



**Iwona Chrzanowska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0003-1911-8991

## **Edukacja włączająca przez pryzmat doświadczeń nauczycieli w edukacji zdalnej uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w integracyjnych i ogólnodostępnych formach kształcenia**

**Teacher's perspective on inclusive education during remote teaching of primary school students with individual educational needs resulting from disorders, disruptions to development in inclusive and generally accessible forms of education**

**Abstract:** Remote education during the COVID-19 pandemic has become a challenge for educational practice worldwide. Students with individual educational needs found themselves in an unusual situation. The article presents the results of qualitative research conducted on a group of 34 teachers of older primary classes (IV-VIII) who, during the pandemic, had among the children they were teaching students with individual educational needs. The research aimed to identify how the experiences of remote education of students with individual educational needs translate into the perception of the challenges facing inclusive education. As a result of the research, relevant problem categories were recognized. Two of them: the activity of students with individual educational needs in online lessons (1) and parental support (2), are discussed in the text of the article.

**Keywords:** remote teaching, students with individual educational needs, inclusive education.

## **Wprowadzenie**

Podstawą edukacji włączającej, jak i innych polityk włączania, jest idea sprawiedliwości społecznej. Zgodnie z tym uznaje się, że wszyscy uczniowie niezależnie od posiadanych możliwości i utrudnień rozwojowych mają takie samo prawo do edukacji, bez żadnych formalnych ograniczeń. Ten moralny imperatyw ma odzwierciedlenie w inicjatywach podejmowanych na całym świecie (UNESCO, 2005). Stopniowo również, z upływem lat, działania na rzecz urzeczywistnienia idei włączania, w tym w wymiarze edukacyjnym, nabierały charakteru coraz bardziej formalnych działań. Edukacja włączająca nie jest jednolitą koncepcją teoretyczną i praktyczną, ale różne sposoby jej rozumienia wzajemnie się uzupełniają. W znaczeniu deskryptywnym chodzi o każdą formę wspólnej nauki uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich w jednej klasie. W znaczeniu preskryptywnym edukacja włączająca jest projektem reformy systemu oświatowego, który ma na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Koncepcję edukacji włączającej charakteryzują następujące cechy: dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów, zrównoważone cele kształcenia uwzględniające harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia (Szumski, 2019, s. 14). Ministerstwo Edukacji i Nauki używa w odniesieniu do edukacji włączającej pojęcia edukacja dla wszystkich (2020). Jest to model edukacji ukierunkowanej na wspieranie optymalnego rozwoju każdej osoby uczącej się, w tym dzieci, młodzieży czy dorosłych. W modelu zakłada się również udzielanie pomocy podmiotom zaangażowanym w proces (rodzicom, nauczycielom, specjalistom). Zapropozowane rozwiązanie jest ukierunkowane na implementację założeń edukacji włączającej w odniesieniu do aktywnego udziału i uczestnictwa każdej osoby uczącej się z procesie nauczania-uczenia się. Osiągnięcie tego celu ma być możliwe poprzez zwiększenie dostępności i stworzenie warunków umożliwiających postępy w indywidualnym rozwoju i osiągnięciu zakładanych efektów kształcenia (Edukacja dla wszystkich, 2020, s. 9). Rozumienie edukacji włączającej różni się w zależności od regionu świata, wciąż ewoluuje, wraz z tym jakie kolejne kroki są podejmowane celem jej wdrażania (Ruppar, Bal, Gonzalez, Love i McCabe, 2018). W zależności od poziomu działań włączających w różnych krajach odmiennie identyfikowane są także główne obszary szans/barier. W Polsce wydaje się, że współcześnie mamy do czynienia z coraz większą popularnością idei nie tyle edukacji włączającej co edukacji dla wszystkich. Oznacza to istotną zmianę w myśleniu z kategorii stwarzania szczególnych warunków dla niektórych, do stwarzania korzystnych warunków dla wszystkich. Z klasyfikowania trudności (zaburzeń, zakłóceń

rozwoju) na rozpoznawanie możliwości i potrzeb, w tym czasowych ujawnianych przez ucznia. Wyraźna jest zatem zmiana w myśleniu, posługiwania się kategoriami elastyczności i dostosowań opierających się na diagnozie funkcjonalnej. Takie podejście wywołało refleksję, a zarazem dyskusję wokół terminologii związanej z ideą wspólnego kształcenia. Pojęcie to, mimo że stosowane przez teoretyków, praktyków edukacji, a również pracowników resortu odpowiadającego za edukację, nie doczekało się zdefiniowania w dokumentach formalno-prawych oświaty. W kontekście edukacji włączającej pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych wydaje się być postrzegane jako kategoryzujące, podstawa podziałów, a niekiedy wręcz pojęcie silnie dyskryminujące. Dlatego pojawiają się liczne próby zastąpienia terminu specjalne potrzeby edukacyjne innym, bliższym myśleniu kategoriami włączania, np.: indywidualne potrzeby edukacyjne, zróżnicowane potrzeby edukacyjne, niezaspokojone potrzeby edukacyjne czy specyficzne potrzeby edukacyjne. Na potrzeby tej pracy będę posługiwała się pojęciem indywidualne potrzeby edukacyjne. Pewnym problemem jest jednak to, że indywidualne potrzeby edukacyjne posiada bardzo zróżnicowana grupa uczniów. Stąd wydaje się zasadne dookreślenie pojęcia indywidualne potrzeby edukacyjne poprzez wskazanie u kogo, jakiej grupy uczniów potrzeby te są rozpoznawane. Artykuł skupia się na perspektywie nauczycieli pracujących z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju. Kolejne pojęcie, które dla porządku warto zdefiniować to pojęcie edukacja zdalna. Z formalnego punktu widzenia Ministerstwo Edukacji i Nauki pojęcie edukacja zdalna i nauka zdalna traktuje synonimicznie (MEiN, 2020). Ewa Domagała-Zyśk (2020, s. 7) wskazuje, że zdalne nauczanie i uczenie się ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel i jego uczniowie nie przebywają w tym samym miejscu. Jest to zgodne z rozumieniem nauczania zdalnego przez Mirosława J. Kubiaka zaprezentowanym niemal dwie dekady przed wybuchem pandemii, gdzie nauczanie na odległość postrzegane jest jako „metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni, nie znajdują się w tym samym miejscu” (Kubiak, 2000, s. 12). W nauczaniu zdalnym stosowane są różne sposoby przekazywania informacji, od tradycyjnych po współczesne, wykorzystujące nowoczesne technologie.

### **Zdalna edukacja włączająca – kilka refleksji z czasu pandemii**

Czas pandemii, a w niej doświadczenia edukacji zdalnej uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju sprawiają, że pojawiają się nowe refleksje w kontekście szans i barier edukacji włączającej. Mogą być pomocne

w zidentyfikowaniu tych obszarów wsparcia, które bez tego doświadczenia (edukacji zdalnej) mogłyby nie być dostrzeżone w takim stopniu, na jaki zasługują. Zdalna edukacja w czasie pandemii uwypukliła problemy i obawy związane z edukacją włączającą uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju. Potwierdza to refleksje badaczy zagadnienia formułowane w kontekście wspólnego kształcenia (przed czasem pandemii) i możliwości realizacji programu nauczania przez uczniów z niepełnosprawnością tak lekkiego, jak i tym bardziej umiarkowanego czy znacznego stopnia, zwłaszcza wówczas, gdy oczekuje się od nich, że sprostają wyzwaniom (Meynert, 2014, 9). Obszarów koniecznych rozważań w kontekście doświadczenia edukacji zdalnej dla edukacji włączającej jest wiele. Koncentrując się tylko na niektórych można wskazać np.: problem kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, dostępność do sprzętu i infrastruktury z zakresu technologii IT, znaczenia relacji społecznych w relacjach z rówieśnikami. Egzemplifikują je wyniki choćby poniżej przedstawianych badań. To, co edukacja zdalna wskazała jako problem, to korzystanie z nowoczesnych technologii w procesie kształcenia. Niskie kompetencje w tym obszarze mieli sami nauczyciele i to nie tylko w Polsce. Średnio 40% nauczycieli w krajach OECD nie posiadało przed czasem pandemii, umiejętności zawodowych w zakresie IT (Plebańska, 2017, s. 260-261). Badania zrealizowane w okresie jej trwania w Polsce wskazały, że tylko 15% nauczycieli miało doświadczenie edukacji zdalnej z czasu przed „wymuszoną edukacją zdalną”. Kompetencje owych 15% ograniczały się tak naprawdę do umiejętności korzystania z pojedynczych narzędzi (Buchner i in., 2020). Nauczyciele mieli jednocześnie świadomość nieadekwatności swoich kompetencji IT, w odniesieniu do stojących przed nimi zadań (Śliż, 2020). Problem kompetencji IT wśród nauczycieli był od dawna ignorowany w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, na co wskazuje Jacek Pyżalski (2019). Dotyczy to m.in. zaniedbań w zakresie przygotowania nauczycieli do wykorzystania nowych technologii, indywidualizacji rozwiązań, ale też dostosowania tych rozwiązań do specyficznych grup uczniów (np. z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, czy uczniów w określonym wieku) (Pyżalski, 2019, s. 413). Problemem, jak pokazał czas pandemii, są też kompetencje samych uczniów. J. Pyżalski wskazuje, że zdobywane choćby w kontekście zajęć dydaktycznych z informatyki umiejętności, obejmują bardziej uczenie programowania, przy pomijaniu innych podstawowych kompetencji posługiwania się narzędziami cyfrowymi (Pyżalski, 2019). Czas edukacji zdalnej praktycznie to potwierdził. Kompetencje IT uczniów okazały się niskie. Niejednokrotnie ograniczone

do korzystania z określonych aplikacji na urządzeniach mobilnych (Buchner i in., 2020).

Badacze jeszcze przed czasem pandemii wskazywali na związek wyposażenia sprzętowego i technologicznego z ubóstwem i dysfunkcją (Kraft, Simon, 2020), a jako szczególnie w tym kontekście grupę uznano osoby z niepełnosprawnością. Gorsza sytuacja finansowa rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością jest potwierdzonym naukowo faktem (Kuhlthau i Perrin, 2001; Kuhlthau i in. 2005; Parish i Cloud, 2006; Pinilla-Roncancio, 2015; Purdam i in.; 2008, Skivington, 2011). Z dużym prawdopodobieństwem stało się to poważnym problemem w uczestnictwie uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w zdalnych lekcjach (brak środków finansowych na zakup urządzeń do pracy zdalnej) (Buchner i in., 2020). Inną kwestią jest brak dostosowań samych narzędzi cyfrowych do potrzeb uczniów, np. z zaburzeniami sensorycznymi (Lewandowska, 2020).

Tym, co w kontekście, edukacji zdalnej niepokoi tak rodziców, nauczycieli, jak i samych uczniów jest brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami (w realizacji programu nauczania, przygotowaniu do sprawdzianów, egzaminów). Inną obawą dotyczy przewidywanego negatywnego wpływu braku kontaktu (twarzą w twarz) z kolegami dla budowania relacji rówieśniczych, funkcjonowania w grupach społecznych, rozwijania kompetencji społecznych. (Buchner i in., 2020; Lewandowska, 2020; Turska-Kawa i in., 2020; Ptaszek i in. 2020; Kułaga, 2020).

Można uznać, że czas pandemii z jednej strony jeszcze bardziej wyraźnie ukazał jakie problemy trzeba pokonać, na czym się koncentrować planując wsparcie ucznia, nauczyciela i rodziny w edukacji włączającej, z drugiej jednak pozwolił na dostrzeżenie innych kwestii ważnych dla powodzenia działań włączających. Nie tyle nieobecnych i nieznanych dotąd, co mniej podnoszonych.

## **Metoda badań**

Badania zrealizowano w paradygmacie interpretatywnym (Guba i Lincoln, 1982), wśród nauczycieli szkół integracyjnych i ogólnodostępnych. Wyjaśniając termin szkoła/oddział integracyjny odwołać się należy do art. 4. Ustawy Prawo oświatowe, w której w pkt 3 i 5 wskazuje się, że oddział integracyjny to oddział szkolny, w którym uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami. Szkoła integracyjna natomiast to szkoła, w której wszystkie oddziały są oddziałami integracyjnymi. Proporcje dotyczące liczby uczniów



z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, do liczby uczniów bez orzeczeń oraz inne kwestie dotyczące organizacji kształcenia związane, np. z zatrudnieniem nauczycieli wspierających określa art. 127 ust. 19 pkt 2 Ustawy. We wspomnianym dokumencie nie ma definicji pojęcia szkoła ogólnodostępna. Nie ma też definicji pojęcia szkoła. Jest jedynie informacja zawarta we wspomnianym już art. 4 pkt 1, w którym jest napisane, że „ilekroć w przepisach jest mowa o szkole bez bliższego dookreślenia, należy przez to rozumieć także przedszkole” (Ustawa Prawo oświatowe, 2016, s. 6). Pojęcie szkoła ogólnodostępna funkcjonuje w rozporządzeniach MEN od początku lat 2000, ale nie jest w nich definiowane (Chrzanowska, 2019, s. 16). Można jednak uznać, że szkołą ogólnodostępną jest każda publiczna szkoła podstawowa, w której uczą się dzieci, młodzież. Zgodnie z rozporządzeniem MEiS z 2005 r. w szkołach ogólnodostępnych mogą uczyć się dzieci i młodzież niepełnosprawna oraz niedostosowana społecznie, a szkoła ma obowiązek zorganizować na każdym etapie edukacyjnym warunki zapewniające uczniom integrację z pełnosprawnymi rówieśnikami (Rozporządzenie MEiS, 2005).

Zastosowaną techniką badawczą był wywiad swobodny mało ukierunkowany (Konecki, 2000). W tym typie wywiadu pytania mają charakter otwarty. Badacz dostosowuje się do respondenta w ten sposób, że stara się uzyskać od niego informacje, na temat których najwięcej wie i które należą do jego wiedzy eksperckiej. W tym typie wywiadu stawia się takie pytania, które mają skłonić respondenta do wielowątkowej, dłuższej wypowiedzi.

Wywiady przeprowadzono w schemacie 1:1 korzystając z platformy Microsoft Teams, narzędzia, które jest znane nauczycielom, gdyż od początku edukacji zdalnej w okresie pandemii wykorzystywane było w codziennych lekcjach. Za każdym razem z respondentem była ustalana dogodna dla niego data i godzina spotkania. Czas trwania wywiadu mieścił się zazwyczaj w przedziale 60-90 minut. Respondenci byli jednak informowani, że nie ma ograniczenia w przypadku czasu spotkania. Zdecydowano się skierować zaproszenie do nauczycieli klas starszych (IV-VIII) szkoły podstawowej pomijając kl. I-III z uwagi na to, że uczniowie z tych klas realizowali w czasie pandemii kształcenie w formie stacjonarnej lub hybrydowej, w mniejszym stopniu zdalnej. Rekrutacja do badań odbyła się z wykorzystaniem nielosowej techniki doboru respondentów, metody *snowball sampling* (kuli śnieżnej) (Babbie, 2004, s. 205). Każdy respondent, z którym przeprowadzono wywiad był proszony o wskazanie kolejnej osoby/osób, z którą/którymi można byłoby przeprowadzić wywiad dotyczący tego samego tematu. Na wskazane adresy mailowe rozsyłano zaproszenia do badań. W efekcie spośród 50 rozesłanych zaproszeń, wywiady przeprowadzono z 34 osobami. Część z zaproszeń nie

została przyjęta (5 osób), w innych przypadkach nauczyciel nie zdecydował się na skorzystanie z zaproszenia mimo pierwotnego jego przyjęcia, wyjaśniając rezygnację: nagromadzeniem obowiązków zawodowych, względami osobistymi. Zakończono realizację badań na grupie 34 osób, gdy ostatnie kilka wywiadów nie wprowadziło już nowych danych, dotąd nie pojawiających się w wypowiedziach. Badania zrealizowano wśród nauczycieli ze szkół/oddziałów integracyjnych i ogólnodostępnych, w których są uczniowie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwojowych. W badaniach uczestniczyli nauczyciele uczący przedmiotów: język polski (6 osób), historia (4 osoby), wiedza o społeczeństwie (2 osoby), geografia (4 osoby), przyroda (3 osoby)/biologia (2 osoby), matematyka (5 osób), fizyka (4 osoby), chemia (4 osoby). Różny był staż pracy nauczycieli. W badaniach wzięło udział 9 nauczycieli o stażu pracy do 10 lat, 14 o stażu od 11 do 20 lat i 11 o stażu pracy powyżej 20 lat pracy. W grupie badanych większość stanowiły kobiety (24 osoby). Wśród badanych znaleźli się nauczyciele z każdego poziomu nauczania (kl. IV - 7, V - 6, VI - 8, VII - 8, VIII - 5). Opisane kryteria nie miały znaczenia w analizie wyników badań. Wskazują na zróżnicowanie grupy uczestników badań, co ma znaczenie w przypadku realizacji badań interpretatywnych. Wypowiedzi badanych zostały zakodowane zgodnie z kluczem: K/M – kobieta, mężczyzna (po myślniku numer przypisany do badanego: w przypadku kobiet od 1 do 24; w przypadku mężczyzn od 1 do 10), typ szkoły: ogólnodostępna – O, integracyjna – I, 1/2/3: 1 - grupa stażowa do 10 lat, 2 - grupa stażowa 11-20 lat, 3 - grupa stażowa powyżej 20 lat pracy, przedmiot nauczania: pierwsze litery nazwy nauczanego przedmiotu. Po dokonaniu transkrypcji wywiadów i analizie zapisu wyłoniono wątki, które były najczęściej podejmowane, najbardziej poruszające respondentów. Następnie wybrano wypowiedzi badanych, jako egzemplifikacje zjawiska/problemu. Zacytowano je w postaci transkrypcji oryginalnej wypowiedzi respondenta. Badania zrealizowano w okresie trzech miesięcy wrzesień – listopad 2021 roku.

Cel badań odnosi się do rozpoznania jak z perspektywy pracy zdalnej nauczycieli z uczniami, w tym z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju we włączających formach kształcenia, postrzegają oni wyzwania stojące przed edukacją włączającą.

Główny problem badawczy brzmi: jakie są doświadczenia nauczycieli z pracy zdalnej z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju we włączających formach kształcenia i jakie wyzwania stoją, zdaniem nauczycieli, przed edukacją włączającą w kontekście tych doświadczeń?

## **Rezultaty badań**

Zrealizowane badania pozwoliły wyodrębnić kilka ciekawych wątków, zagadnień szczegółowych. W tym tekście skoncentruję się na dwóch z nich: aktywności uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w zajęciach zdalnych (1); wsparciu jakiego udzielają swoim dzieciom rodzice uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju, jako istotnego czynnika powodzenia działań edukacyjnych, w tym włączających (2). Przez aktywność należy rozumieć, zgodnie z klasyfikacją ICF, „wykonanie przez daną osobę zadania lub podjęcie działania” (ICF, 2009, s. 10). Wsparcie rodziców udzielane ich dzieciom odnosi się do działań podejmowanych przez rodziców w sytuacji pojawienia się trudności, problemów w realizacji zadań i podejmowaniu działań związanych z udziałem w edukacji zdalnej.

### **Wątek pierwszy – aktywność ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w zdalnych zajęciach**

Nauczyciele są zgodni, że edukacja zdalna uwypukliła problemy dostrzegane przez nich w kontekście aktywności uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju na zajęciach realizowanych w trybie stacjonarnym. Badania zrealizowane w okresie edukacji zdalnej pozwoliły jednak na odnotowanie kilku ważnych spostrzeżeń dotyczących organizacji edukacji i koniecznych obszarów wsparcia. W efekcie zrealizowanych badań wyłoniły się spójne opinie nauczycieli pozwalające na stwierdzenie, że uczniowie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w edukacji włączającej zdalnej: dłużej adaptują się do nowej sytuacji niż ich sprawni rówieśnicy; częściej występują u nich problemy z obecnością na lekcjach; gdy pojawiają się jakieś problemy, np. techniczne, szybciej niż ich koledzy (pełnosprawni) tracą motywację do pracy; uczniowie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju mniej zyskują w efekcie pracy zdalnej niż stacjonarnej.

Oto kilka przykładów wypowiedzi nauczycieli jako podstawy wnioskowania: „są bardziej zagubieni, wolniej reagują na polecenia, nie mogą znaleźć, na przykład plików z zadaniami. Normalnie też potrzebowali więcej czasu. Praca zdalna potwierdza konieczność różnicowania tempa, a to nie jest proste, klasy są liczne, a możliwości uczniów różne” (K-7/2/O/wos). „Początkowo bardzo słabo radzili sobie technicznie, z czasem było lepiej, ale i tak gorzej niż sprawni koledzy. A edukacja wspólna... doświadczenie



zdalne nie napawają optymizmem. Jeśli nic się nie zmieni w wymaganiach, uczniowie z niepełnosprawnością będą na straconej pozycji” (M-3/1/O/f). „To zależy od ucznia, od rodzaju niepełnosprawności. Duże problemy są z uczniami z nadpobudliwością. Nie są w stanie wysiedzieć przy komputerze, odchodzą, nie wracają, gdy ich wywołuję. W klasie mogłam zareagować, tu nie mam żadnych możliwości, jest ciężko” (K-8/2/O/m). „Pogłębiają się problemy z koncentracją [o uczniu z ADHD], nadążaniem za tokiem lekcji, potęguje to jeszcze konieczność obsługi różnych aplikacji. Edukacja zdalna jest gorsza dla ucznia z trudnościami, no niepełnosprawnego” (K-1/3/O/h). „Mam wrażenie, że jest obecna tylko fizycznie [uczennica z lekką niepełnosprawnością intelektualną], unika odpowiedzi na pytania, na przykład się rozłącza” (K-2/2/I/jp).

Edukacja zdalna uwypukliła problemy, które wcześniej były przez nauczycieli dostrzegane w pracy z uczniami, np. z niepełnosprawnością w edukacji integracyjnej czy włączającej. Potwierdzają to również wyniki innych realizowanych badań. Z badań wynika, że u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi edukacja zdalna nasiliła trudności w realizacji poleceń, samodzielności wykonywania zadań (Lee, 2020). W grupie uczniów z ADHD zaobserwowano w efekcie edukacji zdalnej wzrost konfliktowości w relacjach z rodzicami, czy częstsze wybuchy złości (Cortese, Asherson, Sonuga-Barke, Banaschewski i in., 2020). Część z problemów dostrzeganych przez uczestniczących w badaniach nauczycieli w kontekście pracy zdalnej wynika bezpośrednio z niskich kompetencji IT. O ile bowiem, jak wskazuje Piotr Plichta korzystanie z TIK przez osoby z niepełnosprawnością przyczyniają się do zwiększenia ich niezależności, doświadczanego wsparcia, uczestnictwa w życiu społecznym, to odnosi je do tzw. spontanicznego korzystania z nowych technologii (Plichta, 2017). Sytuacja związana ze zdalną edukacją jest inna. To nie tylko odmienność stosowanych narzędzi, innych niż w spontanicznym korzystaniu z technologii. Platformy, na których odbywały się zajęcia zdalne nie były znane większości użytkowników. Dodatkowo nie były one przygotowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością, nie zawierały koniecznych dostosowań związanych, np. z niepełnosprawnościami sensorycznymi. Stąd jak wskazują dane UNESCO, sytuacja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością stała się w okresie edukacji zdalnej bardzo trudna (UNESCO, 2020). Wyniki badań są istotne z punktu widzenia powrotu do edukacji stacjonarnej, głównie dlatego, że wielu nauczycieli uczestniczących w tym badaniu wyraźnie dostrzegło korzyści wynikające z pracy z wykorzystaniem IT i zadeklarowało, że widzi dla

nich zastosowanie w codziennej pracy. Nauczyciele wskazywali, np. na: możliwość kontaktu z nieobecnym uczniem, konsultacje, przesyłanie dodatkowych zadań, kontakt z rodzicami. Podobne spostrzeżenia mają również autorzy innych badań (Buchner i in., 2020). Trzeba jednak pamiętać, że jeśli nie znikną problemy diagnozowane w kontekście korzystania z IT, a wyraźnie wskazane w czasie edukacji zdalnej, efektywność takiej współpracy ucznia i nauczyciela, czy nauczyciela i rodzica może być niska. Konieczne wydaje się też dbanie o to, by komunikacja online nie zastąpiła tej w bezpośrednim kontakcie.

### **Wątek drugi – wsparcie dziecka przez rodziców jako istotny czynnik powodzenia działań edukacyjnych, w tym włączających**

Edukacja zdalna w pandemii pozwoliła nauczycielom „zajrzeć” w codzienności życia rodziców dzieci z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju. Analogicznie zresztą, jak i w drugą stronę, rodzice mogli zobaczyć jak pracują nauczyciele. W uzyskanych wynikach badań widoczna jest zgodność opinii badanych, że uczniowie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju potrzebują większego wsparcia i kontroli rodziców w procesie edukacji i to niezależnie od tego, czy zajęcia odbywają się stacjonarnie, czy zdalnie. Wyraźnie jednak doświadczenia edukacji zdalnej wskazują, że nauczyciele upewnili się w przeświadczeniu, że wsparcie rodziców jest nie tylko niezbędne ale i też, w pewnym sensie dotąd nie było doceniane w stopniu, w jakim na to zasługuje. Potwierdzają to również obserwacje innych autorów. Czas pandemii przyczynił się do lepszej współpracy nauczycieli i rodziców uczniów z niepełnosprawnością. Lepsze było wzajemne zrozumienie, większy szacunek dla podejmowanych wyznawań, wysiłku (Kułaga, 2020).

W wynikach referowanych badań na uwagę zasługuje powtarzające się spostrzeżenie nauczycieli dotyczące niedoceniań pracy, jaką wkładają rodzice we wspieranie dziecka: „Wiedziałam, domyślałam się, że rodzice z nią pracują, ale nie zdawałam sobie sprawy, że tak to wygląda (...) bez pomocy mamy (...) nic bym nie zrobiła” (K-7/2/O/wos).

Wyraźnie w wypowiedziach nauczycieli widoczny jest szacunek dla pracy rodzica, jego wysiłku wkładanego we wspieranie dziecka, jego wiedzy jak skutecznie motywować do pracy, zainteresowania edukacją dziecka, wręcz poświęcenia. Potwierdzają to też wypowiedzi innych badanych: „Rodzice byli bardzo pomocni [dotyczy ucznia z ADHD], pomagali w problemach technicznych, no tak przez cały czas czuwali, żeby wszystko szło dobrze” (K-7/2/O/wos). „Myszę, że jej rodzice stali się nauczycielami informatyki,

z zajęć na zajęcia radziła sobie lepiej” (K-15/2/O/jp). „Początkowo prawie nie uczestniczyła w lekcjach, no była obecna, ale się nie odzywała, nawet zapytana. Mama powiedziała, że nad tym pracują” (M-10/2/I/m).

Nauczyciele zwracają uwagę również uwagę na problemy jakie dostrzegają w przypadku wsparcia udzielanego dziecku z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju przez rodzica. W wypowiedziach uczestników badań pojawiły się spostrzeżenia dotyczące, np. nadmiernej kontroli dziecka, a wręcz jego wyręczania. Przykładem może być kilka wypowiedzi nauczycieli: „Stała kontrola rodziców też nie jest dobrym rozwiązaniem, dziecko jakby zatrzymuje się w drodze rozwoju samokontroli, odpowiedzialności” (M-10/2/I/m). „Ciągła obecność rodzica podczas lekcji, w przypadku dziecka z niepełnosprawnością, ma dużo minusów. Stały nadzór, to zero odpowiedzialności dziecka, nie ma naturalnych relacji z rówieśnikami” (K-10/3/I/jp). „Dzieci z niepełnosprawnością szybciej ujawniają symptomy bezradności. Trzeba bardzo kontrolować się by nie wyręczać. Gdy rodzic przejmuje część zadań, to nie jest dobre, bo to nie praca dziecka. Dziecko szybko przyzwyczaja się i domaga się tego coraz częściej” (K-6/3/I/ch)

Podobne wątki pojawiały się również w wypowiedziach innych badanych. Nauczyciele dostrzegają wyraźniej w kontekście doświadczeń edukacji zdalnej, że niektórzy rodzice nie tylko nadmiernie kontrolują dziecko podczas pracy, ale czasami również, i to wcale nie tak rzadko, gdy dziecko nie radzi sobie z zadaniem, przejmują inicjatywę. Nauczyciele raportują, że w edukacji zdalnej zmieniała się, w przypadku niektórych uczniów, jakość, np. prac domowych. „Niektórzy uczniowie zaskakująco dobrze zaczęli pracować (...) prace domowe są lepiej przygotowane, no więcej jest treści, ładniejsze zdania. Nie chcę nikogo oskarżać, ale mam wrażenie, że rodzice „pomagali”, robili pracę za dziecko, przynajmniej częściowo” (K-15/2/O/jp). „Rodzice pomagają w pracach domowych, nawet za bardzo, widać, że praca jest niesamodzielną, zdarza się to częściej niż wcześniej” (M-2/2/I/ch).

Bliski i częstszy w przypadku edukacji zdalnej kontakt z rodzicami pozwolił nauczycielom zaobserwować jak katastrofalne są skutki braku systematyczności rehabilitacji i jakie są tego konsekwencje dla funkcjonowania dziecka, jak i wyzwania dla rodzica. Wskazują na to ich wypowiedzi: „W pandemii nie ma ciągłości rehabilitacji i terapii, to widać w zachowaniu uczniów. Rodzice nie zawsze potrafią sobie z tym poradzić. To fatalna sytuacja, widać regres na przykład w koncentracji uwagi” (K-20/2/O/h). „Szybko się zniechęcają, jeśli coś nie wychodzi. Niby są obecni, ale nie pracują” (K-15/2/O/

jp). „Z niektórymi uczniami praktycznie nie mam kontaktu. Nic nie dały interwencje, sms-y, maile” (M-8/3/O/f).

Zamknięcie szkół w efekcie pandemii było problemem zwłaszcza dla dzieci z niepełnosprawnością. Wśród dzieci z niepełnosprawnością (specjalnymi potrzebami zdrowotnymi: psychicznymi, zachowania) dla ok. 80% zamknięcie szkół oznaczało utratę dostępu do kluczowych usług (Masonbrink, Hurley, 2020).

Zdaniem badanych nauczycieli rodzice w sytuacji zdalnej edukacji ich dzieci często są zagubieni. Nie wszyscy posiadają wystarczające kompetencje IT, by pomóc dziecku. Wyniki innych badań z okresu pandemii wskazują, że problemem wielu rodzin są też zasoby sprzętowe. Dostęp do narzędzi IT lub stary, często psujący się sprzęt, ale również kompetencje IT są częstszym problemem w rodzinach uczniów z niepełnosprawnością. Potwierdzają to od dawna badania realizowane przez badaczy na całym świecie (Kuhlthau, Perrin, 2001, Kuhlthau i in., 2005, Parish, Cloud, 2006, Purdam, i in., 2008, Skivington, 2011, Pinilla-Roncancio, 2015).

Nauczyciele wskazali, że czas edukacji zdalnej jeszcze dobitniej pokazał rangę problemów i koniecznych działań wspierających. „Uczniowie z niepełnosprawnością częściej mają problemy z łączeniem. Nie ma wystarczającej liczby urządzeń do pracy zdalnej, zwłaszcza, gdy zdalnie pracują też rodzice i rodzeństwo. Zdarzało się, że połączenie z uczniem przerywało i pracy nie można było kontynuować” (K-17/1/O/m). „Rodzice mówią mi, że nie ma sprzętu i nie ma pieniędzy, by go kupić” (M-2/2/I/ch). „Mam uczniów ze SPE, którzy nie uczestniczą w zajęciach. Rodzice mówią, że nie ma sprzętu. Szkoła stara się pomóc, ale potrzeby są większe niż możliwości” (K-21/3/O/f).

Edukacja zdalna uwypukliła problemy ekonomiczne rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością. W wynikach badań dotyczących kompetencji IT rodziców dzieci, uczniów z niepełnosprawnością realizowanych m. in. przez Piotra Plichtę wynika, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w ograniczonym zakresie korzystają z technologii informacyjnych, np.: tylko 16% badanych wysyła lub odbiera wiadomości z wykorzystaniem nowych mediów, 32% nigdy nie korzystało z poczty elektronicznej (Plichta 2015, s. 131). Trudno jednoznacznie stwierdzić jaka jest tego przyczyna. Logicznie nasuwają się tu kwestie finansowe. Jeśli nie ma wystarczających środków na zakup potrzebnego sprzętu lub jego koniecznej wymiany, naturalnie zmniejsza się możliwość korzystania z niego, co w efekcie daje niższe kompetencje. Potwierdzają to spostrzeżenia wielu autorów wskazujących, że uświadomienie sobie związku niepełnosprawności z ubóstwem jest niezwykle ważne dla planowania skutecznych strategii włączających (Palmer, 2011;

Mitra i in., 2013; Van der Mark i in., 2017). Jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego (2020, s. 4) z roku 2019 w Polsce zasięg skrajnego ubóstwa wśród rodzi z dziećmi z niepełnosprawnością jest wyraźnie wyższy niż w gospodarstwach domowych bez osoby z niepełnosprawnością. Jeśli w rodzinie jest przynajmniej jedna osoba z niepełnosprawnością wskaźnik skrajnego ubóstwa raportowany w 2019 roku był na poziomie 6,5% (7,8% w roku 2018). Jeśli w rodzinie jest dziecko z niepełnosprawnością do 16 lat wskaźnik w 2019 roku wyniósł 5,5% przy 3,7% w przypadku rodzin bez dziecka z niepełnosprawnością.

### **Podsumowanie**

W odniesieniu do dwóch wyłonionych w badaniach obszarów problemowych: aktywności uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w edukacji zdalnej i wsparcia jakiego swoim dzieciom udzielają rodzice uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w procesie edukacji można sformułować kilka wniosków dotyczących szans i barier edukacji włączającej.

Nauczyciele w kontekście doświadczeń edukacji zdalnej podkreślają konieczność jeszcze większej indywidualizacji, w tym: wymagań, organizacji pracy, tempa, zakresu treści w pracy z uczniem z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju. Najlepszym podsumowaniem będzie cytata z wypowiedzi jednej z badanych:

„lekcje zdalne pokazały mi, że nie można odpuszczać, tzn. trzeba szukać sposobów jak dotrzeć do ucznia, bo inaczej przegramy, ja – nauczyciel i on – uczeń. Wcześniej [edukacja przed pandemią] wydawało mi się, że jest w miarę okej, dopiero podczas lekcji online zobaczyłam, że jeśli nie rozumie ucieka, znika, rozłączał się. Teraz mam taką refleksję, że wcześniej pewnie też tak było, tylko tego nie widziałam, bo zostawał w klasie” (K-21/3/O/f).

W koncepcji edukacji włączającej wyraźnie zaznacza się konieczność szeroko rozumianych dostosowań warunków kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów. Dotyczy to tak programu nauczania, w tym treści, jak i organizacji kształcenia czy wreszcie projektowanego wsparcia. Doświadczenie edukacji zdalnej wielu nauczycielom uzmysłowiło jak jest to trudne oraz jak poważne mogą być konsekwencje braku lub niewystarczających działań w tym zakresie. „Znikanie” uczniów podczas lekcji zdalnych często było wyjaśniane problemami technicznymi, ale refleksyjny nauczyciel zdawał



sobie sprawę z tego, że w wielu przypadkach to była ucieczka z trudnej dla ucznia sytuacji. Potwierdzają to również wyniki innych badań, prowadzonych wśród nauczycieli. Zjawisko znikania uczniów z systemu w czasie zdalnej edukacji dostrzegło 48% nauczycieli. Nauczyciele szkół podstawowych jako przyczynę wskazywali głównie braki sprzętowe i łącze internetowe. W przypadku starszych uczniów, zazwyczaj wymieniano: brak motywacji, lekceważenie obowiązków, znikomy wpływ rodziców na ucznia (Buchner, Wierzbicka, 2020).

Drugą istotną refleksją z wyników badań odnosi się do potencjału współpracy nauczycieli i rodziców ucznia. W literaturze można znaleźć wiele na temat tego, że jest ona trudna, niejednokrotnie pełna napięć, wzajemnych pretensji (Buchner, Wierzbicka, 2020; Buchner i in., 2021, s. 58). Edukacja zdalna dała wielu rodzicom możliwość praktycznie nieograniczonego „hospitowania” zajęć ich dzieci. Przyglądania się pracy nauczyciela, dostrzegania tego jakiego wysiłku wymaga. Mimo że badania, tu prezentowane, nie obejmowały perspektywy rodzica, to fakt ten potwierdzali badani nauczyciele. Mieli świadomość, że w wielu przypadkach uczniowi podczas lekcji towarzyszył rodzic. Z perspektywy nauczyciela, tym co stanowi o potencjale budowania współpracy z rodzicami uczniów jest dostrzeżenie zaangażowania, wręcz poświęcenia rodziców we wspieraniu dziecka. Nauczyciele odczuli namacalnie, że bez wsparcia rodziców nie udałoby się osiągnąć sukcesu. Podobne refleksje można znaleźć w publikacjach innych autorów. Nauczyciele w pracy zdalnej z uczniem z niepełnosprawnością podkreślają znaczenie doświadczeń i stosowanych przez rodziców rozwiązań w pracy edukacyjnej z dzieckiem (Kaługa, 2020, s. 90). To wspólne borykanie się z nową, trudną sytuacją, miejmy nadzieję, że przełoży się na czas popandemiczny. Zacieśni relacje oparte na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

Ostatnią refleksją jest dostrzeżona nie tyle w kontekście edukacji zdalnej, a czasu lockdown'u, ranga systematycznej terapii i rehabilitacji w przypadku uczniów z niepełnosprawnością. Do czasu pandemii nie można było doświadczyć jakie mogą być skutki zaprzestania oddziaływań terapeutycznych. Okazało się również, że ujawniają się one bardzo szybko. Uczestniczący w badaniu nauczyciele wyraźnie na to wskazywali.

Czas pandemii i edukacji zdalnej przyczynił się z pewnością do uwypuklenia problemów i potencjalnych wyzwań jakie stoją przed edukacją włączającą w kontekście wspólnego kształcenia dzieci/uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju. Dostarczył argumentów dla słuszności formułowanych oczekiwań tak związanych z obszarem realnych dostosowań jak i wsparcia. Paradoksalnie,

bo w brutalnych sposób, poprzez doświadczanie na „żywym” organizmie przyczynił się do tego, że pojęcia takie jak: dostosowanie, indywidualizacja, wsparcie, współpraca rodziców i nauczycieli nabrały dodatkowych treści.

### **Bibliografia:**

- Babbie, E. (2004). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii.pptx-2.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf) (dostęp: 26.01.2022).
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Pobrano z: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport\\_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf) (dostęp: 10.06.2022).
- Buchner A., Puciłowska M., Wierzbicka M., Michorowska M. (2021). *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek*. Raport z badań. Fundacja Szkoła z Klasą. Pobrano z: [https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/fszk\\_raport\\_rozmawiaj\\_z\\_klasa\\_cc2.pdf](https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/fszk_raport_rozmawiaj_z_klasa_cc2.pdf) (dostęp: 5.06.2022).
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cortese, S., Asherson, P., Sonuga-Barke, E., Banaschewski, T., Brandeis, D., Buitelaar, J., Coghill, D., Daley, D., Danckaerts, M., Dittmann, R. W., Doepfner, M., Ferrin, M., Hollis, C., Holtmann, M., Konofal, E., Lecendreux, M., Santosh, P., Rothenberger, A., Soutullo, C., Simonoff, E. (2020). ADHD management during the COVID-19 pandemic: guidance from the European ADHD Guidelines Group. *The Lancet Child & Adolescent Health*. Pobrano z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30110-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30110-3) (dostęp: 20.03.2022).
- Domagała-Zyśk, E. (2020). Wstęp. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme. Pobrano z: [https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/1376/1/Zdalne\\_uczenie\\_sie\\_repozytorium.pdf](https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/1376/1/Zdalne_uczenie_sie_repozytorium.pdf) (dostęp: 19.02.2022).
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się (2020)*. Warszawa. Pobrano z: [https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW\\_wersja\\_pelna.pdf](https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf) (dostęp: 10/06/2022).

- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30, 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185> (dostęp: 15.03.2022).
- GUS (2020). *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2019 r.* (2020). Warszawa: GUS. Pobrano z: [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/14/7/1/zasieg\\_ubostwa\\_ekonomicznego\\_w\\_polsce\\_w\\_2019\\_r.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/14/7/1/zasieg_ubostwa_ekonomicznego_w_polsce_w_2019_r.pdf) (dostęp: 21.03.2022).
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Kraft, L. A., Simon, N. S. (2020). *Teachers' Experiences Working from Home During the COVID-19 Pandemic*. Pobrano z: <https://education.brown.edu/sites/g/files/dprerj366/files/2020-06/Upbeat%20Memo%20-%20Kraft.pdf> (dostęp: 10.03.2021).
- Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół.* (2020). Pobrano z: [https://dokumenty.men.gov.pl/Kształcenie\\_na\\_odleglosc\\_%E2%80%93\\_poradnik\\_dla\\_szkol.pdf](https://dokumenty.men.gov.pl/Kształcenie_na_odleglosc_%E2%80%93_poradnik_dla_szkol.pdf) (dostęp: 30.05.2022).
- Kubiak, M. J. (2000). *Szkoła. Internet, Intranet. Wirtualna edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.
- Kuhlthau, K. A., Perrin, J. M. (2001). Child health status and parental employment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 155(12), 1346–1350. <https://doi.org/10.1001/archpedi.155.12.1346> (dostęp: 20.02.2022).
- Kuhlthau, K., Hill, K., Yucel, R., Perrin, J. (2005). Financial burden for families of children with special health care needs. *Maternal and Child Health Journal*, 9(2), 207–218. <https://doi.org/10.1007/s10995-005-4870-x> (dostęp: 20.02.2021).
- Kułaga, A. (2020). Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme. Pobrano z: [https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/1376/1/Zdalne\\_uczenie\\_sie\\_repozytorium.pdf](https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/1376/1/Zdalne_uczenie_sie_repozytorium.pdf) (dostęp: 19.02.2022).
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6):421. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30109-7) (dostęp: 15.02.2022).
- Lewandowska, P.(2020). Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV-VIII. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.

- Pobrano z: [https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/1376/1/Zdalne\\_uczenie\\_sie\\_repozytorium.pdf](https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/1376/1/Zdalne_uczenie_sie_repozytorium.pdf) (dostęp: 19.02.2022).
- Masonbrink, A. R., Hurley, E. (2020). Advocating for Children During the COVID-19. *School Closures, Pediatrics*, 146 (3). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440> (dostęp: 29.04.2021).
- Meynert, M. J. (2014). Inclusive education and perception of learning facilitators of children with special needs in a school in Sweden. *International Journal of Special Education*, 29, 2, Pobrano z: [http://www.internationalped.com/documents/INCLUSIVE%20EDUCATION%20AND%20PERCEPTIONS%20OF%20LEARNING%20FACILITATORS%20OF%20CHILDREN%20WITH%20SPECIAL%20NEEDS%20IN%20A%20SCHOOL%20IN%20SWEDEN\\_FORMATTED1.pdf](http://www.internationalped.com/documents/INCLUSIVE%20EDUCATION%20AND%20PERCEPTIONS%20OF%20LEARNING%20FACILITATORS%20OF%20CHILDREN%20WITH%20SPECIAL%20NEEDS%20IN%20A%20SCHOOL%20IN%20SWEDEN_FORMATTED1.pdf) (dostęp: 30.03.2022).
- Mitra, S., Posarac, A., Vick, B. (2013). Disability and Poverty in Developing Countries: A Multidimensional Study. *World Development* 41, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.05.024> (dostęp: 20.04.2022).
- Palmer, M. (2011). Disability and Poverty: A Conceptual Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(4), 210–218 <https://doi.org/10.1177%2F1044207310389333> (dostęp: 16.03.2022).
- Parish, S. L., Cloud, J. M. (2006). Financial Well-Being of Young Children with Disabilities and Their Families. *Social Work*, 51(3), 223–232. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/sw/51.3.223> (dostęp: 16.03.2022).
- Pinilla-Roncancio, M. (2015). Disability and poverty: two related conditions. A review of the literature. *Rev. Fac. Med*, 63, 113-123. Pobrano z: [https://www.researchgate.net/publication/283697231\\_Disability\\_and\\_poverty\\_Two\\_related\\_conditions\\_A\\_review\\_of\\_the\\_literature](https://www.researchgate.net/publication/283697231_Disability_and_poverty_Two_related_conditions_A_review_of_the_literature) (dostęp: 16.01.2022).
- Plebańska, M. (2017). Nauczyciel kluczową „technologią w szkole”. Cyfrowe kompetencje nauczycieli. W: M. Sysło, A. Kwiatkowska (red.), *Wsparcie kształcenia informatycznego w szkołach*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Pobrano z: <http://docplayer.pl/65195151-Nauczycielkluczowa-technologie-w-szkole-cyfrowe-kompetencje-nauczycieli.html> (dostęp: 20.04.2022).
- Plichta, P. (2013). Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, t. 12, nr 1. Pobrano z: <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/85/74> (dostęp: 10.03.2022).



- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnościami intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J., Stunża, G. D. (2020). *Zdalna edukacja - gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Pobrano z: [https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie\\_prezentacja\\_1.pdf](https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf) (dostęp: 16.02.2022).
- Purdam, K., Afkhami, R., Olsen, W., Thornton, P. (2008). Disability in the UK: measuring equality. *Disability & Society*, 23(1), 53-65. <http://doi.org/djrx2>. (dostęp: 16.02.2022).
- Pyżalski, J. (2019). Cyfrowa pedagogika medialna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 405-418). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie MEiS z 18 stycznia 2005 w sprawie warunków organizacji kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U. z 2005 r. nr 19, poz. 167.*
- Ruppar, A. L., Bal, A., Gonzalez, T., Love, L., McCabe, K. (2018). Collaborative Research: A New Paradigm for Systemic Change in Inclusive Education for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, Vol. 33, No. 3, 778-795. Pobrano z: <http://www.internationalsped.com/documents/IJSE-ENTIRE-ISSUE-33-3.pdf> (dostęp: 24.03.2022).
- Skivington, M. (2011). Disability and Adulthood in, Mexico: An Ethnographic Case Study. *International Journal of Special Education*, Vol 26, No 3, 45-57. Pobrano z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959000.pdf> (dostęp: 15.03.2022)
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (14-25). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Śliż, K. (2020). *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach*. Pobrano z: [https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a\\_librus\\_raport\\_nauka\\_zdalna\\_LS\\_LR\\_raport.pdf](https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf) (dostęp: 20.01.2022).
- Turska-Kawa, A., Stepień-Lampa, N., Grzywna, P. (2020). *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-COV-2. Studium województwa śląskiego*. Katowice: „Pro Silesia”. Pobrano z: <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/aktualności/>



- Śląskie%20a%20pandemia/2020.12.22/Obawy%20rodziców%20i%20nauczycieli%20wobec%20nowych%20form%20edukacji%20w%20okresie%20pandemii%20-%20Raport%20Pro%20Silesia,%20Bio-Stat,%20Turska-Kawa.pdf (dostęp: Turska-Kawa A., Stepień-Lampa N., Grzywna P. (2020). *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-COV-2. Studium województwa śląskiego. Katowice: „Pro Silesia”*. Pobrano z: <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/aktualności/Śląskie%20a%20pandemia/2020.12.22/Obawy%20rodziców%20i%20nauczycieli%20wobec%20nowych%20form%20edukacji%20w%20okresie%20pandemii%20-%20Raport%20Pro%20Silesia,%20BioStat,%20Turska-Kawa.pdf> (dostęp: 9.04.2021).
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Pobrano z: <https://en.unesco.org/news/including-learners-disabilities-covid-19-education-responses> (dostęp: 16.02.2022).
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO* Pobrano z: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf) (dostęp: 20.02.2022).
- Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz.U. poz. 910.*
- Van der Mark, E. J., Conradie, I., Dedding, C. W. M. Broerse, J. E. W. (2017). How Poverty Shapes Caring for a Disabled Child: A Narrative Literature Review. *Journal of International Development*. <https://doi.org/10.1002/jid.3308> (dostęp: 20.03.2022).