

Marzena Buchnat

Aneta Wojciechowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Opinie nauczycielek i nauczycieli wobec edukacji zdalnej dzieci ze spektrum autyzmu w czasie pandemii COVID-19

Celem naukowym niniejszej publikacji jest określenie ewentualnych korzyści i problemów osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (Autism spectrum disorder-ASD) występujących podczas edukacji zdalnej w opinii nauczycieli/ek ich uczących. Podczas badań postawiono następujący problem badawczy: Jakie są opinie nauczycieli/ek o edukacji zdalnej osób z ASD? W badaniach posłużono się strategią ilościową. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w ramach której wykorzystano ankietę internetową. Do badań kwalifikowane/ni były/li nauczycielki/le prowadzące/y zajęcia zdalne z osobami z ASD (111 kobiet i 12 mężczyzn). Przeprowadzono analizę statystyczną uzyskanych wyników z wykorzystaniem metod statystyki opisowej. Uzyskano wyniki świadczące o tym, że w opinii nauczycielek/li uczących dzieci i młodzież z ASD edukacja zdalna pogłębia trudności szkolne tych osób. Dostrzegają oni największe problemy u uczniów i uczennic z ASD w zrozumieniu i zapamiętaniu nowego materiału oraz komunikacji. Nauczycielki/le zauważają, że podczas edukacji zdalnej pogarszają się relacje z rówieśnikami osób z ASD oraz pogłębiają się ich trudności w zakresie komunikowania się z nauczycielem, rówieśnikami w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego. Występujące trudności dzieci i młodzieży z ASD podczas edukacji zdalnej wskazują na konieczność odpowiedniej organizacji tej formy nauki. Powinna ona być dostosowana do potrzeb i możliwości osób z ASD oraz skupiona na nawiązaniu w większym zakresie współpracy z rodzicami.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, COVID-19, uczeń/uczennica z ASD

Teachers' opinion on online education of children with autism spectrum disorders during COVID-19 pandemic

The aim of this study is to indicate the potential benefits and problems of children with Autism spectrum disorder (ASD) occurring during online education in the view of their teachers. The following research problem was set while the study: What are the teachers' opinions on online education of students with ASD? The quantitative strategy was used in the research. The diagnostic survey method with online questionnaire was used. 111 women and 12 men – teachers conducting online classes with students with ASD were qualified to the study. The statistical analysis of the results was conducted with the use of descriptive statistics methods. According to the teachers of students with ASD online education is getting worse their school difficulties. In their view the

biggest problems are comprehension and memorization of the new material and communication. The teachers notice that during online education interactions with their peers with ASD are getting worse in addition to their difficulties in communication with teachers and their peers comparing to classroom teaching. The difficulties faced among children and teenagers with ASD while online education indicate the necessity for the proper organization of this form of education. It should be adjusted to the needs and capabilities of students with ASD and focused on the cooperation with their parents.

Keywords: online education, COVID 19, student with ASD

Wprowadzenie

Wybuch epidemii Covid-19 wiosną 2020 roku drastycznie zmienił możliwości edukacji wszystkich uczniów w Polsce. Z dnia na dzień została ona przeniesiona do sfery wirtualnej, 1,5 miliarda uczniów i uczennic w 190 krajach świata w kwietniu 2020 roku nie poszło do szkół. W grupie tej znalazły się dzieci, młodzież i osoby dorosłe z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (*Autism spectrum disorder*, ASD) podlegające pod edukację w różnych typach szkół od szkół ogólnodostępnych poprzez szkoły integracyjne po specjalne na wszystkich etapach edukacyjnych.

Liczne badania na całym świecie skupiły się na poznaniu właściwości wirusa w celu podjęcia poszukiwań związanych z leczeniem i przeciwdziałaniem rozpowszechniania się go w populacji. Obok wszystkich tych działań zaczęto też w pewnym momencie zwracać uwagę na zdrowie psychiczne oraz funkcjonowanie behawioralne między innymi osób, które przed pandemią prezentowały w tym zakresie trudności, nieprawidłowości bądź funkcjonowały z rozpoznaniem choroby bądź zaburzenia z tego obszaru (m.in.: Heitzman 2020; WHO 2020; Sokół-Szawłowska 2020; Pyżalski 2021).

Pandemia COVID-19 wywołała strach i niepewność, ponieważ wpłynęła na wszystkie aspekty społeczeństwa powodując stres i wiele trudności w organizacji codziennego życia. Badania wskazują, że pandemia choroby zakaźnej ma związek z niekorzystnymi reakcjami psychologicznymi i behawioralnymi, jak bezsenność, nasilone lęki, depresje, złe samopoczucie, a także zwiększenie z korzystania z zasobów medycznych (Brooks i in. 2020).

Podatność, to według WHO, zmniejszona zdolność jednostki lub grupy do przewidywania, radzenia sobie, opierania się i odzyskiwania po skutkach zagrożenia naturalnego lub spowodowanego przez człowieka. W przypadku osób z ASD jest ona zdecydowanie większa przez wzgląd na osiowe objawy: 1) trudności w obszarze komunikacji, 2) problemy w zakresie funkcjonowania społecznego, 3) sztywne wzorce zachowań i zainteresowań, a także współwystępowanie trudności związanych z funkcjami wykonawczymi, zaburzeniami lękowymi, depresją czy niepełnosprawnością intelektualną. Ta zwiększona podatność prze-

klądać się może na wiele aspektów życia, w tym na możliwości uczestniczenia w edukacji dzieci i młodzieży z ASD w zmienionych warunkach.

Podjmując rozważania na temat opinii nauczycieli/ek na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 osób z ASD pod uwagę zostały wzięte dwa aspekty związane z procesem kształcenia - z jednej strony czynności orientacyjno-poznawcze, z drugiej aspekt komunikacji społecznej. Biorąc pod uwagę charakterystykę funkcjonowania osób z ASD w tych obszarach zostały podjęte rozważania nad tym, czy edukacja zdalna według nauczycieli/ek ma znaczenie dla poprawy bądź pogorszenia się możliwości uczenia się oraz funkcjonowania społeczno-komunikacyjnego.

Dzieci z ASD mają zróżnicowany potencjał rozwojowy, co powoduje, że grupa ta jest niejednorodna. Część osób bowiem posiada wysokie możliwości intelektualne, a część funkcjonuje na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w różnym stopniu. Niepełnosprawność intelektualna współwystępuje z ASD i w znaczny sposób to współwystępowanie obu zaburzeń determinuje proces kształcenia tej grupy uczniów i uczennic. Nauczyciele/ki tej grupy uczniów byli najliczniejszą w poniższych badaniach. Możliwości poznawcze należy rozpatrywać tutaj nie tylko przez pryzmat cech charakterystycznych dla osoby z ASD, ale także wynikających ze specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualnym w różnym stopniu.

Biorąc pod uwagę przebieg procesów poznawczych u dzieci i młodzieży z ASD można wyróżnić pewne cechy wspólne, które wynikają z charakterystyki autyzmu. Dla przebiegu uczenia się najważniejsze aspekty, które zostały wzięte pod uwagę w badaniu, to procesy uwagi, zapamiętywania oraz myślenie, które ma znaczenie dla odbierania i przyswajania nowych umiejętności.

Procesy orientacyjno-poznawcze u osób z ASD utożsamiane są ze sztywnymi wzorcami zachowań, a także z trudnościami w zakresie komunikacji. Deficyty poznawcze w przypadku osób z ASD dotyczą przede wszystkim deficytów w teorii umysłu (Theory of Mind-ToM). Jest to zdolność i kompetencja do przypisywania innym i sobie stanów umysłu (np. Przekonań i emocji), aby rozumieć, wyjaśniać i przewidywać zachowania (Białecka-Pikul i in. 2018: 42). Dla prawidłowego rozwoju tego obszaru niezmiernie istotne są możliwości poznawcze dziecka oraz rozwój języka. Sprawne opanowanie wszystkich systemów językowych oraz prawidłowe rozumienie napływających informacji, reorganizowanie i wnioskowanie są podstawą do budowania teorii umysłu o charakterze reprezentacji (Białecka-Pikul 2002). Zaburzenie w tym zakresie jest charakterystyczne dla osób z ASD, stąd też rzutuje na procesy uczenia się i społecznej komunikacji.

W zakresie procesów uwagi opisuje się nadmierną selektywność, która u części osób prowadzi do zwracania uwagi na nieistotne szczegóły, a pomijanie ważnych elementów. Problem ten bywa łączony z zaburzeniami na poziomie central-

nej koherencji, która dotyczy umiejętności łączenia w całość informacji docierających do człowieka. Funkcja ta pozwala na nadawanie kontekstu sytuacji, ale ma także związek z odbieraniem informacji werbalnych. Nadmierne skupienie się na szczegółach zaburzyć może proces odbioru istotnych informacji w przebiegu uczenia się nowego materiału. Osoba może mieć trudności z syntezą poszczególnych elementów, co doprowadza do problemów w zauważaniu relacji między zdobywanymi informacjami (Frith 2008; Happé, Frith 2006). Z drugiej zaś strony wskazuje się, że nadmierna selektywność bodźców i zwracanie uwagi na szczegóły przekłada się na dobre rozwiązywanie zadań związanych z przeszukiwaniem pola wzrokowego, porównywaniem przedmiotów/obrazków, wyszukiwaniem różnic, czy dopasowywaniem kształtów. U części osób obserwuje się także lepsze niż u osób neurotypowych radzenie sobie z działaniami matematycznymi (Frith 2008; Ploog 2010). U osób z ASD zauważa się też deficyty w zakresie przeczutności i podzielności uwagi, nadmierne skupienie się na wybranym bodźcu i problemy z eksploracją wzrokową w celu poszukiwania istotnych elementów. Prowadzić to może do skupiania uwagi na wybranych przez osobę bodźcach, które są w zakresie silnych zainteresowań osoby, a w konsekwencji do trudności w budowaniu wspólnego pola uwagi (Spaniol 2018). Choć w przypadku osób z ASD w normie intelektualnej przeszukiwanie wzrokowe i przeczutność uwagi są podobne do osób o podanym poziomie rozwoju intelektualnej bez ASD, to badania te jednak, nie miały charakteru społecznego (Remington i in. 2009).

Badania nad pamięcią osób z ASD nie są jednoznaczne. Jedne wskazują, że pamięć robocza u osób z ASD jest na niższym poziomie w porównaniu do rówieśników bez ASD (Keehn i in. 2013), inne, że obszar ten funkcjonuje lepiej u osób z ASD (Lopez i in., 2005). Inne badania wykazały, że różnice pojawiają się na poziomie kodowania samego zadania pamięciowego, ale nie obserwuje się różnic między osobami z ASD a grupą osób bez ASD na poziomie oceny poprawności własnych czynności pamięciowych, co wykazało na brak trudności w zakresie metapamięci (Wojcik i in. 2011).

W poniższych badaniach za ważny aspektem dla procesu uczenia się i rozwoju społecznego uznana została także komunikacja. Ze względu na trudności, jakie w tym obszarze pojawiają się u osób z ASD, zamieszczono w ankiecie pytanie nie tylko w aspekcie samego rozwoju mowy, ale używania jej w kontekście społecznym, również przy wykorzystaniu systemów AAC.

Metoda

Cel badania

Celem prowadzonych badań było: poznanie opinii nauczycielek i nauczycieli uczniów/uczennic z ASD na temat edukacji zdalnej tej grupy dzieci i młodzieży w czasie pandemii COVID-19.

Uczestnicy i uczestniczki

Dobór do grup badanych był celowy nauczycieli/ek prowadzących zajęcia zdalne dla uczniów z ASD. W konsekwencji takiego doboru próby, przebadano 123 osoby (111 kobiet i 12 mężczyzn). W grupie badanych przeważały w znaczący sposób kobiety, co z uwagi na strukturę szkolnictwa i specyfikę demograficzną zatrudnienia w zawodzie nauczyciela w Polsce stanowi normę. Większość badanych osób pracowało w zawodzie powyżej 11 lat (61 osób, 49,1%), 20 osób (16,3%) pracowało 6-10 lat, 29 osób (23,6%) 2-5 lat i 13 osób (10,5%) krócej niż 2 lata. Nauczyciele/ki uczący dzieci młodzież z ASD pracowali/ły głównie w szkołach specjalnych (79 osób, 64,2%). W szkołach ogólnodostępnych pracowało 10 osób (16,3%) w klasach integracyjnych/specjalnych 8 osób (14,6%) i 6 osób (4,9%) pracowało w różnych typach szkół. Najwięcej respondentów/ek (44 osoby, 35,7%) uczyło na różnych etapach edukacyjnych, a najmniej w szkole ponadpodstawowej (7 osób, 5,7%). Po 36 osób (29,3%) pracowało na pierwszym (klasy 1-3) i drugim etapie edukacyjnym (klasy 4-8).

Przebieg badania

Etap selekcyjny: Polegał na zakwalifikowaniu nauczycieli/lek prowadzących zajęcia zdalne dla uczniów z ASD do badań. Ankieta, została rozesłana drogą mailową do dyrektorów szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, Ankieta była dostępna w dniach 8.11–15.12.2020.

Etap właściwy: Polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych online. Kwestionariusz składał się z metryczki, części dotyczącej opinii na temat edukacji zdalnej uczniów i uczennic z ASD (11 pytań). Na początku kwestionariusza były umieszczone informacje o tym, do kogo kierowane jest badanie (do czynnych zawodowo nauczycieli/ek pracujących w szkołach i prowadzących zajęcia zdalne z uczniami i uczennicami z ASD), o celu badania, czasie jego trwania, prawach uczestników badań takich, jak: informacje o tym, że badanie jest dobrowolne (i w każdym jego momencie można się z niego wycofać bez poda-

wania powodu), anonimowe, poufne (wszystkie podane informacje będą wykorzystane jedynie do celów naukowych i nie będą udostępnione osobom trzecim) oraz że drogą e-mailową można zadawać pytania dotyczące roli badanego z prowadzonym badaniem (w tym celu był udostępniony kontakt mailowy do prowadzących badanie). Na końcu zaproszenia do badania podana była informacja, że jeśli wyraża się zgodę na uczestnictwo należy przejść do pytań właściwych.

Etap opracowania wyników: Polegał na statystycznym opracowaniu wyników oraz ich interpretacji.

Operacjonalizacja zmiennych

Opinie nauczycieli i nauczycielek na temat kształcenia zdalnego uczniów i uczennic z ASD były badane przy użyciu autorskiego kwestionariusza zawierającego 11 par stwierdzeń dotyczących spostrzeżeń, działań związanych z kształceniem zdalnym tej grupy dzieci i młodzieży. Korzystając ze skali typu Likerta z poziomami od 1 do 7, respondenci/tki wskazywali/ły, w jakim stopniu się z tymi stwierdzeniami zgadzają.

Wyniki i dyskusja

Uzyskane wyniki zebrane w tabeli 1 i 2 obrazują opinie nauczycieli/ek wobec kształcenia zdalnego uczniów i uczennic z ASD. Przedstawiają, jakie problemy lub ich brak w opinii nauczycieli/ek, charakterystyczne dla tej grupy uczniów i uczennic, ujawniają się w procesie uczenia się online.

Tabela 1. Opinie nauczycielek/li uczniów i uczennic z ASD na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 tej grupy dzieci i młodzieży

W kształceniu na odległość uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu....	Skala odpowiedzi							
	N/%	1	2	3	4	5	6	7
(1) mają, (7) nie mają problemu ze skupianiem uwagi na lekcji	N	39	47	15	9	7	4	2
	%	31,71	38,21	12,19	7,32	5,69	3,25	1,63
(1) mają, (7) nie mają problemu ze zrozumieniem poleceń na lekcji	N	29	38	26	10	12	8	0
	%	23,58	30,89	21,14	8,12	9,76	6,50	0,00
(1) mają, (7) nie mają problemu z wykonywaniem zadań	N	27	41	27	16	7	2	3
	%	21,95	33,33	21,95	13,01	5,69	1,63	2,44
(1) mają, (7) nie mają problemu ze zrozumieniem nowego materiału	N	45	39	18	10	5	3	3
	%	36,59	31,71	14,64	8,12	4,06	2,44	2,44
(1) mają, (7) nie mają problemu z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału	N	36	34	29	11	6	5	2
	%	29,27	27,64	23,58	8,94	4,88	4,06	1,63

W kształceniu na odległość uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu....	Skala odpowiedzi							
	N/%	1	2	3	4	5	6	7
(1) mają, (7) nie mają problemu z brakiem bezpośredniego kontaktu	N	35	30	19	15	8	10	6
	%	28,46	24,39	15,46	12,19	6,50	8,12	4,88
(1) więcej, (7) mniej zachowań problemowych w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego	N	26	22	15	27	15	9	9
	%	21,14	17,89	12,19	21,95	12,19	7,32	7,32
(1) więcej, (7) mniej trudności w zakresie komunikowania się z nauczycielem w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego	N	34	38	16	11	10	8	6
	%	27,65	30,89	13,02	8,94	8,12	6,50	4,88
(1) więcej, (7) mniej trudności w zakresie komunikowania się z rówieśnikami w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego	N	51	29	7	12	7	10	7
	%	41,47	23,58	5,69	9,76	5,69	8,12	5,69
(1) utrudnia, (7) ułatwia stosowanie w komunikacji systemów AAC	N	41	10	15	35	11	6	5
	%	33,33	8,12	12,20	28,47	8,94	4,88	4,06
(1) pogarszają, (7) poprawiają się relacje z rówieśnikami	N	63	27	8	8	3	5	9
	%	51,23	21,95	6,50	6,50	2,44	4,06	7,32

Źródło: opracowania własne

Tabela 2. Średnia opinii nauczycielek/li uczniów i uczennic z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19

W kształceniu na odległość uczniowie ...	Max.	Min.	M	SD
mają problem ze skupianiem uwagi na lekcji/ nie mają problemu ze skupianiem uwagi na lekcji	7	1	2,33	1,43
mają problem ze zrozumieniem poleceń na lekcji/ nie mają problemu ze zrozumieniem poleceń na lekcji	7	1	2,69	1,49
mają problem z wykonywaniem zadań/ nie mają problemu z wykonywaniem zadań	7	1	2,62	1,40
mają problem ze zrozumieniem nowego materiału/ nie mają problemu ze zrozumieniem nowego materiału	7	1	2,28	1,46
mają problem z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału/ nie mają problemu z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału	7	1	2,51	1,46
mają problem z brakiem bezpośredniego kontaktu/ nie mają problemu z brakiem bezpośredniego kontaktu	7	1	2,88	1,81
pojawia się więcej, zachowań problemowych w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego/ mniej zachowań problemowych w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego	7	1	3,37	1,85

W kształceniu na odległość uczniowie ...	Max.	Min.	M	SD
pojawia się więcej, trudności w zakresie komunikowania się z nauczycielem w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego/ mniej trudności w zakresie komunikowania się z nauczycielem w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego	7	1	2,78	1,77
pojawia się więcej, trudności w zakresie komunikowania się z rówieśnikami w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego/ mniej trudności w zakresie komunikowania się z rówieśnikami w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego	7	1	2,61	1,93
utrudnia stosowanie w komunikacji systemów AAC/ ułatwia stosowanie w komunikacji systemów AAC	7	1	3,02	1,76
pogarszają się relacje z rówieśnikami/ poprawiają się relacje z rówieśnikami	7	1	2,28	1,86

Źródło: opracowania własne.

Nauczycielki/le uczący zdalnie osoby z ASD ujawniają, że uczniowie i uczennice we wszystkich wymienionych obszarach odpowiedzialnych za efektywną edukację ujawniają trudności. Przeprowadzone analizy ukazały, że największe problemy podczas edukacji zdalnej mają uczniowie i uczennice z ASD ze zrozumieniem nowego materiału ($M=2,28$; min. 1, max. 7) oraz z pogarszającą się relacją z rówieśnikami ($M=2,28$).

Następnie na największe trudności dzieci i młodzieży z ASD nauczyciele/ki wskazali/ły w obszarze skupienia uwagi na lekcji ($M=2,33$) opanowania/ zapamiętania nowego materiału ($M=2,51$) natomiast w nieco mniejszym stopniu z wykonywaniem zadań ($M=2,62$) i zrozumieniem poleceń ($M=2,69$). U dzieci i młodzieży z ASD podczas edukacji zdalnej pojawiło się również więcej trudności w zakresie komunikowania się z rówieśnikami ($M=2,61$) i z nauczycielami ($M=2,78$) w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego. Nauczyciele/ki zauważyli także utrudnienia w stosowaniu komunikacji systemów AAC podczas nauczania online ($M=3,02$). Co ciekawe uczniowie i uczennice z ASD ujawniali problemy z brakiem bezpośredniego kontaktu. Natomiast średnia odpowiedzi respondentek/ów dotycząca pojawienia się zachowań problemowych to 3,37 (min. 1, max. 7) wskazuje, że nauczycielki/e nie zaobserwowali podczas edukacji zdalnej ani wzrostu ani spadku zachowań problemowych w tej grupie dzieci w porównaniu z sytuacją kształcenia stacjonarnego. Inne badania rodziców dzieci z ASD nie potwierdzają jednak tego faktu. Zauważyli oni wzrost zachowań problemowych swoich dzieci podczas pandemii (Colizzi i in. 2020). Rozbieżność ta może wynikać z barku lub znacznego ograniczenia możliwości obserwacji zachowań uczniów i uczennic z ASD. Natomiast zachowania, które były obserwowane przez nauczycieli/ek w dużej mierze podlegały kontroli rodziców, którzy w większości uczestniczyli wraz ze swoimi dziećmi w zajęciach zdalnych.

Powyższe wyniki badań ujawniają, że edukacja zdalna dla dzieci i młodzieży z ASD w polskich szkołach w dużej mierze nie przyniosła pozytywnych efektów. Nauczyciele/ki zaważyli wiele trudności swoich podopiecznych, jednocześnie oni sami zostali postawieni przed sytuacją znacznego ograniczenia kontaktu z uczniem/uczennicą, ale także zmniejszoną liczbą godzin zajęć. Największe trudności powodowała praca przy komputerze, która utrudniała koncentrację uwagi czy ograniczała możliwość uzyskania wsparcia w sytuacji niezrozumienia polecenia, materiału. Znaczne ograniczenie kontaktu, a w niektórych przypadkach jego brak, prowadziły nie tylko do niskiej efektywności treningów komunikacyjnych, ale wręcz do regresu wcześniej opanowanych umiejętności. Odbiło się to także na codziennej rutynie, która jest niezmiernie istotna dla osób w spektrum autyzmu. Uzyskane wyniki są spójne z wynikami badań międzynarodowych (np. Baweja i in. 2021; Colizzi i in. 2020).

Powyższe wyniki dotyczące opinii nauczycieli/ek korespondują z opiniami rodziców osób z ASD. Zdecydowana większość z nich wypowiedziała się, że nauczenie online nie służy ich dzieciom. Powoduje zmęczenie, brak koncentracji uwagi, a także trudności z przyswajaniem nowej wiedzy. Tylko nieliczni rodzice wskazywali, że taka forma nauki była z korzyścią dla ich dzieci, ponieważ dawało to możliwość ograniczenia nadmiaru bodźców, które w edukacji stacjonarnej rozpraszały ucznia. U części uczniów rodzice zgłaszali także, szczególnie w początkowym etapie pandemii, brak łączności z uczniami i obciążenie edukacją rodziców poprzez wysyłanie materiałów. Rodzice zauważali także znaczne zmniejszenie liczby godzin zajęć, co, podobnie, jak w opinii nauczycieli/ek, powodowało trudności nie tylko w procesie uczenia się, ale przede wszystkim w rozwoju mowy i komunikacji werbalnej i pozawerbalnej (Różański, 2020). Powyższe wyniki korespondują także z innymi wynikami badań. Amerykańscy badacze wskazali, że uczniowie i uczennice w USA w czasie pandemii otrzymywały mniej wsparcia w formie specjalistycznych zajęć, przez co miały pogłębiające się trudności i nasilenie objawów ASD, a także edukacją i terapią częściowo zostali obciążeni rodzice (Eshraghi i in. 2020; Baweja i in. 2021).

Czas pandemii pokazał, że polskie szkoły, nauczyciele/ki, a także uczniowie i uczennice stanęli przed wyjątkowo trudnym zadaniem, do którego nikt nie był przygotowany. Pokazuje to, że system oświaty w Polsce powinien podejmować coraz szerzej edukację w tym zakresie i przygotowanie wszystkich ogniw szkolnictwa do ewentualnych podobnych sytuacji w późniejszym czasie. Dotyczy to poszukiwania rozwiązań związanych z dobrym opanowaniem pracy na platformach zdalnych, opracowania systemów wspierania uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami i ich rodziców, a także nauczycieli i nauczycielek podejmujących taką formę edukacji.

Ostatni czas pokazał, że społeczeństwo poszukiwało rozwiązań dla wielu obszarów. Uruchomione zostały teleporady, jednak w tym trudnym czasie, w zakresie zdrowia psychicznego i trudności w zachowaniu i funkcjonowaniu emocjonalnym powinny być one szczególnie dostępne i rozpowszechnione. Konieczne wydaje się więc podejmowanie intensywnych działań mających na celu szkolenia specjalistów w zakresie wspierania osób z ASD i ich rodzin w sytuacjach kryzysu, jak i organizacji zajęć w placówkach oświatowych skierowanych na budowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, nowych, kryzysowych, wywołujących lęk.

Konkluzja

Edukacja zdalna uczniów i uczennic z ASD nie jest korzystna dla tej grupy dzieci i młodzieży, co potwierdzają również inne wyniki badań (np. Baweja i in. 2021; Colizzi i in. 2020). Z uwagi jednak na prawdopodobieństwo powtórzenia się sytuacji ponownego zamknięcia szkół z racji na zagrożenie pandemiczne, warto się do niego odpowiednio przygotować, by móc zapewnić jak najbardziej optymalne warunki nauczania uczniom i uczennicom z ASD. Wymaga to odpowiedniej organizacji zajęć, opartej na jak największej interakcji. Praca z tą grupą uczniów i uczennic wymaga podziału na małe grupy, krótszych, ale częstszych łączy, które są skonfigurowane w określonym schemacie, pozwalającym zachować tym osobom codzienną rutynę tak istotną dla ich prawidłowego rozwoju.

Edukacja zdalna powinna być oparta na materiale konkretnym, co ułatwi tej grupie uczniów i uczennic zrozumienie materiału. Dotyczy to wprowadzenia jak największej ilości materiałów graficznych, interaktywnych, czy filmów, ponieważ materiał prezentowany przede wszystkim werbalnie może nie zostać prawidłowo odebrany. Obok przygotowanych przez wydawnictwa elektronicznych wersji podręczników, można skorzystać także z alternatywnych metod, np. Z wykorzystaniem quizów, konkursów, czy edukacji przy użyciu escape room, czyli zadań w formie zagadek, które opracowywane są przez różne wydawnictwa do realizacji w formie online, a także samodzielnie można stworzyć takie zagadki przy użyciu zasobów internetowych. Forma zdalna wymaga zaangażowania ucznia na tyle, aby z jednej strony skupić jego uwagę, z drugiej w jasny i czytelny sposób przekazać treści programowe.

Rozporządzenie MEN z 20.03.2020 roku 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) dopuszcza ponadto skrócenie lekcji z 45 minut do 30 minut, co ułatwi skupienie uwagi uczniów i uczennic z ASD.

Niezbędnym ogniwem w procesie edukacji zdalnej są rodzice i opiekunowie osób z ASD. Najczęściej bez ich wsparcia proces ten może okazać się wyjątkowo trudny, a czasami niemożliwy. Zmiana szkolnej rutyny dla uczniów i uczennic z ASD może wywołać sytuacje problemowe, niechęć do podjęcia nauki zdalnej, co konsekwencji najbardziej odczuwają rodzice i opiekunowie. To oni bezpośrednio mają do czynienia z konsekwencjami zmiany schematu i rutyny dnia. Stąd też, obok oczekiwania od nich współpracy, warto także wdrożyć wsparcie dla nich w formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, szkoleń z zakresu obsługi narzędzi do nauki zdalnej czy radzenia sobie sytuacji trudnej. Istotnym jest także wspieranie rodziców i motywowanie ich do kontynuowania zaleceń terapeutycznych, pedagogicznych. Szczególne znaczenie ma to w używaniu systemów komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC). Korzystanie z nich w formie zdalnej jest wyjątkowo trudne. Wymaga bowiem przełożenie symboli, zdjęć, a czasami gestów do wersji elektronicznej. Czasami jednak jest to także szansą na rozbudowanie tej formy komunikacji przy użyciu narzędzi elektronicznych, np. wprowadzenie darmowej aplikacji wspomagającej komunikację „LetMeTalk”.

Edukacja zdalna ponad rok temu wydawała się niemożliwa zarówno w przypadku dzieci i młodzieży o prawidłowym rozwoju, jak i tych z zaburzeniami w rozwoju. Czas jednak pokazuje, że pojawiają się nowe rozwiązania, z którymi nauczyciele i nauczycielki chętnie pozostają także w edukacji stacjonarnej i o ile w przypadku osób z ASD realizowanie całego procesu edukacji w formie zdalnej jest trudne i pełne ograniczeń, o tyle wykorzystanie części narzędzi do późniejszego procesu edukacji w formie stacjonarnej może okazać się dobrym rozwiązaniem do poprawy procesu uczenia się i komunikowania.

Bibliografia

- Baweja R., Brown S.L., Edwards E.M., Murray M.J. (2021), *COVID 19 Pandemic and Impact on Patients with Autism Spectrum Disorder*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 1–10.
- Białecka-Pikul M., Szpak M., Haman E., Mieszkowska K. (2018), *Teoria umysłu i jej pomiar u dzieci w wieku 4–6 lat: Test Refleksji nad Myśleniem*, *Psychologia rozwojowa*, 23(1): 41–68.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., et al. (2020), *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*, *The Lancet*, 395, 912–920.
- Eshraghi A.A., Li C., Alessandri M., Messinger D.S., Eshraghi R.S., Mittal R., Armstrong F.D. (2020), *COVID-19: Overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families*, *The Lancet. Psychiatry*, 7(5): 481–483.
- Frith U. (2008), *Autyzm: Wyjaśnienie tajemnicy*, GWP, Gdańsk.
- Happé F., Frith U. (2006), *The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1): 5–25.

- Heitzman J. (2020), *Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne*, *Psychiatria Polska*, 54(2): 187–198.
- Keehn B., Müller R.A., Townsend J. (2013), *Atypical attentional networks and the emergence of autism*, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(2): 164–183.
- Lopez B.R., Lincoln A.J., Ozonoff S., Lai Z. (2005), *Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4): 445–460.
- Ploog B.O. (2010), *Stimulus overselectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11): 1332–1349.
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20, 2: 92–115.
- Remington A., Swettenham J., Campbell R., Coleman M. (2009), *Selective attention and perceptual load in autism spectrum disorder*, *Psychological Science*, 20(11): 1388–1393.
- Różański, M. (2020), *Edukacja zdalna. Co z uczniami z autyzmem?*, <http://www.niepelno-sprawni.pl/ledge/x/1053506>
- Rozporządzenie MEN z 20.03.2020 roku 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).
- Sokół-Szawłowska M. (2020), *Wpływ kwarantanny na zdrowie psychiczne podczas pandemii COVID-19*, *Psychiatria*, 18(1).
- Spaniol M.M. (2018), *Attentional atypicalities in autism spectrum disorder and the broader autism phenotype*, *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento* 18(1), 117–147.
- WHO (2020), *Zdrowie psychiczne i funkcjonowanie psychospołeczne podczas pandemii COVID-19*, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331808/WHO-2019-nCoV-MentalHealth-2020.1-pol.pdf>
- Wojcik D.Z., Allen R.J., Brown C., Souchay C. (2011), *Memory for actions in autism spectrum disorder*, *Memory*, 19(6), 549–558.