Masters in multitasking*, <https://www.seehearinclusion.com/2021/02/14/masters-in-multitasking/> [data dostępu: 7.07.2021].
- Best, L. (2021b). *Hearing loss and burnout – is there a link?*, <https://seehearinclusion.com/2021/01/18/hearing-loss-and-burnout-is-there-a-link/> [data dostępu: 7.07.2021].
- Brännström, K.J., Lyberg-Åhlander, V., Sahlén, B. (2020). Perceived listening effort in children with hearing loss: listening to a dysphonic voice in quiet and in noise, *Logopedics Phoniatrics Vocology*, <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1794030> [data dostępu: 7.07.2021].
- Brotto, D., Sorrentino, F., Favaretto, N., Bovo, R., Trevisi, P., Martini, A. (2021). Pediatric Hearing Loss Management in the COVID-19 Era: Possible Consequences and Resources for the Next Future, *Otolaryngology – Head and Neck Surgery*, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01945998211012677> [data dostępu: 7.07.2021].
- Childress, T. (2021). Accommodating Students With Hearing Loss During COVID-19, <https://leader.pubs.asha.org/do/10.1044/leader.SCM.26052021.24/full> [data dostępu: 7.07.2021].
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Pedagogia Christiana*, 2(42), 181–194.
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A.C.M., Bailenson, J.N., Hancock, J. (2021). Zoom Exhaustion and Fatigue Scale, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3786329 [data dostępu: 1.05.2021].

- Hetu, R., Riverin, L., Lalande, N., St-Cyr, C. (1988). Qualitative analysis of the handicap associated with occupational hearing loss. *British Journal of Audiology*, 22(4), 251–264.
- Hicks, C.B., Tharpe, A.M. (2002). Listening effort and fatigue in school-age children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(3), 573–584.
- Hornsby, B.W., Naylor, G., Bess, F.H. (2016). A Taxonomy of Fatigue Concepts and Their Relation to Hearing Loss. *Ear and hearing*, 37(1), 136S–144S.
- Hornsby, B.W.Y., Werfel, K., Camarata, S., Bess, F.H. (2014). Subjective Fatigue in Children With Hearing Loss: Some Preliminary Findings. *American Journal of Audiology*, 23(1), 129–134.
- Hornsby, B.W.Y. (2013). The Effects of Hearing Aid Use on Listening Effort and Mental Fatigue Associated With Sustained Speech Processing Demands. *Ear and Hearing*, 34(5), 523–534.
- Jabkowski, P. (2015). *Reprezentatywność badań reprezentatywnych. Analiza wybranych problemów metodologicznych oraz praktycznych w paradygmacie całkowitego błędu pomiaru*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kramer, S.E., Kapteyn, T.S., Houtgast, T. (2006). Occupational performance: Comparing normally-hearing and hearing-impaired employees using the Amsterdam Checklist for Hearing and Work. *International Journal of Audiology*, 45, 503–512.
- Lewandowska, P. (2020). Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne – z doświadczeń pandemii COVID-19* (s. 9–37). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- McGarrigle, R., Munro, K.J., Dawes, P., Stewart, A.J., Moore, D.R., Barry, J.G., Amity, S. (2014). Listening effort and fatigue: What exactly are we measuring? A British Society of Audiology Cognition in Hearing Special Interest Group ‘white paper’. *International Journal of Audiology*, 53(7), 433–445.
- Nadler, R. (2020). Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition*, 58, 102613.
- Peper, E., Wilson, V., Martin, M., Harvey, R. (2021). Avoid Zoom Fatigue, Be Present and Learn. *NeuroRegulation*, 8, 47–56.
- Pichora-Fuller, M.K. (2003). Cognitive aging and auditory information processing. *International Journal of Audiology*, 42(2), 26–32.
- Pittman, A. (2011). Children’s Performance in Complex Listening Conditions: Effects of Hearing Loss and Digital Noise Reduction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1224–1239.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego*

- „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”, https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf [data dostępu: 7.07.2021].
- Schafer, E.C., Dunn, A., Lavi, A. (2021). Educational Challenges During the Pandemic for Students Who Have Hearing Loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52, 889–898.
- Shield, B.M., Dockrell, J.E. (2003). The Effects of Noise on Children at School: A Review. *Building Acoustics*, 10(2), 97–116.
- Światowa Organizacja Zdrowia (2021). World Report on Hearing, <https://who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing> [data dostępu: 7.07.2021].
- Tiesinga, L.J., Dassen, T.W., Halfens, R.J. (1996). Fatigue: a summary of the definitions, dimensions, and indicators. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, 7(2), 51–62.
- Wiederhold, B.K. (2020). Connecting through Technology during the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23, 437–438.
- Yanjie, L. (2013). A General Review of Existing Retranslation Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1908–1912.

Autorki – noty biograficzne

AGNIESZKA AMILKIEWICZ-MAREK – doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, pedagog, absolwentka dziennych studiów na kierunku *pedagogika* II stopnia oraz *nauczanie początkowe*, nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowe kwalifikacje zawodowe zdobyła na studiach podyplomowych z logopedii, *wychowania do życia w rodzinie i neurologopedii*. Ukończyła *Szkołę Terapii Ręki* i ma uprawnienia do prowadzenia zajęć z programu *Spójrz inaczej*. Jako neurologopeda była wolontariuszem w Szpitalu Neuropsychiatrycznym w Lublinie, gdzie praktykowała i pracowała na Oddziałach Neurologii i Rehabilitacji Neurologicznej. Podczas 20-letniej pracy zawodowej uczestniczyła w różnych szkoleniach i kursach metodycznych z zakresu metod pracy z uczniem i jego rodziną, metod stymulujących rozwój mowy i komunikacji, diagnozy i terapii logopedycznej oraz pedagogicznej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół stymulacji rozwoju i funkcjonowania dzieci doświadczających zakłóceń rozwoju na różnych jego etapach. Szczególną wagę przywiązuje do profilaktyki i wczesnej diagnostyki dzieci z chorobami przewlekłymi, niepełnosprawnością i trudnościami w nauce, a także do pracy z uczniami zdolnymi i ich rodzinami. Zauważa konieczność pracy w zespołach interdyscyplinarnych.

EMILIA DYCZKOWSKA – studentka drugiego roku pedagogiki specjalnej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Członkini Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej. Wolontariuszka

projektu *Zoom na Polskę*. Ukończyła kurs kwalifikacyjny i jest instruktorem sportu. W latach 2017–2020 reprezentowała swoją szkołę w rozgrywkach sportowych, m.in. z piłki nożnej, biegów przełajowych, lekkoatletyki.

WERONIKA GRYGIERZEC – studentka czwartego roku psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Od 2020 roku członkini Stowarzyszenia Pomocy Psychologicznej i Duchowej „Inigo” w Lublinie.

BEATA GULATI – absolwentka pedagogiki i filologii angielskiej, doktorantka na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w zakresie pedagogiki specjalnej. Od 2004 roku z pasją prowadzi autorski, specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla osób niesłyszących oraz słabosłyszących na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Należy do European Society for the Study of English oraz International Research Group: *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons* (EFL DHH). Drugą kadencję jest członkiem Komisji ds. wyrównywania szans edukacyjnych przy KRASP. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół nauczania języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących oraz satysfakcji zawodowej osób z niepełnosprawnościami.

PAULINA KORACH – absolwentka kierunków profilaktyka i terapia pedagogiczna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i terapia pedagogiczna, a także poradnictwo i pomoc psychologiczno-pedagogiczna Gnieźnińskiej Szkoły Wyższej Milenium. Doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Angażuje się w działalność społeczną na rzecz osób z niepełnosprawnością oraz dzieci i młodzieży dotkniętych problemem wykluczenia społecznego. Była wolontariuszką oraz wychowawcą w Miejskich Świetlicach Socjoterapeutycznych działających na terenie Gniezna, a także koordynatorem Grupy Samopomocowej ds. Osób Niepełnosprawnych powołanej przez PCPR w Gnieźnie. Jej główne zainteresowania naukowe to: uwarunkowania trudności w uczeniu się, medyczne aspekty w pedagogice specjalnej, edukacja i promocja zdrowia, specjalne potrzeby edukacyjne, projektowanie uniwersalne w edukacji, kompetencje społeczne osób z niepełnosprawnością oraz samokształcenie

i samowychowanie jako szansa rozwoju zawodowego i społecznego dla osób z niepełnosprawnością. Sama od urodzenia także jest osobą z dysfunkcją ruchu, porusza się na wózku inwalidzkim.

URSZULA KMITA – absolwentka filozofii teoretycznej na Wydziale Filozofii oraz doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, pedagog specjalny, specjalista wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, wychowawca w przedszkolu, pedagog Międzynarodowej Sieci Pedagogicznej PILGRIM. Jej zainteresowania naukowe skupione są wokół osób z niepełnosprawnością intelektualną: ich statusu ontycznego, edukacji włączającej oraz zindywidualizowanych metod pracy. Szczególnie bliskie są jej zagadnienia związane z terapią skoncentrowaną na rodzinie małego dziecka ze złożonymi zaburzeniami rozwojowymi. Była członkiem zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju w projekcie *Agora – Wczesna Interwencja – rozwój świadczeń z zakresu wczesnego rozwoju dziecka i wspierania rodziny*. Uczestniczyła w licznych warsztatach i szkoleniach, m.in. Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Metody Dobrego Startu, Integracji Sensorycznej, Metody Wideotreningu Komunikacji (VIT), Metody Werbo-tonalnej, Makatonu, alternatywne i wspomagające metody komunikacji czy Teatrotterapia – budowa spektaklu terapeutycznego. Z zamiłowania człowiek teatru. W swojej pracy naukowej i zawodowej dąży do oddania głosu swoim podopiecznym wszelkimi dostępnymi im kanałami, wykorzystując elementy szerokorozumianej arteterapii.

MARCELINA KONCEWICZ – studentka czwartego roku prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz trzeciego roku filologii polskiej ze specjalnością antropologiczno-kulturową na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Angażuje się w działalność Duszpasterstwa Akademickiego Św. Anny w Krakowie.

PAULINA LEWANDOWSKA – doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w dyscyplinie pedagogika. Uzyskała stopień magistra z dziennikarstwa i komunikacji społecznej oraz pedagogiki specjalnej. Studiowała na University of Central Lancashire (UCLan) w Preston (Anglia) w ramach programu Erasmus+. Jej pedagogiczne zainteresowania badawcze

koncentrują się wokół tematów związanych z osobami z uszkodzeniem słuchu (w szczególności słabosłyszących), dostępnością społeczną i edukacyjną (inkluzyja) oraz nieformalną edukacją. Jest sekretarzem Międzynarodowej Federacji Młodzieży Słabosłyszącej (International Federation of Hard of Hearing Young People – IFHOHYP) oraz wiceprezesem „SUITA” Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych.

AGNIESZKA SIEDLIŚKA – absolwentka pedagogiki wczesnoszkolnej z logopedią szkolną, pedagogiki ogólnej, logopedii ogólnej i neurologopedii. Neurologopedka Oddziału Neurologii i Centrum Medycznego Bio – Relax w Puławach. Obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Jej główne zainteresowania naukowe to: terapia logopedyczna osób dorosłych, medycyna, psychologia. Na co dzień zajmuje się diagnozą i terapią osób dorosłych, które na skutek chorób neurologicznych mają trudności w zakresie rozumienia języka i komunikacji werbalnej.

MARIA SKOCZYŃSKA – magister filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. W obrębie jej zainteresowań naukowych znajdują się m.in.: literatura XX i XXI wieku, poezja i proza pisana przez kobiety oraz związki polsko-skandynawskie w literaturze. Dąży do osiągnięcia większej inkluzji osób z niepełnosprawnościami w nauce i kulturze.

KATARZYNA SZOLGINIA – nauczyciel w przedszkolu oraz języka angielskiego, logopeda i terapeuta. Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ukończyła studia z zakresu pedagogiki przedszkolnej, logopedii, pedagogiki społecznej z organizacją i rewitalizacją społeczności lokalnej oraz psychologii klinicznej. Wychowawca grupy przedszkolnej, prowadzi terapię psychologiczno-logopedyczną z dziećmi w wieku szkolnym z zaburzeniami rozwojowymi i emocjonalno-społecznymi. Jej zainteresowania naukowe to: zaburzenia rozwoju mowy u dzieci, fonetyka i fonologia, semantyka, psychologiczne zmiany społeczne, relacje międzygrupowe, edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym, okoliczności wspierania zdolności uczniów, problematyka wychowania

dzieci. Opublikowała artykuły na temat edukacji zdalnej oraz historii wychowania dziecka.

KATARZYNA ŚLIŻ – pedagog w szkole podstawowej, terapeuta uzależnień, socjoterapeuta. Doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II na kierunku pedagogika specjalna. Ukończyła studia z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, profilaktyki uzależnień i pomocy psychologicznej. Jest certyfikowanym specjalistą terapii uzależnień, socjoterapeutą, realizatorem programów profilaktycznych, szkoleniowcem. Ma duże doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, z osobami uzależnionymi, a także w prowadzeniu terapii i couchingu wśród dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, w prowadzeniu ośrodka wsparcia dziennego dla młodzieży oraz obozów terapeutycznych. Współtwórca Ośrodka Uzależnień Kobiet im. M. Teresy z Kalkuty w Międzyrzeczu Górnym. Obszar jej zainteresowań to: profilaktyka i terapia uzależnień, uzależnienie kobiet, terapia integralna, edukacja.

JULIA ZYŚK – studentka czwartego roku medycyny na Uniwersytecie Medycznym w Lublinie. Od 2012 roku należy do Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego. Od 2017 roku jest związana z 4. Gromadą Lubelską. W roku szkolnym 2017/2018 była tam przyboczną, w latach 2018–2020 pełniła funkcję akeli – głównej szefowej gromady. W roku szkolnym 2020/2021 była drużynową 10. Drużyny Lubelskiej „Orawa”. Obecnie należy do ekipy 2. Hufca Lubelskiego.

