

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MARZENA DYCHT<sup>1</sup>

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska*

ORCID 0000-0002-8283-6770

Zgłoszono: 8.01.2025; recenzowano: 8.03.2025; zaakceptowano do druku: 17.03.2025

## KOMUNIKOWANIE SIĘ JAKO PODSTAWA PARTNERSTWA EDUKACYJNEGO W OKRESIE PANDEMII Z PERSPEKTYWY PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

### COMMUNICATION AS THE BASIS OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP DURING THE PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

**Abstract:** Aim – the article aims to identify the experiences of special education teachers in the field of mutual cooperation with other entities of the educational process (students, parents, superiors and other teachers) during the pandemic in order to diagnose the existing difficulties and establish constructive solutions for building educational partnerships. Methods: The study was conducted using the technique of focused group interviews among 33 special education teachers employed in special and inclusive education, via remote communication. The respondents came from 4 voivodeships (lubelskie, lubuskie, warmińsko-mazurskie, małopolskie). Results: The conditions and features of the family-school partnership revealed in the research were of the following nature: subjective (style of thinking about education, school, attitudes and behaviors of subjects) and non-subjective (institutional conditions). Diversity of teachers' experiences was demonstrated. High qualitative indicators were found in the area of creating an appropriate climate of cooperation in diverse and demanding (due to the pandemic) forms of communication. Conclusions: The possibilities and perspectives revealed in social interactions based on unforced, open communication are conducive to creating a constructive platform for cooperation aimed at building a mature, conscious and autonomous educational partnership. Considering the perspective resulting from the

---

1 **Marzena Dycht** – doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku. Zainteresowania naukowe: edukacja, rehabilitacja wzroku, kompleksowe wsparcie osób niewidomych i słabowidzących; wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z dysfunkcją wzroku; tożsamość współczesnej pedagogiki specjalnej. Autorka publikacji naukowych i artykułów w czasopismach polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki specjalnej w perspektywie współczesnych przemian społeczno-kulturowych, w tym szczególnie w tyflopedagogice. Adres e-mail: [m.dycht@uksw.edu.pl](mailto:m.dycht@uksw.edu.pl)

experience of educational partnership acquired during the pandemic may help in planning recommendations to strengthen the current quality of the offer in the field of special education.

**Keywords:** educational partnership, communication, COVID-19 pandemic, special education teachers

**Streszczenie:** Cel – w artykule chodzi o rozpoznanie doświadczeń pedagogów specjalnych w zakresie wzajemnej współpracy z pozostałymi podmiotami procesu kształcenia (uczniami, rodzicami, zwierzchnikami i innymi nauczycielami) w okresie pandemii na rzecz zdiagnozowania zaistniałych trudności, jak i ustalenia konstruktywnych rozwiązań dotyczących budowania partnerstwa edukacyjnego. Metody: Badania przeprowadzono przy wykorzystaniu techniki zogniskowanych wywiadów grupowych wśród 33 pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie specjalnym i włączającym, drogą komunikacji na odległość. Badani pochodzili z 4 województw (lubelskiego, lubuskiego, warmińsko-mazurskiego, małopolskiego). Wyniki: Ujawnione w badaniach uwarunkowania i cechy partnerstwa rodziny i szkoły miały charakter: podmiotowy (styl myślenia o edukacji, szkole, postawy i zachowania podmiotów) i pozapodmiotowy (uwarunkowania instytucjonalne). Wykazano zróżnicowanie doświadczeń nauczycieli. Stwierdzono wysokie jakościowe wskaźniki w obszarze tworzenia odpowiedniego klimatu współpracy w zróżnicowanych i wymagających (z uwagi na pandemię) formach komunikacji. Wnioski: Możliwości i perspektywy, jakie się ujawniają w interakcjach społecznych opartych na niewymuszonej, otwartej komunikacji sprzyjają tworzeniu konstruktywnej płaszczyzny współpracy mającej na celu budowanie dojrzałego, świadomego i autonomicznego partnerstwa edukacyjnego. Uwzględnienie perspektywy wynikającej z doświadczenia na rzecz partnerstwa edukacyjnego nabytego w okresie pandemii może pomóc w planowaniu zaleceń wzmacniających obecną jakość oferty w zakresie edukacji specjalnej.

**Słowa kluczowe:** partnerstwo edukacyjne, komunikacja, pandemia COVID-19, pedagodzy specjaliści

## Wprowadzenie

Podstawowymi środowiskami wychowawczymi odpowiedzialnymi za edukację i wychowanie dzieci i młodzieży są rodzina, szkoła i społeczność lokalna. Wzajemne interakcje, współpraca i partnerstwo stanowią podstawę aktywności tej swoistej triady, zaś jej wspólną wykładnią jest konstruktywny dialog. W perspektywie pedagogicznej, ta interakcja przejawia się w skoordynowanym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów w danym środowisku lub środowiskach i ma na celu realizację zbieżnych i wspólnie uznawanych zamierzeń w obszarze edukacji, wychowania i opieki (Mendel 2009; Szempruch 2012). Efektem ich realizacji jest tworzenie warunków do optymalizacji rozwoju dzieci – współuczestniczenie podmiotów w tym dążeniu stanowi ważną potrzebę i wyzwanie współczesnej edukacji (Śliwerski 2010). Dorota Podgórska-Jachnik (2007) zauważa, że w kontekście pracy z uczniami o specjalnych potrzebach rozwojowych, wspólne zaangażowanie rodziców, nauczycieli oraz przedstawicieli lokalnych środowisk na rzecz rozwijania umiejętności poznawczych dzieci jest wyrazem szczególnej troski tych partnerów

o jakość edukacji specjalnej. Zdaniem Marii Kocór (2018, s. 268), „[...] partnerstwo to dbanie o rozwój szkoły i jej otoczenia, ich promowanie i aktywizowanie lokalnych zasobów itp. Rozwój jest rozumiany jako efekt partnerstwa uczniów, nauczycieli i rodziców. Jest nim dobra edukacja, dobro i rozwój uczniów i ku tym wartościom ma zmierzać rodzina i szkoła, ich partnerstwo, dialog, współpraca, samorządność”. Zasada partnerstwa edukacyjnego polega na realizacji wspólnego celu, na wielostronnych relacjach, dobrowolności, równości, pomocy i odpowiedzialności. Wymaga także określenia obowiązków, obszarów oraz ram podejmowanej współpracy. Przyjmując, iż o partnerstwie edukacyjnym stanowią dobrowolne, życzliwe, współodpowiedzialne wzajemne relacje, warto również zaakcentować, że ukierunkowanie na wspólny cel wymaga wielostronnej komunikacji między podmiotami edukacyjnymi, tj. uczniami, rodzicami, nauczycielami i decydentami lokalnymi (Bejger 2014; Karbowniczek 2016; Maszke 2005; Ordon i Gębora 2017; Milerski, Śliwerski 2000). Partnerstwo podstawowych środowisk edukacyjnych opiera się zatem na komunikacji i jest warunkiem koniecznym powstawania, istnienia i rozwoju wspólnot edukacyjnych. Powodzenie w realizacji idei partnerstwa zależy od podmiotowych i pozapodmiotowych uwarunkowań i cech partnerstwa rodziny i szkoły, m.in. od postaw nauczycieli i rodziców, od stylów ich myślenia o edukacji czy od klimatu wzajemnej współpracy (Kocór 2018). Istotnym czynnikiem jest również przekazywanie sobie przez poszczególne podmioty rzetelnych informacji na temat trudności edukacyjno-wychowawczych oraz możliwości ich usuwania, a ponadto wzajemne umożliwianie dokonywania wyborów, inicjowania działań i współdecydowania o sprawach dotyczących edukacji dzieci (Mazurkiewicz 2015; Mendel 2002), jak również skuteczne przywództwo w szkołach i właściwa w nich organizacja pracy (Leżucha 2019; Madalińska-Michalak 2012).

Mając na uwadze znaczenie partnerstwa edukacyjnego dla efektywności procesu kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), zasadne wydaje się zatem kontynuowanie poszukiwań badawczych ukierunkowanych na rozpoznawanie czynników, które mogą wpływać zarówno na częstotliwość, jak również na jakość wspólnych działań na rzecz rozwijania współpracy pedagogów specjalnych pracujących z dziećmi o specyficznych potrzebach rozwojowych podejmowanych w triadzie: dom rodziny – placówka szkolna – środowisko lokalne.

Organizacja edukacji specjalnej w warunkach pandemii COVID-19 stanowiła wyzwanie dla wszystkich partnerów tego procesu, zarówno jeśli chodzi o realizację standardów umożliwiających pełne włączenie ucznia ze SPE w edukację uwarunkowaną rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2, jak i w odniesieniu do wzajemnej współpracy tych podmiotów, opartej na zróżnicowanej komunikacji, zachodzącej w tworzonych wówczas interakcjach społecznych (Celuch 2020; NIK 2022). W zdecydowanej większości zarówno polskich (np. Domagała-Zyśk 2021; Hamerlińska i in. 2023; Zamkowska 2022), jak i zagranicznych analiz naukowych (m.in. ALLFIE 2020; Battistin i in. 2021; OECD 2020; Oomen i in. 2021; Skipp 2021; Special Needs Jungle 2020; Wang i in. 2021) ukazane są ograniczenia organizacji

edukacji na odległość i znaczne zróżnicowanie w zakresie oferty edukacyjno-rehabilitacyjnej oraz partnerstwa edukacyjnego na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju. Ograniczenia te określone są ujętymi systemowo strategiami organizacji działań edukacyjnych, osadzonymi w realiach życia codziennego, uwarunkowaniach kulturowych i tradycjach danego kraju.

Uwzględnienie perspektywy wynikającej z doświadczenia na rzecz partnerstwa edukacyjnego nabytego w okresie pandemii może pomóc w planowaniu zaleceń wzmacniających obecną jakość oferty w zakresie edukacji specjalnej. Stąd też, celem prezentowanych tu badań było rozpoznanie doświadczeń nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w zakresie wzajemnej współpracy z pozostałymi podmiotami procesu kształcenia w okresie pandemii na rzecz zdiagnozowania zaistniałych trudności, jak i ustalenia konstruktywnych rozwiązań dotyczących budowania partnerstwa edukacyjnego. Tak sformułowanemu celowi podporządkowano główne pytanie badawcze: „Jakie są doświadczenia pedagogów specjalnych w zakresie komunikowania się i wzajemnej współpracy z uczniami, rodzicami, zwierzchnikami i innymi nauczycielami, dotyczących rozwijania partnerstwa edukacyjnego w okresie pandemii?”

### Metody badań

W badaniach wzięli udział pedagodzy i pedagodzy specjaliści zatrudnieni w UKSW, eksperci w zakresie diagnostyki, profilaktyki, terapii i socjoterapii dzieci i młodzieży<sup>2</sup>. Zrealizowano je w paradygmacie jakościowym, z zastosowaniem analizy tematycznej (w celu zidentyfikowania wspólnych wątków, powtarzających się tematów i wzorców zawartych w zbiorowych danych dotyczących podstawowych doświadczeń uczestników badań) oraz techniki zogniskowanych wywiadów grupowych – *Focus Group Interview* (FGI), drogą komunikacji zdalnej (wywiady video na platformie Cisco Webex). Liczebność grup mieściła się w przedziale: od 2 do 6 osób. Wywiady trwały do 120 minut. Badania z udziałem 33 nauczycieli przeprowadzono w okresie marzec-czerwiec 2022 roku w 4 województwach (lubelskim, lubuskim, warmińsko-mazurskim, małopolskim). W pozyskanie uczestników badań zaangażowani byli Koordynatorzy Wsparcia, wyłonieni w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*, pracujący w kuratoriach oświaty, działający w regionach na terenie 16 województw. Badania tu przywoływane są częścią szerszego spektrum analiz, zorientowanych na zidentyfikowanie doświadczeń pandemicznych i trzech grup podmiotów systemu oświaty: uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów

---

2 Badania zostały przeprowadzone w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (MEiN/2021/DPI/76), finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki, którego celem było wsparcie w zwalczaniu skutków pandemii COVID-19, doświadczanych przez podmioty systemu oświatowego.

z niepełnosprawnością, ich nauczycieli i rodziców<sup>3</sup>. Wywiady zogniskowano wokół czterech zagadnień: 1) doświadczenia z początku pandemii; 2) relacje z innymi uczestnikami procesu kształcenia w trakcie pandemii i po pandemii; 3) aktualne, popandemiczne doświadczenia związane ze szkołą; 4) wizja szkoły przyszłości (tzn. po pandemii) w opinii badanych – w kontekście uwarunkowań systemowych, dydaktycznych i wyrównujących. W tym artykule przedstawiono doświadczenia nauczycieli – pedagogów specjalnych, zatrudnionych w placówkach specjalnych i powszechnych, pracujących według koncepcji edukacji włączającej – w zakresie drugiego z ww. kluczowych zagadnień badawczych: komunikowania się i wzajemnej współpracy z uczniami, rodzicami, zwierzchnikami i innymi nauczycielami, którzy byli podstawą budowania partnerskich relacji w okresie pandemii. Badania rejestrowano z zachowaniem zasad etycznych (zgoda wszystkich badanych na udział w wywiadzie i nagrywanie, zachowanie wolności wyboru co do ujawniania twarzy i zabierania głosu). Dokonano transkrypcji nagrań i kodowania danych werbalnych<sup>4</sup>. Przedstawiono najbardziej reprezentatywne fragmenty transkrypcji wywiadów fokusowych, ukazujące badane zjawiska i ich złożone uwarunkowania (zachowując oryginalną formę wszystkich wypowiedzi).

### **Doświadczenie komunikowania się i wzajemnej współpracy z uczniami, rodzicami, zwierzchnikami i innymi nauczycielami jako podstawa budowania partnerskich relacji w okresie pandemii – wyniki badań**

Na podstawie analizy wywiadów jakościowych można stwierdzić, że współpraca pomiędzy nauczycielami a innymi uczestnikami procesu kształcenia w dobie pandemii i postpandemii (rodzicami, uczniami, dyrektorami, innymi nauczycielami) była wielopoziomowa. Analiza jakościowa wywiadów fokusowych umożliwiła wyłonienie czterech głównych kategorii wypowiedzi ukazujących poziom współpracy pomiędzy nauczycielami a innymi uczestnikami procesu kształcenia: aktywna współpraca, przeciętny poziom współpracy, minimalny poziom współpracy oraz odmowa współpracy. Intensywność tego kontaktu była różna i uzależniona od indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia, jego rodziny oraz pozostałych podmiotów procesu edukacji w czasie pandemii – zgodnie z intencją podmiotowości jako zasady edukacyjnej.

---

3 Wyniki przedstawiono w innych publikacjach, w czasopiśmie dedykowanych pedagogice specjalnej.

4 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).

W relacji nauczyciel – rodzic, w ocenie większości nauczycieli ze szkół specjalnych i powszechnych, jakość wzajemnego kontaktu była zależna od zainteresowania i zaangażowania rodziców w proces dydaktyczny i wychowawczy dziecka. Przeważała jednak aktywna współpraca, która koncentrowała się na:

- efektywnej dystrybucji i odbiorze materiałów dydaktycznych: „gdy trafiały do nich materiały wysyłane pocztą, to mimo, że byli z innej miejscowości, to przywozili te materiały do szkoły, żeby nauczyciel mógł je sprawdzić”, (SOSW/N/1/B4),
- asystowaniu rodzica w czasie kontaktu synchronicznego: „niektórzy wręcz uczestniczyli od godziny 8.00 do momentu, kiedy się lekcje kończyły, chętnie pomagali dzieciom” (SOSW/N/1/B3),
- utrzymaniu kontaktu telefonicznego, szukaniu przez rodzica pomocy u nauczyciela w sytuacji problemowej: „byli pomocni, zaangażowani. Często się ze mną kontaktowali. Gdy czegoś nie wiedzieli, to dopytywali. Nie mogę narzekać, bardzo dobrze mi się z moimi rodzicami współpracowało” (SOSW/N/3/B1); „naprawdę byli rodzice, którzy się starali, nawet jeżeli mieli problem z Internetem czy komputerem” (SOSW/N/1/B4),
- mobilizowaniu uczniów przez rodziców i nauczycieli do udziału w zajęciach zdalnych i stacjonarnych, podejmowaniu inicjatyw w zakresie urozmaicenia i adaptacji zdalnych lekcji: „rodzice sami mieli fajne pomysły i podpowiadali nam, jak coś zrobić albo zrobić troszeczkę inaczej, pewnych rzeczy też się od nas nauczyli” (SOSW/N/1/B2)
- czy świadczeniu sobie wzajemnego wsparcia emocjonalnego: „rodzice w czasie nauki zdalnej bardziej się zaprzyjaźnili – wymieniali się na Skypie informacjami, przepisami, bardzo się ze sobą zintegrowali” (SOSW/N/1/B2).

W drugim etapie pandemii współpraca była prostsza niż w początkowym okresie – rodzice opanowali już podstawowe kompetencje IT i oswoili się ze specyfiką pracy zdalnej (sprawne nawiązywanie połączenia, odbieranie materiałów z platformy edukacyjnej placówki). Przeciętny poziom współpracy lub minimalny poziom tej współpracy był odnotowywany przez nauczycieli sporadycznie i charakteryzował się wykonywaniem zaleceń nauczycielskich przez rodziców bez ich akceptacji, minimalną aktywnością i zaangażowaniem rodziców w pracę zdalną – np. niedostarczaniem do szkoły kart pracy, brakiem informacji zwrotnej, biernością na zdalnych zebraniach. Zwracano też uwagę na brak zrozumienia rodziców dla wagi przepisów sanitarno-epidemiologicznych wprowadzanych w placówce. Odmowa współpracy miała miejsce w pojedynczych, odosobnionych przypadkach i oznaczała: utrudniony kontakt zdalny, telefoniczny lub brak kontaktu (nieodbieranie maili, materiałów dydaktycznych przesyłanych pocztą lub na platformie edukacyjnej szkoły), brak troski rodzicielskiej i zainteresowania nauką własnego dziecka, który skutkowałam brakiem kontaktu nauczyciela z uczniem lub jego porażką edukacyjną:

jeden z chłopców całkowicie się wyłączył na zdalnych. Pochodzi z rodziny wielodzietnej, rozwód rodziców... w ogóle nie brał pod uwagę powrotu do szkoły. Nie łączył się na zdalnych, na Messengerze próbowałam się kontaktować z mamą, był z nią bardzo słaby kontakt (SP/NW/3/B2).

#### Rodzice ujawniali postawy konfliktowe i roszczeniowe:

mama mojego wychowanka zadzwoniła do mnie, atakując mnie, twierdząc, że jej syn nie będzie pracował, że on nie ma dostępu do Internetu, że nie ma sprzętu i było to bardzo agresywne. Sprawa zakończyła się tym, że zaprosiłam mamę do szkoły i wspólnie z nią i z panią dyrektor znalazłyśmy rozwiązanie – mama wtedy też skorzystała z pomocy psychologa. Także byli też rodzice, którzy sobie z tą sytuacją nie radzili” (SOSW/N/1/B4); „uważali, że nie powinno się tyle zadawać i wymagać, a po co cokolwiek robić, skoro są tylko 3 miesiące do wakacji (pandemia zaczęła się w marcu) (SOSW/N/3/B2).

W relacji nauczyciel – uczeń, w pierwszej fazie pandemii nauczyciele dość często wskazywali na formy aktywnej współpracy z uczniem (wykonywanie poleceń nauczyciela, zainteresowanie technologią IT, rzetelne wypełnianie kart pracy, odrabianie prac domowych, dogodny kontakt mailowy i telefoniczny (w szkołach specjalnych), większe zaktywizowanie uczniów ze SPE na zdalnych lekcjach, wzmocnienie wzajemnych więzi z nauczycielem współorganizującym kształcenie (w szkołach powszechnych) – uzależniali jednak jakość zaangażowania uczniów od rodzaju i stopnia niepełnosprawności bądź innych zaburzeń rozwojowych uczniów. Z czasem zaangażowanie, aktywność szkolna uczniów ze SPE ze szkół specjalnych i powszechnych znacznie osłabły (zасыpanie na lekcji, niewłączanie kamer, oszukiwanie), co skutkowało przeciętnym poziomem współpracy z uczniem.

Bardzo często zdarzały się takie sytuacje, że uczniowie albo zasypiali, albo twierdzili, że mają zepsutą kamerkę (mówię o uczniach z lekką niepełnosprawnością) (SOSW/N/1/B1).

W placówkach ogólnodostępnych, pomimo możliwości powrotu do nauki stacjonarnej i przeświadczenia nauczycieli o większej efektywności pracy indywidualnej z uczniem, nie zawsze udawało się przekonać ucznia i jego rodziców, że jest to optymalne rozwiązanie. Wielu uczniów z autyzmem niechętnie powróciło do nauki stacjonarnej, a część z nich nie zdecydowała się na powrót do szkół. Minimalny poziom współpracy był obserwowany przez nauczycieli współorganizujących proces kształcenia w szkołach powszechnych wśród dzieci z autyzmem i z niepełnosprawnością intelektualną, niektóre z nich reagowały agresją, buntem i oporem. Miało miejsce przesuwanie przez ucznia granic dozwolonego kontaktu. W przypadku dzieci z dysfunkcją narządu słuchu, obserwowano minimalny poziom współpracy

w toku zdalnej lekcji i dobre ich zaangażowanie w pracę w kontakcie asynchronicznym. Z kolei w szkołach specjalnych, edukacja na odległość z uczniami z głębszą niepełnosprawnością nawet przy zaangażowaniu rodziców i nauczycieli nie sprawdziła się:

ci głębiej zaburzeni uczniowie – z autyzmem – to dla nich był zupełnie inny świat. Świat, w który oni się nie odnaleźli (SOSW/N/2/B1).

Wzajemne relacje charakteryzowało minimalne zaangażowanie, które oznaczało brak bezpośredniej interakcji z uczniami (np. tylko wysyłanie materiałów i kontakt z rodzicami w sprawie informacji zwrotnej:

nie miałam bezpośredniej relacji z uczniami – tylko wysyłałam materiały i miałam ewentualnie kontakt z rodzicami (SOSW/N/2/B2).

Odmowę współpracy obserwowano tylko w szkołach masowych: brak kontaktu zdalnego z uczniem i z jego rodzicami, odmowa udziału w nauczaniu stacjonarnym, niewykonywanie poleceń nauczyciela, dzieci z problemami w mówieniu również odmawiały współpracy w trakcie zdalnej edukacji.

W drugim etapie pandemii, wraz z powrotem szkół specjalnych do nauki stacjonarnej aktywna współpraca nauczycieli i uczniów w formie tradycyjnej również miała wymiar dominujący. W sytuacji konieczności przejścia w tryb nauki zdalnej, z powodu wzrostu zachorowań i częstych kwarantann – uczniowie z lekką niepełnosprawnością ujawnili kontakt zaangażowany, a edukacja na odległość odbywała się bez większych problemów technicznych. Natomiast przeciętny poziom współpracy odnotowano głównie w odniesieniu do uczniów niemówiących i ze sprzężeniami – kontakt online był wtedy okazjonalny – dzieci wołały relacje bezpośrednie, zaś rodzice oczekiwali, żeby zajęcia odbywały się tradycyjnie. Nie odnotowano przypadków minimalnego poziomu współpracy i odmowy współpracy. Z kolei w szkołach ogólnodostępnych, pozytywne relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami, które wytworzyły się w początkowym okresie pandemii, były nadal podtrzymywane na dobrym poziomie. Dotyczyło to głównie uczniów aktywnie zaangażowanych we wzajemną współpracę. Powrót do systemu kształcenia stacjonarnego dla uczniów ze SPE, których rodzice zdecydowali się na takie rozwiązanie w drugim etapie pandemii był trudny zarówno dla nich, jak i dla ich nauczycieli, a współpraca układała się przeciętnie. Także relacje minimalnego zaangażowania uczniów ze SPE w szkołach ogólnodostępnych oraz odmowa współpracy z nauczycielem, zapoczątkowane w pierwszym okresie edukacji na odległość były kontynuowane w dalszej fazie pandemii.

Analizując funkcjonowanie uczniów w sferze emocjonalno-społecznej i komunikacyjnej, można zauważyć, że w przypadku szkół powszechnych, zaangażowanie społeczne uczniów było uzależnione od ich wieku i relacji z pedagogiem



specjalnym w pierwszym etapie pandemii: po powrocie do szkoły z lockdownu, młodsze dzieci tęskniły za fizycznym kontaktem, dzieci ze SPE zżyły się ze swoimi nauczycielami wspomagającymi ich w edukacji zdalnej, a pogorszenie relacji rówieśniczych miało doraźny charakter. Natomiast w grupie starszych dzieci pełnosprawnych powszechnie zaobserwowano pogorszenie relacji między uczniami w szkole – nasilenie postaw wycofania z bezpośrednich relacji rówieśniczych (przetrzymały tylko nieliczne przyjaźnie z wcześniejszego okresu), większa izolacja dzieci niepełnosprawnych, wzrost agresji werbalnej, uzależnienie od nowych technologii, komunikacja głównie przez komunikatory. Czas pandemii uwidocznił także inne negatywne zachowania uczniów:

- niesamodzielna praca, która sprzyjała uzyskiwaniu przez uczniów lepszych ocen, ale skutkowała niestety pogorszeniem ich stanu wiedzy (miało miejsce oszukiwanie przy odpowiedziach, sprawdzianach, ściąganie z zabronionych źródeł, uzyskiwanie podpowiedzi od innych, pozorna obecność na zajęciach, nie robienie notatek, wyręczanie przez rodziców);
- uczniowie ujawnili także niechęć do włączania kamer – praca zdalna o charakterze poznawczym z użyciem kamer nie sprawdza się w relacji z małymi dziećmi i uczniami z głębszymi zaburzeniami w rozwoju (w tym drugim przypadku ułatwiła jednak podtrzymywanie więzi społecznych w warunkach całkowitej izolacji);
- w trybie nauki zdalnej nastąpiło też skrócenie dystansu w komunikacji z nauczycielem, które zostało przeniesione na naukę stacjonarną. Były problemy z utrzymaniem dyscypliny na lekcji: „w czasie pandemii, gdy siedzieliśmy sami w klasie, to (uczeń) pozwalał sobie na przekraczanie pewnych ustalonych granic. Mówił, że nie będzie pracował, zaczynał krzyczeć, nie przynosił niektórych zeszytów i książek czy specjalnie gubił notes” (SP/NW/3/B3);
- miało miejsce zauważalne zwiększenie zależności uczniów ze szkół specjalnych od innych osób przy wykonywaniu codziennych czynności. W czasie pandemii uczniowie byli wyręczani przez swoich rodziców, w wyniku czego stali się mniej zaradni, np. po powrocie do szkoły zaostriżył się problem z powszechnym wdrażaniem nawyków higienicznych i przestrzeganiem obustrzeń sanitarnych (zachowanie dystansu, mycie rąk, noszenie maseczek).

Relacje nauczyciel – dyrektor, dla niemal wszystkich nauczycieli ze szkół specjalnych i powszechnych oznaczały aktywną współpracę. Pedagodzy cenią zaangażowanie dyrektorów w rozwiązywanie trudności technicznych i skomplikowanych sytuacji w kontaktach 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 niepełnosprawnością czy innymi zaburzeniami rozwoju, za starania podejmowane w celu dostosowania warunków edukacji zdalnej do ich indywidualnych preferencji.

Jeśli chodzi o pomoc ze strony dyrekcji pod względem organizacyjnym, to nie mogę powiedzieć złego słowa. Jeśli uczeń nie miał laptopa, to pani dyrektor pomagała w jego wypożyczeniu. Z każdym problemem zawsze można było do niej zadzwonić, porozmawiać, nie mieliśmy problemów ze wsparciem z jej strony. Relacje były bardzo dobre (SOSW/N/1/B2).

Tylko w jednym przypadku, decyzją dyrekcji placówki, zamiast do pracy zdalnej z wysokofunkcjonującym uczniem z autyzmem, nauczycielka została skierowana do innych zadań, co w praktyce oznaczało ograniczenie tak potrzebnego w czasie lockdownu wsparcia:

u nas było zupełnie inaczej. Dyrekcja podjęła taką decyzję, że ja byłam oddelegowana do innej pomocy, na przykład na świetlicy (SP/NW/2/B5).

Relacja nauczyciel – inni nauczyciele. Zdaniem zdecydowanej większości pedagogów zatrudnionych w szkołach specjalnych, ich wzajemne relacje były dobre, oparte na aktywnej współpracy. Dominowały wspólnota doświadczeń i wzajemna życzliwość. Świadczyli sobie pomoc i wsparcie. W pracy zdalnej nauczyciele spotykali się często, z uwagi na konieczność podejmowania wspólnych decyzji w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością (praca w zespołach). W większości sytuacji, preferowano kontakt telefoniczny i mailowy. 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:

bardzo ograniczone zostały takie normalne koleżeńskie kontakty. Kontakty telefoniczne między nauczycielami dotyczyły głównie spraw szkolnych, zniknęła gdzieś przestrzeń relacji prywatnych. Każdy był osamotniony (SOSW/N/2/B3).

Natomiast, w przypadku pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkołach powszechnych, analiza wywiadów jakościowych ujawniła rozpiętość wzajemnych relacji i różnorodność postaw wynikających z pozytywnego lub negatywnego stosunku do edukacji włączającej uczniów ze SPE. Współpraca pomiędzy nauczycielami przedmiotu a pedagogami specjalnymi układała się dobrze na początkowym etapie edukacji, z kolei w starszych klasach zrozumienie specyficznych potrzeb uczniów z trudnościami rozwoju przez nauczycieli przedmiotowych okazało się – w ocenie pedagogów specjalnych – problematyczne:

w klasach 1-3 współpraca układa się bardzo dobrze, natomiast w liceum jest już gorzej, bo uważam, że nauczyciele nie są doedukowani w kwestiach inkluzji,

nie rozumieją pewnych rzeczy” (SP/SPP/NW/3/B5); „jeśli chodzi o pozostałych nauczycieli – to ta współpraca niestety nie jest łatwa. Nie każdy rozumie, że to jest dziecko z orzeczeniem. Ile razy przypomiąłam, że to dziecko potrzebuje innego rodzaju podejścia, że wymaga dostosowania – ja przecież nie potrafię wytłumaczyć fizyki czy chemii – nie jestem przedmiotowcem, tu niestety spotykam się ze ścianą. Jest trudno SP/NW/3/B2).

Nadmiar pracy, zbytne obciążenie i zmęczenie nie służyły budowaniu pozytywnych relacji. Brakowało kontaktu bezpośredniego. Po powrocie ze zdalnego nauczania do szkół, zdarzały się przypadki samoizolacji ze strony nauczycieli.

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, pokój nauczycielski był praktycznie pusty SP/NW/2/B4).

### **Postulaty nauczycieli-pedagogów specjalnych dotyczące współtworzenia partnerstwa na rzecz wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole postpandemicznej**

W doświadczeniach badanych pedagogów specjalnych ujawniono oczekiwania, jakie, zdaniem respondentów należałoby uwzględnić w celu usprawnienia działań podejmowanych na rzecz partnerstwa edukacyjnego. Sformułowane antycypacje i potrzeby nauczycieli, odnotowano w formie postulatów, których realizacja mogłaby przyczynić się do zwiększenia efektywności i podniesienia jakości wspólnych przedsięwzięć w obszarze udzielania konstruktywnego wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Postulaty wyszczególniono w Tabeli nr 1. W toku przeprowadzonych analiz zostały one podzielone na trzy kategorie:

- związane z aspektami o charakterze systemowym (uwarunkowania koncepcyjne, instytucjonalne, administracyjne),
- dydaktycznym (dotyczące specyfiki procesu nauczania i uczenia się uczniów ze SPE i efektywności edukacji specjalnej wypracowywanej w ramach partnerstwa) i
- wyrównującym (wyzwania infrastrukturalne, finansowe, a także związane z zaangażowaniem podmiotów partnerskich w proces realizacji wypracowanych wspólnie rozwiązań oraz tworzenie autentycznych relacji społecznych, ukierunkowanych na bezpośrednią komunikację).

**Tab. 1. Postulaty nauczycieli-pedagogów specjalnych w zakresie współtworzenia partnerstwa na rzecz wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole postpandemicznej**

Postulaty nauczycieli-pedagogów specjalnych w podziale na kategorie:
o charakterze systemowym
nowe rozwiązania systemowe na rzecz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stopnia lekkiego (począwszy od 4 klasy szkoły podstawowej, uwzględnienie w większym stopniu szkolnictwa segregacyjnego ze względu na specyfikę potrzeb rozwojowych tych uczniów)
zmiana roli zawodowej i charakteru pracy nauczyciela współorganizującego proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
zmiany w strukturze i liczebności klas
szkoła włączająca – większe niż dotychczas dostosowanie przebiegu edukacji do zróżnicowanych możliwości i potrzeb wszystkich dzieci, stwarzająca warunki do realizacji przez tych uczniów własnego zróżnicowanego potencjału
szkoły specjalne – niezastąpione, w odniesieniu do dzieci i młodzieży ze złożoną, często wielozakresową i głębszą niepełnosprawnością, w stosunku do których obecny model włączający nie spełnia swych podstawowych założeń
o charakterze dydaktycznym
zmiana/likwidacja systemu oceniania (wzrost znaczenia ocen kształtujących)
zmiany w programach nauczania: redukcja podstawy programowej (program kształcenia dostosowany do zróżnicowanego potencjału rozwojowego uczniów, bliższy życiu, treści kształcenia bardziej przydatne, pozostające w korelacji z planowaną dalszą ścieżką edukacji)
zmiany w obrębie oferty podręczników dydaktycznych
zmiana metod nauczania (ograniczenie transmisyjnego podejścia nauczycieli w kształceniu uczniów ze SPE, akcentowanie metod aktywizujących) – np. zajęcia w kreatywnym otoczeniu, na świeżym powietrzu, wyjście z ławek
szkoła mniej sformalizowana, wolna od nadmiaru dokumentacji koniecznej do wypełniania, większa swoboda pracy nauczyciela
o charakterze wyrównującym
wzbogacenie/uzupełnienie oferty zajęć specjalistycznych z zakresu terapii uczniów ze SPE
zintensyfikowanie działań na rzecz dalszego doposażania szkół w nowoczesny sprzęt multimedialny (nowe rozwiązania technologiczne) i zaopatrzenia dydaktyczno-metodycznego dedykowanego uczniom o nietypowym rozwoju; bardziej różnorodne środki dydaktyczne
zintensyfikowanie działań na rzecz rozbudowy bazy lokalowej szkoły – reorganizacja przestrzeni szkolnej (uniwersalne, dostępne dostosowania architektoniczne)
większa dbałość o budowanie wzajemnych relacji – bardziej szczerych, opartych na wzajemnym szacunku, bezpośrednich, służących tworzeniu więzi społecznych utraconych w czasie nauczania online
szkoła włączająca – przede wszystkim jako wspólnota osób tworzących klimat kulturowy, a nie tylko środowisko kształcenia
szersze włączenie uczniów z niepełnosprawnością w życie społeczne
większa troska o wzrost autorytetu nauczyciela-pedagoga specjalnego w społeczeństwie

Źródło: opracowanie własne.

## Konkluzje

Możliwości i perspektywy, jakie się ujawniają w interakcjach społecznych opartych na niewymuszonej, otwartej komunikacji sprzyjają tworzeniu konstruktywnej płaszczyzny współpracy, do budowania dojrzałego, świadomego i autonomicznego partnerstwa edukacyjnego mającego na celu współzarządzanie procesem edukacji dla dobra uczniów.

Ujawnione w badaniach uwarunkowania i cechy partnerstwa rodziny i szkoły miały charakter:

- podmiotowy (osobowy) – w tym zakresie, gdy dotyczą stylów myślenia o edukacji, szkole i swojej w niej roli, jak też postaw i zachowań, które symbolizują zaangażowanie i aktywność lub też ambiwalentność, postawy bierne, mało zaangażowane, krytykanckie i roszczeniowe uczniów, rodziców czy nauczycieli. W omawianym kontekście, według opinii pedagogów specjalnych, ich partnerskie środowiska w zdecydowanej większości podejmowały starania o stworzenie odpowiedniego klimatu współpracy w zróżnicowanych i wymagających (z uwagi na pandemię) formach komunikacji, cechowała je troska i dbałość o przekazywanie rzetelnych informacji na temat trudności edukacyjnych, wychowawczych czy związanych z realizacją procesu terapeutycznego oraz możliwości ich usuwania, a ponadto wzajemne umożliwianie dokonywania wyborów, inicjowania działań i współdecydowania o sprawach dotyczących edukacji i rehabilitacji dzieci;
- pozapodmiotowy – gdy odnoszą się do uwarunkowań instytucjonalnych: organizacji pracy szkoły, kierowania szkołą i jej zasobami, nosząc miano przywództwa edukacyjnego. Zdaniem badanych nauczycieli, sposoby dostosowania działań przywódczych do warunków szkoły w okresie pandemii świadczą o tym, że ich przełożeni, umożliwiając wzajemną wymianę doświadczeń, tworzyli oczekiwane partnerstwo edukacyjne i zachowywali się po partnersku wobec pracowników w szkole, uczniów i ich rodziców.

Podobne nawiązania tematyczne odnaleźć można w publikacjach Marii Kocór (2018) czy Marii Mendel (2009). O wartości, skuteczności pedagogicznej i społecznej partnerstwa edukacyjnego stanowią wszystkie trzy jego wymiary – osobowy, instytucjonalny i środowiskowy. Decydują one o jakości partnerskich relacji dla rozwoju wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, rozwoju szkoły jako instytucji i rozwoju środowiska lokalnego (Madalińska-Michalak 2012). Analiza jakościowa wypowiedzi pedagogów specjalnych pozwoliła na rozpoznanie ich doświadczeń także w obszarze spostrzeganych trudności, możliwości i szans związanych z wdrażaniem podejmowanych w ramach partnerstwa działań, a także wizji i warunków możliwych zmian, które mogłyby zintensyfikować i usprawnić współpracę między podmiotami oraz przyczynić się do podniesienia jakości wdrażanych działań. Nauczyciele-pedagodzy specjaliści, pomimo ogólnie pozytywnej oceny komunikacji i relacji społecznych z innymi uczestnikami procesu kształcenia, mają

świadomość ograniczeń współpracy podejmowanej z podmiotami partnerskimi, ujawniających się na poziomie systemowym, dydaktycznym i wyrównującym, co koresponduje z ustaleniami innych polskich badaczy (Buchner i in. 2020; Dycht, Śmiechowska-Petrovskij, Kuracki 2023; Podgórska-Jachnik 2021; Ptaszek i in. 2020). Analiza porównawcza w odniesieniu do analogicznych międzynarodowych doświadczeń w zakresie edukacji specjalnej w sytuacjach kryzysowych (Daniels, Thompson, Porter i in. 2020; Special Needs Jungle 2020; Wai-Cook 2020) dostarcza szerszej perspektywy poznawczej i pozwala na przyjęcie konkluzji, że wnioski płynące z przywołanych badań mają charakter uniwersalny. Zawierają również szereg spójnych i konkretnych postulatów, wskazujących na przestrzeń możliwych zmian (m.in. uwzględnianie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów w programach kształcenia i terapii na odległość; bardziej efektywne wykorzystanie urządzeń cyfrowych wspomagających nauczanie osób z niepełnosprawnościami; adekwatne wsparcie placówek edukacyjnych w zakresie odstępności technologii cyfrowej; większe wykorzystanie oferty profesjonalnej pomocy świadczonej przez odpowiednie osoby i instytucje na rzecz poprawy dobrostanu psychicznego i fizycznego uczniów ze SPE, ich rodziców i nauczycieli). Mogą one stać się punktem wyjścia do rozważań w obszarze wdrażania rozwiązań usprawniających współpracę pomiędzy rodziną, szkołą i społecznością lokalną, czego gwarantem jest konstruktywna komunikacja między grupami zaangażowanymi w partnerstwo edukacyjne, umożliwiająca wielostronną wymianę informacji, wyrażenie wzajemnych potrzeb i oczekiwań oraz możliwości ich zaspokojenia. Promowanie partnerstwa edukacyjnego w myśl takiej koncepcji stwarza realną szansę na międzypodmiotową współpracę na rzecz wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w procesie kształcenia i terapii.

## Bibliografia

- ALLFIE. (2020). The Alliance for Inclusive Education's submission to the Education Select Committee's „The impact of COVID-19 on education and children's services”. London, dostępny na: <https://committees.parliament.uk/writtenevidence/8754/pdf/> (otwarty 3.08.2023).
- Battistin T., Mercuriali E., Zanardo V. i in. (2021). *Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 108(103816). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103816>
- Bejger H. (2014). *Partnerstwo edukacyjne*. W: Karbowniczek J. (red.). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe, dostępny na: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna> (otwarty 2.03.2022).
- Celuch M. (2020). *Placówki oświatowe w czasie pandemii koronawirusa. Współpraca szkoły z rodzicami*. Warszawa: Grupa Wydawnicza OŚWIATA.

- Domagała-Zyśk E. (2021). *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Daniels H., Thompson I., Porter J. i in. (2020). *School exclusion risks after COVID-19*, dostępny na: [https://www.researchgate.net/publication/342420485\\_School\\_Exclusion\\_Risks\\_after\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/342420485_School_Exclusion_Risks_after_COVID-19) (otwarty 18.04.2022).
- Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E., Kuracki K. (2023). *Being the Subject of Education – Pandemic and Post-Pandemic Experiences of Students With Disabilities, Their Teachers and Parents*. „International Journal of Specjal Education”, nr 38(3), 107-122. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.43>
- Hamerlińska A., Bleszyński J., Rumińska A., Stefańska-Klar R. (2023). *Stress and coping strategies in people with ASDs during the Covid-19 pandemic: A study report*. „Journal of Modern Science”, nr 51(2), 571-587. <https://doi.org/10.13166/jms/168977>
- Hasło: *Partnerstwo wychowawcze*. W: Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN, s. 144.
- Karbowniczek J. (2016). *Zasada partnerstwa edukacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 11, 2(40), 71-84. <https://doi.org/10.35765/eetp.2016.1140.05>
- Kocór M. (2018). *Partnerstwo edukacyjne w szkole*. „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 2(24), 266-272. <https://doi.org/10.15584/eti.2018.2.37>
- Leżucha M. (2019). *Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie*. „Edukacja – Terapia – Opieka”, nr 1, 76-95. <https://doi.org/10.52934/eto.62>
- Madalińska-Michalak J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniebanych społecznie*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maszke A.W. (2005). *Edukacja wobec zmian, współdziałanie – współpraca – partnerstwo*. W: Maszke A.W., Lewicki C. (red.). *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym. Problemy teoretyczno-praktyczne*. Tom jubileuszowy, R. 52(65), Rzeszów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli.
- Mazurkiewicz G. (2015). *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mendel M. (2002) *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Mendel M. (2009). *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp.
- Najwyższa Izba Kontroli (2022). *Szkoły w czasach pandemii*, dostępny na: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoły-w-czasach-pandemii.html> (otwarty 20.10.2024).
- 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 Cooperation and Development, dostępny na: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=434\\_434914-59wd7ekj29&title=The-impact-of-COVID-19-on-student-equity-and-inclusion](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=434_434914-59wd7ekj29&title=The-impact-of-COVID-19-on-student-equity-and-inclusion) (otwarty 21.07.2023).
- Oomen D., Nijhof A.D., Wiersema J.R. (2021). *The psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults with autism: a survey study across three countries*. „Molecular Autism”, nr 12(21). <https://doi.org/10.1186/s13229-021-00424-y>

- Ordon U., Gębora A.K. (2017). *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 5, 1(9), 57-64. dostępny na: <https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Urszula-ORDON-Agnieszka-Katarzyna-G%C4%98BORA-Partnerskie-relacje-rodziny-i-szko%C5%82y.pdf> (otwarty 6.11.2024).
- Podgórska-Jachnik D. (2021). *Powrót uczniów do szkoły. Potrzeby i mechanizmy wsparcia w okresie (po?)pandemicznym*. W: Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Podgórska-Jachnik D. (2007). *Partnerstwo edukacyjne w pedagogice specjalnej*. W: Kosakowski Cz., Krause A., Żyta A. (red.). *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 6. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- 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.
- Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Skipp A. (2021). *Special education during lockdown: Provider and parent experiences, Learning from the COVID crisis for educating children and young people with SEN/disabilities*. „Journal of Research in Special Educational Needs”, nr 21(2) 168-184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12513>
- 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*, dostępny na: <https://committees.parliament.uk/writtenevidence/9019/pdf/> (otwarty 11.09.2024).
- Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2010). *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej*. W: Szomburg J., Zbieranek P. (red.). *Edukacja dla rozwoju. Polskie Forum Obywatelskie. Wolność i Solidarność*, 22. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Wang G., Zhang Y., Zhao J. i in. (2020). *Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak*. „Lancet”, nr 395, 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wai-Cook M.S.S. (2020). *The Reality of Home-Based Learning During COVID-19: Roles of Parents, Teachers, and School Administration in Promoting Self-Directed Learning*. „Journal of School Administration Research and Development”, nr 5(S2), 86-92, dostępny na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301332.pdf> (otwarty 11.09.2024).
- Zamkowska A. (2022). *Operation of Special Schools for Pupils in Grades 4–8 with Moderate and Severe Intellectual and Multiple Disabilities during the COVID-19 Pandemic in Poland*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 2, 101-117. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.2.101-117>