

MARZENA DYCHT

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska<https://orcid.org/0000-0002-8283-6770> • m.dycht@uksw.edu.pl

Otrzymano: 2025-10-29; Poprawiono: 2026-03-15; Przyjęto: 2026-03-19; Opublikowano on-line: 2026-08-28

POCZUCIE PODMIOTOWOŚCI W PANDEMII COVID-19 W NARRACJACH PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

SENSE OF SUBJECTIVITY IN THE PANDEMIC NARRATIVES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Streszczenie: Cel: Artykuł ma na celu rekonstrukcję doświadczeń bycia podmiotem edukacji w pandemii COVID-19 nauczycieli – pedagogów specjalnych. Konstruktem teoretycznym, na którym osadzono jakościowe badania fokusowe jest koncepcja poczucia podmiotowości, obejmująca cztery komponenty: 1. poczucie wolności wyboru, 2. poczucie sprawczości, 3. poczucie odpowiedzialności za swoje działania, 4. poczucie równoprawnych partnerskich kontaktów interpersonalnych. Metody: Badania fokusowe (przy użyciu zogniskowanych wywiadów grupowych) przeprowadzono w ramach rządowego *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*. Badania te prowadzono w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i wśród 33 pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie specjalnym i powszechnym, zrealizowano je drogą komunikacji na odległość. Badani pochodzili z województw: lubelskiego, lubuskiego, warmińsko-mazurskiego, małopolskiego. Wyniki: Wykazano zróżnicowanie doświadczeń nauczycieli. Stwierdzono wysokie jakościowe wskaźniki poczucia podmiotowości w obszarze odpowiedzialności i sprawczości. Wnioski: Ujawniony w badaniach wizerunek nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością i zróżnicowanymi rozwojowo wskazuje na nauczycieli jako na podmioty posiadające potrzebę współdecydowania i wysoko zaangażowane w kreowanie procesu edukacyjnego i terapeutycznego na rzecz ucznia i jego środowiska rodzinnego (pomimo obniżenia osobistego dobrostanu na skutek pandemii), ze świadomością odpowiedzialności społecznej za powierzoną rolę i w poczuciu równoprawnych, partnerskich relacji społecznych z pozostałymi współtwórcami procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: poczucie podmiotowości, edukacja specjalna, COVID-19, pedagodzy specjálni

Abstract: Aim: The aim of the article is to reconstruct the experiences of being a subject of education during the COVID-19 pandemic for teachers – special education teachers. The theoretical construct on which the qualitative focus group research was based is the concept of the sense of subjectivity, which includes 4 dimensions: the sense of: 1. freedom of choice, 2. agency, 3. responsibility for one's actions, 4. equal interpersonal partnerships.

Methods: Focus group interviews were conducted as part of the government's *Psychological and Pedagogical Support Program for Students and Teachers*, conducted by Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw and partners among 33 special education teachers employed in special and inclusive education, via distance communication. The respondents came from 4 provinces (lubelskie, lubuskie, warmińsko-mazurskie, małopolskie). **Results:** The study revealed a diversity of teachers' experiences. High qualitative indicators of the sense of subjectivity in the area of responsibility and agency were found. **Conclusions:** The image of teachers working with students with disabilities and developmentally diverse students revealed in the research indicates them as entities with the need for co-decision-making and highly committed to creating the educational and therapeutic process for the benefit of the student and their family environment (despite the decrease in personal well-being due to the pandemic), with an awareness of social responsibility for the role entrusted to them and with a sense of equal, partnership-based social relations with other co-creators of the educational process.

Keywords: sense of subjectivity, special education, COVID-19, special education teachers

1. Wprowadzenie

Podmiotowe spojrzenie na człowieka bliskie jest personalistycznej koncepcji postrzegania go jako istoty dążącej do autonomii, wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za własne postępowanie, a także jako posiadającej prawo do samodzielnego kształtowania swojego losu. Współczesne tendencje w pedagogice specjalnej ujmują zjawisko niepełnosprawności czy zaburzenie rozwoju w sposób wielowymiarowy, często akcentując kontekst podmiotowości osoby ich doświadczającej (Głodkowska, 2014; Niemi & Miettola, 2017; Podgórska-Jachnik, 2009). Podmiotowość i związane z nią aspekty: godność, autonomia, tożsamość są tu traktowane jako podstawowe własności człowieka odmiennego rozwojowo (Rzeźnicka-Krupa, 2011), a działania wspierające o charakterze edukacyjno-terapeutycznym stanowią niezbędny imperatyw moralny, uwzględniający potrzebę aktywizacji, samorealizacji, sprawczości we własnym życiu i przyjmowania za nie odpowiedzialności (Żółkowska, 2008). Idea podmiotowości w pedagogice specjalnej wyraża m.in. poprzez zróżnicowanie oferty edukacyjnej, adaptacje w zakresie dydaktycznym, opiekę psychologiczno-pedagogiczną i wsparcie terapeutyczne na miarę potrzeb i realnych możliwości osoby z niepełnosprawnością (Krause, 2010), a także poprzez stwarzanie równych relacji pomiędzy głównymi podmiotami procesu kształcenia, opartych na zasadach akceptacji i zrozumienia, szacunku i tolerancji.

W koncepcji humanistycznej, a zwłaszcza w ujęciu personalistycznym, rodzi się potrzeba definiowania istoty podmiotowości ucznia, rodzica, nauczyciela. W odniesieniu do pedagoga, jest ona rozumiana jako swoboda działania, przejawiająca się np. w wyznaczaniu sobie celów, podejmowaniu inicjatyw i decyzji, które wpływają na podnoszenie jakości pracy uczniów, klasy czy też całej szkoły (Borawska, 2009). W praktyce badawczej, można odwołać się do operacyjnych modeli dotyczących pojęcia podmiotowości – np. do modelu Marii Nowickiej-Kozioł (2000), osadzonego

na czterech komponentach: 1. na poczuciu wolności wyboru; 2. poczuciu sprawczości; 3. poczuciu odpowiedzialności za swoje działania; 4. poczuciu równoprawnych partnerskich kontaktów interpersonalnych. Wybór tej koncepcji uwarunkowany był możliwością badania poczucia podmiotowości jednostki w szerokim spektrum.

Regulacje oświatowe, które zostały wprowadzone w związku z wybuchem pandemii COVID-19 w Polsce (Raport MEN, 2020) w istotny sposób naruszyły wolność osobistą i poczucie sprawczości głównych uczestników procesów oświatowych. W badaniach poświęconych ich sytuacji edukacyjnej (przegląd badań za: Śmiechowska-Petrovskij i in., 2022) niewiele uwagi poświęca się rekonstrukcji ich doświadczeń pandemicznych w kategorii podmiotowości. Dlatego celem artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących nauczycieli – pedagogów specjalnych i ich odczucia i doświadczenia bycia podmiotem edukacji w okresie pandemii COVID-19 w odwołaniu do koncepcji podmiotowości M. Nowickiej-Kozioł.

2. Metody badań

Wyniki badań prezentowane w tym artykule stanowią część szerszych badań ilościowo-jakościowych, realizowanych w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (MEiN/2021/DPI/76)¹, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki. Badania miały na celu rekonstrukcję osobistych doświadczeń związanych z poczuciem bycia podmiotem edukacji trzech grup: uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), ich nauczycieli i rodziców² – w okresie pandemii (lockdownu, edukacji zdalnej, hybrydowej i w stacjonarnym trybie kształcenia). Ramy czasowe, jakie przyjęto do analizy danych objęły okres: od marca 2020 roku (począwszy od pierwszego lockdownu) do marca 2022 roku (stan epidemii obowiązywał w Polsce do 15 maja 2022 roku). W celu zminimalizowania ryzyka błędu pamięci w badaniach retrospektywnych, odwoływano się do krótkiego okresu przypominania, stosując oś czasu, która pomagała respondentom umiejscowić zdarzenia w czasie i kontekście. Tekst niniejszy w przedmiotowym zakresie zawiera wyniki badań nauczycieli – pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie specjalnym i włączającym (7 wywiadów, 33 uczestników). W badaniach fokusowych wzięli udział pedagodzy i pedagodzy specjaliści zatrudnieni w UKSW, eksperci w zakresie diagnostyki, profilaktyki, terapii i socjoterapii dzieci i młodzieży. Badania przeprowadzono w okresie marzec-czerwiec 2022 r., w paradygmacie jakościowym, techniką zogniskowanych wywiadów grupowych – *Focus Group Interview* (FGI), drogą komunikacji na

1 Celem programu była pomoc w zwalczaniu skutków pandemii COVID-19, doświadczanych przez podmioty systemu oświatowego.

2 Prezentowany tu tekst jest częścią szerszych eksploracji naukowych, przeprowadzonych również wśród uczniów ze SPE i ich rodziców, opublikowanych w języku angielskim w *International Journal of Special Education* (Dycht i in., 2023).

odległość (wywiady video na platformie Cisco Webex) z grupami liczącymi od 2 do 6 osób. Wywiady trwały do 120 minut. Badani pochodzili z 4 województw. Grupę badawczą wyłoniono przy współudziale koordynatorów wsparcia w regionach działających na terenie 16 województw, wyodrębnionych ze wszystkich kuratoriów oświaty i ich delegatur. Wywiady zarejestrowano z zachowaniem zasad etycznych (zgoda na udział i nagrywanie, dobrowolność co do ujawniania twarzy i zabierania głosu), następnie dokonano transkrypcji nagrań i zakodowania danych werbalnych³ w świetle koncepcji poczucia podmiotowości M. Nowickiej-Kozioł.

3. Wyniki badań

3.1. Poczucie sprawczości, czyli wpływu na występowanie lub nieistnienie sytuacji zewnętrznych

Analiza materiału werbalnego wykazała, że w przypadku pedagogów specjalnych, poczucie sprawczości, jako komponentu podmiotowości w edukacji, można zaobserwować głównie w obszarze działań proaktywnych w odpowiedzi na trudności ujawniające się w okresie pandemicznym. Wymagało to od nauczycieli oceny zaistniałych sytuacji pedagogicznych i udzielenia na nie adekwatnej odpowiedzi w kontekście: rozpoznania, zrozumienia, ustrukturyzowania i zchierarchizowania zdarzeń wywołanych pandemią COVID-19 oraz elastycznego wykorzystania dostępnych zasobów pozwalających sprostać wyzwaniom edukacji zdalnej.

Wyzwań w czasie pandemii było wiele. Nauczyciele ze szkół specjalnych zwracali uwagę na utrudnienie w nawiązaniu komunikacji z uczniami z głębszym stopniem niepełnosprawności: SOSW/N/1/B3: „potem, kiedy już mogliśmy się łączyć, to dzieci niesłyszące nadal wołały funkcjonować na podstawie karty pracy; uważały, że dla nich lekcja przez Internet to lekcja stracona, wołały same coś przepracować”; SOSW/N/2/B1: „w czasie nauki zdalnej uczniowie bardziej się krępowali. Nie chcieli się spotykać na Meet. Woleli, żebyśmy przesyłali im materiały mailowo. Nasi uczniowie z autyzmem są niemówiący – tutaj nauczyciele mieli większy problem”. Na sytuację edukacyjną rzutowały: słaby dostęp do Internetu na terenach wiejskich, brak czasu rodziców i niewystarczające kompetencje uczniów do obsługi multimediów wykorzystywanych w kształceniu online. Utrudniało to lub uniemożliwiało nawiązywanie zdalnego kontaktu lub przekazywanie materiałów do zajęć. Nauczyciele ze szkół masowych podkreślali trudne warunki lokalowe i materialne swoich uczniów, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych.

3 Do kodowania użyto skrótów: (FGI) zogniskowane wywiady grupowe, (P) przedszkole, (SP) szkoła podstawowa, (SPP) szkoła ponadpodstawowa, (SOSW) specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy, (N) nauczyciel, (NW) nauczyciel szkoły powszechnej pracującej według koncepcji edukacji włączającej, 1-4 województwa: 1- lubuskie, 2 – lubelskie, 3 – warmińsko-mazurskie, 4 – małopolskie, B – respondenci w danym województwie, wg kolejności wypowiedzi (1-6).

Poczucie sterowalności i zaradności nauczycieli manifestowało się w efektywnym kreowaniu zajęć dydaktycznych i terapeutycznych z wykorzystaniem technologii IT w kontakcie bezpośrednim i asynchronicznym, za pośrednictwem zróżnicowanych aplikacji, czy w formie stacjonarnej – dogodnej dla uczniów z głębszymi zaburzeniami rozwoju. Pomimo znaczących utrudnień organizacyjnych i ograniczeń rozwojowych podopiecznych oraz pierwszych negatywnych osobistych doświadczeń emocjonalnych związanych z pandemią, nauczyciele podejmowali decyzję o spotęgowaniu i urozmaicaniu działań edukacyjnych. Decydowali o nagrywaniu lekcji i filmów instruktażowych dla uczniów i ich rodziców zamiast przysyłania materiałów szkolnych, o tłumaczeniu treści kształcenia i rozwiązywaniu problemów telefonicznie lub za pośrednictwem zróżnicowanych aplikacji (Classroom, Meet, Ms Teams, Zoom, Messenger, Wordwall, Learning Apps). Pracowali również w trybie asynchronicznym (Librus, Vulcan, e-mail). Sporym wyzwaniem okazała się dystrybucja materiałów dydaktycznych. Używano więc wszelkich możliwych sposobów, łącznie z bezpośrednim dotarciem z pakietem przygotowanych kart pracy do domu dziecka.

Te liczne działania i praktyki o charakterze proaktywnym i kreatywnym podejmowane przez pedagogów specjalnych służyły z jednej strony budowaniu przez nich skutecznych rozwiązań kompensacyjnych pozwalających sprostać wyzwaniom edukacji zdalnej, z drugiej zaś rzutowały pozytywnie na ich poczucie sprawczości w pracy zawodowej. SP/NW/2/B1: „mam takie doświadczenie, że nauczyciel ze wszystkim sobie poradzi. Z perspektywy czasu można stwierdzić, że naprawdę poradziliśmy sobie dobrze z tym problemem pandemii”. Są oni także świadomi pozyskanych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, które pozytywnie wpłynęły na poziom ich zaradności i sprawczość w pracy dydaktycznej, jak np. wzrost kompetencji IT, innowacyjnych sprawności, wykorzystanie nowych technologii w celu zwiększenia atrakcyjności tradycyjnych lekcji. Jednak z drugiej strony, nauczyciele wykazali niewielkie kompetencje sprawcze, jeśli chodzi o umiejętność rozdzielenia życia prywatnego i zawodowego, o czym będzie jeszcze mowa później.

3.2. Subiektywność: poczucie wolności wyboru – świadome podejmowanie decyzji i celowe kierowanie swoim zachowaniem

Wolność decyzji nauczyciela, często definiowana jako autonomia zawodowa, to zdolność do samodzielnego kształtowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w ramach obowiązującego prawa oświatowego. Jednym z jej składowych komponentów jest swoboda merytoryczna. Z opisu narracyjnego wynika, że w początkowym okresie pandemii, dominującym doznaniem pedagogów specjalnych było poczucie niemocy i ograniczenia oraz braku możliwości dokonywania wyboru – co do miejsca pobytu (izolacja), co do formy i sposobu realizacji procesu kształcenia (ograniczenie zasobów instytucjonalnych i dydaktycznych). Przymus restrykcyjnego respektowania obostrzeń pandemicznych znacząco wtedy wpływał

na ograniczenie poczucia wolności decyzyjnej pedagogów specjalnych. SP/NW/3/B5: „na początku pandemii czułam się bardzo ograniczona w swojej pracy zawodowej. Mogłam korzystać z niewielu, niekoniecznie najbardziej efektywnych form, metod i środków dydaktycznych”. Z czasem – w miarę wypracowywania coraz bardziej efektywnych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych – przestrzeń świadomych i autonomicznych decyzji powiększała się. Skutkowało to wzrostem poczucia wolności wyboru u badanych. SOSW/N/1/B5: „zwiększył się ich warsztat pracy, zasoby pracy – i te wirtualne, i te rzeczywiste. Mieli większy i lepszy wybór jeśli chodzi o bazę dydaktyczną i to sprawiało, że mogli swobodniej rozporządzać posiadanymi zasobami”. Ponadto, nauczyciele zwracali uwagę na coraz bardziej efektywne gospodarowanie czasem lekcyjnym w miarę rozwoju pandemii – SOSW/N/1/B2: „lekcje były coraz lepiej zorganizowane w czasie, potrafiłam lepiej sobie coś zaplanować, poszukać, stworzyć zadania, zrobić dużo różnych rzeczy” i na wyższą skuteczność decyzji związanych z wychowawczym aspektem pracy – SOSW/N/2/B4: „kiedy przeszliśmy na zdalne, miałam duży problem – trudno było realizować program nauczania i zapanować zdalnie nad hałasem. Dzieci mówiły wszystkie na raz, głośno cieszyły się, że mnie widzą. Później wróciliśmy do szkoły i już rozmowa z nimi była zupełnie inna. Czułam się swobodniej i miałam większy wpływ na ich zachowanie”.

Cechą wolności decyzji nauczyciela jest również jego wewnętrzna zdolność do nabrania dystansu w sensie poznawczym i emocjonalnym wobec narzucanych schematów, co ułatwia spojrzenie na różne sytuacje z zewnętrznej perspektywy i podejmowanie autonomicznych decyzji. Z wypowiedzi większości badanych pedagogów specjalnych wynika, że w czasie pierwszego lockdownu nie potrafili oni zdystansować się wobec zaistniałego kontekstu sytuacyjnego, związanego z wprowadzeniem rygorów epidemiologicznych. SOSW/N/1/B1: „nie wiedzieliśmy jak to będzie, ile to będzie trwało, reagowaliśmy emocjonalnie. Nie było spokojnej analizy sytuacji. To był lęk o siebie, o rodzinę, spotęgowany codziennym słuchaniem o nowych ograniczeniach i obostrzeniach”. Kompetencję tę pedagodzy specjaliści nabywali wraz ze stopniową adaptacją, pozytywną asymilacją oraz optymalizacją nowo wypracowanych rozwiązań edukacyjnych. SP/NW/3/B4: „jak już opanowaliśmy ten pierwszy chaos związany z pracą zdalną i skończyła się izolacja, popatrzyłam na tę całą sytuację z boku, już z mniej emocjonalnym nastawieniem i zdałam sobie sprawę, że pomimo ograniczeń mam też osobiste zasoby, że mam różne możliwości jeśli chodzi o pracę na lekcji. I choć musiałam postępować w granicach wyznaczonych pandemią, to czułam, że mam coraz większy wpływ na proces uczenia i że mogę samodzielnie wybierać i podejmować ważne decyzje”. Jednocześnie, wzrost poczucia autonomii zawodowej skutkował konsekwencjami dla prywatnego życia (trudność rozdzielenia życia osobistego i zawodowego, ciągła dyspozycyjność). W odniesieniu do pedagogów, te świadomie i celowo podejmowane działania – skutkujące często przeciążeniem i depryzacją własnych potrzeb – pozytywnie wpływały na poczucie osobistej wolności wyboru i satysfakcji zawodowej. SP/

NW/4/B3: „pomimo zmęczenia, braku czasu dla bliskich, czułam się spełniona, niezależna i do dziś cieszę się, że wtedy sobie poradziłam”.

3.3. Poczucie odpowiedzialności za swoje czyny

U badanych pedagogów specjalnych, odpowiedzialność wyrażała się głównie w staraniach o jak najpełniejszą realizację zróżnicowanej edukacji w dobie pandemii koronawirusa. Wymagało to zapewnienia każdemu uczniowi z problemami rozwojowymi możliwie jak najlepszych warunków funkcjonowania. W pierwszej i późniejszych falach pandemii główne formy wsparcia wychowanków w szkołach masowych i specjalnych przybierały różnorodną postać, w zależności od zdolności organizacyjnych danej placówki, kompetencji komunikacyjno-technologicznych nauczycieli, preferencji, możliwości i potrzeb uczniów ze SPE. Stopień ich zintegrowania, ale także poziom odpowiedzialnego zaangażowania nauczycieli często decydował o jakości edukacji specjalnej w warunkach covidowych. Z wysokim poczuciem odpowiedzialności za ucznia (odpowiedzialność aktywnie podejmowana) i za kontynuowanie edukacji w obciążających warunkach (odpowiedzialność ponoszona), świadomie podejmowali się żmudnego przygotowywania indywidualnych pakietów materiałów dydaktycznych i często spontanicznie, osobiście dystrybuowali je rodzicom lub przekazywali za pośrednictwem poczty tradycyjnej czy platformy internetowej ośrodka. Cierpliwie i długotrwale pracowali nad pokonywaniem trudności natury informacyjno-komunikacyjnej w pracy z uczniami doświadczającymi problemów w procesie porozumiewania i deprywacji potrzeb rehabilitacyjnych (niesłyszącymi, z autyzmem, niemówiącymi, z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym). SP/NW/4/B1: „...czuliśmy się odpowiedzialni za każdego ucznia, za jego edukację i terapię, za jego wychowanie, za jego troski i kłopoty. Także za wsparcie rodziców. Dlatego wiele godzin spędzaliśmy na rozmowach z wychowankami i ich opiekunami”.

Cechą odpowiedzialności jest dobrowolność i świadomość podejmowanych zobowiązań w zakresie wykonywania zadań. SPP/NW/4/B2: „w pandemii nikt nie musiał nas przymuszać czy naciskać, żebyśmy byli aktywni jako nauczyciele. Wszyscy byli zdeterminowani do pracy. Jeśli chodzi o mnie, wszystkie aktywności podejmowałem z własnej woli i wiedziałem, że moje zaangażowanie będzie miało swoje konsekwencje”.

Z zaprezentowanych narracji wyłania się obraz zaangażowanych, troskliwych nauczycieli, często wykonujących z poświęceniem swoje czasochłonne zobowiązania zawodowe kosztem życia prywatnego, SOSW/N/2/B1: „kontakt był możliwy niemal o każdej porze dnia. Byliśmy stale do dyspozycji” i ze zwielokrotnionym wysiłkiem wynikającym z realizacji zadań zawodowych. SOSW/N/1/B2: „trzeba było przygotować materiały dla uczniów – tak dużo czasu spędzałam w szkole, że nie miałam już siły na cokolwiek w domu. Byliśmy wszyscy bardzo zmęczeni”. Tego typu postępowanie jest wyrazem troski i świadomej odpowiedzialności nauczycieli

za ucznia ze SPE i jego rodzinne otoczenie. Wskazuje na aktywne, odpowiedzialne działanie zachodzące przy pełnym rozumieniu przez jednostkę sytuacji oraz ze świadomością motywów i wartości, stanowiących podstawę działania.

3.4. Poczucie równorzędnych, partnerskich kontaktów interpersonalnych

Analiza jakościowa wywiadów fokusowych pozwoliła ustalić, że w ocenie większości pedagogów specjalnych jakość wzajemnego kontaktu z rodzicami uczniów była zależna od ich zainteresowania i zaangażowania w proces dydaktyczno-wychowawczy dziecka. Rodzice w większości byli aktywni. SOSW/N/1/B4: „gdy trafiały do nich materiały wysyłane pocztą, mimo że byli z innej miejscowości, to przywozili te materiały do szkoły, żeby nauczyciel mógł je sprawdzić”, mobilizowali swoje dzieci do udziału w zajęciach online i stacjonarnych. SOSW/N/1/B3: „niektórzy wręcz uczestniczyli od godziny 8.00 do momentu, kiedy się lekcje kończyły, chętnie pomagali dzieciom”, nierzadko podejmowali inicjatywy w zakresie urozmaicenia i adaptacji zdalnych lekcji. W narracjach nauczycieli, wzajemne relacje zdominowały: szacunek, zrozumienie, partnerstwo edukacyjne i wspólnota celów. Odmowa współpracy miała miejsce w pojedynczych, odosobnionych przypadkach.

W pierwszej fazie pandemii nauczyciele dość często wskazywali na formy aktywnej współpracy z uczniami: podopieczni chętnie wykonywali prośby i polecenia, wykazywali duże zainteresowanie technologią IT, rzetelnie wypełniali karty pracy, odrabiali prace domowe, utrzymywali dogodny kontakt mailowy i telefoniczny z wychowawcami, nierzadko nawiązując autentyczne kontakty interpersonalne w dialogu wychowawczym. Z czasem zaangażowanie, aktywność szkolna uczniów ze SPE znacznie osłabły, a czas pandemii uwidocznił negatywne zachowania: reakcje oporowe, agresja, bunt, bierność szkolna, oszukiwanie (Dycht i in. 2023). W większości przypadków, uczniowie ci albo nie mogli korzystać z zajęć online (bariery infrastrukturalne), albo nie chcieli (z powodu większej męczliwości i niskiej efektywności pracy przy komputerze) lub nie umieli – z uwagi na problemy techniczne – tym samym tracąc łączność z nauczycielami i terapeutami. SOSW/N/1/B1: „...bardzo często zdarzały się takie sytuacje, że uczniowie albo zasypiali, albo twierdzili, że mają zepsutą kamerkę”. Dzieci z autyzmem nierzadko reagowały agresją, buntem i oporem w odpowiedzi na zerwanie z terapią schematów – terapią stosowaną u osób z autyzmem. Czas pandemii uwidocznił również negatywne zachowania uczniów ze SPE ze szkół masowych (niesamodzielna praca, pozorna obecność na zajęciach, nie robienie notatek, wyręczanie przez rodziców). W trybie nauki zdalnej nastąpiło też skrócenie dystansu w komunikacji z nauczycielem, były problemy z utrzymaniem dyscypliny na lekcji.

Dla niemal wszystkich nauczycieli ze szkół specjalnych i masowych relacje ze zwierzchnikami oznaczały aktywne interakcje. Pedagodzy specjaliści cenili zaangażowanie dyrektorów w rozwiązywanie trudności technicznych i skomplikowanych sytuacji w relacjach z rodzicami i uczniami, ich wysokie kompetencje

organizacyjne, otrzymane emocjonalne i finansowe wsparcie. Zwierzchnicy są chwaleni za dobrą organizację pracy zdalnej, zrozumienie dla specjalnych potrzeb uczniów. Z kolei współpraca pomiędzy nauczycielami była wielopoziomowa, zróżnicowana z przewagą zaangażowanych, autentycznych relacji interpersonalnych. SOSW/N/1/B2: „do pani dyrektor z każdym problemem zawsze można było zadzwonić, było wsparcie z jej strony. Relacje były bardzo dobre”.

Według większości pedagogów ze szkół specjalnych, ich wzajemne relacje były dobre i partnerskie. Dominowały wspólnota doświadczeń, wzajemna życzliwość i pomoc. SOSW/N/2/B4: „moja relacja z terapeutami i nauczycielami przebiegała bardzo pozytywnie. To był tak naprawdę dla nas bardzo trudny okres, ale wszyscy się wspieraliśmy”. W percepcji większej części nauczycieli, nie odczuwano znaczących różnic w kontaktach przed i w czasie pandemii ze względu na fakt, że szkoły specjalne stosunkowo krótko były skierowane do edukacji w trybie zdalnym. Zdaniem niektórych pedagogów, częściowo nastąpiła jednak zmiana charakteru wzajemnych relacji. Po zakończeniu zdalnego nauczania, w szkołach zdarzały się przypadki samoizolacji ze strony nauczycieli. SP/NW/2/B4: „jak tylko wróciliśmy do pracy, po tym nauczaniu zdalnym, to tak naprawdę każdy nauczyciel zamknął się w swojej sali. O dziwo, bo u nas tego się nie spotykało wcześniej, póki nauczycielski był praktycznie pusty”. Natomiast, w przypadku pedagogów specjalnych pracujących w edukacji włączającej, badania ujawniły rozpiętość wzajemnych relacji i postaw. Na początkowym etapie edukacji to współdziałanie układało się pozytywnie, w poczuciu wzajemnego szacunku i równoprawności (SP/NW/3/B3: „zaangażowanie było z każdej strony i współpraca”), z kolei w starszych klasach zrozumienie specyficznych potrzeb uczniów przez nauczycieli przedmiotowych okazywało się problematyczne. SP/NW/3/B2: „jeśli chodzi o pozostałych nauczycieli – to ta współpraca niestety nie jest łatwa. Nie każdy rozumie, że to jest dziecko z orzeczeniem, że potrzebuje innego rodzaju podejścia, że wymaga dostosowania. Jest trudno, ale też było trudno, odkąd pamiętam”. Taki obraz relacji pedagogów specjalnych i nauczycieli przedmiotowych jest raczej uwarunkowany nie zawsze konstruktywnym i przychylnym stosunkiem nauczycieli do edukacji inkluzyjnej, aniżeli konsekwencjami wynikającymi z sytuacji pandemii COVID-19.

4. Dyskusja badań

Ustalenia badawcze pozwoliły opisać osobiste narracje pedagogów specjalnych na temat doświadczania siebie jako podmiotu edukacji. Dzięki wglądowi w przyczyny ukazanych stanów rzeczy, wyniki prezentowanych w artykule danych jakościowych mogą okazać się trągulujące dla poszukiwań badawczych, które ujawniły trudności w zakresie realizacji i przebiegu edukacji zdalnej przez uczestników o ograniczonych możliwościach rozwojowych (ALLFIE, 2020; OECD, 2020; Special Needs Jungle, 2020).

1. Przeprowadzone analizy wykazały, że początkowe trudne doświadczenia pandemiczne pedagogów specjalnych nie rzutowały trwale na osłabienie ich poczucia sprawczości i zaradności. Dzięki wsparciu od uczniów i rodziców, docenieniu roli społecznej, poczuciu solidarności zawodowej, część nauczycieli doświadczyła nawet zadowolenia z nowego charakteru pracy zdalnej i wymiernych sukcesów pedagogicznych, a dzięki wprowadzeniu zróżnicowanych rozwiązań w zakresie edukacji i rehabilitacji na odległość lub w formie hybrydowej umacniała się coraz bardziej w poczuciu sterowności i decyzyjności. W dwuletnim okresie pandemii, pedagodzy specjaliści w większości postrzegali siebie jako kreatorów zmian, posiadających sprawczy wpływ na działania istotne w procesie edukacyjnym i tworzących sieć wsparcia dla uczniów i ich rodziców w trudnych warunkach postcovidowych.
2. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że poczucie podmiotowości pedagogów specjalnych w aspekcie wolności wyboru, w odniesieniu do zadań wynikających z realizacji edukacji specjalnej zostało znacząco ograniczone przez przymus respektowania obostrzeń narzuconych wybuchem pandemii COVID-19. W zdecydowanej większości badani ujawnili brak dystansu poznawczego i emocjonalnego wobec wprowadzonych wówczas schematów. Z czasem, wraz ze stopniową adaptacją i pozytywną asymilacją oraz optymalizacją nowo wypracowanych rozwiązań edukacyjnych, zwiększała się również przestrzeń do świadomego podejmowania autonomicznych decyzji polegających na zróżnicowaniu dostępności edukacji dla uczniów ze SPE podczas pandemii – co przekładało się na coraz bardziej odczuwalne poczucie wolności wyboru. Przy tym jednak, wzrost poczucia samodzielności w zakresie autonomii metodycznej wiązał się u pedagogów specjalnych z obniżeniem ich osobistego dobrostanu.
3. Wobec gwałtownych zmian, jakie miały wówczas miejsce w otaczającej rzeczywistości wywołanej pandemią pojawianie się nowych zagrożeń, wyzwań, zadań edukacyjnych musiało iść w parze z ujawnianiem się nauczycieli jako podmiotów, które rozpoznają te zadania i włączają je w zakres swojej odpowiedzialności – za siebie i innych, za ucznia i za kontynuowanie edukacji w obciążających warunkach. Zdecydowana większość badanych nauczycieli zidentyfikowała tę kategorię w podobnej warstwie znaczeniowej – jako poczucie powinności czy nawet konieczności zachowania się w określony sposób, jako aktywne, odpowiedzialne działanie, ze zrozumieniem sytuacji, jaką jest pandemia oraz ze świadomością motywów i wartości, stanowiących podstawę ich zaangażowanego działania.
4. Pedagodzy specjaliści ocenili, że realizowali edukację zdalną w dialogu wychowawczym z uczniami z niepełnosprawnością (najbardziej efektywnie w początkowym okresie pandemii), opartym na wzajemnym szacunku, w poczuciu równoprawnych, autentycznych i partnerskich kontaktów interpersonalnych z rodzicami i pozostałymi współtwórcami procesu kształcenia

(słabiej uwidocznionych w edukacji włączającej, co można powiązać z mniej przychylnymi postawami nauczycieli przedmiotowych wobec kształcenia inkluzyjnego, ujawnianego jeszcze przed wybuchem pandemii).

5. Konkluzje

Wizerunek pedagogów specjalnych pracujących z uczniami zróżnicowanymi rozwojowo ujawniony w badaniach wskazuje na pedagogów jako na podmioty posiadające potrzebę współdecydowania i wysoko zaangażowane w kreowanie procesu edukacyjnego i terapeutycznego na rzecz ucznia i jego środowiska rodzinnego (pomimo obniżenia osobistego dobrostanu na skutek pandemii). Są oni świadomi odpowiedzialności społecznej za powierzoną rolę i w poczuciu równoprawnych, partnerskich relacji społecznych z pozostałymi współtwórcami procesu kształcenia. W końcowej konstatacji można przyjąć, że polski system oświaty jednak poradził sobie z wyzwaniem edukacji w pandemii – być może właśnie dzięki komponentom poczucia podmiotowości – wysokiej odpowiedzialności i sprawczości nauczycieli. Tym niemniej, badania fokusowane dostarczają również argumentów na rzecz dostrzegalnej potrzeby udzielenia wsparcia dedykowanego pedagogom specjalnym w zakresie:

- doskonalenia zmian systemowych w obszarze edukacji specjalnej;
- wzbogacania form niezbędnego wsparcia w ramach dostępności technologii cyfrowej o rozwiązania korzystne dla organizacji kształcenia i dydaktyki specjalnej, które sprawdziły się w edukacji zdalnej;
- wypracowania strategii służących poprawie ich dobrostanu psychospołecznego, naruszonego w warunkach covidowych.

Oświadczenia

Autorstwo: Nie dotyczy

Finansowanie badań: Niniejsza publikacja nie otrzymała żadnego zewnętrznego wsparcia finansowego.

Oświadczenie właściwej komisji etycznej: Nie dotyczy

Oświadczenie o dostępności danych: Nie dotyczy

Oświadczenie dotyczące narzędzi sztucznej inteligencji: W przygotowaniu niniejszego manuskryptu nie wykorzystano żadnych narzędzi sztucznej inteligencji.

Podziękowania: Nie dotyczy

Konflikt interesów: Autorka deklaruje, że nie ma żadnego konfliktu interesów związanych z publikacją niniejszych badań.

Bibliografia

- ALLFIE. (2020). *The Alliance for Inclusive Education's submission to the Education Select Committee's "The impact of COVID-19 on education and children's services"*. <https://committees.parliament.uk/writtenevidence/8754/pdf/>
- Borawska, I. (2009). Idea podmiotowości we współczesnej szkole. W: J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia* (ss. 167–178). Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

- Dycht, M., Śmiechowska-Petrovskij, E., i Kuracki, K. (2023). Being the subject of education – pandemic and post-pandemic experiences of students with disabilities, their teachers and parents. *International Journal of Special Education*, 38(3), 107–122. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.43>.
- Głodkowska, J. (2014). Rozważania nad podmiotowością a niepełnosprawność – u źródeł współczesnego ujęcia i w perspektywie interdyscyplinarnej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(24), 91–109. <https://doi.org/10.5604/17345537.1126294>.
- Krause, A. (2010). Pedagogika robocza – złudzenia i nadzieje alternatywności w pedagogice specjalnej. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (ss. 39–49). Impuls.
- Niemi, A., i Mietola, R. (2017). Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 218–229. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1239588>.
- Nowicka-Kozioł, M. (2000). Odpowiedzialność jako wartość i postawa. W: M. Nowicka-Kozioł (red.), *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy* (ss. 13–23). Wyd. „Żak”.
- OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=434_434914-59wd7ekj29&title=The-impact-of-COVID-19-on-student-equity-and-inclusion.
- Podgórska-Jachnik, D. (2009). Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem. W: M. Bielska-Łach, U. Bartnikowska (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja* (ss. 65–179). Wyd. APS.
- Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli, finansowany ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie Umowy nr MEiN/2021/DPI/76 z dnia 1.06.2021 r.
- Minister Edukacji Narodowej. (2020). *Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. MEiN.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(2/3), 267–283.
- Special Needs Jungle. (2020). *Evidence submitted by Special Needs Jungle to the 2020 House of Commons Education Committee inquiry into the impact of COVID-19 on education and children's services*. <https://committees.parliament.uk/writtenevidence/9019/pdf/>
- Śmiechowska-Petrovskij, E., Kuracki, K., Paluch, M., i Tempczyk-Nagórka, Ż. (2022). Szkoła w sytuacji postpandemii – perspektywy badawcze. W: K. Kuracki, Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline* (ss. 68–99). Wyd. A. Marszałek.
- Żółkowska, T. (2008). Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. Koncepcje a rzeczywistość. W: I. Ramik-Mażewska, G. Leśniewska (red.), *Aktywizacja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych ruchowo. Poczucie jakości życia niepełnosprawnych* (ss. 10–25). WSH TWP.