

MAGDALENA WAŁACHOWSKA

Instytut Pedagogiki Specjalnej
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej
mwalachowska@aps.edu.pl

Edukacja zdalna – sytuacja trudna dla ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych i jego rodziny

Remote education – a difficult situation for a student with an autistic spectrum disorder and his family teachers

*„Do Polski przyleciał koronawirus. Ten wirus to świrus.
Koronawirus, skończył się twój czas.
Zostaw nas, już czas, już czas, już czas!
Opuścił nas już świrus, ten wstrętny koronawirus,
do szkoły wracamy i się uśmiechamy”.*

(Uczeń 23 lata, szkoła przysposabiająca do pracy)

STRESZCZENIE:

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych wątków dotyczących edukacji zdalnej ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych. Część wstępna artykułu opisuje stan klęski epidemicznej spowodowanej światową pandemią nieznaną dotąd choroby Covid-19, która wymusiła wprowadzenie obostrzeń sanitarnych z koniecznością zamknięcia placówek edukacyjnych w Polsce. W części zasadniczej scharakteryzowano założenia i praktyczne efekty edukacji zdalnej, która została wprowadzona w polskich szkołach. W opisie, w sposób szczególny, uwzględniono trudności uczniów z autyzmem i ich rodzin, które zostały spowodowane przymusem edukacji domowej. Tekst oparto na metodzie analizy opisowo-krytycznej literatury.

SŁOWA KLUCZOWE: zaburzenia ze spektrum autyzmu, edukacja zdalna, rodzina.

SUMMARY:

The aim of the article is to present selected topics related to remote education of students from the spectrum of autistic disorders. The introductory part of the article describes the state of epidemic disaster caused by the global pandemic of the previously unknown COVID-19 disease, which forced the introduction of sanitary restrictions with the necessity to close educational institutions in Poland. The main part describes the assumptions and practical effects of remote education, which was introduced in Polish schools. The description takes into account, in a special way, the difficulties of students with autism and their families, which were caused by the compulsion of home education. The text is based on the method of descriptive-critical analysis of the literature.

SŁOWA KLUCZOWE: autism spectrum disorders, remote education, family.

Wprowadzenie

W listopadzie 2019 r. pojawiły się pierwsze doniesienia medialne na temat ciężkich przypadków zachorowania na zapalenie płuc powodowane przez niepoznany dotąd szczep koronawirusa. Ognisko choroby zostało wykryte w mieście Wuhan, położonym w Chinach Środkowych. Jest to jeden z największych ośrodków gospodarczych współczesnych Chin i światowego biznesu. Nowy wirus szybko rozprzestrzenił się na terenie całych Chin, aby w lutym 2020 r. zaatakować Koreę Południową, Włochy oraz Iran. Międzynarodowy Komitet ds. Taksonomii Wirusów (International Committee on Taxonomy of Viruses) potwierdził, że nowy patogen jest odpowiedzialny za ciężką ostrą niewydolność oddechową i nazwał go – SARS-CoV-2, a Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization) uznała chorobę za zakaźną, nadając jej nazwę Covid-19. W odpowiedzi na szybkie rozprzestrzenianie się wirusa w krajach europejskich Dyrektor Generalny WHO Tedros Adhanom Ghebreyesus określił oficjalnie stan zagrożenia epidemicznego jako pandemię. Zobowiązał tym samym wszystkie rządy krajów świata do podjęcia intensywnych działań hamujących rozprzestrzenianie się wirusa. W Polsce pierwszy przypadek zakażenia odnotowano na początku marca 2020 r., a oficjalnie stan epidemii został ogłoszony 20 marca 2020 r. Konsekwencją obostrzeń wynikających ze stanu wyjątkowego stało

się: odwołanie imprez masowych, zamknięcie placówek edukacyjnych i instytucji kultury, ograniczenie podróżowania i przemieszczania się, ograniczenie dostępu do usług i obiektów hotelarskich, ograniczenie zgromadzeń, konieczność noszenia maseczek ochronnych zasłaniających nos i usta, zachowanie dystansu pomiędzy osobami oraz stosowanie wzmożonych środków higieny. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem Covid-19 (Dz.U. 2020, poz. 493) nałożyło na placówki edukacyjne obowiązek realizacji zadań z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W bardzo krótkim czasie uczniowie, nauczyciele i rodzice musieli zaadaptować się do nowych warunków pracy zdalnej z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych.

Edukacja zdalna – nowa pandemiczna rzeczywistość

W sytuacji globalnego kryzysu spowodowanego epidemią kształcenie zdalne stało się koniecznością i wymogiem. Ministerialne rozporządzenia zakładały, że dyrektorzy placówek oświatowych zajmą się koordynacją działań pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami. Działania miały dotyczyć racjonalnego planowania w obszarze zakresów treści nauczania, tak aby: uczeń został równomiernie obciążony w ciągu całego tygodnia pracy, zajęcia odbywały się w zróżnicowanej formie niekoniecznie z ciągłym użyciem komputera oraz ich intensywność była dopasowana do możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży (Dz.U. 2020, poz. 493, § 1, pkt 3). Specjalne potrzeby edukacyjne i psychofizyczne miały być szczególnie uwzględnione w przypadku uczniów korzystających z kształcenia specjalnego, wczesnego wspomaganie rozwoju oraz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (Dz.U. 2020, poz. 493, § 1, pkt 2). Ustawodawca zobowiązał kadrę merytoryczną do prowadzenia edukacji zdalnej we współpracy z rodzicami i uczniami poprzez wskazywanie dodatkowych środków dydaktycznych (również w wersji elektronicznej), modyfikację programów nauczania oraz świadczenie dodatkowej

pomocy w formie konsultacji zdalnych poza terminami odbywających się zajęć (Dz.U. 2020, poz. 493, § 1, pkt 8, 9, 10). Wszystkie wymienione zobowiązania zostały wzmocnione odrębnym zapisem w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną (Dz.U. 2020, poz. 493, § 2, pkt 4). Praca zdalna nauczyciela miała odbywać się zgodnie z obowiązującymi podczas edukacji stacjonarnej planami zajęć edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Kanałem komunikacji i zasobem dodatkowych materiałów stała się, przygotowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Zintegrowana Platforma Edukacyjna (www.epodreczniki.pl) wraz z dodatkowymi zasobami przygotowanymi przez jednostki podległe ministerstwu.

Czy edukacja zdalna spełniła pokładane w niej nadzieje? Jakie trudności postawiła przed nauczycielami i uczniami? Czy można dostrzec korzystny efekt podjęcia tej drogi edukacyjnej bez wyjścia? Fundacja Centrum Cyfrowe we współpracy z: Fundacją Szkoła z Klasą, Centrum Edukacji Obywatelskiej i William and Flora Hewlett Foundation opracowały dwa raporty „Edukacja zdalna w czasie pandemii”, Edycja 1 i 2. Pierwsze opracowanie (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020a) było raportem ogólnopolskiego badania sondażowego przeprowadzonego w grupie 1000 nauczycieli szkół podstawowych, drugie (Buchner, Wierzbicka, 2020b) sondażowało opinie 700 nauczycieli szkół podstawowych, średnich i branżowych. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu i wrześniu/październiku 2020 r.

Przeprowadzone sondaże pokazały, że dla 85% nauczycieli edukacja zdalna była nową formą pracy, która wiązała się z wyzwaniem. Trudnością okazało się pokonanie problemów technicznych, prowadzenie komunikacji wewnątrz szkoły, a także z uczniami i rodzicami oraz pokonanie trudności psychologicznych.

Problemy techniczne sprowadzały się do: braku odpowiedniego sprzętu technicznego uczniów (praca z użyciem smartfona, konieczność dzielenia się komputerem z rodzicami i rodzeństwem) i nauczycieli (brak dostępu do służbowego sprzętu), braków w zakresie stabilnego łącza internetowego i umiejętności obsługi narzędzi elektronicznych zwłaszcza wśród uczniów i rodziców (trudności w obsłudze: edytora tekstów, poczty elektronicznej, platform e-learningowych).

Problemy komunikacyjne dotyczyły kontaktów z rodzicami, którzy go unikali lub nadmiernie wykorzystywali, domagając się natychmiastowych instrukcji merytorycznych lub technicznych od nauczyciela. Niekiedy sygnalizowali, że czują się zbyt obciążeni zadaniami związanymi z edukacją zdalną własnych dzieci (konieczność pracy wraz z dzieckiem w czasie rzeczywistym podczas trwania zajęć, odrabianie zadanych lekcji). Trudności komunikacyjne w środowisku nauczycielskim zdarzały się na początku wdrażania nowych rozwiązań i były związane z brakiem liderów, których rolę nie zawsze podejmowali dyrektorzy szkół.

Kryzys, spowodowany przez skutki pandemii, generował niepokój i lęk, co przełożyło się na stan psychiczny nauczycieli i uczniów. Nauczyciele obawiali się o konsekwencje braku pełnej realizacji podstawy programowej, nie dysponowali jasnymi wytycznymi (dyrekcja, organ zarządzający) na temat sposobów realizacji edukacji zdalnej, odczuwali strach przed ocenianiem uczniów, obawiali się upublicznienia swojego wizerunku i „hejtu” ze strony uczniów, a także bali się utraty pracy i wynagrodzenia. Podczas pandemii dom stawał się jednocześnie miejscem pracy i nauki dla kilku osób. Nauczyciele zwracali uwagę, że dużą trudnością była dla nich właściwa organizacja przestrzeni domowej jako miejsca pracy (ograniczenia lokalowe, konieczność jednoczesnej pracy i opieki nad własnymi dziećmi). Odczuwane napięcie i stres przełożyły się na negatywne konsekwencje psychosomatyczne.

Uczniowie natomiast zostali w dużej mierze pozbawieni realizacji podstawowych potrzeb wieku dziecięcego i młodzieńczego. Obostrzenia pandemiczne ograniczyły ich kontakt z rówieśnikami oraz potrzebę ruchu, skazując na długotrwałą i wyłączny „kontakt” z komputerem. Czas wolny od „wirtualnej szkoły” młody człowiek niejednokrotnie spędzał, grając w gry komputerowe lub oglądając seriale, co przekładało się na zaburzenia rytmu okołodobowego i brak aktywności podczas zajęć lekcyjnych (uczeń nieobecny, uczeń wybiórczo obecny). Dla niektórych uczniów pandemiczna izolacja była czasem ujawnienia się lub zaostrzenia problemów psychicznych wymagających profesjonalnego wsparcia terapeutycznego.

Edukacja na odległość była procesem czasochłonnym, który wymagał przygotowania lekcji zdalnych w formie: spotkań w czasie rzeczywistym za pośrednictwem komunikatorów elektronicznych (MS Teams,

Zoom, Skype), dodatkowych materiałów szkoleniowych w formie elektronicznej, wybranych narzędzi edukacyjnych dostępnych on-line (Edu-elo, Learning Apps/Enauczanie.com, Google Classroom), nagrywania lekcji wideo, prowadzenia dodatkowych konsultacji i przygotowania konspektów zajęć, które pomagały uczniom w bieżącej orientacji w zakresie zadań do wykonania. Czasochłonność tego procesu sprowadzała się również do konieczności opanowania nowych metod nauczania i otwartości na kontakt z uczniami i rodzicami. Pandemia stała się „próbą ogniową”, która w bezlitosny sposób obnażyła mocne i słabe strony nauczycielskich postaw. Zdarzali się bowiem i tacy, którzy rezygnowali z prowadzenia zajęć albo poprzestawali na doświadczeniach dotychczasowej rutyny.

Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu podczas edukacji zdalnej

Pandemia Covid-19 wymusiła na całym społeczeństwie konieczność dokonania zmian w codziennym funkcjonowaniu i adaptacji do nowych warunków. Środowiska zaangażowane w edukację i wychowanie, a więc kadra zarządzająca placówkami edukacyjnymi, nauczyciele, uczniowie i rodzice zostali zmuszeni do szybkiego dostosowania się. Nie było to łatwe zadanie. W grupie najbardziej wymagającej znaleźli się uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ich rodziny. Najwyższą grupę reprezentacyjną spośród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowili uczniowie z autyzmem lub zespołem Aspergera. Liczebność tej grupy w roku szkolnym 2018/2019 to 54 404 uczniów uczęszczających do przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W wymienionej grupie 25% osób było dodatkowo obciążonych skutkami niepełnosprawności sprzężonej (NIK, 2019).

Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych (Autism Spectrum Disorders – ASD) (DSM-5, 2013) odczuwają stałe deficyty w zakresie społecznej komunikacji i interakcji w różnych kontekstach. Są to przede wszystkim deficyty: społeczno-emocjonalnej wzajemności, zachowań o charakterze komunikacji niewerbalnej oraz rozumienia i utrzymywania relacji odpowiednio do poziomu rozwojowego. Utrudnieniem funk-

cyjnym są również ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań lub aktywności, które ujawniają się w podejmowanych czynnościach rutynowych, uporczywych i ograniczonych zainteresowaniach czy hiperaktywności sensorycznej. Objawy ASD są manifestowane w różnym stopniu nasilenia i zmieniają się wraz z wiekiem osoby, domagając się dywersyfikacji wsparcia ze strony otoczenia (Poppek, 2015; Łukowska, Urbanowicz, 2020). Typowa osoba z ASD nie istnieje. Jest to zaburzenie wielu kontrastów, które łączy pod jedną nazwą osoby: uzdolnione i niepełnosprawne intelektualnie, dobrze mówiące i niekomunikujące się werbalnie, przejawiające sztywność zachowania i niemanifestujące go, niesamodzielne i niezależne od kontroli otoczenia.

Osoba ze spektrum zaburzeń autystycznych jest uznawana za ucznia o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, a jej funkcjonowanie w środowisku szkolnym regulują zapisy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (Dz.U. 2017, poz. 1743). Placówki oświatowe są zobowiązane do udzielania wsparcia uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Polega ono na dostosowaniu: programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych ucznia, stosowanych metod, form i środków dydaktycznych, organizacji miejsca pracy i otoczenia szkolnego, a także zapewnieniu specjalistycznych zajęć rewalidacyjnych oraz umożliwieniu integracji ze środowiskiem rówieśniczym (Bowen, Plimley, 2012). Kształcenie specjalne prowadzone jest przez zespół specjalistów merytorycznych placówki z wiodącą rolą pedagogów specjalnych, którzy pełnią funkcje nauczycieli wspomagających (Dz.U. 2017, poz. 1578). Pandemia Covid-19 przyczyniła się do destabilizacji pracy instytucji oświatowych. Założone mechanizmy ich funkcjonowania zostały poddane próbie.

Pierwszym problemem, w związku z wybuchem epidemii, z którym musieli poradzić sobie uczniowie z ASD i ich rodziny, było poczucie dezorganizacji codziennego życia i związany z tym lęk. Zmienna sytuacja epidemiczna, niekiedy sprzeczny przekaz medialny, poczucie zagrożenia własnego życia i osób najbliższych, zmęczenie i poczucie egzystencjalnego zagrożenia, a niekiedy trudności w relacjach z bliskimi przebywającymi nieustannie w obrębie tej samej przestrzeni wzmagają uogólnione poczucie lęku. Dzieci autystyczne wyczulone są na lęk.

Pandemia Covid-19 pozbawiła ich poczucia bezpieczeństwa osadzonego na codziennej szkolnej rutynie. Pomimo skłonności do autystycznej izolacji uczniowie negatywnie odczuwali brak kontaktu z osobami i miejscami kojarzonymi z codzienną aktywnością. Dzieci obawiały się również o zdrowie bliskich znaczących osób – rodziców, rodzeństwa, dziadków. Napięcie psychiczne i lęk nasilały się w wielu przypadkach: nadwrażliwość sensoryczną, zaangażowanie w uporczywe zainteresowania oraz wycofanie społeczne (Attwood, 2020).

Odczucie lęku i nasilający się niepokój mogły wzmacniać objawy zachowań trudnych, do których w przypadku osób z autyzmem można zaliczyć: napady złości, zintensyfikowanie zachowań stereotypowych, autoagresję oraz repertuar zachowań regresywnych. Środowisko często bywa bezradne wychowawczo w obliczu wymienionych reakcji. Rodzice uważają je za niepożądane, dążąc do ich eliminacji. Niejednokrotnie „walka” z zachowaniami stereotypowymi mogła zdominować czas poświęcony na uczestnictwo w zajęciach prowadzonych zdalnie, doprowadzając opiekunów do frustracji i poczucia niepowodzenia.

Jedną z najistotniejszych trudności edukacji zdalnej była konieczność opanowania nowych ról przez rodziców ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych. Pierwszym zadaniem było wejście rodzica w rolę nauczyciela, co nie zawsze spotykało się z uznaniem dziecka, a brak uznania autorytetu nie może wróżyć sukcesu. Zadaniem rodzica w roli nauczyciela domowego było szybkie opanowanie elektronicznych narzędzi komunikacji zdalnej, a także wypracowanie nowego stylu nauczania uwzględniającego częste problemy ucznia z autyzmem, jakimi są: zaburzenia koncentracji uwagi, słabe funkcjonowanie wykonawcze, sztywność zachowania, nadwrażliwość sensoryczna, trudności w uczeniu się, problemy z zachowaniem się (irytacja).

Rodzic w roli nauczyciela domowego stanął przed dylematem: Jak materiał dydaktyczny powinien zostać przekazany? Zgodnie z nowymi trendami, które uwzględniają zasady neurodydaktyki, niezbędna jest znajomość stylów uczenia się. Jedną ze znanych w polskiej literaturze klasyfikacją stylów uczenia się jest „model VARK” (Fleming, Baume, 2006) charakteryzujący preferowane sposoby przetwarzania informacji – V (ang. Visual – wzrokowy), A (ang. Aural – słuchowy),

R (ang. Reading/Writing – werbalny w formie pisanej) i K (ang. Kinesthetic – kinestetyczny). Wobec osób o preferencjach wizualnych stosowane środki dydaktyczne powinny mieć charakter graficzny w postaci: map, diagramów, wykresów czy schematów. Uczniowie o preferencjach słuchowych najlepiej uczą się podczas wykładów, dyskusji grupowych, powtarzając zadany materiał na głos lub korzystając z najnowszych rozwiązań technicznych w postaci czatów internetowych. Osoby preferujące modalność „odczyt” efektywnie wykorzystują informacje w postaci słów zapisane w podręcznikach, raportach czy esejach, ludzie o preferencjach kinestetycznych najlepiej skorzystają z zajęć prowadzonych w formie praktycznej z możliwością zaangażowania wielu zmysłów w celu poznawania. Statystycznie najwięcej jest osób efektywnie uczących się podczas ruchu i ćwiczeń praktycznych (Chojak, 2019). Sytuacja pandemiczna ograniczyła możliwości aktywnego nauczania – uczenia się, a rodzice w rolach nauczycieli, nie mając opanowanego warsztatu, niejednokrotnie zadawali sobie pytanie, jak sprostać dydaktycznym wyzwaniom zwłaszcza wobec dziecka z autyzmem, które pracuje emocjonalnie, chaotycznie lub przeciwnie – uporczywie zgłębia preferowany temat, poświęcając sporo czasu nauce i nie robi sobie przerw.

Odrębną kwestią jest wiedza na temat optymalnych warunków uczenia się. Efektywność tego procesu wymaga nie tylko uwagi (czujności i aktywności), emocjonalnego zaangażowania czy motywacji do działania, ale stworzenia odpowiednich warunków do przetwarzania informacji (Spitzer, 2007; Żylińska, 2013). Każdy uczeń ma inne preferencje w związku z otoczeniem, które ułatwia koncentrację uwagi. Dla uczniów z autyzmem jest to kwestia szczególnie istotna, gdyż łatwiej rozprasza się na skutek bodźców zewnętrznych. Są nimi dźwięki o różnym stopniu natężenia, zapachy, niewłaściwe oświetlenie, temperatura otoczenia, a także sposób siedzenia podczas nauki (konieczność długotrwałego utrzymywania pozycji siedzącej przy komputerze) oraz strój odbierany jako niekomfortowy. Jednak najistotniejszym warunkiem właściwej koncentracji uwagi na zadaniach jest poczucie bezpieczeństwa. W przypadku dzieci z autyzmem zachwianie poczucia bezpieczeństwa następowało na skutek niestępnego rozkładu dnia lub wydarzeń incydentalnych, które zda-

rzają się w życiu rodzinnym. Atmosfera domu rodzinnego sprzyja raczej relaksowi i zabawie niż całodziennej nauce. Swobodny, niekonsekwentny rozkład dnia stawał się więc niespójnym komunikatem wprowadzającym chaos. Wspomaganie nauczania było tylko jedną z wielu czynności rodzica, które należało wykonać. Wśród nich były również czynności zawodowe, domowe, rehabilitacja dziecka (zajęcia fizjoterapeutyczne, logopedyczne, czynności pielęgnacyjne) wykonywane na ograniczonej przestrzeni przy jednoczesnej obecności wszystkich domowników. Niejednokrotnie było to powodem napięć i gorszych relacji pomiędzy członkami rodzin, co również przekładało się na zaburzenie poczucia bezpieczeństwa dziecka z autyzmem (Friedlander, 2020).

Wielu nauczycieli w sytuacji wybuchu epidemii Covid-19 zastanawiało się, czy edukacja zdalna będzie możliwa w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z autyzmem i sprzężoną niepełnosprawnością. Podstawowym problemem stały się nasilone trudności w zakresie komunikacji przebiegającej zdalnie, gdyż wielu uczniów korzysta ze wspomagających i alternatywnych sposobów komunikowania się. Kontakt z wykorzystaniem komunikacji alternatywnej przebiegający zdalnie był namiastką rozmowy, w której musiał pośredniczyć rodzic. Dodatkowym problemem był fakt rzadszego posługiwania się systemami komunikacji wpajany przez szkołę. W czasie nauki zdalnej rodzice częściej powracali do nieskodyfikowanych sposobów komunikacji niewerbalnej (gesty, spojrzenia) wypracowanych na etapie pierwotnej komunikacji. Dla niektórych barierą stało się ograniczenie możliwości czerpania informacji z prozodycznych elementów mowy. Inni utracili motywację do nawiązywania kontaktu za pośrednictwem środków komunikacji elektronicznej, ponieważ funkcjonowali na marginesie zespołu klasowego i wejście w kontakt wymagałoby od nich dodatkowego, intencjonalnego działania. Komunikacja zdalna uniemożliwiła bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem, który na co dzień wspiera, asystuje, używa swoich rąk. Istotnym problemem był również brak możliwości podejmowania przez uczniów spontanicznej, świadomej inicjatywy. Było to związane z różnymi możliwościami percepcyjnymi, presją czasu oraz zakłóceniami technicznymi (Makuch, Techmański, Gruntkowski, 2021).

Utrudnienia we wzajemnym kontakcie dotyczyły również relacji rówieśniczych. Szkoła dla ucznia z niepełnosprawnością jest nie tylko miejscem edukacji, ale także atrakcyjnym, bezpiecznym miejscem spotkań z rówieśnikami i nauczycielami, którzy są opiekunami. Uczniowie, wchodząc we wzajemne relacje, przyjaźnią się, motywują się wzajemnie, współzawodniczą ze sobą, stymulując rozwój, osiągając większą samodzielność. Wspólne spotkania na terenie szkoły są okazją do eksploracji, dają możliwość wzięcia udziału w atrakcyjnych zajęciach, wypełniają lukę w zdobywaniu doświadczeń społecznych. Zajęcia organizowane przez szkołę są okazją do praktycznego nabywania umiejętności, co w przypadku uczniów z niepełnosprawnością, w tym z autyzmem, jest podstawą uczenia się. Utrata więzi ze środowiskiem szkolnym jest odczuwana jako bolesna strata. Podczas edukacji zdalnej dom stał się szkołą. Osobami niezbędnymi dla organizacji procesu nauczania – uczenia się byli rodzice. Nie zawsze jednak sytuacja rodzinna ucznia pozwalała na to, aby dziecko uczestniczyło w lekcjach ze wsparciem rodzica. Przyczyną tego stanu rzeczy była: głęboka niepełnosprawność dziecka, brak komputera, nieumiejętność obsługi urządzeń elektronicznych przez rodziców, przeciążenie obowiązkami. Czasem wsparcie rodzicielskie okazywało się nieodpowiednie, gdyż pozbawiało ucznia samodzielności, gdy rodzic udzielał odpowiedzi na zadawane przez nauczyciela pytania, odrabiał prace domowe lub pisał sprawdziany (Makuch, Techmański, Gruntkowski, 2021).

Edukacja zdalna stała się nie tylko czasem wyzwania, ale także potencjalnych możliwości. Właściwie zorganizowany czas nauki domowej stworzył okazję dla indywidualnego planowania tempa i organizacji pracy. Możliwe było dopasowanie przerw i dostosowanie materiału do wydolności psychofizycznej dziecka. Uczeń z autyzmem miał możliwość nauki w znanym sobie środowisku domowym. Nierzadko, warunki szkolne nie są dostosowane do poziomu wrażliwości sensorycznej dziecka, powodując jego pobudzenie i niepokój. Dla niektórych dzieci brak konieczności wchodzenia w niepożądane interakcje z rówieśnikami, zwłaszcza w sytuacji niskiej tolerancji w grupie rówieśniczej, było wartością dodaną w czasie edukacji domowej. Byli i tacy uczniowie, którzy jako dotychczas mniej aktywni i nieśmiali, ujawniali swój po-

tencjał, poprawiali wyniki w nauce. Według A. Buchner i M. Wierzbickiej (2020) wymuszona pandemią edukacja na odległość przyspieszyła wdrożenie metod edukacji zdalnej, które mogą być w przyszłości stosowane w pracy z uczniem chorym przewlekle i niepełnosprawnym, w nauczaniu indywidualnym, podczas konsultacji przedmiotowych i kół zainteresowań, w celu udostępniania materiałów dydaktycznych oraz sprawdzianów on-line. Praca zdalna mogłaby również znacznie ułatwić kontakt pomiędzy specjalistami a rodzicami, którzy odpowiadają za realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością w szkole.

Podsumowanie

Czy pandemia Covid-19 się kończy? W jakich warunkach będą pracowały przedszkola i szkoły? Na tak postawione pytania nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Jako nauczyciele i rodzice jesteśmy zmuszeni dostosować się jak najlepiej do zaistniałej sytuacji, aby stanowić wsparcie dla dzieci i młodzieży zwłaszcza tych najsłabszych – z niepełnosprawnością. Uczniowi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu łatwiej będzie uczyć się, gdy opiekun konsekwentnie zaplanuje harmonogram dnia, tematyka zajęć edukacyjnych będzie zrozumiała i zintegrowana, a efektywność działań zostanie dostosowana do wydolności psychofizycznej dziecka. Dzień wypełniony edukacją i zadaniami terapeutycznymi nie może być pozbawiony akcentów relaksacyjnych i aktywności fizycznej, a angażowanie ucznia w obowiązki domowe będzie nie tylko okazją do zmiany aktywności, ale da mu poczucie sprawstwa, niezależności i samodzielności, stanowiąc namiastkę różnorodnych aktywności proponowanych przez szkołę.

Bibliografia

- Attwood T. (2020). *COVID-19 a autyzm*. W: T. Attwood, T. Grandin, C. Gray, C. Stock Kranowitz (red.), *Autyzm w czasie pandemii*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 13–17
- Bowen M., Plimley L. (2012). *Włączenie uczniów z autyzmem w środowisko szkolne*. Warszawa: SYNAPSIS
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja 1*. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe, William and Flora Hewlett Foundation, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Szkoła z Klasą, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 17.05.2021)
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja 2*. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe, William and Flora Hewlett Foundation, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Szkoła z Klasą, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 17.05.2021)
- Chojak M. (2019). *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*. Warszawa: Difin
- DSM-5 (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition*. Washington-London: American Psychiatric Association
- Fleming N., Baume D. (2006). *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!* Educational Developments 7.4, s. 4–7, <https://semcme.org/wp-content/uploads/Flora-Educational-Developments.pdf> (dostęp: 22.06.2021)
- Friedlander D. (2020). *Teraz ty jesteś nauczycielem...* W: T. Attwood, T. Grandin, C. Gray, C. Stock Kranowitz (red.), *Autyzm w czasie pandemii*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 103–110
- Łukowska E., Urbanowicz E. (2020). *Zaburzenia ze spektrum autyzmu (całościowe zaburzenia rozwojowe)*. W: B. Remberk (red.), *Zaburzenia psychiczne u dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie, s. 359–372
- Makuch A., Techmański Ł., Gruntkowski Z. (2021). *Zapiski zza ekranu. Praca online z młodzieżą i dorosłymi w czasie pandemii*. Terapia Specjalna Dzieci i Dorosłych 17, s. 44–51
- Najwyższa Izba Kontroli (2019). *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf> (dostęp: 17.06.2021)

- Popek L. (2015). *Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD). Podział, epidemiologia, diagnoza*. W: A. Rozetti, F. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu – neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*. Łódź – Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu, s. 7–18
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem Covid-19. Dz.U. 2020, poz. 493, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU2020000493> (dostęp: 03.11.2021)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dz.U. 2017, poz. 1743, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743> (dostęp: 03.11.2021)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U., 2017. poz. 1578, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578> (dostęp: 03.11.2021)
- Spitzer M. (2012). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika