



Piotr Plichta

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0002-9238-0113

Ocena zdalnych działań edukacyjnych i wspierających adresowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19

Evaluating emergency distance education and support for people with intellectual disabilities during the COVID-19 pandemic

Abstract. This article engages with evaluating the usefulness of distance education for people with intellectual disabilities. It focuses primarily on the situation of students in special schools during the pandemic. In order to recognise the contexts and determinants of digital inclusion, the research makes use of the results of expert interviews and questionnaires completed by heads of special schools. Schools and other institutions usually evaluate the support of both local and national governments in remote education negatively. The pandemic has confirmed and emphasised the existing digital inequalities (also in terms of hardware). The usefulness of distance learning for people with intellectual disabilities is mostly rated as low. Its main advantage is perceived to be the cooperation between the teachers. The pandemic has, to a certain extent, contributed to raising awareness about the need for developing digital skills by all those involved in education. The article concludes with proposed solutions for diminishing digital inequalities, marginalisation and exclusion of people with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, digital inclusion, digital inequalities, distance education, COVID-19.

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 sprawiła, że nasze funkcjonowanie zostało jeszcze silniej powiązane z nowymi technologiami. Dotyczyło to również szkół, w których (w zależności od fazy trwania pandemii) edukacja w większości realizowana była w sposób zdalny. Kryzys ten wymusił z dnia na dzień „przestawienie się” na tryb *online* bez względu na posiadane kompetencje i zasoby. Dotyczyło to zarówno nauczycieli (jak i innych profesjonalistów), rodziców/opiekunów i samych uczniów. Pośród tych ostatnich byli również młodzi ludzie z niepełnosprawnością intelektualną (NI), którym w największym stopniu ten tekst jest poświęcony. Sytuacja tej grupy jest szczególnie niekorzystna przynajmniej z kilku powodów. Są to m.in. całościowy charakter NI (poznawczy, społeczny, praktyczny), często współwystępujące z nią inne zaburzenia i w konsekwencji znaczne uzależnienie od pomocy innych – również w sprawach związanych z korzystaniem z narzędzi ery cyfrowej. Osoby z innymi niepełnosprawnościami np. wzroku czy narządu ruchu zwykle w znacznie większym stopniu decydują same o sobie a rezultaty ich aktywności w większym stopniu wynikają z ich autonomicznych decyzji. Mówienie o korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), w tym edukacji zdalnej osób z NI, związane jest nierozzerwalnie z szerszym kontekstem ich życia np. kompetencjami cyfrowymi ich rodziców/opiekunów, sytuacją materialną, wsparciem otoczenia społecznego etc. Zresztą prawidłowość ta dotyczy, choć w różnym stopniu, wszystkich użytkowników internetu a podejmowane w tekście rozważania częściowo dotyczą również osób z innymi rodzajami niepełnosprawności, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE).

W świetle aktualnej wiedzy, osoby z niepełnosprawnościami są w znacznym stopniu narażone na wykluczenie cyfrowe (Chadwick i in., 2013). Pomimo faktu, iż używanie internetu w tej grupie wciąż rośnie (np. Chiner i in., 2017), cyfrowa luka (*digital divide*) między nimi a resztą populacji wciąż jest znacząca (Alfredsson Ågren i in., 2019). Problem nierówności cyfrowych i cyfrowego wykluczenia (ekskluzji) nie musi być związany wyłącznie z niepełnosprawnością, jednak w świetle danych, zarówno krajowych jak i zagranicznych, osoby z niepełnosprawnościami (szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną) należą do grup w najtrudniejszym położeniu (Glencross i in., 2021; Plichta 2017, 2018). Oznacza to między innymi, że mniej osób z NI w porównaniu z resztą społeczeństwa (również w porównaniu z osobami z innymi rodzajami niepełnosprawności) ma dostęp do narzędzi cyfrowych i jest w stanie efektywnie z nich korzystać. Cyfrowe kompetencje są współcześnie niezbędne do osiągnięcia różnorodnych celów

z wielu kluczowych obszarów np. pracy, edukacji, bezpieczeństwa, związków z innymi ludźmi. Ich brak połączony z ograniczonym wsparciem, małą dostępnością powoduje, że niektórzy znajdują się w trudniejszym położeniu. Podkreśla się, że taka sytuacja nie może być wyjaśniana jedynie poprzez niepełnosprawność, w oderwaniu od innych czynników indywidualnych, środowiskowych i społeczno-politycznych których interakcja sprzyja powstawaniu barier w cyfrowej inkluzji (Caton i Chapman, 2016; Chadwick i in., 2019; Heitplatz i in., 2020; Johansson i in., 2021; Lussier-Desrochers i in., 2017). Technologie, by ich potencjał mógł być optymalnie wykorzystywany, muszą być dostępne. Dotyczy to zarówno ich posiadania (np. komputera z szerokopasmowym internetem) ale również dopasowania do indywidualnych potrzeb (np. poprzez specjalne oprogramowanie, urządzenia ułatwiające korzystanie etc.). Współcześnie coraz częściej mówi się o możliwości korzystania z internetu w kategoriach praw człowieka (UN, 2006). Jednak dostęp w sensie fizycznym jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym ponieważ osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują znaczącego wsparcia ze strony innych osób.

Metoda

Ocena zdalnych działań adresowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii jest w Polsce słabo rozpoznana. Na wstępnym etapie badania zjawiska, którego rezultaty prezentuję w tym artykule, zdecydowałem się na użycie tzw. metodologii mieszanej (*mixed method research, multimethodology*) (np. Tashakkori i Creswell, 2007). Jest to podejście wykorzystujące w procesie badawczym różne metody badań w celu uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze (Kawalec, 2014, s. 4). Uzasadnia się je m.in. złożonością rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz świadomością perspektywiczności poznania (Urbaniak-Zajęc, 2018, s. 9). Prezentowane badanie jest próbą wpisania się w pełni mieszaną, komplementarną odmianę metod współbieżnych. Dzieje się tak gdy połączenie różnych podejść (metod) traktuje się jako tak samo istotne w ocenie ostatecznego wyniku (Kawalec, 2014, s. 17). W prezentowanej pracy były to wywiady indywidualne i badanie kwestionariuszowe.

W przyjęciu takiej metodologii kierowałem się również pragmatyzmem wynikającym z potrzeby poszukiwania ważnych danych w niesprzyjających warunkach dla ich pozyskania (np. zbliżający się koniec roku szkolnego, egzaminy końcowe, zmęczenie pracą zdalną). Ten pragmatyzm wynikał także ze znacznej niepewności dotyczącej rozwoju pandemii i konieczności poszukiwania rozwiązań wspierających osoby w najtrudniejszym położeniu.

Courtenay i Perera (2020) zwracają uwagę m.in. na potrzebę pogłębionego namysłu nad tym co się wydarzyło, tak by w przyszłych falach pandemii lepiej zabezpieczyć potrzeby osób z niepełnosprawnością intelektualną. W czasie powstawania nie były mi znane porównywalne wyniki innych krajowych analiz, dotyczących tej grupy osób, w przyjętej perspektywie badawczej.

Głównym celem było poznanie opinii uczestników badania (dyrektorów placówek specjalnych i innych osób dysponujących ekspercką wiedzą) na temat różnych kontekstów i uwarunkowań zdalnych działań edukacyjnych oraz wspierających osoby z NI w czasie pandemii (między marcem 2020 r. a czerwcem 2021 r.). Szczegółowymi problemami były następujące kwestie:

- posiadana w placówkach specjalnych infrastruktura, zasoby (TIK), ich wykorzystanie i kompetencje cyfrowe nauczycieli (kadry),
- wyzwania w realizacji edukacji zdalnej i radzenie sobie z nimi,
- zdalne rozwiązania, które się sprawdziły i będą realizowane po pandemii,
- prowadzone w placówkach diagnozy dotyczące edukacji zdalnej,
- pozadydaktyczne aspekty edukacji zdalnej,
- relacje z rodzicami,
- wsparcie dla realizacji przez placówki zdalnych działań w czasie pandemii,
- najważniejsze „lekcja” z okresu zdalnej edukacji.

Na przeprowadzone badanie złożyły się następujące elementy:

1. Częściowo ustrukturyzowane wywiady indywidualne z 7 ekspertami (urzędnikiem samorządowym zajmującym się pomocą osobom z niepełnosprawnościami, przedstawicielem organizacji pozarządowej, 2 specjalistami z obszaru TIK w edukacji specjalnej oraz 3 dyrektorami placówek specjalnych). Cztery z nich zostały zrealizowane w sposób zapośredniczony (rozmowa wideo poprzez komunikator internetowy) a trzy w tradycyjnej formie (w siedzibie placówek w dużym mieście wojewódzkim). Dobór ekspertów do wywiadu (w tym dyrektorów szkół) miał charakter celowy i służył zapewnieniu zróżnicowanej perspektywy na ocenę realizowanych zdalnych działań edukacyjnych i wspierających osoby z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii. Ta faza poprzedziła badanie kwestionariuszowe przy użyciu narzędzia własnej konstrukcji (zawierającego zarówno pozycje zamknięte jak i otwarte).
2. Anonimowe badanie kwestionariuszowe (N=17) wśród dyrektorów placówek specjalnych (szkół specjalnych, zespołów szkół,

specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych), w których uczą się młodzi ludzie z niepełnosprawnością intelektualną. Zrealizowane zostało drogą internetową za pomocą MS Forms. Najlicniejszą grupę w szkołach, kierowanych przez badanych dyrektorów, stanowili uczniowie z umiarkowaną i znaczną NI. Z logiki systemu szkolnictwa specjalnego wynika, że są to przede wszystkim placówki z ośrodków miejskich (zwłaszcza większych) i takie w zdecydowanej większości znalazły się w badaniu (14 na 17). Dyrektorzy uczestniczący w badaniu charakteryzowali się znacznym doświadczeniem w zarządzaniu swoimi placówkami (jedynie 3 osoby na 17 miały staż na stanowisku dyrektora krótszy niż 5 lat). Ankiety nie wypełniali dyrektorzy biorący udział w wywiadach. W przedstawianej analizie wykorzystano jedynie odpowiedzi na pytania otwarte kwestionariusza, które odpowiadały logice konstrukcji wywiadów indywidualnych i podejmowanej w nich problematyce. Pozostałe odpowiedzi (z pytań zamkniętych), z uwagi na niewielką liczbę uczestników, pominięto w tej analizie. Dane pozyskane z wywiadów jak i z kwestionariusza *online* służą poszukiwaniu odpowiedzi na te same problemy badawcze. Wypowiedzi (pochodzące zarówno z wywiadów jak i z otwartych pytań kwestionariuszowych) były analizowane z użyciem techniki analizy tematycznej (*thematic analysis*) (Castleberry i Nolen, 2016).

W dyskusji rezultatów badania posiłkowałem się również analizą ogólnodostępnych zasobów internetowych w zakresie cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnościami (przede wszystkim intelektualnej) w czasie pandemii. Słowami kluczowymi były: „niepełnosprawność”, „intelektualna”, „internet”, „technologie informacyjno-komunikacyjne”, „pandemia”, „Covid-19”, „edukacja zdalna”, „wykluczenie cyfrowe”, „nierówności cyfrowe”, „cyfrowa inkluzja”, „dostępność” oraz inne bliskoznaczne terminy.

Wyniki

Szkolna infrastruktura TIK, jej wykorzystanie a kompetencje nauczycieli

Wyposażenie informatyczne placówek (posiadane komputery, sieć internetowa, inne narzędzia cyfrowe) potrzebne do prowadzenia zajęć z uczniami przed pandemią oceniane było raczej pozytywnie. Obraz ten nie jest do końca optymistyczny ponieważ w świetle wypowiedzi respondentów zakres wykorzystywania TIK zarówno w pracy z uczniami, współpracy z rodzicami i w gronie pedagogicznym miał najczęściej bardzo ograniczony charakter,

a żadna placówka nie posiadała wcześniejszych doświadczeń pracy zdalnej (np. *Metody zdalne komunikowania się z uczniami poza szkołą nie były praktykowane!*; R3). Na przestrzeni kilkunastu miesięcy trwania pandemii respondenci mówią jedynie o niewielkiej poprawie posiadanych zasobów i infrastruktury internetowej. W odróżnieniu od szkół, które dość sceptycznie oceniały poprawę w zakresie informatyczno-medialnej infrastruktury, zasobów sprzętowych, przedstawiciel organizacji pozarządowej ocenił ją jako znaczną.

Wykorzystywanie TIK przed pandemią ograniczone było głównie do pracy indywidualnej z uczniami, jako narzędzie komunikacji alternatywnej, wspomagającej i jako element podnoszący atrakcyjność zajęć. Współpraca w gronie pedagogicznym z wykorzystaniem TIK również realizowana była w ograniczonym zakresie (np. do komunikowania się za pomocą poczty elektronicznej, do przygotowywania pomocy dydaktycznych). Jeśli chodzi o kontakty z rodzinami/opiekunami TIK były nie były wykorzystywane. W świetle wypowiedzi dyrektorów rzadko używano dziennika elektronicznego dość powszechnie wykorzystywanego w szkołach ogólnodostępnych.

Ze wskazań dyrektorów wynika, że około połowa personelu szkół przed pandemią dobrze radziła sobie z nowymi technologiami w pracy pedagogicznej. Wszyscy oceniają znaczny przyrost kompetencji swoich pracowników i raczej pozytywnie oceniają ich radzenie sobie w czasie zdalnego (np.: *około 10% nauczycieli wcześniej dobrze się posługiwało TIK i internetem, po zmianach ogromne przyspieszenie w tym zakresie, wzrost kompetencji*, R17). Również z perspektywy ekspertów szkolących nauczycieli wynika, że można zaobserwować (w porównaniu z sytuacją przed pandemią), że kompetencje nauczycieli znacząco wzrosły (np. *znają już różne konkretne aplikacje. Nauczyciele ze szkół specjalnych zrozumieli ze działania edukacyjne i rehabilitacyjne to także TIK*, W1).

W ocenie jakości pracy pedagogicznej swoich pracowników w czasie pandemii zdaniem dyrektorów nastąpiło odzwierciedlenie tego, co miało miejsce w tradycyjnych (nie-kryzysowych okolicznościach). Innymi słowy ci, którzy dobrze sobie radzili sobie na co dzień, byli również skuteczni w wyjątkowych warunkach.

Mając świadomość złożonej sytuacji życiowej swoich podopiecznych i ich rodzin warto zwrócić uwagę, że większość placówek specjalnych funkcjonowała stacjonarnie (z wyjątkiem całkowitego *lockdownu* lub przymusowych

¹ W przytaczaniu wypowiedzi uczestników badań zachowano oryginalne zapisy. „R” z numerem reprezentuje wypowiedź pozyskaną z ankiety, „W” z wywiadu.

przerw spowodowanych kwarantanną uczestników lub personelu). Dyrektorzy placówek specjalnych mieli możliwość większej swobody w podejmowaniu decyzji, co do realizacji działań stacjonarnych lub hybrydowych, w porównaniu z placówkami ogólnodostępnymi.

Wyzwania w realizacji edukacji zdalnej i radzenie sobie z nimi

Najczęściej, w kontekście trudnień, z którymi musiały sobie radzić placówki wymieniane były **czynniki sprzętowe, ograniczone możliwości uczniów oraz kompetencje i postawy rodziców**. Problemy sprzętowe dotyczyły nie tylko rodzin uczniów ale również nauczycieli (*dostęp do sprzętu/wszyscy pracowali na prywatnym sprzęcie/jakość łącza*, R8). Udzielane odpowiedzi wskazywały na ogromną elastyczność placówek w dostosowywaniu się do okoliczności pandemicznych i sytuacji poszczególnych podopiecznych. Gdy tylko było możliwe powracano do nauczania stacjonarnego. Na pytanie: „Co powinno się zdarzyć, żeby było lepiej?” odpowiedzi dotyczyły przede wszystkim poprawy sfery sprzętowo-infrastrukturalnej. Inną, często wymienianą przeszkodą był brak zaangażowania rodziców i małe możliwości uczniów. Jako potencjalna bariera rzadziej wskazywany był wymiar kompetencyjny kadry.

Doświadczenie pandemii potwierdziło również złożony charakter cyfrowych nierówności (m. in. sprzętowych i kompetencyjnych) i w konsekwencji – rozwiązań zapobiegających cyfrowemu wykluczeniu: że nawet jeśli mają (wychowankowie – przyp. autora) *sprzęt, to obsługa prostych aplikacji to problem np. ze spotkaniami na zoomie* (W3); *Pojawiające się problemy staramy się rozwiązywać na bieżąco, jednakże niektóre z nich będą wymagały oddziaływania długofalowego i wielopłaszczyznowego (np. problem uzależnienia od technologii)* (R15).

Co pozostanie po pandemii – jakie zdalne rozwiązania się sprawdziły?

Badani wskazują różne elementy związane, które w ich ocenie sprawdziły się w tym trudnym czasie. **Szczególnie zauważanym aspektem doświadczenia edukacji zdalnej jest współpraca zespołu pedagogicznego** (np. *Wdrożenie dziennika elektronicznego, zdalne spotkania z nauczycielami w sprawach pilnych*; R1; *Wymiana wiadomości i kontakt z uczniami przez aplikacje komputerowe. Teams do prowadzenia zebrań rady pedagogicznej (okolicznościowo), poczta służbowa*; R2; *Wprowadziliśmy dziennik elektroniczny, przeszkoliliśmy całą kadrę w zakresie MS Teams 365, na co dzień korzystamy z tych narzędzi nawet podczas stacjonarnej pracy szkoły*; R3; *Niektóre aspekty pracy zdalnej można kontynuować – zespoły nauczycieli, zebrania z rodzicami*

poprzez TEAMS, szkolenia – jest to korzystniejsze czasowo i organizacyjnie dla obu stron, W5).

Niektóre wypowiedzi wskazywały na jakościową zmianę myślenia o technologiach i rozwój kompetencyjny zespołu w czasie pandemii: *Generalnie o technologiach myśleliśmy bardziej obsługowo, edukacyjnie (w kontekście używania TIK w pracy z podopiecznymi – przyp. autora). Teraz szerzej to traktujemy (...). Na początku była fascynacja ale i chaos, zasypanie. Przestało być spójnie. Z czasem nastąpiło zrozumienie, że program to nie zestaw różnych rzeczy ale, że lepiej jest nawet mniej a lepiej przemyślanych działań (R4)*. Eksperci wskazują również, że może zdarzyć się tak, że zamiast spodziewanego oswojenia się z technologiami i w konsekwencji naturalnego korzystania z nich w przyszłości niektórzy *nauczyciele będą mieli dosyć TIK-u (...). Będziemy mieli dwie grupy nauczycieli (W1)* (tych, którzy będą korzystać i tych, którzy nie – przyp. autora).

Ważnym aspektem, który pojawiał się w czasie rozmów eksperckich i w odpowiedziach ankietowych jest **znaczenie tego wyjątkowego czasu dla budowania się solidarności wewnątrzśrodowiskowej**: *Nauczyciele poczuli się jednością, solidarność w dzieleniu się pomysłami, chwalą się doceniają (...). Zaskoczyło nas, że stanęli na wysokości zadania (...) Dużo grup wsparcia, wymiany doświadczeń (W1)*.

Jeśli chodzi o zdalne rozwiązania, które będą kontynuowane (nawet jeśli już nie będzie takiej konieczności) badani są podzieleni. Z jednej strony mamy dość jednoznacznie wyrażane negatywne stanowiska w kwestii wykorzystywania elementów pracy zdalnej w przyszłości: *żadne (R4); chciałabym już nigdy nie korzystać ze zdalnego nauczania (R6); ze względu na specyfikę placówki niewiele rozwiązań pozostanie po czasie edukacji zdalnej (R7)*. Z drugiej strony, większość badanych wskazuje elementy, rozwiązania które ich zdaniem zostaną na przyszłość (np. *spotkania nauczycieli on-line z uwagi na brak konieczności dojazdu (R11); wykorzystywanie niektórych aplikacji OFFICE 365 w realizacji zajęć ogólnokształcących i zawodowych. kontakt z nauczycielami, szkolenia online, R12; platforma Teams /dla uczniów i rady pedagogicznej, R8*). Najczęściej, jak widać, zalety dotyczą obszaru komunikacji w gronie pedagogicznym. Inne, rzadziej pojawiające się wskazania dotyczyły możliwości *promowania placówki udostępnianie dokumentów nauczycielom w „chmurze”, wykorzystywanie mediów społecznościowych celem integracji społeczności szkolnej (R9)*.

Udzielono jedynie nielicznych odpowiedzi na pytanie dotyczące skutecznych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych dotyczących pracy zdalnej, tego co się sprawdziło najlepiej (np. *Prowadzenie szkolnej gazetki*

również w formie elektronicznej, lekcje on-line z uczniami przewlekłe chorymi, wykorzystanie przygotowanych przez nauczycieli lekcji w formie filmów np. w czasie ich nieobecności (zastępstwa), R10); Utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami, głównie telefonicznego, motywowanie ich do współpracy, dobra relacja, bo bez ich udziału dzieci nie są w stanie uczestniczyć w nauczaniu zdalnym (R3); może banalne, ale wybraliśmy pracę w godzinach odpowiadających planowi lekcji /nic wcześniej, nic później/ na pewno nie sprawdza się samo przysyłanie materiałów (R8); Na pewno pozostanie grupa rodziców, forum pracowników, baza informacji, dzielenie się nimi (W4).

Uczestnicy badań byli proszeni o wskazanie tego, co w ich odczuciu okazało się szczególnym sukcesem placówek w tym czasie. Dominującym wątkiem była satysfakcja, że placówki pracowały względnie normalnie mimo pandemii: *Jestem dumna, że normalnie pracowaliśmy, że mnóstwo się działo, a uczniowie wykorzystywali zajęcia dla swojego wszechstronnego rozwoju* (R2).

Prowadzone diagnozy – ocena przydatności edukacji zdalnej dla osób z NI

W około połowie placówek prowadzono w czasie pandemii jakieś formy ukierunkowanej diagnozy (dot. realizacji edukacji zdalnej): *Diagnozowałam problemy z jakimi borykali się rodzice i uczniowie, czy mają możliwości sprzętowe, jak wygląda motywacja dzieci, na jak dużą pomoc ze strony rodziców mogą liczyć – na potrzeby ankiet kuratorskich oraz ewaluacji pracy zdalnej* (R10); (pozyskiwałam – przyp. autora) *informacje dotyczące możliwości technicznych w zakresie posiadanego sprzętu, zapytanie o wiedzę i posiadane umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się technologiami IT* (R13). Potoczne spostrzeżenia (nie płynące z celowych diagnoz) dotyczyły m.in. negatywnego wpływu ograniczenia kontaktów społecznych dla podopiecznych, nasilenia się problemów ze zdrowiem psychicznym, pojawiania się oznak regresu oraz narażenie na przemoc w rodzinach dysfunkcyjnych. Jeśli chodzi o relacje rówieśnicze w czasie pandemii, większość ocenia, że nie zaobserwowali znaczących zmian w tym zakresie (jedynie siłą rzeczy ograniczenie kontaktów). Do odosobnionych należało wskazanie: *pogorszenie się relacji rówieśniczych, łatwiej wybuchające konflikty z błahych powodów, pogorszenia jakości samokształcenia* (R12).

Przydatność edukacji zdalnej dla osób z NI oceniana była raczej nisko z wyjątkiem zastrzeżenia o zaangażowaniu rodziców jako warunkowi jej użyteczności: *Przydatna jedynie gdy wychowanek ma zaangażowanego w proces edukacji rodzica* (R8); *Jest przydatna tylko w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (R16).

Badani oceniają, że ze względu na specyfikę niepełnosprawności ich podopiecznych, spontaniczne korzystanie z internetu ogranicza się przede wszystkim do zastosowań rozrywkowych. Do nielicznych należały wypowiedzi dyrektorów dostrzegających korzystne strony zdalnej edukacji: *Zauważamy że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną są bardziej otwarci przez komputerem; frekwencja 100% (R14); Widać że są bardziej aktywni, włączają kamery (R4); Znaczne poszerzenie kompetencji cyfrowych i zdobywanie nowych (zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów) (...) pozyskanie doświadczenia, które w przyszłości może zostać wykorzystane w nauczaniu tradycyjnym (R15); Paradoksalnie trochę to (zdalna edukacja i rehabilitacja – przyp. autora) czasem uporządkowało życie rodziny bez konieczności przemieszczania się od terapeuty do terapeuty (...). Wiele czynności rehabilitacyjnych zostało włączonych w codzienne powtarzalne schematy (...). Niektóre osoby zaczęły lepiej nawet funkcjonować; Największe zaskoczenie, że wypłynęli ci niewidoczni (W5). Poznawczo widać, że korzyści wiele osób odniosło, ale w codziennej tradycyjnej zaradności technologii nie zawsze pomagają (R4); Edukacja zdalna sprawdza się, jeśli już, wyłącznie w klasach z NI w stopniu lekkim, powyżej klasy IV, gdzie uczniowie czytają, są bardziej sprawni i samodzielni w obsłudze sprzętu informatycznego. Edukacja zdalna podniosła u nich kompetencje cyfrowe, zmusiła do poprawy samodzielności i bycia niezależnym, bycia odpowiedzialnym za siebie i swoje działanie (W5).*

Wymuszone lockdownem większe „zanurzenie” podopiecznych w siecią rzeczywistość powodowało również (jednostkowe sytuacje) problemy: *Uczestnicy odkryli że mogą się łączyć z różnymi ludźmi nie tylko znanymi z reala – stąd czasem kłopoty (W4).* Problemy, o których mowa to m.in. zaangażowanie w cyberprzemoc. Innym aspektem pokazującym jak specyfika NI przejawia się w kontekście korzystania z Internetu jest wypowiedź jednego z ekspertów: *Dzieci fiksują się, Internet działa trochę autostymulacyjnie (W4).* Z powodów ograniczeń sprzętowych w rodzinach, jednym z pojawiających się wątków była konieczność wyboru, które dziecko i kiedy może korzystać z TIK w procesie edukacji zdalnej.

W sytuacjach nadzwyczajnych, trudnych nie tylko mamy do czynienia z wytwarzaniem się nowych jakości ale również istniejące wcześniej a nie ujawnione kwestie: *Brak solidarności w wypełnianiu obowiązków zawodowych w pandemii ze strony części pracowników co wyrażało się niższą jakością usług, obsługi klienta. Pracownicy panicznie się bali, konflikty między pracownikami (W3).* Zebrane materiały w wielu miejscach wspierają tezę o nakładaniu się sfer funkcjonowania *offline i online*. Obraz, który ujawnił się dzięki pandemii stanowi swego rodzaju diagnozę, która nie zawsze ma

optymistyczny charakter np.: *Wyszedł brak umiejętności uczenia się, technik, strategii u uczniów* (W5).

Większość przedstawionych w niniejszym artykule rozważań poświęcona jest uczniom szkół specjalnych czyli, młodym ludziom do 24 roku życia. O ile badani wskazywali na różne aspekty przydatności korzystania ze zdalnej edukacji w przypadku dzieci, to **u dorosłych, w opiniach ekspertów, okres „zdalny” zdecydowanie pogorszył ich funkcjonowanie**. Kwestie nierówności były jeszcze bardziej widoczne niż wśród młodszych podopiecznych: *W dorosłości TIK nie są priorytetowe. Nie chodzą do szkół, nie mają kręgów znajomych etc.; Problemy z dorosłymi – około połowa nie miało sprzętu lub dostępu. Działania podtrzymujące kontakt w większości były realizowane telefonicznie* (W3). Lepsza (w dużej mierze dzięki zaangażowaniu i możliwościom rodziców) była sytuacja najmłodszych dzieci. *Najbardziej wszechstronne wykorzystanie TIK miało miejsce we wczesnym wspomaganiu rozwoju* (W4).

W ogólnej ocenie badanych osób, przed pandemią jedynie nieliczni uczniowie radzili sobie dobrze z nowymi technologiami i również u niewielu w trakcie edukacji zdalnej nastąpił wzrost kompetencji w tym zakresie.

Edukacja zdalna – poza dydaktykę

Edukację zdalną często utożsamia się z nauczaniem *online*. Dyrektorzy i eksperci pytani byli również jak zdalnie realizowane były w ich placówkach zajęcia inne niż dydaktyczne (np. terapeutyczne, wspierające, opiekuńcze, wychowawcze). Z oczywistych względów stanowiło to znacznie większe wyzwanie i znajdowało wyraz w niewielkiej liczbie udzielonych wypowiedzi: *Przekazywanie instrukcji do ćwiczeń rodzicom do wykonania z dzieckiem w domu, filmiki instruktażowe z poszczególnych terapii, konsultacje telefoniczne z rodzicami, przekazywanie treści wychowawczych przez pedagoga i psychologa (linki do filmów, bajek terapeutycznych itp.), wyznaczanie zadań do wykonania w domu np. w zakresie samoobsługi, porządków domowych, gotowania, relacji z rodziną itp.* (R3); *Uczniom imprezy urodzinowe, świąteczne, lekcje wychowawcze czy zwykłe spotkania towarzyskie on-line na platformie ZOOM czy komunikatorach internetowych. Rodzice i dzieci mieli możliwość spotkania się z psychologiem szkolnym, mogli brać udział w rehabilitacji i logopedii* (R10); *w miarę możliwości poprzez wsparcie rodziców, instruktarz, filmiki modelujące itp.* (R13); *Poza lekcjami on-line przygotowywanie lekcji w formie filmów oraz rozbudowanych kart pracy zawierających np. bajki, piosenki, prace plastyczno -techniczne, zamknięte w formie opowieści czy listu, do których rodzice mogli sięgnąć w dogodnym momencie i podzielić na dowolne fragmenty* (R10). Zdaniem ekspertów, *na początku pandemii kwestie*

wychowawcze w zdalnym były niedostrzegane, ale z upływem czasu nauczyciele na własnej skórze się przekonali, że to jest konieczne (W1).

Warta zauważenia jest deklarowana elastyczność i wychodzenie poza schematy, tam gdzie realizacja wyzwań edukacji zdalnej napotykała na przeszkody: rodzicom przygotowano cyklicznie do odbioru w szkole karty pracy, były one również niekiedy dowożone do domów przez wychowawców, psychologa. Nauczyciele byli w stałym kontakcie z uczniami, rodzicami (...) Żaden uczeń nam nie „zaginął” (W5).

Relacje z rodzicami

Ocena tych relacji miała bardzo zróżnicowany charakter (niektórzy korzystali z przesyłanych materiałów, nagrań, inni nawet nie odpowiadali po ich otrzymaniu, R7; Zdania nt. nauczania zdalnego były podzielone, jednak zdecydowana większość rodziców była zadowolona z form pracy; R10). Wyrażna była jednak „przewaga” wypowiedzi wskazujących na pozytywny ich charakter (np. Rodzice ze zrozumieniem podeszli do sytuacji pandemicznej i formy nauczania zdalnego, większość wykazała się zaangażowaniem i systematycznością, niemniej jednak gdy przepisy na to pozwoliły rodzice oczekiwali powrotu do pracy stacjonarnej, R3; Zaangażowanie rodziców się zwiększyło, R4). Dzięki okresowi relacji zapośredniczonych pojawił się też **głód bezpośrednich kontaktów** – my już nie chcemy zdalnie, wolimy przyjechać (R4). **Zauważyliśmy bardziej rodziców i rodzice nas** (zaskoczyło nas – przyp. autora) że rodzice bardzo pozytywnie do tego podeszli (W1). Eksperci wskazywali również na ryzyko, że niektórzy rodzice nie będą sobie życzyć nawet elementów zdalnego nauczania w czasach gdy będzie to opcjonalne (gdy skończy się kryzys związany z pandemią) i uzasadnione merytorycznie (do rozwoju kompetencji cyfrowych).

Zdarzały się (ale jednak było ich mało) głosy wskazujące na negatywne aspekty relacji dom-szkoły w czasie pandemii (np. **wzrost agresji i postaw roszczeniowych u rodziców**, R12).

Wsparcie – ocena i zapotrzebowanie

Jeśli chodzi o otrzymane wsparcie w czasie realizacji zdalnych działań edukacyjnych panuje niemal całkowita jednomyślność. **Dominują wypowiedzi wskazujące na konieczność radzenia sobie samemu i poczucie pozostawienia placówek samym sobie** (np. **Wsparcia praktycznie nie było. Wsparciem służyliśmy sobie nawzajem – z własnego grona. Dużo rozmawialiśmy, robiliśmy burze mózgów, organizowaliśmy superwizje**, R14; **Wszystko własnymi siłami. Nie ma żadnego wsparcia od władz**, W2; **Brak wsparcia ze strony**

Nadzoru Pedagogicznego i Organu Prowadzącego, R12). W pojedynczych przypadkach wskazywano otrzymywane wsparcie rządowe, samorządowe (*Nauczyciele otrzymali dostęp do e-podręczników, R15; Otrzymaliśmy również tablety z organu prowadzącego oraz z MEiNu ale największe wsparcie okazali nam dyrektorzy innych placówek specjalnych, z którymi się kontaktowaliśmy i wymienialiśmy wspólne doświadczenia, R16*). *Wszystko własnymi siłami (...). Nie ma żadnego wsparcia od władz (W2); Nie otrzymaliśmy wsparcia z zewnątrz (organ prowadzący, organ nadzoru pedagogicznego); zabrakło systemowego wsparcia nauczycieli, planów działania dotyczących niwelowania nierówności, jakie ujawniły się podczas nauczania online (R15)*.

Dyrektorzy i eksperci dostrzegają potrzebę szkoleń dla kadry, modernizacji internetowych sieci szkolnych oraz doposażenia i unowocześnienia zasobów sprzętowych (np. *dostęp do szkoleń, udział w wymianie doświadczeń z innymi placówkami, związane z motywacją, umiejętnościami pracowników, R13*). Wyrażono również stanowisko wskazujące na brak potrzeb w zakresie wspierania placówki w rozwoju pracy zdalnej, elementów metodyki (*Nie ma, moim zdaniem, możliwości zmiany. Nasi uczniowie/rodzice/opiekunowie są, jacy są, R11*). *Brak jest szkoleń tylko z zakresu edukacji specjalnej w systemie zdalnym (R16)*.

Wspieranie pracowników przez dyrektorów odbywało się przede wszystkim w wymiarze technicznym (troska o doposażenie sprzętowe) i kompetencyjnym (szkolenia z pracy zdalnej). Respondenci oceniają skuteczność podejmowanych przez siebie działań raczej pozytywnie. Jakość zdalnej pracy edukacyjnej była głównie monitorowana przez dyrektorów poprzez analizę dostarczanych przez pracowników sprawozdań, rzadziej poprzez uczestnictwo w zdalnych lekcjach.

Najważniejsza lekcja

Spośród osób, które odpowiedziały na pytanie o najważniejszą lekcję z okresu pracy zdalnej (część respondentów miała problem ze sformułowaniem odpowiedzi) **dominującym wątkiem było podkreślanie roli kontaktu bezpośredniego z wychowankami**: *Nie ma nic ważniejszego od kontaktu bezpośredniego (R11), (R3); Ośrodki specjalne i uczniowie z orzeczonymi niepełnosprawnościami powinny pracować stacjonarnie (R8); Nauczylismy się tego, że uruchamianie nauczania zdalnego to już ostateczność, staramy się pracować stacjonarnie lub hybrydowo (R16)*.

Wyrażany był **znaczny pesymizm odnośnie możliwości wykorzystania pracy zdalnej, szczególnie dla uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną** (*W przypadku grupy dzieci z niepełnosprawnością*

intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym a także sprzężonym nauczanie zdalne nie sprawdza się, R13). Nieco bardziej zniuansowane stanowisko wyraża wypowiedź, że najważniejszą lekcją jaką placówka wynosi jest to, że narzędzia cyfrowe mogą być pomocą w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, jednak nie zastąpią bezpośredniego kontaktu z dzieckiem i tradycyjnej pracy dydaktyczno-wychowawczej i terapeutycznej (R3). Dostrzegana była również rola współpracy w zespole jako warunek powodzenia w trudnych okolicznościach (*Najważniejsza jest współpraca między nauczycielami*, R10) oraz konieczność systematycznego doształcanie się nauczycieli w zakresie zmieniających się technologii informatycznych (R12).

Co cieszy, sytuacje kryzysowe są również postrzegane w kategorii wyzwania, okazji do rozwoju a nie jedynie zagrożenia: *Najlepszą lekcją jest fakt, że wszystko się da zrobić, jeśli się tylko chce. W tak krótkim czasie wszyscy nauczyciele zostali postawieni w trudnej sytuacji (...) Pandemia paradoksalnie zjednoczyła nauczycieli i dyrekcję w tym trudnym czasie, jak również przybliżyła rodziców, dzieci i nauczycieli* (W5). W tym sensie pandemia w jakiś sposób umożliwiła skontaktowanie się z kluczowymi, nie tylko z edukacyjnego punktu widzenia, kwestiami: *Że najważniejsze są relacje, że nikt nie został sam* (W4). Wyrazem tego jest również odpowiedź na pytanie, co szczególnie badani wskazywali za sukces w tym czasie: *Satysfakcja, że byliśmy na froncie, że nie zaprzestaliśmy działalności* (W3).

Odrębną, wykraczającą poza ramy tego opracowania, kwestią jest sytuacja uczniów z NI w szkołach ogólnodostępnych, gdzie zdaniem ekspertów *się 'piłuje' bo oceny, rankingi, nabory i uczniowie z NI trochę w zdalnym 'ginęli'* (W1).

Dyskusja i wnioski

Pandemia potwierdziła i uwypukliła istniejące nierówności czy wręcz wykluczenie cyfrowe (również na poziomie sprzętowym) dotyczące osób z NI. Ponieważ jednym z najsilniejszych predyktorów obecności w domu szerokopasmowego dostępu do internetu i posiadania sprzętu komputerowego jest posiadanie dziecka w wieku szkolnym (Batorski, 2015), relatywnie lepsza sytuacja dotyczyła młodszych osób z NI. Na podstawie danych z ankiet, wywiadów z ekspertami zauważyć należy częściową, najczęściej niewielką, poprawę stanu posiadania infrastruktury cyfrowej w czasie pandemii. W większości przypadków odbyło się to dzięki pozyskiwaniu sponsorów, częściowo również wskutek doposażenia przez organy prowadzące, instytucje publiczne. Generalnie, szkoły i inne instytucje edukacyjne, terapeutyczne (np. warsztaty terapii zajęciowej) najczęściej negatywnie oceniały wsparcie władz w zakresie realizacji edukacji zdalnej.

Dokonując oceny cyfrowej inkluzji należy zróżnicować korzystniejszą sytuację osób z lekkim stopniem NI od osób z głębszymi postaciami (umiarkowaną, znaczną i głęboką NI), wymagającymi znacznie większego wsparcia. Kęgi społeczne osób z NI, szczególnie dorosłych, są często bardzo ograniczone. W połączeniu z mniejszymi możliwościami realizowania kontaktów społecznych w sposób zdalny ich sytuacja była zazwyczaj trudniejsza niż młodszych osób. Personel placówek wykazywał się dużym zaangażowaniem, oddaniem i kreatywnością we wspieraniu edukacji zdalnej i rozwijaniu kompetencji cyfrowych swoich podopiecznych. W przypadku podopiecznych z umiarkowaną, znaczną i głęboką NI częściej jednak wsparcie dotyczyło ich rodziców, opiekunów. Osoby z NI posiadające wcześniejsze doświadczenie z nowymi mediami, mające dostęp do nich, posiadające kompetencje cyfrowe potwierdziły znaną w socjologii zasadę zwaną efektem św. Mateusza (*The Matthew effect of accumulated advantage*; Merton, 1968). Mówiąc w pewnym uroszczeniu, zgodnie z nią najwięcej z różnych dobrodziejstw korzystają ci, którzy i tak są w relatywnie lepszej sytuacji.

Pandemia potwierdziła niewystarczające wcześniejsze „docenianie” kwestii cyfrowej inkluzji szczególnie w tej grupie osób z niepełnosprawnościami. Dotyczy to zarówno wyników badań, diagnoz, rozwiązań metodycznych, kompetencji cyfrowych osób zajmujących się wspieraniem, ich postaw wobec technologii w życiu osób z NI. Warto jednak zwrócić uwagę na szybką reakcję środowiska naukowego i praktyków na sytuację pandemii i konieczności edukacji zdalnej. W ciągu miesiąca od ogłoszenia *lockdownu* opracowano podręcznik, w którym podjęto priorytetowe obszary działań w kryzysowej zdalnej edukacji i wsparciu (Pyżalski, 2020), w tym konieczność dostrzeżenia sytuacji osób wykluczonych cyfrowo (Plichta, 2020). W pierwszym roku pandemii zaczęły się pojawiać również większe opracowania, próby naukowego opisu sytuacji osób z kręgu zainteresowań pedagogiki specjalnej (Domagała-Zyśk, 2020; tematyczny numer czasopisma „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2/2020).

Pandemia przyczyniła się w pewien sposób do podniesienia świadomości w zakresie potrzeby uwzględniania technologii w pracy z osobami z niepełnosprawnościami², SPE³. Było to szczególnie widoczne w oddolnej aktywności praktyków np. nauczycieli poszukujących wsparcia i udzielają-

² Dostosowanie instytucji/usług publicznych do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną https://www.youtube.com/watch?v=mReKqGsk3SE&t=2s&ab_channel=FunduszeEuropejskie

³ Kształcenie na odległość: Poradnik dla szkół <https://static.zpe.gov.pl/portal/f/res/R10fjwJ0gIRUc/1622531721/29UvHp0Q4oVvQbD7M2AcjunZAaRyV5YQ.pdf>

cych go innym w zakresie efektywnych metod cyfrowego włączania uczniów ze SPE (w tym z NI) poprzez aktywność w internecie społecznościowym, blogosferze⁴, konferencjach, dyskusjach, webinarach⁵. W tym czasie pojawiło się kilka inicjatyw np. (apeli ze strony organizacji pozarządowych, interpelacji parlamentarnych) mających na celu zwrócenie uwagi na poprawę trudnej „cyfrowej” sytuacji osób z niepełnosprawnościami w czasie kryzysu związanego z pandemią⁶.

Znaczącą rolę odgrywała działalność instytucji III sektora (pozarządowych) ze szczególną rolą Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną (PSONI)⁷. Dużo przedsięwzięć w tym czasie ukierunkowanych było na wykorzystywanie potencjału komunikacji zapośredniczonej do realizowania działań twórczych^{8,9}, prezentacji dokonań, współpracy etc. Pojawiły się niezwykle wartościowe inicjatywy zdalnego/hybrydowego wsparcia np. poprzez wolontariat studencki¹⁰, elementy zdalnej terapii¹¹, materiały pisane prostym językiem¹².

Z jednej strony można dostrzec różne szanse związane z przymusowym wrzuceniem na „głębką cyfrową wodę” osób z niepełnosprawnościami, ich rodzin, nauczycieli. Wymuszony proces „cyfryzacji”, zwiększona obecność w świecie cyfrowym mogły im przynieść korzyści, wzrost kompetencji, poszerzyć perspektywę wykorzystywania technologii w codziennym

⁴ np. blog „specjalni.pl” <https://www.specjalni.pl/>

⁵ np. eKonferencja „Zdalne nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne” <https://www.learnetic.pl/ekonferencja-zdalne-nauczanie-a-specjalne-potrzeby-edukacyjne-22-04/>

⁶ np. Apel społeczników do Ministra Edukacji Narodowej <http://www.niepelnospawni.pl/ledge/x/1009294>; Wystąpienie RPO do Sekretarz Stanu Ministerstwa Edukacji Narodowej <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Wyst%C4%85piecie%20do%20Sekretarz%20Stanu%20Ministerstwa%20Edukacji%20Narodowej%20-%20Marzeny%20Macha%C5%82ek.pdf>

⁷ np. czasopismo „Społeczeństwo dla wszystkich” <https://psoni.org.pl/wp-content/uploads/2020/06/SdW-2-72-2020-do-internetu.pdf>; Dostępne Radio Internetowe Radio Sovo <https://radiosovo.pl/>

⁸ „Wywiady Natalii” pierwszy program w Polsce, którego samodzielnym gospodarzem jest osoba z zespołem Downa <http://www.niepelnospawni.pl/ledge/x/1796438>

⁹ Teatr 21 online. Aktorzy z zespołem Downa w spektaklu o samodzielnym mieszkaniu i rodzinie <http://www.niepelnospawni.pl/ledge/x/1078458>

¹⁰ Telefon do Przyjaciela <https://us.edu.pl/wydzial/wns/2020/04/29/telefon-do-przyjaciela/>

¹¹ #LOTNA TERAPIA <https://zss4.sosnowiec.pl/index.php/lotna=-terapia/?fbclid=IwAR1LLFWA2nJ32sttHKdmdTZuHrQeOB7Q23Djzk6ktGoG6Ew7aa-DpyXdAZ8>

¹² Informacje o koronawirusie – tekst łatwy do czytania i zrozumienia: <https://psoni.org.pl/informacje-o-koronawirusie-tekst-latwy-do-czytania-i-zrozumienia-2/>

życiu. Z drugiej strony pandemia pokazała m.in., że nierówności cyfrowe pierwszego stopnia (dotyczące sprzętu, infrastruktury) są wciąż znaczącą barierą w cyfrowej inkluzji i znaczącym problemem nie tylko w przypadku osób z niepełnosprawnościami (np. Ptaszek i in., 2020).

Oprócz potencjalnych korzyści należy również rozpoznać czynniki ryzyka, zagrożenia, które dzięki pandemii ujawniły się lub pokazały ze zwiększoną siłą. Zanurzenie osób z NI w przestrzeń internetową (np. wyrażające się większą aktywnością w serwisach społecznościowych) mogło wzmocnić również inne zagrożenia takie jak zaangażowanie w cyberprzemoc, inne zachowania ryzykowne, narażenie na bycie ofiarą¹³. Nauka będąca efektem „lekcji” pandemii powinna sprzyjać poszukiwaniu skutecznych rozwiązań na poprawę sytuacji osób marginalizowanych i ich środowiska, tworzenie warunków do cyfrowej inkluzji. Badania (np. UK Online Centres, 2007) wskazują na istnienie silnej korelacji między wykluczeniem społecznym a cyfrowym. Wyraźnie należy zatem podkreślić, że nie chodzi jedynie o wykluczenie osób z niepełnosprawnościami z udziału w infosferze ale o znacznie szerszy problem uczestnictwa społecznego. Jeśli rozwiązania zmierzające do ograniczania cyfrowych nierówności będą nieskuteczne, prowadziły mogą do większej marginalizacji i wykluczenia (Barnes i Mercer, 2008). Potwierdzić się zatem mogą słowa Paula T. Jaegera (2012) że „Internet ma potencjał żeby się stać najsilniejszym mechanizmem wykluczenia ludzi z niepełnosprawnościami jaki kiedykolwiek został wynaleziony”. Żeby tak się nie stało należy w większy niż dotychczas sposób skoncentrować się na następujących kwestiach:

- Dowartościowaniu tematyki cyfrowej inkluzji zarówno w programach studiów dla osób zajmujących się wsparciem jak i doskonaleniu zawodowym nauczycieli, innych profesjonalistów. Wcześniejsze niedocenianie znaczenia roli technologii w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich środowiska powinno być ważnym sygnałem m.in. dla środowiska pedagogów specjalnych.
- Podejmowaniu pogłębionej diagnozy sytuacji osób z NI pod względem stanu cyfrowej inkluzji (zarówno w wymiarze kompetencyjnym, dostępności, posiadanego wsparcia, potrzeb etc.).

¹³ Historia znęcania się nad 26-letnim mężczyzną z niepełnosprawnością i upowszechnienia w Internecie <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1788064>; Znęcanie się vlogera nad osobą z niepełnosprawnością <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1784848>

- Opracowaniu praktycznie użytecznych materiałów dla specjalistów pracujących z osobami z NI (np. w postaci specjalistycznego portalu) poświęconego kwestiom wykorzystywania TIK w pracy z podopiecznymi, również ukierunkowanych na sytuacje kryzysowe.
- Opracowaniu oferty podnoszenia kompetencji cyfrowych ukierunkowanej na środowisko osób z NI (włączając tu nauczycieli, terapeutów), budowanie zrównoważonego obrazu zagrożeń i potencjału tkwiącego w ICT.
- Zintensyfikowaniu działań ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji cyfrowych rodzin. Nabiera to szczególnego znaczenia gdy weźmie się pod uwagę znaczną zależność osób z NI od swoich rodziców/opiekunów i ich rolę w regulowaniu dostępu do narzędzi ery swoichswoich dzieci/podopiecznych.

Trudno na obecnym etapie o wyciągnięcie daleko idących wniosków dotyczących znaczenia pandemii dla cyfrowej inkluzji/ekskluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Potrzeba więcej czasu i dystansu, by móc ocenić wpływ tego wyjątkowego czasu. Nie wiemy m.in. czy osoby z NI wpisały się w zaobserwowany w badaniach trend przyrostu użytkowników internetu w czasie pandemii o 10% (Statista, 2021). Tu przy okazji pojawia się bardziej złożony problem, ponieważ nie dysponujemy populacyjnymi, wszechstronnymi badaniami korzystania z Internetu (np. specyfiki, barier, korzyści, zagrożeń) wśród osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Brak takich diagnoz jest wyrazem małego zainteresowania „niskopriorytetowymi” grupami. Potwierdza to częściowo obawy Gerarda Goggin’a i Christopher Newell’a (2003, 2007) dostrzegających już kilkanaście lat temu ryzyko, że Internet mimo wielu głosów wskazujących na jego upodmiotowiający charakter może również być przestrzenią społecznego tworzenia się niepełnosprawności (np. z powodu wysokich kosztów tworzenia specyficznych rozwiązań). Szczególnie od instytucji publicznych należałoby jednak oczekiwać inicjatyw dotyczących rozpoznania tak współcześnie ważnego obszaru, jakim jest „poruszanie się” w świecie cyfrowym osób w trudniejszym położeniu.

Jednym z ograniczeń przyjętego w artykule podejścia jest niska reprezentatywność pozyskanych danych. Niewielka liczba respondentów biorąca udział w części kwestionariuszowej wynika przede wszystkim z bardzo trudnego dla nich czasu, który mogli poświęcić na udział w badaniach (koniec roku szkolnego 2020/2021). Celem niniejszego artykułu było dokonanie wstępnego rozpoznania badanego zjawiska. Badanie miało charakter diagnostyczny i było próbą uchwycenia charakterystycznych wątków tematycznych,

swoistego „mapowania” problemu (przede wszystkim z perspektywy osób posiadających ekspercką wiedzę). Jego wyniki posłużą do konstrukcji narzędzia kwestionariuszowego i przeprowadzenia szerszej zakrojonego postępowania badawczego wśród pracowników pedagogicznych mających doświadczenie zdalnej edukacji uczniów z NI. Dziękuję w tym miejscu uczestnikom moich badań oraz wszystkim osobom, które pomogły mi w ich realizacji, szczególnie prof. Jackowi Pyżalskiemu za skonsultowanie narzędzia badawczego.

Bibliografia:

- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2019). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*. doi:10.1177/1461444819888398.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wyd. Sic!
- Batorski, D. (2015). Technologie i media w domach i życiu Polaków. W: Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego. Pobrano z: www.diagnoza.com (dostęp: 2.08.2021).
- Castleberry, A., Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815. doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019.
- Caton, S. & Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disabilities: a systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 41(2), 125-139. doi /10.3109/13668250.2016.1153052.
- Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5, 376–397.
- Chadwick, D, Buell, S, & Goldbart, J. (2019). Approaches to communication assessment with children and adults with profound and multiple learning disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 336–358. <https://doi.org/10.1111/jar.12530>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet use, risks and online behaviour: The view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 190-197. doi:10.1111/bld.12192.
- Courtenay, K., Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: Impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 231–236.

- Domagała-Zyśk, E. (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne – z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Episteme.
- Glencross, S., Mason, J., Katsikitis, M., & Greenwood K. (2021). Internet Use By People with Intellectual Disability: Exploring Digital Inequality-A Systematic Review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. doi: 10.1089/cyber.2020.0499.
- Goggin, G., Newell C. (2003). *Digital disability: The social construction of disability in new media*. Rowman & Littlefield.
- Goggin, G., Newell C. (2007). The business of digital disability. *Journal The Information Society*, 23(3), 159-168.
- Heitplatz, V., Bühler, C. & Hastall, M. (2021). Usage of digital media by people with intellectual disabilities: Contrasting individuals' and formal caregivers' perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities, Online first*. <https://doi.org/10.1177%2F1744629520971375>.
- Jaeger, P. T. (2012). *Disability and the Internet. Confronting a digital divide*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Johansson, S., Gulliksen, J. & Gustavsson, C. (2021). Disability digital divide: the use of the internet, smartphones, computers and tablets among people with disabilities in Sweden. *Universal Access in the Information Society*, 20, 105–120. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00714-x>.
- Kawalec, P. (2014). Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1(199), 3-22.
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Romero-Torres, A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay, V., Dupont, M.-E., Roux, J., Pépin-Beauchesne, L., & Bilodeau, P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-1>
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159 (3810), 56-63.
- Niepełnosprawność i Rehabilitacja (2020), 2. Pobrano z: <https://nir.ipiss.com.pl/pl/aktualne-wydanie/nr-2-2020> (dostęp: 2.08.2021).
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta, P. (2018). The use of information and communication technologies by young people with intellectual disabilities in the context of digital inequalities and digital exclusion. *E-methodology*, 5(5), 11-23. DOI: <https://doi.org/10.15503/emet.v5i5.521>.
- Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.),

- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele.* Warszawa: EduAkcja. Pobrano z: <https://zdalnie.edu-akcja.pl/#pobierz-ebooka> (dostęp: 2.08.2021).
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Pobrano z: https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf (dostęp: 2.08.2021).
- Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele.* Warszawa: EduAkcja. Pobrano z: <https://zdalnie.edu-akcja.pl/#pobierz-ebooka> (dostęp: 2.08.2021).
- Statista (2021). *Internet usage worldwide.* Pobrano z: <https://www.statista.com/topics/1145/internet-usage-worldwide/> (dostęp: 2.08.2021).
- Tashakkori, A., Creswell, J. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Pobrano z: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (dostęp: 2.08.2021).
- UK Online Centres (2007). *Digital Inclusion. A discussion of the Evidence Base.* London: FreshMinds.
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(26), 121-138.