

Piotr Plichta

**SOCJALIZACJA I WYCHOWANIE
DZIECI I MŁODZIEŻY
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ
W ERZE CYFROWEJ**

RECENZENCI

dr hab. inż. Janusz Morbitzer, prof. Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej
dr hab. Teresa Żółkowska, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego

REDAKTOR PROWADZĄCY

Daniel Kawa

REDAKTOR TECHNICZNY

Iwona Banasiak

KOREKTA

Zespół, współpraca: Bogdan Sobieszek, Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Galus

autor zdjęcia na okładce: Piotr Plichta, współpraca: Jacek Klonowicz, na zdjęciu: Wojciech Wilski; autor zdjęcia na tylnej stronie okładki: Bogdan Sobieszek, na zdjęciu: Piotr Plichta

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego

© Copyright by Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytetu Wrocławskiego

© Copyright by Piotr Plichta

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło.

Toruń 2017

ISBN 978-83-8019-829-6

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel./fax 56 648 50 70, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń
tel./fax 56 648 50 70; tel. 56 660 81 60, 56 664 22 35

e-mail: info@marszalek.com.pl www.marszalek.com.pl

Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Mojej Mamie

SPIS TREŚCI

Wstęp	9	
ROZDZIAŁ 1		
ROLA TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH W ŻYCIU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI		17
1.1. Niepełnosprawność – modele i ich ewolucja	19	
1.2. Definiowanie niepełnosprawności a rola technologii	30	
1.3. Nowe media i technologie informacyjno-komunikacyjne – wybrane implikacje pedagogiczne	36	
1.4. Socjalizacja a nowe media – kontekst niepełnosprawności	47	
1.5. Pedagogika medialna w cyfrowych czasach	56	
Podsumowanie	62	
Rozdział 2		
POZYTYWNE ASPEKTY KORZYSTANIA Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO- -KOMUNIKACYJNYCH DLA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI		64
2.1. Technooptymizm – Internet jako uniwersalne narzędzie przekraczania ograniczeń	67	
2.2. Technologie informacyjno-komunikacyjne i Internet jako narzędzia wspomagające realizację celów pedagogiki specjalnej	71	
2.3. Internet a tożsamość i autoprezentacja użytkowników z niepełnosprawnościami	80	
2.4. Internet a upodmiotowienie i autonomia osób z niepełnosprawnościami	84	
Podsumowanie	88	
ROZDZIAŁ 3		
KORZYSTANIE Z INTERNETU PRZEZ OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI – OGNICZENIA, BARIERY, OBSZARY RYZYKA		90
3.1. Od cyfrowego podziału do cyfrowych nierówności	90	
3.2. Poza niepełnosprawność – korzystanie z Internetu a znaczenie czynników społeczno-demograficznych	97	
3.3. Dostosowanie jako warunek korzystania z narzędzi ery cyfrowej	103	

3.4. Internet a niepełnosprawność – między technofobią i technoutopią	109
3.5. Internet a niepełnosprawność – obszary zaniedbane	118
Podsumowanie	124
ROZDZIAŁ 4	
CHARAKTERYSTYKA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ	125
4.1. Niepełnosprawność intelektualna – kwestie definicyjne	126
4.2. Wybrane aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną	137
4.3. Niepełnosprawność intelektualna a izolacja społeczna i stygmatyzacja	145
4.4. Czas wolny osób z niepełnosprawnością intelektualną	148
Podsumowanie	151
ROZDZIAŁ 5	
MŁODZI LUDZIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ A INTERNET – OBSZARY SZANS I NADZIEI	153
5.1. Między edukacją i rehabilitacją – technologie informacyjno-komunikacyjne w uczeniu się i wspomaganiu rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną	154
5.2. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną a relacje z innymi w mediach społecznościowych	158
5.3. Wsparcie online osób z niepełnosprawnością intelektualną	167
5.4. Nowe media a upodmiotowienie osób z niepełnosprawnością intelektualną ...	169
5.5. Wzory korzystania z Internetu w czasie wolnym przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną	173
Podsumowanie:	179
ROZDZIAŁ 6	
MŁODZI LUDZIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ A INTERNET – KONTEKST BARIER I RYZYKA	181
6.1. Internet a zachowania ryzykowne osób z niepełnosprawnością intelektualną – czynniki chroniące i czynniki ryzyka	182
6.2. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ich podatność na stawanie się ofiarą krzywdzenia w Internecie	188
6.3. Młodzi ludzie z niepełnosprawnością intelektualną i ryzyko wykorzystywania w Internecie	191
6.4. Zaangażowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w przemoc tradycyjną i cyberbullying	195
Podsumowanie	210

ROZDZIAŁ 7

ZNACZĄCY DOROŚLI A KORZYSTANIE Z INTERNETU PRZEZ OSOBY

Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ	212
7.1. Rodzice a zarządzanie ryzykiem online dzieci z niepełnosprawnością intelektualną	212
7.2. Profesjonaliści a cyfrowe kompetencje podopiecznych z niepełnosprawnością intelektualną	220
7.3. Technologie informacyjno-komunikacyjne jako narzędzie wspierania rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną	224
7.4. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w poszukiwaniu wsparcia w Internecie	230
Podsumowanie	238

PODSUMOWANIE I WNIOSKI – w stronę edukacji medialnej ukierunkowanej

na młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną	240
--	-----

BIBLIOGRAFIA	261
--------------------	-----

ANEKS	300
-------------	-----

Spis tabel	301
Spis ramek tematycznych	303
Spis rysunków	304
Słowniczek wybranych pojęć	305

WSTĘP

Współcześnie ludzka aktywność realizuje się zarówno w wymiarze tradycyjnych działań (*offline*), jak i działań w tzw. przestrzeni wirtualnej *online*, wykorzystując jedno z najważniejszych narzędzi ery cyfrowej jakim jest Internet. Na obecnym etapie rozwoju technologicznego truizmem wydaje się być stwierdzenie, że nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT, TIK)¹ pełnią niezwykle ważną rolę w życiu jednostek i społeczeństw. Odnosi się to zarówno do rozumienia technologii jako instrumentów edukacyjnych, miejsca aktywności obywatelskiej, rozrywki jak i podtrzymywania i nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Jednak w przypadku szerokiej grupy znajdującej się w trudniejszej sytuacji (*disadvantaged*) m.in. osób z niepełnosprawnościami. Internet zamiast stanowić narzędzie pozytywnych zmian i doświadczeń może stać się przyczyną kolejnego wykluczenia.

Osoby z niepełnosprawnościami, w porównaniu z resztą społeczeństwa, częściej doświadczają trudności w codziennym funkcjonowaniu. Podlegają większej

¹ Information and Communication Technologies (ICT) w polskim piśmiennictwie są tłumaczone jako „technologie informacyjno-komunikacyjne” lub „technologie informacyjne i komunikacyjne” (TIK).

„Pod pojęciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (...) kryje się rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej (GUS, 2014).” Podkreślić należy, że m.in. z powodu ciągłej ewolucji metod, koncepcji, aplikacji nie dysponujemy uniwersalną definicją TIK. Często określenia TIK używa się jako synonimu Internetu wraz z urządzeniami (komputery, smartfony) służącymi do obsługi jego zastosowań, np. programów, aplikacji choć rozumienie takie jest znaczącym uproszczeniem. Stanowisko takie wyrażone jest np. w stanowisku Anny Tomaszewskiej (2013), zgodnie z którym pojęcie TIK najczęściej obejmuje różnego rodzaju media i utożsamia się ze sprzętem informatycznym i Internetem. Zdarza się nawet, że w literaturze termin TIK nie jest definiowany za oczywisty. W dalszej części książki, z uwagi na troskę dotyczącą klarowności tekstu, w wielu miejscach technologie informacyjne i komunikacyjne będą zastępowane skrótem TIK.

izolacji i wykluczeniu z życia społecznego, co skutkować może pogłębianiem się i tak trudnej sytuacji, wynikającej z niepełnosprawności. W efekcie nakładania się czynników indywidualnych i środowiskowych izolacja społeczna ogranicza szansę na udział w kontaktach interpersonalnych, na dostęp do informacji i usług, możliwość znalezienia pracy czy choćby wartościowego spędzania wolnego czasu.

Od przynajmniej kilkunastu lat mówi się, że nowoczesne technologie, w tym Internet, otwierają nowe drzwi, możliwości dla osób niepełnosprawnych oraz są swoistego rodzaju „lodołamaczem” (Sheldon, 2004) codziennych przeszkód. O ile w przeszłości funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami interpretowano głównie w kategoriach medycznych, ograniczonych możliwości wynikających np. z uszkodzenia ciała, to współcześnie mamy do czynienia ze zmianą polegającą na szerszym uwzględnianiu czynników pozajednostkowych, środowiskowych, co znajduje wyraz w tzw. społecznym modelu niepełnosprawności i zmianie paradygmatycznej² w pedagogice specjalnej. Zakłada się, że na funkcjonowanie osób odbiegających od normy rozwojowej, w stopniu nie mniejszym, niż samo „obiektywne” uszkodzenie, wpływają czynniki środowiskowe, m.in. takie jak dostęp do edukacji, rehabilitacji, otrzymywane wsparcie, przystosowane stanowisko pracy i pozytywne postawy społeczne. Tak więc osoba z poważnymi trudnościami w codziennym funkcjonowaniu, dysponująca przystosowanym środowiskiem życia i doświadczająca niezbędnego wsparcia, może lepiej, bardziej niezależnie funkcjonować niż osoba „mniej” niepełnosprawna, ale pozbawiona takich możliwości. Rozważania dotyczące znaczenia wsparcia odnoszą się także do Internetu rozumianego zarówno jako narzędzie, jak również środowisko funkcjonowania. We wszystkich obszarach ludzkiej aktywności korzystanie z niego może poprawić sytuację marginalizowanych osób. Poprawa ta nie tylko wynikać będzie z zapewnienia dostępności do odpowiedniego sprzętu, oprogramowania i szerokopasmowego łącza internetowego, ale przede wszystkim ze wsparcia w korzystaniu z TIK ze strony innych osób (opiekunów, nauczycieli, specjalistów z branży informatycznej). Zatem warunkiem przeciwdziałania

² Amadeusz Krause (2010, s. 212) pisze wręcz o rewolucji paradygmatycznej – „nowym sposobie interpretacji rzeczywistości człowieka niepełnosprawnego i modelu wyjaśniającym jego sytuację lepiej aniżeli robiły to dotychczas teorie konkurencyjne”. Mówiąc w skrócie chodzi tu o przejście od paradygmatu tradycyjalistycznego do humanistycznego, od adaptacyjnych koncepcji niepełnosprawności zorientowanych medykalistycznie do podejścia interpretacyjnego, koncepcji włączania, normalizacji i emancypacji.

cyfrowemu wykluczeniu będą zarówno kwestie dostępu w sensie technicznym, jak i społecznym.

Sytuacja osób z niepełnosprawnościami w erze cyfrowej nie ma jednorodnego charakteru. Jest uwarunkowana zarówno samymi właściwościami TIK, jak i czynnikami niespecyficznymi (np. biedą, gorszym wykształceniem), charakterystycznymi dla niepełnosprawności (większa zależność od innych) oraz zrelatywizowanymi dla typu i stopnia niepełnosprawności (inna jest sytuacja osób z niepełnosprawnością ruchową i intelektualną). W szczególnie niekorzystnym położeniu znajdują się osoby z niepełnosprawnością intelektualną (NI)³ zarówno z powodu obiektywnych ograniczeń, jak i stosunkowo niewielkiego zainteresowania ich sytuacją. Właśnie tej grupie osób poświęcona jest przedstawiana Państwu publikacja i dotyczy ich sytuacji zarówno w kontekście celowych oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych, codziennych praktyk socjalizacyjnych (zwłaszcza socjalizacji pierwotnej realizującej się poprzez codzienne czynności), jak również samodzielnej, nienarzuconej z zewnątrz aktywności.

Niniejsza monografia stanowi zwieńczenie cyklu publikacji i poszukiwań naukowych autora dotyczących korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodych użytkowników z niepełnosprawnością intelektualną (w pewnym zakresie również ich rodziców i opiekunów). Monografia opiera się zarówno na wynikach poszukiwań autora (siedem projektów badawczych autorskich bądź współautorskich), jak również stanowi obszerny przegląd i analizę źródeł krajowych i zagranicznych, badań naukowych (prowadzonych w różnych perspektywach metodologicznych) i inicjatyw realizowanych przez innych badaczy i praktyków.

Książka jest wynikiem identyfikacji problematyki, jak dotąd podejmowanej wycinkowo, oraz próbą wypełnienia dotychczasowej luki, jaką był brak kompleksowego opracowania kwestii miejsca, roli, znaczenia i zakresu używania narzędzi ery cyfrowej (przede wszystkim Internetu) dotyczących młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kwestii uwarunkowanych obiektywnymi ograniczeniami (np. w zakresie funkcjonowania poznawczego, umiejętności społecznych), znaczną zależnością od opiekunów, brakiem wsparcia, ale również

³ Podobnie jak w przypadku technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), używanie skróconej wersji będzie dotyczyło będzie również „niepełnosprawności intelektualnej” (NI). Powodem jest chęć uniknięcia wielokrotnego powtarzania frazy: „osoba(y) z niepełnosprawnością intelektualną” mogącej negatywnie wpływać na przejrzystość tekstu, szczególnie w dłuższych zdaniach. Podobnie dzieje się często w literaturze anglojęzycznej, gdzie określenie *intellectual disability* w tekście skracane jest ID.

stosunkowo niewielkim zainteresowaniem ich sytuacją jako użytkowników narzędzi ery cyfrowej.

Monografia składa się siedmiu rozdziałów: pierwszy poświęcony jest między innymi roli technologii (przede wszystkim TIK) w życiu i wspieraniu osób z niepełnosprawnościami oraz edukacji medialnej jako jednemu z warunków wykorzystywania potencjału narzędzi ery cyfrowej. Punktem wyjścia w tej części książki jest opisanie znaczenia szeroko rozumianej technologii we wspieraniu osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem TIK, na których opierają się nowe media⁴. Przynoszą możliwość większej aktywności i przezwyciężenia, występującej w mediach tradycyjnych (tzw. starych), dychotomii konsument (widz) – producent treści. Wiąże się z tym możliwość m.in. ekspresji, szerszego komunikowania się lub dostępu do niezwykle bogatych zasobów sieciowych. Z punktu widzenia potrzeb osób z niepełnosprawnościami są to właściwości o niebagatelnym znaczeniu. Opisany jest również obszar aktywności medialnej jako przedmiot zainteresowań w pedagogice, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki specjalnej. Rozważania te są powiązane z definiowaniem niepełnosprawności, modelami i ich konsekwencjami w postrzeganiu roli technologii w życiu osób z niepełnosprawnościami. W perspektywie znaczenia środowiska cyfrowego podjęte zostały pod uwagę znaczenie środowiska cyfrowego podjęte zostały zarówno kwestie socjalizacji, jak i celowych oddziaływań sprzyjających optymalizacji wykorzystania nowych mediów w wychowaniu.

Rozdział drugi zawiera rozważania na temat „technooptymistycznego” dyskursu, koncentrującego się na pozytywnych aspektach używania TIK, ich upodmiotowiającym potencjale dotyczącym różnych obszarów życia osób z niepełnosprawnościami oraz o Internecie jako narzędziu przekraczania indywidualnych ograniczeń. Internet i niepełnosprawność to nowy rodzaj interakcji ze światem zewnętrznym, co przynosi nowe wyzwania dla pedagogiki specjalnej.

Rozdziały drugi i trzeci stanowią rozważania na temat roli technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu osób z niepełnosprawnościami w kontekście zarówno korzyści, jak i barier mogących skutkować ryzykiem wykluczenia. Analiza tych pierwszych odnosi się do Internetu jako narzędzia nowych form interakcji ze światem, wykorzystania TIK w uzupełniającym i alternatywnym

⁴ W przedstawianej pracy, pojęcie „Internet”, w niektórych miejscach, bywa zastępowane pojęciami „nowe media” i „technologie informacyjno-komunikacyjne”. Traktuje się je w takim wypadku jako synonimy, choć jest to pewnego rodzaju uproszczenie. Internet jest jednak najbardziej rozwiniętą formą TIK (zgodnie ze stanowiskiem Florian i Hegarty’ego, 2004) i warunkiem koniecznym do funkcjonowania nowych mediów, które bez Internetu byłyby „tylko” starymi mediami.

komunikowaniu się, korzystania z Internetu jako sfery wolności, niezależnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami i szansą na ich upodmiotowienie. Podjęty zostaje również wątek technologii informacyjno-komunikacyjnych i Internetu jako narzędzi wspomagających tradycyjne zadania pedagogiki specjalnej (m.in. próba odczytania zasad pedagogiki specjalnej w kontekście wyzwań ery cyfrowej).

Z korzystaniem z Internetu przez osoby z niepełnosprawnościami wiążą się także problemy i zagrożenia, którym poświęcony jest rozdział trzeci opisujący również stanowiska, zróżnicowanego pod względem nasilenia, pesymizmu technologicznego. Mowa tu jest m.in. o zjawisku wykluczenia cyfrowego, nierównościach cyfrowych i obszarach zaniedbanych w sferze relacji Internetu i niepełnosprawności. Opisany został również kluczowy czynnik odpowiadający za możliwość skorzystania z potencjału narzędzi ery cyfrowej jakim jest dostępność.

Przedyskutowana zostaje kwestia znaczenia skrajnych, czasem utopijnych, postaw wobec roli nowych mediów w życiu osób z niepełnosprawnościami – technopozitywizmu (Internet jako uniwersalne narzędzie przekraczania ograniczeń) i swego rodzaju postaw nacechowanych obawami (w niektórych przypadkach wręcz technofobii). Podjęte zostają kwestie barier i ryzyka wykluczenia cyfrowego m.in. na tle ewolucji pojęć określających cyfrowy podział i cyfrowe nierówności oraz wpływu innych niż niepełnosprawność czynników korzystania z Internetu (np. społeczno-demograficznych). Internet może stanowić środowisko wykluczające, a dostosowanie, projektowanie uniwersalne zostaje przedstawione jako jeden z warunków uczestnictwa w erze cyfrowej. W tej części pracy zostały zidentyfikowane obszary zaniedbane w przedmiotowym zakresie, np. stosunkowo mała uwaga dotycząca korzystania z Internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w czasie wolnym i funkcji socjalizacyjnej, zabawy z użyciem TIK oraz niskiego stopnia uczestnictwa w projektowaniu serwisów dedykowanych takim użytkownikom (*participatory design*).

Kolejne trzy rozdziały zawierają charakterystykę niepełnosprawności intelektualnej, analizę obszarów szans i nadziei związanych z uczestnictwem w społeczeństwie sieciowym tej grupy oraz diagnozę obszarów ryzyka. Rozdział czwarty zaczyna się od charakterystyki niepełnosprawności intelektualnej i specyfiki funkcjonowania tej najbardziej chyba zaniedbanej grupy pod względem stanu wiedzy na temat obecności w Internecie oraz praktycznych inicjatyw do niej adresowanych. Ponieważ w największym stopniu uwaga poświęcona jest pozainstytucjonalnemu korzystaniu z TIK, kolejną kwestią jest zarysowanie specyfiki czasu wolnego osób z NI. Charakterystyka niepełnosprawności

intelektualnej i jej wybranych właściwości (np. łatwowierności, podatności na zranienie) dokonana została w kontekście specyfiki środowiska internetowego i komunikowania się w sposób zapośredniczony, prawidłowości dotyczących czasu wolnego tej grupy osób oraz ryzyka izolacji społecznej i stygmatyzacji.

W rozdziale piątym zostaje rozwinięty i zrelatywizowany dla osób z niepełnosprawnością intelektualną temat szans, jakie stwarza obecność nowych mediów w ich życiu, które dotyczą m.in. roli TIK jako technologii wspomagającej w edukacji i rehabilitacji, jako narzędziu realizowania się związków społecznych i tożsamości, narzędzia wsparcia oraz miejsca prezentowania zachowań kreatywnych i wyrażania własnego „ja”. Zostaje podjęta kwestia szans, jakie nowe media przynoszą w upodmiotowieniu osób, które tradycyjnie należą do najbardziej zależnych i mających największe trudności w samodzielnym wyrażaniu siebie. Podkreślony zostaje również wymiar inkluzyjny i antystygmatyzacyjny korzystania z nowych mediów. Na podstawie badań, w tym własnych autora, jest przedstawiona w tej części synteza wiedzy o wzorach korzystania z Internetu przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w czasie wolnym.

Ten pozytywny obraz uzupełniony jest poprzez treści rozdziału szóstego, który opisuje zagrożenia, jakim podlegają osoby z niepełnosprawnością intelektualną, należące do grupy podwyższonego ryzyka pod względem stania się ofiarą negatywnych działań innych ludzi. Dotyczy to zarówno tradycyjnie rozumianego środowiska życia, jak i przestrzeni Internetu. Trudności, ryzyka wynikać mogą zarówno z działań innych ludzi, specyfiki komunikacji zapośredniczonej, jak również z działań podejmowanych przez osoby z NI, wynikających z ich charakterystyki (np. tendencji do ulegania namowie z powodu braku krytycyzmu, łatwowierności). W dalszej kolejności zostaną podjęte kwestie specyficznych zagrożeń, do jakich należą zaangażowanie w agresję elektroniczną oraz ryzyko nadużyć, w tym seksualnych. Omówiona jest również rola czynników chroniących. Szczególnie w zakresie agresji elektronicznej i *cyberbullyingu* zaprezentowany jest badawczy wkład autora rozprawy.

Siódmy rozdział poświęcony jest kwestii znaczących dorosłych jako pośredników w dostępie dla młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz korzystaniu tych pierwszych z nowych mediów, w tym do poszukiwania wsparcia. Omówiona została również rola rodziców w zarządzaniu ryzykiem online i kwestia znaczenia wspólnych aktywności dorosłych i dzieci. TIK spełniać również mogą ważną rolę we wsparciu rodziców, bez którego trudno im często radzić sobie z trudną codziennością. Wiąże się z tymi kwestiami temat

kompetencji cyfrowych⁵ opiekunów jako ważny czynnik wpływu na sposób i zakres korzystania z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

W podsumowaniu i wnioskach sformułowane oraz scharakteryzowane są obszary działań edukacyjnych, które na podstawie dotychczasowej wiedzy, w tym badań własnych autora⁶, uprawdopodobniają szersze i bardziej prorozwojowe możliwości korzystania z Internetu przez młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawiono w tej części pracy próbę zreinterpretowania błędów w tradycyjnym wychowaniu i ich wybranych objawów w erze cyfrowej oraz podkreślono znaczenie łączenia działań z zakresu edukacji medialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną realizowanych w środowisku nowych mediów, jak i poza nim. Omówiono również potrzebę dostrzegania podobieństw w tradycyjnie rozumianych działaniach korzystnych wychowawczo do tych, realizowanych w rzeczywistości medialnej. Określone są ponadto kluczowe obszary działań wobec dorosłych będących swego rodzaju „odźwiernymi” decydującymi o dostępie młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną do świata nowych technologii. Opisano konteksty działań możliwych do realizowania przez szkoły w obszarze edukacji medialnej ukierunkowanej na uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (np. korzystanie z TIK jako okazji do rozwijania i manifestowania punktu archimedesowego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, angażowania tzw. uczniów pełnosprawnych do pomagania oraz dbałość o szkolną infrastrukturę internetową i procedury dostępu).

Rozdziały dotyczące wzorów korzystania z TIK w czasie wolnym przez młodych ludzi z NI, ich zaangażowania w agresję elektroniczną oraz rodziców dzieci z NI w poszukiwaniu wsparcia w Internecie oparte są na badaniach własnych autora. Wiedza na temat prezentowanych w książce kwestii ma często ograniczony zakres i jest rozproszona – stąd prezentowane badania przeprowadzono

⁵ Kompetencje cyfrowe, definiuje się jako „zespół umiejętności, wiedzy i postaw, które wymagane są do aktywnego korzystania z technologii cyfrowych, swobodnego i krytycznego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w pracy, czasie wolnym, kształceniu i komunikacji (Ogonowska, 2015, s. 100–101)”.

⁶ Mowa tu jest zarówno o badaniach, którymi autor kierował oraz tych, gdzie uczestniczył jako członek zespołu badawczego. Więcej szczegółów (m.in. nazwy projektów, metodologia, zespoły badawcze, źródła finansowania) w rozdziałach prezentujących wyniki tych badań oraz ich lista znajduje się w zestawieniu w Aneksie.

w różnych paradygmatach i strategiach badawczych, co pozwala na spojrzenie z różnych perspektyw⁷.

Odbiorcami tej książki mogą być osoby zajmujące się naukowo obszarem niepełnosprawności, przede wszystkim intelektualnej. Jej przydatność może wynikać tu m.in. ze wskazania obszarów dotąd niepodejmowanych w przedmiotowym zakresie. Adresatami są również praktycy (np. nauczyciele, opiekunowie), rodzice oraz decydenci poszukujący inspiracji do działań z wykorzystaniem nowych mediów we wspieraniu rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. Publikacja może również okazać się użyteczna dla nauczycieli akademickich i studentów – w nauczaniu i uczeniu się nowych zjawisk w szeroko rozumianej edukacji specjalnej.

Szczególne podziękowania składam w tym miejscu dr. hab. Jackowi Pyżalskiemu, prof. UAM w Poznaniu, za inspirację do naukowego zainteresowania się tematyką monografii, wieloletnią współpracę i uwagi, które wzbogaciły przestawianą Państwu książkę. Dziękuję serdecznie recenzentom tej monografii, Pani dr. hab. Teresie Żółkowskiej, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego i Panu dr. hab. inż. Januszowi Morbitzerowi, prof. Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej za wnikliwe recenzje, które podniosły jakość tej pracy.

Licząc na przychylne przyjęcie, oddaję książkę do Państwa rąk.

Piotr Plichta

Łódź, 27 listopada 2017 r.

⁷ Np. Zenon Gajdzica i Magdalena Bełza (2011, s. 7) zauważają, że warto wychodzić poza jeden paradygmat myślenia, gdyż dzięki temu powstaje „obraz wielowymiarowy, holograficzny, pozwalający na ujęcie przedmiotu badań w różnych perspektywach”.

ROLA TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH W ŻYCIU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Korzystanie z urządzeń, wytworów technicznych, efektów różnych technologii⁹, przenika każdy wymiar ludzkiej egzystencji: fizyczny, społeczny, zawodowy, intelektualny a nawet duchowy (Tanis i in., 2012). Zmiany, ewolucja technologiczna zachodzą tak szybko, że ludzie, którzy nie „nadążają” za nimi, znajdują się w trudniejszej sytuacji. Pojęcie „luki technologicznej”, podziału technologicznego (*Technological Divide*) odnosi się do sytuacji rozbieżności między grupami osób, które posiadają dostęp do wytworów współczesnych technologii a tymi, którzy go nie mają i w związku z tym nie mogą efektywnie poruszać się w zmieniającym się świecie. Współczesne rozumienie problemu, szeroko rozumianych nierówności technologicznych, wykracza jednak poza sam fakt posiadania do nich dostępu. Niezbędne są również kompetencje do skorzystania z nich oraz posiadane wsparcie. Efekty rozwoju technologicznego sprawiają, że ich użytkownikom żyje się bardziej komfortowo (np. ułatwiają podróżowanie), a w przypadku osób

⁹ Technologie stanowią szereg procesów służących przetwarzaniu surowców wejściowych w inny – w przypadku opisywanych w książce zjawisk, „surowiec” ten będzie często informacją. Zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego PWN* technologia to metoda przeprowadzania procesu produkcyjnego lub przetwórczego. W dość powszechnym, choć niezbyt precyzyjnym użyciu, pojęcie „technologia” używane bywa również zamiennie jako jej efekt końcowy, czyli np. urządzenie, wytwór techniczny lub jako narzędzie przetwarzania i manipulacji „surowcem”. Różnice w znaczeniach wynikają między innymi z kwestii językowych – nieco szerszego rozumienia „technologii” (*technology*) w języku angielskim (eksponującym często rezultat procesu a nie sam proces), który z racji swojej dominującej roli w języku nauki przenika również do języka polskiego.

z niepełnosprawnościami, niektóre ich aktywności, w ogóle mogą się realizować np. komunikowanie się (za: Chadwick, Fullwood, Wesson, 2013).

Szeroko rozumiane technologie są pojęciem o ogromnym zakresie. Z oczywistych powodów, praca nie ma ambicji wyczerpywania tematu skomplikowanych związków niepełnosprawności z naukami technicznymi i rozwojem technologicznym. Jednak punktem wyjścia do dalszych rozważań nad osobami z niepełnosprawnościami w świecie nowych mediów powinna być refleksja na temat korzystania z wytworów technologicznych jako jednego z podstawowych, we współczesnym świecie, warunków inkluzji społecznej. Internet, nowe media, o których więcej będzie w dalszej części książki, są wytworami technologicznymi stanowiącymi istotną płaszczyznę obecności w środowisku. Mimo iż szeroko rozumiane TIK nie zostały stworzone z myślą o osobach z niepełnosprawnościami, możliwości jakie niosą mogą mieć działanie wspierające i normalizujące¹⁰.

Relacje niepełnosprawności z technologią są niezwykle złożone i wielowymiarowe. Generalnie, wytwory technologii mogą być rozumiane instrumentalnie jako środki przyczyniające się do poprawy codziennego funkcjonowania, ale również jako narzędzia odtwarzania istniejących problemów. Sprowadzanie rozwiązań technologicznych, w tym dedykowanych lub inspirowanych niepełnosprawnością, do poziomu czysto technicznego jest zdecydowanym uproszczeniem. Technologia nigdy nie jest „tylko” technologią. Jest, zdaniem Petera Anderberga i Bodil Jönsson (2005), manifestacją ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturowych prądów, jak również jednostkowych idei i marzeń. W zależności od systemu, kontekstu w którym jest używana, technologia, w tym Internet, może sprzyjać upodmiotowieniu¹¹ bądź je utrudniać. W inte-

¹⁰ Normalizacja jest, zdaniem Joanny Głodkowskiej (2014, s. 88), ideowym narzędziem świadczonych usług, pewnego rodzaju przewodnikiem wyznaczającym „humanistyczny kierunek zapewniania osobom z niepełnosprawnością warunków podmiotowego ich traktowania i nadawania ich życiu cech autorskich – niepowtarzalnych i własnych”.

¹¹ Podmiotowość osoby z niepełnosprawnością to według J. Głodkowskiej (2014, s. 88) integralny wymiar jej osobowości, a także kategoria dychotomiczna wobec zależności tej osoby od otoczenia społecznego, której objawami są stygmatyzacja, marginalizacja, ale również automarginalizacja (przyjmowaniu roli outsidera w relacjach społecznych). Upodmiotowienie osób niepełnosprawnych zawiera dwa wymiary – polega zdaniem Barbary Gąciarz (2014a, s. 33–34) zarówno na obywatelskiej partycypacji wyłonionej przez to środowisko reprezentacji, jak i w wymiarze indywidualnym upodmiotowienie oznacza zapewnienie osobie z niepełnosprawnością wyboru odnoszącego się do jej kwestii życiowej, w tym co do jej rehabilitacji oraz form wsparcia ze strony instytucji. „Funkcją upodmiotowienia jest zmniejszanie uzależnienia osób niepełnosprawnych od instytucji, wzrost ich odpowiedzialności za własne sprawy”.

rakcji z narzędziami angażujemy swój system poznawczy, powstaje nowa jakość, pewnego rodzaju zjednoczenie, nowe zdolności gdzie trudno, i w zasadzie, niepotrzebne jest dokonywanie rozróżnienia między wpływem jednostkowego umysłu a działaniem narzędzia (Clark, 2003). Kwestia ich używania przez osoby z niepełnosprawnościami nie należy do często podejmowanych tematów.

Zbiorowość tak określana nie stanowi spójnej grupy ze względu na jakąś inną niż niepełnosprawność charakterystykę – osoby z niepełnosprawnością różnią się ze względu na jej rodzaj, czas jej wystąpienia, widoczność, zakres, odczuwanie bólu itp. oraz w zakresie pozostałych właściwości różnicujących ludzi. Spośród wydarzeń, które mogą stać się udziałem człowieka, niepełnosprawność wydaje się jednym z najbardziej nieoczekiwanych, niechcianych negatywnych doświadczeń. Ta nieprzewidywalność być może sprawia, że kiedy ludzie widzą osobę niepełnosprawną, przypomina im ona („aktywuje”) tą nieplanowaną, negatywnie wartościowaną sytuację i ludzką kondycję. W ten sposób ludzie z niepełnosprawnościami mogą być traktowani jako „niechciani przypominać” przypadkowości i kruchości ludzkiego życia (Jaeger, 2012, s. 19). Stąd być może wynika ograniczone zainteresowanie, jakie dotyczy kwestii związków niepełnosprawności z technologiami.

Punktem wyjścia do dalszych rozważań będą modele definiowania niepełnosprawności, ponieważ w zależności od nich technologie, w tym TIK, będą odgrywać różne role. Następnie zostaną one scharakteryzowane w kontekście wyzwań edukacji medialnej jako kontekstu dla wychowania i socjalizacji młodych ludzi z niepełnosprawnościami w erze cyfrowej.

1.1. NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – MODELE I ICH EWOLUCJA

Mimo znacznego postępu w rozumieniu zjawiska niepełnosprawności i pozytywnych zmian w zakresie postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami, jej konotacje mają często negatywny charakter. Obecność niepełnosprawności przesłania wszystkie inne statusy, wymiary i tożsamości człowieka. Jak pisze o tym Charles Riley (2005), niepełnosprawność to prawdziwa charakterystyka *all-inclusive*. Jakkolwiek rozważania jej dotyczące są domeną pedagogiki specjalnej a człowiek z niepełnosprawnością jest jej podmiotem, kwestia niepełnosprawności wykracza poza obszar nauk o wychowaniu, stając się kwestią uniwersalną dostrzeganą i podejmowaną m.in. z perspektywy psychologii, nauk technicznych, socjologii. Barbara Gąciarz (2014a, s. 8) zauważa, że:

„współcześnie, w związku z przemianami społecznymi [...] zmianie ulega również podejście do kwestii niepełnosprawności w naukach społecznych. Przystaje to być kwestia wtórna, zjawisko, które jedynie interpretuje się w wyniku zastosowania kategorii pojęciowych i metod badawczych wypracowanych w głównym nurcie konstruowania teorii. Coraz częściej, i w coraz większym stopniu, niepełnosprawność jest traktowana jako zjawisko społeczne samo w sobie, a poznanie jego struktury wewnętrznej stanowi przedmiot refleksji teoretycznej, która służy poznaniu cech strukturalnych całego społeczeństwa”.

Wielość teorii dotyczących różnych aspektów niepełnosprawności daje się wpisać w któryś z trzech głównych modeli: biomedyczny (medyczny), funkcjonalny (interakcyjny) oraz występujący w kilku odmianach społeczny (socjopolityczny), różniących się od siebie w wielu ważnych aspektach, np. w definiowaniu, preferowanych formach i środkach pomocy (Wiliński, 2010). Modeli niepełnosprawności nie można rozpatrywać w izolacji, w oderwaniu od kontekstu historycznego i społecznego, ponieważ np. model medyczny stanowił istotną poprawę i w pewien sposób był ucieleśnieniem postępu. Wyrastał z ujmowania niepełnosprawności w kategoriach właściwych dla nauk medycznych – choroby i deficytu. Współwystępował z tzw. modelem moralnym¹² i w pewien sposób stanowi jego kontynuację. W modelu medycznym

„głównym [...] zadaniem jest nie tyle walka z »chorobą niepełnosprawności«, co z jej nieodwracalnym skutkiem, jakim jest brak lub deficyt funkcjonalny” (Wiliński, 2010, s. 33).

U podstaw modelu medycznego niepełnosprawności leży założenie, że normalność (typowość) stanowi punkt odniesienia ludzkich cech, właściwości. Konsekwentnie – celem podejmowanych działań wobec niepełnosprawnych, jest leczenie, korekcja, przystosowanie, a więc kroki podejmowane w celu dostosowania do standardu normalności. Postrzeganie patologii jako ulokowanych bezpośrednio w jednostce prowadzi jednak do ignorowania społecznych aspektów zjawiska niepełnosprawności (Smart, 2009, za: Wiliński, 2010, s. 34).

Do najpoważniejszych negatywnych skutków modelu medycznego zalicza się wpływ na powstawanie uprzedzeń i wykluczenia tej grupy osób. M. Wiliński

¹² Obok modelu „osobistej tragedii” jeden z tzw. naiwnych modeli niepełnosprawności, w którym była postrzegana jako zasłużona kara za złe uczynki.

(2010) dodaje też zawłaszczanie zjawiska niepełnosprawności przez medycynę, w konsekwencji medykalizację oraz pomijanie znaczenia czynników społecznych. Z kolei do zalet, wpływających z opisywanego modelu, należy zaliczyć rozwój medycznych sposobów poprawy funkcjonowania, zdrowia, obiektywizację samej niepełnosprawności jako zjawiska klasyfikowanego, mierzalnego i empirycznie weryfikowalnego (np. w sensie mierzenia postępów rehabilitacji).

Społeczny model niepełnosprawności ściśle związany jest z ruchami emancypacyjnymi równoległe rozwijającymi się od lat 60. XX wieku, początkowo w USA i Wielkiej Brytanii. Zgodnie z nim uznaje się, że ograniczenia w uczestnictwie (partycypacji społecznej) wynikają ze strony opresyjnego społeczeństwa. Kładzie się w nim silny nacisk na kwestię samorzecznictwa (*self-advocacy*)¹³, emancypacji, upodmiotowienia i uppełnomocnienia (*empowerment*) oraz na potrzebę prowadzenia badań o charakterze emancypacyjnym (jakościowych, skupionych na perspektywie osób z niepełnosprawnościami). Podstawowymi problemami nie są w tym ujęciu deficyty jednostkowe, lecz bariery (np. materialne, organizacyjne, uprzedzenia), które wykluczają osoby z niepełnosprawnościami z uczestnictwa społecznego, w tym z udziału w infosferze, co czasem określane bywa mianem wykluczenia cyfrowego.

W polskiej pedagogice specjalnej dość szeroko podejmuje się kwestię społecznego konstruowania pojęcia niepełnosprawności (np. Rzeźnicka-Krupa, 2007; Krause, 2010, Woynarowska, 2010), które zdaniem Doroty Podgórskiej-Jachnik (2013) należy odróżnić od społecznego konstruowania samej niepełnosprawności.

„Założenie takie jest podstawą tak zwanego społecznego modelu niepełnosprawności, w myśl którego jej istotą są bariery tworzone (konstruowane) pomiędzy społeczeństwem a osobą niepełnosprawną, przy znaczącym, a nawet dominującym udziale i odpowiedzialności społeczeństwa. Innymi słowy, bariery nie tkwią w osobie niepełnosprawnej i w jej niepełnosprawności, lecz są kwestią upośledzających praktyk społecznych (praktyką taką mogą być działania dyskryminujące w zakresie dostępu do narzędzi ery cyfrowej – przyp. autora) i/lub wynikiem braku prób pokonania trudności związanych z odmiennym sposobem funkcjonowania tej osoby (Podgórska-Jachnik, 2013, s. 73)”.

¹³ Inaczej: rzecznictwo własne, self-adwokatura. Występowanie we własnym imieniu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które wcześniej były do tego przygotowywane. Więcej np. na stronie internetowej Polskiego Stowarzyszenia Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną <http://psoni.org.pl/> i w: Podgórska-Jachnik, Tłoczkowska, 2009.

Zarówno model społeczny (niepełnosprawność jako efekt barier społecznych) posiadający źródła w brytyjskiej tradycji studiów nad niepełnosprawnością, jak i pokrewny, północnoamerykański „model mniejszościowy” (*the minority model*) przyczyniły się do rozwoju ruchu emancypacyjnego osób z niepełnosprawnościami. Przełamując tradycyjny model przyczynno-skutkowy (uszkodzenie = niepełnosprawność) zwracają uwagę na rolę czynników socjopolitycznych, strukturalnych i ekonomicznych (Goodley, 2011).

Tabela 1. Porównanie modelu mniejszościowego i modelu społecznego niepełnosprawności (modelu społecznych barier)

	Niepełnosprawność jako grupa mniejszościowa (USA i Kanada)	Niepełnosprawność i społeczne bariery (UK)
sens	osoby z niepełnosprawnościami (OzN), podobnie jak osoby o innym kolorze skóry, są dewaluowane i stygmatyzowane. Pozbawia lub ogranicza się im możliwości realizacji praw człowieka, równego dostępu	niepełnosprawność jest konstruktem społecznym. Ludzie z uszkodzeniami są upośledzani przez opresyjne środowisko
moralne implikacje	OzN oferuje się jedynie peryferyjny dostęp do życia społecznego. Społeczeństwo dewaluuje i marginalizuje niepełnosprawnych przyznając im status mniejszościowy.	społeczeństwo jest opresyjne poprzez bariery utrudniające dostęp do różnych ścieżek życiowych, włączając w edukację pracę i wypoczynek
przykładowe idee	„nic o nas bez nas” (<i>Nothing About Us Without Us</i>), „Wciąż żywi” (<i>Not Dead Yet</i>), „Dostęp natychmiast” (<i>Access Now</i>), „OzN i Duma” (<i>People with Disabilities and Proud</i>)	oprócz wymienionych obok „Olewać litość” (<i>Piss on Pity</i>), „Prawa człowieka a nie dobroczynność” (<i>Civil Rights not Charity</i>), inne kampanie antydyskryminacyjne i prawo w tym zakresie
źródła	pojawienie się około roku 1900 i potem uśpienie aż do 1975 roku (do czasu protestów dotyczących wcielenia w życie zapisów ustawy o rehabilitacji z 1973 roku). Intelktualiści z niepełnosprawnościami czerpiąc z koncepcji Goffmana i ideologii ruchu praw człowieka na rzecz osób ciemnoskórych (<i>Black Civil Rights Movement</i>)	po II wojnie światowej, organizacje osób z niepełnosprawnościami, intelektualiści z niepełnosprawnościami, neomarksistowski punkt widzenia na kwestię niepełnosprawności
cele interwencji	polityka, ekonomia, edukacja i polityka społeczna. Wzrost dostępności do serwisów, systematyczna zmiana społeczna. Promocja pozytywnego wizerunku niepełnosprawności	rozwój centrów niezależnego życia, sztuka niepełnosprawnych. Promocja pozytywnego sensu niepełnosprawności. Wzrost dostępności do serwisów, systematyczna zmiana społeczna; promocja pozytywnego wizerunku niepełnosprawności

	Niepełnosprawność jako grupa mniejszościowa (USA i Kanada)	Niepełnosprawność i społeczne bariery (UK)
zalety modelu	promowanie niepełnosprawności jako składnika „Ja”; koncentracja na czynnikach, za pomocą których świat negatywnie wpływa na pozycje osób z niepełnosprawnościami; duma z niepełnosprawności	promowanie niepełnosprawności jako składnika „Ja”; koncentracja na czynnikach, za pomocą których świat negatywnie wpływa na pozycję osób z niepełnosprawnościami; poczucie sensu i przynależności do społeczności osób z niepełnosprawnościami; duma z niepełnosprawności; wyraźne rozróżnienie pomiędzy barierami społecznymi (podlegającymi zmianie) i uszkodzeniem, które nie jest możliwe do usunięcia
negatywne aspekty modelu	odczuwanie bezradności w obliczu politycznych i ekonomicznych nierówności; potrzeba silnych umiejętności samorzecznictwa; rozmywanie granicy między uszkodzeniem i niepełnosprawnością	odczuwanie bezradności w obliczu politycznych i ekonomicznych nierówności; potrzeba silnych umiejętności samorzecznictwa; rozmywanie granicy między uszkodzeniem i niepełnosprawnością; niedocenywanie wpływu czynników jednostkowych (związanych z niepełnosprawnością) na codzienne funkcjonowanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Goodley, 2011, s. 13–14 (tłum. autora).

Dorobkiem społecznego modelu jest m.in. fakt, iż niepełnosprawność nie jest postrzegana jako problem medyczny, ale problem praw człowieka. Niepełnosprawność jest trudnością w funkcjonowaniu na poziomie ciała, osobistym, społecznym, w jednym lub w większej liczbie obszarów życia doświadczanych przez jednostkę w interakcji jej zdrowia z czynnikami kontekstualnymi (Leonardi i in., 2006). Zdaniem Davida Mitchella i Sharon Snyder (2012) w modelu mniejszościowym, który stanowi odmianę modelu społecznego, również podkreśla się, że niepełnosprawność jest bardziej uwarunkowana środowiskowo niż jednostkowo. Na tym modelu w istotnym stopniu opiera się działalność ruchów praw osób z niepełnosprawnościami (*disability rights movements*).

Modele krytyczne związane z feminizmem, studiami nad postkolonializmem i tzw. teorią odmienności (*queer theory*) idą dalej niż model społeczny pod względem radykalizmu w ocenie sytuacji osób z niepełnosprawnościami i jej przyczyn (Shildrick, 2012). Kwestie te są również przedmiotem studiów nad niepełnosprawnością (*disability studies*), które wyrosły i zapoczątkowane zostały w amerykańskim szkolnictwie wyższym w obszarze socjologii medycyny (Barnes, 2012). W perspektywie studiów o orientacji krytycznej, niepełnospraw-

ność jest perspektywą do postrzegania rozlicznych politycznych, praktycznych i teoretycznych kwestii odnoszących się do wszystkich ludzi. Vehmas i Watson (2014) w artykule pod znaczącym tytułem *Krytyka krytycznych studiów nad niepełnosprawnością* zwracają uwagę, że w podejmowaniu kwestii niepełnosprawności należy w większym stopniu, niż robi to CDS (*Critical Disability Studies*) koncentrować się na indywidualnym doświadczeniu osób z niepełnosprawnościami, a nie jedynie na społecznych, materialnych i politycznych kontekstach. Pomimo ponad 40-letnich starań wynikających z wysiłków krytycznie zorientowanych badaczy, zmian w prawie, niepełnosprawność wciąż jest stygmatem i nie przyciąga globalnej uwagi politycznych decydentów oraz ważnych instytucji publicznych. Być może wynika to z faktu, iż wciąż nie jest „modne” bycie osobą z niepełnosprawnością (Goodley, Hughes, Davis, 2012).

Na rolę związków niepełnosprawności z kontekstem kultury wskazuje tzw. kulturowy model niepełnosprawności (*cultural model of disability*) Garlanda Thomsona. Zgodnie z nim niepełnosprawność jest metaforą kulturową. Z historycznej perspektywy to społeczności decydowały o interpretowaniu cielesnych i poznawczych różnic między ludźmi. Kulturowy model przełamuje dychotomię uszkodzenie–niepełnosprawność, ponieważ dostrzega zarówno biologię i kulturę jako czynniki kolidujące ze sobą, ale pozostające we wzajemnych relacjach (również konfliktowych). Perspektywa opisywanego modelu uwidacznia kwestię nasycenia ciała znaczeniem kulturowym, a niepełnosprawność przenika wszystkie aspekty kultury. Takie podejście obejmuje swoim zainteresowaniem m.in. dekonstruowanie, dekodowanie tekstów o niepełnosprawności oraz pozostaje w silnych związkach z kulturą popularną (Goodley, 2011, s. 14–15).

Tabela 2. Porównanie modelu kulturowego i modelu relacyjnego niepełnosprawności

	Niepełnosprawność jako konstrukt kulturowy (USA, Kanada)	Niepełnosprawność w ujęciu relacyjnym (kraje nordyckie)
sens	niepełnosprawność jest wytworem panującej kultury, może być zrozumiana jedynie w odniesieniu do dominującego rozumienia normalności, „średniości”, dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność (<i>ableism</i>) ⁶	niepełnosprawność jako wynik interakcji ciała/umysłu i środowiska, jest konstruowana poprzez trzy procesy: niedopasowanie osoba–środowisko, jest sytuacyjno-kontekstualnym fenomenem oraz posiada względny charakter

¹⁴ Pod tym terminem kryją się dominacja społecznych uprzedzeń oraz postawy dyskryminujące wobec osób niepełnosprawnych. *Ableism* jest definiowany przez badaczy tej problematyki jako „forma

	Niepełnosprawność jako konstrukt kulturowy (USA, Kanada)	Niepełnosprawność w ujęciu relacyjnym (kraje nordyckie)
moralne implikacje	kulturowa reprodukcja stereotypów, hegemonia typowości	wykluczenie ze społeczeństwa, usług i profesjonalnego wsparcia jako wynik niedopasowania oczekiwań, potrzeb biologicznych i ograniczeń środowiskowych
przykładowe idee	dekonstruowanie znaczeń związanych z niepełnosprawnością, podejście krytyczne w analizie filmu, powieści, mediów, rekonstrukcje historii osobistych	przykładowe hasła: „Upodmiotowienie od zaraz” (<i>Empowerment now</i>), „etykietuj słoiki a nie ludzi” (<i>Label jars not people</i>)
źródła	lata 60., feminizm, krytyka postkolonializmu	lata 60., zakorzeniecie w zasadach normalizacji, deinstytucjonalizacji (<i>responsive forms of welfare</i>)
cele interwencji	promocja sztuki niepełnosprawnych (<i>disability art</i>), „destabilizacja” tradycyjnych wizerunków normalności/nienormalności, sprawności/niepełnosprawności	wzrost ilości i dostępności serwisów, centrów usamodzielniania, tworzenie warunków życia w społeczeństwie, prowadzenie normalnego życia
zalety modelu	poczucie przynależności i włączenia do społeczności niepełnosprawnych, duma (<i>disability pride</i>)	Poczucie przynależności i włączenia do społeczności niepełnosprawnych, duma (<i>disability pride</i>), promowanie upodmiotowienia przez profesjonalistów (<i>empowering professionals</i>), samorzecznictwa i wykorzystywania go w profesjonalnym pomaganiu
negatywne aspekty modelu	nadmierna koncentracja na niepełnosprawności jako konstrukcie kulturowym, a nie jako efektowi politycznej marginalizacji. Zbyt małe zaangażowanie w sprawę serwisów, praktyk, ruchy OzN (<i>disability activism</i>)	brak rozróżnienia między uszkodzeniem a niepełnosprawnością może ułatwić powrót medykalistycznego punktu widzenia na niepełnosprawny umysł i ciało; zbyt duża koncentracja na serwisach, a nie organizowania się środowisk osób z niepełnosprawnościami

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Goodley, 2011, s. 17–18 (tłum. autora)

dyskryminacji lub uprzedzenia wobec jednostek z niepełnosprawnościami fizycznymi, mentalnymi lub rozwojowymi, która charakteryzuje się przekonaniem, że takie jednostki muszą być wylęczone lub nie mogą funkcjonować jako członkowie społeczeństwa” (Castañeda i in., 2000, za: Gąciarz 2014a, s. 24). Skutkiem takiego postrzegania osób niepełnosprawnych jest ich naznaczanie jako osób nienormalnych, a to oznacza odmowę uznawania ich za grupę mniejszościową, której specyficzne potrzeby powinny być uwzględniane w organizowaniu różnych rodzajów zinstytucjonalizowanej aktywności społecznej, jak np. w edukacji czy pracy. Ableism prowadzi wręcz do postrzegania osób niepełnosprawnych jako »zredukowanego stanu człowieczeństwa«. Mimo iż współcześnie ableism jest powszechnie odrzucany, to jednak zdaniem B. Gąciarz (2014a) jego dziedzictwo oddziałuje na różne dziedziny życia społecznego, np. edukację, organizację instytucji opiekuńczych, stosunki pracy.

Zaletą funkcjonalnego podejścia do niepełnosprawności, zdaniem M. Wilińskiego (2010), jest zachowanie pozytywnych aspektów modelu medycznego bez powtarzania jego wad. Dzieje się tak dzięki uwzględnianiu szerokiego spektrum zmiennych kontekstualnych i postrzeganie człowieka w sposób całościowy z jego potrzebami, sprawnościami, mocnymi stronami. Model relacyjny niepełnosprawności (*Nordic relational model of disability*) często odnosi się do kontekstu sektora pomocowego i podkreśla pozytywny wpływ usług oraz profesjonalistów na życie osób z niepełnosprawnościami, co znajduje wyraz w postrzeganiu normalizacji jako postulowanego stanu i procesu (Goodley, 2011, s. 16).

Zdaniem B. Gąciarz (2014a) ewolucja podejścia do zagadnienia niepełnosprawności w teorii społecznej i w polityce publicznej polega m.in. na odchodzeniu od:

- interpretowania niepełnosprawności jako problemu jednostki (tzw. koncepcja tragedii osobistej) na rzecz ujmowania jej jako zjawiska i zarazem problemu społecznego;
- postrzegania losu osób niepełnosprawnych w kategoriach moralnych na rzecz ujmowania go w kategoriach problemu społeczno-ekonomicznego;
- koncentrowania się na działaniach leczniczych i rehabilitacji medycznej na rzecz konstruowania działań zorientowanych na integrację i aktywizację społeczną osób niepełnosprawnych.

„W odniesieniu do osób niepełnosprawnych [...] konieczne jest wyjście poza tradycyjny model myślenia o niepełnosprawności, który został ukształtowany w dobie społeczeństwa przemysłowego [...]. Emancypacja będzie polegała tu na zmianie definiowania niepełnosprawności i zastąpienia obecnej, nową społeczną definicją. Upatruje ona źródeł wykluczenia społecznego nie tylko w ograniczeniach funkcjonalnych osób niepełnosprawnych, ale przede wszystkim w barierach fizycznych i kulturowych, które nie pozwalają osobom niepełnosprawnym uczestniczyć w pełni w życiu społecznym. Model ten nie neguje spojrzenia na osobę niepełnosprawną z perspektywy jej potrzeb medycznych czy rehabilitacyjnych, jednak nie koncentruje się na jej ograniczeniach fizycznych, ale na udzieleniu wsparciu w celu wyeliminowania przeszkód, które uniemożliwiają jej włączenie się do społeczeństwa (Stojkow, Żuchowska, 2014a)”.

Zauważyć jednak należy, że nadzieje związane z wpływem ruchów emancypacyjnych na radykalną zmianę sytuacji osób z niepełnosprawnościami i ich społecznego postrzegania nie spełniły się.

Niepełnosprawność jest zarówno faktem biologicznym (medycznym), jak i społecznym. Pierwszy aspekt to występowanie deficytów fizycznych, zmysło-

wych, intelektualnych lub psychicznych, co negatywnie wpływa na sprawność codziennego funkcjonowania. Drugi wyraża się w kategoryzowaniu osób, których zachowanie odbiega od norm społecznych i nadawania im specjalnego statusu. Taki rodzaj relacji społeczeństwo – osoby z niepełnosprawnościami odzwierciedla się w terminie „społeczeństwo wyłączające” (*disabling society*), który wskazuje, na wpływ reguł funkcjonowania społeczeństwa, które „wpędzają” ludzi w niepełnosprawność i uzależnienie od innych¹⁵.

Zarówno model medyczny, jak i jego przeciwieństwo – model społeczny w swoich skrajnych interpretacjach, mają jednak charakter redukcjonistyczny. Pierwszy z powodu nieuwzględniania czynnika społecznego, drugi z powodu tendencji do silnego ideologizowania i redukcjonowania problemu niepełnosprawności do społecznych ograniczeń. Niepełnosprawność jest zjawiskiem relatywnym a próbą przezwyciężenia dychotomicznego spojrzenia są modele funkcjonalne wyrażające się np. w definicji Międzynarodowej Klasyfikacji Zdrowia, Funkcjonowania i Niepełnosprawności Światowej Organizacji Zdrowia (ICF – *International Classification of Functioning*). Niepełnosprawność w ujęciu ICF można scharakteryzować jako:

„[...] skutek lub wynik złożonych wzajemnych związków pomiędzy stanem zdrowia jednostki i czynnikami osobowymi, a czynnikami zewnętrznymi czyli warunkami w jakich jednostka żyje. Ze względu na ten związek, różne środowiska mogą wywierać bardzo różny wpływ na tę samą osobę w określonym stanie zdrowia. Środowisko z barierami lub bez ułatwień, może ograniczać działanie człowieka, inne, środowiska, które stwarzają więcej ułatwień mogą to działanie zwiększać. Społeczeństwo może utrudniać działanie jednostki, ponieważ stwarza bariery (np. trudno dostępne budynki) lub nie zapewnia ułatwień (np. brak urządzeń wspomagających) (ICF, 2009, s. 17)”.

Ujęcie ICF polega na wyeksponowaniu znaczenia zarówno czynników biologicznych, społecznych, instytucjonalnych oraz ich interakcji. „Centralną kategorią definicyjną dla tego zjawiska staje się pojęcie funkcji” (Wiliński, 2010, s. 41) zarówno w sensie biologicznym, czynności ciała czy wyższych funkcji psychicznych, jak np. myślenie. Wyraźne w tym podejściu jest również przejście od statycznego rozumienia niepełnosprawności do dostrzegania jej w perspektywie dynamicznej i rozwojowej.

¹⁵ B. Gąciarz (2014a, s. 21–22) zauważa w tym kontekście występowanie tzw. kultury uzależnienia (*culture of dependency*).

Charakterystyka Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)

Prace nad Międzynarodową Klasyfikacją Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) zakończone zostały w 2001 roku. ICF nie kategoryzuje ludzi, natomiast jest klasyfikacją cech charakterystycznych stanu zdrowia człowieka w kontekście jego indywidualnej sytuacji życiowej oraz wpływów otaczającego środowiska. Klasyfikacja ICF przede wszystkim określa, co powinno być przedmiotem pomiaru, a więc jakie dziedziny („kategorie”) oraz jakie istnieją pomiędzy nimi współzależności. Kategorie te w ICF zorganizowane są w dwóch częściach: „funkcjonowanie i niepełnosprawność” oraz „czynniki kontekstowe”.

Na część pierwszą „funkcjonowanie i niepełnosprawność” składają się:

- 1) funkcje i struktury (budowa) organizmu – fizjologiczne i psychologiczne czynności organizmu, np. funkcje umysłowe. Struktury ciała to anatomiczne części organizmu (np. narządy, kończyny);
- 2) aktywność (działanie) i uczestniczenie – „aktywność” to wykonywanie zadania lub podjęcie działania przez jednostkę, a „uczestniczenie” oznacza włączenie się (zaangażowanie) w sytuacje życiowe. Składnik ten obejmuje pełny zakres dziedzin dotyczących funkcjonowania zarówno z perspektywy pojedynczej osoby, jak i społeczeństwa.

Na część drugą: „czynniki kontekstowe” składają się:

- 1) czynniki środowiskowe;
- 2) czynniki indywidualne.

Czynniki środowiskowe w klasyfikacji ICF umiejscowione są na dwóch poziomach:

- indywidualnym – uwzględniającym bezpośrednie otoczenie osobiste człowieka i obejmującym różne środowiska (np. dom, miejsce pracy i szkoła, rodzina, znajomi, obcy, rówieśnicy) oraz
- społecznym – czyli formalnym i nieformalnym strukturoz społecznym, usługom i najważniejszym systemom w społeczności lokalnej i społeczeństwie, które wywierają wpływ na jednostki (np. organizacji i służb związanych ze środowiskiem pracy, agencji rządowych, usług telekomunikacyjnych i transportowych oraz nieformalnych sieci społecznych. Do poziomu społecznego zalicza się również prawo, przepisy, formalne i nieformalne postanowienia, postawy i ideologie).

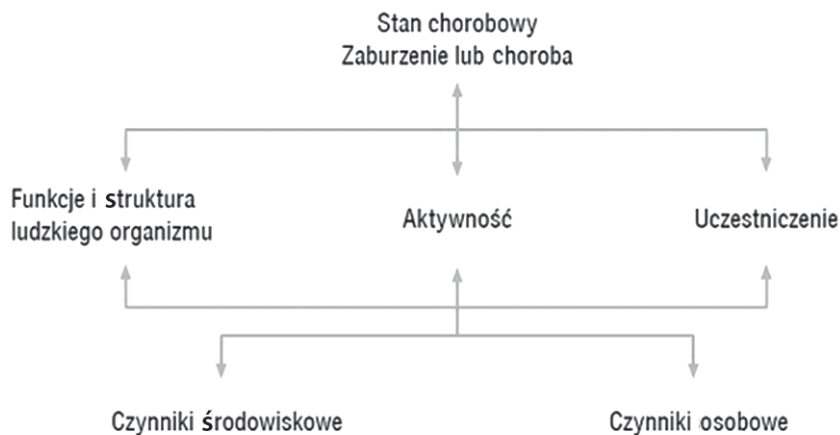
Czynniki indywidualne (osobowe) stanowią szczególnego rodzaju kontekst życia i sytuacji życiowej jednostki, np. „płeć, wiek, rasa, sprawność fizyczna, styl życia, nawyki, wychowanie, pochodzenie społeczne, wykształcenie, zawód, przeszłe i obecne doświadczenia życiowe, wyobrażenia na temat zdrowia i choroby oraz powiązane z nimi strategie radzenia sobie z problemami zdrowia i inne cechy charakterystyczne, z których wszystkie lub każda może odegrać rolę w upośledzeniu sprawności” (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski, 2013, s. 14).

Klasyfikacja ICF obejmuje trzy płaszczyzny:

- Pierwsza dotyczy uszkodzenia (*impairment*), budowy anatomicznej i funkcjonowania organizmu, czyli wymiaru biologicznego. Uszkodzenie stanowi podstawę do określenia ograniczenia działania (*activity limitation*) i ograniczenia uczestniczenia (*participation restriction*).
- Druga obejmuje aktywność jednostki, jej poziom funkcjonowania oraz uczestnictwo w życiu społecznym i relacje ze społeczeństwem.
- Trzecia obejmuje zależność między jednostką a otoczeniem (środowiskiem) – określa utrudnienia ograniczające uczestnictwo, ich rozmiar, a także możliwości ułatwień (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski, 2013, s. 11–12).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski, 2013.

Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia jest uaktualnioną wersją klasyfikacji upośledzenia, niepełnosprawności i inwalidztwa (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* – ICIDH), która została po raz pierwszy opublikowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w 1980 roku. W odróżnieniu od tej ostatniej ma charakter dynamiczny. Takie wymiary ICF, jak „funkcje i struktury ciała ludzkiego” i „aktywność i uczestniczenie” zastępują używane wcześniej „uszkodzenie” (*impairment*), „niepełnosprawność” (*disability*) i „inwalidztwo” (*handicap*) oraz rozszerzają zakres klasyfikacji o pozytywne doświadczenia życiowe. Zrezygnowano całkowicie z terminu *handicap* (upośledzenie, inwalidztwo), ponieważ posiada ono negatywne konotacje w języku angielskim oraz nie stosuje się pojęcia niepełnosprawność jako nazwy składowej (jednego z trzech czynników), ale traktuje się je jako ogólny, szeroki termin.



Rysunek 1. Zależności między składnikami ICF

Źródło: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) Światowa Organizacja Zdrowia, 2009, za: Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski, 2013, s. 15.

Ani tzw. model medyczny koncentrujący się, w dużym uproszczeniu, na tym jak „naprawić” jednostkę, ani model społeczny skupiony na potrzebie dostosowania środowiska, zdaniem Paula T. Jaeger’a (2012), nie dają wyczerpującego obrazu niepełnosprawności. Niepełnosprawność nie jest dwubiegunową zmienną tylko szerokim spektrum zróżnicowanych doświadczeń. W perspekty-

wie podejścia stosowanego jest przejawem naturalnego zróżnicowania, a sytuacja osoby zależy od tego, jak to zróżnicowanie jest postrzegane i wartościowane przez społeczeństwo.

„Wśród ślepców jednooki jest królem” – to zdanie przypisywane jest Erazmowi z Rotterdamu. Nunez, bohater książki *W krainie ślepców* George Wellsa, trafia do krainy, w której mieszkają sami ślepcy i ma przekonanie, że jego pełnosprawność będzie stanowić pewnego rodzaju przewagę. Przekonuje się jednak, że dają sobie znakomicie radę w przystosowanym do swoich potrzeb środowisku, w którym jego zdolność widzenia okazuje się zupełnie nieprzydatna, a nawet utrudnia mu możliwość przystosowania się. W ten sposób można zilustrować jedną z fundamentalnych kwestii dotyczących współczesnego rozumienia niepełnosprawności (Bagnara, Pozzi, 2009). Niepełnosprawność jest związana z konkretnym kontekstem i podejmowanymi aktywnościami. Choć istnieją obiektywne przesłanki (np. charakter i głębokość dysfunkcji), możliwości funkcjonowania wynikają z relacji między fizycznymi, poznawczymi i społecznymi charakterystykami jednostki oraz działaniami, które może podejmować a środowiskiem, w którym żyje. Niepełnosprawność obecnie jest interpretowana jako jedna z form zróżnicowania społecznego w świecie, a tym co zasadniczo może pozytywnie zmienić sytuację osób z niepełnosprawnościami jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia. Dotyczy to również obszaru technologii (wytworów powstających dzięki technologii) zarówno w sensie ich projektowania, udostępniania, jak i pomocy w korzystaniu. Właściwie zaprojektowana, funkcjonalna strona internetowa, urządzenie, mieszkanie mogą pomóc przezwyciężyć, to co jest postrzegane jako ograniczenia wynikające z niepełnosprawności.

Niepełnosprawność jest zatem pojęciem relatywnym. Jest bardziej statystyczną miarą niż obiektywnym parametrem – Nunez zamiast królem został niepełnosprawnym w krainie niewidomych.

1.2. DEFINIOWANIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI A ROLA TECHNOLOGII

Zarówno model funkcjonalny, jak i społeczny dostarczają ram teoretycznych stanowiących podstawę do działań realizowanych na rzecz osób z niepełnosprawnościami (również opartych i wykorzystujących narzędzia ery cyfrowej). Formami pomocy w zależności od przyjętej perspektywy postrzegania niepełnosprawności są „wspomaganie” w modelu funkcjonalnym i „upodmiotowienie” („upełnomocnienie”) (*empowerment*) w podejściu społecznym (tabela 3).

Tabela 3. Wybrane elementy charakterystyki modeli niepełnosprawności

Kategorie porównań	Model medyczny	Model funkcjonalny	Model społeczny
formy pomocy	medykalizacja	wspomaganie	wzmocnienie (<i>empowerment</i>)
środki pomocy	oddziaływania lecznicze oraz kompensacyjne, nakierowane na źródła i skutki naruszenia organizmu	złożone oddziaływania wspomagające jednostkę, leczenie oraz proces adaptacji do środowiska osoby niepełnosprawnej, technologie wspomagające, narzędzia i techniki akomodacyjne	usuwanie barier, projektowanie uniwersalne, walka z uprzedzeniem i wykluczeniem społecznym, samorzecznictwo

Źródło: wybór za: Wiliński, 2010, s. 18.

Wydaje się jednak, że w niektórych przypadkach same działania upędnocniające bez tradycyjnie realizowanego wsparcia (w tym dydaktycznego, wychowawczego, środowiskowego) w posługiwaniu się TIK nie muszą zaowocować jednoznacznie pozytywnymi rezultatami w zakresie pełniejszego i prorozwojowego ich wykorzystywania. Modele niepełnosprawności odnoszą się również do preferowanych środków pomocy (tabela 3) – w modelu funkcjonalnym są to m.in. technologie wspomagające, a w modelu społecznym działania zmierzające do usuwania barier, w tym projektowania uniwersalnego.

Maciej Błaszak i Łukasz Przybylski (2010) jako przykład nowoczesnych działań działań wspierających wskazują projektowanie dla wszystkich (*design for all*) stanowiące narzędzie zmiany myślenia na temat niepełnosprawności, które przenosi osoby z niepełnosprawnościami z polityki stygmatyzacji w sferę polityki waloryzacji. W takim ujęciu niepełnosprawność przestaje być problemem do rozwiązania tylko staje się inspiracją, która powinna skutkować rozwiązaniem służącym nie tylko tej grupie osób. Projektowanie takie

„pozwała także na przemodelowanie przestrzeni psychospołecznej poprzez przeniesienie akcentu z kompetencji osobowościowych na środowiskowe w funkcjonowaniu społecznym człowieka” (Błaszak, Przybylski, 2010).

Jakkolwiek idea projektowania uniwersalnego wydaje się na obecnym etapie trudna do zrealizowania to samo podążanie w tym kierunku przyczynia się do ograniczania zależności osób z niepełnosprawnościami od innych i korzystania z pośredników (np. opiekunów) w dostępie do nowoczesnych technologii. Jednak

w odróżnieniu od innych opresjonowanych grup, osoby z niepełnosprawnościami potrzebują czegoś więcej niż tylko usunięcia barier – często chodzić tu będzie o realizację sprawiedliwości społecznej w postaci dodatkowej, czasem nawet niewielkiej pomocy (Vehmas, Watson, 2014, s. 647).

Istnieje wiele prób uporządkowania i systematyzacji w obszarze technologii wspomagających osoby z niepełnosprawnością (np. Gower, Andrich, 2014; Bryant i in., 2012; Hersh, 2012) i żadnej, ze względu na złożoność i przenikanie się obszarów potencjalnego wsparcia, nie można uznać za wyczerpującą¹⁶. Również tempo rozwoju technologicznego szybko dezaktualizuje takie próby. Szeroko używany jest międzynarodowy standard ISO 9999 (*International Standard for the Classification of AT Product Standard, 2011*) definiujący trzypięciową hierarchiczną klasyfikację technologii wspomagających dla osób z niepełnosprawnościami (*Assistive Products for Persons with Disability*) (do wspomagania mobilności, osobistej troski, nauki, zdobywania informacji, komunikowania się etc.). Mariusz Duplaga (2011) przytacza dane sieci *Assistive Technology Information Network in Europe* (EASTIN), z których wynika, że liczba produktów wspomagających dostępnych w Europie wynosi obecnie około 50 000.

Tabela 4. Technologie i niepełnosprawność – wybrane konteksty, kryteria, podziały

Technologie	
obszar wspomagania	
„codzienne” (wspomagające codzienne aktywności)	wspomagające (wspomagające edukację, rehabilitację, terapię)
rodzaj technologii	
analogowe/mechaniczne	cyfrowe
relacja z Internetem	
niewymagające połączenia z Internetem	oparte na Internecie

¹⁶ Trudności w klasyfikowaniu świata nowych mediów, technologii informacyjno-komunikacyjnych mogą wynikać z faktu, iż wciąż ta cyfrowa wersja rzeczywistości nie uzyskała równoprawnego statusu, środowiska, w pełnym znaczeniu tego słowa. Wyraża się to w dychotomicznym języku, np. że coś jest prawdziwe jeśli się realizuje *offline*, a coś tylko wirtualne, jeśli ma miejsce w Internecie. Trudności w klasyfikacji obszarów tzw. prawdziwego życia dotyczą również przestrzeni cyfrowej. Można powiedzieć, nie ma dwóch światów – jest jeden, ale w dwóch odsłonach, nie przeciwstawnych, ale co pokazuje rzeczywistość, na co dzień się przenikających, w taki sposób, że nawet tego nie zauważamy.

Technologie	
software/hardware	
oprogramowanie wspomagające	urządzenie wspomagające
zakres wspomagania	
dedykowane jednej czynności, aktywności	szerokiego zastosowania
uniwersalność	
specyficzne dla danej niepełnosprawności	niespecyficzne
złożoność	
„niskiego” poziomu technologicznego	„wysokiego” poziomu technologicznego
samodzielność używania	
wykorzystywane przez specjalistów/wspomagane przez specjalistów (opiekunów, dorosłych)	używane samodzielnie przez osobę z niepełnosprawnością

Źródło: opracowanie własne.

Osoby z niepełnosprawnościami stanowią grupę mniejszościową i być może stąd wynika ograniczone wciąż zainteresowanie dotyczące ich funkcjonowania w obszarze nowoczesnych technologii, choć korzystanie z nich mogłoby przynieść im wiele korzyści. Technologie wspomagające (*Assistive Technology*) oznaczają używanie mechanicznych lub elektronicznych urządzeń lub strategii redukujących rozdźwięk między kompetencjami jednostki a wymaganiami środowiska (Schalock i in., 2010). Zdobywcze takie pełnią krytyczną rolę w życiu niepełnosprawnych. Bez nich 77% ich użytkowników nie mogłoby osiągnąć samodzielności, prowadzić życia towarzyskiego, pełnić różnych ról społecznych i pracować zawodowo (Smith, 2015).

Tabela 5. Podział TIK jako technologii wspomagających ze względu na obszary zastosowania

Obszary zastosowania technologii wspierających	Przykładowe technologie
aktywności domowe	tzw. <i>smart-home</i> , automatyczne oświetlenie, obrazkowe instrukcje, „mówiący budzik”, pudełka z przegródkami wspomagającymi pamięć i zarządzanie, czasem np. przyjmowanie leków (<i>divider plates</i>), obrazkowy interfejs programu do komunikacji e-mailowej
aktywności lokalne	wózek elektryczny, poznawczo dostępne instrukcje korzystania z infrastruktury publicznej, GPS, kieszonkowy kompas, dostosowana komunikacja miejska

Obszary zastosowania technologii wspierających	Przykładowe technologie
całozyciowe uczenie się	audiobooki, videokonferencje, PDA, czytniki tekstu, <i>smart board</i> , <i>flash card</i> , głosowe wyszukiwanie informacji (<i>voice browsers</i>), tekst, zawartość strony internetowej napisane łatwym do zrozumienia językiem (tzw. <i>plain text</i>)
zatrudnienie, praca	programy szkoleniowe wspomagające zatrudnienie oparte na technologii komputerowej (np. <i>video assisted job training programme</i>), urządzenia ułatwiające komunikowanie się
zdrowie i bezpieczeństwo	dostępne poznawczo strony internetowe, „przypomiacze” (np. o porze brania leków), budzik wibrujący, konsole do gier ułatwiające, demonstrujące ćwiczenia, sposób dbania o siebie
życie społeczne	gry <i>online</i> , komunikatory, portale społecznościowe, <i>WebTrek</i> , aplikacje komórkowe, tłumacz języka migowego, audio deskrypcja
ochrona i rzecznictwo własne	strony internetowe, programy, komputerowe kursy dotyczące praw osób z niepełnosprawnością, strony internetowe z możliwością kontaktu z tłumaczem języka migowego, urządzenia zamieniające tekst na mowę (<i>screen readers</i>)

Źródło: opracowanie własne za: Bryant, Soonwha, Minwook, Bryant, 2012.

Jak widać ta sama technologia może znaleźć zastosowanie w kilku obszarach. W największym stopniu dotyczy to Internetu, który ze względu na swoje właściwości może być wszechstronnym narzędziem i miejscem realizowania ważnych życiowo aktywności. Tak dla osób bez-, jak i z niepełnosprawnościami. Kluczowa jednak jest tu rola nie samych mediów tylko osób zajmujących się nauczaniem i wychowaniem.

W zależności od przyjętego modelu niepełnosprawności technologie (zwłaszcza TIK) mogą odgrywać różne role i być postrzegane jako narzędzia do realizacji różnych celów.

„Dziś technologia w dużej mierze pozostaje wtórna w stosunku do celu, który chcemy osiągnąć, dlatego kluczowym momentem jest proces projektowania serwisów internetowych. To wówczas należy zebrać wymagania i zdiagnozować problemy, które mogą się pojawić. Internet należy traktować nie tylko jako szansę osiągnięcia celów informacyjnych, ale również związanych z załatwianiem spraw ważnych dla grup pozostających w mniejszości. Definicja potrzeb osób niepełnosprawnych jest więc kluczowa dla budowania odpowiedniej polityki społecznej (Królewski i in., 2014, s. 375)”

Na przykład z perspektywy modelu medycznego można je ujmować w kategoriach czynnika usprawniającego, w modelu funkcjonalnym jako źródło wsparcia, a w modelu społecznym jako narzędzie umożliwiające mówienie własnym głosem, przyczyniające się do możliwości samorzecznictwa. Cele te nie są względem siebie sprzeczne, a technologie mogą i powinny służyć m.in. wszechstronnemu rozwojowi ich użytkowników, codziennej wygodzie i możliwości komunikowania się ze światem. Stuart Blume (2012), wychodząc z perspektywy modelu społecznego, identyfikuje problem niedostatecznego używania nowoczesnych technologii przez osoby z niepełnosprawnościami jako jedną z barier w pełnym uczestnictwie i udziale w życiu obywatelskim. Zauważa również, że kwestie dotyczące nowych technologii są podejmowane najczęściej z perspektywy osób spoza ruchu samych osób niepełnosprawnych, np. tworzących projekty, przedstawiciele pomocy społecznej i medycznej. W konsekwencji postuluje potrzebę zaangażowania osób z niepełnosprawnościami w rozwój i projektowanie narzędzi ery cyfrowej. Studiowanie technologii może pomóc, zdaniem Blume'a, w pogłębieniu wglądu w naturę niepełnosprawności i pozwala zmniejszyć rozdźwięk pomiędzy społecznymi ograniczeniami integracji (perspektywa społecznego modelu) a ucieleśnionym jednostkowym doświadczeniem niepełnosprawności (perspektywa krytyków modelu społecznego). Żeby w pełni zrozumieć znaczenie technologii, należy m.in. poddawać badaniu zarówno codzienne praktyki, doświadczenia, postrzegane korzyści, jak i zmartwienia związane z ich wykorzystywaniem.

Wyraziciele technologicznego optymizmu (np. Watson, Woods, 2004) zauważają, że zdobycze technologiczne pozwoliły na rozwój aktywności osób niepełnosprawnych m.in. w życiu obywatelskim i polityce. Jako przykład może służyć wózek inwalidzki. Przed jego upowszechnieniem się osoby z niepełnosprawnością ruchową w mniejszym stopniu były obecne wśród innych ludzi, ich uczestnictwo w życiu społecznym miało bardziej ograniczony charakter. Można powiedzieć, że miało to duże znaczenie dla oddzielenia biologicznego problemu związanego z uszkodzeniem od ograniczeń tkwiących w środowisku. Czy można zatem w cyfrowej erze uznać Internet za odpowiednik takiego narzędzia, jakim był wózek inwalidzki?

Unikalne, wydawałoby się, potrzeby „nietypowych” użytkowników nowoczesnych technologii sprzyjają ich rozwojowi, a wnioski i wdrożenia wynikające z uwzględniania tzw. specjalnych potrzeb przydatne będą dla wielu innych użytkowników – znoszenie barier jest przydatne nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami. Przykładem swoistego „przewrotu kopernikańskiego” w defi-

niowaniu tego, co typowe, klasyfikowane jako lepsze–gorsze, może być zdanie przypisywane Albertowi Einsteinowi:

„Każdy jest geniuszem. Ale jeśli oceniasz rybę po jej zdolności do wspinania się po drzewie, ona przez całe życie przekonana będzie, że jest głupia” (tłumaczenie autora, za: Smith, 2013).

Oznacza to potrzebę dowartościowania i indywidualizowania rozwiązań umożliwiających korzystanie ze współczesnych technologii – narzędzi ery cyfrowej i przyjęcie faktu, że osoby z niepełnosprawnościami i ich unikalne potrzeby przyczyniają się do postępu technologicznego. Ich doświadczenie w używaniu nowych technologii powinno być ważnym źródłem wiedzy dla naukowców, specjalistów, zarówno z branży technicznej, informatycznej, jak i sfery rehabilitacji oraz edukacji. Chodzi tu m.in. o osobiste refleksje dotyczące potrzeb w omawianym obszarze i możliwości ich realizacji za pomocą narzędzi ery cyfrowej, o sposób i zakres korzystania z nich, poświęcany im czas oraz doświadczane trudności. Technologia nie jest neutralna. Ma znaczenie i sens. Jest wyrazem wartości, w które wierzymy i realizujemy. Automatyzuje zadania oraz sprawia, że łatwiej i szybciej się je wykonuje.

Koniec wieku dwudziestego i wiek dwudziesty pierwszy przynoszą zmiany technologiczne o niespotykanej wcześniej szybkości i zakresie – to epoki, w których elektronika oparta na energii elektrycznej zyskuje nieznaną wcześniej dynamikę. Magdalena Szpunar (2012, s. 12) przywołuje stanowisko Marshalla McLuhana (McLuhan, 2004), w myśl którego technologia, w tym przypadku elektryczność (i w konsekwencji jej rozwoju TIK), sprawiła, że ludzki umysł za pośrednictwem „kabli” opuścił ciało – pozwolił na usieciowienie, uniezależnienie się ludzkiego umysłu od ciała, co ma szczególny wydźwięk, kiedy podejmowany jest temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami.

1.3. NOWE MEDIA I TECHNOLOGIE INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE – WYBRANE IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Świat nowych mediów, w tym Internetu, stanowi obecnie zarówno ważne narzędzie do osiągnięcia różnych celów, jak i środowisko, w którym realizowane są ludzkie potrzeby, aktywności, kontakty międzyludzkie. Media są zatem swego rodzaju pośrednikiem, za pomocą którego staje się to możliwe. Pośrednictwo

stanowi o tym, czym są w swojej istocie. Zgodnie z definicją słownikową (SJP PWN)¹⁷ medium to coś, za „pośrednictwem czego są przekazywane lub wyrażane jakieś treści”. W ujęciu T. Gobana-Klasa (2005, s. 18) słowo to wywodzi się z łaciny, gdzie *medius* oznacza „środkowy” i „odnosi się do środka, przekaźnika, oraz środowiska w którym zachodzi dane zjawisko”. Współcześnie pojęcie medium, zdaniem T. Gobana-Klasa, często używane jest w kontekście „technicznych urządzeń modyfikujących naturalne, biologiczne środki i formy przekazywania myśli”.

W obszarze nauk o mediach, medium może być właśnie rozumiane jak środek, przekaźnik oraz środowisko, w którym występuje dane zjawisko (Goban-Klasa, 2005). Jacek Pyżalski (2012, s. 14–15) dokonując przeglądu stanowisk definicyjnych dotyczących pojęcia „media” konkluduje, iż w zależności od przyjętej perspektywy może być ono rozumiane jako: zjawisko biologiczno-fizyczne (np. mowa), środki techniczne służące porozumiewaniu się (np. telefon komórkowy), instytucje zajmujące się komunikacją (np. redakcje telewizyjne), ich produkty (np. gazety, filmy) oraz jako instytucja społeczna w rozumieniu całokształtu procesów społecznych związanych z medialną komunikacją. Innym kryterium podziału może być zaproponowana przez Mariana Golkę (2008, za: Pyżalski, 2012) hierarchiczność zakresu pojęciowego – od najszerszego do najwęższego rozumienia pojęcia medium. W takim podejściu wyróżnić można: cyfrowy przekaz informacji (Internet), zorganizowany system (prasa, radio, telewizja), artefakt (pismo, mass media, Internet) i środek (mowa, pismo, prasa, telewizja, Internet).

Nieco inaczej przedstawiane są konceptualizacje pojęcia medium zawężone do kontekstu edukacyjnego. Pojęcie mediów (edukacyjnych), zdaniem Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i Marka Furmanka (2006, s. 302), posiada zakres znaczeniowy, na który składają się następujące elementy:

- komunikat lub wiadomość rozumiane jako zespół przekazywanych informacji, bodźców sensorycznych oddziałujących na odbiorcę;
- nośnik komunikatu, czyli podłoże, na którym zostały zapisane określone informacje (środek dydaktyczny);
- urządzenie umożliwiające przekaz komunikatu do odbiorcy, środek przekazu (*hardware*).

Zauważyć należy, że składowe te muszą być uzupełnione o kanał komunikacyjny, bez którego interakcje między użytkownikami nie będą mogły zachodzić.

¹⁷ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/medium.html> [dostęp: 22.09.2017].

W obszarze aktywności medialnej, również w kontekście edukacyjnym, powinno się brać pod uwagę następujące cztery elementy: cechy danego medium, treść komunikatu medialnego, właściwości zadania oraz osobowość użytkownika. Nie jest zatem korzystanie z mediów wyizolowanym obszarem, tylko złożoną, kontekstową, wieloczynnikowo uwarunkowaną sferą ludzkiej działalności. Złożoność omawianego obszaru zauważają również W. Osmańska-Furmanek i M. Furmanek (2006, s. 311) pisząc, że:

„Studia nad oddziaływaniem mediów komplikuje ogromne zróżnicowanie przekazów i ich odbiorców. Niewiele sensu ma mówienie o mediach, jak gdyby były one jednorodne i monolityczne, gdy w istocie są nośnikami bardzo zróżnicowanych informacji, obrazów, słów [...]. O pewnej jednolitości można mówić jedynie w przypadku jednego, konkretnego przekazu”.

Istotnym kryterium używanym w stosunku do mediów jest ich nowość. Stąd wynika najczęściej używany podział na stare (tradycyjne), jak np. radio, telewizja, prasa i nowe, głównie Internet z jego możliwościami oraz urządzeniami umożliwiającymi korzystanie z niego. Nie sposób pominąć znaczenia mediów dla procesów związanych z nauczaniem, wychowaniem oraz możliwościami, jakie stwarzają w stosunku do osób znajdujących się z różnych powodów (np. niepełnosprawności) w trudniejszym położeniu. Nowe media, w tym Internet, przynoszą ogromne nadzieje, budzą różne emocje, są przedmiotem poważnych analiz naukowych. Internet określany bywa również jako metamedium bądź makromedium (Szpunar, 2012), czyli medium stanowiące niejako bazę, zawierające w sobie inne media lub możliwości ich używania. Stąd między innymi wynika szybkość i doniosłość zmian jakich jesteśmy świadkami i uczestnikami. Choćby wybrane tylko daty związane z rozwojem TIK ilustrują bezprzykładne tempo zmian w tym obszarze. Rok 1969 to pojawienie się ARPANET-u – pierwszej sieci umożliwiającej komunikowanie się między komputerami. W 1990 roku obecny już był serwis www, dzięki któremu mógł się rozwijać powszechny dostęp związany z upowszechnieniem się w 1994 roku przeglądarki stron internetowych. Uspołecznienie Internetu uzyskuje nieznaną wcześniej dynamikę związaną z pojawieniem się w 2004 roku Facebooka, a mobilność dostępu wyraża się w fakcie, że w roku 2013 sprzedano już więcej tzw. smartfonów (kiedyś określanych jako: *Personal Digital Assistant PDA*) niż telefonów komórkowych.

Charakterystyki nowych mediów podejmuje się m.in. Darin Barney (2008), który zauważa, że w procesie przejścia od technologii sieci do społeczeństwa

sieci zaszyły i zachodzą fundamentalne zmiany w ważnych obszarach ludzkiego funkcjonowania:

- czasowo-przestrzenna kompresja i oddziaływanie na nasze doświadczanie przestrzeni i czasu;
- deterytorializacja – pojawienie się swego rodzaju globalności wynikającej z tzw. geografii Internetu i utratę zakotwiczenia (umiejscowienia) informacji w konkretnym miejscu, lokalizacji (np. Morbitzer, 2009; 2012);
- decentralizacja i kontrola – zachwianie hierarchicznego porządku nadawca–odbiorca;
- interaktywność i dostosowanie się do indywidualnych wymagań.

Złożoność określenia pojęcia nowych mediów ma wielopiętrowy charakter wynikający z wieloznaczności definicji tego, czym w ogóle są media i co czyni je nowymi. Sprawa okaże się bardziej skomplikowana, gdy weźmiemy pod uwagę zjawisko konwergencji, czyli nakładania się nowych i starych mediów, przenikania się ich, swoistego nabywania nowych cech przez tzw. stare (tradycyjne) media i odwrotnie.

Zdaniem Małgorzaty Laskowskiej (2012) źródłem problemów w definiowaniu nowych mediów jest m.in. ich dynamiczny rozwój. To, co współcześnie zalicza się do nowych mediów, jutro już nimi nie musi być (np. radio i telewizja kiedyś były nowymi mediami, a obecnie nie). J. Pyżalski (2012) zwraca również uwagę na niedostrzegalność zmian zachodzących w danym momencie w mediach. Stają się one widoczne dopiero po upływie czasu, z określonej perspektywy. W celu podkreślenia tej zwiększającej się nowości mediów, Paul Levinson od 2007 roku używa terminu „nowe nowe media” obejmując nim przede wszystkim tzw. media społecznościowe (np. Facebook, YouTube, blog), a do nowych zalicza te media, na bazie których powstały nowe nowe media, m.in. pocztę elektroniczną, grupy mailingowe, fora internetowe. M. Szpunar (2012) zauważa, że wprowadzone przez P. Levinsona pojęcie „nowych nowych mediów” odnosi się do nieznanymi (niewystępujących) w początkowej fazie rozwoju Internetu (Web 1.0) właściwości, funkcji społecznych. Stąd wraz z rozwojem tych ostatnich mówi się już o Internecie społecznościowym, mediach społecznościowych (Web 2.0¹⁸). Internet wciąż ewoluuje i podlega nieustannemu rozwojowi, którego na co dzień doświadczamy, np. upowszechnienia mobilnego dostępu, wykorzystywania

¹⁸ Więcej o konceptualizacji Web 2.0 m.in. u Tima O'Reilly, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [dostęp: 22.09.2017].

mobilnych urządzeń i personalizacji zarówno w sensie technologicznym, jak i rezultatów wyszukiwania.

Nowe nowe media (media społecznościowe, Wikipedia, blogi, podcasty, wideocasty) mają charakter społecznościowy, ale i w starszych, nowych mediach, jak np. fora internetowe, taki komponent był obecny. Służą do przekazu informacji w formie audiowizualnej, m.in. wykorzystując pismo, dźwięk, film i fotografię. Obecnie mamy również do czynienia z zacieraniem się różnicy między urządzeniem (*hardware*), jego oprogramowaniem (*software*) i treścią. Inne współczesne, charakterystyczne zjawiska dotyczą „umobilnienia” i możliwości personalizowania technologii cyfrowej. Są to kroki rewolucji zmierzające do przekształcenia się Internetu w wersję Web 3.0.

Nowe nowe media dają użytkownikom tę samą co nowe media kontrolę, z którą wiąże się możliwość samodzielnego decydowania o tym, gdzie i kiedy czyta się dany tekst czy słucha lub ogląda przekaz audiowizualny. W istocie nowe nowe media utrwaliły wszystkie przewagi nowych mediów nad starymi. Są jednak czymś więcej. Poszerzają odbiorcy zakres wolności i władzy, który w rzeczywistości nowych mediów był znacznie węższy.

„Nowe nowe media zrównały konsumentów i producentów – teraz każdy może stworzyć własny przekaz i każdy może korzystać z milionów propozycji przedstawianych przez innych użytkowników sieci” (Levinson, 2010, s. 15).

Jak każda technologia, rozwija się i to, co jeszcze dziś wydaje się być pieśnią odległej przyszłości, być może kiedyś „obumrze”, przekształcając się w coś innego, nowego, co jeszcze jest poza horyzontem naszego poznania.

„Internet zatem jest najbardziej charakterystycznym elementem nowych mediów, zwłaszcza jeśli chodzi o media społecznościowe. Media społecznościowe (*social media*) rozumiane są przede wszystkim jako media dostępne za pośrednictwem Internetu lub też urządzeń mobilnych, które umożliwiają użytkownikom tworzenie społeczności na podstawie zawierania znajomości i bycia ze znajomymi w stałym kontakcie. Media te wpisują się w tzw. *social network* (sieć społeczną), oznaczającą strukturę skupiającą osoby fizyczne, bądź też prawne, łączone na zasadzie różnych zależności, np. pokrewieństwa, przyjaźni, wspólnych interesów, zainteresowań [...]. W tym przypadku mówi się o komunikacji zapośredniczonej, komunikacji za pośrednictwem komputera (*computer-mediated communication*)” (Laskowska, 2012).

Z tym rodzajem komunikacji wiążą się zarówno ogromne szanse, jak i pewne zagrożenia dla użytkowników wynikające m.in. z większej otwartości, poczucia względnej anonimowości i mechanizmu rozhamowania¹⁹.

Wszystkie media (zarówno stare, jak i nowe), zdaniem P. Levinsona (2010, s. 34), są w istocie mediami wewnątrz innych mediów, np. gazeta jest medium jak również kiosk, w którym jest ona sprzedawana. Podobnie rzecz się ma z Internetem, jego funkcjonalnościami oraz urządzeniami, za pomocą których łączymy się z nim i z niego korzystamy. Stąd między innymi wynikają trudności typologiczne w podziale nowych mediów, pozornie spójnych i wzajemnie się ze sobą zalegających. W zależności od przyjętego kryterium (np. chronologii, stopnia oparcia na tekście, funkcjach społecznościowych) będą się one w rzeczywistości znacząco różnić.

J. Pyżalski (2012) nazywa instrumentami mediów społecznych blogi, projekty korporacyjne, społeczności wymiany treści, wirtualne światy gier, wirtualne światy społeczne, pocztę elektroniczną, czaty, komunikatory, telefony komórkowe oraz portale społecznościowe. Media społecznościowe, zdaniem Dominika Kaznowskiego (2013), można klasyfikować według funkcji, jakie pełnią. Są to: współdzielenie, publikacja, współtworzenie i kooperacja, budowanie i podtrzymywanie relacji, komunikacja, informowanie i komentowanie bieżących wydarzeń. Obecnie do najczęściej wymienianych cech nowych mediów zalicza się m.in. interaktywność, cyfrowość, wirtualność²⁰, hipertekstualność, asynchroniczność i cielesność (Szpunar, 2012). Każda z nich posiada znaczące konsekwencje dla użytkowników, np. w obszarze komunikowania się z innymi. Dystynktywnymi cechami nowych mediów w ujęciu J. Pyżalskiego (2012) (za: Lister i in., 2003) są: cyfrowość, łatwość modyfikacji materiału i interaktywność.

Internet, podobnie jak inne narzędzia używane przez ludzi, jest czynnikiem kształtującym użytkownika, jak również przez niego kształtowanym. Otwarte jest jednak pytanie o stopień podobieństwa w tym zakresie do innych narzędzi. Jedną z głównych osi dyskusji na temat roli i wpływu Internetu dotyczy relacji stanowiska deterministycznego (technologie zmieniają użytkownika) i konstruktywistycznego (zmiana jest wynikiem interakcji między technologią a jej użytkownikiem). Powszechnie znana maksyma Marshalla McLuhana (2001): *The*

¹⁹ Rozhamowanie (z ang. *disinhibition*) – mechanizm psychologiczny polegający na zmniejszeniu się samokontroli np. w komunikowaniu się. Jego pojawianiu się sprzyja poczucie anonimowości.

²⁰ Wirtualność nie oznacza w tym ujęciu czegoś nierzeczywistego czy gorszej wersji rzeczywistości.

medium is the message (medium jest informacją, medium jest przekazem) oznacza, że nie tylko przekazuje, lecz również, a może przede wszystkim kształtuje informację. Co więcej, narzędzia również zmieniają tych, którzy ich używają. Nie można więc zapominać o potrzebie refleksyjnego z nich korzystania i badania zjawisk zachodzących w tym obszarze. „Zagrożeniem nie są nowe technologie przekazu, ale brak umiejętności właściwego odnoszenia się do mediów i racjonalnego korzystania z nich (Morbitzer, 2007)”.

Aktywności w świecie nowych mediów nie sposób traktować w oderwaniu od aktywności medialnej *per se*. Zdaniem Szpunar (2012) w Internecie dokonuje się pewnego rodzaju odtwarzanie, przenoszenie zwyczajów związanych ze starymi mediami. Dla przykładu, około 90% internautów to bierni konsumenci treści, 9% modyfikuje i upowszechnia treści sieciowe, a jedynie 1% je kreuje. Tak więc Internetu i obecności w nim nie powinno się analizować w oderwaniu od pozostałych aktywności ludzkich i środowiska życia. Często przeciwstawia się, szczególnie w starszej literaturze, aktywności w nowych mediach, tym realizowanym poza nimi. Stanowisko takie stanowi swego rodzaju uproszczenie. Yochai Benkler (2008, s. 372–375) zauważa, że większość badań wskazuje jednak na to, że kontakty sieciowe rozwijają się obok, a nie zamiast fizycznych (twarzą w twarz) relacji a negatywny obraz, jaki rysował się w początkowej fazie badań nad relacjami społecznymi w Internecie (wirtualizacja, osłabianie więzi społecznych), jest coraz bardziej zrównoważony (m.in. w sensie pozytywnych skutków korzystania dla społeczności i rodziny). Oznacza to, że użytkownicy realizują kontakty w sieci w ramach istniejących już stosunków społecznych, co z drugiej strony nie jest równoznaczne z tym, że Internet zawsze wzbogaca nasze relacje społeczne. Ułatwia porozumiewanie się i zmniejsza szeroko rozumiane koszty kontaktów, a ich nieinwazyjny charakter umożliwia ludziom nawiązywanie luźniejszych relacji.

„Innymi słowy Internet nie czyni z nas istot bardziej społecznych. Daje nam tylko większą swobodę kształtowania własnej przestrzeni komunikacyjnej, niż mieliśmy w przeszłości” (Benkler, 2008, s. 376).

Powszechność, szeroki zazwyczaj zakres wykorzystywania Internetu społecznościowego, duże znaczenie, jakie mu się przypisuje, jest faktem. Również dla osób z niepełnosprawnościami Internet stanowi ważny środek uczestnictwa w życiu, często będąc główną areną kontaktów społecznych. Tu sprawa komplikuje się, ponieważ powszechność dostępu i możliwość wykorzystywania potencjału nowych mediów napotyka na przeszkody, a jedną z najbardziej

poważnych są tzw. nierówności cyfrowe, o których będzie mowa w dalszej części książki. Niepełnosprawność nie jest czymś, co zdarza się tylko nielicznym – jest to uniwersalne ludzkie doświadczenie, a współcześnie rozumiana empatia oznacza między innymi lepsze rozpoznawanie jaki wpływ ma projektowanie m.in. urządzeń, stron internetowych na inne osoby (Smith, 2015, Kindle Location 5614–5741, tłum. autora).

Spśród różnych teorii dotyczących relacji technologii i społeczeństwa najbardziej rozpowszechniony wydaje się być instrumentalizm. Z jego perspektywy Internet może być używany do osiągnięcia różnych celów. Zdaniem D. Barneya (2008, s. 49):

„Technologie nie są ani dobre ani złe, są skuteczne bądź nieskuteczne, a oceny moralne i polityczne stosuje się do celów, nie do środków. Internet znajduje się poza dobrem i złem, po prostu albo działa, albo nie działa”.

Tu warto przytoczyć opinię Wojciecha J. Bobera (2008) o tym, że komputery (TIK) są elementem zarówno kultury, jak i techniki²¹. Trudno jest też odpowiedzieć (a właściwie jest to niesprawdzalne) na pytanie o naturę technologii komputerowej – czy komputer jest innym rodzajem techniki. Zdaniem W.J. Bobera żadne twierdzenia o rzekomej neutralności technologii nie zwalniają z namysłu etycznego nad korzystaniem z niej.

Alternatywnym dyskursem jest substancywizm, w myśl którego technologia nie jest neutralna, posiada konkretną treść, wpływa na jednostki oraz determinuje charakter społeczeństw. Wyrazem konfliktu na linii instrumentalizm – substancywizm są z jednej strony moralne uświęcenie nowych mediów, z drugiej zaś ich moralna krytyka. Z kolei stanowiskiem, w którym wyraża się swoisty eklektyzm, ambiwalencja i brak pewności co do natury nowych technologii jest tzw. pierwsze prawo Kranzberga mówiące o tym, że technika nie jest ani dobra, ani zła, ani też neutralna, a skomplikowane relacje między współczesną techniką a człowiekiem, społeczeństwem są raczej problemami do zgłębienia niż wyrokiem (Castells, 2008, s. 83–84).

²¹ Jeszcze innym problemem jest przeciwstawianie wytworów technicznych wytworom kultury lub kontrastowanie wymiaru technicznego korzystania z TIK z wymiarem społecznym. Trafne w tym kontekście są słowa M. Castellsa: „Prawdopodobnie dylemat technicznego determinizmu jest problemem fałszywym, ponieważ technika jest społeczeństwem, a społeczeństwo nie może być zrozumiane lub przedstawiane bez swych technicznych narzędzi” (Castells, 2008, s. 22–23).

Kolejnym stanowiskiem wyróżnionym przez D. Barneya (2008) jest społeczny konstruktywizm, zgodnie z którym rezultaty obecności człowieka w świecie nowych mediów wynikają z interakcji technologii ze środowiskiem społecznym. Ich wpływ nie będzie uniwersalny ani homogeniczny, a wynik zależy jest od złożonych interakcji.

W perspektywie mieszanej, wynikającej z teorii krytycznej, podkreśla się natomiast polityczny charakter nowych mediów, duże zróżnicowanie użytkowników i swego rodzaju nieustanny dialog między uniwersalnym a jednostkowym charakterem nowych mediów. Elementami złożoności kwestii korzystania z nowych mediów są: swoisty duch (specyfika) technologii, projekt techniczny, kontekst i charakterystyka używania. Wydaje się, że jest to stanowisko uwzględniające w największym stopniu szeroki i dynamiczny kontekst interakcji człowieka z wytworami nowoczesnych technologii. P. Levinson (2006) pisząc o tzw. miękkim determinizmie technologicznym podkreśla znaczenie interakcji właściwości mediów z charakterystyką (właściwościami, kompetencjami) ich użytkowników. W takim ujęciu media są jednym z czynników zmian społecznych, ale same ich nie wywołują (mogą im sprzyjać, przyspieszać, wzmacniać).

Zarówno definiowanie, jak i funkcjonowanie nowych mediów jest silnie związane z szeroko rozumianym kontekstem informacyjno-informatycznym. Pojęciami pojawiającymi się w przedmiotowym dyskursie są również technologie informatyczne i informacyjne. Stanisław Juszczuk (2007a, s. 16) definiuje technologie informatyczne jako całokształt działań technicznych związanych ze sposobami projektowania, wytwarzania technicznych środków informatyki, np. komputerów oraz konstruowania oprogramowania. Z kolei technologie informacyjne są w jego ujęciu:

„Całokształtem metod i narzędzi przetwarzania informacji, obejmujących metody poszukiwania, selekcji, gromadzenia, zapisywania i przetwarzania informacji a także jej przesyłania lub usuwania. Technologie informacyjne (TI) to połączenie informatyki z innymi dziedzinami i technologiami [...] obejmują swoim zakresem pojęciowym zarówno oddziaływanie, tworzenie i wykorzystywanie komunikatów medialnych, komunikację społeczną za pośrednictwem mediów informacyjnych, jak również analizę i syntezę informacji, społeczne aspekty oddziaływań, wykorzystywanie środków i metod informatyki, bezpieczeństwo systemów i danych” (Gajda, Juszczuk, Siemieniecki, Wenta, za: Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 302).

Zatem pojęcie technologii informacyjno-komunikacyjnych posiada szerszy zakres niż nowe media i Internet. Określane bywają również jako „[...] rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej” (GUS, 2012, s. 13) umożliwiającą komunikowanie się użytkowników. Znaczeniu komunikacji w całości kształcie ludzkiej działalności, wpływającej na całe życie, będącej warunkiem jakości życia, zdrowia psychicznego, poświęcono w literaturze tyle miejsca i uwagi, iż truizmem byłoby powtarzać i uzasadniać jak bardzo kluczowy jest to element naszego życia. Jeszcze większego znaczenia nabiera w przypadku osób doświadczających dodatkowych trudności w komunikowaniu się wynikających z niepełnosprawności, wykluczenia lub innych przyczyn. Dlatego TI obejmują również akt komunikowania się, szczególnie w mediach społecznościowych, stąd wynika często używane rozszerzenie ich nazwy: technologie informacyjno-komunikacyjne.

„Komunikacja jest warunkiem koniecznym stosunków społecznych. Nie możemy tworzyć ich inaczej niż poprzez kontaktowanie się z innymi osobami. [...] Pod względem technicznym i organizacyjnym Internet umożliwia radykalnie większe zróżnicowanie modeli komunikacyjnych niż jakikolwiek system dostępny w XX wieku. Umożliwia przekazywanie wiadomości tekstowych, dźwiękowych i wizualnych. Dopuszcza asynchroniczne przesyłanie informacji, jak w przypadku poczty elektronicznej czy stron www, ale także synchronicznej – jak w przypadku komunikatorów, gier internetowych lub telefonii internetowej” (Benkler, 2008, s. 383–384).

Wprowadzając do technologii informacyjnych zagadnienia związane z komunikacją otrzymujemy zintegrowane TIK, które łączą ze sobą czasem pozornie odległe od siebie dziedziny, jak m.in. informatyka, psychologia, pedagogika lub antropologia kultury (Juszczak, 2007a, s. 16). O Internecie mówi się, że jest najbardziej wszechstronną i najdalej idącą innowacją TIK (Florian, Hegarty, 2004). TIK, Internet to swoisty przykład „technologii emocjonalnych” – trudno przejść obok nich obojętnie, a korzystanie z nich zwykle silnie angażuje emocjonalnie (Tettegah, Espelage, 2015).

Niezwykle szeroka obecność i powszechność korzystania z TIK prowadzi do formułowania cech paradygmatu technologii informacyjnej. Według Manuela Castellsa (2008b, s. 79–80) wyróżnia się jego następujące właściwości:

- są to technologie działające na informację, a nie odwrotnie, jak miało to miejsce we wcześniejszej rewolucji technicznej;

- wszechobecność wpływu nowych technologii – ponieważ informacja jest integralną składową ludzkiej aktywności, technologie przenikają każdy aspekt naszego funkcjonowania;
- sieciowa logika – m.in. wraz z rozwojem sieci rosną koszty pozostawiania poza nią, a możliwości działania poza nią maleją. Uczestnictwo nie ma charakteru linearnego a sieciowy (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 307);
- elastyczność – która może być zarówno siłą wyzwalającą, jak i działającą represywnie. Sieci nie służą tylko komunikacji, ale również zdobywaniu przewagi, np. wykluczania z komunikowania się;
- łączenie się poszczególnych technologii w wysoce zintegrowany system, w ramach którego poszczególne technologie, składowe, procesy stają się nierozróżnialne.

W tym ostatnim mowa jest o zjawisku technologicznej konwergencji (nabywaniu, przenikaniu się cech różnych mediów), ale może ono być rozumiane również na poziomie łączenia się,

„[...] coraz ściślejszego wzajemnego uzależnienia, zarówno materialnego, jak i metodologicznego, rewolucji biologicznej i mikroelektronicznej [...]. Postępująca konwergencja – współzależność i przenikanie się funkcjonowania ludzkiego i technologicznego widoczna jest między innymi poprzez potwierdzone badaniami prowadzonymi w latach 1999–2000 możliwości komunikowania się przy pomocy świadomego kontrolowania swoich myśli rejestrowanego przez EEG” (Millan i in., 2000, za: Castells, 2008).

W związku z rozszerzaniem się miejsca i znaczenia mediów w ludzkim życiu istnieje potrzeba przededefiniowania różnych pojęć i znaczeń np. obiektywności. Ilustracją takiego zjawiska jest baudrillardowskie symulakrum²² i zaprzeczenie istnienia tradycyjnie rozumianej rzeczywistości. Tej ostatniej bywa przeciwstawiane pojęcie wirtualności, która na przykład w komunikowaniu się pozwala wyjść poza sferę bezpośredniego kontaktu. Tę pozorną dychotomię realny-wirtualny przewyżczyła pojęcie M. Castellsa (2008), który mówi o kulturze

²² Symulakr, symulakrum – za: *Słownikiem Języka polskiego PWN*: „Obraz, zwłaszcza stworzony przez kino lub telewizję, który jest czystą symulacją, pozorującą rzeczywistość albo tworzącą własną rzeczywistość”.

rzeczywistej wirtualności. Współcześnie dokonywanie rozgraniczeń np. *online/offline*, realny/wirtualny, użytkownik/urządzenie często ma charakter arbitralny. W tym duchu wyrosła w badaniach socjologicznych nad technologiami teoria „aktora-sieci” (*Actor-Network Theory*) nie przyjmuje *a priori* rozgraniczenia między technologiami a użytkownikami. W takim podejściu ludzi i urządzeń (*non-humans*) nie traktuje się w odrębny sposób, bada się, korzystając z dorobku etnometodologii i interakcjonizmu symbolicznego, zarówno jednych, jak i drugich, a także zachodzące relacje między nimi.

W starszych badaniach korzystanie z komputera było traktowane jako jednorodna aktywność, podobna do używania tradycyjnych mediów, np. oglądania telewizji. Współcześnie podkreśla się zróżnicowane formy używania w różnych środowiskach i sytuacjach, jakie umożliwia Internet społecznościowy (np. zastosowania edukacyjne, uspołeczniające, komunikacyjne, rozrywkowe). Internet przestał już być tym, czego używano jedynie za pomocą komputera, a jednym ze zjawisk o największych konsekwencjach dla użytkowników jest jego mobilność. Obecnie Internet może być wykorzystywany niemal zawsze („na żądanie”), na wiele sposobów, przez różne urządzenia i aktywowany za pomocą m.in. gestów lub głosu. Jest zatem jednocześnie fenomenem technicznym i społecznym.

Obecność młodych ludzi w świecie TIK oznacza zarówno potrzebę rozumienia ich funkcjonowania w tej rzeczywistości, jak i poszukiwania celowo używanych środków dydaktycznych i wychowawczych sprzyjających osiągnięciu potencjału rozwojowego uczniów. Młodzi ludzie uczestniczą w interakcjach, kontaktach społecznych, komunikowaniu się zarówno w przestrzeni tradycyjnej, jak i w rzeczywistości sieciowej. Między innymi dlatego J. Pyżalski (2012) obok tradycyjnych środowisk, jak rodzina i szkoła postrzega nowe media jako środowisko socjalizacyjne.

1.4. SOCJALIZACJA A NOWE MEDIA – KONTEKST NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Powszechność technologii w codziennym życiu znacząco wpływa na funkcjonowanie społeczne. „Staliśmy się masowymi odbiorcami technologii, z której nie zawsze potrafimy w pełni korzystać” (Siemieniecki, 2007a, s. 52). W kontekście powszechności używania de Kerckhove (2001) mówi wręcz o pędzie do posiadania jak najnowszych zdobyczy technologii cyfrowej i wyjaśnia to podświadomym wyczuwaniem ludzi, że stanowią one najlepszy sposób na wspieranie funkcjonowania ciał i umysłów. TIK i ich znaczenie wykraczają poza kontekst czysto

edukacyjny (np. jako narzędzie używane w dydaktyce), ponieważ powiązane są z innymi kluczowymi procesami, jakie stanowią socjalizacja i wychowanie.

„Media masowe odgrywają niezwykle ważną rolę w procesie socjalizacji, czyli w procesie nabywania przez jednostkę wiedzy, systemu wartości, biegłości językowej, umiejętności społecznych i społecznej wrażliwości, który pozwala zintegrować się ze społeczeństwem i zachowywać się w nim przystosowawczo” (Reber, 2002, za: Tanaś, 2007, s. 197).

Socjalizacja jest pojęciem obejmującym znaczny zakres pojęciowy, wieloznacznym i nieostрым. Dotyczy wszystkich ludzi i środowisk, w których funkcjonują. Obejmuje zarówno świadome i systematyczne oddziaływania, ale również nieświadome, naturalne i społeczne wpływające na rozwój osobowości (Hampl, 2011). Socjalizacja jest zatem narzędziem osobowościotwórczym –

„[procesem] wyłaniania się kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej, który aktualizuje się z jednej strony w zależności od organizmu jednostki w interakcji z nim, a z drugiej strony w zależności od i w interakcjach ze społecznymi i ekologicznymi warunkami żywymi istniejącymi w konkretnym historycznie określonym społeczeństwie” (Ambrozik, 2006, s. 284).

Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski (2000, s. 204) zauważają, że socjalizacja dotyczy również kwestii opanowania posługiwania się szeroko rozumianymi narzędziami.

„Socjalizacja to proces i rezultat procesu przekazywania jednostce systemów wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących w danej zbiorowości, a także określonych umiejętności, w tym zwłaszcza związanych z opanowaniem narzędzi (sposobów posługiwania się przedmiotami będącymi wytworami człowieka) oraz wejściem w świat społecznych instytucji. Dokonuje się poprzez oddziaływania środowiska społecznego, osób i instytucji wychowujących” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 204).

Jan Szczepański zwraca uwagę, że socjalizacja przyczynia się do nabywania sprawności, kwalifikacji zawodowych i umiejętności technicznych potrzebnych do życia w danej cywilizacji (Szczepański, 1970, s. 94). Współcześnie rozumiana socjalizacja dotyczy zarówno nabywania niezbędnych kompetencji w tradycyjnie rozumianym środowisku, ale również przestrzeń cyfrowa (współczesne media)

stanowi ważny element i miejsce socjalizacji. W odróżnieniu od wychowania ma mniej intencjonalny, kontrolowalny i instytucjonalny charakter. Amartya Sen (2002) w swojej koncepcji „zdolnościowej” (*capabilities approach*) zauważa, że kwestia gorszej sytuacji niektórych osób (*disadvantaged*) wynika zarówno z dostępu, zwykle utrudnionego (np. do TIK) oraz z posiadanych umiejętności posługiwania się (za: Vehmas, Watson, 2014).

Współcześnie nie sposób pominąć kategorii aktywności medialnej w całości kształcie doświadczeń ludzkich. Korzystanie z mediów, zwłaszcza nowych, wywiera znaczący wpływ zarówno na uczenie się, przystosowanie oraz relacje z innymi ludźmi. Stąd mówi się o swoistej „mediatywacji istnienia”. Zdaniem Klausa Jurgena Tillmana (2006) socjalizacja to powstawanie i rozwój osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze środowiskiem materialnym i niematerialnym (społecznym), natomiast Philip Mayer (2004) bardziej eksponuje w definiowaniu socjalizacji wpajanie umiejętności i postaw koniecznych do wypełniania ról przez jednostkę.

Socjalizacja, niezależnie od tego czy dotyczy osób z, jak i bez niepełnosprawności, odbywa się w kontekście społecznym, a ten wyraża się zarówno poza Internetem, w jego przestrzeni oraz za jego pośrednictwem. Socjalizacja ma zdaniem Mieczysława Guldy (2008) charakter uniwersalny²³, co znajduje wyraz w konstatacji, że „poza społeczeństwem i kulturą nie ma możliwości osiągnięcia pełni człowieczeństwa zarówno jeśli chodzi o osoby z jak i bez niepełnosprawności”. M. Gulda zwraca również uwagę na rolę poszerzania możliwości ludzkich wyborów oraz zwiększanie partycypacji w różnych wymiarach życia społecznego jako formy przeciwdziałania wykluczeniu osób z niepełnosprawnościami.

Socjalizacja jest nierozzerwalnie związana z rozwojem osobowym, budowaniem tożsamości: wspiera te procesy. Anna Klinik (2011) zauważa, że nie inaczej dotyczy to osób z i bez niepełnosprawności. W jej toku jednostka uczy się ról społecznych, nabywa aspiracji i uczy się dyscypliny, panowania nad popędami – te trzy elementy należą do głównych elementów charakteryzujących proces socjalizacji.

W przypadku osób mających ograniczone możliwości uczestnictwa w spon-tanicznej socjalizacji, funkcjonujących w węższych kręgach społecznych, interesujące wydaje się podejście Larry’ego Davidsona (2004) i współpracowników, którzy proponują strategię socjalizacji wspieranej (*supported socialization*) jako

²³ Uniwersalny charakter socjalizacji być może sprawia, że choć w dyskursie dotyczącym osób z niepełnosprawnością pojęcie socjalizacji pojawia się np. w tytułach publikacji traktuje się je najczęściej jako samowytłumaczające – nie odnosząc się do niego bezpośrednio.

cel osiągany poprzez używanie różnych środków, np. treningu umiejętności wspieranego obecnością osoby wspomagającej. Pojęcie to powstało poprzez analogię do strategii wspomaganej zatrudnienia, mieszkania, dzięki którym osoby z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi są wspierane przez wolontariusza w bezpośrednim uczestnictwie, w naturalnych warunkach, w ważnych życiowo aktywnościach w taki sposób by stopniowo wsparcie to minimalizować. Davidson i współpracownicy definiują wspomaganą socjalizację jako realizowanie ustrukturyzowanego wsparcia i umożliwienie uczestnictwa osobom chorym psychicznie (*psychiatric disabilities*) w naturalnym rytmie życia społecznego w kontekście opieki, we wzajemnych interakcjach, dzięki którym nie tylko korzystają z czyjegoś wsparcia, ale również mogą doświadczać możliwości swojego wkładu w życie społeczne, wywierania pozytywnego wpływu na innych (Davidson i in., 2004, s. 458–459).

W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami w oczywisty sposób socjalizacja napotyka na swoiste przeszkody jak izolacja w rodzinie, ograniczenie kontaktów z innymi ludźmi, czego konsekwencją jest zubożenie sfery doświadczeń społecznych, w tym rówieśniczych. Osobom bez niepełnosprawności jest znacznie łatwiej socjalizować się w i do coraz szerszych kręgów społecznych – począwszy od najbliższych, społeczności lokalne, poprzez rówieśników, społeczność szkoły, szersze grupy, wreszcie na poziomie obywatelskim. W przypadku tych pierwszych, problem polega na tym, że socjalizacja musi być wspomagana poprzez celowe działania realizowane m.in. dzięki nowoczesnej edukacji, kształceniu specjalnemu, działaniom prointegracyjnym (włączającym). Mariusz Sak (2011) zauważa, że idea integracji koresponduje z procesem socjalizacji, a w zależności od środowiska życia, edukacji będzie socjalizacją do węższych lub szerszych środowisk.

Zauważane jest coraz częściej zjawisko przesunięcia socjalizacyjnego polegające na zmniejszeniu roli tradycyjnych instytucji i znaczących dorosłych (rodzice, nauczyciele, księża) w procesie socjalizacji młodzieży (Gromkowska-Melosik, 2015). W kontekście niepełnosprawności i edukacji wątek ten podejmowany jest m.in. przez Agnieszkę Żytę i Katarzynę Ćwirynkało (2014, s. 90):

„Niektórzy autorzy (np. Izdebska, 2003, s. 37; Kazanowski, 2011, s. 11) zwracają wręcz uwagę na obserwowane w dzisiejszych czasach zjawisko tzw. przesunięcia socjalizacyjnego, polegające na bardzo wczesnym wychodzeniu młodego pokolenia spod wpływów rodziny, szkoły i kościoła na rzecz mediów elektronicznych i grup rówieśniczych, które przejmują rolę głównego źródła socjalizacji”.

Franz Hamburger (2006, s. 29) odnosi się do teorii socjalizacji Uriego Bronfenbrennera, w ujęciu którego proces socjalizacji jest aktywną konfrontacją jednostki z oddziałującym na nią światem społecznym. Jednostka wraz z rodziną lub bezpośrednio otaczającym ją światem uznawana jest za mikrosystem. Mianem mezosystemu określana jest następna, bardziej złożona płaszczyzna relacji (na przykład relacja rodzina – placówka edukacyjna). Bronfenbrenner wyróżnia jeszcze pojęcie egzosystemu dotyczącego relacji z kolejną przestrzenią społeczną poddającą się jeszcze bezpośrednio doświadczeniu (np. dzielnica, szkoła). Tę makropłaszczyznę stanowią układy powiązań społecznych z decydującą rolą kultury społeczeństwa. Na każdy z tych poziomów niezwykle wyraźne piętno wywiera Internet społecznościowy, będący zarówno „miejscem” realizowania się relacji, jak i narzędziem temu służącym.

Socjalizacja może być rozumiana również jako proces i pewien stan (zsocjalizowanie). Jakkolwiek jest zjawiskiem niezwykle złożonym i zróżnicowanym jakościowo to poddawana bywa pomiarowi przy użyciu skal ilościowych. Tzw. Skala Winelandzka (*Vineland Adaptive Behavior Scales*) do oceny zachowania przystosowawczego wyróżnia następujące obszary oceny socjalizacji (zsocjalizowania): relacje interpersonalne (*interpersonal relationships*), zabawę i czas wolny (*play and leisure time*), umiejętności radzenia sobie (*coping skills*) (de Bildt i in., 2005). Przyznając Internetowi status pełnoprawnego środowiska funkcjonowania człowieka należy zauważyć, że z socjalizacyjnego punktu widzenia wymienione obszary są również adekwatne w odniesieniu do realizowanych tam aktywności. Sfery te wymagają jedynie doprecyzowania i znalezienia środków realizacji w kontekście sieciowym. Wydaje się oczywiste, że zarówno socjalizacja, jak i wychowanie, zachodzące w środowisku TIK i przy ich pomocy, obejmują zarówno relacje z innymi ludźmi, wartościowe i satysfakcjonujące spędzanie wolnego czasu, zabawę oraz umiejętności radzenia sobie z szerokim spektrum wyzwań tam się pojawiających.

Justyna Dobrołowicz uznaje samotność młodych ludzi w świecie medialnym, świecie kultury prefiguratywnej, w której doświadczenia młodego pokolenia nie mają odpowiednika w doświadczeniu rodziców i dziadków, za najpoważniejsze zagrożenie współczesnej socjalizacji odbywającej się w zmediatyzowanej rzeczywistości²⁴ (2014, s. 149). Na szczególną sytuację młodych ludzi we współczesnym

²⁴ Mediatyzacja rzeczywistości społecznej oznacza „Proces pośrednictwa mediów w poznawaniu świata; wpływanie przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa, kształtowaniem obrazu

świecie, w rzeczywistości przesunięcia socjalizacyjnego na rzecz mediów i kultury popularnej, wskazuje również Zbigniew Kwieciński (2000). Internet zapewnia osobom marginalizowanym dostęp do tej ostatniej, którą Zbyszko Melosik (2003a) również postrzega jako czynnik socjalizacyjny. Socjalizację rozumianą zarówno jako spontaniczne wzrastanie w normy zachowań społecznych, jak i naturalne przyswajanie norm oraz wzorów kultury i symboli (Kwieciński, za: Kwieciński, Śliwerski, 2003). Witold Jakubowski i Sylwia Jaskulska (2011) zauważają, że kultura mediów jest ważnym elementem świata współczesnego człowieka, co wywołuje u pedagogów wiele obaw, jest przyczyną powstawania nieporozumień i paradoksów. W. Jakubowski (2011, s. 29) łączy media z fenomenem kultury popularnej zauważając, że socjalizacja młodego człowieka przebiega obecnie w innej przestrzeni. Podkreśla też potrzebę eksploracji badawczej wątku wykorzystywania mediów w życiu codziennym. Wbrew technopesymizmowi wyrażanemu m.in. przez Neila Postmana, „nowoczesne technologie często mają swój kulturotwórczy wymiar i zdają się wydobywać nowe pokłady aktywności”.

Krystyna Szafraniec używa terminu „socjalizacja pod własnym nadzorem” opisując sytuację młodych ludzi w erze cyfrowej i pewnego złudzenia, związanego z mitem, że nie potrzebują oni w świecie nowych mediów przewodników (Szafraniec, 2015, s. 184). Dotyczy to również młodych ludzi z niepełnosprawnościami, w stosunku do których identyfikuje się potrzebę wspierania ich w funkcjonowaniu w różnych środowiskach i kontekstach. Wyraźnie trzeba podkreślić, że wsparcie, choć często konieczne, powinno mieć minimalny zakres tak, by nie utrudniało procesu nabywania kompetencji służących niezależnemu funkcjonowaniu. W związku z tym szczególne zadanie przypada tu rodzinie.

„Rozwój osobowości niepełnosprawnego dziecka będzie zależeć od przyjęcia dziecka przez rodzinę, rodziców, wyboru stylu wychowania, od stopnia i jakości kontaktu z innymi ludźmi, od możliwości uzyskania za pośrednictwem tych kontaktów doświadczeń społecznych. Wszystkie te fakty mogą spowodować odstępstwa w rozwoju socjalizacyjnym” (Vargnerova, 2002, za: Hampl, 2011, s. 122).

Współcześnie, oprócz rodziny i grup odniesienia, istotnymi z socjalizacyjnego punktu widzenia są między innymi szkoła, nauczyciele oraz środki masowego przekazu. Instytucjonalnej edukacji w kontekście procesów socjalizacyjnych

całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych” (Pisarek, 2006, za: Dobrołowicz, 2014, s. 12).

uwagę poświęca Tomasz Szukdlarek twierdząc, że dziecko przyswajając sobie w toku socjalizacji pierwotnej, przede wszystkim w domu, kulturę, język, przekonania, trafia do szkoły gdzie spotyka się również z innymi wzorami wnoszonymi przez program, nauczycieli, innych uczniów. „W tej sytuacji działania nauczyciela mają kluczowy, centralny charakter zarówno dla kształtowania się tożsamości dziecka, jak i dla kształtu wspólnoty, w której ono żyje” (Szukdlarek, 2003, s. 373).

Szkoła jako placówka zajmująca się socjalizacją pośredniczy między rodziną a światem społecznych instytucji – „wrywa” dziecko z kręgu doświadczeń i wartości związanych z domem rodzinnym i przygotowuje je do wejścia w przestrzeń społeczną (Moore, 2006). Zdaniem Michaela Uljensa (2006, s. 106), szkolnictwo instytucjonalne jest celowym, interaktywnym procesem, za pomocą którego uczniowie nabywają określonych kompetencji i wdrażają się do funkcjonowania w sieciach społecznych, w tym realizowanych w sposób zapośredniczony mediami. Parsons wyróżnił dwie funkcje szkoły, a w szczególności sali lekcyjnej. Po pierwsze zachodzi w niej proces socjalizacji dziecka oraz jest ona instytucją, która przygotowuje pod względem motywacyjnym i technicznym do odgrywania dorosłych ról (za: Moore, 2006, s. 353). Edukacji formalnej przypada zatem znacząca rola w socjalizacji. Dzięki niej powstają „fundamenty osobowej tożsamości” dziecka (Murawska, 2009, s. 194). Interakcje społeczne z bliższym i dalszym otoczeniem przyczyniają się do budowania świadomości siebie i odrębności od innych, testowanie nowych ról. Ewa Murawska (2009) zwraca uwagę na pojemność znaczeniową, wielowymiarowość i szeroki potencjał interpretacyjny pojęcia tożsamości, które współcześnie stanowi niezwykle istotną kategorię opisu funkcjonowania człowieka. Toczący się dyskurs tożsamościowy czy wręcz „histeria tożsamościowa” (Dupin, 2004 za: Szacki, 2004; Murawska, 2009) odbywa się w czasach płynności, ponowoczesności. Zjawiska te wynikać mogą z powszechnie odczuwanego deficytu tożsamościowego we współczesnym świecie.

„Socjalizacja w »z góry« przygotowaną tożsamość jest logiczna wówczas, jeśli cechy społeczeństwa i kultury, w której dana jednostka żyje, odpowiadają owej tożsamości. Tożsamość jednostki jest wówczas »nagradzana« przez odnajdywanie swojego wizerunku (niczym w lustrze) w tysiącach fenomenów społecznych. Dziś nie jest to już możliwe. Rzeczywistość [...] jest w znaczącym stopniu sfragmentaryzowana” (Melosik, 2003b, s. 462).

Przywołana fragmentaryzacja w dużym stopniu dotyczy rzeczywistości medialnej i swoistej samotności użytkowników Internetu, którzy wobec wielości

alternatyw, punktów widzenia, dostępu do ogromnej ilości materiałów, trudnych do ogarnięcia, wydają się być bezradni. Szczególne wyzwanie zatem stoi przed pedagogiką, której rozwiązania powinny stanowić odpowiedź na problemy wynikające z rzeczywistości, w której żyjemy.

Socjalizacja to suma wpływów intencjonalnych i nieintencjonalnych (Colman, 2009, s. 689). W takim ujęciu jest ona pojęciem szerszym niż wychowanie. Z kolei Christian Callo definiuje wychowanie jako uspołecznienie i socjalizację (2006, s. 282), nadając wychowaniu obszerniejszy zakres. Wychowanie pełni w takim ujęciu rolę racjonalnego i zorganizowanego wspierania procesu uspołeczniania natomiast,

„socjalizacja dostarcza naukowych przesłanek wyjaśnienia automatycznej asymilacji kontekstów kulturowych a także przyjęcia postaw i sposobów zachowania wynikających z przynależności do pierwotnych i wtórnych systemów społecznych (rodziny i szkoły). Socjalizacja jest również procesem uczenia się, podczas którego uwzględnione zostały symboliczne specyficzne wartości i normy bezpośredniego otoczenia, przede wszystkim poprzez nauczanie się języka. Do tego dochodzą okoliczności otwartości społecznej natury człowieka. Poza tym socjalizacja jako przyjęcie środków obrony minionych generacji jest pojmowana także jako społeczna siła przetrwania” (Callo, 2006, s. 282).

Swoistego rodzaju kompromisem dotyczącym zakresu pojęciowego wychowania i socjalizacji jest stanowisko mówiące, że są one procesami współzależnymi. Romana Miller (1981) zalicza socjalizację (oprócz twórczego, refleksyjnego, samodzielnego i dociekliwego wychowawcy, osobowości wychowanka, jego aktywności własnej i otwierania się na współpracę z wychowawcą) do czynników determinujących proces wychowania. Funkcja socjalizacyjna wychowania wiąże się, zdaniem Anny Brzezińskiej (2000), z przygotowaniem ludzi do podejmowania zadań w społeczeństwie i na jego rzecz tak, by nie naruszać porządku społecznego. Innymi słowy można tu mówić o funkcji adaptacyjnej. Oznacza to, że działania wychowawcze mają kształtować system wartości, postawy, wyposażać w wiedzę i kształtować społecznie pożądane umiejętności w taki sposób, by osoba była przygotowana do podejmowania zadań jakich społeczeństwo od niej oczekuje (np. rodzinnych, zawodowych). Druga funkcja – emancypacyjna (wyzwalająca) polega m.in. na zapewnieniu takich warunków działania jednostki w środowisku, aby jej potencjał mógł się zrealizować, pielęgnowana była jej indywidualność i odrębność od innych osób.

„Oznacza to że pierwsza funkcja wychowania – socjalizacyjna wiąże się z respekto-
waniem interesu społecznego, druga natomiast emancypacyjna – indywidualnego.
Obie te funkcje pozostają w stałym konflikcie ze sobą. Dominacja działań sprzyja-
jących realizacji funkcji socjalizacyjnej tworzy warunki hamujące rozwój funkcji
emancypacyjnej i odwrotnie. Zatem zbyt ni nacisk na funkcję socjalizacyjną grozi
indoktrynacją, ograniczeniem lub nawet zablokowaniem rozwoju indywidualnego”
(Brzezińska, 2000, s. 236–237).

Z kolei zbyt duży nacisk na funkcję emancypacyjną, koncentracja na wyzwala-
niu indywidualnych potencjałów grozi nadmiernym zindywidualizowaniem
wychowania, może skutkować brakiem umiejętności przystosowania się do tzw.
normalnego życia. Takie nadmierne skoncentrowanie na osobie w wychowaniu
hamować może rozwój społeczny – przynajmniej w zakresie oczekiwanym przez
społeczeństwo. W procesie socjalizacji przekazuje się umiejętności skutecznego
udziału w interakcjach tak, aby nie było to jedynie biernym przystosowaniem się,
ale aktywnym wywieraniem wpływu (Callo, 2006, s. 336), co w kontekście grup
uzależnionych od świata zewnętrznego nabiera szczególnego znaczenia.

Zdaniem Anny Brzezińskiej (2000), relacje między funkcjami wychowania –
socjalizacyjną i emancypacyjną zmieniają się w różnych etapach życia (np. w
dzieciństwie dominuje ta pierwsza). Okres dorostania to czas najsilniejszych
konfliktów między nimi a w okresie dorosłości dominacja danej funkcji zależy
od różnych czynników. Różnice także dotyczą środowisk instytucjonalnych,
takich jak np. szkoły, ośrodki opiekuńcze i naturalnych, np. rodziny, wspólnoty
towarzyskie. W tych pierwszych nacisk z reguły jest kładziony na adaptację,
a w drugich w większym stopniu na emancypację.

Zdaniem Zenona Gajdzicy trudno jest również wyznaczyć precyzyjne granice
między problematyką edukacji i socjalizacji.

„Wzajemne powiązania edukacji i socjalizacji są bezdyskusyjne. Patrząc jednak
z punktu widzenia nauk o wychowaniu, zwykle traktujemy szeroko pojętą edukację jako
przedproże socjalizacji. Podejście to jest szczególnie widoczne w odniesieniu do osób
będących w gorszej sytuacji rozwojowej, napotykać w swoim życiu więcej barier
socjalizacyjnych niż ludzie o względnie prawidłowym rozwoju” (Gajdzica, 2011, s. 7).

Stanowisko takie ilustruje znaczenie i potrzebę rzetelnej, zaplanowanej
i konsekwentnie realizowanej edukacji, w tym medialnej, kierowanej do osób
z niepełnosprawnościami.

1.5. PEDAGOGIKA MEDIALNA W CYFROWYCH CZASACH

Z uwagi na ogromną rolę, jaką nowe media pełnią w codziennym życiu i przenikanie się obszarów funkcjonowania *online* i *offline* warto z perspektywy nauk o wychowaniu przyglądać się różnym konsekwencjom i uwarunkowaniom nowych zjawisk, jak m.in. *always on* („zawsze połączeni z Interetem”) lub tworzeniu się i funkcjonowaniu społeczności, grup sieciowych. Zajmuje się tym pedagogika medialna (mediów)²⁵, bowiem media stanowią istotną płaszczyznę ludzkiego funkcjonowania oraz „tworzą nowe media i multimedia, konkurencyjne dla tradycyjnych środowisko edukacyjno-wychowawcze” (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 309). Podkreślenie znaczenia edukacji medialnej w cyfrowych czasach odnajdziemy m.in. w opinii W. Osmańskiej-Furmanek i M. Furmanka (2006) zwracających uwagę na to, że komputer stanowi drugie, co do ważności po piśmie, narzędzie działalności poznawczej człowieka. TIK nie tylko poszerzają możliwości człowieka (np. pamięć, motywację, zainteresowania), ale zmieniają również strukturę naszej aktywności poznawczej. W kontekście edukacyjnym warto zatem poszukiwać nowych dróg realizacji tradycyjnego postulatu uczenia się przez doświadczenie jako kluczowej kategorii pojawiającej się m.in. u Deweya. Media to narzędzia wpływające na zmiany ilościowe oraz jakościowe. Mogą m.in. powodować zmianę zamierzoną, niezamierzoną, ułatwiać ją, wzmacniać istniejące zjawisko oraz zapobiegać jego zmianie (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001).

Same doświadczenia socjalizacyjne, szczególnie w przypadku młodych ludzi, nie zastąpią intencjonalnych oddziaływań wykorzystujących nowoczesne technologie i polegających na wychowaniu do nich, co m.in. stanowi przedmiot pedagogiki medialnej. Jej obszarem zainteresowań są zjawiska związane z bezpośrednim i wtórnym oddziaływaniem mediów na wszystkie sfery funkcjonowania człowieka. Bezpośrednim, czyli przebiegającym w kontakcie człowiek – medium, ze wszystkimi formami i konfiguracjami tego kontaktu oraz wtórnym, czyli takim, które wynika ze zmian środowiska życia zaistniałych pod wpływem mediów i rozwoju TIK (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 296).

Pedagogika mediów koncentruje się również teoretycznie i badawczo na edukacji medialnej,

²⁵ Pedagogika medialna zajmuje się zarówno mediami w edukacji (dydaktyką i metodyką ich używania), edukacją przez media (ich funkcją wychowawczą) i wychowaniem do mediów (edukacją medialną). W książce znajdują się odniesienia do każdego z tych kontekstów, choć w największym stopniu eksplorowane są drugi i trzeci.

„której głównym zadaniem jest wskazanie miejsca mediów w kulturze, zapoznanie się z możliwościami mediów i sposobami ich wykorzystania w procesie kształcenia, wykształcenie umiejętności porozumiewania się człowieka z komputerem i drugim człowiekiem przez sieć komputerową, interpretacji komunikatów medialnych, a w wypadku multimediiów – umiejętności posłużenia się technologią informacyjną jako narzędziem rozwoju intelektualnego” (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 296).

Z powodu powszechności używania Internetu powinno się dbać o uzyskanie kompetencji umożliwiających pełne członkostwo w społeczeństwie sieciowym (informacyjnym) i społeczeństwie wiedzy.

„Celem edukacji medialnej jest również wykształcenie [...] zdolności rozumienia specyficznego języka mediów i roli mediów w procesach pedagogicznych, socjalizacyjnych, edukacyjnych, wychowawczych, w których pełnią funkcję zarówno pośrednika, jak i kreatora znaczeń” (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 296).

Edukacja medialna może stanowić czynnik sprzyjający umiejętności funkcjonowania w ramach społeczeństwa informacyjnego, w którym, zdaniem Wojciecha Cellarego, każdy (większość) dysponuje dostępem do informacji przez Internet. Warto tu jednak podkreślić, że „społeczństwo informacyjne” powstało²⁶ na długo przed upowszechnieniem się Internetu, więc jest pojęciem nie tylko starszym, ale też znacznie szerszym. Zdaniem J. Morbitzera (2014) znajdujemy się obecnie w jednej z faz rozwojowych społeczeństwa informacyjnego tzw. społeczeństwa sieci²⁷ bądź społeczeństwa medialnego²⁸, w którym kontakty zapośredniczone przez media są dominującą formą kontaktów społecznych.

Upowszechnienie się Internetu sprawiło, że łatwiejszy dostęp do ogromnych zasobów informacyjnych stał się faktem. Jednak to dopiero warunek konieczny a nie wystarczający by mówić o społeczeństwie wiedzy, pojęciu, które niekiedy bywa rozumiane i stosowane w sposób uproszczony, nadmiernie optymistyczny. Maciej

²⁶ Pojęcie społeczeństwo informacyjne (a więc takie, w którym informacja jest dobrem cenionym nawet bardziej niż dobra materialne) wprowadzone zostało w 1963 roku przez japońskiego antropologa Tadao Umesao. Już w latach siedemdziesiątych mówiono, że społeczeństwo informacyjne przyspiesza rozwój społeczeństwa postprzemysłowego, ponieważ wiedza i informacja stają się źródłem przemian społeczeństwa, czyli pełnią taką rolę jak praca i kapitał w społeczeństwie przemysłowym (Bell, 1973, za: Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999).

²⁷ Określenie Manuela Castellsa (2008).

²⁸ Określenie Tomasza Gobana-Klasa (np. 2005b).

Tanaś (2010) zauważa, że zarówno w języku potocznym, jak i w opisie naukowym często mylone są pojęcia „społeczeństwo informacyjne” i „społeczeństwo wiedzy”. W przejściu do tego ostatniego ogromną rolę ma pedagogika.

„Od informacji do wiedzy prowadzi daleka droga. Naukę stawiania na niej pierwszych kroków, rozpoznanie kierunków, w jakich zmierza szlak i podtrzymanie na rozstajach zapewnia gniazdo, w jakim wyrasta człowiek. Z czasem rolę owego gniazda na drodze dziedziczenia kulturowego wspomaga nauczyciel. Prowadząc tą drogą ku wiedzy i mądrości szkoła staje się przeto niezbędnym ogniwem przekształceń społeczeństwa informacyjnego w społeczeństwo wiedzy” (Tanaś, 2010, s. 2).

Na znaczenie edukacji medialnej jako środka przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu zwraca uwagę m.in. S. Juszczak (2007b, s. 15), który, posiłkując się stanowiskiem Rady Europejskiej, wskazuje m.in. młodzież, osoby niepełnosprawne odczuwające skutki innych form wykluczenia jako bardziej narażone na pozbawienie korzyści oferowanych przez TIK i Internet w społeczeństwie wiedzy (problem tzw. luki cyfrowej). Zatem osoby marginalizowane powinny stać się w większym stopniu podmiotem działań sprzyjających ich alfabetyzacji zarówno w kontekście tradycyjnym, jak i medialnym (o problemie funkcjonalnego analfabetyzmu pisze m.in. Demetrio, 2006).

M. Tanaś (2007) postuluje „otwarcie oczu” pedagogów i nauczycieli na świat mediów jako potrzebę chwili, różnicując pojęcia „wychowanie do mediów” i „wychowanie przez media” jako istotne zadania dla tej grupy zawodowej. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o nauczycielach i zmieniających się wymaganiach dotyczących pełnionych przez nich ról:

„Nauczyciel zawsze był mandatariuszem wiedzy dla uczniów. I to stało się obecnie bodaj największym obciążaniem tej profesji. Przekonanie o przekazywaniu wiedzy jako głównym zadaniu nauczyciela nie przystaje już do dzisiejszych realiów, w których problemem nie jest brak informacji, tylko jej nadmiar. W takiej sytuacji przekazywanie wiedzy przestało być najważniejszym zadaniem nauczyciela. Co więcej – przekazywanie wiedzy jest sprzeczne z konstruktywistyczną interpretacją samej wiedzy” (Dylak, 2013, s. 5).

W konstruktywistycznym podejściu wiedzę o rzeczywistości zdobywa się za pomocą własnej aktywności z uwzględnieniem posiadanej wiedzy, przekonań, emocji, których, zdaniem S. Dylaka (2013), nie można przekazać komuś, „zaś można

tylko o nich opowiadać i organizować sytuacje inicjujące określone doświadczania”. Na potrzebę uwzględniania znaczenia mediów w funkcjonowaniu tradycyjnych instytucji edukacyjnych, rozumienia autorytetu pedagogicznego i dominujących form pracy z młodymi ludźmi wskazuje również Agnieszka Ogonowska:

„Media (szerzej: współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne) występują w funkcji posttradycyjnych instytucji edukacyjnych, które w wielu obszarach konkurują z tradycyjną szkołą, uczelnią czy uniwersytetem. [...] To właśnie w środowisku medialnym ludzie nabywają kompetencje i dzielą się z innymi wiedzą oraz umiejętnościami niezbędnymi do aktywnego wykorzystywania potencjału nowych technologii, które z jednej strony wytwarzają samoistną kulturę, z drugiej są interfejsem i bramą do zjawisk współczesnej kultury” (Ogonowska, 2015, s. 99–100).

Uwzględnianie cyfrowej rzeczywistości w specyfice nauczania jest poważnym wyzwaniem w edukacji młodych ludzi. Jednak doświadczenie pokazuje, że jeszcze trudniejsze jest realizowanie procesów wychowawczych i rozwiązywanie potencjalnych trudności w tym obszarze.

„Współcześnie prawidłowe wychowanie powinno też obejmować przygotowanie do racjonalnego funkcjonowania w świecie mediów. To zadanie można określić jako wychowanie do mediów, którego naczelnym celem jest przygotowanie człowieka do roli krytycznego i refleksyjnego odbiorcy przekazów medialnych i jednocześnie ich odpowiedzialnego twórcy” (Morbiter, 2014, s. 136).

Janusz Morbiter (2014, s. 124) podkreśla również, że wychowanie jest nierozdzielnie związane z nauczaniem, a nauczanie – z wychowywaniem: „Nie można zatem wychowywać, nie nauczając, podobnie jak nie można nauczać, nie wychowując”. Postuluje również potrzebę odwoływania się do tradycyjnych wartości w wychowaniu oraz zachowania równowagi między technicznym i społecznym aspektem rozwoju młodych ludzi w cyfrowej rzeczywistości.

Nowe media stawiają nas przed nowymi-starymi pytaniami, np. o to czy są dobre, w jakim stopniu mogą służyć uczeniu się, a w jaki sposób je zmieniają. W tym kontekście warto przywołać P. Levinsona (2010), który nieco przewrotnie zadaje zasadnicze z punktu widzenia zagrożeń medialnych pytanie czy w ogóle istnieje jakaś całkowicie dobra technologia, dobra sama w sobie. Powszechne wprowadzanie mediów do szkoły, domu i codziennego życia powoduje zmianę środowiska życia (Siemieniecki, 2007b, s. 213) i na ten fakt pedagogika nie może

być obojętna. Oznacza to między innymi przenoszenie się zagrożeń i współwystępowanie negatywnych zachowań w tradycyjnie i cyfrowo rozumianej rzeczywistości. Należy w tym miejscu zauważyć tendencję do oskarżania nowoczesnych technologii o wywoływanie negatywnych konsekwencji w wychowaniu młodych ludzi. Zdaniem Wiesława Godzica i współpracowników

„[...] istnieje silna tradycja deprecjonowania, czyli obniżania, roli mediów we współczesnym komunikowaniu się ludzi ze sobą. Paradoksalnie towarzyszy temu przekonanie o znacznym i negatywnym wpływie mediów na odbiorców, a w szczególności na dzieci. Wynikałoby z tego, że media na ogół bywają złem – złem koniecznym, bo jak wiele grzechów współczesności, niemożliwym do opanowania (Godzic, Rudzińska, Kowalewska, 2015, s. 33–34)”

W rzeczywistości jednak media mogą, zdaniem W. Godzica, sprzyjać godnemu poznawaniu świata i budowaniu prospołecznych postaw w sposób znacznie bardziej efektywny, niż czynienie tego bez ich udziału, a Zbyszko Melosik (2013, s. 110) zauważa również, że udział w komunikacji realizowanej np. poprzez nowe media, przynosi użytkownikom korzyść w postaci poczucia przynależności społecznej.

Badania, poszukiwania dotyczące znaczenia i miejsca nowych mediów w życiu osób narażonych na wykluczenie, w tym osób z niepełnosprawnościami, są fascynującą podróżą w świat jak dotąd mało poznany. Istnieje w nim wiele obszarów nie objętych jeszcze zainteresowaniem podróżników-badaczy (np. rozwój umiejętności wyjątkowych internautów, przystosowanie się użytkowników z niepełnosprawnościami do nowych mediów, specyficzne i niespecyficzne obszary korzystania). Pedagogika medialna powinna również obejmować swoim zainteresowaniem postawy dorosłych wobec korzystania z Internetu oraz aktywności i kompetencje medialne rodziców i opiekunów, co przynosi określone skutki dla dzieci. Potrzeba uwzględniania znaczenia działań rodziców w tej sferze wynika m.in. z koncepcji społecznej teorii poznawczej Alberta Bandury (2007) dotyczącej roli modelowania w wychowaniu.

Alicja Rakowska postuluje odpowiedzialność zarówno rodziców, jak i nauczycieli związaną z przygotowaniem młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)²⁹ do „konsumpcji mediów”, choć media rozumiane są tu szerzej niż TIK.

²⁹ Specjalne potrzeby edukacyjne (*Special Educational Needs*) są terminem zwykle obejmującym zróżnicowane trudności wpływające negatywnie na uczenie się, w tym niepełnosprawność. Mogą

„Media pośredniczące w poznawaniu świata i komunikowaniu się z nim preferują własny język, tworzą własne środowisko o specyficznych cechach i właściwościach. Język mediów staje się współcześnie jednym z ważniejszych sposobów opisu rzeczywistości, a jego rozumienie jest warunkiem poznawania współczesnego świata (Rakowska, 2008, s. 52)”.

Wprowadzanie TIK do codziennego życia osób z niepełnosprawnościami powoduje również wzrost rozumienia specyficznego języka nowych mediów i ich cyfrowej alfabetyzacji (*digital literacy*) (Seok, Da Costa, 2016). Pozwoli to na skorzystanie z ogromnego potencjału tych technologii zarówno używanych np. po prostu dla przyjemności, ale również jako narzędzi wspomagania.

„Środki informatyczne skupiły na sobie uwagę wielu dyscyplin nauki i techniki, znalazły się również w polu badań empirycznych i refleksji pedagogicznej. [...] Jaka powinna być zatem rola pedagoga, wychowawcy? Jak wykorzystać media tradycyjne i cyfrowe dla wprowadzenia człowieka w świat idei i wartości nadających sens i godność ludzkiemu życiu?” (Tanaś, 2010, s. 1).

Ta ostatnia kwestia szczególnie mocno wybrzmiewa jeśli postrzega się ją w kontekście osób z niepełnosprawnościami i innych sytuacji poważnie utrudniających możliwość doświadczania świata w jego pozytywnych przejawach.

Jednym ze współczesnych wyzwań w edukacji jest praca ze zróżnicowanymi³⁰ zespołami uczniów, a składa się na to m.in. obecność uczniów ze SPE. Wartość dodana wynikająca z wykorzystywania dorobku edukacji medialnej w połączeniu z osiągnięciami dydaktyki specjalnej powinna ujawniać się zarówno w zakresie pomocy uczniom zróżnicowanym ze względu na potrzeby edukacyjne, w obszarze uzyskiwania podmiotowości, jak i działań na rzecz wyzwalania potencjałów

mieć charakter poznawczy, społeczny, emocjonalny i fizyczny. Kategorie te nie są rozłączne. Na przykład problemy poznawcze zwykle współwystępują z zachowaniem i funkcjonowaniem społecznym. Grupa ta jest w istocie ogromnie zróżnicowana, gdyż np. w polskim prawodawstwie zalicza się do niej również dzieci ze szczególnymi uzdolnieniami. Często wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej a czasem, w przypadku niepełnosprawności czy niedostosowania społecznego, kształcenia specjalnego. Termin powszechnie używany, choć formalnie w polskim ustawodawstwie oświatowym nie występuje (mowa jest o rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i ich konsekwencjach). Więcej np. w: Plichta, 2016.

³⁰ Aspekty zróżnicowania związane z obecnością uczniów ze SPE w procesie edukacji dotyczą m.in. treści, zainteresowań, poziomu, tempa, reakcji, czasu, form pracy oraz intensywności wsparcia dydaktycznego (za: Głodkowska, 2010).

młodych ludzi. Wsparciem dla edukacji medialnej we współczesnej szkole powinien zatem być dorobek dydaktyki specjalnej, która w zależności od tego, gdzie jest realizowane kształcenie specjalne, wciela w proces edukacyjny założenia dydaktyki ogólnej, łącząc je z kontekstem specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności (Byers, Rose, 2002, za: Głodkowska, 2010, s. 15). Akcentując potrzebę uwzględniania zasady interdyscyplinarności w dydaktyce specjalnej, Joanna Głodkowska pośród różnych obszarów współdziałania wymienia również nauki techniczne, zaznaczając ich rolę we wspomaganiu komunikacji interpersonalnej w sensie bezpośrednim i zdalnym (Internet) (Głodkowska, 2010, s. 56). Wymóg zastosowania różnych perspektyw, nauk, podejść wynika ze złożoności człowieka i problemów, które go dotyczą.

Sposobem na rekonstruowanie niepełnosprawności, w tym intelektualnej, jest próba pogodzenia wyzwań świata ponowoczesnego, z kompetencjami człowieka z niepełnosprawnością (Żółkowska, 2013, s. 52). W tym celu niezbędne jest wsparcie np. w formie wczesnego wspomaganie rozwoju, edukacji, rehabilitacji, możliwości wartościowego spędzania wolnego czasu, pracy zawodowej lub samodzielnego mieszkania. Żółkowska wskazuje na potrzebę pogodzenia wspomaganie w niezależnym życiu z podmiotowym wsparciem w ponowoczesnym świecie, a jedną z użytecznych i mało rozpowszechnionych koncepcji jest teoria waloryzacji ról społecznych Wolfa Wolfensbergera (1983, za: Żółkowska, 2013). Jego zdaniem jednym z najważniejszych sposobów zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami należnego miejsca w społeczeństwie jest wspomaganie ich w podejmowaniu ról cenionych społecznie. Wydaje się, że jest to ważny kierunek w myśleniu nad działaniami sprzyjającymi redefinicji niepełnosprawności i poprawie sytuacji osób jej doświadczających. Czy na przykład osoby z niepełnosprawnościami będące blogerami, youtuberami lub znanymi graczami komputerowymi mogą być przykładem realizacji tej koncepcji? Wydaje się, że rozwiązania takie nie są receptą dla wszystkich, ale niedoceniając form opartych na TIK we współczesnej pracy z osobami niepełnosprawnymi wydaje się błędne.

PODSUMOWANIE

- Technologie, w tym TIK nigdy nie są „tylko” technologiami – w przypadku osób z niepełnosprawnościami mogą być źródłem pozytywnych zmian lub odtwarzać problemy doświadczane w innych sferach życia. W zależności

od przyjętego modelu niepełnosprawności technologie odgrywają różne role: od usprawniania, pomocy w codziennym życiu aż po możliwość szerszego uczestnictwa w życiu społecznym.

- Dostęp do nowoczesnych narzędzi powinien być jednym z podstawowych praw osób z niepełnosprawnościami, powszechne korzystanie z nich może być motorem postępu technologicznego, a wyjątkowi użytkownicy powinni być źródłem innowacyjnych rozwiązań i zastosowań, które będą przydatne również osobom bez niepełnosprawności.
- Szczególnym rodzajem wytworu będącego wypadkową technologii i obecności jej użytkowników są nowe media reprezentowane przez Internet społecznościowy, ze wszystkimi możliwościami jakie przynosi i przenikający wszystkie sfery współczesnego życia. Do najważniejszych z nich, nie tylko z punktu widzenia osób z niepełnosprawnościami, należą: dostęp do informacji i możliwość komunikowania się.
- Wyzwania, jakie stoją przed edukacją medialną wykraczają poza czysto edukacyjny, formalny aspekt. Potencjał tkwiący w TIK musi być wspierany i oparty na nowoczesnej pedagogice mediów, na swoistym wychowaniu do korzystania z potężnego narzędzia jakim jest Internet, uwzględniając zarówno szanse, jak i zagrożenia związane z codziennym, nieformalnym korzystaniem z niego.
- Spontaniczna socjalizacja młodych ludzi z niepełnosprawnościami w świecie nowych mediów musi być postrzegana w kontekście medialnych praktyk socjalizacyjnych rodziny (opiekunów) oraz socjalizacji rówieśniczej, w tym szkolnej.
- Jednym z warunków powodzenia wychowania w erze cyfrowej w przypadku osób z niepełnosprawnościami, z powodu większej zależności od innych, będą profesjonalnie przygotowani specjaliści, rozumiejący znaczenie, możliwości i ograniczenia nowych mediów w kontekście sytuacji człowieka znajdującego się w trudniejszym położeniu.

POZYTYWNE ASPEKTY KORZYSTANIA Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH DLA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

W związku z coraz większym znaczeniem (zakresem zastosowań w życiu jednostek i społeczeństw) należy uznać Internet za środowisko, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Zatem w pracy z osobami z niepełnosprawnościami potrzebne jest uznanie faktu, iż ekologiczny model (np. Bronfrennbrennera) odnosi się współcześnie nie tylko do fizycznego, tradycyjnie rozumianego środowiska, ale również do przestrzeni cyfrowej i hybryd (Takeuchi, Levine, 2014; Wang i in., 2010). Ważne jest również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu Internet może być narzędziem upelnomocnienia, a w jakich warunkach przyczynia się do ekskluzji społecznej. W konsekwencji powinno to sprzyjać identyfikowaniu czynników sprzyjających temu pierwszemu celowi i ograniczających ryzyko tego drugiego.

Historycznie, technologie medialne począwszy od radia aż do komputerów, urządzeń mobilnych były postrzegane nie tylko w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, zarówno jako „izolatory” od życia społecznego, jak i pozytywne narzędzia sprzyjające m.in. szerszej obecności w świecie. Znaczącym czynnikiem wpływającym na możliwość wykorzystywania pozytywnego potencjału nowych mediów i chronienia przed negatywnymi skutkami są postawy osób mających wpływ i decydujących o korzystaniu z nich przez osoby z niepełnosprawnościami. Chodzi tu między innymi o to, jakie opiekunowie zajmują stanowisko w dyskursie przeciwstawnych, spolaryzowanych wizji dotyczących miejsca Internetu w życiu osób z niepełnosprawnościami. W sposób skrajny wizje

wyrażane są poprzez różne formy determinizmu technologicznego – zarówno optymistyczną, jak i pesymistyczną jego wersją.

Relacja człowieka z narzędziami ery cyfrowej jest przedmiotem wielodyscyplinarnych zainteresowań. Stosunkowo nowym obszarem poszukiwań badawczych łączących różne dyscypliny jest *Human-Computer Interaction* (HCI) zajmująca się wyglądem, ewaluacją i implementacją interaktywnych, opartych na komputerze, systemów używanych przez ludzi i studiowaniem fenomenów z takim obszarem związanych. Obejmuje swoim zainteresowaniem również sytuacje, w których narzędzia stają się niewidzialne dla użytkownika, transparentne dla jego percepcji³¹. Jest to również nauka o zróżnicowaniu społecznym i stąd ważne jest włączenie jej do namysłu nad uwarunkowaniami używania nowoczesnych technologii przez wyjątkowych użytkowników. Ich wyjątkowość polega m.in. na specyficznych dla danej niepełnosprawności utrudnieniach w korzystaniu z TIK. Wspólnymi polami dla nauk zajmujących się niepełnosprawnością i HCI są m.in. ograniczenia aktywności (*limitation of activity*) i ograniczenia uczestnictwa (*restriction on participation*), dotyczące również środowiska cyfrowego.

Już pod koniec lat 90. wśród badaczy zauważano tendencję do koncentracji na pozytywnych stronach związanych z obecnością TIK w świecie osób z niepełnosprawnościami. Na przykład Caroline Grimaldi i Tanya Goette (1999) odnotowały pozytywny wpływ korzystania z Internetu na niezależność użytkowników z niepełnosprawnością fizyczną, szczególnie w zakresie uczenia się i zatrudnienia. Niezależność rozumiana była jako posiadanie liczniejszych opcji wyboru, możliwość podejmowania decyzji, aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym. Innymi słowy: postrzeganie kontrolowania własnej sytuacji, doświadczanie psychologicznej i fizycznej samodzielności oraz posiadanie zasobów środowiskowych sprzyjało poprawie sytuacji osób z niepełnosprawnościami. Inaczej niż w fizycznej rzeczywistości, w której doświadczają wykluczenia i stygmatyzacji, Internet zdaniem C. Grimaldi i T. Goette (1999) wyrównywał i eliminował przyczyny ekskluzji. Szeroko opisywane są potencjalne korzyści dla innych grup wyjątkowych internautów, szczególnie dla osób z motorycznymi ograniczeniami i fizycznymi niepełnosprawnościami (np. Pallanti i in., 2006; Suria, 2012). Najczęściej jako zalety wymieniane są: relatywnie łatwy dostęp w dogodnym dla siebie czasie, niskie koszty, brak barier, uzyskiwanie szybkich

³¹ O procesach internalizacji narzędzi pisał m.in. Wygotsky, 2006.

odpowiedzi i natychmiastową nagrodę. Właściwości te czynią Internet przestrzenią atrakcyjną dla użytkowników z niepełnosprawnościami.

Bethany Good i Lin Fang (2015) postrzegają Internet w większym stopniu jako środowisko niż narzędzie. Jako znaczący wymiar życia młodych ludzi, gdzie rozwijają relacje społeczne, uczą się o świecie i nabywają wiedzę o sobie samych. Uczestnictwo w środowisku nowych mediów może wspomagać rozwój poznawczy, być sposobem realizowania i doświadczania wsparcia społecznego, zapewniać pewną intymność i rozwój niezależności np. poprzez autoekspresję oraz możliwość eksperymentowania z tożsamością (Tynes, 2007; Valkenburg, Peter, 2007). Ponadto wpływa pozytywnie na jej rozwój, pozwala doświadczać poczucia przynależności płynącego z udziału w mediach społecznościowych oraz daje możliwość regulowania zakresem ujawniania spraw o charakterze osobistym (Davis, 2012).

Zdaniem T. Bernersa-Lee (1999) Internet w większym stopniu jest fenomenem społecznym niż technicznym. Członkowie marginalizowanych grup mogą osiągać liczne korzyści z uczestnictwa w społeczeństwie sieciowym oraz grupach *online* w sposób, który będzie widoczny dla innych ludzi. Generalnie TIK opisuje się jako technologie, które mogą być używane do upodmiotowienia ludzi niepełnosprawnych i ułatwiać zrównanie w szeroko rozumianych szansach uczestnictwa w różnych obszarach życia. Ludzie z „całozyciowymi” niepełnosprawnościami (*lifelong disabilities*) są bardziej samotni niż pozostała część społeczeństwa. Współcześnie media społecznościowe, oprócz znaczącej roli w podnoszeniu kapitału społecznego, mogą stanowić realizację idei włączania fundamentalnych praw ludzi z niepełnosprawnościami, sprzyjąc osiągnięciu celów ekonomicznych, edukacyjnych i związanych z rehabilitacją zawodową.

Mimo iż Internet nie jest określany jako technologia wspomagająca, to spełnia wiele takich funkcji, które uznać należy za wspierające osoby z niepełnosprawnościami. Dzięki Internetowi ludzie mogą m.in.:

- być bardziej niezależni (np. poprzez robienie zakupów *online*);
- doświadczać wsparcia innych (np. poprzez uczestnictwo w internetowych grupach wsparcia);
- posiadać lepszy dostęp do informacji (np. poprzez korzystanie z serwisów dotyczących zdrowia, niepełnosprawności);
- uczestniczyć w życiu społecznym, doświadczać inkluzji społecznej (np. poprzez obecność na portalach społecznościowych) (Chadwick, Fullwood, Wesson, 2013, s. 231).

Są to zatem zalety, które posiadają szczególne znaczenie dla osób zmagających się z ograniczeniami wynikającymi zarówno z samej niepełnosprawności jak i z pozajednostkowych barier występujących w ich życiu.

2.1. TECHNOOPTYMIZM – INTERNET JAKO UNIWERSALNE NARZĘDZIE PRZEKRACZANIA OGRANICZEŃ

Znani badacze problematyki obecności osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni cyfrowej Natilene Bowker i Keith Tuffin (2006) podejmują wątek przekraczania siebie, swoich cielesnych ograniczeń, wskazując przy tym Internet jako narzędzie transcendencji niepełnosprawnych ciał. Wyrażają nadzieję, że przynajmniej potencjalnie, usuwa część barier związanych z niepełnosprawnością i uprzedzeniami społecznymi oraz pozwala na wyjście poza doświadczaną codzienność, co wykazały badania *online* z niepełnosprawnymi intelektualnie respondentami z Nowej Zelandii. Ci sami badacze na podstawie innego, zrealizowanego przez siebie, projektu mówią, że niepełnosprawni są odbierani w rzeczywistości *online* bardziej osobowo niż w tradycyjnym środowisku, gdzie silniejsza jest koncentracja na niepełnosprawności, pierwszym wrażeniu. Decyduje o tym możliwość wyboru jak wiele chce się odsłonić, w jaki sposób zaprezentować siebie w świecie nowych mediów (*choice to disclose*). Repertuar takich zachowań może być kontrolowany przez jednostkę i przynosić jej korzyści (Bowker, Tuffin, 2002). Więcej miejsca poświęcają temu zagadnieniu w swojej wcześniejszej pracy (Bowker, Tuffin, 2003), pisząc o zjawisku anonimowości wizualnej i wychodzeniu poza stygmat niepełnosprawności w procesie korzystania z nowych technologii. Innym interesującym aspektem tego badania było poszukiwanie indywidualnych sposobów „zarządzania” ryzykiem zranienia (*vulnerability*) w kontekście obecności *online*.

Zdaniem Tomasza Sahaja (2013, s. 106), reprezentującego optymistyczne stanowisko dotyczące roli nowych mediów:

„Grupy wykluczenia, do których należą biedni, niepełnosprawni i zacofani cywilizacyjnie, są przy pomocy różnorodnych strategii ponownie włączani do medialnej ludzkiej społeczności”.

Autor ten przywołuje również opinię Kazimierza Krzysztofka (2006), który twierdzi, że relacja komputer-człowiek-społeczeństwo jest współcześnie najważ-

niejszym przedmiotem refleksji nauk społecznych, a nawet dla niektórych osób komputer może być nawet pośrednikiem nawet w dostępie do transcendencji (przekraczania swoich ograniczeń, wychodzenia poza bieżące doświadczenie). Taki „technooptymistyczny” punkt widzenia ilustruje podejście Parimali Raghavendry i współpracowników (2012). Ich zdaniem zwiększająca się dostępność do Internetu sprzyja poprawie zdrowia i zmniejszeniu się nierówności zdrowotnych między dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi. Dzieje się to poprzez poszerzenie społecznych determinantów zdrowia, takich jak przeciwdziałanie izolacji społecznej, zwiększanie się uczestnictwa i kontroli nad własnym życiem. Wyraźnie więc widać zmianę podejścia do Internetu – od zjawiska zagrażającego zdrowiu do korzystania z niego jako warunku pełnego zdrowia. Jego znaczącą rolę w kształtowaniu samostanowienia³² (*self-determinantion*), które realizuje się m.in. poprzez dokonywanie wyborów, rozwiązywanie problemów, zauważa Michael Wehemeyer (1996). Zdrowie z kolei jest związane z aktywnością i uczestnictwem w życiu społecznym, również w pozaszkolnych aktywnościach dających młodym ludziom możliwość do rozwoju własnych kompetencji, budowania poczucia przynależności do grupy, np. dotyczy to graczy internetowych, choć ta ostatnia aktywność często bywa negatywnie wartościowana lub nawet demonizowana. W świetle niektórych badań gry komputerowe mają również pozytywny wpływ na inne znaczące obszary, np. na umiejętności czytania, pisanie i inne kompetencje szkolne (np. Gilleade, Dix, Allanson, 2005). Komputer zmienia sposób uczenia się, a nie utrudnia uczenie się w ogóle. Na przykład gry wideo rozwijają tak szerokie spektrum sprawności, jak ruchy precyzyjne, umiejętność rozwiązywania problemów, wzbogacają społeczne doświadczenia i sprzyjają dzieleniu wartości z innymi uczestnikami (Seale, 2014).

TIK są zdaniem Sylvii Søderstrøm (2009a, 2009b) najbardziej efektywnym środkiem dla ludzi niepełnosprawnych w przewyciężaniu ich problemów. Sektor nowych technologii wydaje się miejscem, gdzie wiele uszkodzeń nie ma znaczenia. W nurt ten wpisuje się również Agnieszka Sekułowicz (2009), która pisze o przewyciężaniu samotności „Innych” (np. osób z niepełnosprawnościami) poprzez tworzenie „Ja wirtualnego”. Przedstawia niezwykle optymistyczną wizję Internetu jako środowiska, którego uczestnicy mogą egzystować poza wszelkimi konwencjami świata realnego, doświadczać zmniejszenia wyobcowania, samotności, braku barier psychologicznych, możliwości nieujawniania swojej

³² Samostanowienie obejmuje postawy i zdolności potrzebne by: działać na własny rachunek, podejmować decyzje odnośnie siebie samego i dokonywać wyborów (za: Smith, 2010).

niepełnosprawności. W ten sposób, „Inni” stają się, zdaniem Sekułowicz, bardziej wolni i niezależni. Przestają być inni.

Współcześnie niezwykle ważną kwestią jest stopień w jakim Internet jest używany do poszukiwania wsparcia przez rodziców, opiekunów osób z niepełnosprawnościami. Ramka tematyczna na następnej stronie zawiera zestawienie najważniejszych wyników i metodologii badania rodziców dzieci z orzeczoną niepełnosprawnością. Uzyskane wyniki należy uznać za obiecujące, choć nadal grupa osób w ogóle niekorzystających z Internetu (nie tylko do poszukiwania wsparcia) jest znacząca. Warto zauważyć występowanie stosunkowo licznej grupy opiekunów niekorzystających z Internetu do poszukiwania wsparcia, ale posiadających pozytywne nastawienie do takiego zjawiska – wydają się być dobrymi kandydatami do prowadzenia wśród nich działań zmierzających do rozwoju ich kompetencji w tym zakresie.

Józef Bednarek i Anna Andrzejewska (2010, s. 7–8) zauważają, że osoby niepełnosprawne, które posiadają dostęp do mediów i różnorodnych aplikacji multimedialnych, mogą z powodzeniem wspomagać i wspierać swoje funkcjonowanie, a tym samym minimalizować skutki wykluczenia społecznego, przy równoczesnym zwiększaniu realnych możliwości integracji społecznej. Najnowsze rozwiązania technologiczne zdaniem autorów pozwalają również na minimalizowanie barier psychologicznych, architektonicznych, organizacyjnych i innych. Warto jednak zauważyć, że jakkolwiek dostęp jest warunkiem koniecznym korzystania z Internetu i TIK, to współcześnie definiowane bariery muszą uwzględniać również kompetencje użytkowników. Jak często okazuje się, sam dostęp nie rozwiązuje wszystkich problemów. Wydaje się również, że ekscytacja spowodowana możliwościami związanymi z Internetem może w pewnych sytuacjach przesłonić fakt, że pożądane cele w pracy z uczniami ze SPE można również osiągać bez udziału TIK, w „tradycyjny” sposób (Williams, Jamili, Nicholas, 2006).

Internet stanowi również narzędzie nowych interakcji ze światem zewnętrzym. Otrzymywanie informacji zwrotnych z otoczenia zmienia nasze zachowanie. Smartfony, tablety wpływają na życie społeczne i uczenie się, a technologie mobilne (dotykowe) zapewniają użytkownikom sensoryczną informację zwrotną (*feedback*). Ucieleśnione poznanie poprzez zmysły (*Embodied Interaction*) następuje również w relacji z technologiami dotykowymi³³. Spodziewać się należy

³³ Więcej o technologiach „dotykowych” i ich znaczeniu w kolejnym rozdziale.

Synteza wyników badania rodziców dzieci z niepełnosprawnościami
w zakresie wykorzystywania
nowych technologii w poszukiwaniu wsparcia

**Wykorzystanie nowych technologii we wsparciu – badanie rodziców dzieci
z niepełnosprawnościami (IMP, RCPS 2015, N=93)***

- około ¼ rodziców nie korzysta w ogóle z Internetu;
- zidentyfikowane bariery: finansowe, kompetencyjne, brak czasu, psychologiczne (w tym traktowanie Internetu jako medium „rozrywkowego”). W badanej próbie znajdują się również tacy rodzice, którzy mają dostęp do Internetu, a z niego nie korzystają;
- około połowa internautów korzysta z Internetu do poszukiwania wsparcia w sprawach związanych z wychowaniem/opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością;
- w wypowiedziach zidentyfikowano występowanie wszystkich rodzajów wsparcia (informacyjnego, instrumentalnego, materialnego i emocjonalnego), które z powodzeniem badani doświadczyli w swojej aktywności online;
- wyodrębniono główne i marginalne kategorie tematyczne wypowiedzi dotyczących oceny przydatności Internetu jako narzędzia wsparcia (dotyczy osób korzystających z Internetu):

✓ **korzystanie z Internetu do wsparcia – ocena pozytywna**

(zdecydowana większość respondentów korzystających z Internetu mieści się w tej kategorii). Zidentyfikowano tu wąski zakres korzystania (najczęściej dotyczyło to poszukiwania wsparcia informacyjnego) i zakres szeroki, dotyczący wykorzystywania mediów społecznościowych i/lub wykorzystania do większej liczby niż jedna forma wsparcia (około 1/3 badanych mieści się w tej drugiej kategorii). Charakterystyczna jest obecność osób wykorzystujących właściwości mediów społecznościowych również do udzielania pomocy innym w podobnej sytuacji;

✓ **niekorzystanie z Internetu do poszukiwania wsparcia – nastawienie pozytywne**
z punktu widzenia działań adresowanych do rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, znaczący charakter ma, że co szósta z badanych to osoba niekorzystająca, ale pozytywnie nastawiona wobec Internetu i jego możliwości. To pozytywne nastawienie stanowi potencjał do działań m.in. edukacyjnych; Wyodrębniono również kategorie marginalne:

✓ **korzystanie z Internetu do poszukiwania wsparcia – ocena niejednoznaczna**

✓ **niekorzystanie z Internetu do poszukiwania wsparcia – nastawienie negatywne**

Zauważalny w tej grupie był brak zaufania do innych użytkowników sieci oraz dostępnych tam treści;

✓ **niekorzystanie – nastawienie niejednoznaczne/brak oceny.**

Wnioski:

korzystanie z Internetu w obszarze poszukiwania wsparcia ma znaczący charakter, ale grupa osób niekorzystających w taki sposób jest również stosunkowo liczna. Niemal wszyscy poszukujący wsparcia oceniają rezultaty pozytywnie, a wśród osób niekorzystających jest dużo takich, którzy są pozytywnie nastawieni do skorzystania z Internetu jako narzędzia wsparcia w przyszłości. Dla niektórych osób wciąż barierą są koszty Internetu.

* Projekt nr 7 z listy w Aneksie.

kolejnych zmian w rozwoju technologicznym, które wciąż mają miejsce i wszyscy im podlegają. Niektórych z nich nie jesteśmy w stanie przewidzieć, ale już te, których jesteśmy świadkami stanowią ogromną zmianę i nową jakość. Są to m.in. takie funkcjonalności, jak identyfikacja ruchu w konsolach (niesłusznie mimo nazwy odbieranych jako tylko do grania) spersonalizowanych gestów, aplikacje mobilne wykorzystujące zawarte w smartfonach i tabletach różnego rodzaju sensory (np. akcelerometry, kompasy, żyroskopy i kamery) użyteczne do mierzenia prędkości, przyspieszenia, określania pozycji ciała itp. Znaczące jest powiązanie rozrywkowych i „poważnych” (medycznych, rehabilitacyjnych, komunikacyjnych) zastosowań „niepoważnych” technologii, jak wspomniane już konsole do gier. Chodzi tu między innymi o możliwość obsługi różnych urządzeń (np. użytecznych w zastosowaniach medycznych i wspierających) za pomocą gestów, pozycji całego ciała. Te same funkcjonalności wykorzystują gracze i użytkownicy konsol, takich jak Microsoft Kinect, Sony PSP i Nintendo. Obszar ten, choć niezwykle obiecujący, jest wciąż mało zbadany i wykorzystywany w przedsięwzięciach na rzecz osób z niepełnosprawnościami.

Jeszcze dalej w wizjach rozwoju związków człowiek – nowe technologie idzie Kel Smith (2015), który pisze o nieuniknionym procesie transformacji naszych ciał (cyborgizacji) w lepsze wersje samych siebie. Potencjalnie wszyscy z tego będą mogli skorzystać, ale w przypadku osób z niepełnosprawnościami, np. możliwość sterowania komputerem „jedynie” poprzez mózg (*brain-controlled computer interfaces*) stanowi ogromną obietnicę.

2.2. TECHNOLOGIE INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE I INTERNET JAKO NARZĘDZIA WSPOMAGAJĄCE REALIZACJĘ CELÓW PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Joanna Zielińska (2014a) traktuje komputer jako środek dydaktyczny, narzędzie poznawcze, korekcyjne i usprawniające w przestrzeni edukacyjnej dziecka z niepełnosprawnością. Nowocześnie rozumiana edukacja osób z niepełnosprawnościami musi uwzględniać fakt, że:

„Ważny jest nie tylko aspekt edukacyjny, ale i wspomagający integrację, zaspakajanie potrzeb, szybszy i pełniejszy rozwój w różnych sferach, motywację do kontaktu z innymi oraz pełniejszy kontakt z resztą społeczeństwa” (Zielińska, 2014a, s. 80).

Oczywiście, naturalne we współczesnym świecie, zanurzenie w świecie TIK musi być wspierane działaniami celowymi. Elżbieta Minczakiewicz (2011) postrzega dostępne media, w tym komputer, Internet, telefon komórkowy, jako czynniki normalizacyjne przynoszące korzyści w rozwoju w obszarach informacyjno-poznawczym, wychowawczo-edukacyjnym, kulturalno-społecznym i rehabilitacyjnym.

Komputer (dziś można mówić szerzej o technologii komputerowej – przyp. autora), w odróżnieniu od mediów tradycyjnych, zdaniem M. Tanasia (2005) charakteryzuje się:

- interaktywnością (rozumianą jako zdolność do dialogu człowiek–komputer, zapewniającą uczniowi podmiotowe poczucie sprawstwa);
- polisensorycznością (oddziaływaniem na wiele zmysłów człowieka);
- szczególną zdolnością do przesyłania, przetwarzania, selekcji i magazynowania oraz multiplikacji informacji;
- multimedialnością (możliwością sprzętowego i programowego łączenia w jednym urządzeniu wielu mediów i ich funkcji oraz wielu środków wyrazu);
- symulacyjnością (możliwością imitowania rzeczywistych zjawisk procesów lub urządzeń);
- komunikacyjnością (traktowaną jako zdolność do zapewnienia poprzez sieć wizualnej, głosowej lub symbolicznej łączności z drugą osobą, także innym komputerem bądź urządzeniem);
- wirtualizacją, której istotą jest zdolność do tworzenia fikcyjnej rzeczywistości, określanej jako rzeczywistość wirtualna lub cyberprzestrzeń.

Są to właściwości, które w znaczącym stopniu korespondują z postulowanymi zasadami skutecznego uczenia się (np. wielozmysłowości w poznawaniu świata). Warto zwrócić uwagę, iż współcześnie upowszechnienie dostępu do Internetu przez komputer lub znacznie częściej przez urządzenie mobilne, spowodowało poszerzenie tych właściwości i powstanie nowych jakości, przede wszystkim możliwość interakcji z innymi ludźmi oraz produkcję treści. Na korzystanie z narzędzi ery cyfrowej należy patrzeć również z perspektywy tradycyjnych postulatów, założeń pedagogiki specjalnej, np. sfery najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*) oraz szans i wyzwań, jakie dla rozwoju stawia ten rodzaj doświadczeń życiowych, edukacyjnych lub rehabilitacyjnych.

W polskiej pedagogice specjalnej kwestia obecności osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin w świecie nowych mediów pojawia się stosunkowo rzadko,

choć należy zauważyć stopniowy wzrost zainteresowania taką tematyką. Zdaniem Bernadety Szczupiał (2008, s. 119).

„Z racji globalnego zasięgu Internet jest dla osób niepełnosprawnych swoistym oknem na świat, poszerza ich szanse edukacyjno-zawodowe, pozwala zdobywać wiedzę [...] i pracować, pozyskiwać informacje, nawiązywać znajomości, łączyć się w grupy wzajemnego wsparcia, integrować z osobami pełnosprawnymi, przełamując bariery psychiczne oraz bariery własnej, fizycznej niepełnosprawności. Pełne wykorzystanie nowego medium w celach edukacyjnych to kolejna szansa, ale także istotne zadanie dla pedagoga specjalnego”.

Dostrzeganie znaczenia tego obszaru w wyposażeniu kompetencyjnym pedagogów specjalnych zostaje jednak ograniczone do kontekstu edukacyjnego. Agnieszka Żyta (2008) zauważa znaczenie prowadzenia i tworzenia stron internetowych przez osoby z niepełnosprawnościami lub ich rodziny. Za Rachael Zubal-Rugieri (2007) przywołuje znaczenie, jakie aktywności *online* pełnią dla wyjątkowych internautów. Są to funkcje: informacyjna, komunikacyjna, terapeutyczna i rehabilitacyjna. Jako zalety czynnego uczestnictwa w sieci dla osób z niepełnosprawnościami wymienia m.in. uzyskiwanie jednocześnie widoczności i niewidzialności dla innych, likwidację barier, wzmacnianie niezależności i podmiotowości, zdobywanie wiedzy, budowanie więzi z innymi oraz korzystanie z rozrywki. Jednym z najbardziej oczywistych przykładów zastosowań nowoczesnych technologii w pracy z osobami z niepełnosprawnościami jest nauczanie na odległość, *e-learning* (np. Seale, 2006) zwiększające ich szanse edukacyjne.

Katarzyna Ćwirynkało i Agnieszka Żyta (2013) dostrzegają znaczenie wpływu nowych mediów na pedagogikę specjalną i zjawiska, którymi się zajmuje:

„Internet, portale społecznościowe, blogi i grupy dyskusyjne coraz częściej są platformą wymiany poglądów między osobami związanymi w różnym stopniu (zawodowym czy rodzinnym) z problematyką niepełnosprawności intelektualnej. Coraz częściej stają się także materiałem badawczym pedagogów specjalnych. Innym przykładem może być rozwój organizacji pozarządowych, stowarzyszeń rodziców i opiekunów (Ćwirynkało, Żyta, 2013, s. 30).

W kontekście pedagogiki specjalnej i nowoczesnych technologii nie można również pominąć możliwości wykorzystania Internetu w uzupełniającym i alter-

natywnym komunikowaniu się. O naturze ludzkiej komunikacji możemy się więcej dowiedzieć kiedy obserwujemy jak internauci podlegają wpływowi technologii, również wtedy gdy analizujemy ją w kontekście używanej technologii (Thurlow, Lengel, Tomic, 2004). Według Ludwiga Wittgensteina (2016) granice osobistego języka są granicami jednostkowego świata. Odnosi się to również w znacznym stopniu do osób z niepełnosprawnościami, specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, wymagającymi ułatwionej, wspomaganiej komunikacji (*Augmentative and Alternative Communication* – AAC), a w tym względzie niezwykle ważną rolę mogą pełnić TIK. Warto krytycznemu namysłowi poddawać poszczególne funkcjonalności TIK, często upraszczane i negatywnie wartościowane. Dotyczy to głównie komunikowania się w sposób zapośredniczony jako mniej wartościowej formy relacji z drugim człowiekiem. W przypadku osób z niepełnosprawnościami, w pewnych sytuacjach komunikacja zapośredniczona (szczególnie asynchroniczna np. poprzez e-mail, wpisy na forach) nie musi być namiastką prawdziwej rozmowy, ale może być szczególnie wartościowa (np. dla dzieci z niepełnosprawnościami poznawczymi), ponieważ pozwala na kontrolowanie szybkości rozmowy, wykorzystywanie obrazów jako symbolicznych wyrazicieli swojego stanu. TIK i komunikacja zapośredniczona mogą sprzyjać redukcji barier komunikacyjnych, np. wspomniana już asynchroniczność lub wybór trybu tekstowego umożliwiają pewną swobodę (np. decydowanie o czasie odpowiedzi), mogą również służyć ograniczeniu „przeładowania” informacyjnego. Jaeger (2012) podkreśla, że nawet ludzie z ograniczeniami poznawczymi jak np. osoby z zespołem Downa czy amnezją mogą zyskiwać bardzo wiele dzięki TIK i możliwościom używania komunikacji tekstowej.

Zdaniem Ishity Sanyal (2006), dla osób chorych psychicznie, podobnie jak dzieje się to w przypadku osób z niepełnosprawnościami, korzystanie z Internetu jest idealną wręcz opcją. Ten optymizm technologiczny wyraża się w przekonaniu, że uczestnictwo w społeczeństwie sieciowym stanowi rozwiązanie wielu problemów, z którymi borykają się wyjątkowi użytkownicy. Na przykład osobom z niskim poczuciem bezpieczeństwa łatwiej jest „manipulować” sprzętem niż wpływać na ludzi i wywoływać zmiany o charakterze społecznym. Tak więc ćwiczenia w nabywaniu kontroli nad maszyną (technologią) prowadzić mogą do nabywania kontroli nad własnym życiem. Niepełnosprawność powstająca jako skutek choroby psychicznej często może zostać przynajmniej częściowo przewyciężona dzięki nowym mediom. Wbrew tym, którzy twierdzą, że korzystanie z Internetu czyni użytkowników samotnymi, dla ludzi niepełnosprawnych sieć może stanowić swego rodzaju pomost do uczestnictwa w jakichkolwiek formach życia społecznego.

Podobne korzyści zostają zdiagnozowane w badaniu roli komunikacji zapośredniczonej (CMC) dla osób ze spektrum autystycznego. Penny Benford (2008) wykazuje, że jest ona środkiem, dzięki któremu jednostki autystyczne mogą bardziej aktywnie uczestniczyć w życiu i wyrażać swoje opinie, potrzeby bardziej efektywnie, co stanowi ważne implikacje dla możliwości samorzecznictwa.

Pedagogika specjalna wypracowuje zasady pracy z osobami stanowiącymi podmiot jej oddziaływań. W zależności od typu środowiska, w którym są one podejmowane (*online/offline*, z udziałem TIK/bez udziału TIK), realizują się przy pomocy konkretnych działań. W poniższej tabeli zawarte są wybrane zasady pochodzące ze znanych typologii stworzonych przez przedstawicieli, przede wszystkim polskiej, pedagogiki specjalnej.

Tabela 6. Wybrane zasady pedagogiki specjalnej i konteksty ich realizowania w środowisku nowych mediów i z ich wykorzystaniem

Wybrane zasady pedagogiki specjalnej	Konteksty realizacji zasad pedagogiki specjalnej w środowisku nowych mediów i z ich wykorzystaniem
zasada aktywizowania, maksymalnego uaktywnienia (Lipkowski, 1979; Dykcik, 1997; Sękowska, 1998)	interaktywność technologii komputerowej, Internetu, wywoływanie zainteresowania użytkownika sprzyjają nabywaniu aktywnej postawy
zasada sukcesu, satysfakcji, pracy w oparciu o tzw. punkt archimedesowy (Dykcik, 1997; Doroszewska, 1981; Grzegorzewska 1964, za: Sękowska 1998)	obserwowanie skutków własnych działań, satysfakcja z tego płynąca, używanie nowych mediów jako mocna strona młodych ludzi, docenianie przez dorosłych ich aktywności w ten sposób realizowanych
zasada indywidualizacji (Lipkowski, 1979; Doroszewska 1981)	elastyczność nowoczesnych technologii sprzyja możliwości ich dostosowania do potrzeb użytkownika na różnych poziomach (np. zakresu stosowania, ilości elementów, trudności zadania, kolorystyki, czasu)
zasada nauczania w najmniej ograniczającym środowisku (Deutsch-Smith, 2008)	ze względu na różne ograniczenia np. natury fizycznej czy społecznej środowisko nowych mediów może być najbardziej dostępną formą realizacji różnych zachowań (np. załatwiania spraw urzędowych) i potrzeb (np. kontaktu z innymi ludźmi)
zasada doboru odpowiednich metod, technik i środków (Dykcik, 1997)	„odpowiedniość” metod, technik i środków musi uwzględniać kontekst czasów. Współcześnie są to również środki-narzędzia ery cyfrowej
zasada wyzwiania otwartości (Dykcik, 1997)	komunikacja zapośredniczona służy większej otwartości (mechanizm rozhamowania)

Wybrane zasady pedagogiki specjalnej	Konteksty realizacji zasad pedagogiki specjalnej w środowisku nowych mediów i z ich wykorzystaniem
zasada „oprzyrządowania” i „oprotezowania” dziecka (Lipkowski, 1979)	współcześnie rozumiane rozwiązania wspierające funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami bardzo często oparte są na rozwiązaniach informatycznych, technice cyfrowej, np. osobisty asystent cyfrowy (<i>Personal Digital Assistant</i>)
zasada integracji ze społeczeństwem (Lipkowski, 1979)	większa obecność w społeczeństwie może być realizowana poprzez aktywność w Internecie społecznościowym. Przestrzeń publiczna to także media społecznościowe. Powszechne ich używanie może być narzędziem sprzyjającym integracji
zasada przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii osób niepełnosprawnych (Dykcik, 1997)	Internet może być obszarem manifestowania się niezależności osób z niepełnosprawnościami, daje możliwość mówienia własnym głosem, autoprezentacji etc.
zasada wyzwiania chęci poznawania rzeczywistości (Doroszevska, 1981)	poznawanie rzeczywistości odnosi się współcześnie również do świata cyfrowego, który jest jednym ze środowisk ludzkiej aktywności
kompensowanie braków organicznych i funkcjonalnych (Sękowska, 1998)	w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności TIK mogą pełnić rolę kompensacyjną (np. w przypadku braku wzroku czytniki ekranowe, wybieranie głosowe w Internecie, dla osób niesłyszących napisy pod filmami, aplikacje ułatwiające komunikowanie się, tłumacze języka migowego <i>online</i> , dla osób z innymi trudnościami w komunikowaniu się aplikacje do komunikacji alternatywnej i wspomagającej)

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenie technologii opartych na Internecie wynika m.in. z dostępu do ogromnej ilości zasobów, co w pewnych przypadkach może być również problematyczne np. dla osób nieradzących sobie ze złożonym procesem podejmowania decyzji, dokonywania wyborów. Internet dostarcza wskazówek wtedy gdy użytkownik tego potrzebuje, pozwala również cofnąć się do dowolnego momentu w oglądaniu zawartości (np. poprzez możliwość wielokrotnego oglądania przygotowanego pliku wideo przez nauczyciela, który nagrywa swoje lekcje, umieszcza je w sieci, a uczniowie mają możliwość korzystania z nich aż do przyswojenia, opanowania prezentowanych treści)³⁴. Innym ważnym aspektem, z punktu widzenia realizacji działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych, jest m.in.

³⁴ Działanie takie może stanowić element wykorzystywania metody tzw. odwróconej lekcji (*flip teaching*), w której z nowym materiałem, w swoim tempie z filmów edukacyjnych uczniowie zapoznają się w domu.

fakt, że nowe media są atrakcyjnym środowiskiem uczenia się – zwłaszcza dla tych, którzy mają złe doświadczenia z tradycyjnymi sytuacjami edukacyjnymi. Lydia Plowman i Christine Stephen (2007) wymieniają trzy czynniki interakcji dziecko – TIK: rozwój pozytywnego nastawienia do nauki, wzrost motywacji i zaangażowania oraz zdobywanie wiedzy o świecie. Warto w tym miejscu zauważyć, że na obecnym etapie korzystanie z TIK motywuje, ponieważ wciąż stanowią swego rodzaju nowość, ale wraz z upływem czasu stanie się to codziennością i w związku z tym potencjał motywujący TIK będzie mniejszy.

O zastosowaniach technologii informacyjnej w pedagogice specjalnej pisze Bronisław Siemieniecki, który wraz ze Stanisławem Juszczykiem należy do pionierów podejmowania takiej tematyki. Ich zainteresowanie dotyczy jednak przede wszystkim wykorzystania komputerów (prace te powstawały w latach 90. i początku XXI wieku, więc technologie mobilne nie były jeszcze szeroko używane – stąd termin komputer) przede wszystkim jako narzędzi do dydaktyki, diagnozy i terapii pedagogicznej.

„Stanisław Juszczyk słusznie zauważył, że sprzęt komputerowy z dodatkowymi urządzeniami i specjalistycznym oprogramowaniem staje się medium wielofunkcyjnym w procesie dydaktycznym, niwelującym różnice w procesie przyswajania informacji między osobami zdrowymi a niepełnosprawnymi [...]. Technologie Informacyjno-Komunikacyjne, umożliwiając realizację procesu kształcenia na odległość, pomagają w likwidowaniu luki informacyjnej u ludzi z różnymi dysfunkcjami” (Siemieniecki, 2007c, s. 52).

Kinestetyczne i zmysłowe doświadczenia w edukacji i rehabilitacji mogą być współcześnie realizowane dzięki technologiom „dotykowym”, które podnoszą motywację, zwiększają poczucie kontroli (bardziej niż w przypadku korzystania z „pośredników” np. w postaci myszy komputerowej), sprzyjają niezależności w nabywaniu kompetencji alfabetyzacyjnych, prowadząc do większych osiągnięć i stwarzając okazję do ekspresji użytkowników ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Flewitt, Kucirkova, Messer, 2014). Możliwości dotykowych technologii w uczeniu są zatem znaczące. Warto w tym miejscu zauważyć, jak ważną rolę przypisuje się dotykowi w oddziaływaniach w obszarze pedagogiki specjalnej. Na podstawie badań dotyczących funkcjonowania mózgu, zmysł ten jako kanał sensoryczny w obrębie szerszego systemu percepcyjnego pociąga za sobą wzajemną relację między ludźmi a ich środowiskiem. Nawet osoby z głębszymi formami NI były w stanie korzystać z tabletów dzięki temu, że są mniej „wymagające”

w porównaniu z myszką komputerową, w zakresie precyzyjnej obsługi. W ten sposób pozwalają mniej sprawnemu użytkownikowi kontrolować urządzenie i zainstalowane aplikacje (Flewitt, Kucirkova, Messer, 2014). Używanie „łatwych” technologii mobilnych sprzyja również rozwojowi myślenia przyczynowo-skutkowego. Tablety pomagają doświadczać poczucia kontroli, osiągnięć w połączeniu z przyjemnością płynącą z ich używania. Używanie technologii dotykowej ekranu stanowi intrygującą mieszankę fizycznych i wirtualnych doznań. Dotykanie ekranu zawiera w sobie doświadczenia czuciowe i dostarcza informację zwrotną, podobnie jak dzieje się to w środowisku fizycznym, mimo iż to co jest dotykane nie jest fizyczną rzeczywistością i funkcjonuje tylko jako rodzaj artefaktu.

Inną formą technologii informatycznej wykorzystującą Internet jest tzw. rzeczywistość wirtualna (*virtual reality*) czy rzeczywistość rozszerzona (*augmented reality*) łącząca tzw. świat rzeczywisty i generowany za pomocą technologii komputerowej. Zdaniem Johnna Cromby’ego (1996) oraz Penny Standen i Browna (2005) wirtualne środowisko (*virtual learning environment*) stwarza okazję do uczenia się wolnego od błędów i jednocześnie bez ryzyka „realnych”, poniżających czy niebezpiecznych konsekwencji. Dodatkową zaletą środowiska wirtualnego jest możliwość „manipulowania” w sposób w jaki nie można wywoływać zmian w świecie *offline*, np. ze względu na niepełnosprawność. Użytkownicy reprezentowani przez swoje awatary mogą konstruować, poruszać się w skonstruowanych przez siebie „światach”, spotykać się z innymi użytkownikami, realizować swoje pomysły, podejmować bardziej niezależne decyzje niż w świecie *offline*³⁵. Wreszcie, co bardzo ważne, mogą bezpiecznie ćwiczyć różne umiejętności (np. społeczne, poznawanie miejsc, drogi, naukę obsługi urządzeń) w bezpiecznym, pozwalającym na pomyłkę i powtarzanie, środowisku cyfrowym. Mówi się, że taki „trening” może mieć przełożenie (transfer) na ogólnie rozumiany dobrostan, edukację i zatrudnienie (Pajtas, 2007). Używanie pojęcia „światów” zakłada możliwość doświadczenia „równoległych” do tradycyjnie rozumianego świata aktywności, jak np. uczestnictwo w życiu społecznym i możliwości realizowania ważnych zadań rozwojowych (np. konstruowanie tożsamości). Warto w tym miejscu wspomnieć również o obiecujących donie-

³⁵ To założenie musi jednak uwzględniać m.in. rodzaj niepełnosprawności, ponieważ np. dla osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną obsługa światów wirtualnych będzie dostarczać prawdopodobnie zbliżonych trudności, jak obsługa tradycyjnych urządzeń. W Polsce szerzej kwestią możliwości światów wirtualnych (głównie w kontekście edukacyjnym) zajmuje się Paweł Topol.

sieniach dotyczących możliwości wykorzystania rzeczywistości wirtualnej we wsparciu osób z niepełnosprawnościami, skutkującego poprawą ich samooceny (Nosek i in., 2016). Internet może również stanowić sferę wolności i niezależnego funkcjonowania tej grupy osób. Szczególnie Internet społecznościowy jest atrakcyjnym środkiem nawiązywania i realizowania relacji. Może być również traktowany jako alternatywne środowisko socjalizacji. Interaktywne technologie mogą odgrywać pozytywną rolę w pomocy w radzeniu sobie z wyzwaniami i przeszkodami obecnymi w życiu osób z niepełnosprawnościami, np. w obszarze komunikacji, związanymi z uczeniem się, lub choćby pozwalając w większym stopniu na doświadczanie świata w jego różnych wymiarach i czerpanie z tego przyjemności. Wiedza o tym, jak młodzi ludzie z niepełnosprawnościami, korzystają z Internetu w celach społecznych, jest ograniczona i rozproszona. Można jednak na podstawie istniejącej wiedzy (np. Alper, 2014) mówić o pewnych prawidłowościach:

1. komunikowanie się *online* i *offline* jest silnie powiązane z aktywnościami *offline*;
2. smartfony i inne urządzenia mobilne są środkami poprawiającymi bezpieczeństwo i dającymi poczucie bezpieczeństwa;
3. społeczne i cyfrowe wykluczenie są silnie powiązane z tradycyjną marginalizacją.

Młodzi ludzie z niepełnosprawnościami powinni korzystać ze swojej autonomii i należy ją respektować. Wybór aktywności w świecie nowych mediów jest, zdaniem Meryl Alper (2014), szczególnie wartościowym aspektem, gdyż właśnie tam mogą odczuwać największą niezależność. Możliwość korzystania z nowych mediów może również sprzyjać powstawaniu swoistej sfery prywatnej – oddzielonej od domu, szkoły, środowiska lokalnego, opiekunów, nauczycieli, którzy często mają decydujący głos w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych. Tessa Lippold i Jan Burns (2009) zwracają również uwagę na to, że korzystanie z narzędzi ery cyfrowej sprzyja redukcji stygmatu oraz promuje samodzielne poszukiwanie pomocy i wsparcia. Zauważają oni także potrzebę poszukiwania równowagi w przypadku dzieci ze SPE między nadmierną ich ochroną a korzyściami płynącymi z dostępu do sieci. Doświadczenie Parimali Raghavendra i współpracowników (2015) pokazuje, że zachęcanie, uczenie i wspomaganie młodych ludzi z niepełnosprawnościami z obszarów wiejskich do używania mediów społecznościowych przynosi pozytywne rezultaty (m.in. poszerzenie kontaktów społecznych, satysfakcja użytkowników i ich rodzin, poprawa jakości komunikowania się, cyfrowych kompetencji „alfabetyzacyjnych”, doskonalenie używania

technologii wspomagających). Warunkiem jest jednak świadomość i umiejętności dorosłych pozwalających na wykorzystywanie Internetu jako technologii wspomagającej oraz uwzględnianie potrzeb wyjątkowych użytkowników. Konieczna w tym względzie jest również współpraca między szkołą, rodziną i osobami zajmującymi się techniczną (informatyczną) stroną takich przedsięwzięć.

Nie do pominięcia jest również możliwość pozytywnej autoprezentacji oraz działanie niezależne od innych. Kwestie związane z wartością niezależności znajdują potwierdzenie także w innych analizach. Trzy główne kategorie, jakie wyłoniły się z badania doświadczeń *online* młodych ludzi z niepełnosprawnością fizyczną, to właśnie możliwość doświadczania niezależności, osiągnięcia której sprzyjają ułatwione komunikowanie oraz uczenie się (Anderberg, Jönsson, 2005). Ta ostatnia kategoria obejmuje nie tylko możliwość zdobywania informacji o świecie, ale również jest okazją do bycia w czymś dobrym, widocznym dla innych oraz realizowania kreatywności. Komunikowanie obejmowało spotkania jak „równy z równym”, możliwość wyboru ujawnienia zakresu informacji o sobie, możliwość redukcji stereotypów dotyczących niepełnosprawności oraz tworzenie wyjątkowej sieci społecznej.

2.3. INTERNET A TOŻSAMOŚĆ I AUTOPREZENTACJA UŻYTKOWNIKÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Korzystanie z Internetu bywa również rozpatrywane w kontekście tożsamości użytkowników i możliwości prezentowania się szerszym kręgom społecznym. Autorzy wskazują na tożsamość jako jeden z istotnych wymiarów podmiotowości. Nabywanie tej pierwszej to proces, który wymaga wspierania i nigdy nie jest skończony. Składają się na to złożone procesy i ich efekty, takie jak m.in. świadomość ciała i własnej płciowości, posiadanie realistycznego obrazu siebie, poczucie stałości i odrębności od innych oraz możliwość pełnienia ról społecznych (Murawska, 2009). Do konstruowania tożsamości osób z niepełnosprawnościami opartej na swojej inności przyczyniają się również społeczne reakcje na niepełnosprawność, stygmatyzacja (Tylewska-Nowak, 2011). Istnieje również tzw. oczekiwana społeczna tożsamość jednostki (Goffman, 2005) czyli oczekiwania i wymagania od osób, z którymi mamy kontakt. Szczególnie w przypadku osób z niepełnosprawnościami oczekiwania takie mogą mieć znaczący, negatywny wpływ na ich postrzeganie.

Tożsamość, podobnie jak wiele innych kluczowych pojęć, ma charakter wieloznaczny. Termin ten, jak zauważa Izabela Cytlak (2008, s. 34), zawiera

w sobie pewną dwoistość znaczeniową – odnosi się do podobieństwa, identyczności, pozostawania niezmiennie tym samym i jednocześnie do odrębności i wyróżniania spośród innych. Taka dwoistość związana jest z indywidualnym i społecznym wymiarem tożsamości.

„W pierwszym przypadku tożsamość wskazuje na »bycie kimś« w sposób trwały i odrębny, wskazuje na zakorzenie jednostki w miejscu i czasie. Natomiast drugie znaczenie odsyła do społecznych identyfikacji, utożsamiania się z kimś lub czymś. [...] Elementem wspólnym wybranych koncepcji tożsamości jest: poczucie własnej spójności, poczucie ciągłości i względna niezmiennosc oraz poczucie odrębności od otoczenia”.

Christian Callo (2006) rozróżnia trzy pojęcia tożsamości – socjologiczne (inaczej przynależność i stopień integracji), psychologiczne (opisuje równowagę wewnętrzną) oraz filozoficzne (zgodność myślenia i poznania podmiotu ze światem). Tożsamość to „Ja” jako całość i jedność w racjonalnej i psychosomatycznej zgodzie ze sobą i światem. Jako zagrożenie dla konstytuowania się tożsamości osób z niepełnosprawnościami E. Murawska (2009) wymienia lęk przed odrzuceniem i jednocześnie silną potrzebę akceptacji i uznania. Skutkowac to może różnymi niekorzystnymi zachowaniami, jak konformizm, uleganie presji grupy i skłonność do zachowań ryzykownych. Jedną z ważnych płaszczyzn jest wspieranie rozwoju tożsamości przez placówki edukacyjne, których zadaniem jest tworzenie okazji do treningu ról społecznych.

Zdaniem N. Bowker (1999, za: Benford, 2008) w świecie skoncentrowanym na ciele i wizualnej reprezentacji, zasoby tekstowe stwarzają większe możliwości dla niepełnosprawnych np. bardziej podmiotowego konstruowania swojej (swoich) tożsamości w porównaniu z tymi, którzy z takich możliwości nie korzystają, doświadczając stygmatyzacji i komunikacyjnych barier w świecie *offline*. N. Bowker i K. Tuffin (2007) wymieniają trzy aspekty kreowania swojej podmiotowości niepełnosprawnych użytkowników nowych mediów:

- nie są oceniani wyłącznie na podstawie swojej niepełnosprawności;
- doświadczają mniejszej ilości barier w życiu społecznym;
- doświadczają większej niezależności.

Zdaniem Azy Barak i Yael Sadovsky (2008) Internet stworzył korzystne warunki dla osób znajdujących się w różnego rodzaju złożonych sytuacjach, w tym dla osób z niepełnosprawnościami, przez swoją „niewidzialność” (selektywną widzialność) dla innych użytkowników. Zatem TIK mogą być, do

pewnego stopnia, narzędziem kształtowania bardziej pozytywnych postaw – niepełnosprawni użytkownicy mogą prezentować się tak, jak chcą – ukryć bądź ujawnić swoją niepełnosprawność, jeśli tak zdecydują. Z wywiadów prowadzonych przez Internet z osobami z niepełnosprawnościami wynika, że takie aspekty korzystania z nowych mediów, jak wolność od negatywnego wartościowania, brak oceniania na podstawie niepełnosprawności i możliwość opartej na tekście autoprezentacji stanowią olbrzymią wartość (Bowker, Tuffin, 2007). Tekstowość pomaga skoncentrować się na zawartości przekazu, a nie na osobie nadawcy, np. jego wyglądzie fizycznym. Wszechobecny mechanizm opierania się w sądach na temat innych ludzi na „podpowiedziach wizualnych” (*visual cues*) w kontaktach twarzą-w-twarz w Internecie jest mniej obecny.

Warto zatem dodać wolność do ujawniania swojej niepełnosprawności np. wtedy kiedy osoby z niepełnosprawnościami uznają to jako ważny element społecznej interakcji, możliwość wyrażania siebie oraz sprzyjanie poczuciu wspólnotowości. Rewolucja technologiczna pozwala również osobom z niepełnosprawnością, zdaniem Elizy Varney (2010), na bycie słyszany na „ryнку idei” (np. poprzez możliwość szerokiego docierania do społeczeństwa przez media społecznościowe z postulatami normalizacyjnymi, równościowymi). Niesłuchanie ważną rolę odegrała tu ewolucja Internetu – od prostych stron do sieci społecznościowych.

Wykorzystywanie Internetu do autoprezentacji i mówienia własnym głosem osób marginalizowanych dotyczy m.in. stron i kont na serwisach społecznościowych redagowanych przez osoby ze spektrum autyzmu, zwłaszcza te, które określane są jako wysoko funkcjonujące (*high functioning autism*). Analiza zawartości często przeczy stereotypowemu postrzeganiu takich osób. Wyniki wskazują również na potrzebę kontaktów społecznych i potrzeby pewnego dopasowania się do innych oraz na świadomość własnych ograniczeń (Jones, Meldal, 2001, za: Benford, Standen, 2008).

Zdaniem Beth A. Haller (2010), nowe media dają niezależność od tradycyjnych mediów, co stanowi dobrą wiadomość dla aktywistów, działaczy, społeczników. Dzięki Internetowi osoby z niepełnosprawnościami, ich rodzice, organizacje mogą sprawować większą kontrolę nad swoją sytuacją. Media społecznościowe sprzyjają większemu zróżnicowaniu informacyjnemu, szerszemu i łatwiejszemu dostępowi do wiedzy. Jednym z narzędzi Internetu społecznościowego są blogi, a ich analiza pokazuje, że można znaleźć tam niezwykle bogatą zawartość dotyczącą niepełnosprawności, tworzoną zarówno przez same osoby z niepełnosprawnościami, ich bliskich oraz specjalistów. Innym aspektem tego rozpowszechnienia jest żartobli-

wie używana trawestacja znanego cytatu, że jeszcze nigdy tak wielu nie pisało do tak niewielu. W tym przypadku oznacza to, że wciąż sprawy dotyczące niepełnosprawności docierają do ograniczonego grona odbiorców, chociaż potencjalnie jest to środek, dzięki któremu można unikalną perspektywę niepełnosprawności pokazywać właściwie nieograniczonemu gronu odbiorców.

Internet, w porównaniu z mediami tradycyjnymi, pozwala w zdecydowanie większym stopniu ukazać aktywność osób z niepełnosprawnościami i funkcjonowanie ich bliskich w przestrzeni publicznej. Są oni zwykle przedstawiani jako odbiorcy działań tzw. osób pełnosprawnych, organizacji pomocowych, a nie jako aktywne podmioty.

„Za pomocą dostępnych w sieci narzędzi podejmują (osoby z niepełnosprawnościami – przyp. autora) działania służące powstaniu wspólnoty kulturowej osób niepełnosprawnych, która ma na celu zbudowanie nowej tożsamości. Ma ona charakter oporu, pozwala tym osobom w ramach wirtualnych społeczności znaleźć swoje »schronienie« przed procesami marginalizacji i stygmatyzacji, którym wciąż podlegają we współczesnym społeczeństwie. W tej przestrzeni mogą one funkcjonować na zasadach odmiennych od tych, które są dominujące w instytucjach społecznych. Wskazuje na to duża rozbieżność między treściami poruszonymi przez samych niepełnosprawnych, którzy budują społeczności, wspólnoty zrzeszające osoby w podobnej sytuacji, a treściami poruszonymi przez instytucje wspomagające, które traktują Internet jak kolejne medium służące komunikacji” (Stojkow, Żuchowska-Skiba, 2015, s. 18).

Zatem osoby z niepełnosprawnościami, podobnie jak inne stygmatyzowane i marginalizowane w społeczeństwie środowiska, budują tożsamość oporu, która pozwala na wyartykułowanie wspólnych interesów.

Oprócz możliwości wsparcia społecznego (Raghavendra i in., 2013a, b) realizującego się np. poprzez uczestnictwo w grupach samopomocowych (np. Braithwaite i in., 1999) Internet opisywany jest również jako narzędzie realizacji, wspomagania i rozszerzania kontaktów społecznych, przyjaźni (np. Bradley, Poppen, 2003). Chociaż wyniki w tych obszarach są bardzo obiecujące (np. Seymour, Lupton, 2004; Guo i in., 2005) to często pochodzą z badań niewielkich prób badawczych (Sohlberg i in., 2005) stąd ograniczone możliwości ich ekstrapolacji.

Formą udziału w społeczeństwie sieciowym jest również udział w forach dyskusyjnych, który pełni liczne funkcje, m.in. pozwala na uczestnictwo w życiu

grupy, wymianę informacji z osobami w podobnej sytuacji, przynosi poczucie przynależności, nie tylko możliwość otrzymywania, ale też udzielania zróżnicowanego wsparcia (Cromby, Standen, 1999).

Doniosłą rolę w życiu ludzi z niepełnosprawnościami pełnią zarówno specjalnie dedykowane społeczności internetowe, grupy wsparcia (zarówno samopomocowe, jak i organizowane przez specjalistów), jak i codzienne korzystanie z portali społecznościowych, takich jak Facebook, Twitter. Przynoszą możliwość interakcji, uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy, ale służą też do organizowania i upowszechniania działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Maria Stojkow i Dorota Żuchowska-Skiba (2015) zauważają, że wokół internetowych profili osób z niepełnosprawnościami tworzą się wspólnoty o charakterze kulturowym, pozwalające osobom z niepełnosprawnościami m.in. na znalezienie wsparcia, prezentowanie się w sposób zaprzeczający stereotypom społecznym oraz szeroki dostęp do informacji. Warto zauważyć jednak również pewne ryzyko, jakim może być korzystanie z zawartości tworzonej przez osoby niebędące profesjonalistami. Chodzi tu między innymi o niesprawdzone, wybiórcze informacje, które mogą wprowadzać w błąd osoby niepotrafiące ocenić ich wiarygodności.

2.4. INTERNET A UPODMIOTOWIENIE I AUTONOMIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Z coraz bogatszej literatury przedmiotu wynika, że korzystanie z Internetu przez osoby niepełnosprawne może przyczyniać się do redukcji wielu barier w kluczowych dziedzinach życia, a to z kolei prowadzi do inkluzji, poprawy dobrostanu, niezależności i upodmiotowienia (np. Benford, Standen, 2008). Te dwie ostatnie wartości są powiązane, ponieważ „podmiotowe traktowanie człowieka to przyzwolenie na jego autonomię” (Korzon 2008, s. 46–47), Aleksandra Zawiaślak (2008) zauważa, że realizacja niezależności odbywa się poprzez możliwość i zdolność do autonomicznego działania. Autonomia stanowi jedną z najwyższych, najbardziej centralnych wartości w życiu każdego człowieka. W odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, jej osiągnięcie dotyczy następujących zagadnień: autonomii jako samodzielności wykonywania zadań, jako przejawu i rezultatu procesu przystosowania, jako siły wyzwalającej własną aktywność jednostki oraz przygotowania do życia w warunkach integracji społecznej.

„Osiąganie autonomii jest więc zadaniem procesu wychowawczego prowadzonego nieustannie przez całe życie jednostki a jego rezultaty są zależne od wielu czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych” (Zawiślak, 2008, s. 44).

To, że wciąż idea podmiotowości stanowi odległy czasem horyzont wyznaczający kierunek postulowanych oddziaływań świadczą m.in. pytania, które formułuje J. Głodkowska (2014, s. 102):

„Jak idee podmiotowości osób z niepełnosprawnością odnieść do faktu ich przynależności do grup mniejszościowych i zależnych, a także do grup wykluczanych, stygmatyzowanych? Jak ukierunkować procesy wspierania rozwoju, rehabilitacji, terapii (które mają ze swojej istoty aspekt asymetryczny, czyli z dominacją osoby wspierającej) na skuteczne spełnianie podmiotowych wartości? Co zrobić, aby rehabilitacja i terapia zyskały atrybuty podmiotowego oddziaływania?”

Pytania te wydają się być również zasadne wobec procesów wychowania i socjalizacji osób z niepełnosprawnościami.

Internet jest nie tylko złożonym ludzkim wytworem technicznym, a stale zmieniającą się cyfrową przestrzenią połączoną z prywatną i publiczną sferą (Björnsdóttir, Sigurjónsdóttir, 2013). Jest medium zarówno włączającym, jak i w pewnych sytuacjach wykluczającym³⁶. To pierwsze dotyczy szczególnie samostanowienia (*self-determination*), poprawy odczuwanej jakości życia osób z niepełnosprawnościami, możliwości podniesienia kapitału społecznego i generalnemu nabywaniu kontroli nad własnym życiem. W tej ostatniej idei zakorzeniony jest konstrukt *empowermentu* (Dempsey, Foreman, 1997). Zróżnicowanie znaczenia tego terminu zależy od rozumienia słowa siła (*power*). Wiele ciekawych dyskusji toczy się na przykład nad możliwościami przekazywania uprawnień do posiadania siły (*transferring power*) przez tych, co ją posiadają, tym którzy jeszcze jej nie mają. Jest to sytuacja znacznie bardziej skomplikowana niż zerojedynkowa „posiada – nie posiada”. Jest to raczej proces niż stan końcowy (Pease, 2002; van Driel, 2004). Unikalne właściwości Internetu, zdaniem Yair Amichai-Hamburger, Katelyn McKenna i Samuel-Azran Tal (2008) działają jak katalizator dla występowania e-upodmiotowienia. Odwołują się tu do Erika Eriksona, zdaniem którego odgrywanie, „przymierzanie” ról zwłaszcza w przypadku adolescentów może sprzyjać formułowaniu się ich tożsamości, o której szerzej

³⁶ Więcej o tym zjawisku Czytelnik znajdzie w rozdziale „Internet jako środowisko wykluczające”.

mowa była w poprzednim rozdziale. *Empowerment* dokonuje się poprzez podejmowanie niezależnych decyzji, doświadczenie krytycznego myślenia i dostęp do różnych źródeł a efekty *e-empowermentu* można obserwować na czterech poziomach: indywidualnym, interpersonalnym, grupowym i obywatelskim.

Tabela 7. Poziomy efektów *e-empowermentu*

Poziom indywidualny
przekształcanie tożsamości – blogi, fora jako miejsca gdzie można praktykować umiejętności społeczne
wzrost poczucia skuteczności i rozwój umiejętności – Internet daje dużo możliwości do praktykowania i ćwiczenia różnych umiejętności w niezagrażającym, mało stresogennym środowisku. Jedną z takich umiejętności jest możliwość anonimowego komunikowania się
Poziom interpersonalny
kompensacja społeczna – szczególnie dla introwertyków, neurotyków; możliwość wzbogacania kontaktów społecznych; Internet pozwala na eksperymentowanie, wyrażanie różnych, czasem kontrastowych stron siebie samego; znacząca reedukacja odczuwanego lęku oraz osamotnienia; wzmacnianie istniejących relacji lub budowanie nowych
zwiększona skłonność do ujawniania się związana z powstawaniem, jak i podtrzymywaniem starych znajomości
redukcja stereotypowego postrzegania – z grupami zmarginalizowanymi wiążą się różne stereotypy (np. niekompetentni użytkownicy nowych technologii); posługiwanie się nimi może sprzyjać ograniczaniu i przemianom takich uprzedzeń (np. kiedy się z kimś koresponduje <i>online</i> znaczenie wyglądu zwykle jest znacznie mniejsze); przekraczanie barier kulturowych
wsparcie w relacjach jeden do jednego (np. e-mentoring)
Poziom grupowy
znajdowanie użytkowników podobnych do siebie
wzmacnianie więzi grupowych (np. w grupach <i>online</i> przestrzeganie wzajemnie zaakceptowanych norm jest silniejsze niż w grupach tradycyjnych)
Narzędzie do podejmowania grupowych decyzji (np. efektywność metody „burzy mózgów” <i>online</i> może być większa niż w przypadku tradycyjnego jej zastosowania)
Poziom obywatelski
uczestnictwo w życiu politycznym.
dostępność do różnych zjawisk, informacji, które mogą mieć dla jednostki znaczenie
możliwość kontroli i wpływania na decyzje

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Amichai-Hamburger, McKenna, 2008.

E-empowerment nie powstaje z chwilą podłączenia do Internetu, natomiast wymaga wielu zabiegów za strony zarówno samych osób niepełnosprawnych, jak i osób, instytucji odpowiedzialnych za tę sferę. Warto również pamiętać, że

skutki *e-empowermentu* mogą również przynosić negatywne konsekwencje. Na przykład wzrost pewności siebie, poczucia skuteczności, wydobycie na wierzch skrywanych głęboko marzeń i dążeń może zostać użyte w sposób dysfunkcyjny lub niezgodny z oczekiwaniami środowiska społecznego.

Wiele miejsca poświęcono możliwościom upełnomocniającym, ale warto również nadmienić, że cyfrowy podział (*digital divide*) jest realną przeszkodą w realizacji procesu upełnomocnienia i upodmiotowienia, o czym szerzej będzie w kolejnym rozdziale. Takie wnioski płyną m.in. z analiz, w których badano zawartość zasobów internetowych dotyczących rodzicielstwa i niepełnosprawności (Pease, 2002). Wnioski okazały się raczej pesymistyczne – upełnomocniający potencjał Internetu jest przeceniany, a jego opresyjny i uprzedmiotawiający charakter często niedoceniany. Internet pełni pozytywną rolę w procesie empowermentu, ale dla dominujących grup posiadających władzę. W konsekwencji stwarza okazję do dalszego zdominowania grup mniejszościowych, słabszych, wykluczonych. Historyczna i społeczna konstrukcja niepełnosprawności i bycia niekompetentnym – niepełnosprawnym rodzicem znalazła odbicie również w świecie *online* i była tam reprodukowana na blogach i forach dyskusyjnych³⁷. Szerzej, o cyfrowym podziale i nierównościach, w kolejnym rozdziale.

Internet przyczynił się również, zdaniem Natalie Bradley i Williama Poppena (2003), do powstania, jak i rozwoju kultury autyzmu (tzw. *autistic culture*), stał się narzędziem upodmiotowienia (*empowerment*) i samorzecznictwa. Upowszechnił również nowy społeczny konstrukt – autyzmu jako przejawu neuroróżnorodności (*neural pluralism*).

„Dokonująca się zmiana modelu definiowania niepełnosprawności, od medycznego do społecznego, nawet jeśli bardzo powoli przenika do dominującego nurtu postrzegania niepełnosprawności, to i tak sprzyja coraz większej aktywności osób niepełnosprawnych. Zauważalne jest to zwłaszcza w przestrzeni Internetu, gdzie tworzą się wspólnoty pozwalające na budowanie swoistej tożsamości opartej na poczuciu wspólnoty i świadomości wspólnych interesów” (Stojkow, Żuchowska-Skiba, 2014b, s. 45).

³⁷ The Power of Digital Inclusion Technology's Impact on Employment and Opportunities for People with Disabilities (2011). National Council on Disability [http://sonify.psych.gatech.edu/~walkerb/classes/assisttech/pdf/NationalCouncilOnDisability\(2011\).pdf](http://sonify.psych.gatech.edu/~walkerb/classes/assisttech/pdf/NationalCouncilOnDisability(2011).pdf) [dostęp: 22.09.2017].

Zatem Internet to również narzędzie służące integracji środowiska i miejsce realizacji działań na jej rzecz. Fran Gale i Natalie Bolzan (2016) w swoich badaniach wykazali, że używanie mediów społecznościowych przez młodych ludzi z niepełnosprawnościami stoi w sprzeczności z dyskursem paniki moralnej jaki bywa spotykany, gdy podejmowany jest temat ich obecności w sieci. Jako szczególnie pozytywne uznać należy to, że aktywności *online* nie izolowały i nie ograniczały tradycyjnie rozumianego funkcjonowania (*offline*), a wręcz wzbogacały i uzupełniały te doświadczenia. Warte podkreślenia były również aktywności twórcze młodych ludzi podejmowane w Internecie oraz działalność na rzecz środowiska osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, np. występowanie w roli ekspertów od własnej niepełnosprawności.

PODSUMOWANIE

- Media, w tym nowe, zawsze postrzegane były jako narzędzia obosieczne, przynoszące wiele szans i zagrożeń. Świat nowych mediów, Internet powinien być postrzegany jako pełnoprawne środowisko ludzkiej aktywności, a nie jedynie jako jego namiastka. Środowisko w pewnych aspektach podobne do tradycyjnego, a w innych wymiarach specyficzne. Dziedzictwem przeciwstawiania sobie świata „prawdziwego” i „wirtualnego” są skrajne stanowiska dotyczące miejsca Internetu w życiu osób z niepełnosprawnościami.
- W podejściu „technooptymistycznym” Internet bywa opisywany jako narzędzie przekraczania ograniczeń wynikających z niepełnosprawności. Nurt ten koncentruje się na ogromnych szansach, jakie przynosi możliwość dokonywania wyborów, szerszego uczestnictwa, autoprezentacji, samostanowienia, wręcz przekraczania siebie, transcendencji.
- Spośród licznych szans należy zwrócić uwagę na te wynikające z korzystania z narzędzi ery cyfrowej jako uzupełniającego i alternatywnego środka komunikowania się. Komunikowanie się w sposób zapośredniczony pozwala w niektórych przypadkach na przewyciężenie zarówno obiektywnych (wynikających z niepełnosprawności), jak i subiektywnych (np. nieśmiałość) przeszkód.
- Poza formalnym wykorzystywaniem nowych mediów w pracy pedagogicznej wobec osób z niepełnosprawnościami istnieje niezwykle ważna

sfera wolności i niezależności, doświadczania wsparcia społecznego, wynikająca z nieformalnego używania Internetu w czasie wolnym.

- Internet może być narzędziem wspomagającym tradycyjne zadania pedagogiki specjalnej i wpisującym się w jej nurty teoretyczne, np. jako środek kompensacji, droga do inkluzji lub najmniej ograniczające środowisko.
- Internet ułatwia konstruowanie tożsamości opartej na innych aspektach niż niepełnosprawność. Optymiści zauważają pozytywny wpływ używania nowoczesnych technologii do nabywania swoistej siły, realizacji empowermentu, zdolności mówienia własnym głosem.

KORZYSTANIE Z INTERNETU PRZEZ OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI – OGRANICZENIA, BARIERY, OBSZARY RYZYKA

Siła Internetu polega na jego uniwersalności. Dostęp dla wszystkich bez względu na niepełnosprawność jest aspektem o zasadniczym znaczeniu (Tim Berners-Lee).

3.1. OD CYFROWEGO PODZIAŁU DO CYFROWYCH NIERÓWNOŚCI

Szybko postępujące zmiany w świecie wymagają wielu umiejętności niezbędnych do sprawnego poruszania się w różnych sferach, np. posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Właśnie postęp w tym ostatnim obszarze należy do najbardziej spektakularnych, co niektórzy określają mianem rewolucji cyfrowej, której ofiarami mogą paść grupy osób nieposiadających adekwatnych kompetencji i wsparcia. Sytuacja określana mianem luki cyfrowej (*digital gap*), cyfrowego podziału (*digital divide*) odnosi się do braku dostępu do nowych technologii (TIK) zarówno w sensie fizycznym, jak i kompetencyjnym. Doświadczenia uczą, że do grup takich należą np. ludzie starsi, gorzej wykształceni, biedniejsi, mniejszości etniczne (Lenhart i in., 2000). Współcześnie zakłada się, że luka ta może być skutecznie „zwężana” (Pew Trend Data, 2011). Za pozytywny należy uznać fakt istnienia przesłanek wskazujących na zmniejszanie się cyfrowej luki (Pew Trend Data, 2011) pod względem korzystania z Internetu przez starsze osoby oraz użytkowników z niskimi dochodami. Należy postrzegać w tym również nadzieję dla innych, tradycyjnie marginalizowanych grup, np. osób z niepełnosprawnościami (za: Chadwick, Fullwood, Wesson, 2013).

Zdaniem Marka Warschauera (2003) pojęcie luki cyfrowej opisywało sytuację osób, grup niemających dostępu do Internetu, co stawiało ich w bardziej niekorzystnej sytuacji, w porównaniu z tymi, którzy taką możliwością dysponowali. Rozwiązania typowe dla takiego rozumienia cyfrowego podziału koncentrowały się na zwiększaniu dostępności sprzętowej.

„Cyfrowy podział rozumiany jest zatem jako luka między tymi, którzy mają bezpośredni dostęp do technologii a tymi, którzy takiego dostępu nie posiadają. Z kolei pojęcie *digital inequalities* (cyfrowych nierówności) ma charakter bardziej złożony i odnosi się do szerokiego spektrum nierówności, jakie powstają między różnymi segmentami populacji. Pojawiają się one w związku ze zróżnicowaniem wymiarów dostępu oraz poziomu efektywności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (różnic w motywacji, możliwościach, dostępie i efektywnym używaniu – przyp. autora). W przypadku cyfrowej nierówności kluczowe znaczenie mają zatem z jednej strony bariery świadomościowe, wynikające z braku motywacji do korzystania z narzędzi technologicznych, a z drugiej – brak wystarczających kompetencji w tym zakresie” (Wojniak, 2013).

Współcześnie, bardziej niż na brak fizycznego dostępu do Internetu, zwraca się uwagę na inne czynniki sprzyjające bądź utrudniające wykorzystywanie potencjału nowych mediów (np. na dostępność poznawczą). Zatem przyczyny nierówności w korzystaniu z Internetu nie mogą być w pełni wyjaśnione poprzez prosty podział na tych, którzy mają dostęp i na tych, którzy go nie mają. „Lekarstwem” na problem cyfrowego podziału miały być środki techniczne (zapewnienie dostępu do TIK) natomiast nierówności cyfrowe to problem wielowymiarowy (Lenhart, Horrigan, 2003; di Maggio i in., 2004; van Dijk, 2005). Na problemy dotyczące funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie, składa się m.in. trudniejszy dostęp do różnych usług i możliwości (tzw. *disability divide*)³⁸, w tym do TIK (np. Dobransky, Hargittai, 2006). Trudności w przyswajaniu i kierowaniu procesami nabywania nowej wiedzy powodują, że problem *disability divide* bywa przyspieszany i wzmacniany rozwojem technologicznym. Może służyć zatem jeszcze większemu wykluczeniu tej grupy osób a cyfrowy podział ze względu na niepełnosprawność jest dobrze udokumentowany (Dobransky, Hargittai, 2006).

³⁸ *Disability divide* to odmiana szeroko znanego, opisanego wcześniej terminu *digital divide* (luki cyfrowej/podziału cyfrowego).

Nierówności cyfrowe wynikać mogą zarówno z czynników niespecyficznych (niezwiązanych z niepełnosprawnością), jak i z czynników związanych z niepełnosprawnością oraz z jej rodzajem. Można zatem wyróżnić trzy kategorie nierówności, którym odpowiadają rozwiązania niezbędne do ich ograniczania. Należy uwzględnić również czwartą kategorię, odnoszącą się nie tylko do rodzaju niepełnosprawności, ale również do jej stopnia. Wyraźnie widać, że w ograniczaniu nierówności cyfrowych potrzebna jest zarówno kompleksowość, jak i indywidualizacja. Warto jednak zauważyć, że obszary, o których mowa (przedstawione i opisane w tabeli 8) nie zawsze są rozłączne, np. ryzyko biedy jest czynnikiem niespecyficznym, ale bardziej prawdopodobne jest, że będzie dotyczył osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin.

Tabela 8. Wybrane czynniki wpływające na nierówności w korzystaniu z Internetu oraz odpowiadające im rozwiązania

Kategorie	Czynniki wpływające na nierówności	Rozwiązania
niespecyficzne	dochody, wykształcenie	wsparcie materialne, poprawa dostępu do optymalnej ścieżki i wysokiej jakości kształcenia
związane z niepełnosprawnością	trudniejsza sytuacja osobista i społeczna, niedostateczne wsparcie społeczne ² i specjalistyczne, gorszy dostęp do infrastruktury komputerowej	wszechstronne, wielospecjalistyczne wsparcie zarówno dzieci, jak ich rodzin, przeciwdziałanie izolacji społecznej, ułatwienia w dostępie do Internetu i sprzętu, wyrabianie i rozwijanie kompetencji umożliwiających wykorzystywanie go w możliwie pełnym, spersonalizowanym zakresie
związane z rodzajem niepełnosprawności	np. trudności poznawcze, łatwowierność, ograniczenia związane ze specyfiką funkcjonowania zmysłów, narządu ruchu	np. uproszczona zawartość (tzw. <i>plain text</i>) i układ strony internetowej, audiodeskrypcja, wyszukiwanie głosowe, czytniki ekranowe (<i>screen readers</i>) ułatwienia o charakterze technicznym

Źródło: opracowania własne.

³⁹ Zdaniem Kawczyńskiej-Butrym wsparcie to: „działanie lub inna forma pomocy [...] umożliwiająca [...] przezwyciężenie własnych problemów, trudności, konfliktów, trudnych sytuacji. Wsparcie jest specyficzną formą pomagania, która polega na umiejętności wyzwolenia wiary we własne siły, mobilizowania sił, aktywności i możliwości osoby wspieranej do działań na rzecz własnej samodzielności w pokonywaniu trudności lub we własnym rozwoju (1994, s. 30)”. Takie ujęcie najbliższe odpowiada jednemu z często występujących podziałów rodzajów wsparcia społecznego, jakim jest wsparcie emocjonalne. Pozostałe to wsparcie materialne, informacyjne i instrumentalne (instruktażowe). Często wymienia się również wsparcie psychologiczne i duchowe.

Występowanie problemów w dostępie do pożądaných zasobów wyjaśniają teorie nierówności społecznych, które rozpatruje się zwykle w kontekście kapitału społecznego, kulturowego, marginalizacji, wykluczenia oraz wsparcia społecznego (m.in. Sztompka, 2002; Turner, 2010; Giddens, 2012). Zgodnie z teoriami nierówności przyczyną wielu problemów społecznych jest nierównomierne i niesprawiedliwe rozłożenie cenionych dóbr w społeczeństwie. Sytuacja ta dotyczy m.in. wykształcenia, zdrowia (np. Korzeniowska, Puchalski, 2015) dochodów, ale również dostępu do nowoczesnych technologii. Grupy, które posiadają te dobra, zajmują w stratyfikacji społecznej bardziej uprzywilejowaną pozycję i przekazują ją młodszym pokoleniom. Niestety podobny mechanizm działa w przeciwnym kierunku w przypadku grup defaworyzowanych (np. osób z niepełnosprawnościami), o małym dostępie do ważnych zasobów. Zgodnie z teorią Pierre'a Bourdieu proces transmisji pozycji społecznej przebiega przede wszystkim poprzez mechanizmy dziedziczenia (Zarycki, 2009) kapitału społecznego (kontaktów społecznych, znajomości, przynależności do grup i organizacji, posiadanie zaufania do innych) i kulturowego (m.in. zainteresowania, umiejętności, sposoby myślenia o świecie, wartości, gusta) (Ziółkowski, 2012). Można mówić o mechanizmie swoistego błędnego koła – deficyty w zakresie tych kapitałów utrudniają dostęp do pożądaných dóbr, a grupy ich pozbawione narażone są na podwyższone ryzyko marginalizacji społecznej, specyficzne postrzeganie przez ogół. W rezultacie wykluczenie dalej postępuje i pogłębia pierwotne deficyty w zakresie wspomnianých kapitałów (Golinowska, Broda-Wysocki, 2005; Szarfenberg, 2008).

Nierówności są nieodłączną właściwością życia społecznego, ale stanowią podłoże konfliktów i patologii społecznych, zwłaszcza gdy są one efektem strukturalnym, a nie wynikają z działań lub zaniechań jednostki. Dlatego w programach polityki społecznej dąży się do zmniejszania niesprawiedliwych (niezawinioných) nierówności – nie tyle w sposób bezpośredni, ile poprzez próby wyrównywania szans na osiągnięcie określonych pozycji społecznych, m.in. poprzez kompensowanie deficytów w kapitale społeczno-kulturowym jednostek oraz modyfikację infrastruktur społecznych. Sytuacja nabiera szczególnego charakteru, gdy mówimy o osobach z niepełnosprawnościami, które stanowią niezwykle silny czynnik wpływający na ich pozycję społeczną oraz ograniczone możliwości podejmowania działań przewyciężającym liczne ograniczenia, które są ich udziałem.

Osobom z niepełnosprawnościami trudno jest podążać za zmianami technologicznymi i wykorzystywaniem potencjału z nich płynącego bez dodat-

kowego wsparcia. Jednym z zasadniczych czynników cyfrowego podziału i nierówności jest brak kompetencji cyfrowych (*digital literacy*), stąd potrzeba diagnozy i budowania działań zaradczych, np. edukacji medialnej kierowanej do użytkowników wymagających szczególnego wsparcia. Komisja Europejska kompetencje medialne (*media literacy*) definiuje jako umiejętność rozumienia mediów, posiadania krytycznej postawy wobec zawartości i wykorzystywanie ich do komunikowania się w różnych kontekstach. Na najbardziej podstawowym poziomie realizowanie się kompetencji cyfrowych wymaga posiadania dostępu do mediów, co wciąż pozostaje problemem nie do końca rozwiązany. W połączeniu z ograniczonymi możliwościami użytkowników oraz brakiem wsparcia prowadzić może do wykluczenia.

Bezpieczne, prorozwojowe używanie narzędzi ery cyfrowej przez dzieci i młodzież z zaburzeniami rozwojowymi wymaga wieloaspektowej, pogłębionej, dalekiej od „czarnowidztwa”, ale i od lekceważenia zagrożeń wiedzy osób dorosłych. Dotyczy to na przykład zrozumienia, że korzystanie z Internetu wymaga wielorakich umiejętności – „alfabetyzacji” (*multiple digital literacies*), na które składają się: techniczne aspekty korzystania z TIK, zrozumienie specyfiki świata cyfrowego, zawartości, mechanizmów tam działających oraz umiejętności twórczego korzystania z tego specyficznego środowiska (Media Smarts, 2014). Operacjonalizacji zasad: używanie, zrozumienie, tworzenie (*use, understand, create*) podjął się Yoram Eshet Alkalai (2004) wskazując na różne kompetencje potrzebne do sprawnego i bezpiecznego poruszania się po świecie cyfrowym. Są to:

- umiejętności foto-wizualne;
- umiejętności korzystania z hipertekstu;
- umiejętności informacyjne, np. zdolność do krytycznej oceny informacji,
- sprawności społeczno-emocjonalne, np. znajomość i stosowanie zasad „netykiety”;
- zdolność do radzenia sobie w czasie rzeczywistym z różnymi sytuacjami doświadczanymi *online*, np. podczas rozmów, gier, przeglądania stron, uczenia się.

Jak widać są to bardzo różne, złożone umiejętności, często bardzo trudne do osiągnięcia, zwłaszcza przez uczniów z ograniczonym potencjałem intelektualnym.

Tomasz Masłyk i Ewa Migaczewska (2014a, s. 175), posiłkując się danymi zawartymi w Diagnozie Społecznej 2013, piszą o potencjale Internetu w przełamywaniu różnych barier: „Dotyczy to szczególnie osób niepełnosprawnych, którym Internet daje szansę radzenia sobie z ich percepcyjnymi i motorycznymi

dysfunkcjami stając się realnym, McLuhanowskim przedłużeniem człowieka”. Wyrażają jednak swego rodzaju żal, że pomimo swego potencjału Internet nie spełnia do końca swojej roli w przypadku wielu osób, które tego potrzebują. We współczesnym świecie niemal niemożliwe jest funkcjonowanie całkowicie w świecie *offline*. Ale jak zauważa m.in. P.T. Jaeger (2012) możliwości jakie daje Internet nie są takie same dla wszystkich. Technologie informacyjne są zarówno narzędziem zwiększającym sferę wolności, jak i kreatorem barier w dostępie do informacji i innych zdobyczy społeczeństwa cyfrowego. Zauważa że tzw. luka cyfrowa zmniejsza się, choć ciągle nie jest tak jak być powinno. Dla ludzi z niepełnosprawnościami kwestia luki cyfrowej jest bardziej złożona – z Internetu korzysta mniej osób w porównaniu z pełnosprawnymi użytkownikami (np. w 2011 roku w USA 54% dorosłych niepełnosprawnych używało Internetu, podczas gdy w populacji generalnej było to 81%), ale również ich korzystanie ma bardziej ograniczony charakter. Głównym powodem nie jest niechęć do tego medium ale to, że używanie Internetu bez adekwatnego wsparcia może być trudne dla osób z niepełnosprawnościami. Na przykład dla osób z zaburzeniami dotyczącymi sfery poznawczej czynnikiem utrudniającym lub wręcz uniemożliwiającym korzystanie z Internetu może być np. kwestia wyglądu, układu, stopnia trudności tekstu, braku wizualnych wskazówek lub trudna „nawigowalność”. Przy tworzeniu stron internetowych bardzo często nie jest brana pod uwagę niepełnosprawność potencjalnych użytkowników – można powiedzieć, że stanowią oni mało cenioną grupę docelową (więcej o problemie dostosowania w rozdziale 3.3). Również badanie Digital Inclusion wykonane dla UK Online Centres (2007) wykazało silną korelację między wykluczeniem społecznym a cyfrowym. Innymi słowy trudno sobie wyobrazić, żeby ktoś wykluczony w świecie *offline* mógł korzystać z dobrodziejstw świata sieciowego. Zatem, w przypadku wykluczonych z korzystania ze zdobyczy technologicznych, bardziej prawdopodobne jest, że wypadną (lub będą pozostawać) poza głównym nurtem życia społecznego, ekonomicznego i obywatelskiego.

Zdaniem M. Castellsa (2008) w społeczeństwie sieci, sieciowych wspólnot, brak dostępu lub brak umiejętności posługiwania się TIK uniemożliwiają pełne uczestnictwo, wykluczają i pogarszają pozycję w stratyfikacji społecznej. Wbrew optymizmowi Tima Bernersa-Lee, współtwórcy usługi www, w świecie wirtualnym jest wiele przeszkód, „cyfrowych krawężników” będących odpowiednikami przeszkód świata fizycznego. Tylko 15% ludzi z niepełnosprawnością urodziło się z nią. Tak więc potrzeba ułatwionego dostępu dotyczyć będzie także tych, którzy jeszcze dziś nie są niepełnosprawni, ale wskutek różnych okoliczności stać

się nimi mogą w ciągu życia. Catherine Easton (2013) dokonuje interesującego poznawczo porównania środowiskowych ograniczeń funkcjonowania osób niepełnosprawnych w przestrzeni fizycznej do tych, z jakimi mają do czynienia w środowisku cyfrowym. Internet w artykule jest określany jako „upośledzające środowisko” (*disabling environment*). Tak jak można się potknąć o nieprzystosowany do potrzeb osób z niepełnosprawnościami krawężnik, tak również istnieją niebezpieczeństwa, przeszkody dotyczące korzystania z niewłaściwie zaprojektowanego środowiska cyfrowego. Internet nie został wynaleziony w próżni społecznej – odtwarza zatem istniejące struktury dyskryminacji. Również Gerard Goggin i Christopher Newell (2003) dość pesymistycznie odnoszą się do idei bezwarunkowego traktowania nowoczesnych technologii jako upodmiotowiających. Dyskryminujące projektowanie stron internetowych powoduje trudności w byciu na bieżąco z aktualnymi wydarzeniami i dostępem do informacji o nich. Podkreślają również traktowanie niepełnosprawnych użytkowników jako jednolitej grupy i oceniają to w kategoriach poważnego błędu. Zdaniem Alison Sheldon:

„Technologia nie jest neutralna, obojętna. Jest stworzona przez to samo opresyjne społeczeństwo. Nie może więc dziwić niejednoznaczny i skomplikowany rodzaj relacji łączących niepełnosprawnych z nowoczesnymi technologiami” (Sheldon, 2004).

W stanowisku tym wyraża się przekonanie, że niezależnie od środowiska (cyfrowe *versus* tradycyjne) istnieją osoby, które doświadczając będą wykluczenia zarówno w jednej, jak i drugiej sytuacji, a nowoczesne narzędzia i tak nie będą dostępne tym, którzy ich najbardziej potrzebują⁴⁰. Wypada się z tym zgodzić, z jednym ale znaczącym zastrzeżeniem – działanie tego mechanizmu można przynajmniej częściowo ograniczać rozwiązaniami politycznymi, działaniami społecznymi, edukacyjnymi i szeroko rozumianym wsparciem.

Wendy Seymour i Deborah Lupton wspominają o jeszcze innym ryzyku dla niepełnosprawnych – kuszącej wizji wsparcia ze strony świata *online* – swoistej „gettoizacji” (*ghettoization*) marginalizowanych grup, zamykania się we wła-

⁴⁰ W pewnej mierze odpowiada to tzw. efektowi św. Mateusza – zasadzie opisywanej przez socjologię (np. R.K. Mertona, 1968) o bogaceniu się bogatych i ubożeniu biednych oraz opisywanemu w naukach medycznych prawa odróconego stopnia korzystania (*inverse care law*) z usług medycznych. Parafrazując to ostatnie – z różnych dobrodziejstw, usług wysokiej jakości, najmniej korzystają ci, którzy najbardziej ich potrzebują (J.T. Hart, 1971).

snym gronie. Na takie zjawisko można spojrzeć również w kontekście „bańki internetowej” i poruszania się w świecie mediów społecznościowych w gronie osób o podobnych preferencjach. Wówczas Internet działa jako narzędzie kontroli społecznej, a nie narzędzie wyzwolenia z niej.

Zdobytcze ery cyfrowej nie są w równym stopniu dostępne dla wszystkich potencjalnych odbiorców. Na znaczenie dostępu do informacji wskazują m.in. Eun-Young Park i Su-Jung Nam (2014). Brak dostępu do informacji przez grupy wykluczonych powoduje, że w cyfrowym środowisku powielac będą tradycyjne wykluczenie, m.in. poprzez obniżenie jakości konsumpcji i powiększanie społeczno-ekonomicznego rozwarstwienia. Mike Kent i Katie Ellis (2015) zauważają, że gorszy dostęp do TIK, niedostosowane serwisy, problemy z implementowaniem zasad projektowania uniwersalnego (*universal design*), stawiają niepełnosprawnych w trudniejszym położeniu w sytuacjach ekstremalnych. Piszą, że osoby z niepełnosprawnościami w sytuacjach katastrof, są traktowane jako „niskopriorytetowe” (*low priority*), czego jednym z dowodów, ich zdaniem, jest to, że niepełnosprawni są silnie nadreprezentowani wśród ofiar. Tu należy jednak zauważyć, że to zwiększone ryzyko może wynikać również z innych, niż dostęp do TIK, przyczyn, jak choćby ograniczona mobilność czy zdolności radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

3.2. POZA NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – KORZYSTANIE Z INTERNETU A ZNACZENIE CZYNNIKÓW SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNYCH

Termin *digital gap* w przypadku opisywanej grupy osób nie oddaje zdaniem P.T. Jaegera (2012) złożoności zjawiska. Nie tylko niepełnosprawność oddziałuje na ich trudniejszą sytuację w cyfrowym świecie, ponieważ wpływ na to mają również kwestie socjoekonomiczne, edukacyjne, językowe, alfabetyzacja, wiek, miejsce zamieszkania.

Nierówności w korzystaniu z Internetu są ściśle powiązane z tradycyjnymi nierównościami społecznymi (*offline*) np. osoby z niepełnosprawnościami korzystające z Internetu są gorzej wykształcone i biedniejsze niż ci, którzy są *online* (Dobransky, Hargittai, 2006). Znajdują niestety potwierdzenie badania mówiące, że z Internetu przede wszystkim korzystają dobrze wykształcone młode osoby, stojące relatywnie wysoko w hierarchii społeczno-zawodowej, a wśród użytkowników Internetu rzadziej można spotkać osoby starsze, gorzej wykształcone, biedne, niepracujące, wreszcie niepełnosprawne.

„Tymczasem to właśnie medium [...] mogłoby potencjalnie stanowić efektywne narzędzie niwelowania zjawiska wykluczania osób niepełnosprawnych [...]. Szansa jaką stwarza osobom niepełnosprawnym, kryje się w obfitości zasobów sieciowych, które mogą usprawniać codzienny byt ludzi z dysfunkcjami, a nawet – w wielu przypadkach – zapewnić im samodzielność” (Masłyk, Migaczewska, 2014a, s. 177). „Walka z wykluczeniem osób niepełnosprawnych wymaga wspólnych działań wszystkich uczestników rynku. [...] W związku ze stałym rozwojem Internetu oraz społeczności wirtualnych, niezbędne jest przeciwdziałanie cyfrowemu wykluczeniu osób niepełnosprawnych. Zmiany powinny nastąpić zarówno w aspekcie większej dostępności osób niepełnosprawnych do sprzętu oraz podłączenia do Internetu jak i większego zrozumienia potrzeb osób z dysfunkcjami przez firmy i organizacje prezentujące informacje w serwisach internetowych” (Dejnaka, 2012, s. 41).

Traktowanie niepełnosprawnych jako homogenicznej grupy jest jedną z przeszkód w efektywnej polityce zmniejszania luki cyfrowej. Proste założenie, że należy zwiększać kompetencje cyfrowe niepełnosprawnych bez uwzględnienia m.in. wpływu wieku, wykształcenia, rodzaju niepełnosprawności, posiadanego wsparcia nie może sprzyjać osiągnięciu celu, jakim jest zwiększenie partycypacji cyfrowej grupy wyjątkowych użytkowników. Osoby niepełnosprawne, które nie korzystają z komputera i Internetu, nie odrzucają ich z braku potrzeby, ale dzieje się tak z powodu innych czynników (np. wieku) i przeszkód w korzystaniu z TIK. Zaliczyć do nich należy bariery finansowe, ale również brak wsparcia ze strony osób bardziej doświadczonych. Zgodnie z oczekiwaniami i znaną z innych doniesień tendencją, częstotliwość korzystania z komputera przez osoby z niepełnosprawnościami maleje wraz z wiekiem. „Najintensywniejszymi” użytkownikami TIK są osoby z niepełnosprawnością ruchową, a narzędzie takie w najmniejszym stopniu wykorzystują niepełnosprawni intelektualnie (Sochańska, Morysińska, Seroczyński, 2006).

Jeśli rozwiązania zmierzające do ograniczania cyfrowych nierówności mają nieskuteczny charakter, prowadzić mogą do większej marginalizacji i wykluczenia. Wykluczenie cyfrowe jest zatem szczególnym przejawem dyskryminacji i spychania osób z niepełnosprawnościami na margines życia społecznego. Podobnie jak tradycyjne wykluczenie jest przejawem opresyjności niepełnosprawności, która wyraża się w dominacji społecznej upośledzającego społeczeństwa (Barnes, Mercer, 2008). Dominacja taka przejawia się w różnych formach i przybiera postać negatywnych zjawisk społecznych, np. przemocy i marginalizacji.

„Ekskluzja społeczna jest przejawem istnienia nierówności społecznych, wyrażonych najczęściej – choć nie wyłącznie – różnicowanym dostępem do ograniczonych zasobów dóbr. Wykluczenie należy traktować jednocześnie jako przejaw i jako skutek dysfunkcjonalności więzi społecznej między jednostką a grupą, czy też szerzej: społeczeństwem. Jako symptom zerwanych więzi, wyraża się kryzysem postawy solidarności i obniżoną spójnością społeczności, w której zawodzi mechanizm skutecznej ochrony jednostek wymagających wsparcia. Pierwszym krokiem do wykluczenia jest marginalizacja [...]. Proces marginalizacji postępuje najczęściej stopniowo, ale systematycznie, aż do trwałego usytuowania na marginesie. Rodziny z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz sami niepełnosprawni mogą doznawać wszystkich etapów procesu wykluczenia, czyli: pozostawania na marginesie życia społecznego, trwałości marginalizacji, nabywaniu cech utrudniających funkcjonowanie społeczne (roszczeniowość, wyuczona bezradność) oraz trudności z realizowaniem własnych praw” (Podgórska-Jachnik, 2015, s. 33).

Zdaniem D. Podgórskiej-Jachnik (2014) łatwiej jest zapobiegać marginalizacji, niż wyprowadzać osoby z opresji, skrajnego, długotrwałego wykluczenia. Wynika to m.in. z faktu, iż przyjęcie roli wykluczonego (automarginalizacja) oraz towarzyszące zjawisko przenoszenia się marginalizacji z jednych obszarów życia na inne powoduje, że z marginesu życia społecznego wejść do głównego nurtu życia społecznego jest niezwykle trudno.

Analiza wykonana w perspektywie analizy krytycznej P. Bourdieau (Newman i in., 2016) potwierdziła występowanie nierówności cyfrowych, wykazała trudniejszą sytuację w dostępie do nowych technologii młodych ludzi z niepełnosprawnościami i to, jak wpływa ona na możliwości inkluzji cyfrowej. Dostrzeżono również potrzebę intensywnego, spersonalizowanego i długotrwałego wsparcia zarówno ze strony rodziny, jak i profesjonalistów. Zidentyfikowano trzy poziomy kapitału wspierającego korzystanie z TIK: tradycyjne (*offline*) kapitały, kapitał cyfrowy oraz specyficzna jego odmiana, jaką jest kapitał cyfrowy w niepełnosprawności (kapitał cyfrowy zrelatywizowany do niepełnosprawności) (*disability-specific digital capital*). Każdy z nich manifestuje się i zależy od kontekstu społecznego, ekonomicznego i kulturowego.

Baorong Guo i Jin Huang (2005) podkreślają, że zaangażowanie w działania *online* przez osoby z niepełnosprawnościami sprzyja generowaniu wysokiego poziomu ich kapitału społecznego, co należy uznać za bardzo optymistyczną wizję, podczas gdy odsetek niepełnosprawnych deklarujących korzystanie

Tabela 9. Model zależności między różnymi rodzajami kapitałów wpływających na funkcjonowanie w Internecie osób z niepełnosprawnościami

	Obszary kapitałów		
	ekonomiczny	kulturowy	społeczny
kapitał offline	np. dochody rodziny	zdolność do komunikowania się językowego	wiedza o społecznie pożądanym zachowaniach.
kapitał cyfrowy	zasoby pozwalające na utrzymanie TIK na odpowiednim poziomie działania (np. aktualizowanie oprogramowania)	Czas poświęcony na korzystanie z TIK	posiadanie sieci kontaktów pozwalających na komunikowanie się <i>online</i>
kapitał cyfrowy zrelatywizowany do niepełnosprawności	zasoby pozwalające na posiadanie i korzystanie z TIK jako technologii wspierających	postawy wobec korzystania dzieci z niepełnosprawnościami z TIK.	wiedza o zasobach internetowych adresowanych do osób z niepełnosprawnościami
kapitał symboliczny: np. kompetencje w zakresie cyberbezpieczeństwa, postawy względem TIK			

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Newman, Browne-Yung, Raghavendra, Wood, Grace, 2016.

z Internetu jest dwukrotnie niższy niż w populacji generalnej (32,9% do 67,3%). Autorzy tą znaczącą dysproporcję (oraz powstawanie i utrwalanie się cyfrowego wykluczenia) tłumaczą przede wszystkim odmienną charakterystyką społeczno-demograficzną, a nie samą niepełnosprawnością, tzn. bardziej zaawansowanym wiekiem, niższym wykształceniem, biedą etc. Tak więc wśród niepełnosprawnych internautów tendencja do używania Internetu rośnie wraz z wzrostem dochodów i wykształcenia, a największa grupa internautów jest w młodszych grupach wiekowych – co zresztą jest typowe również dla populacji generalnej. Jako interesujące należy uznać zwiększone prawdopodobieństwo korzystania z Internetu przez osoby z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności (mowa jest tu o kryteriach ZUS, a nie rodzaju niepełnosprawności).

„Prawdopodobnie wynika to z faktu, iż dla osób zmagających się z większymi ograniczeniami natury percepcyjnej czy motorycznej Internet jest narzędziem o wyższym potencjale kompensacyjnym, bez którego pokonywanie barier związanych z niepełnosprawnością byłoby niezwykle utrudnione bądź niemożliwe” (Masłyk, Migaczewska, 2014a, s. 184).

Niepełnosprawni korzystają z Internetu zarówno mniej, jak i pod względem liczby czynności (zastosowań) wykonywanych przy jego pomocy. Warto dostrzec również fakt zróżnicowania korzystania ze względu na płeć wewnątrz grupy niepełnosprawnych. Badani mężczyźni wykonują istotnie więcej czynności, korzystając z Internetu niż kobiety. Innym znaczącym zjawiskiem jest, że w najmniejszym stopniu wykorzystywany jest potencjał związany z generowaniem treści (przeważa ich bierna konsumpcja), co stanowi jednocześnie wyzwanie, jak i postulat do praktycznych programów adresowanych do populacji osób z niepełnosprawnościami. Warto na koniec tych rozważań przytoczyć rekapitulację wyników pochodzących z populacyjnych badań:

„W warunkach społeczeństwa informacyjnego zjawisko wykluczenia cyfrowego staje się nową przyczyną społecznej ekskluzji” (Masłyk, Migaczewska, 2014a, s. 197⁴¹).

Również Kerry Dobransky i Eszter Hargitai (2006) potwierdzają trudniejszą sytuację osób z niepełnosprawnościami – jest mniej prawdopodobne, że dysponować będą sprzętem komputerowym. Nawet jeśli technologie takie będą fizycznie dostępne, również mniej prawdopodobne w tej grupie będzie używanie ich (dotyczy to również Internetu). W badaniach Stephena Macdonalda i Johna Clayтона (2006) łącznie 42% niepełnosprawnych nie używało telefonu komórkowego, nie miało dostępu do Internetu lub nie miało komputera. Trudno oczekiwać spełnienia nadziei na upełnomocniający charakter nowych technologii, podczas gdy znacząca część populacji osób z niepełnosprawnościami nie posiadała dostępu do współczesnych technologii, a ponad połowa (57%) nie dostrzega ich pozytywnego wpływu na poprawę jakości życia. W grupie kontrolnej (pełnosprawnych) pozytywny wpływ deklarowało 64% badanych osób. W każdym z pięciu głównych obszarów społecznego wykluczenia – edukacji, zatrudnieniu, życiu społecznym, niezależnym funkcjonowaniu i opiece zdrowotnej – łatwo można wyobrazić sobie liczne możliwości pozytywnego wykorzystania TIK w życiu osób z niepełnosprawnościami. Dla przykładu – tylko 16% respondentów zadeklarowało, że nowoczesne technologie pomogły im w edukacji, podczas gdy w grupie kontrolnej (osób bez niepełnosprawności)

⁴¹ Warto jednak zauważyć, że w opracowaniu tym nie uwzględniono osób z niepełnosprawnością intelektualną.

było to aż 42% badanych osób. Niestety nie zawsze w przypadku osób z niepełnosprawnościami czas działa na ich korzyść w porównaniu z resztą populacji.

„Porównanie odsetka niepełnosprawnych i sprawnych internautów ujawnia istotne różnice (w Diagnozie Społecznej 2013 – przyp. autora). Jedynie co trzecia osoba niepełnosprawna zadeklarowała, że korzysta z Internetu (32,9%), wobec dwukrotnie większego odsetka osób sprawnych (67,3%) wskazujących, że są użytkownikami Internetu. Te znaczne dysproporcje powiększyły się na przestrzeni kilku ostatnich lat. [...]. Wielkości te sugerują trafność tezy, iż niepełnosprawność tworzy bariery uczestnictwa nie tylko w świecie fizycznym, ale również wirtualnym” (Masłyk, Migaczewska, 2014b, s. 30).

Z danych pochodzących z Diagnozy Społecznej 2015 wynika, że duże znaczenie dla wyposażenia gospodarstw domowych w komputery i dostęp do Internetu mają ciągle dochody, natomiast maleją różnice geograficzne (np. wieś–miasto) w dostępie do Internetu. Bardzo duże różnice w korzystaniu z Internetu związane są także z wykształceniem. W 2015 roku korzystali już praktycznie wszyscy uczniowie i studenci (99%), a także absolwenci studiów (92%).

„Prawie 95 proc. małżeństw z dziećmi posiada komputer z dostępem do Internetu a dostęp do Internetu znacznie częściej posiadają gospodarstwa wieloosobowe, a zdecydowanie najrzadziej osoby mieszkające samotnie. Dla bardzo dużej i wciąż rosnącej grupy osób powodem niekorzystania z komputerów i Internetu nie jest brak dostępu, ale brak motywacji do samodzielnego używania” (Batorski, 2015, s. 360).

Warto nadmienić, że w Diagnozie Społecznej 2015 niepełnosprawność nie jest czynnikiem pojawiającym się w analizach dotyczących korzystania z Internetu. Dominik Batorski zauważa, że zdecydowanie najaktywniejszymi użytkownikami nowych technologii są osoby młode (szczególnie uczące się lub studiujące), a na przeciwnym biegunie są osoby starsze – szczególnie emeryci i renciści.

Należy raz jeszcze podkreślić, że nie tylko indywidualne ograniczenia związane z niepełnosprawnością, ale również strukturalne problemy, jak bieda, niskie wykształcenie, brak motywacji i umiejętności posługiwania się przyczyniają się do wykluczenia cyfrowego.

3.3. DOSTOSOWANIE JAKO WARUNEK KORZYSTANIA Z NARZĘDZI ERY CYFROWEJ

Nowoczesne technologie są częścią codziennego życia, w wielu aspektach dotyczą niepełnosprawności i wchodzą z nią w znaczące relacje. Również z perspektywy międzyobszarowej dziedziną jaką jest STS (*Science-Technology-Disability*) ludzkie funkcjonowanie jest współcześnie zapośredniczone technologiami ale niestety zauważalne jest aktywne wykluczanie osób z niepełnosprawnościami z prac nad ich projektowaniem (Blume S. i in., 2014).

Zdaniem Åsy Gardelli (2004, za: Näslund, Gardelli, 2015) ludzie z niepełnosprawnościami używają TIK, żeby: stać się kimś, żeby móc powiedzieć, żeby być widzianym, znaczyć coś dla innych ludzi, żeby mieć czym wypełnić czas wolny. Są to uniwersalne powody, które zyskują na znaczeniu, kiedy dotyczą osób w trudniejszej sytuacji osobistej i społecznej. Jednak to w pierwszym rzędzie nie sama niepełnosprawność decyduje o sposobie i zakresie używania TIK a niedostosowane urządzenia, kwestie ekonomiczne lub brak wsparcia. Rebecka Näslund i Åsa Gardelli (2015) zauważają, że niepełnosprawność jest relatywną kategorią, na którą wywierają wpływ również TIK jako ważna część współczesnego środowiska życia. Zgodnie z podejściem wyrażanym przez Shekspere'a (2006) mowa jest tu o interakcji czynników wewnętrznych (*intristic factors*) do jakich należy niepełnosprawność i zewnętrznych (*extrinsic factors*), takich jak środowisko, wsparcie, doświadczenie opresji itp.

Używane w książce Kela Smitha (2013) określenie w stosunku do osób z niepełnosprawnościami, *digital outcasts* („cyfrowi odmieńcy”, osoby poza nawiasem cyfrowości) ma nieco przewrotny charakter. Nie różnią się oni zasadniczo od typowych użytkowników nowoczesnych technologii pod względem celu korzystania, a odmienność ta dotyczy m.in. indywidualnych możliwości, doświadczanego wsparcia i sposobu korzystania. Tym, co niepełnosprawnych wyrzuca nieco poza nawias współczesnego społeczeństwa jest przede wszystkim utrudniony dostęp, w szerokim sensie – zarówno fizycznym, jak i kompetencyjnym. Cyfrowi „odmieńcy” powinni być inspiracją, zdaniem K. Smitha (2013) dla projektantów urządzeń, serwisów internetowych do tego, w jakim kierunku rozwijać ich funkcjonalność. Stanowią w pewien sposób „prototyp” innowacyjnego korzystania. Dostępność nie jest jedynie pewnym atrybutem do zastosowania, ale raczej zasadniczym składnikiem innowacji technologicznej (Smith, 2013, Kindle Locations, 5750–5752). Współcześnie rozumiana interdyscyplinarność

pedagogiki specjalnej powinna być realizowana również we współpracy z informatykami, projektantami stron internetowych i usługodawcami.

W projektowaniu rozwiązań technologicznych (TIK) dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymienia się następujące zasady (Alper, Hourcade, Gilutz, 2012):

- głębokie zaangażowanie i gruntowna wiedza profesjonalistów – związane z ogromnym zróżnicowaniem wśród dzieci ze SPE;
- interdyscyplinarność, indywidualizacja oraz użyteczność rozumiane jako potrzeba używania technologii na co dzień, nie tylko w środowisku szkolnym lub sytuacjach terapeutycznych, rehabilitacji;
- badacze i projektanci (*web designers*) powinni uwzględniać całościowo ekosystem medialny dzieci z niepełnosprawnościami (gry wideo, zabawki interaktywne, telewizja, Internet, telefon komórkowy itp.);
- dostrzeganie i uwzględnianie intensywnego rozwoju nowych mediów (np. aplikacji na urządzenia mobilne), co tworzy coraz bardziej istotny wymiar funkcjonowania i nie zawsze doceniane środowisko medialne. Można zatem mówić o swoistej ekologii medialnej (*media ecology*) – środowiska mediów, w które współcześnie jesteśmy, w różnym stopniu, zanurzeni.

Nowoczesne, dostępne, dostosowane do specyfiki osób z niepełnosprawnościami technologie muszą być traktowane jako jedno z podstawowych praw człowieka, a nie jedynie przywilej (Borg i in., 2011). Inspiracją do diagnozowania stanu rzeczy w tym względzie może być tzw. podejście krytyczne w studiach nad niepełnosprawnością (*critical disability theory*), koncentrujące się silniej na obszarach problemowych, wskazujące na zjawiska i czynniki ograniczające funkcjonowanie tej grupy osób. Przykładem tego, co nadal nieosiągnięte, jest fakt wciąż niewielkiego respektowania zasad dotyczących dostępności stron internetowych (np. w Wielkiej Brytanii około 20% stron internetowych spełnia jedynie podstawowe kryteria dostępności). Dostępność jest problemem zarówno społecznym jak i technicznym, stąd działaniom o charakterze technicznym musi towarzyszyć krytyczny namysł uwzględniający punkt widzenia użytkowników.

Niepełnosprawność stanowi dodatkowy poziom złożoności interakcji człowiek–komputer. Żeby nowoczesne technologie mogły być narzędziami ograniczającymi lukę cyfrową, istnieje potrzeba ich personalizowania (O’Brenovic i in., 2007). Niepełnosprawność może być traktowana jako jedno z wielu źródeł zmiany w dostosowaniu narzędzi do potrzeb użytkowników, a funkcjonalności przydatne dla osób z niepełnosprawnościami, w pewnych okolicznościach

stają się użyteczne potencjalnie dla wszystkich, np. sterowanie urządzeniami za pomocą interfejsu mózg-komputer (*brain-computer interface*).

Projektowanie serwisów dla użytkowników z niepełnosprawnościami powinno w możliwie dużym stopniu spełniać postulat dostępności (*accessibility*) i używalności (*usability*). Pierwszy z nich oznacza, że więcej ludzi może używać serwisów (stron internetowych, aplikacji itp.) w większej liczbie sytuacji. Używalność z kolei jest własnością obrazującą stopień trudności, jakiej wymaga używanie danego narzędzia, żeby osiągnąć cel (Smith, 2013)⁴². W przypadku osób niepełnosprawnych będzie m.in. chodziło o intuicyjną nawigację, zrozumiałość poleceń, ułatwienie wyszukiwania informacji. Standardy dla dostępności stron internetowych WCAG 2.0 (*Web Content Accessibility Guidelines*) są najważniejszym dokumentem zawierającym wytyczne i wskazówki w tym zakresie, a inicjatywa *Web Accessibility Initiative* (WAI) jest działaniem grupy organizacji i podmiotów koncentrujących się na rozwoju dostępności i użyteczności oraz promowaniu takich standardów. Poprawa dostępności⁴³ nowych mediów dla użytkowników z niepełnosprawnościami uwarunkowana jest w dużej mierze „podstawową przychylnością” (Dejnaka, 2012) decydentów i twórców serwisów internetowych. Niezbędne jest żeby osoby z niepełnosprawnościami, oprócz samego dostępu, mogły uczestniczyć w życiu społeczeństwa sieciowego.

Projektowanie dostępnych serwisów, narzędzi ery cyfrowej jest wyrazem odpowiedzialności społecznej (*Social Responsibility*), a dostępność nie jest dodatkiem tylko krytyczną częścią strategii technologii włączającej (Smith, 2013, Kindle Location, 4768). Ilustracją jak duże może mieć znaczenie udział w udostępnianiu technologii grupom marginalizowanym dla samego twórcy jest zdanie Alexandra Grahama Bella:

„Uznanie mojej pracy ze względu na zastosowanie dla osób Głuchych zawsze było dla mnie źródłem większej satysfakcji niż powszechne rozpoznawanie ze względu na wynalazek telefonu” (Smith, 2013, Kindle Locations, 4731–4732).

⁴² Używalność (*usability*, *web-usability*) jest również gałęzią nauki zajmującą się ergonomią i funkcjonalnością urządzeń i aplikacji.

⁴³ Dostępność (*accessibility*) – „nauka oraz zbiór standardów opisujących metody i wytyczne tworzenia serwisów www, w sposób umożliwiający wygodny dostęp jak najszerszemu gronu odbiorców”, za: Dejnaka, 2012, s. 38.

Potrzeba projektowania uniwersalnego (*universal design*) nie dotyczy tylko osób niepełnosprawnych⁴⁴. Jest również ważne z punktu widzenia potrzeb populacji starzejącej się oraz ludzi z innymi problemami poznawczymi. Biorąc pod uwagę szerokie spektrum czynników wpływających na sposób korzystania z TIK, np. percepcję, uwagę, pamięć istnieje wiele czynników i zasad tworzenia stron dostępnych dla takiej populacji. Jednocześnie mamy do czynienia z niewielkim rozpowszechnieniem stron spełniających takie zasady. Wprowadzanie w życie projektowania uniwersalnego generalnie jest problemem, ale w przypadku osób z zaburzeniami o charakterze poznawczym nie zostało osiągnięte nawet na poziomie minimalnym. Autorzy analizy dostępności stron internetowych⁴⁵ (Curran i in., 2007) konkludują, że nieodpowiedzialne, niedostępne projektowanie stron internetowych stwarza poważne i niepotrzebne problemy dla pewnych użytkowników, np. z ograniczeniami fizycznymi, poznawczymi czy sensorycznymi.

Ułatwienie korzystania z TIK na poziomie technicznym adresowane do osób z niepełnosprawnością fizyczną czy sensoryczną wydaje się łatwiejszym do osiągnięcia celem niż działania pozwalające na korzystanie osobom z ograniczeniami poznawczymi. Jako przykładowe działania ułatwiające dla tej ostatniej grupy wymienia się m.in. uproszczenie tekstów i likwidację „mrugających” animacji ikon i reklam. Z kolei przykładem wspierania w korzystaniu z nowych mediów (np. filmów na youtube) dla osób głuchych są „podpisy kodowane” (*closed captions*). Niektóre rozwiązania (lub raczej ich brak) utrudniają lub uniemożliwiają korzystanie z Internetu dla różnych grup odbiorców: w przypadku osób z uszkodzonym słuchem może to być brak tłumaczenia w polskim języku migowym lub pliki wideo bez napisów, w przypadku osób niewidomych sama zawartość graficzna strony internetowej bez zakodowanego odpowiednio tekstu⁴⁶ (uniemożliwia to użycie tzw. *screen readerów*), a w przypadku osób

⁴⁴ Rozwiązaniem problemów związanych z niewystarczającym wykorzystywaniem zdobyczy technologicznych przez grupy marginalizowane, w tym osoby niepełnosprawne, jest zdaniem Blume'a (2012), projektowanie uniwersalne znoszące albo poważnie ograniczające konieczność stosowania specjalnych, dedykowanych niepełnosprawnym rozwiązań, w tym technologii wspomagających. Uzasadniając swoje stanowisko posługuje się przykładem zmiany znaczenia protezy. Po wojnie posiadanie sztucznej kończyny było widzialnym znakiem, nawet swoistej dumy, kogoś kto poświęcił wiele dla swojej ojczyzny. Współcześnie, z różnych powodów, symboliczne znaczenie protezy zmieniło się i nawet jeśli jest bardzo zaawansowana technologicznie (jako technologia wspomagająca) wskazuje na zależność, odmiennność a jej używanie jest raczej wstydlive.

⁴⁵ Web Accesibility Initiative 2007.

⁴⁶ Optymalizacji obrazków służy atrybut alt (od: tekst alternatywny), który jest często pomijany podczas tworzenia treści na stronach WWW. Użycie tego trybu stanowi ogromną pomoc osobom

z ograniczeniami poznawczymi, deficytem uwagi będzie to źle zorganizowana zawartość, „zaśmiecony” układ strony. Zatem sam dostęp bez rozwiązań ułatwiających korzystanie jest swego rodzaju obietnicą, często bez pokrycia. Sheryl Burgstahler (2015) opisuje taką sytuację w artykule pod znaczącym tytułem: *Otwieranie drzwi czy ich zatrzaskiwanie. Uczenie się online a uczniowie z niepełnosprawnościami* (tłum. autora). E. Varney (2015) zauważa, że rozwój technologiczny bez odpowiedniego prawodawstwa i jego wprowadzania zmierza raczej w przeciwnym kierunku niż upodmiotowienie użytkowników i bardziej izoluje niż sprzyja integracji. Porównanie systemów, specyfiki prawodawstwa w Kanadzie, USA, UE i Wielkiej Brytanii potwierdza, że znacznie więcej robi się dla osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi niż z niepełnosprawnościami dotyczącymi sfery fizycznej i intelektualnej (poznawczej). Legislacja bazuje na medycznych, a nie społecznych definicjach niepełnosprawności, a osoby z niepełnosprawnościami postrzegane są z perspektywy klientów, a nie obywateli (koncentracja bardziej na kwestiach finansowych niż prawach człowieka). Paternalistyczny stosunek do niepełnosprawnych sprzyja postrzeganiu ich w kategoriach ofiar a nie pełnowartościowych członków społeczeństwa. Potrzebne jest zatem podejście bardziej proaktywne uwzględniające interesariuszy, decydentów, dostarczycieli usług internetowych. Postuluje się również zintensyfikowanie współpracy międzynarodowej w omawianym zakresie. Sektor TIK potrzebuje zachęt ze strony rządów w sprawach związanych z ułatwianiem dostępu osobom z niepełnosprawnościami, potrzebna jest też koordynacja działań w tym zakresie. Środkiem przeciwdziałającym pogłębianiu się cyfrowego rozwarstwienia w tej grupie użytkowników jest zdaniem E. Varney (2015) zapewnienie odpowiednich regulacji skoncentrowanych na promocji obywatelskości, a ona może być promowana właśnie dzięki narzędziom ery cyfrowej.

Korzystanie z Internetu to w dużej mierze uczestnictwo w wymianie informacji. Zachowania informacyjne są kształtowane jednocześnie przez „mały świat” (przyjaciół, rodziny, rówieśników), jak i czynniki działające w szerszej skali, np. przez instytucje, politykę, media lub samą technologię. Innymi słowy używanie Internetu stanowi swego rodzaju *continuum* – od rozrywki, do udziału w demokratycznych procedurach, uczestnictwie w świecie społecznym

niewidomym korzystającym z czytników ekranu. Polega to na tym, że osoba taka używając „czytnika ekranowego” może usłyszeć wprowadzony na etapie edytowania, tworzenia strony w HTML-u, opis rysunku, zdjęcia, grafiki umieszczonych na stronie. Pomocne jest to również innym użytkownikom w przypadku uszkodzenia grafiki na stronie, ponieważ w miejscu gdzie powinna się znajdować będzie tekstowy opis zawartości tego pliku.

i obywatelskim. Spośród trzech poziomów dostępu do Internetu: fizycznego, intelektualnego i społecznego, najbardziej złożony i trudny do osiągnięcia jest ten ostatni. Wbrew wielu przesłankom dotyczącym potencjalnych zalet korzystania z TIK przez osoby z niepełnosprawnościami wciąż jest bardzo wiele do zrobienia na tej drodze. Osoby, które mogłyby skorzystać najwięcej, korzystają najmniej – można to prawo „odwróconego korzystania z usług medycznych i opieki zdrowotnej” (*inverse care law*) zastosować do zilustrowania nierówności w dostępie do nowych mediów.

TIK w pewnych okolicznościach eliminują, a czasem reprodukują stereotypy oraz wzmacniają cyfrowe zróżnicowanie (Søderstrøm, 2013). Jeszcze dalej idące jest stanowisko C. Easton (2013), zgodnie z którym złożoność środowiska cyfrowego i różnice w zakresie, w jakim ludzie używają ICT mogą być nierozwiązywalnym problemem pod względem idealistycznego celu, jakim jest stworzenie uniwersalnego projektu. Dotychczasowe doświadczenia pokazują jak niewielkie techniczne problemy, błędy, niekompatybilne technologie mogą wyostrzać problemy wynikające z niepełnosprawności i reprodukować stereotypy dotyczące niepełnosprawności. Taki „obosieczny” obraz potencjalnych korzyści i zagrożeń może być zilustrowany następującym zdaniem:

„Środowisko cyfrowe może pomóc jednostkom z niepełnosprawnością pokonywać przeszkody i wspomagać integrowanie się ze społeczeństwem – może również bardziej ich izolować prowadząc do większej społecznej nierówności” (Dejnaka, 2012).

Alison Adam i David Kreps (2006) będąc wyrazicielami podejścia krytycznego w studiach nad niepełnosprawnością i technologiami zadają ważne pytanie czy Internet jest technologią umożliwiającą, czy uniemożliwiającą (upośledzającą) w przypadku osób z niepełnosprawnościami. Rola technologii zależy od przyjętego modelu niepełnosprawności. W założeniach mają być „wyrównywaczem”, łagodzić skutki niepełnosprawności a w rzeczywistości często pogłębiają, eksponują i uwydatniają istniejące różnice. Dostępne i adekwatne technologie są integralną częścią społecznego modelu niepełnosprawności. Charakterystycznym zjawiskiem jest niewidoczność kwestii niepełnosprawnych użytkowników w studiach nad TIK. Relatywnie mało mówi się o niepełnosprawności w kontekście cyfrowego podziału, co zdaniem G. Goggina i Ch. Newella (2003) jest wyrazem przetrwania medycznego modelu niepełnosprawności, ale również trzeba zauważyć, że cyfrowy podział również może być jedną z jego konsekwencji.

Równy dostęp do Internetu wydaje się kluczowy dla możliwości udziału we współczesnym społeczeństwie (zarówno gdy mówimy o samych niepełnosprawnych, jak również o ich rodzinach). Wbrew technologicznemu optymizmowi, „radosnej” wizji Internetu jako lekarstwa na różne problemy wynikające z niepełnosprawności, P.T. Jaeger (2012) formułuje tezę, że „Internet ma potencjał żeby się stać najsilniejszym mechanizmem wykluczenia ludzi z niepełnosprawnościami jaki kiedykolwiek został wynaleziony”. Podobnie G. Goggin i Ch. Newell (2003, 2007) zauważają, że istnieje niebezpieczeństwo, że Internet dzisiaj może stać się nową sceną, na której dochodzi do społecznego tworzenia się niepełnosprawności z powodu ekonomicznie małej „opłacalności” tworzenia rozwiązań dla mniejszościowej grupy użytkowników. W ten sposób ignorowane są potrzeby ludzi z niepełnosprawnościami i tworzy się takie rozwiązania „pod” osoby pełnosprawne. To powoduje, że powstające systemy wzmacniają raczej niepełnosprawność niż ją neutralizują. W takim ujęciu Internet jest konstruowany jednak „pod” wyobrazonego, „średniego”, nieistniejącego przeciętnego użytkownika, w czym podobny jest do tradycyjnego (pozainternetowego) środowiska.

3.4. INTERNET A NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – MIĘDZY TECHNOFOBIA I TECHNOUTOPIĄ

Mimo iż intensywny rozwój technologii jest niekwestionowanym faktem, wiele osób wciąż zajmuje wobec tych osiągnięć postawę sceptyczną jeśli chodzi o możliwości korzystania z niej w pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Ci zaś, którzy widzą w technologii komputerowej szansę wspierania rozwoju, najczęściej postrzegają jej przydatność przede wszystkim w zakresie wspierania procesu uczenia się w celu zapobieżenia ryzyku pojawiania się bądź pogłębiania trudności szkolnych. Najczęściej wskazywanymi obszarami ryzyka związanymi z używaniem przez dzieci i młodzież nowych mediów są izolacja oraz utrata zainteresowań. Brodin i Lindstrand (2004) zauważają, że obszary te, zwłaszcza drugi z nich, bywają demonizowane a ryzyko z nimi związane jest mniejsze niż się powszechnie uważa.

Korzyści związane z mediami w życiu osób z niepełnosprawnościami sprawdzane są często do zastosowań edukacyjnych, uatrakcyjnających naukę, przez co nie docenia się innych korzyści bądź przecenia zagrożenia, co wyraża się często w swoistego rodzaju technopesymizmie:

„Mimo iż świat wirtualny, nierealny stworzony dzięki Internetowi powoduje, iż przestajemy w nim być ludźmi, a stajemy się »wiadomościami na ekranach monitorów komputerowych«⁴⁷, świat ten pozostaje, przede wszystkim dla osób niepełnosprawnych, miejscem o bardzo istotnym znaczeniu dla edukacji i integracji kulturowej” (Borowski, 2006).

Zwraca uwagę rozdzielenie tzw. prawdziwego życia oraz Internetu jako świata „niereczywistego” i negatywne wartościowanie doświadczenia płynącego z tego ostatniego. Takie stanowiska charakterystyczne były szczególnie dla początkowej fazy analiz dotyczących Internetu. W podobnym duchu Otto Speck (2005, s. 199) formułuje niepokój, że korzystanie z mediów zmienia rozwój poznawczy i interakcje z innymi (w domyśle na gorsze), że za ekranem znika świat realny. Zagrożenia, o których pisze A. Andrzejewska (2010) to: ucieczka, specyficzne postacie patologii społecznej, dysfunkcje neurologiczne (nerwice i padaczki ekranowe), liczne uzależnienia od Internetu, złudne poczucie wolności, przymus bycia *online*, nieuzasadniona agresja internauty, powielanie celów destrukcyjnych, dostęp do patologicznych grup, których cele są niejasne. Można znaleźć również publikacje koncentrujące się na zagrożeniach dotyczących sfery seksualnej (pedofilia, pornografia) i zawierania znajomości.

Do zagrożeń, dla osób niepełnosprawnych, Joanna Nowosielska zalicza również wirusy komputerowe. Inną ilustracją pewnego pesymistycznego „tech-nodeterminizmu” może być następujący cytat:

„Aktywność człowieka może zostać uzależniona od maszyn i sieci informatycznych. W przypadkach skrajnych może dojść do sterowania człowiekiem, w tym także uczącym się, przez maszynę, co wiąże się ze zmniejszeniem autonomii i niezależności poznawczej, wykształcaniem się swoistej bierności poznawczej, a w konsekwencji obniżeniem się kreatywności człowieka” (Nowosielska, 2010, s. 209).

W podobnym duchu specyficznie postrzegane jest ryzyko związane z Internetem dla osób z niepełnosprawnościami:

„W przypadku osób niepełnosprawnych ryzyko uzależnienia od Internetu, z racji ograniczonych możliwości zaspokajania różnorodnych potrzeb na drodze osobistego kontaktu z innymi ludźmi wydaje się być większe niż w przypadku zdrowej populacji.

⁴⁷ Określenie Jeana Baudrillarda.

Brak jest danych empirycznych dotyczących tego zagadnienia. Można jednak zakładać, że problem ten jest bagatelizowany z uwagi na ogólne korzyści, jakich dostarcza osobom niepełnosprawnym korzystanie z Internetu” (Nowosielska, 2010, s. 212).

Suria Martínez (2015) szczególnie podkreśla funkcję ucieczkową i rozrywkową dla osób z fizyczną niepełnosprawnością oraz możliwość nawiązywania i podtrzymywania relacji za pośrednictwem Internetem. Zdaniem niektórych badaczy, wraz ze zwiększaniem się czasu korzystania z TIK maleje zaangażowanie w życie *offline*, następują niekorzystne zmiany diety, wzrost izolacji, utrata przyjaciół, zmieniają się wzory snu.

Amadeusz Krause (2010) opisując współczesne znamiona kryzysu w wychowaniu podejmuje w tym kontekście temat mediów. Wskazuje, że najczęściej przyczyny najważniejszych problemów wychowawczych leżą w trudnościach komunikacyjnych między pokoleniami, a korzystanie przez młodych ludzi z nowych mediów jest jedną z częstych przyczyn konfliktów między dorosłymi rodzicami (do pewnego stopnia również nauczycielami) i dziećmi. Media określa mianem „niebezpiecznego sprzymierzeńca w wychowaniu”, a do istotnych źródeł kryzysu w relacjach między rodzicami i dziećmi zalicza tzw. cyberprzestrzeń i „medialne kreowanie pseudorzeczywistości, w której coraz częściej młodzi czują się i funkcjonują lepiej niż w życiu prawdziwym” (s. 80–81). Mamy tu do czynienia z wyraźnym podziałem na tzw. życie prawdziwe i pseudorzeczywistość, do której Krause zalicza cyberprzestrzeń. Nie jest jednak precyzyjnie wyjaśnione czy chodzi tu o korzystanie z tzw. rzeczywistości wirtualnej (często rozumianej jako cyberprzestrzeń) czy pojęcie stanowi swego rodzaju parasol, pod którym kryje się Internet. Pogląd taki należy uznać za dość zgeneralizowany zważywszy na różnorodność nowych mediów i liczne sposoby ich wykorzystywania.

Niezwykle ważna jest jednak kwestia zapewnienia osobowych, znaczących relacji w przypadku pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Dysponując aktualną wiedzą na temat relacji międzyludzkich w Internecie należy zauważyć, że relacje za pośrednictwem nie zawsze są gorszą, uboższą wersją tradycyjnych kontaktów – często są ich cennym uzupełnieniem, a czasem jedyną możliwością. Tak więc znaczące relacje z innymi mogą mieć miejsce również w środowisku cyfrowym. Koniecznym warunkiem podnoszonym przez Davida Beukelmana i Pat Mirendę (1995) jest posiadanie kogoś z kim można porozmawiać, znaczącej osoby w naszym życiu, która będzie partnerem komunikacyjnym – w przeciwnym przypadku nie ma sensu wykorzystanie TIK jako narzędzia komunikacyjnego, gdyż podstawowym problemem do rozwiązania jest przezwyciężanie

samotności poprzez pomoc w znalezieniu bliskiej osoby, a kwestia sposobu komunikowania się (bezpośredniego czy zapośredniczonego) ma już charakter drugorzędny.

Jako konsekwencję wejścia młodych ludzi w cyberprzestrzeń Krause wymienia życie w dwóch światach – tym bezwysiłkowym – ma tu na myśli świat mediów i tym, w którym są stawiane wymagania, tym który zwykle nazywany jest prawdziwym życiem. Wydaje się jednak, że świat mediów nie jest z definicji bezwysiłkowy, a wiele tu zależy m.in. od tego jaką postawę wobec tego aspektu funkcjonowania reprezentują dorośli.

„Na arenie oddziaływań na dziecko pojawia się nowy gracz – świat mediów elektronicznych. Niebezpieczeństwo tego wielkiego gracza związane jest zarówno z siłą oddziaływania (działa wizualnie i werbalnie), wszechobecnością i dostępnością (jest wszędzie i na zawołanie), jak i z jego skomercjalizowaną intencyjnością” (Krause, 2010, s. 80).

Krause zauważa również, że ten tzw. nowy gracz czasem jawi się również jako swego rodzaju sprzymierzeniec, któremu zarówno nauczyciele, jak i rodzice zajęci realizowaniem codziennych coraz bardziej komplikujących się zadań chętnie oddają pole. Sytuację taką należy uznać za znaczący problem współczesnego wychowania. W przypadku rodziców dzieci z poważnymi niepełnosprawnościami, doświadczającymi długotrwałych obciążeń związanych z opieką, wychowaniem, chwila, w której ich dzieci „zajmują się sobą” (np. używając TIK) często jest tak wartościowa, że ryzyka związane z uczestnictwem w świecie mediów schodzą na dalszy plan.

Niektóre cechy użytkowników sprzyjają podwyższonemu ryzyku nadmiernego używania Internetu: introwersja, niska samoocena, tendencja do poszukiwania wrażeń, impulsywność, dysfunkcyjne sposoby rozwiązywania trudności, słabe relacje interpersonalne. Również zdaniem niektórych badaczy (np. Høybye i in., 2005) do czynników podwyższających ryzyko nadmiernego korzystania z Internetu zaliczane bywają stygmatyzujące choroby i niepełnosprawność (Finn, 1999). Warto jednak zauważyć, że wnioski takie pochodzą ze starszych badań. Podobnie uwarunkowane jest pejoratywne rozumienie pojęcia czasu spędzanego przed ekranem (*screen time*), które wynika z dziedzictwa badań nad telewizją. Czas spędzany przed ekranem często przywoływany jest w dyskusjach na temat korzystania z Internetu jako wskaźnik problemowego

korzystania. Pewne niezrozumienie płynie tu z faktu, iż telewidz był bierny, a użytkownik Internetu może być zarówno bierny, jak i aktywny, np. twórczo korzystając i przyczyniając się do powstawania zasobów sieciowych, a nie tylko ich konsumpcji. Pojęcie *screen time* ma zdaniem B. Good i L. Fang (2015) deterministyczny charakter, jest nadmierną generalizacją, upraszcza rozumienie czasu, nie rozróżnia różnych ekranów, z których współcześnie się korzysta oraz faktu, że nie musi wypierać innych tradycyjnych aktywności, a być ich uzupełnieniem. Pogłębionemu rozumieniu nie sprzyjają również „narkotyczne” metafory spędzania czasu przed ekranem mające również zakorzenienie w przeszłości (np. antytelewizyjna metafora *plug-in drug*).

Izabela Fornalik (2010, s. 175) zauważa, że osoby niepełnosprawne, pragnąc nawiązać bliskie relacje emocjonalne z innymi, niekiedy podejmują zachowania ryzykowne, np. spotykają się z osobami poznanymi przez Internet. Wynikać to może nie tylko z jednostkowych cech, ale również z zaniedbania obszaru edukacji (np. medialnej) kierowanej do osób z niepełnosprawnościami. Jako przykład konsekwencji edukacyjnych zaniedbań Fornalik (2010, s. 173) wskazuje „poszukiwanie przez osoby niepełnosprawne wiedzy samodzielnie – źródłem zazwyczaj staje się Internet ze swoją całą – również zwulgaryzowaną – zawartością”.

Przeciwnym biegunem dyskusji o miejscu Internetu w życiu osób z niepełnosprawnościami jest skrajny technologiczny optymizm, który również może być traktowany jako swoista przeszkoda w realizowaniu działań sprzyjających wykorzystaniu tkwiącego w nowych mediach potencjału. M. Alper (2014) zwraca uwagę na język techno-utopii posiłkując się opisywanym przez Emily Hager (2010) przykładem o niepełnosprawnym chłopcu, któremu „iPad otworzył świat”. Można zatem powiedzieć, że w pewnym sensie utopijne wizje technologii jako czynnika diametralnie zmieniającego świat osób z niepełnosprawnościami są daleko idącymi uproszczeniami niewuwzględniającymi złożonej natury relacji technologie – niepełnosprawność.

O bagatelizacji zagrożeń wypowiada się Andrzej Hankała, który zauważa, że autorzy zajmujący się tematyką środków informatycznych i mediów







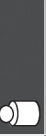

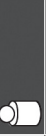









„[...] są skłonni pomniejszać znaczenie potencjalnych niebezpieczeństw w związku ze specyficzną sytuacją tej kategorii użytkowników, dla których – w odróżnieniu od osób zdrowych – środki elektroniczne mogą stanowić podstawowe (a nierzadko jedyne) narzędzie kontaktu ze światem, komunikowania się z innymi oraz uzyskiwania wykształcenia” (Hankała, 2009, s. 204).

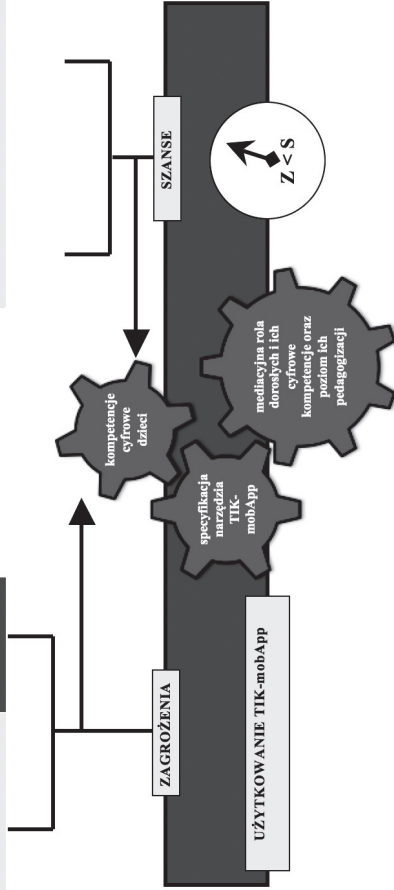
Bazując na ujęciu koherencji Aarona Antonovskiego osoby niepełnosprawne dysponują mniejszymi zasobami odpornościowymi, więc bodźce stresowe będą w większym negatywnym stopniu wywierać wpływ na ich zdrowie psychiczne i fizyczne.

Interesującym przykładem podejścia próbującego zmierzyć się zarówno z niebezpieczeństwami, jak i nadziejami, sytuującego się między techno optymizmem a technopesymizmem jest „Model szans i zagrożeń wykorzystania TIK przez dzieci w wieku przedszkolnym” opracowany przez Jacka Pyżalskiego i Michała Klichowskiego (2014). Mimo iż nie dotyczy on osób z niepełnosprawnościami stanowi dobrą ilustrację wykraczania poza istniejące, często skrajne wizje obecności młodych ludzi w świecie cyfrowym. Na szalkach wagi na kolejnej grafice (rysunek 2) zaprezentowane są szanse i zagrożenia, jakie mogą być związane z tą obecnością.

Szansę i zagrożenia wyjściowo zostały przez autorów potraktowane jako cechy różnych instrumentów TIK, treści, które ze sobą niosą oraz ich dostosowania do specyfiki dziecka w określonym etapie rozwojowym (w tym przypadku był to wiek przedszkolny).

„Kierując się analizami literaturowymi nadaliśmy poszczególnym szansom i zagrożeniom »wagę« – odpowiada im liczba odważników odnoszących się do poszczególnych pozycji [...]. W uproszczeniu można powiedzieć, że lepsze dla dziecka będą te instrumenty, które oferują więcej szans niż zagrożeń. Jest to jednak nadmierne uproszczenie, choćby dlatego, iż niektóre poważne zagrożenia, np. niebezpieczne treści, mogą całkowicie niwelować oddziaływanie szans. [...] czy dany instrument przyniesie korzyści, czy też będzie szkodliwy dla dziecka, decydują nie tylko same cechy tego instrumentu, ale szereg innych dodatkowych czynników. Bez trudu można wyobrazić sobie dokładnie ten sam instrument TIK, który przez jedno dziecko wykorzystywany jest konstruktywnie, a przez drugie dysfunkcjonalnie. Dlatego bazując na przeglądzie literatury w mechanizmie wagi (środek schematu) umieściliśmy trzy kluczowe aspekty, które w przypadku konkretnego dziecka zdecydują o tym, czy wykorzystanie danego instrumentu będzie bardziej wiążące się z szansami czy z ryzykiem. Mamy tam więc: (1) cechy TIK, (2) mediacyjną i kontrolną rolę dorosłych (która jest – jak się zdaje – kluczowa) oraz (3) kompetencje cyfrowe i wiedzę dotyczącą tego, jak korzystnie stosować TIK w wychowaniu dziecka. W ostatnim obszarze rola producentów może być edukacyjna – mogą oni tworzyć materiały towarzyszące TIK, które instruują, jak wykorzystywać je z korzyścią dla dziecka. Powiązane z rolą dorosłych są kompetencje cyfrowe dziecka – w oczywisty sposób

Zagrożenia rozwoju fizycznego związane z ergonomicznym niedostosowaniem instrumentów TIK lub zbyt długim czasem jego wykorzystania		Dostarczenie wielu pozytywnych doświadczeń i emocji	
Negatywne emocje oraz społeczne uczenie się związane z niewłaściwymi treściami (przemoc, pornografia)		Umożliwienie obserwowania swojego progressu	
Problemy z rozwojem mowy - przy braku dostosowania aplikacji		Zachęcenie do budowania i podtrzymywania interakcji społecznych	
Przeladowanie zawartością (zarówno ze względu na treść, jak i formę)		Prezentowanie pozytywnych wzorców i uczenie ważnych wartości społecznych	
Rezygnacja z innych niż wykorzystanie TIK aktywności		Uczenie bezpiecznego i odpowiedzialnego wykorzystania technologii	
Zagrożenia związane z TIK online (niewłaściwe treści)		Stymulowanie procesu uczenia i rozwoju poznawczego	
Zagrożenia związane z TIK online (niewłaściwe kontakty)		Umożliwienie dorosłemu kontaktowi z dzieckiem (czy kontroli tego dziecka), gdy to bawi się samodzielnie	
Zagrożenia związane z TIK online (niewłaściwe działania w home)		Kompensowanie lub niwelowanie skutków nierówności społecznych i rozwojowych	
		Stymulowanie rozwoju fizycznego i motorycznego, szczególnie w kontekście motoryki małej i koordynacji oko-ręka	
		Wnoszenie nowej wartości do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi	



Rysunek 2. Model szans i zagrożeń wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez dzieci w wieku przedszkolnym
 Źródło: Pyżalski, Klichowski, 2014.

ograniczone etapem rozwojowym. Także one decydują o tym, czy dany instrument przynosi więcej korzyści czy ryzyka” (Pyżalski, Klichowski, 2014).

Swoisty umiar w radykalizmie ocen dotyczących nowych mediów znajduje również wyraz u Kela Smitha:

„Nie bądźmy tacy pochopni w dyskredytowaniu wszystkich zachowań z użyciem nowych technologii i traktowaniu ich jako cyfrowej szarlatanerii (*digital quackery*). Podobnie jak w przypadku tradycyjnie rozumianej rzeczywistości, jak i aktywności *online* możemy mieć do czynienia z zachowaniami konstruktywnymi, znaczącymi (*meaningful online activities*), jak i takimi, które są nieprzystosowawcze, niekonstruktywne lub po prostu będące formą tzw. zabijania czasu” (Smith, 2013, Kindle Locations 4311–4312, tłum. autora).

W literaturze przedmiotu mamy do czynienia z licznymi uproszczeniami, eksponowaniem ujemnych stron korzystania z TIK, często z medycznego punktu widzenia (np. Bouck i in., 2007) wskazujących na to, że korzystanie z komputera jest jedynie mierną namiastką bardziej kreatywnych i fizycznych aktywności, preferowaniem w większym stopniu działań sprzyjających rozpraszaniu się niż wymagających skupienia i refleksji. (np. Roderman, 2002). Wbrew pesymistycznym doniesieniom o ograniczającej roli Internetu młodzi ludzie „intensywnie” korzystający z sieci, w większym stopniu niż mało jej używający, spędzają czas z bliskimi, znajomymi, bywają również fizycznie aktywniejsi i posiadają więcej zainteresowań (Rideout, 2005). Nadmierna koncentracja na zagrożeniach, obwinianie technologii powstrzymuje przed wykorzystywaniem jej potencjału, więc wydaje się, że zachowanie względnej równowagi w postrzeganiu szans i zagrożeń jest jednym z poważnych wyzwań w omawianym obszarze (np. Pyżalski, 2016). Innym jest przeciwdziałanie uproszczeniom. Dla przykładu posługiwanie się stereotypowym myśleniem w kategoriach negatywnego wpływu spędzania czasu przed ekranem (*screen time*) prowadzi m.in. do niedoceniań korzystania z mediów jako formy wspólnych aktywności z rodzicami. Na przykład wielu rodziców dzieci z ADHD bardzo sobie ceni czas spędzany przed ekranem wspólnie z dzieckiem, często niemożliwy do osiągnięcia w przypadku innych aktywności. Doniesienia takie należy uznać za pozytywne, gdyż wspólne aktywności uznaje się za jedno z elementów skutecznej profilaktyki w obszarze ryzykownego korzystania z Internetu. Jednak negatywne doniesienia nie zawsze o charakterze naukowym, przesłaniają pozytywne aspekty. Te swoiste klisze (stereotypy) zda-

niem Johnsona (2005, s. 32) często nie znajdują potwierdzenia. Badacz ten jest popularyzatorem pojęcia zbilansowanej diety medialnej (*balanced diet of media*), na którą składają się zarówno dobre, jak i uważane za negatywne aspekty korzystania z TIK. Jest to interesujący punkt widzenia, który może stać się inspiracją do poszukiwania rozwiązań wychowawczych w erze cyfrowej, np. kształcenia zarówno do „konsumpcji”, jak i „produkcji” zawartości nowych mediów. Ten drugi aspekt wydaje się być niedoceniany na obecnym etapie.

Internet nie jest wyizolowanym fenomenem i analizując funkcjonowanie w tym środowisku nie można robić tego w oderwaniu od sytuacji społecznej mniejszości i członków grup marginalizowanych. Inaczej trudno będzie mówić o prawdziwym upełnomocnieniu, które dokona się przy pomocy nowych mediów (Mehra, Merkel, Bishop, 2004). Najtrudniejsza, zarówno z perspektywy historycznej, jak i współczesnej, na tle innych niepełnosprawności jest sytuacja osób z NI. Zmiany dyskursów, paradygmatów szybciej nabierają praktycznego wyrazu w przypadku innych niepełnosprawności (np. w zmianie postaw społecznych czy postaw profesjonalistów).

Niepełnosprawność jest czynnikiem o zasadniczym znaczeniu w życiu jednostki jej doświadczającej (Alper, 2014), ale nie można pomijać w nim roli zmiennych pozajednostkowych. Wbrew bardzo optymistycznym wizjom z końcówki lat 90., że nowe media są czynnikiem wyrównywania różnic Internet nie jest ze swojej natury sam w sobie czynnikiem pozytywnej zmiany. Zdaniem przywoływanego już wcześniej P.T. Jaegera (2012) bariery w korzystaniu z Internetu replikują istniejące przeszkody w życiu osób z niepełnosprawnościami. Wymowną ilustrację takiego postrzegania Internetu stanowią wypowiedzi matek dzieci z NI (za: Plichta, 2015a):

Nie korzystałam z Internetu, nie mam na to czasu żeby usiąść i korzystać z tego. Mi jest potrzebna pomoc tu i teraz, taka widoczna. A co mi z tego, że ja usiądę sobie i będę rozmawiała z inną mamą [...] jak ja muszę się brać za robotę (R22).

W sprzyjających okolicznościach Internet może służyć np. możliwości kontrolowania swojego wizerunku *online* (Seymour, Lupton, 2004) i być rozszerzeniem możliwości wyboru prezentowania się światu⁴⁸ (Bowker, Tuffin,

⁴⁸ O roli autoprezentacji medialnej jako szansie na integrację społeczną osób niepełnosprawnych pisały również w Polsce Lubina i Lubina-Dąbrowska, 2010.

2002), w niesprzyjających zaś (np. w sytuacji braku wsparcia) może utrudniać bądź uniemożliwiać osiągnięcie niezależności. Adolf Ratzka (1994) definiuje niezależność jako możliwość dokonywania tych samych wyborów i posiadania kontroli nad życiem w takim samym stopniu jak inni użytkownicy (bez niepełnosprawności). Niezależność, co warto podkreślić, to również możliwość (w przypadku osób z niepełnosprawnościami) uniknięcia bycia kontrolowanym, napięć w relacjach z opiekunami, negocjowania z innymi swoich możliwości oraz bycia zależnym od fizycznego środowiska.

Dla ludzi z niepełnosprawnościami Internet stanowi olbrzymią szansę na zwiększenie ich społecznej inkluzji, ale jak do tej pory dzieje się to w ograniczonym stopniu z powodów technologicznych, politycznych oraz praktyk dyskryminacyjnych. Możliwość uczestnictwa w społecznościach *online* przynosi także wiele korzyści dla ich opiekunów, rodzeństwa np. do poszukiwania informacji i wsparcia. Interesujące jest spostrzeżenie wyrażone przez Wendy Seymour i Deborah Lupton (2004), że poświęcanie uwagi aktywności *online* osób z niepełnosprawnościami może skutkować odwróceniem uwagi od tradycyjnych barier doświadczanych w świecie *offline*. Niewidoczność niepełnosprawności w świecie *online* (częściowo wynika z tendencji do ukrywania własnej niepełnosprawności) może sprzyjać zjawisku zaprzeczania różnic. Zdaniem N. Bowker i K. Tuffin – zmarginalizowane głosy wybrzmiewają w świecie *online* jeszcze ciszej, choć warto zauważać emancypacyjny charakter ruchów osób z niepełnosprawnością prezentujących siebie, swoje stanowiska, punkty widzenia w Internecie społecznościowym.

3.5. INTERNET A NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – OBSZARY ZANIEDBANE

Przynajmniej 10% ludzi na świecie (Disabled World, 2011) to osoby z niepełnosprawnościami ograniczającymi możliwości korzystania z Internetu. W Polsce, zgodnie z danymi z *Diagnozy Społecznej*, jest ok. 5,5 mln osób niepełnosprawnych, a szacuje się, że korzysta z komputera i Internetu jedynie około 30% z nich (Czapiński, Panek, 2011). Zaskakujące jest jednak, biorąc pod uwagę zarówno liczebność tej grupy, jak i miejsce Internetu we współczesności, dość niskie zainteresowanie używaniem go przez osoby z niepełnosprawnościami. Internet czy szerzej media, nowoczesne technologie pojawiają się dość sporadycznie w tematyce konferencyjnej i publikacyjnej, choć w ostatnich kilku latach należy zauważyć wzrastające zainteresowanie tym obszarem, szczególnie wśród

młodego pokolenia badaczy. Z jednej strony Internet jest tematyką zaniedbaną w badaniach nad niepełnosprawnością (*disability studies*), z drugiej zaś, w badaniach nad Internetem, kategorią zaniedbaną jest obecność niepełnosprawnych użytkowników (Jaeger, 2012).

Ludzie z niepełnosprawnościami są najliczniejszą mniejszością i wciąż najmniej reprezentowaną w szeroko rozumianym przemyśle medialnym. Niedostosowane serwisy, strony internetowe, aplikacje silnie zniechęcają do uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym. Aplikacje dla niepełnosprawnych dzieci są często słabej jakości (np. w warstwie wizualnej) brakuje też badań dotyczących ich oddziaływania na użytkownika. Programy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, przypominają te dla małych dzieci, np. wykorzystuje się w nich dziecinne głosy narratora (Smith, 2013).

Zainteresowanie korzystaniem z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnościami ma jednak zróżnicowany charakter. Środowisko naukowców z obszaru nauk społecznych w małym stopniu jest skoncentrowane na codziennych pozainstytucjonalnych (np. pozaszkolnych) doświadczeniach w korzystaniu z Internetu niepełnosprawnych uczniów, uwzględniając zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia. Żeby móc wspierać uczestnictwo w życiu społecznym, obywatelskim i ekonomicznym osób zagrożonych wykluczeniem potrzebujemy wiedzieć więcej na temat ich codziennych doświadczeń z nowymi mediami – pozytywnych, negatywnych, jak również sytuacji, które ich omijają. Ograniczanie pożytku z TIK do zastosowań szkolnych i lekceważenie roli czasu spędzanego, np. na portalach społecznościowych lub na korzystaniu z zawartości serwisów, takich jak np. youtube, uczestnictwa w kulturze popularnej należy uznać za niekorzystne zjawisko w kwestii złożonej relacji między technologiami i niepełnosprawnością.

Podobnie zaniedbany i niedoceniany jest również temat zabawy dzieci i młodzieży w kontekście nowoczesnych technologii. Koncentrując się na bardziej „poważnych” zastosowaniach traci się z oczu ważny element rozwojowy, jakim jest zabawa i jej realizacja w cyfrowym kontekście. Jene Brodin i Peg Lindstrand (2004) wychodzą z założenia, że skoro zabawa i komunikowanie się z innymi są niezbędnymi warunkami pełnego rozwoju jednostki, to takie możliwości, jakie daje komputer podłączony do Internetu wydają się użytecznym narzędziem. Mało jest jednak, jak zostało już wspomniane, źródeł pozwalających w tym względzie na wyciągnięcie daleko idących wniosków.

W literaturze przedmiotu można znaleźć jedynie niewielką ilość informacji dotyczących włączania TIK w proces przygotowania zawodowego nauczycieli,

którzy z założenia powinni odgrywać kluczową rolę w wykorzystywaniu takich narzędzi w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Edyburn, Gardner, 1999; Brodin, Linstrand, 2004). Jest to również temat wymagający pogłębienia.

Mimo niewielkiego początkowo zainteresowania badaczy obecnie mamy jednak do czynienia z zauważalnym wzrostem zainteresowania kwestią używania nowych mediów przez osoby z NI (np. Bunning, Heath, Minnion, 2009; Mazurek i in., 2012; Palmer i in., 2012; Näslund, Gardelli, 2013) i jej wybranych postaci, np. użytkowników z zespołem Downa (Al Otaiba i in., 2009; Feng i in. 2008, 2010; Oates i in., 2011). Wzrost ten zauważany jest również w przypadku niepełnosprawności fizycznej (Lidström, Ahlsten, Hemmingsson, 2011; Maher, Kernot, Olds, 2013), ADHD i spektrum autyzmu (Alper, 2014). David Williams, Hamid Jamili i David Nicholas (2006) rozpoznają niemałą już ilość praktycznych inicjatyw skierowanych do ludzi z różnymi typami niepełnosprawności i jednocześnie zaskakująco mało badań w tym obszarze, np. na temat używalności (*usability*) rozmaitych aplikacji, serwisów. Szczególnie zaniedbanymi grupami w tym względzie są osoby z NI i z trudnościami w uczeniu się. Ponieważ niepełnosprawni są niezwykle zróżnicowaną populacją, w wynikach badań zaznaczają się różnice między poszczególnymi grupami osób wyróżnionych ze względu na typ niepełnosprawności. Na przykład z badania Raquel Martinez (2015) wynika, że niepełnosprawność (szczególnie ruchowa) jest czynnikiem ryzyka w nadmiernym korzystaniu z Internetu. Jednak dłuższy czas korzystania z Internetu przez osoby niepełnosprawne może wynikać z trudności w obsłudze – podobnie jak w tradycyjnej fizycznej przestrzeni więcej czasu może zajmować dojazd, ubieranie się itp. Tak więc czas korzystania nie jest prostą zmienną, ale wymaga dookreślenia innymi, czasem bardzo indywidualnymi czynnikami. Meryl Alper, Juan Hourcade i Shuli Gilutz (2012) zwracają uwagę na niedostatecznie podejmowane wątki w obszarze badania interaktywnych technologii i niepełnosprawnych dzieci. Są nimi m.in.: potrzeba uczestnictwa w projektowaniu serwisów im dedykowanych (*participatory design*). Dotyczy to również ich rodziców, terapeutów i rodzeństwa. Maurice Feldman i współpracownicy (2017) postulują zwiększenie udziału dzieci z niepełnosprawnościami również w badaniach naukowych (*participatory research*) – zarówno jako uczestników, jak i współbadaczy⁴⁹ (*co-researchers*). Dokonana przez nich metaanaliza

⁴⁹ Lundy, Mc Evoy, Byrne (2011) podają przykłady włączania małych, nawet 4 i 5-letnich, dzieci jako współbadaczy.

wybranych artykułów naukowych z lat 1996–2010 wskazuje, że współczynnik ekskluzji dzieci z niepełnosprawnościami w badaniach populacyjnych tej grupy wyniósł 90%, a w 74% przypadków nie wskazano przyczyn dlaczego nie byli uwzględnieni młodzi niepełnosprawni.

Na potrzebę uwzględniania perspektywy samych użytkowników, ich rodziców, opiekunów oraz specjalistów zwracają uwagę również Sue Caton i Melanie Chapman (2016), a badania w tym zakresie oceniają jako słabe pod względem metodologicznym, z małymi grupami badawczymi. Pokreślają także potrzebę stworzenia modelu teoretycznego wyjaśniającego korzystanie z Internetu przez osoby z niepełnosprawnościami. Istniejące badania, poszukiwania prowadzone w różnych perspektywach, nie pozwalają wciąż na to. Stąd między innymi wynikają trudności w formułowaniu zdecydowanych ocen, zajmowaniu jednoznacznego stanowiska wobec różnych zjawisk dotyczących osób z niepełnosprawnościami. Innym z ważnych a niedostatecznie eksplorowanych dotychczas zagadnień jest potencjał transformatywny technologii dotykowych⁵⁰. Interaktywne technologie mogą zdaniem S. Caton i M. Chapman stanowić unikalną formę realizacji wolności i praw osób z niepełnosprawnościami. Charakterystycznym zjawiskiem, zdaniem Jean Seale (2014), jest poświęcanie znacznie większej uwagi zagrożeniom niż szansom wynikającym z obecności w życiu osób niepełnosprawnych nowych technologii. Inną tendencją jest opisywanie korzystania z nich bardziej w wymiarze technicznym niż społecznym.

Należy również zauważyć, iż mimo obserwowanego wzrostu zainteresowania wciąż brakuje precyzyjnej wiedzy na temat ryzyka krzywdzenia i zachowań problemowych realizowanych w sieci przez młodych ludzi z różnymi typami niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Kolejna ramka tematyczna zawiera zestawienie najważniejszych faktów i opis metodologii poskiego badania zachowań ryzykownych młodzieży z tzw. SPE będącego próbą uzupełnienia wiedzy w omawianym obszarze⁵¹.

Zidentyfikowanym w wielu analizach problemem jest pomijanie tematyki funkcjonowania *online* uczniów z niepełnosprawnościami, w tym *cyberbullyingu* (przemocy realizowanej przy pomocy nowych mediów) (np. Houchins, Oakes, Johnson, 2016). Jak okazuje się, w powszechnym odczuciu osób z niepełnosprawnościami (za: Alhaboby, 2016), które stały się ofiarami wrogich działań

⁵⁰ Chodzi o „cielesną” interakcję użytkownika z urządzeniami elektronicznymi wywołującą w nich efekty, np. wibrację ekranu dotykowego.

⁵¹ Projekt nr 6 z listy w Aneksie.

Synteza wyników badania narażenia na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Narażenie na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)

Metodologia:

- użytym narzędziem badawczym był *Łódzki Kwestionariusz Problemów Hazardowych wśród Adolescentów* (ŁKPHA) (Pyżalski, Petrykowska, Plichta, 2015), który obejmuje następujące skale: Częstotliwości Grania, Natężenia Problemów Hazardowych (przygotowana została w oparciu o objawy uzależnienia od hazardu zdefiniowane w DSM-5) oraz Nieracjonalnego Myślenia Hazardowego;
- próba badawcza: Badania przeprowadzono na losowej, ogólnopolskiej próbie 1505 uczniów, w wieku 13–18 lat z terenu całego kraju (50% badanych stanowili chłopcy, 48,5% dziewczęta, a 1,5% respondentów nie zaznaczyło opcji wyboru płci);
- zaliczenie do grupy SPE wynikało z pozytywnego wskazania respondentów na pytanie: „Czy masz orzeczenie o niepełnosprawności lub inny podobny dokument np. o dysleksji?”. Respondenci, którzy udzielili twierdzącej odpowiedzi na to pytanie stanowili 13% próby (N=203).

Najważniejsze wyniki i wnioski:

- w zależności od rodzaju zachowania hazardowego, przynajmniej jeden raz w roku poprzedzającym badanie zrealizowało je od 8% do 54% uczniów ze SPE;
- o ile ryzyko hazardu patologicznego jest niskie (w całej próbie było 1,3% osób spełniających kryteria uzależnienia DSM-5, w tym łagodne nasilenie dotyczyło 0,8% próby) to rozpowszechnienie używania substancji psychoaktywnych i zaangażowania w przemoc rówieśniczą (*bullying*), zarówno tradycyjną jak i realizowaną za pomocą TIK należy uznać za znaczące;
- porównanie z uczniami bez specjalnych potrzeb edukacyjnych wykazało istotne różnice zarówno w zakresie częstotliwości realizowania zachowań hazardowych, jak i skali nasilenia problemów z tego wynikających (z reguły większe natężenie obserwowane było w grupie uczniów ze SPE);
- zarysowała się również tendencja do większej częstotliwości zachowań realizowanych za pomocą Internetu przez młodych ludzi ze SPE;
- w zakresie używania substancji psychoaktywnych w zdecydowanej większości nie wystąpiły istotne różnice międzygrupowe;
- potwierdziło się występowanie większego ryzyka stania się ofiarą przemocy (*bullyingu* i *cyberbullyingu*) w przypadku uczniów ze SPE.

Źródło: Plichta, Pyżalski, 2016.

prowadzonych wobec nich w Internecie (nękania, agresji), powodem była właśnie niepełnosprawność, a skutki okazały się poważne dla odczuwanego dobrostanu, np. zaburzenia nastroju, pogorszenie się stanu zdrowia, próby samobójcze. Z relacji osób z niepełnosprawnościami, które doświadczyły czyjejś agresji w Internecie wynika, iż jedną z taktyk używanych przez sprawców było podawanie się za osobę z niepełnosprawnością, budowanie zaufania, udawanie przyjaźni przez sprawców tak, żeby po nawiązaniu relacji zaatakować (*online*).

Co gorsza, wiedza na temat skutecznych działań ograniczających i zaradczych w obszarze zaangażowania w przemoc rówieśniczą uczniów z niepełnosprawnościami ma również ograniczony charakter. Ogólnie podkreślana w literaturze zwiększona wrażliwość na stanie się ofiarą (*vulnerability*) osób z niepełnosprawnościami znajduje, zdaniem niektórych badaczy, potwierdzenie również w Internecie. Z badań brytyjskich (Quarmby, 2015) wynika, że 87,2% osób definiujących się jako niepełnosprawne doświadczyło jakiegoś incydentu mieszczącego się w kategorii przestępstwa motywowanego uprzedzeniami, nienawiścią (*hate crime, bias crime*). Dodatkowo obawa przed nieprzyjemnymi doświadczeniami może ograniczać sposób korzystania z sieci. Badania młodych ludzi z niepełnosprawnością fizyczną, dotyczące ich funkcjonowania w świecie mediów społecznościowych, wykazały iż najczęściej stosowaną strategią było ujawnianie swojej niepełnosprawności jedynie w środowisku Internetu ograniczonego do innych osób z niepełnosprawnościami (*Limited disclosure approach*). Motywacją do takiego podejścia były obawy o stanie się ofiarą *bullyingu*⁵², odrzucenie i ogólnie kwestie bezpieczeństwa. Co warte zauważenia, osoby młodsze były bardziej ostrożne w ujawnianiu swojej niepełnosprawności (Furr, Carreiro, McArthur, 2016). Wątek wiktyimizacji i zachowań ryzykownych zostanie omówiony w odniesieniu do młodych użytkowników z NI i rozwinięty w dalszej części książki.

⁵² *Bullying* – forma agresji rówieśniczej, którą cechuje intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił (tzn. ofiara(y) jest słabsza i trudno jej się bronić. Przewaga może wynikać m.in. z liczebności sprawców, siły fizycznej, ale również intelektualnej, psychologicznej. Może przyjmować formę fizyczną, werbalną, ale również pośrednią/relacyjną polegającą m.in. na wykluczaniu jednostki z grupy rówieśniczej. Realizowany jest tradycyjnie (*offline*) bądź z użyciem nowych mediów przyjmując formę *cyberbullyingu*. Więcej m.in. w: Pyżalski, 2012.

PODSUMOWANIE

- W literaturze przedmiotu wyróżnić można stanowiska zwracające uwagę na ograniczenia, bariery w traktowaniu nowych mediów jako bezwarunkowo korzystnego zjawiska w przypadku osób z niepełnosprawnościami oraz stanowiska prezentujące różne odcienie swoistego technopesymizmu, czasem wręcz technofobii. Te ostatnie, podobnie jak skrajny techno optymizm, uznać należy jako uproszczenia i przeszkody w wykorzystywaniu potencjału narzędzi ery cyfrowej.
- Połączenie tematyki niepełnosprawności i internetu to obszar względnie zaniedbany. Zatem jako jedną z barier można uznać wciąż stosunkowo małe zainteresowanie takim tematem. Jest ich więcej, a do najważniejszych należy odtwarzanie problemu nierówności społecznych w środowisku nowych mediów i w konsekwencji ryzyko wykluczenia cyfrowego.
- Problem luki cyfrowej zmniejsza się, w czym ważną rolę odgrywa m.in. rozwój technologii mobilnych, dotykowych.
- Kluczowym aspektem możliwości korzystania z nowych mediów jest ich dostępność. Badania pokazują, że niewiele stron internetowych spełnia choćby minimalne standardy dostępności, a propozycja projektowania uniwersalnego i innych inicjatyw na rzecz poprawy dostępności wciąż pozostaje tylko postulatem.
- Mamy również do czynienia z nierównomiernym zainteresowaniem poszczególnymi grupami użytkowników z niepełnosprawnościami – najmniej danych dotyczy korzystania z Internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.
- Stosunkowo mało uwagi poświęca się korzystaniu z Internetu przez osoby z niepełnosprawnościami w czasie wolnym. Dotyczy to funkcji socjalizacyjnej korzystania z Internetu, w tym pozytywnych doświadczeń jak również zagrożeń.

CHARAKTERYSTYKA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

Korzystanie z narzędzi, w tym z TIK, uwarunkowane jest zarówno ich naturą, właściwościami, jak również specyfiką użytkowników, ich kompetencjami oraz kontekstem społecznym (na przykład posiadanym wsparciem). W bieżącym podrozdziale przedstawione zostaną podstawowe kwestie definicyjne oraz scharakteryzowana będzie specyfika funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nie ma ona wyczerpującego charakteru, a jedynie ma za zadanie przedstawić specyficzną, często trudną (zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną) sytuację tej grupy osób. Trudniejszą, również w porównaniu z osobami z innymi rodzajami niepełnosprawności. Na niekorzystną sytuację, miejsce w społeczeństwie oraz klasyfikowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną jako mniej wartościowych członków społeczeństwa wskazuje również Teresa Żółkowska (2013). Stygmat niepełnosprawności intelektualnej jest tak silny, iż staje się głównym składnikiem tożsamości osoby, spychając na drugi plan inne właściwości osobiste, jak: płeć, seksualność, pochodzenie, wiek. Pomimo ogromnego zróżnicowania tej grupy (od osób niezależnie funkcjonujących do wymagających stałego pełnego wsparcia) wymiarem wspólnym dla zdecydowanej większości osób z NI jest ogólnie gorsza sytuacja społeczna, szeroko rozumiane nierówności, społeczne wykluczenie, podwyższone ryzyko stania się ofiarą przemocy (*bullyingu*) i wykorzystania oraz ograniczone możliwości życiowe.

Zwykle osoby te znajdują się w trudniejszej sytuacji materialnej, nie pracują, pozostają w pewnej izolacji, żyją na marginesie życia społecznego lub poza nim i nie posiadają znaczących więzi z innymi ludźmi. Darren Chadwick, Caroline Wesson i Chris Fullwood (2013) zwracają uwagę na fakt że, mimo iż definicja niepełnosprawności intelektualnej wciąż pozostaje zogniskowana na deficytach

w ostatnich latach wiele się zmieniło w kierunku przyjęcia społecznej perspektywy w konstruowaniu tego terminu. W definiowaniu i opisie grupy określanej jako niepełnosprawni intelektualnie należy uwzględnić personalistyczny pogląd, wyrażany m.in. przez Ewę Zasępę (2017) traktując je jako „pełne osoby” w przeciwieństwie do podejścia skoncentrowanego na deficytach.

„Personalistyczny pogląd oraz holistyczne spojrzenie na osoby niepełnosprawne intelektualnie wiąże się z nurtem psychologii pozytywnej, który interesuje się siłami, osiągnięciami i dobrym życiem człowieka” (Zasępa, 2017, *Kindle Locations* 3149–3153).

Oznacza to potrzebę całościowego opisu dotyczącego osób z NI, tzn. opartego na czterech wymiarach ludzkiego funkcjonowania: biologicznym, psychologicznym, społecznym i duchowym.

4.1. NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA – KWESTIE DEFINICYJNE

Szacunki dotyczące rozpowszechnienia niepełnosprawności intelektualnej różnią się niekiedy wyraźnie choć najczęściej oscylują wokół 2% populacji. W opracowaniu Luisa Salvador-Carulli i współpracowników (2011) rozpowszechnienie NI szacuje się na około 1% populacji w wysoko rozwiniętych państwach i około 2% w krajach średniozamożnych i bogatych. Z kolei badania europejskie i północnoamerykańskie (Hatton, 1998) wskazują na rozpowszechnienie od 3,7 do 5,9 na 1000 mieszkańców, w przypadku lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (IQ 50/55–70) i 3–6 na 1000 z głębszymi jej stopniami (IQ poniżej 50/55). Są zatem zauważalną grupą w populacji, a większość z nich wymaga wsparcia.

„Według Światowej Organizacji Zdrowia rozpowszechnienie głębszego stopnia niepełnosprawności intelektualnej (o ilorazie inteligencji w przybliżeniu poniżej 50) wynosi 3 do 4 osób na 1000. Badania polskie z lat 1964–1965 dają wynik 0,34% (Kostrzewski, 1981). Lekką niepełnosprawność intelektualną (odpowiadającą ilorazowi inteligencji 50–70) szacuje się na 2–3 osoby na 100. Efektem licznych trudności diagnostycznych i przyjętych niejednakowych metod w badaniach epidemiologicznych pojawia się paradoks niepełnosprawności intelektualnej, który polega na tym, że wśród populacji dzieci w wieku szkolnym wskaźnik rozpowszechnienia NI wynosi 2–3%, natomiast w populacji generalnej mniej niż 1%” (Kijak, 2013, s. 39).

Definiowanie NI jest procesem będącym od lat kwestią debaty dotyczącej m.in. terminologii, kryteriów klasyfikacyjnych oraz sposobów wspierania (Żyta, 2014). Zmiany, które zachodzą w stanowiskach definicyjnych z jednej strony są wyrazem zmieniającej się rzeczywistości społecznej, z drugiej zaś określony sposób definiowania wpływa na priorytety, sposoby pracy z takimi osobami, ich rozumienie. Mimo iż wciąż definicja NI w znaczącym stopniu dotyczy deficytów, mamy w ostatnich latach do czynienia z silniejszym eksponowaniem mocnych stron, zasobów osób z NI i w konsekwencji poprawą jakości opieki, tolerancji i wzrostem postaw pozytywnych względem inkluzji społecznej tej grupy.

We współczesnej praktyce wspierania osób z NI coraz powszechniej akceptowane jest założenie o sile środowiskowych komponentów wpływających na funkcjonowanie tej grupy, co znajduje wyraz w zmieniających się modelach definiowania niepełnosprawności intelektualnej – od zorientowanych na deficytach jednostki do rozumienia wielowymiarowego, definicjach funkcjonalnych, kontekstowych. Ewolucja ta jest w pewnym stopniu odzwierciedleniem opisanych wcześniej tendencji dotyczących modeli niepełnosprawności, choć wydaje się, że wciąż zbyt mało obecna w społecznej recepcji. Subiektywne postrzeganie świata społecznego i kulturowo uwarunkowane interakcje społeczne to zdaniem T. Żółkowskiej (2013, s. 40) założenia konstruktywizmu społecznego – szeroko znanej koncepcji również użytecznej w analizach dotyczących niepełnosprawności.

„Jednym z interesujących skutków wykorzystania interpretacji konstruktywistycznych jest przeniesienie perspektywy badawczej z człowieka niepełnosprawnego na kontekst konstruowania znaczeń, w tym czynników legitymizujących niepełnosprawność. Niepełnosprawność intelektualna ujmowana ze wskazanej perspektywy jest konstruktem będącym wypadkową znaczeń powstałych w obrębie stosunków społecznych, zależnym od wiedzy i doświadczenia ludzi oraz kontekstu”.

Niestety jednak wciąż sytuację osób z NI należy określić jako trudną m.in. z powodu znacznej zależności od innych, ograniczonych możliwości decydowania o sobie i negatywnych postaw społecznych, rówieśniczych. Niepełnosprawność intelektualna wywiera zasadniczy wpływ na całokształt funkcjonowania jednostki w ciągu całego życia i charakteryzuje się wysokim współwystępowaniem innych zaburzeń, np. dotyczących zdrowia psychicznego. Często podkreśla się niską jakość diagnostyki związaną z ograniczonym dostępem do usług społecznych, medycznych oraz ogólnie wysokie koszty dla

systemów opieki społecznej, służby zdrowia związane z niepełnosprawnymi intelektualnie klientami.

Niepełnosprawność intelektualna bywa uznawana za pojęcie społecznie konstruowane, historycznie i kulturowo uwarunkowane, używane do naznaczenia pewnej szczególnej grupy ludzi (np. Manion, Bersani, 1987), którzy często podlegają kontroli profesjonalistów medycznych, psychiatrów, psychologów, pedagogów specjalnych. Definiowanie NI obejmuje poznawcze, behawioralne i rozwojowe komponenty, które stanowią kryteria diagnostyczne w takich klasyfikacjach, jak m.in. ICD⁵³ i DSM⁵⁴. Coraz częściej termin „niepełnosprawność intelektualna” wypiera „upośledzenie umysłowe”, które posiada wieloletnią, historyczną tradycję. Wyrażane jest przypuszczenie, że być może taka zmiana w nazewnictwie jest tylko powierzchowna i z dużym prawdopodobieństwem w przyszłości termin „niepełnosprawność intelektualna” będzie miał charakter stygmatyzujący, podobnie jak było to udziałem „upośledzenia umysłowego” czy wcześniej, klasyfikacji wyróżniającej debilizm, imbecyizm i idiotyzm (Plichta i in., 2017; Żyta, 2014; Bobińska i Gałęcki, 2012).

„Jednak skoro język konstruuje duchową rzeczywistość człowieka można oczekiwać, że gdy termin niepełnosprawność intelektualna wejdzie do powszechnego używania, to myślenie [...] także zmieni [...] ich całe jestestwo na takie, w którym nie należy oceniać ich jedynie przez pryzmat deficytów rozwojowych, a warto dostrzegać mocne strony i doceniać możliwości” (Wendland, 2011, s. 222).

W klasyfikacji ICD-10 upośledzenie umysłowe jest rozumiane jako zahamowanie lub niepełny rozwój umysłowy, wyrażający się przede wszystkim w upośledzeniu umiejętności typowych dla określonego okresu rozwojowego i stanowiących o ogólnym poziomie inteligencji, tzn. zdolności poznawczych, motorycznych, mowy i umiejętności społecznych. Może występować samodzielnie lub z innymi zaburzeniami psychicznymi i fizycznymi. Ujawnia się do 18. roku życia (Cytowska, 2012, s. 8–9). Klasyfikowanie do niepełnosprawności intelektualnej dotyczy osób charakteryzujących się ilorazem inteligencji poniżej około 70 punktów. Temu

⁵³ Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). W trakcie opracowania jest kolejny podręcznik ICD (wersja 11). Prace nad jego sfinalizowaniem przedłużają się. Był spodziewany w 2015 roku.

⁵⁴ Klasyfikacja zaburzeń psychicznych (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) według Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (APA).

istotnie obniżonemu poziomowi funkcjonowania intelektualnego towarzyszą ograniczenia przynajmniej w dwóch spośród następujących obszarów m.in.: komunikacja, troska o siebie, umiejętności „domowe”, sprawności społeczne, kierowanie sobą, sprawności szkolne, praca, wartościowe spędzanie wolnego czasu, troska o zdrowie i bezpieczeństwo, przy założeniu, że przyczyna wywołująca ten stan wystąpiła przed 18. rokiem życia (APA, 1994; Valuing People, 2001; Schalock i in., 2010; WHO, 1992). Objawy muszą ujawnić się w okresie rozwojowym. Niepełnosprawność intelektualna może współwystępować m.in. z depresją, deficytami uwagi, nadaktywnością oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

W klasyfikacji DSM-5 Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego odchodzi się od używanej jeszcze w DSM-4 terminu upośledzenie umysłowe (*mental retardation*) i zastępuje się go niepełnosprawnością intelektualną (*intellectual disability*) rezygnując również z listy konkretnych objawów na rzecz nowych wymiarów oceny i diagnozy. Niepełnosprawność intelektualna⁵⁵ w DSM-5 jest definiowana jako jedno z zaburzeń neurorozwojowych. Uzupełniając, w celu zgodności terminologicznej w planowanym ICD-11, używany jest również termin „zaburzenie rozwoju intelektualnego”. Stopnie niepełnosprawności intelektualnej w polskiej wersji podręcznika określane są jako „poziomy ciężkości”, co uznać należy za dość niefortunne sformułowanie. Wyróżnia się lekką 317 (F70), umiarkowaną 318,0 (F71), znaczną 318,1 (F72) i głęboką 318,2 (F73) niepełnosprawność intelektualną⁵⁶.

⁵⁵ Rozdział w polskiej wersji podręcznika zatytułowany jest „Niepełnosprawności intelektualne”.

⁵⁶ Oprócz „Niepełnosprawności intelektualnej” w klasyfikacji DSM-5 definiowane jest również „Całościowe opóźnienie neurorozwojowe” 315,8 (F88) oraz „Nieokreślona niepełnosprawność intelektualna” 319 (F79) (Zaburzenie rozwoju intelektualnego). Całościowe opóźnienie neurorozwojowe rozpoznawane jest w przypadku dzieci poniżej 5. roku życia, gdy wiarygodnie nie można ocenić poziomu ciężkości (sic!) lub nie może zostać poddane systematycznej ocenie (w tym u dzieci, które są zbyt małe by można użyć standaryzowanych procedur). Stosowane jest w przypadku dzieci, u których nie obserwuje się osiągnięcia tzw. kamieni milowych w kilku obszarach rozwoju intelektualnego. Konieczne jest dokonanie w tym przypadku ponownej oceny (Galecki, Święcicki, 2015). „Nieokreślona niepełnosprawność intelektualna” jest używana w stosunku do osób powyżej 5. roku życia, gdy ocena stopnia niepełnosprawności intelektualnej przy pomocy dostępnych procedur „sprawia trudności lub jest niemożliwa z powodu współwystępujących deficytów fizycznych, takich jak ślepota, wrodzona głuchota, niepełnosprawność ruchowa, a także obecności poważnych problemów behawioralnych i współwystępujących zaburzeń psychicznych” (Galecki, Święcicki, 2015, s. 20). Kategoria ta powinna być stosowana wyłącznie wyjątkowo i należy po pewnym czasie ponownie dokonać oceny funkcjonowania.

W DSM-5 charakterystyka poszczególnych stopni niepełnosprawności intelektualnej jest dokonywana w sferze pojęciowej, społecznej i praktycznej.

Niepełnosprawność intelektualna (zaburzenie rozwoju intelektualnego) jest zaburzeniem rozpoczynającym się w okresie rozwoju i obejmuje deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych. Spełnione muszą być następujące kryteria:

- A. Obecność deficytów w funkcjonowaniu intelektualnym, takich jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, ocenianie, uczenie się oraz uczenie się na podstawie doświadczenia, musi zostać potwierdzona zarówno przez ocenę kliniczną, jak i dostosowany do pacjenta standaryzowany test inteligencji.
- B. Występowanie deficytów w przystosowaniu się, powodujących niepowodzenia w realizacji standardów rozwojowych i społeczno-kulturowych, co uniemożliwia zachowanie niezależności i odpowiedzialności. Bez odpowiedniego wsparcia deficyty przystosowawcze ograniczają funkcjonowanie w jednej lub wielu spośród codziennych czynności, takich jak porozumiewanie się, uczestniczenie w życiu społecznym, samodzielne życie w różnych środowiskach, takich jak dom, szkoła praca lub grupa społeczna.
- C. Początek deficytów intelektualnych i przystosowawczych w okresie rozwojowym (Gałęcki, Świąćicki, 2015, s. 15).

Zachowanie przystosowawcze (*adaptive behavior*), o którym mowa w punkcie C, to efektywność osoby w adaptowaniu się do wymogów środowiska oraz zaspokajaniu swoich potrzeb. Jego przejawy obserwowane są w trzech obszarach: w dojrzewianiu, uczeniu się i przystosowaniu społecznym.

„Oznacza to, że zachowanie przystosowawcze ma charakter złożony. Pierwszy z obszarów – dojrzewianie – dotyczy rozwoju psychomotorycznego w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym. Aby dokonać charakterystyki dziecka w tym obszarze, obserwuje się »kamienie milowe« rozwoju, czyli samodzielne siedzenie, raczkowanie, stawanie, stawianie pierwszych kroków, sygnalizowanie i realizacja potrzeb fizjologicznych, mówienie, nawiązywanie relacji z innymi, umiejętność zabawy. Obszar uczenia się obejmuje: nabywanie wiedzy i umiejętności szkolnych, takich jak pisanie, czytanie, liczenie, rysowanie, oraz uczenie się z doświadczeń. Przystosowanie społeczne to samodzielność i odpowiedzialność w funkcjonowaniu w różnych rolach społecznych, postępowanie zgodne z obowiązującymi zasadami społecznymi” (Zasępa, 2017, Kindle Locations 1172–1173).

Podobnie Janusz Kostrzewski przytaczając definicję zawartą w podręczniku Amerykańskiego Towarzystwa ds. Upośledzenia Umysłowego (AAMR) określa zachowanie przystosowawcze jako:

„efektywność, z jaką osoba radzi sobie z wymaganiami naturalnego i społecznego otoczenia. Ma ono dwa aspekty: stopień, do którego osoba jest zdolna funkcjonować niezależnie, oraz stopień, do którego zaspokaja satysfakcjonująco nałożone przez kulturę wymogi osobistej i społecznej odpowiedzialności” (za: Kostrzewski, 1997, s. 213).

Zdaniem Zasepy (2017, Kindle Locations 1269–1271) nierozstrzygniętą kwestią jest to, które rodzaje zdolności poznawczych są najsilniej związane z poziomem zachowania przystosowawczego. W świetle nielicznych badań (np. Su i in., 2008) pamięć werbalna, zdolności językowe, czujność, a także funkcje wykonawcze (*executive function*)⁵⁷ są istotnymi korelatami umiejętności komunikacyjnych, socjalizacji oraz samodzielności w codziennych pracach domowych. Niepełnosprawność intelektualna w ujęciu DSM-5 obejmuje

„[...] zaburzenia ogólnych zdolności umysłowych, które mają wpływ na funkcjonowanie człowieka, między innymi na zdolności adaptacyjne. W dalszym ciągu kryteriami diagnostycznymi są zdolności poznawcze (wartość ilorazu inteligencji) oraz funkcjonowanie adaptacyjne” (Chrzanowska, 2015, s. 260).

Niepełnosprawność intelektualną diagnozuje się w tym ujęciu w trzech obszarach:

- poznawczym, m.in. umiejętności językowe, czytanie, pisanie, rozumowanie, pamięć;
- społecznym, m.in. empatia, komunikacja interpersonalna, nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni;
- praktycznym – samodzielność, zdolność realizacji celów i zadań edukacyjnych i zawodowych, umiejętność zarządzania pieniędzmi, umiejętność wypoczynku.

⁵⁷ Funkcje wykonawcze to wyższe czynności poznawcze regulujące inne procesy i zachowania, „zdolność spontanicznego wyboru i zmiany sposobu sprawowania kontroli nad zmianą strategii rozwiązywania zadań, czyli przebiegiem przetwarzania informacji” (Jodzio, 2008, s. 17–18). Trzy główne funkcje wykonawcze to: hamowanie, pamięć operacyjna i elastyczność poznawcza (więcej w: Zasepa, 2017).

Wybrane elementy charakterystyki w DSM-5 poszczególnych stopni NI z podziałem na sferę pojęciową (poznawczą), społeczną i praktyczną zawiera kolejna tabela:

Tabela 10. Charakterystyka stopni niepełnosprawności⁵⁸ intelektualnej w DSM-5

Stopnie NI	Sfera pojęciowa	Sfera społeczna	Sfera praktyczna
lekki	różnice w wieku przed-szkolnym mogą być niedostrzegalne; w wieku szkolnym dziecko nie spełnia wielu oczekiwań dla danego wieku (np. czytania, pisanie, znajomości zegara, rozpoznawania nominałów); niezbędne jest wsparcie w jednym lub wielu obszarach; u dorosłych upośledzone jest myślenie abstrakcyjne i funkcje wykonawcze (np. planowanie, ustalanie priorytetów, elastyczność poznawcza), gorsza pamięć i wykorzystywanie umiejętności szkolnych	gorsze w porównaniu z przeciętnie rozwijającymi się umiejętnościami społecznymi np. trudności w interpretowaniu sygnałów, bardziej sztywne lub niedojrzałe sposoby komunikowania się; trudności te są obserwowane przez rówieśników; ograniczone rozumienie ryzyka występującego w relacjach społecznych; niedojrzałe są umiejętności oceny społecznej co może przynosić ryzyko błędnego pokierowania przez innych, łatwowierność	częściej niż rówieśnicy potrzebują pomocy w codziennych czynnościach – w przypadku dorosłych np. w zakupach, przygotowaniu zdrowych posiłków, operacji pieniężnych i bankowych; umiejętności spędzania czasu wolnego mogą być typowe dla wieku; praca w zawodach nie wymagających szczególnych umiejętności ze sfery pojęciowej; potrzebne zazwyczaj wsparcie w czynnościach prawnych, decyzjach co do opieki zdrowotnej, pomocy w założeniu rodziny
umiarkowany	rozwój umiejętności szkolnych wyraźnie gorszy w porównaniu z rówieśnikami, rozciągnięty na cały okres edukacji szkolnej; mowa rozwija się powoli; jako osoby dorosłe by zrealizować codzienne czynności związane ze sferą pojęciową mogą wymagać wsparcia a czasem przejęcia przez innych odpowiedzialności	język mówiony mniej złożony, odstępstwa w zakresie zachowań społecznych i komunikacyjnych. Wyraźne przesunięcie w kontaktach społecznych w stronę rodziców i przyjaciół; możliwe udane przyjaźnie i głębsze związki uczuciowe; możliwe błędne odczytywanie sygnałów towarzyskich	jako osoby dorosłe potrafią dbać o realizację osobistych potrzeb (jedzenia, ubierania się, higieny osobistej); ich opamiętanie zajmuje więcej czasu i wymaga przypomnienia; podobnie, dotyczy to czynności domowych; rozwojowi podlega wiele umiejętności w sferze rekreacji; możliwe wykonywanie pracy, jednak na stanowisku wymagającym jedynie ograniczonego używania umiejętności ze sfery pojęciowej

⁵⁸ W polskiej wersji podręcznika występują następujące „poziomy ciężkości” NI: łagodny, umiarkowany, ciężki i głęboki (sic!). Sformułowania te wynikające prawdopodobnie z niedoskonałego tłumaczenia należy jednak uznać jako niefortunne pod względem językowo-logicznym.

Stopnie NI	Sfera pojęciowa	Sfera społeczna	Sfera praktyczna
umiarkowany		wymagają zwykle wspomaganie w podejmowaniu decyzji życiowych; w warunkach pracy zawodowej niezbędne wsparcie w zakresie komunikacji i związków społecznych	problemy z dostosowaniem się mogą być źródłem problemów społecznych
znaczny	zdobywanie umiejętności ograniczone; zwykle niewielka zdolność rozumienia języka pisanego, pojęć dotyczących liczb, czasu; znaczące wsparcie zapewniają opiekunowie	mowa może opierać się na pojedynczych słowach i sformułowaniach; komunikacja używana jest w kontekście „tu i teraz”; język dotyczy bardziej komunikowania się niż wyrażania myśli; związki z bliskimi są źródłem przyjemności i wsparcia	wsparcie potrzebne w wykonywaniu wszystkich codziennych czynności; potrzebny jest ciągły nadzór; nabywanie nowych umiejętności wymaga długotrwałego uczenia się i stałego wsparcia; znaczny odsetek osób nieumiejętnie dostosowujących się, współwystępujące zaburzenia np. samouszkodzanie się
głęboki	umiejętności z tego zakresu dotyczą raczej świata fizycznego niż symbolicznego; opanowane mogą być pewne zdolności wzrokowo-przestrzenne, takie jak dopasowanie i porządkowanie. Jednak współwystępujące upośledzenie funkcji czuciowych i ruchowych uniemożliwia używanie przedmiotów zgodnie z ich przeznaczeniem	rozumiały mogą być jedynie proste polecenia i gesty; wyrażanie potrzeb i emocji głównie niewerbalne, niesymboliczne; relacje z dobrze znanymi członkami najbliższego otoczenia społecznego są źródłem zadowolenia, mogą być wyrażane przez gesty i sygnały emocjonalne	zależność we wszystkich aspektach codziennej opieki, zdrowia i bezpieczeństwa; niektórzy mogą brać aktywny udział w zakresie codziennej opieki; proste czynności z udziałem przedmiotów przy dużym wsparciu; nieumiejętne dostosowanie się; częste współwystępujące zaburzenia

Źródło: Gałecki, Świącicki, 2015, s. 17–19.

Odejście od licznych objawów na rzecz skali szacowania ważności dla poszczególnych objawów pozwala na bardziej praktycznie ukierunkowaną diagnozę i uwzględnienie jej w edukacji i terapii (Chrzanowska, 2015, s. 261). W porównaniu z poprzednią edycją podręcznika (DSM-4) w kryteriach diagnostycznych DSM-5 większy nacisk jest położony na zdolności przystosowawcze jednostki niż na jej funkcjonowanie wyrażane ilorazem inteligencji. Inteligencja społeczna zdaniem Greenspana (1999) jest ważniejszym czynnikiem niż deficyt intelektualny.

Tabela 11. Różnice w podejściu do niepełnosprawności intelektualnej w ICD-10 i DSM-5

ICD-10	DSM-5
upośledzenie umysłowe	niepełnosprawność intelektualna (zaburzenia rozwoju intelektualnego)
dominuje kryterium funkcjonowania poznawczego (wyrażone IQ)	dominuje kryterium funkcjonowania adaptacyjnego (wyrażone w trzech domenach: koncepcyjnej, społecznej i praktycznej)
kryterium rozwojowe	kryterium rozwojowe

Źródło: Plichta i in., 2017.

Znaczący udział w rozwoju definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej ma również AAMR⁵⁹. Definicja konstytutywna niepełnosprawności intelektualnej (model funkcjonalny) została po raz pierwszy przedstawiona w 1992 roku w podręczniku AAMR wydanym pod redakcją Ruth Luckasson. Zawierał on wtedy takie składniki, jak: właściwości osoby, właściwości środowiska, w którym żyje osoba, oraz wsparcie społeczne (za: Zasępa, 2017, Kindle Locations 813–816). R. Luckasson wraz ze współpracownikami w nowszej definicji z 2002 roku podają również pięć dodatkowych założeń rozszerzających tradycyjne, oparte na deficytach, definiowanie niepełnosprawności intelektualnej (choć w definicji jest jeszcze „upośledzenie umysłowe”) (za: Smith, 2009):

- ograniczenia w zakresie funkcjonowania należy rozpatrywać w kontekście społeczno-środowiskowym charakterystycznym dla wieku i kultury, w jakiej żyje dana osoba;
- na potrzeby prawomocnego orzeczenia bierze się pod uwagę zróżnicowanie kultury, w której żyje jednostka, języka jakim się posługuje oraz czynniki sensoryczne, motoryczne i behawioralne;
- ograniczenia jednostki współwystępują często z jej mocnymi stronami, tzw. punktami archimedesowymi, np. umiejętnościami interpersonalnymi, samopomocowymi etc. (Schalock i in., 2010).
- istotnym elementem jest opracowanie profilu dotyczącego zapotrzebowania na wsparcie;

⁵⁹ AAMR (*American Association on Mental Retardation*) Amerykańskie Towarzystwo Upośledzenia Umysłowego, od 2006 roku AAIDD – Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*).

- dzięki prawidłowemu, zindywidualizowanemu wsparciu osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jej funkcjonowanie na ogół poprawia się z biegiem życia.

Udzielane wsparcie powinno być wynikiem uwzględnienia różnych potrzeb, celów, motywów oraz wartości mających znaczenie w życiu osób z NI, a ich istnienie i potrzeby nie mogą być zredukowane tylko do wymiaru biologiczno-fizycznego czy psychicznego, gdyż:

„tak jak inne osoby posiadają również wymiar noetyczny – związany z wartościami, dążeniami i potrzebami wyższego rzędu” (Zasępa, 2017, Kindle Locations 891–895), [...] „mają prawo do publicznej edukacji, korzystania z usług społecznych oraz do wolności od dyskryminacji. Podejście egalitarne odzwierciedlone jest np. w: planowaniu skoncentrowanym na osobie (*person-centered planning*), samorzecznictwie (*self-advocacy*) oraz umocnieniu osobowym (*personal empowerment*), a także podkreśleniu wyników odniesionych do osoby (*person-referenced outcomes*)” (Schalock, 2010, s. 19, za: Zasępa, 2017, Kindle Locations 879–880).

W 2010 roku AAIDD zmienia w definicji R. Luckasson i współpracowników (2002) termin „upośledzenie umysłowe” na „niepełnosprawność intelektualną”. Klasyfikacja ta jest „oparta na celach, dla których jest dokonywana – finansowych, badawczych, świadczeniu usług i wsparciu. Zwraca się uwagę na cechy indywidualne jednostki i środowiska. System kwalifikacji ma charakter wielowymiarowy (zdolności intelektualne, zachowania adaptacyjne, zdrowie, udział, kontekst).

„Wielowymiarowy model rozumienia niepełnosprawności intelektualnej przedstawiający ludzkie funkcjonowanie oraz manifestację niepełnosprawności intelektualnej, włącza dynamiczne, wzajemne zaangażowania między zdolnościami intelektualnymi, zachowaniem przystosowawczym, zdrowiem, uczestnictwem, kontekstem oraz zindywidualizowanym wsparciem” (Schalock, 2010 za: Zasępa, 2017, Kindle Location 823–825).

Definicje NI mają raczej szeroki zakres – są swoistym „parasolem”, pod którym mieści się wiele różnych objawów związanych z funkcjonowaniem poznawczym, przystosowaniem się, uczeniem się w relacji do wieku oraz umiejętnościami radzenia sobie zgodnymi z wymaganiami codziennego życia.

Robert Schalock ze współpracownikami (2010) jako kryterialne cechy niepełnosprawności intelektualnej wyróżnia znaczne ograniczenia w zakresie

funkcjonowania intelektualnego – ogólnych zdolności umysłowych (rozumowanie, uczenie się, rozwiązywanie problemów) oraz poważne odstępstwa w zakresie zachowań adaptacyjnych (zarówno społecznych, jak i praktycznych).

„Zachowania adaptacyjne to inaczej zestaw zdolności i umiejętności koncepcyjnych (np. język, czytanie, pisanie, kierowanie własnym postępowaniem), społecznych (np. społeczna odpowiedzialność, poczucie własnej godności, ostrożność, poziom łatwowierności, naiwności, przestrzeganie praw i zasad, aktywne unikanie bycia ofiarą przestępstw) i praktycznych (aktywności dnia codziennego, czynności zawodowe, umiejętność planowania dnia codziennego)” (Żyta, 2014, s. 19).

Całościową teorią patogenezy NI jest paradygmat neurorozwojowy, który uwzględnia zarówno rolę czynników genetycznych w patogenezie, czynników związanych z życiem wewnątrzmacicznym, jak i urazami okołoporodowymi. Zgodnie z nim NI rozwija się jako skutek interakcji między nimi.

„Słowo neurorozwojowy oznacza, że zaburzenie powstało w wyniku nieprawidłowego rozwoju mózgowia w okresie formowania ośrodkowego układu nerwowego w życiu płodowym i w okresie wczesnego dzieciństwa” (Pietras i in., 2012, s. 93).

Ważnym zagadnieniem w kontekście hipotezy neurorozwojowej są przypadki NI wynikającej z zaniedbań edukacyjnych i środowiskowych. Autorzy zauważają, że zaburzenia układu nerwowego mogą nie występować u części osób z ilorazem inteligencji nieznacznie niższym niż 70 punktów, co może u nich wynikać m.in. z barier językowych, niewłaściwego oceniania przez nauczycieli, stronniczości oraz braku neutralności kulturowej badaczy i narzędzi diagnostycznych np. testów do badania ilorazu inteligencji. Lekka NI jest bardziej wieloczynnikowo uwarunkowana (z silnym komponentem środowiskowym) niż głębsze stopnie tej niepełnosprawności, w przypadku których zwykle łatwiej jest wskazać jej przyczynę. Z kolei o znacznym udziale kulturowej etiologii⁶⁰ w lekkiej niepełno-

⁶⁰ Kwestie etiologii i zapobiegania, choć niezwykle istotne, potraktowane są jedynie zdawkowo ze względu na wykraczanie poza obszar niniejszej pracy. Więcej można znaleźć w licznej literaturze zajmującej się szczegółowo tą kwestią (np. w: Bobińska, Pietras, Gałęcki, 2012; Kopeć, 2012). Na przykład w modelu AAIDD w każdym z trzech okresów życia – prenatalnym, perinatalnym i postnatalnym, wystąpić mogą czynniki ryzyka o charakterze biomedycznym (np. zespoły chromosomalne, wcześniactwo, zapalenie opon mózgowych), społecznym (ubóstwo, brak dostępu do opieki okołoporodowej, nieprawidłowe relacje dziecko–opiekun), behawioralnym (picie alkoholu w ciąży, porzu-

sprawności intelektualnej pisze m.in. E. Zigler (1967), a niski status socjoekonomiczny rodziny w znaczącym stopniu wyjaśnia problemy zdrowia somatycznego i psychicznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Zasępa, 2017).

W rozwoju osób z NI wyróżnia się teorie koncentrujące się na defektach (na trwałym uszkodzeniu inteligencji), akcentujących przede wszystkim różnice negatywnie odbiegające od tzw. normy i teorie interakcyjno-strukturalne.

„Skupianie się na niezmiennych cechach retardacyjnych powoduje niedostrzeżenie interakcyjnych (dynamicznych) warunków rozwojowych, pozwalających rozpoznać także cechy występujące w typowych procesach rozwoju” (Speck, 2015, s. 100).

O. Speck w opisywaniu teorii interakcyjno-strukturalnej odwołuje się do dorobku J. Piageta i jego strukturalnej teorii rozwoju podkreślającej znaczenie ciągłej interakcji między organizmem a środowiskiem. Oprócz cech strukturalnych należy zatem uwzględniać również doświadczenie biorące się ze zmagania z otoczeniem:

„Procesy nauczania są uruchamiane w takim stopniu, w jakim organizm otrzymuje szansę na aktywność i stawienie czoła swojemu otoczeniu” (Speck, 2015, s. 100).

Współczesnym kontekstem aktywności może być również środowisko cyfrowe i narzędzia w nim używane.

4.2. WYBRANE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Obserwacje codzienne, kliniczne, a także wyniki badań empirycznych ujawniają, zdaniem Zasępy, że główną cechą funkcjonowania osób z NI jest nieprawidłowy przebieg wyższych czynności poznawczych.

„Osoby z niepełnosprawnością intelektualną pobierają i przetwarzają informacje w sposób spowolniony i zakłócony. Trudniej im zrozumieć otoczenie i zinternalizować normy społeczne. Mają problemy w interpretowaniu kluczowych punktów

cenie dziecka, maltretowanie) i edukacyjnym (nieprzygotowanie do rodzicielstwa, brak skierowania medycznego do wczesnej interwencji, zbyt późna diagnoza) (Żyta, 2014).

i niuansów, subtelnych szczegółów sytuacji. Stąd też często czują się bezradne, są zależne od innych i podatne na wpływy społeczne. Są naiwne i łatwowierne, co sprawia, że nierzadko są okpiwane, oszukiwane, namawiane do robienia rzeczy nie zawsze dobrych. Trudniej im analizować konsekwencje własnych czynów. Wydają się prostoduszne, niedoświadczone. Mają silne poczucie inności i niską samoocenę. Postawy społeczne są dla nich mocnym wyznacznikiem ich osobistej i społecznej adaptacji. Bardzo ważni są dla nich najbliżsi, z czym wiąże się charakterystyczny lęk przed utratą opiekuna. Niższa inteligencja przyczynia się do mniejszej ciekawości świata oraz braku umiejętności rozwiązywania problemów życiowych. U osób tych zauważa się też często problemy behawioralne i emocjonalne, np. impulsywność, trudności w samokontroli, wycofywanie się” (por. Komender, 2002; Wojciechowski, 2001; Zasępa, 2011, za: Zasępa, 2017, Kindle Locations 2801–2803)”.

Rozwój psychomotoryczny tej grupy już w okresie wczesnodziecięcym jest całościowo opóźniony. Różnice dotyczą tempa i specyfiki dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego, co bywa widoczne w poruszaniu się i działaniu (motoryka duża i mała) oraz we wczesnych fazach rozwoju mowy (Plichta i in., 2016). Zaburzenia myślenia przyczynowo-skutkowego negatywnie wpływają zarówno na uczenie się (formalne i nieformalne), jak i na codzienne życie w taki sposób, że trudno jest osobom z NI przewidzieć skutki swojego działania. Trudności takie prowadzą do błędów, niebezpieczeństw, czasem groźnych w skutkach zachowań, których konsekwencje ograniczają m.in. zachowania eksploracyjne i aktywność. Przyczyniają się również do rozwoju postaw lękowych i niepodejmowania wyzwań. Występować mogą również zaburzenia koncentracji uwagi. Trudnościom w sferze fizycznej i poznawczej zwykle towarzyszą problemy z regulacją emocji. Słabsza intelektualna kontrola afektu, trudności we wnioskowaniu, gorsze rozumienie obowiązujących norm to tylko kilka ważnych czynników utrudniających adekwatne funkcjonowanie w przestrzeni społecznej.

W rozwoju emocji niezwykle ważną rolę odgrywają kompetencje językowe a umiejętność rozumienia języka przez osoby z NI, zdaniem Rudolfa Schaffera (2007) jest czynnikiem pozytywnie wpływającym na relacje międzyludzkie. Natomiast charakterystyczny dla tej grupy osób konkretyzm myślenia nie jest czynnikiem sprzyjającym stosowaniu reguł ekspresji emocji (w zależności od sytuacji – minimalizowanie ich, maksymalizowanie, maskowanie i substytucja). Takie właśnie umiejętności w dużej mierze decydują o możliwości efektywnego przystosowania społecznego. Charakteryzując omawianą grupę Małgorzata

Kościelska wprowadza podobieństwo, różnorodność i specyfikę, jako płaszczyzny, dzięki którym lepiej można zrozumieć fenomen niepełnosprawności intelektualnej:

- 1) problem różnorodności – bardzo wysoki stopień zróżnicowania stanu psychicznego w tej grupie, właściwości rozwojowych oraz cech patologicznych. Najczęściej mamy do czynienia z różnymi postaciami dysharmonii, a nie totalnym ograniczeniem rozwoju. Kościelska podnosi nawet wątpliwości co do słuszności wspólnego określania i łączenia tak różnie funkcjonujących osób w jedną grupę „upośledzonych umysłowo” (dziś powiedzielibyśmy – osób z niepełnosprawnością intelektualną);
- 2) problem podobieństwa – „Ujawnione podstawowe prawidłowości rozwoju społecznego i rozwoju osobowości dzieci upośledzonych umysłowo mieszczą się w ramach ogólnych praw psychologicznych (przyjętych przez naukę na podstawie badań dzieci tzw. normalnych)” (Kościelska, 1984, s. 347) w związku z czym nie ma podstaw do wyłączenia tej grupy z ogólnych praw rozwoju;
- 3) problem specyfiki – „gorszy” rozwój w porównaniu z normą wynika ze znacznie gorszych doświadczanych warunków rozwoju, zarówno pod względem biologicznym, jak i społecznym.

Tak więc przyczyny takiego stanu to:

- czynniki biologiczne (uszkodzenie układu nerwowego);
- znacznie gorsze warunki socjalno-bytowe;
- niedostosowane warunki i metody nauczania do specyfiki funkcjonowania omawianej grupy osób.

Co za tym idzie, M. Kościelska wyróżnia trzy typy upośledzenia (niepełnosprawności intelektualnej): biologiczny, socjalny i edukacyjny. Badania M. Kościelskiej ujawniły, że pod względem badania struktur osobowych, potrzeb, motywów, standardów ocen, sposobów wartościowania, mechanizmów obronnych, podobieństwa (do tzw. osób pełnosprawnych intelektualnie) dotyczą przede wszystkim reguł, mechanizmów funkcjonowania osobowości, zasad tworzenia się struktur osobowych, a nie zawsze ich regulacyjnych treści.

„Treść ta bowiem w związku ze specyficznymi warunkami życia, doznawanymi skutkami upośledzenia, małą aktywnością umysłową oraz przeciętnie niskim poziomem rozwoju osobowego, bywa niekiedy odmienna niż u rówieśników” (Kościelska, 1984, s. 350).

Aleksandra Zawiślak (2011, s. 25) przywołuje myśl Janiny Doroszewskiej (1989) o globalności defektu poznawczego i jego efektu w postaci „ubóstwa intelektualnego” (specyficznego obrazu siebie i świata). Niemożność analizowania ani zmieniania stosunków ze światem, a tym samym uwolnienia się z zewnętrznych ograniczeń narzuconych przez życie. Osobom z NI przypisuje się również brak odpowiedzialności, inicjatywy oraz tendencje do naśladownictwa. J. Doroszewska wymienia ponadto trudności w przeżywaniu uczuć wyższego rzędu wskutek ich niezrozumienia, chwiejność emocjonalną, niewspółmierność reakcji uczuciowych, skłonności do impulsywności, agresji oraz niepokoju. Innym negatywnym doświadczeniem tej grupy osób jest poczucie niższości płynące z doznawanych niepowodzeń (np. Gałkowski, 1979; Doroszewka, 1989; Kościelak, 1989).

Zdaniem Stanisława Kowalika (1984) głównym problemem dotyczącym osobowości osób z NI jest nieadekwatność funkcjonowania przejawiająca się w bezradności, braku poczucia panowania nad otoczeniem oraz trudnościach w wyodrębnianiu siebie z otoczenia. Pierwotną przyczyną takiego stanu jest globalny deficyt poznawczy. Globalny charakter tej niepełnosprawności, uwiadczenia się w wymiarze intelektualnym ale również w procesach emocjonalno-motywacyjnych, które z kolei pełnią ważną rolę w przystosowaniu się dziecka do środowiska i regulacji jego stosunków z otoczeniem.

„Niepełnosprawność intelektualna ma szczególny charakter, gdyż deficyty z niej wynikające dotyczą przede wszystkim funkcji orientacyjno-poznawczych, co generuje zaburzenia w pozostałych sferach, zwłaszcza w funkcjonowaniu społecznym” (Bartuś, 2017, s. 189).

Rozwój zachowania przystosowawczego w przebiegu życia osób z NI, zdaniem Alana Carra i Gary O'Reilly'ego (2010), zależy m.in. od etiologii niepełnosprawności intelektualnej, jej stopnia oraz towarzyszących zaburzeń (np. autyzm). Im głębsza niepełnosprawność intelektualna, tym gorzej rokuje na przyszłość rozwój zachowania przystosowawczego. Na przykład osoby z zespołem Downa wykazują rozwój zachowań przystosowawczych aż do wieku dorosłego i wówczas mogą ulec pogorszeniu szczególnie wraz z pojawiającą się demencją lub depresją. Natomiast w przypadku osób z autyzmem lub zespołem kruchego/łamliwego chromosomu X zdolności przystosowawcze osiągają swój szczyt w późnym dzieciństwie lub wczesnym wieku młodzieńczym. W obu tych

przypadkach możliwości radzenia sobie z codziennym funkcjonowaniem są lepsze niż umiejętności społeczne (Carr, O'Reilly, 2010, s. 71).

W przeciwieństwie do typowo rozwijających się dzieci, te z niepełnosprawnością intelektualną znacznie gorzej radzą sobie z rozpoznawaniem, wyrażaniem i regulowaniem własnych emocji, reagowaniem na uczucia innych ludzi, przestrzeganiem formalnych i nieformalnych reguł społecznych oraz nawiązywaniem i podtrzymywaniem przyjaźni (Kasari, Bauminger, 1998). Tak więc ograniczenia poznawcze utrudniają zarówno rozpoznawanie własnych, jak i cudzych stanów emocjonalnych. Z natury rzeczy emocje należą do bardzo złożonych form ludzkiego funkcjonowania i wraz z postępującym deficytem intelektualnym spada również zdolność (pogłębiają się trudności) do efektywnej regulacji emocjonalnej. Ograniczenia poznawcze w tym względzie przejawiają się np. poprzez brak zdolności do unikania nieprzyjemnych sytuacji, jak również poprzez niepodejmowanie działań służących podtrzymaniu pozytywnych interakcji. Dla osób z NI dużą trudność stanowi również adekwatne reagowanie na złożone emocjonalnie sytuacje (Carr, O'Reilly, 2010, s. 73–74).

Inną istotną właściwością jest poczucie własnej wartości (*self-esteem*), którego rozwój wyraźnie różnicuje osoby z i bez niepełnosprawności intelektualnej. Młodzi ludzie z NI posiadają mniej zróżnicowaną samoświadomość (*self-concept*) w zakresie fizyczności, zdolności poznawczych i sfery społecznej. Wykazują również mniejszą rozbieżność między ich „ja” aktualnym i idealnym, co związane jest z ich obniżonym „ja” idealnym w porównaniu do typowo rozwijającej się młodzieży (Carr, O'Reilly, 2010).

Typowo rozwijające się dzieci w toku aktywności wynikających z procesów socjalizacyjnych, nabywają praktyczne zdolności do radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami oraz umiejętność troski o siebie. Na rolę socjalizacji (rodzinnej, szkolnej, rówieśniczej) w systematycznej stymulacji i treningu umiejętności adaptacyjnych i akceptowanych w środowisku reakcji emocjonalnych u osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazuje m.in. Ewa Bartuś (2017). Badania zapoczątkowane przez Roberta Hodappa i Edwarda Zieglera wykazały, że istnieje szczególny profil osób z NI. Charakteryzuje się on przede wszystkim ograniczoną motywacją do nabywania nowych umiejętności. Na profil ten składa się pięć następujących cech (Carr, O'Reilly, 2010, s. 74):

- 1) wysoki stopień zależności od dorosłych z najbliższego środowiska (*overdependence*). W dużej mierze wynika to ze zwyczajowej postawy rodziców,

- rodzeństwa, opiekunów polegającej na kierowaniu działaniami osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- 2) ostrożność/rezerwa (*wariness*) w kontaktach z nieznanymi dorosłymi. Jest to prawdopodobnie wynik zgeneralizowania wyuczzonej zasady bezpiecznego funkcjonowania „unikaj nieznanomych”;
 - 3) obniżone oczekiwanie sukcesu (*lower expectations of success*) wynikające z częstego doświadczania porażek w podejmowanych działaniach;
 - 4) zewnątrzsterowność (*outerdirectedness*) odnosi się do tendencji do poszukiwania rozwiązań, wskazówek postępowania w osobach z otoczenia bardziej niż w osobistych umiejętnościach rozwiązywania problemów. Dzieci typowo rozwijające się wykazują zewnątrzsterowność, gdy postrzegają zadanie jako przekraczające ich możliwości, natomiast dzieci z NI, reagują tak bez względu na trudność zadania;
 - 5) *effectance motivation* – poczucie przyczynowego wpływu na obiekt. Ten rodzaj motywacji nie jest ani zewnętrzny, ani wewnętrzny tylko pojawia się wskutek sukcesu. Stąd uzasadnienie dla organizowania działań kończących się pozytywnym efektem – każdy ma wewnętrzną potrzebę doświadczania kompetencji w relacjach ze światem. Ten rodzaj motywacji odnosi się również do zmniejszonej satysfakcji w rozwiązywaniu problemów i preferowania raczej konkretnych/materialnych wzmocnień w stosunku do nagród niematerialnych.

Ograniczona motywacja do nabywania nowych umiejętności utrudnia uczenie się. Można oczekiwać, że nowe media mogą stanowić czynnik pozytywnie wpływający na motywację w tym względzie. Mniej sprawnie działają również narządy zmysłów, które decydują o poprawnym odzwierciedleniu rzeczywistości, drogi nerwowe, które przewodzą impulsy nerwowe oraz ośrodkowa część mózgu odpowiadająca za utrwalenie bodźców (Wyczesany, 2012, s. 70).

W największym stopniu wyniki opisywanych w dalszej części książki badań, odnoszą się do osób z lekką NI, dlatego więcej uwagi zostanie poświęcone tej właśnie grupie⁶¹. W tabeli 12 znajduje się zestawienie właściwości charakterystycznych dla lekkiej niepełnosprawności intelektualnej z podziałem na poszczególne czynniki i sfery rozwojowe.

⁶¹ Do wyjątkowo nielicznych należą próby podejmowania roli TIK we wspieraniu rozwoju społecznego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (np. Wolny, 2016).

Tabela 12. Charakterystyka funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną – wybrane czynniki i sfery rozwoju

Sfera rozwoju	Opis funkcjonowania
czynniki orientacyjno-poznawcze	niższa jakość wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń osób z NI; gorsza pamięć logiczna i dowolna (przy zachowaniu dobrej mechanicznej); zaburzone procesy analizy i syntezy; spozstrzeganie nieistotnych związków, fragmentaryczność, ubóstwo wyobrażeń, wolniejsze uczenie się ze słabym zrozumieniem, mniejsza podzielność i ograniczony zakres uwagi.
czynności intelektualne oraz rozwój mowy	myślenie ma charakter konkretno-wyobrażeniowy i sytuacyjny; niedostateczne umiejętności w zakresie uogólniania i abstrahowania i opisów konkretnych, z czego wynikają: – trudności w klasyfikowaniu, – zmniejszony krytycyzm, zdolność do samokontroli, – mała samodzielność myślenia, – prymitywność sądów; opóźniony rozwój mowy i występujące jego zaburzenia – najczęściej wady artykulacyjne (dyslalie); mały zasób słownictwa, trudności z wypowiedaniem myśli, formułowaniem wypowiedzi
procesy emocjonalno-motywacyjne	Wysoki poziom lęku (ma negatywne skutki np. dla funkcjonowania szkolnego). Niedorozwój uczuć wyższych; Niestołość emocjonalna, niepokój, agresywność, impulsywność, skłonności autystyczne. Afektywność i impulsywność uczuciowa.
rozwój społeczny	nieprawidłowości dotyczące procesu przyjmowania perspektywy, wczuwania się w sytuację drugiej osoby; małe umiejętności rozwiązywania problemów występujących w życiu społecznym. przewidywanie swoich działań napotyka na problemy; nieadekwatna samoocena; mniejsze umiejętności współdziałania, ograniczony rozwój moralny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wyczesany, 2012.

W charakterystyce osób z NI wymienia się również trudności w kierowaniu własnym zachowaniem, emocjami, relacjami z ludźmi, małą motywacją do nauki, obniżony krytycyzm, pochopność w wydawaniu sądów, inercję procesów myślowych oraz skłonność do perseweracji (Kościelak, 1989).

Analiza tych cech wskazuje zarówno na istnienie potencjalnego ryzyka związanego z korzystaniem z Internetu (np. trudności w przewidywaniu własnych działań, impulsywność), jak i sfer wymagających wsparcia za pomocą

nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. wspomaganie uczenia się i zdolności poznawczych).

Niektórzy badacze (np. Kirenko, Parchomiuk, 2006) na podstawie analizy literatury przedmiotu zauważają, że nie ma zasadniczych różnic w rozwoju emocjonalnym między pełno- i niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim, a różnice najczęściej dotyczą okresu dziecięcego (za: Wyczesany, 2012).

„Większość dzieci i młodzieży z lżejszymi postaciami NI bez sprzężeń z innymi zaburzeniami, chorobami czy niepełnosprawnościami nie różni się znacząco od pozostałych rówieśników w danej populacji. Są tak samo sprawni lokomocyjnie i w zakresie ogólnej aktywności, czasami jednak w funkcjach wymagających precyzji wykazują deficyty np. w koordynacji w zakresie motoryki dużej, częściej jednak małej, w sprawności manualnej, a szczególnie w grafomotoryce. Wspomniane problemy wiążą się z niewspółmiernym napięciem mięśniowym, czasami wzmożonym, czasami osłabionym, a jeszcze trudniej jednostce skoordynować precyzję ruchów, gdy napięcie jest mieszane np. na obwodzie osłabione a centrum ciała wzmożone lub odwrotnie” (Plichta i in., 2016).

Podobne zdanie wyraża M. Kościelska (1998) odnosząc się do motywacji i systemu wartości osób z NI, które jej zdaniem nie odbiegają zasadniczo od ogólnie występujących. Jeśli mają np. charakter anty- czy aspołeczny, zwykle można wyjaśnić na podstawie ogólnych praw wyjaśniających powstawanie lęku, nienawiści czy agresji.

Wraz z głębokością NI problemy dotyczące uczenia się i niezależnego funkcjonowania zwiększają się oraz częściej współwystępują inne zaburzenia. Mniej efektywny jest również proces komunikowania się. W kontekście wspierania rozwoju osób z lekką NI, warto zwrócić uwagę na potrzebę wzbogacania ich otoczenia społecznego „o wytwory własnej działalności, o wartości adekwatnej, do osiągniętego wieku rozwojowego” (Kowalik, 2003, s. 66), co sprzyjać będzie odczuwaniu swojego życia jako pełniejszego.

Jakość życia to stopień wykorzystywania przez jednostkę własnych możliwości życiowych (Zawiślak, 2011, s. 43) – wydaje się, że we współczesnym świecie zdanie to odnosi się również w dużym stopniu do korzystania z wytworów cywilizacyjnych, jakimi są nowe media, pozwalające również na pozytywne manifestowanie się światu. Często podkreślana współcześnie potrzeba koncentracji na pozytywnych stronach uczniów wydaje się z większym trudem „przebijać” do świadomości społecznej, w odniesieniu do osób, charakteryzujących się cało-

ściowym zabrzeniem rozwojowym, jakim jest niepełnosprawność intelektualna. Warto w tym miejscu odwołać się do wybitnego lekarza, humanisty Antoniego Kępińskiego (1977, s. 178):

„[...] obcując z nimi (osobami z NI – przyp. autora), można uważniej i głębiej spoglądać na otaczającą rzeczywistość, cieszyć się każdą umykającą chwilą życia, a poszczególne sprawy odpowiednio hierarchizować. [...] są one mniej wyrafinowane, a bardziej życzliwe, szczerze, wrażliwe”.

Nie mniej dobitnie wybrzmiewa głos twórcy logoteorii, psychoterapeuty, filozofa, lekarza psychiatry Viktora Frankla (2010, s. 180):

„Upośledzeni umysłowo nauczyli mnie więcej, niż zdołam to wyrazić. W ich świecie nie istnieje hipokryzja; żyją w królestwie, w którym uśmiech stanowi przepustkę do uczucia drugiego człowieka, a blask ich oczu zmiękczy najbardziej zatwardziałe serca. Być może za ich pośrednictwem Bóg przypomina nam, że świat musi na nowo odkryć te cechy, których upośledzeni umysłowo nigdy nie zatracili”⁶².

Warto zauważyć, że humanizm taki od zawsze charakteryzował polską pedagogikę specjalną i wyrażał się w głosach jej prominentnych przedstawicieli (np. Grzegorzewska, 1961; Doroszevska, 1989; Sękowska, 1998, Hulek, 1987).

4.3. NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA A IZOLACJA SPOŁECZNA I STYGMATYZACJA

Trudniejsza społecznie sytuacja dziecka z NI często ma korzenie już w życiu rodzinnym. Dzieci, które nie radzą sobie z zadaniami rozwojowymi mogą wyzalać w opiekunach zarówno zachowania pomocowe bądź irytację, negatywne nastawienie. Należy wspomnieć o znaczeniu reakcji najbliższego otoczenia społecznego, przede wszystkim rodziców na funkcjonowanie dziecka, a

„utrwalenie się ich (tych reakcji) może przyczynić się do »programowania« jego zachowań jako nieporadnych, zdominowanych lękiem i nastawionych na uzyskanie wsparcia. Przeciwstawienie się skryptowi jest w przypadku tej grupy dzieci niemal

⁶² Akapit ten powstał z inspiracji pracą Ewy Zasępy (2017).

niemożliwe, gdyż nawet, jeśli buntują się – szczególnie, gdy są starsze – może to być odbierane jako nieradzenie sobie z emocjami, jako zachowania trudne, czy też zaburzenia w zachowaniu, które wymagają nierzadko interwencji terapeutycznej o charakterze medycznym” (Plichta i in., 2016).

Ten mechanizm wywiera wpływ na późniejsze życie, w tym na relacje z innymi dorosłymi.

W badaniach przytaczanych przez A. Zawiślak (np. Krauss, Seltzer, Goldman, 1992) znajdujemy potwierdzenie znacznie trudniejszej sytuacji społecznej charakteryzowanej grupy osób. Ponad połowa z nich nie ma przyjaciela, większość znajomych to znajomi rodziców, opiekunów, co z jednej strony daje poczucie wsparcia, a z drugiej izoluje od szerszych kręgów społecznych. Badania (Skrzetuska, Osik-Chudowolska, Wojnarowska, 2002) wykazały również, że blisko połowa badanych nigdy do siebie nikogo nie zaprosiła ani nie była zaproszona, co wskazuje na znaczny stopień izolacji społecznej. Znamienny jest również niewielki odsetek pełnosprawnych znajomych w porównaniu np. do osób z niepełnosprawnością fizyczną (Lippold, Burns, 2009). Pełnienie ról typowych dla wieku również napotyka na poważne trudności. Na przykład z badań Ireny Ramik-Mażewskiej (2004) wynika, że aż 70–80% osób z NI nigdy nie pracowało. Nawet proces deinstytucjonalizacji nie okazał się panaceum na izolację społeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ w otwartym (pozainstytucjonalnym) środowisku nie nawiązywały żadnych znajomości a kontakty społeczne ograniczały się do personelu opiekuńczego (Bigby, 2008). Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (2016, s. 113) zauważa niebagatelną rolę szkoły w tworzeniu sieci wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną – udzielanego w sposób zindywidualizowany, opartego na pozytywnych relacjach i więziach w rodzinie, szkole i lokalnej społeczności, co bezpiecznie zakorzenia je w tych środowiskach, „dając szansę na rozwój, edukację i rehabilitację w otwartym i wrażliwym na ich potrzeby otoczeniu”. Specyficzna jest sytuacja osób z lekką NI, które często dostrzegają swoją trudniejszą sytuację i są w stanie dokonywać społecznych porównań. Z badań Andrzeja Giryńskiego (2004) wynika, że u takich osób mamy do czynienia z częstszym odczuwaniem cierpienia w porównaniu z osobami pełnosprawnymi, poczuciem własnej niedoskonałości oraz niewłaściwym stosunkiem otoczenia.

Warto również zauważyć, że w świetle badań forma kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie odgrywa istotną rolę jako czynnik różnicujący ich funkcjonowanie psychospołeczne. Uczniowie szkół specjalnych w badaniach

Grzegorza Szumskiego i Macieja Karwowskiego (2012) byli istotnie lepiej zintegrowani emocjonalnie, społecznie i motywacyjnie, niż ich niepełnosprawni rówieśnicy ze szkół integracyjnych i ogólnodostępnych.

Izolacja społeczna i niezrozumienie osób z NI znajdują również potwierdzenie w badaniach Ryszarda Kościelaka (1996), które wskazują na znacznie większe trudności w osiągnięciu poczucia bezpieczeństwa i pozytywnego dobrostanu emocjonalnego w tej grupie osób. A. Zawisłak (2011, s. 80) dokonując podsumowania badań nad jakością życia osób z NI zauważa, że uzyskują oni wyniki niższe niż tzw. przeciętni ludzie. Zmiennymi mającymi znaczący wpływ na taki wynik są ograniczone możliwości samostanowienia, mniejszy poziom aktywności, mniejsze grono osób bliskich oraz występowanie ograniczonego wsparcia społecznego.

Zauważa się również nadreprezentację dzieci z NI w grupie dzieci maltretowanych, co potwierdza zjawisko występowania poważnych trudności w rozwoju poznawczym wśród ofiar przemocy. Niepełnosprawność intelektualna może być przyczyną krzywdzenia, również w środowisku rodzinnym.

„W przypadku świadomości rodzica występowania zaburzeń rozwojowych u dziecka może pojawić się dodatkowo problem dysonansu poznawczego między oczekiwaniami względem dziecka a jego możliwościami i problem załamania się narracji wewnątrzrodzinnej, związanej z chorobę lub dysfunkcją. Skutkiem błędnej adaptacji może być przemoc i agresja wobec dziecka” (Pietras i in., 2012, s. 101).

Jednymi z najważniejszych, poza diagnostycznymi, wskaźnikami funkcjonowania osób z NI są: współwystępowanie zaburzeń dotyczących sfery psychicznej, zachowania trudne, nietypowe oraz narażenie na stygmatyzację i przemoc. Wszystkie te czynniki mogą mieć znaczenie dla osób z NI jako użytkowników nowych mediów. Warto w tym miejscu również podkreślić występowanie poważnych trudności dotyczących funkcjonowania w grupie rówieśniczej i podleganie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zwiększonemu ryzyku wiktyimizacji rówieśniczej (Plichta, 2016). Wątek ten zostanie rozwinięty w kolejnych rozdziałach.

4.4. CZAS WOLNY OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Możliwość prorozwojowych aktywności w czasie wolnym przyczynia się do poprawy odczuwanej jakości życia, większej integracji w środowisku oraz sprzyja nabywaniu umiejętności przystosowawczych (Badia i in., 2013). We współczesnym świecie te ostatnie oznaczają również umiejętności korzystania z nowych mediów, a ich środowisko może być właśnie miejscem ujawniania się potencjału osób z NI oraz szansą na pełniejsze ich uczestnictwo w życiu społecznym. Warto podkreślić, że inwestycja w naukę i rozwijanie umiejętności wartościowego spędzania czasu wolnego w dzieciństwie i młodości procentuje w dorosłym życiu i staje się często źródłem życiowej energii. Wydaje się, że w większym stopniu niż zdolności intelektualne za wybór aktywności w czasie wolnym odpowiadają właściwości środowiskowe o charakterze społecznym. Nie bez znaczenia również są czynniki ekonomiczne – ludzie biedni korzystają z mniejszej ilości zajęć w czasie wolnym.

Czas wolny to ważna część życia niezależnie od tego czy dotyczy osób pełno- czy niepełnosprawnych. Sposób jego spędzania może uczynić życie bardziej akceptowalnym, sprzyjać redukcji napięcia, budowie i podtrzymywaniu więzi społecznych, mierzeniu się z wyzwaniem, a nawet redukcji ryzyka zachorowań. Czas wolny w wymiarze swoich funkcji edukacyjnych sprzyja również nabywaniu i generalizacji nabywanych umiejętności. Znaczenie ma również rodzaj podejmowanych aktywności w czasie wolnym czy są „poważne”, czy typowe, rekreacyjne (*serious vs casual*). Mogą sprzyjać wymienionym wcześniej celom, podnoszeniu samooceny, ale mogą być także biernym „zabijaniem czasu”. Warto zauważyć, że w przypadku niepełnosprawności intelektualnej formułuje się głównie tezę o mało aktywnym i samotnym spędzaniu czasu wolnego, co może manifestować się szczególnie w warunkach instytucjonalnych w postaci niepokojących zachowań.

Jak wspomniano wcześniej, osoby z NI charakteryzują się wyższym poczuciem osamotnienia, rzadziej nawiązują przyjaźnie czy bliskie relacje z innymi. Te zaś spośród osób z NI, które mają więcej przyjaciół, korzystają z większej ilości zajęć w czasie wolnym i są w nie bardziej zaangażowane. Na poczucie osamotnienia osób z lekką NI wskazują również badania Jarosława Roli (2005) i Bernadety Szczupał (2005).

„Poważne” spędzanie czasu wolnego (*serious leisure*) przez osoby z NI sprzyja walce ze stygmatem upośledzenia i negatywnymi postawami, daje możliwość bycia zauważanym, pozwala osiągnąć szacunek innych (Patterson, Pegg, 2009).

Praktycznym postulatem jest zatem budowa programów dla osób z NI, dotyczących tych „poważnych” form spędzania czasu wolnego.

John Buttimer i Edel Tierney (2005) charakteryzują czas wolny osób z NI jako:

- bierny, zależny od innych;
- samotny, zorientowany na rodzinę;
- mało inkluzyjnych form spędzania czasu wolnego;
- bez wychodzenia na zewnątrz;
- dający mało okazji do zaprzyjaźniania się.

Główną formą aktywności w czasie wolnym w tej grupie, zdaniem Buttimera i Tierney (2005), jest oglądanie telewizji.

Interesująca wydaje się rozbieżność między oceną dzieci i rodziców, odnośnie spędzania wolnego czasu – 80% rodziców twierdzi, że wybrało dla dzieci aktywność w czasie wolnym, a z kolei 80% dzieci uznaje, że to one o tym zdecydowały. Warto również zauważyć ryzyko zjawiska „medykalizacji” codziennych czynności, np. słuchanie czy uczestnictwo w tworzeniu muzyki dla osób pełnosprawnych jest po prostu przyjemnością zaś dla osób z niepełnosprawnościami, chorych zyskuje już status muzykoterapii. Podobnie zjawisko to ocenia Noemi Madejska (1975) w książce *Malarstwo i schizofrenia*.

Możliwość korzystania z aktywności w czasie wolnym przyczynia się do redukcji stresu, poprawy zdrowia psychicznego (np. wzrost pewności siebie, wzrost samooceny) i funkcjonowania poznawczego. Sposób spędzania czasu wolnego w młodości jest predyktorem dobrostanu w późniejszych latach. Ale nie zawsze tak się dzieje, ponieważ często o sposobie tym decydują rodzice i wtedy aktywności w czasie wolnym nie wykazują tych zalet i pożądanych wartości. Warto widzieć tę prawidłowość w kontekście sytuacji osób z NI, za które decyzje często podejmuje ich opiekunowie. Badacze zauważają ujemną korelację między aktywnościami, na które nie posiadało się wpływu a odczuwanym dobrostanem. Jeśli zaś dzieci widzą, że zaangażowanie rodziców w ich czas wolny jest nadmierne, wykazują objawy zwiększonego stresu (Holder, Sehn, Coleman, 2009).

Jak już zostało zauważone, cechą charakterystyczną czasu wolnego osób z NI jest spędzanie go raczej samotne, co z punktu widzenia właściwości nowych mediów w połączeniu z izolacją społeczną może stanowić pewnego rodzaju ryzyko. W takim przypadku korzystanie z mediów może jeszcze bardziej izolować, stanowiąc atrakcyjną alternatywę dla braku wartościowych form spędzania czasu z innymi ludźmi, których po prostu brak w życiu tej grupy osób. Żeby zaradzić takiemu ryzyku, należy w jak największym stop-

niu włączyć innych ludzi do aktywności *online* osób z NI tak, by nie było to korzystanie samotne. Sprzyjać temu mogą takie formy, jak np. e-mentoring, o którym więcej będzie w dalszej części książki (rozdział 5.3). Inną godną polecenia drogą jest wdrażanie użytkowników z NI poprzez stwarzanie okazji do wykorzystywania twórczego potencjału TIK opartego nie tylko na „konsumpcji” treści przygotowanych przez innych (korzystanie w taki sposób niewiele różni się od oglądania telewizji), a na wspieraniu działań kreatywnych, nawet w ograniczonym zakresie.

Zdaniem Marka Holdera, Zoë Sehn i Benjamina Colemana (2009) relacja między spędzaniem czasu wolnego a odczuwanym dobrostanem może zależeć od typu aktywności. I tak np. bierne sposoby spędzania czasu wolnego (samotne czytanie, oglądanie telewizji, korzystanie z komputera) koreluje ujemnie z dobrostanem, podczas gdy aktywne sposoby, jak np. ćwiczenia fizyczne towarzyszą odczuwanemu dobrostanowi psychicznemu. Wydaje się jednak, że korzystanie z TIK zostało niejako „wrzucone” do kategorii biernej aktywności nieco na wyrost, ponieważ korzystanie z takich narzędzi może być zarówno bierne (jak np. oglądanie filmu), jak również aktywne (np. używanie gier ruchowych z użyciem konsoli, wyszukiwanie treści, modyfikowanie zawartości).

Dotychczasowe wyniki badań nad używaniem komputera, jako formy spędzania czasu wolnego, w kontekście funkcjonowania społecznego są niespójne. Niektóre wskazują na zmniejszone poczucie osamotnienia i depresji wśród osób korzystających z TIK jednak negatywnie korelowało to z komunikowaniem się wewnątrzrodzinnym. Zdaniem Lindsay Shaw i Larry’ego Ganta (2002) większość badań wskazuje na występowanie ujemnej, istotnej korelacji między spędzaniem czasem przed komputerem (ocenianym zarówno przez dzieci, jak i rodziców) a wszystkimi wymiarami poczucia dobrostanu psychicznego dzieci. Warto jednak w tym miejscu pamiętać, że nie sam czas korzystania jest najważniejszy a bardziej rodzaj, właściwości podejmowanych działań (bierne – aktywne, twórcze – odtwórcze, wybrane samodzielnie – wybrane przez innych, samotne – w towarzystwie innych ludzi itp.).

Aktywność w życiu społecznym młodych ludzi z niepełnosprawnościami można scharakteryzować, zdaniem N. Schreuer, A. Keter, D. Sachs (2014), jako domowe, wymagające małego wysiłku i samotne aktywności, o wąskim zakresie. Jeśli wykraczają poza mury czterech ścian zwykle są mało atrakcyjne, w małym stopniu związane z interakcjami między nimi a innymi młodymi ludźmi. Zróznicowanie e-uczestnictwa w czasie wolnym młodych niepełnosprawnych, silniej niż ich specyfika, diagnoza, wyjaśniają cechy socjodemograficzne,

czynniki indywidualne i środowiskowe oraz ogólny poziom funkcjonowania w codziennym życiu. Korzystanie z TIK w czasie wolnym, w celu realizowania kontaktów społecznych, pełni współcześnie zasadniczą rolę dla osobistego rozwoju i tożsamości społecznej. Szczególnie odnosi się to do młodych ludzi z niepełnosprawnościami, zwłaszcza wtedy, gdy aktywności *online* są kierowane wewnętrzną motywacją, opierają się na wolności wyboru, poczuciu kontroli – czyli czynnikach, których często im na co dzień brak (np. Shiakko-Thomas i in., 2012). Przykładem dostrzegania roli nowych mediów dla osób z NI poza rehabilitacyjno-edukacyjno-rozrywkowym kontekstem są rozważania nad kwestią znaczenia Internetu dla konstruowania tożsamości tej grupy użytkowników (np. Chadwick, Fullwood, Wesson, 2013).

PODSUMOWANIE

- Wspólną cechą różnych definicji niepełnosprawności intelektualnej są istotne ograniczenia zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i przystosowawczego, co wywiera wpływ na umiejętności: uczenia się, społeczne i praktyczne.
- Jednym z czynników wpływających na korzystanie z Internetu są cechy, właściwości, dyspozycje użytkowników. Globalny charakter zaburzenia, jakim jest niepełnosprawność intelektualna wywiera wpływ na sytuację zarówno w świecie fizycznym, jak i cyfrowym (np. trudności w czytaniu, rozumieniu tekstu, trudności w przewidywaniu własnych działań).
- Zaburzenia myślenia przyczynowo-skutkowego, trudności w kontroli emocjonalnej, brak zdolności do unikania nieprzyjemnych sytuacji, niepodejmowanie działań służących podtrzymywaniu pozytywnych interakcji, współwystępowanie innych zaburzeń, zachowania nietypowe narażają na stygmatyzację i przemoc. Czynniki te mogą mieć znaczenie dla osób z NI w tradycyjnym środowisku (*offline*) oraz w roli użytkowników nowych mediów.
- W przypadku osób z NI szczególne znaczenie mają również takie czynniki pozajednostkowe, jak niska pozycja społeczna, izolacja społeczna, brak przyjaciół itp.
- Mimo wielu pozytywnych zmian, sytuacja osób z NI w społeczeństwie wciąż pozostawia wiele do życzenia i często jest opisywana jako niekorzystna. Jedną z korzystnych zmian w rozumieniu NI jest odchodzenie

od definiowania indywidualistycznego, medykalistycznego i skoncentrowanego jedynie na deficytach. Współcześnie eksponuje się również potrzebę wsparcia, które może być znaczącym czynnikiem poprawiającym funkcjonowanie tej grupy. Posiada to również konsekwencje w odniesieniu do posługiwania się TIK.

- Osoby z niepełnosprawnością intelektualną to niezwykle zróżnicowana grupa pod względem poziomu rozwoju. Największego rozpowszechnienia korzystania z Internetu spodziewać się można w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Są to osoby, które w porównaniu z tymi z głębszymi stopniami NI, są najbardziej samodzielne, w największym stopniu decydują o sobie oraz częściej uczestniczą w integracyjnych lub włączających formach kształcenia (z rówieśnikami bez niepełnosprawności).
- Niezwykle ważną kategorią rozważań jest kwestia czasu wolnego osób z NI. Bywa określany jako bierny, zależny od innych, samotny, zorientowany na rodzinie. Będzie to miało konsekwencje dla funkcjonowania w roli użytkownika TIK.

MŁODZI LUDZIE Z NIEPEŁNOSPRAWOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ A INTERNET – OBSZARY SZANS I NADZIEI

Wiele sytuacji, ról społecznych jest poza zasięgiem osób z niepełnosprawnością intelektualną, np. realizowanie się w pracy zawodowej, domu, w bliskich związkach z ludźmi, aktywności obywatelskiej itp. Niepełnosprawni intelektualnie znajdują się zatem w sytuacji szczególnego ryzyka pod względem wykluczenia z bycia częścią większej społeczności, również społeczeństwa informacyjnego (McCliment, Gordon, 2008, s. 27). Izolowane grupy i jednostki, które z różnych powodów nie mogą łatwo wchodzić w relacje i sieci społeczne podlegają zagrożeniom pod względem dyskryminacji oraz segregacji.

Na korzyści uczestnictwa w społeczeństwie sieciowym można patrzeć również z perspektywy kapitału społecznego. Należy wyróżnić w nim kilka obszarów, na które pozytywny wpływ może mieć korzystanie z nowych mediów: np. możliwość uczestnictwa w życiu, zaangażowanie społeczne, doświadczanie poczucia kontroli i odczuwanie własnej skuteczności.

Praktyczna użyteczność wykorzystania nowych mediów do pracy z osobami z NI manifestuje się w następujących obszarach przynosząc wiele potencjalnych korzyści:

Tabela 13. Zestawienie potencjalnych korzyści uczestnictwa w społeczeństwie sieciowym dla uczniów z niepełnosprawnościami

Cele dalekosiężne	Odczuwalne korzyści
pozytywny wpływ na społeczne determinanty zdrowia	przeciwdziałanie izolacji społecznej, zwiększenie uczestnictwa w życiu społecznym
poprawa ogólnego dobrostanu	odczuwanie wspólnotowości, doświadczanie wsparcia społecznego, redukcja stresu, lęku

Cele dalekosiężne	Odczuwalne korzyści
realizacja aktywności trudnych lub niemożliwych do zrealizowania <i>offline</i>	dokonywanie wyborów; rozwiązywanie problemów; ćwiczenia w nabywaniu kontroli nad technologią jako forma nabywania kontroli nad własnym życiem
dostęp do edukacji i rehabilitacji	korzystanie z technologii instruktażowych (<i>Instructional technology</i>), np. z programu do nauki pisania na klawiaturze; korzystanie z technologii wspomagających (<i>Assistive technology</i>)
otrzymywanie wsparcia	dostarczanie wskazówek wtedy, kiedy użytkownik tego potrzebuje. Pozwala cofnąć się w uczeniu się do dowolnego momentu. usuwanie zakłóceń obecnych w instruktażu twarzą w twarz

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ayres, Mechling, Sansosti, 2013.

Analiza dostępnej wiedzy na temat potencjału nowoczesnych technologii została zainspirowana modelem szans EU Kids *Online* wyróżniającym następujące obszary: zastosowań edukacyjnych (włączono tu również obszar rehabilitacji), tożsamości i związków społecznych, kreatywności i wyrażania własnego „ja” oraz udziału i zaangażowania obywatelskiego osób z NI. W tym ostatnim obszarze panuje niemal zupełny brak wiedzy zarówno badawczej, jak i analitycznej dotyczącej pozytywnego wpływu technologii dla tej grupy badawczej osób. W związku z tym stać się powinien w najbliższej przyszłości obszarem intensywnego poszukiwania rozwiązań praktycznych i badawczych inicjatyw.

5.1. MIĘDZY EDUKACJĄ I REHABILITACJĄ – TECHNOLOGIE INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE W UCZENIU SIĘ I WSPOMAGANIU ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Technologie wspomagające adresowane być mogą do różnych komponentów wsparcia mogących pozytywnie wpłynąć na każdą ze sfer funkcjonowania osób z NI (poznawczą, przystosowawczą, zdrowia, uczestnictwa i sfery kontekstualnej). Ta ostatnia zawiera zarówno indywidualne, jak i społeczne czynniki (np. płeć, wiek, motywację, style radzenia sobie, postawy społeczne, przeszkody o charakterze fizycznym). R. Luckasson i R. Schalock (2012) mówią o trzech współczesnych trendach w obszarze pracy z osobami z NI: potrzebie usług dopasowanych do indywidualnych potrzeb, wzroście użycia technologii wspomagających oraz z potwierdzonych empirycznie interwencji. Rozważania te oparte są na

paradygmacie wsparcia, społeczno-ekologicznym modelu niepełnosprawności i wielowymiarowym modelu ludzkiego funkcjonowania. Zasadniczą perspektywą oceny wiarygodności interwencji, praktycznych inicjatyw skierowanych do osób z NI jest podejście empiryczne-analityczne, ale również nie bez znaczenia jest perspektywa fenomenologiczno-egzystencjalna (dotycząca indywidualnie postrzeganego dobrostanu) i poststrukturalna (odnosząca się do realizowanych polityk, świadomości sieciowej, zdrowia publicznego, inkluzji, samostanowienia, empowermentu etc.).

Michael Wehmeyer i współpracownicy (2012) zauważają, że dla osób z niepełnosprawnościami istotną wartością jest posiadanie większej kontroli nad swoją sytuacją, możliwość samostanowienia i uczestnictwa w życiu społecznym, a technologie mogą być poważnym sojusznikiem umożliwiającym osiągnięcie tych celów. Spośród znacznej ilości czynników odpowiadających za niewykorzystywanie technologii przez osoby z NI szczególną uwagę zwracają dwa: znaczne skomplikowanie wielu urządzeń oraz niskie oczekiwania wobec osób z tym typem niepełnosprawności. W swojej przeglądowej pracy identyfikują udane przedsięwzięcia w zakresie wykorzystywania TIK jako technologii wspomagających w odniesieniu do osób z NI:

Tabela 14. Przykłady dobrych praktyk w zakresie wykorzystania TIK jako technologii wspomagającej osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Dobre praktyki w zakresie wykorzystania TIK
wspieranie komputerem (<i>e-text suport</i>) we wspomaganie czytania i pisanie (Langone, Bell, Meade, 2009)
tablice interaktywne (<i>smart board technology</i>) i instrukcje słowno-obrazkowe (<i>flash card instruction</i>) w nabywaniu umiejętności czytania (Mechling, Gast, Thompson, 2008)
wspomagane komputerem czytanie (Sorrel, Bell, McCallum, 2007)
używanie w nauce matematyki komputerów typu „Pentop” (<i>pentop computer</i>) (Bouck, Bassette, Taber-Doughty, Flanagan, 2009)
oparte na GPS wspomaganie niezależności w poruszaniu się (Davies, Stock, Wehmeyer 2010)
wsparcie wideo (<i>video suport</i>) w nauce umiejętności przydatnych do funkcjonowania w domu, radzenia sobie na co dzień (Ayres, Langone, 2008)
oparte na komputerze podpowiedzi audio „przypominacz” (Riley, Bodine, Hills, 2001)
symulacje komputerowe różnych sytuacji życiowych, np. wypłat z bankomatu (Davies, Stock, Wehmeyer, 2003), wspomaganie czynności zawodowych (Wehmeyer i in., 2006), robienia zakupów (Bramlett, Ayres, 2001)
aplikacje mobilne, obrazkowe podpowiedzi „krok po kroku” (van Laarhoven i in., 2009)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wehmeyer, Tassé, Davies, Stock, 2012.

Kwestia dostępu do technologii wspomagających wyrażona jest w artykule 4 Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnością (Gower, Andrich, 2014), a ich znaczenie jest coraz szerzej dostrzegane i wyrażane, np. przez stworzenie w USA specjalnej ustawy dedykowanej używaniu technologii wspomagających przez osoby z niepełnosprawnością tzw. Tech Act (Technology Related Assistance for Individuals with Disabilities Act, 1988). W świetle faktów utrudniony dostęp do nich mają szeroko rozumiani „Inni” (a więc ci, którzy ich szczególnie potrzebują), a kryterium przypisania do tej grupy stanowi reakcja społeczna tak określająca jednostkę. W tym względzie osoby z NI stanowią identyfikowalną przez swoją odmienność grupę. Reakcje na takie osoby mają zróżnicowany, uwarunkowany wieloczynnikowo charakter. Są to litość, troska, ale również odczuwany strach, dyskomfort etc. Dzieje się tak zarówno z powodu rozpowszechnionych stereotypów, jak i realnych trudności NI w dostępie do pełnienia ról społecznych. Gdy ten dostęp jest realizowany, „prawidłowo zaktywowana społecznie osoba niepełnosprawna fizycznie może być zdrowa, a niepełnosprawna intelektualnie w pełni szczęśliwa, żyć pełnią życia” (Sahaj, 2013, s. 102).

Z analiz Briana Bryanta i współpracowników (2012) wynika, że około 70% osób z niepełnosprawnością intelektualną nie używa żadnych technologii wspomagających. Wynik ten różni się w zależności od obszaru korzystania (czynności domowych, codziennego funkcjonowania, uczenia się, zatrudnienia, zdrowia i bezpieczeństwa, życia społecznego lub samorzecznictwa). W zakresie życia społecznego odsetek osób niekorzystających z takich technologii wyniósł 50,4%. Największe rozpowszechnienie działań wykorzystujących technologie wspomagające stanowiły gry komputerowe (26,6%) oraz gry i inne aktywności *online* (20,1%). Dwie osoby na 100 używały skype’a, 1% facebooka i 1% gier video. Najbardziej zaniedbanym obszarem wykorzystywania technologii wspomagających było samorzecznictwo (95% badanych nie używało w ogóle technologii wspomagającej do tego celu, a pozostali – 5% – co warto zauważyć, używali narzędzi opartych na TIK). Trzy najważniejsze zidentyfikowane bariery to koszt, brak przygotowania osób zajmujących się projektowaniem takiego sprzętu i niedopasowanie do indywidualnych potrzeb.

Technologie komputerowe mogą wspomagać proces uczenia się, być wykorzystywane m.in. jako rodzaj podręcznej bazy danych, pamiętnika, w którym dana osoba gromadzi różne materiały pomocne w przypominaniu sobie przeszłych zdarzeń (np. wspomnienia z odwiedzanych miejsc) bądź planowaniu przyszłych aktywności. Mówi się w tym kontekście o możliwości tworzenia portfolio opartych na technologii komputerowej, co przyczynia się, zdaniem

badaczy, do lepszego kształtowania koncepcji siebie, ekspresji własnych preferencji, dokonywanych wyborów. Jednak większość badań w obszarze edukacyjnym dotyczy używania nowych mediów jako narzędzi do uczenia umiejętności pisania i liczenia (np. Moreno, Kolb, 2012; Bunning, Heath, Minnion, 2010).

Kolejną możliwością wykorzystania TIK jest wspieranie uczniów z NI w radzeniu sobie ze swoimi trudnymi zachowaniami. Osoby takie wykazują często trudności w zastosowaniu wiedzy w nowych sytuacjach i rozwiązywaniu nieznanymi problemami. Deficyty w komunikowaniu się i zaburzenia poznawcze manifestują się często problematycznymi zachowaniami (np. agresja, niszczenie, samouszkodzenia) w szkole, w domu i w innych środowiskach. Stanowią poważną barierę w uczestniczeniu w szkolnym życiu oraz są poważnym wyzwaniem dla nauczycieli. Jednym z rozwiązań stosowanych w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami wynikającymi często z trudności w rozumieniu sytuacji społecznych są tzw. historyjki społeczne (*Social Stories*). Wsparte tabletem, wykorzystywanie ich zmniejszyło zaburzenia w zachowaniu i przyczyniło się do wzrostu zaangażowania w naukę i poprawę generalizacji uczenia się. Co prawda dotyczyło to dość krótkiego okresu (dwóch tygodni), ale i tak wyniki należy uznać za obiecujące (Kim, Blair, Lim, 2014).

Generalnie, technologie dotykowe mogą być używane w różnych celach, np. poprawy sprawności wykonywania zadań, wspierania interakcji społecznych, zwiększenia zaangażowania w aktywności lub do redukcji problemowych zachowań. Koncentrują się na pożądanym zachowaniu dostarczając skrypt (przepis), mówiący co powinna dana osoba zrobić zamiast zachowania problemowego. Wymienia się wiele zalet historyjek społecznych używanych w połączeniu z TIK (np. systemem Prezi i kodami QR, aktywującymi daną historyjkę). Chociaż te rozwiązania są wciąż rzadko wykorzystywane w pracy z dziećmi z NI. Interwencje wykorzystujące urządzenia dotykowe – głównie tablety (*tablet assisted interventions*) są łatwo dostępne, dostarczają wizualnych podpowiedzi, aktywizują oraz motywują dzieci z niepełnosprawnościami.

Skuteczność wykorzystywania TIK w przypadku radzenia sobie z trudnymi zachowaniami o charakterze „ucieczkowym” (wyuczonych zachowań będących wynikiem unikania bodźca awersyjnego) potwierdzają m.in. Lesli Neely i współpracownicy (2013). W obszarze badań nad autyzmem, który często występuje z niepełnosprawnością intelektualną, TIK są identyfikowane jako skuteczne narzędzie do uczenia społecznych i emocjonalnych sprawności. Podkreślają także znaczenie braku stygmatyzującego charakteru używania technologii dotykowej (w tym konkretnym przypadku – iPada). Nie do pominięcia jest również aspekt

wykorzystywania TIK jako okazji do tworzenia mocnych, nieuszkodzonych sfer funkcjonowania, swoistych punktów archimedesowych umożliwiających prezentowanie się światu w pozytywny sposób. Na przykład w literaturze mówi się m.in. o relatywnie wysokich możliwościach dotyczących obsługi TIK w przypadku osób z zespołem delecji 22q11.2 (Buijjs, 2016) lub młodych ludzi ze spektrum autyzmu, przez niektórych badaczy opisywanych jako „stworzonych do używania TIK” (Wright i in., 2011). Nie do pominięcia jest rozwój poznawczy osób z NI i potrzeba jego wspierania przy użyciu wszystkich dostępnych środków. To właśnie deficyt poznawczy (spośród czynników indywidualnych) najczęściej jest źródłem kolejnych trudności w innych sferach funkcjonowania, np. w życiu społecznym.

„Rozwój poznawczy, czyli doskonalenie się adaptacji wyraża się w coraz bardziej złożonych zachowaniach i sposobach reagowania człowieka na środowisko. Aby zachodził rozwój poznawczy, dziecko musi nabywać wiedzy i doświadczenia. Pewne rodzaje nabytej wiedzy i doświadczeń powiększają ilościowo posiadane już schematy poznawcze. Dzieje się to w tzw. procesie asymilacji, która określana jest w aspekcie poznawczym, jako włączanie nowych informacji do posiadanych schematów” (Sternberg, 2001, s. 344) lub w aspekcie behawioralnym – jako „reagowanie na nowy bodziec za pomocą odruchu lub wykształconego już nawyku” (Rathus, 2004, s. 176). Nowe informacje mogą mieć więc charakter percepcyjny, pojęciowy lub motoryczny”.

W każdym z tych wymiarów nowe media mogą służyć jako uzupełnienie tradycyjnych środków i działań lub alternatywne do nich źródło doświadczeń.

Oczekiwania w stosunku do osób z NI są często dość niskie. W związku z tym, jeśli nie stawia im się zadań przekraczających ich bieżący poziom funkcjonowania (również dotyczących korzystania z TIK), działać to może jako czynnik utrudniający ich rozwój. Wydaje się, że w pedagogice, w tym specjalnej, należy mówić o potrzebie przedefiniowania tradycyjnie rozumianych i realizowanych oddziaływań poszukując tam gdzie można alternatywnych form oddziaływania, np. opartych na technologiach mobilnych.

5.2. TOŻSAMOŚĆ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ A RELACJE Z INNYMI W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

Pojęcie tożsamości posiada zarówno charakter obiektywny (odrębność, spójność, stałość w czasie postrzegane z zewnątrz), jak i subiektywny (świadomość własnej

odrębności, spójności, przynależności do grupy), a tożsamość jednostkowa i tożsamość społeczna są współzależne. Analiza literatury, zdaniem T. Żółkowskiej i K. Kaliszewskiej (2014) wskazuje, że czynniki społeczne są ważniejsze niż indywidualne w tworzeniu się tożsamości. Podkreślają konsekwencje życia w czasach postmodernizmu, płynnej tożsamości dla wszystkich ludzi i zwielokrotnienie wynikających z tego trudności dla osób z NI znajdujących się w obliczu większego ryzyka wykorzystania, braku zrozumienia niestabilności, niejasności w charakterze świata społecznego, oparcia na niepewnych normach. Zwracają również uwagę na polską specyfikę sytuacji osób z niepełnosprawnościami, np. na brak jednolitego prawodawstwa, jednego kompleksowego aktu prawnego, niespójność systemu, bezrobocie, biedę, niski poziom akceptacji społecznej i brak optymalnego wsparcia.

Oprócz problemów dotyczących skali makro, natura trudności związanych z formowaniem się tożsamości osób z NI ma dwojaki charakter. Z jednej strony doświadczają trudności w rozumieniu „ja”, interpretacji sytuacji społecznych, relacji z innymi oraz w zakresie dostosowania własnego zachowania do zachowania innych. Z drugiej zaś często są poddawani kontroli, nadzorowi, umieszczani w warunkach względnego odizolowania, przez co mają mniej okazji do tworzenia relacji z innymi i ćwiczenia umiejętności pozwalających na doświadczanie siebie jako wartościowego uczestnika społecznych interakcji (Żółkowska, Kaliszewska, 2014).

Nowe media powinny być miejscem ułatwiającym osobom z niepełnosprawnościami pogłębianie, uzupełnianie tradycyjnych relacji rówieśniczych, które są jednym z najważniejszych czynników współdecydujących o odczuwanej jakości życia. W niektórych przypadkach będą również jedyną dostępną drogą realizacji kontaktów społecznych, zatem pełnić będą rolę inkluzyjną. Warto zauważyć, że w odróżnieniu od uczniów typowo rozwijających się, którzy mają znacznie większe możliwości pozaszkolnych tradycyjnych aktywności, jak np. spotkania towarzyskie, uprawianie sportu, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych uczniowie z niepełnosprawnościami znajdują się w znacznie trudniejszej sytuacji. Szczególną rolę może pełnić w przypadku młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną komunikacja asynchroniczna (np. poprzez e-mail) bez presji czasu obecnej np. na czacie. Uczniowie z NI często nie prowadzą poza szkołą życia towarzyskiego. W porównaniu z innymi niepełnosprawnościami charakteryzują się bardziej ograniczonymi kręgami społecznymi (np. Lippold, Burns, 2009).

Media społecznościowe mogą pełnić pozytywną rolę w ułatwianiu osobom marginalizowanym uczestnictwa w życiu społecznym. Warto zatem portale spo-

łecznościowe (Internet społecznościowy) postrzegać pod kątem potencjału, dla wspierania osób niepełnosprawnych doświadczających izolacji społecznej w tzw. realnym świecie (np. Albert, 2006). Pozwalają na rozszerzanie możliwości komunikowania się, poszerzanie kręgów społecznych, promowanie działań na rzecz środowiska osób niepełnosprawnych oraz ich praw lub choćby upowszechnianie inicjatyw dotyczących osób z niepełnosprawnościami. Podkreśla się również możliwość wykorzystywania tego medium w celu poprawy bezpieczeństwa i zarządzania ryzykiem, np. w sytuacjach kryzysowych, gdzie inne kanały komunikacyjne mogą być niedostępne (Bricout i Baker, 2010).

Portale społecznościowe stały się istotną częścią codziennego życia młodych ludzi. Badania pokazują, że młodzież z NI używa Internetu z tych samych powodów, w tym związanych z życiem uczuciowym i potrzebą bycia jak inni. Prawdopodobnie zatem używają Internetu tak, jak wszyscy, z tym że znacznie „naiwniej”. Jakkolwiek osoby z NI są grupą niezwykle silnie zróżnicowaną, posiadają jednak wspólne doświadczenie wynikające z tej niepełnosprawności: względną izolację od innych ludzi, podwyższoną podatność na niekorzystne, ryzykowne sytuacje oraz ograniczone możliwości życiowe. W związku z ograniczonymi możliwościami zdobywania przyjaciół, nowych znajomości, Internet staje się naturalnym środowiskiem ich poszukiwania i próbą przezwyciężania względnej izolacji społecznej.

Media społecznościowe stanowią uzupełniające środowisko podtrzymywania pozaszkolnych lub pozazawodowych znajomości, dostarczania i otrzymywania wsparcia (np. Hampton, 2011; Mauri, 2011). Wydaje się, że są również obiecującym kanałem realizacji artykułu 4 i 21 Konwencji ONZ (*Covention on the rights of persons with disabilities*), a mianowicie wolności wyrazu/ekspresji, prezentowania swoich opinii i dostępu do informacji. Użytkownicy z NI mogą wykazywać jednak trudności w rozumieniu potencjalnych niebezpieczeństw związanych z zaangażowaniem na portalach społecznościowych, np. ujawniania osobistych informacji. Ryzyko dotyczy oczywiście wszystkich użytkowników, ale w tej grupie może być to szczególnie ryzykowne (np. Sevilla i in., 2007).

Glenn Batey i Theresa Comer (2013) podkreślają niemal zupełny (do nielicznych wyjątków należą m.in. analizy Holmes i O’Loughlin z 2014 roku) brak badań w zakresie używania mediów społecznościowych przez osoby z zaburzeniami rozwojowymi, a jest to przecież przestrzeń niezwykle dużej aktywności młodych ludzi i ujawniania się różnych zarówno pozytywnych, jak negatywnych jej przejawów. Warto byłoby zatem sprawdzić, w jakim zakresie korzyści i zagrożenia dotyczą grup i jednostek szczególnie podatnych na zranienie jakimi są niepełnosprawni.

Jedną z niewielu eksperymentalnych inicjatyw zrealizowanych w celu empirycznej weryfikacji związku niepełnosprawności intelektualnej z określonym stylem korzystania z Internetu były badania Ladislao Salmeróna, Marcosa Gómeza i Immaculady Fajardo (2016). Dotyczyły tego jak młodzi ludzie z NI radzą sobie z oceną wiarygodności informacji umieszczanych na forach internetowych. Uzyskane w tej grupie wyniki porównano z rezultatami zarówno młodych ludzi w tym samym wieku kalendarzowym i z grupą odpowiadającą wiekowi umysłowemu badanych. W odróżnieniu od tych dwóch grup, młodzi użytkownicy z NI wykazywali silniejsze tendencje do traktowania informacji na forum jako wiarygodnych i do ich upowszechniania, bez względu na to czy autor był anonimowy, czy był nim ktoś podający się za eksperta. W aktywności na forum w większym stopniu odnosili się do swoich wcześniejszych doświadczeń, posiadanej wiedzy niż do aktualnych wątków, nowych faktów obecnych na forum. Wyniki takie wskazują na trudności, z jakimi mierzą się osoby z NI w przypadku poruszania się w złożonej, opartej na tekście rzeczywistości sieciowej. Ograniczone możliwości oceny wiarygodności, zdaniem autorów, nie muszą wprost wynikać z opóźnienia rozwojowego, a raczej z rozwoju nietypowego (*atypical development*).

Uczestniczenie w Internecie społecznościowym stanowi „wielką obietnicę” dla osób z NI, ponieważ może redukować albo usuwać liczne bariery dotyczące uczestnictwa w życiu społecznym lub choćby w zakresie codziennych aktywności. Internet może być traktowany jako alternatywne środowisko socjalizacji, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku osób mających ograniczone kontakty społeczne. Oprócz licznych korzyści należy dostrzegać również ryzyko związane m.in. z wysokim poziomem łatwowierności osób z NI, co sprawia, że relatywnie łatwo mogą zostać oszukani lub zaufać niewiarygodnej zawartości umieszczonej (niekoniecznie ze złej woli) przez innych użytkowników. Podjęte zostały (nieliczne zresztą) próby tworzenia bezpieczniejszego, z ograniczonym dostępem z zewnątrz, środowiska społecznościowego dedykowanego osobom z NI (np. specialfriends.com, za: Holmes, O’Loughlin, 2014). Takie inicjatywy, choć mają wiele zalet, nie zawsze spotykają się z pozytywnym przyjęciem przez samych użytkowników, mających świadomość „sztuczności” takiego środowiska. Analiza korzystania z mediów społecznościowych przez osoby z NI, zrealizowana przez Carmit-Noa Shpigelman i Carol Gill (2014), pozwala na dostrzeżenie wielu wspólnych zakresów z modelem korzystania przez osoby z populacji generalnej – głównie do kontaktów z bliskimi (rodziną i znajomymi *offline*) oraz do gier *online*. Mniej typowymi przejawami było budowanie sieci zawodowej, prezen-

towanie swoich prac i kontaktowanie się z innymi ludźmi mającymi podobne zainteresowania. Facebook postrzegany jest przez badanych (N=58, deklarujących się jako niepełnosprawni intelektualnie) jako mało dostępne i niezbyt bezpieczne środowisko nieprzystosowane do ich potrzeb. W tym kontekście nie dziwi, że w polskich badaniach (Plichta, 2012) okazało się, że wielu uczniów z lekką NI wybierało fotkę.pl – znacznie prostsze narzędzie o charakterze społecznościowym. Facebook okazał się mało dostępny nie tylko w fizycznym aspekcie korzystania z niego, ale również pod względem braku dostosowania do możliwości językowych użytkowników z trudnościami komunikacyjnymi (np. fb jest mało dostępny dla ludzi używających „screen readerów”). Zaobserwowano jednak wśród użytkowników z NI emocjonalny, korzystny aspekt korzystania z fb oraz pozytywny wpływ korzystania z niego dla uczenia się. Można zatem uznać jako przydatną do działań z osobami z NI uproszczoną wersję tzw. „easy fb” – opcji dla wolnych połączeń internetowych (Sillanpää, Älli, Timo 2010).

Przykładem uproszczonego środowiska społecznościowego jest m.in. portal specialfriends.com i Papunet (Fińskie Stowarzyszenie Osób z Niepełnosprawnościami Rozwojowymi i Intelektualnymi) – specjalnie przystosowany do potrzeb użytkowników z NI portal społecznościowy⁶³, zawierający gotowe sentencje, życzenia, pozdrowienia, obrazki, emotikony, syntetyzer mowy zamieniający tekst na głos i głos użytkownika na tekst (Sillanpää, Älli, Övermark, 2010). Innym „ułatwionym” portalem społecznościowym jest Endeavor Connect – prototyp uproszczonego interfejsu fb dla osób z niepełnosprawnością intelektualną (Davies i in., 2015). Używając go młodzi użytkownicy z NI wykonali niezależnie więcej zadań na fb, z mniejszą ilością błędów i liczbą odpowiedzi.

Żaden popularny portal społecznościowy nie został stworzony z myślą o niepełnosprawnych użytkownikach, zatem nie powinno dziwić, że korzystanie z nich może sprawiać trudności. Poważnym wyzwaniem jest generalnie przyjęcie bądź odnalezienie osobistej strategii funkcjonowania w Internecie społecznościowym. „W mediach społecznościowych ludzie z niepełnosprawnościami, mogą funkcjonować, spotykać się bez udziału członków rodziny lub personelu. Jest to ich bardzo prywatna przestrzeń podejmowania decyzji i dokonywania niezależnych wyborów” (tłum. autora). Podkreśla się, że serwis społecznościowy (przystosowany do możliwości osób z NI) może być „trampoliną” do bardziej skomplikowanych, zaawansowanych technicznie rozwiązań (Sillanpää, Älli, Övermark, 2010).

⁶³ Więcej na temat tego portalu w: Sillanpää, Älli, Övermark, 2010.

Zwykle osoby z NI mają niewielką ilość znajomych w ramach sieci społecznych, ograniczoną głównie do innych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, członków rodziny i opłacanego personelu (Clement, Bigby, 2009). Limitowany dostęp do technologii i niski stopień ich wykorzystywania uwarunkowany jest wieloma przyczynami, ale przede wszystkim wynika z tego, że są one kognytywnie niedostępne. Ułatwienie dostępu do portali społecznościowych dla osób z NI może być ważne, ponieważ są to narzędzia ogólnodostępne, szeroko używane, a pozytywne doniesienia o korzystnym wpływie na kapitał społeczny wzmacniają nadzieje na osiągnięcie pożądaných celów. Dotychczasowe doświadczenia wynikające z korzystania z serwisów społecznościowych przez osoby z NI wskazują na potrzebę następujących działań wspomagających:

- wykorzystywanie w nawigacji na stronie systemów obrazkowych z odpowiedziami audio;
- używanie znanych głosów w odpowiedziach audio;
- przejrzysty układ interfejsu – „niezaśmiecony”, wzmacniający precyzję np. przy dotykowej obsłudze;
- „nadmiarowej” wielkości przyciski obrazkowe;
- możliwość podejmowania wielokrotnych prób;
- ograniczanie ilości błędów, np. poprzez usuwanie zbędnych przycisków z ekranu, żeby nie rozpraszać użytkownika.

Korzystanie z portali społecznościowych jest możliwe bez konieczności używania tradycyjnego interfejsu. W dostosowaniu brać również należy pod uwagę bezpieczeństwo użytkowników (np. kwestię *cyberbullyingu*) i inne ryzyka związane z serwisami społecznościowymi (np. upublicznianie wizerunku, ryzyko stania się ofiarą wykorzystania). Wysoko cenioną przez użytkowników funkcją dostosowanego interfejsu było nagrywanie głosowe postów (*recording messages to post*).

Inną ciekawą inicjatywą podjętą przez zespół skandynawskich badaczy (Kydland, Molka-Danielsen, Balandin, 2012) była próba wprowadzania w świat mediów społecznościowych uczestników z niepełnosprawnością intelektualną. *Flickr* to serwis internetowy o cechach serwisu społecznościowego stworzony do gromadzenia i udostępniania *online* zdjęć cyfrowych. Uczestnicy byli szkoleni w jego obsłudze oraz zachęceni do tworzenia zdjęć, umieszczania ich w serwisie oraz komentowania zarówno zrobionych przez siebie, jak i umieszczonych przez innych uczestników. Uczestnictwo w tej inicjatywie przyczyniło się do zmniejszenia odczuwania samotności przez uczestników programu. Jednak sami autorzy zauważają, że być może nie stało się to tylko dzięki możliwości publi-

kowania *online*, ale również dzięki cotygodniowym spotkaniom z asystentem wspierającym ich działania w Internecie. Takie wnioski wzmocniają założenie, że używanie nowych mediów nie jest celem samym w sobie – największych korzyści można spodziewać się dzięki połączeniu „cyfrowych” i tradycyjnych czynników wsparcia, jak np. możliwość spotkania twarzą w twarz osób, z którymi kontaktujemy się *online*.

Pozytywne doniesienia dotyczące uczestnictwa w Internecie społecznościowym osób z Zespołem Downa (Seale, Pockney, 2002) pokazały, że stanowił narzędzie, za pomocą którego uczestnicy prezentowali i konstruowali kilka postaci swojego „ja” – tego związanego z byciem osobą niepełnosprawną, ale również innych tożsamości związanych z własną biografią, zainteresowaniami i preferencjami. W niektórych przypadkach „cyber-znajomości” przekształcały się w relacje twarzą w twarz, a kontakty *online* nie były wartościowane przez użytkowników z NI niżej niż te tzw. rzeczywiste (Seale, Pockney, 2002).

Media społecznościowe mogą stanowić szczególnie atrakcyjny środek do nawiązywania i realizowania relacji i stać się alternatywnym środowiskiem socjalizacji. W badaniach Lotty Löfgren-Mårtenson (2008) uczestnicy z autyzmem, który często współwystępuje z NI, mówili o Internecie, że pozwala im być jak wszyscy inni. Największym ryzykiem określali zaś sytuacje, w której ktoś mógłby im zabronić korzystania lub w ogóle uniemożliwić dostęp do Internetu. Micah Mazurek (2013) podkreśla, że osoby ze spektrum autystycznego znajdują się w trudniejszej sytuacji ze względu na znaczące społeczne i emocjonalne trudności, którym towarzyszy silne zainteresowanie „technologiami ekranowymi” (*screen-based technology*). Interakcje twarzą w twarz są dla nich trudne ze względu na konieczność rozpoznawania i rozumienia ekspresji mimicznych rozmówców, trudności w komunikacji werbalnej i niewerbalnej, charakteryzują się małym stopniem wzajemności w kontaktach, a kontakty takie bywają łękotwórcze i stanowią wyzwanie powyżej poziomu optymalnej stymulacji.

O doświadczeniu przyjaźni, miłości w cyberprzestrzeni przez użytkowników z niepełnosprawnością intelektualną pisze Löfgren-Mårtenson (2008) podkreślając znaczenie korzystania z Internetu poza wiedzą i kontrolą opiekunów, jako pole doświadczenia pewnej wolności. Wśród badanych zaobserwowano poprawę dobrostanu, możliwości samostanowienia, uczenia się nowych umiejętności, korzystanie z wartościowej rozrywki, zwiększenie się możliwości ekspresji oraz korzystanie z okazji do socjalizacji poprzez relacje społeczne realizowane *online*. Jednak troska o bezpieczeństwo młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną sprawiła, że stworzone w projekcie forum było niedostępne dla

użytkowników z zewnątrz. Internet był w nim głównie używany do kontaktów społecznych i „celów romantycznych”. Niepełnosprawni intelektualnie użytkownicy postrzegali go jako scenę pozytywnej autoprezentacji. Podkreślali rolę Internetu w podejmowaniu niezależnych decyzji, również co do rodzaju nawiązywanych kontaktów. Zauważalna była rozbieżność między pozytywnym postrzeganiem Internetu przez samych NI, a ich opiekunami mającymi dość negatywny stosunek do obecności *online* swoich podopiecznych. Badania wykazały jednoznacznie, że badane osoby z NI również należą do tzw. pokolenia sieciowego (*Net Generation*), a Internet jest dla nich strefą wolności od nadzoru i kontroli. Okazali się silnie zmotywowani do nauki norm i kodów obecnych w cyberprzestrzeni. Interesująca wydaje się końcowa konkluzja, w myśl której zamiast koncentracji na pozytywnych i negatywnych aspektach korzystania z Internetu, lepiej jest wspierać młodych ludzi z NI i wyposażać ich w narzędzia, dzięki którym będą sobie lepiej radzić ze złożonym światem nowych mediów (Löfgren-Mårtenson, 2008, s. 137). Martin Molin, Emma Sorbring i Charlotta Löfgren-Mårtenson (2015) piszą wręcz o nowej generacji szwedzkich niepełnosprawnych intelektualnie, którzy korzystają z alternatywnych dróg do wzmacniania społecznego uczestnictwa i rozwoju tożsamości. Wątki emancypacyjne pojawiają się również u Molin (2008), który pisze o strategiach używanych w Internecie przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną do realizacji potrzeby bycia jak inni. Osoby z NI są bardziej samotne, a Internet stanowi środowisko sprzyjające nawiązywaniu różnego rodzaju relacji. Jak dotąd wiemy stosunkowo niewiele na temat obecności w świecie mediów społecznościowych tej grupy użytkowników. Pozostawanie poza kontrolą opiekunów stanowi zarówno wartość, jak i ryzyko a ostrzegana podatność na zranienie bywa przesłanką do tworzenia ograniczonej dla innych użytkowników, „bezpieczniejszej” przestrzeni w Internecie (np. Löfgren-Mårtenson, 2008). Z kolei K. Holmes i N. O’Laughlin (2014) w badaniach dotyczących używania portali społecznościowych wykazali, że młodzi ludzie z NI preferowali jednak używanie ogólnodostępnych serwisów, niż tych stworzonych na potrzeby badań.

Z relacjami interpersonalnymi nierozzerwalnie związana jest kwestia tożsamości społecznej, która tradycyjnie jest osiągnięta poprzez bezpośrednie kontakty twarzą w twarz. Współcześnie, co zauważają m.in. K. Holmes i N. O’Laughlin (2014), coraz większą rolę w nabywaniu, tworzeniu, osiągnięciu, doświadczaniu tożsamości pełnią różne serwisy internetowe, głównie media społecznościowe. Konstruowanie tożsamości odbywa się poprzez uczestnictwo w różnych grupach społecznych, z czym osoby z NI mają oczywiste trudności. Teresa Żółkowska

i Karolina Kaliszewska (2014) podkreślają, że ludzka tożsamość jest rezultatem interakcji społecznych, na które składają się rozumienie, interpretowanie i umiejętność uzgadniania społecznych i jednostkowych oczekiwań. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykazują ograniczenia w zakresie takich sprawności, co prowadzi do problemów w konstruowaniu własnej tożsamości.

Media społecznościowe umożliwiają dokonywanie wyborów, np. który aspekt tożsamości będzie eksponowany. Etykieta niepełnosprawności intelektualnej jest zwykle tak silna, że staje się główną tożsamością przesłaniając inne wymiary jak np. płeć, wiek lub indywidualne preferencje. Stąd media społecznościowe stają się alternatywną drogą formowania swojej tożsamości, co oprócz pozytywnych stron przynosi również zagrożenia. Nadmierne koncentrowanie się na tych ostatnich, uniemożliwia bądź utrudnia dostrzeganie poważnego pozytywnego potencjału nowych mediów, np. jako uzupełniającego kanału komunikacyjnego, narzędzia ułatwiającego kontakty z innymi lub pozytywnie wpływającego na odczuwanie generalnego dobrostanu. Internet jednak nie może zastąpić tradycyjnie (*offline*) rozumianych relacji – gdy tak się dzieje, istnieje poważne ryzyko związane z narażeniem na niewłaściwe kontakty z nieznanymi (Dunbar, 2012).

Istotnym elementem dyskusji w obszarze związków nowych mediów i niepełnosprawności jest ich potencjał w ograniczaniu stygmatu niepełnosprawności. Wizualna anonimowość w internecie pozwala na częściowe przynajmniej zneutralizowanie silnego efektu pierwszego wrażenia. P. Cromby i P. Standen (1999) podkreślają możliwość redukcji stygmatyzacji poprzez zachowanie wizualnej anonimowości, choć Internet nie jest jednoznacznie emancypacyjnym środowiskiem dla niepełnosprawnych, co zauważają m.in. N. Bowker i K. Tuffin (2003). Jednym z aspektów względnej anonimowości jest więc możliwość nieujawniania się „niewidzialnej publiczności”, co do pewnego stopnia może być bezpieczniejsze dla osób z niepełnosprawnościami. Inną stroną tego zjawiska może być jednak eliminacja głosu niepełnosprawnych, o czym piszą np. N. Bowker i K. Tuffin (2003). Ukrywanie swojej niepełnosprawności, wychodząc z takiego punktu widzenia, może zatem w niewielkim stopniu ograniczać stygmatyzację lub poprawić stopień akceptacji niepełnosprawności w społeczeństwie. Z wywiadów przeprowadzanych przez N. Bowker i K. Tuffina (2002) wynika, że osoby niepełnosprawne wysoko cenią sobie możliwość ujawniania informacji o sobie (prezentowania się światu).

W kreowaniu własnej tożsamości *online* trudności wynikają przede wszystkim z ograniczonych umiejętności czytania i pisanania (*literacy skills*). Użytkownicy z NI nie potrafią opisać słowami tego, co chcieliby wyrazić, co

potwierdzają m.in. doświadczenia projektu J. Seale (2007). Bez ćwiczenia tradycyjnych sprawności komunikacyjnych procesy *online* odzwierciedlą tradycyjne doświadczenia tej grupy – wciąż będą skutecznie marginalizowani i milczący, również w Internecie.

5.3. WSPARCIE *ONLINE* OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELKTUALNĄ

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń można uznać, że Internet stanowi obiecujące medium wspierania osób z niepełnosprawnościami. Przykładem formy łączącej wsparcie, relacje społeczne z oddziaływaniami edukacyjnymi jest tradycyjny mentoring. Jego cyfrową odmianą jest tzw. e-mentoring (mentoring elektroniczny) realizujący się w diadzie, w której mentor – bardziej doświadczony wiekiem lub doświadczeniem w określonej dziedzinie udziela wsparcia, doradza osobie młodszej lub mniej doświadczonej za pośrednictwem komunikacji zapośredniczonej (CMC). Carmit-Noa Shpigelman, Shunit Reiter i Patrice Weiss (2009) zauważają, że badania generalnie pokazują, że mentoring jest skuteczny w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególnie jeśli mentorem jest również osoba z niepełnosprawnościami.

Mentorzy odgrywają trzy zasadnicze role w relacji ze swoimi protegowanymi (podopiecznymi, z ang. *mentee*):

- wsparcie instruktażowe, np. dotyczące sfery zawodowej, zajęciowej;
- wsparcie psychologiczne, np. poprzez doradzanie, związki przyjacielskie, zachęcanie;
- modelowanie, np. poprzez dostarczanie wzorców pozytywnych zachowań.

E-mentoring zawiera elementy nieobecne w tradycyjnym mentoringu, szczególnie użyteczne dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poprzez fora, e-maile młodzi ludzie z tzw. SPE wydają się bardziej zmotywowani do komunikowania się pisemnego, trenują kompetencje komunikacyjne bez presji czasu a dystans fizyczny od rozmówcy nie ma zasadniczego znaczenia. Jednak wciąż mało jest badań w tym zakresie, a jeszcze mniej eksplorujących socjoemocjonalny aspekt komunikacji zapośredniczonej oraz relacji powstałych w programach e-mentoringowych. Spodziewać się można, że w wyniku takich działań nastąpi redukcja izolacji społecznej dzięki nowemu kanałowi komunikowania się oraz realizacja wsparcia osób, które nie miały wcześniej tego typu doświadczenia. Jednym z nielicznych przykładów takiego

programu jest e-mentoring opisywany przez C. Shpigelman, S. Reiter i P. Weiss (2008). Mentorami dla uczniów z NI w wieku 12–18 lat byli przez trzy miesiące studenci z niepełnosprawnością wzrokową (pod opieką nauczyciela akademickiego w ramach realizowania projektu badawczego). W trakcie programu również miały miejsce spotkania twarzą w twarz. Korzyściom, podobnym jak w tradycyjnym mentoringu, towarzyszyło doświadczenie możliwości decydowania o ukryciu/ujawnieniu swojej inności i wyboru autoprezentacji. Uczestnicy rozwinęli pogłębione relacje ze swoimi rówieśnikami, rozwinęli wrażliwość i otworzyli się bardziej na punkt widzenia innych ludzi. Poprawa zaszła również w obszarze bardziej adekwatnego postrzegania się i samooceny. Mentorzy byli również osobami niepełnosprawnymi stąd, można powiedzieć, podwójna korzyść (również dla pomagających) opisywanego przedsięwzięcia. Warto podkreślić, że młodzież ze SPE wysoko oceniała i wyrażała potrzebę tradycyjnych spotkań z mentorem, co potwierdza potrzebę łączenia działań realizowanych za pośrednictwem nowych mediów z metodami *offline*. Uczniowie z umiarkowanym i znacznym stopniem NI rozwinęli również umiejętności interpersonalne, a nauczyciele podkreślali fakt generalizacji tych umiejętności.

W strategiach wsparcia realizowanych z wykorzystaniem nowych mediów warto oprzeć się na doświadczeniach Alexa Wonga i współpracowników (2009), z których wynika, że program nauki różnych umiejętności jest skuteczny jeśli odbywa się poprzez dobrze ustrukturyzowane działania, którym towarzyszy adekwatne wsparcie oraz łączenie wsparcia *online* z *offline*. Jeśli kontaktom *online* towarzyszą kontakty twarzą w twarz, sprzyja to przeciwdziałaniu samotności, natomiast jeśli dotyczą tylko sfery cyfrowej (tzn. jeśli ktoś nie znał osobiście swoich rozmówców), wzmagają one odczuwanie samotności (np. Sharabi, Margalit, 2011a, b).

Częściowo optymistyczne dane i jednocześnie potwierdzenie wartości łączenia tradycyjnych działań wspierających z wykorzystywaniem TIK⁶⁴ wypływają z doniesień Naomi Schreuer, Ayali Keter i Dalii Sachs (2014). Rozpoczynając działania z uczestnikami, posiadającymi ograniczone umiejętności potrzebne do obsługi TIK i możliwości zastosowania ich we własnym życiu, odnotowano znaczący postęp (zmierzony sześć miesięcy od zakończeniu programu). Szczególnie dotyczyło to uczniów, którzy mieli tutorów – przewodników po świecie

⁶⁴ Na potrzebę łączenia tradycyjnych form dydaktycznych z tymi opartymi na TIK zwracają uwagę również Greer, Rowland i Smith (2014).

online. Co ciekawe, działania takie istotnie przyczyniły się do poprawy jakości i zakresu używania TIK, szczególnie w zakresie uczestnictwa w społecznych interakcjach nawet po roku od zakończenia programu. Jednak należy również wspomnieć o ryzyku braku krytycyzmu wobec zagrożeń w sieci i rozczarowań dotyczących niezrealizowania się potrzeb społecznych i nadziei, jakie wiązali z TIK niektórzy uczestnicy.

Warto zauważyć, że im głębsza (poważniejsza) jest niepełnosprawność, tym odczuwanie samotności jest silniejsze. Badania dotyczące wpływu używania Internetu jako narzędzia pomagającego w radzeniu sobie z samotnością wśród młodzieży z trudnościami w uczeniu się nie mają konkluzyjnego charakteru i prowadzą do różnych wniosków: od pozytywnej roli kontaktów *online* (Boase i in., 2004), poprzez ocenę warunkową, jeśli kontaktom zapośredniczonym towarzyszą kontakty *offline* (Tyler, 2002) do negatywnej, wskazującej na zwiększanie się odczuwanej samotności wśród niepełnosprawnych użytkowników, po zakończeniu rozmowy na czacie (np. Hu, 2009, za: Sharabi, Margalit, 2011 a, b). Generalnie należy jednak uznać wiedzę w obszarze wykorzystywania TIK do wspierania osób z NI jako bardzo ograniczoną.

5.4. NOWE MEDIA A UPODMIOTOWIENIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Upodmiotowienie tej grupy osób jest celem, realizacji którego służyć powinny działania w opisanych wcześniej obszarach: edukacji, rehabilitacji, związków z innymi ludźmi, kształtowania własnej tożsamości oraz wsparcia. Innym aspektem sprzyjającym osiągnięciu tego pożądanego stanu służyć powinny również badania naukowe, których uczestnikami są osoby z NI. O potrzebie wykorzystywania technologii mobilnej w badaniach włączających (*inclusive research*) i niemal zupełnej pustce w tym względzie piszą Therese Cumming i współpracownicy (2014). Wspomniani badacze podjęli próbę stworzenia z dziesięcioma niepełnosprawnymi intelektualnie uczestnikami projektu zespołu badawczego korzystającego w działaniach projektowych z tabletów, co wyraźnie motywowało ich do aktywności nie tylko w projekcie, ale pozytywnie wpłynęło również na inne sfery życia. Jest to jeden z nielicznych przykładów badań włączających z użyciem nowoczesnych technologii i adresowanych do osób z NI.

Badania włączające (partycypacyjne) będące praktycznym wyrazem obecności paradygmatu relacyjnego niepełnosprawności, oprócz efektów dla badaczy,

mają na celu poprawę sytuacji uczestników, przynosząc im bezpośrednią korzyść, szerokie ich włączenie w proces badania i umożliwienie przedstawiania swojego punktu widzenia (Manning, 2010). Przykładem takich działań są analizy ustnych przekazów (*oral history*) osób z NI. Ich formą wykorzystującą nowe media oraz wartość ustnego przekazu są cyfrowe narracje (*digital storytelling*) stanowiące nową formę badań zaangażowanych. Umożliwiają one osiągnięcie większej siły wyrazu, upowszechniają oraz pozwalają innym na zapoznanie się ze światem przeżyć ich autorów przy pomocy krótkich filmów, zdjęć, wspólnego ich oglądania oraz współpracy przy produkcji materiałów.

Włączające możliwości TIK, w przypadku niepełnosprawnych intelektualnie użytkowników, podkreśla również Cheryl Godfrey (2005). Przykładem takiego wykorzystania może być projekt *This is Me* (Povee, Bishop i Roberts, 2014), w którym wykorzystano metodę fotografii partycypacyjnej (*photovoice*). Jest to jakościowa metoda badawcza, swego rodzaju „mówienie obrazem” – opowiadanie o swoim życiu zdjęciami. Polega na opowiadaniu, komentowaniu rzeczywistości za pomocą zdjęć, podpisywaniu ich oraz opisywaniu na ich podstawie indywidualnego punktu widzenia. Oprócz funkcji badawczej, należy uznać ją za metodę wszechstronną, ponieważ ma charakter również dydaktyczny oraz integrujący grupę. Wykorzystywana bywa do badania trudnych tematów, często wśród grup wykluczonych. Jej użycie znacząco wzmacnia udział w życiu społecznym i sprzyja nabywaniu kontroli nad własnym życiem. Badania włączające pozwalają również na rozwinięcie nowych umiejętności, pewności siebie i szerszego włączania w życie społeczne na swoich warunkach. To ostatnie wydaje się mieć zasadnicze znaczenie w kontekście upełnomocniającego potencjału tej metody. Warto podkreślić, że metody partycypacyjne są pozytywnym wyrazem zmian zachodzących w profesjonalnych oddziaływaniach i prowadzeniu badań dotyczących osób z niepełnosprawnością intelektualną:

„coraz większy udział badań realizowanych w paradygmacie interpretatywnym (jakościowym), coraz częstsze uznawanie osób z niepełnosprawnością intelektualną za kompetentne i zdolne do wyrażania swoich opinii” (Ćwirynkało, Żyta, 2013, s. 31).

Udział w takich przedsięwzięciach zwiększa zatem szansę na możliwość swobodnego dowartościowania i wyrażania siebie, co zbyt rzadko jest udziałem osób z N.I. Potwierdzenie znaczenia korzystania z nowoczesnych technologii w kształtowaniu swojej pozytywnej samooceny znajdziemy m.in. u K. Bunninga

i współpracowników (2010), gdzie posiadanie kompetencji w zakresie obsługi TIK było źródłem dumy i zadowolenia z siebie. Szczególna wartość takiego działania wynika również z faktu, że dla osób z NI siła umożliwiająca konstruowanie się ich tożsamości i zarządzania nimi może pozostawać poza ich zasięgiem (Chadwick, Fullwood, Wesson, 2013, s. 244.).

Pozytywne wyniki w wykorzystywaniu TIK w upodmiotowianiu osób z niepełnosprawnością intelektualną znajdziemy również u Karin Renblad (2003). Uczestnicy projektu ukierunkowanego na korzystanie z nowoczesnych technologii deklarowali odczuwanie większego wpływu na ważne życiowe sprawy ich dotyczące (związane z pracą zawodową, domem, czasem wolnym i relacjami społecznymi). Nastąpiła również poprawa w zakresie szeroko rozumianego radzenia sobie. Nieliczne inicjatywy wykorzystujące potencjał mediów społecznościowych w upodmiotowieniu osób z NI przynoszą obiecujące rezultaty. Na przykład wśród niepełnosprawnych intelektualnie blogerów zaobserwowano poprawę w zakresie odczuwania podmiotowości i poczucia bycia włączonym. Dzięki aktywności na blogach uczestnicy mieli możliwość wyrażania siebie, swoich myśli i odczuć (McCliment, Gordon, 2008, 2009). Obraz ten jednak ma swoje ograniczenia, co wynika z projektu realizowanego przez Seale (2007), w którym osoby z NI prowadziły swoje strony internetowe. Nierozstrzygnięte zostało pytanie do jakiego stopnia były to działania niezależne, a do jakiego wynikały z zaangażowania opiekunów, zależności od rodziców wspierających i kontrolujących te działania, będących swego rodzaju odźwiernymi (*gatekeepers*) do świata Internetu.

Estelle Thoreau (2006) podkreśla potencjał emancypacyjny Internetu oraz pozytywną rolę we wspieraniu samostanowienia i samorzecznictwa, ale w odniesieniu do osób z NI jest to temat niezwykle rzadko podejmowany. Rachael Zuba-Ruggieri (2007) podkreśla znaczenie używania Internetu dla tej grupy osób w kontekście możliwości rozszerzania się ich sfery praw obywatelskich, ale i przeszkód w dostępie do Internetu utrudniających ich realizację. Najważniejsze korzyści dla użytkowników, zdaniem autorki, to dostęp do różnych źródeł, poczucie wolności, podmiotowości oraz możliwość decydowania zarówno o byciu widocznym dla innych użytkowników, jak i ukryciu się.

Kwestię samostanowienia (*self-determination*) osób z NI wspomaganą nowymi technologiami podejmują m.in. Michael Wehmeyer i współpracownicy (2011). Powołując się na osiągnięcia pozytywnej psychologii propagują udział samych uczniów w planowaniu pracy z nimi, wspólnego wyznaczania celów edukacyjnych np. we współtworzeniu Indywidualnych Programów Eduka-

cyjno-Terapeutycznych (IPET)⁶⁵ i planów przechodzenia z etapu szkolnego do dorosłego życia (*transition planning*) wykorzystując do tego celu nowe media⁶⁶. Włączanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w proces podejmowania decyzji jest inwestycją w ich dobrostan psychiczny, a upęłnomocnianie realizuje się również poprzez możliwości komunikowania się w różny sposób. Odnosi się to również do wspomagania i zachęcania tej grupy osób do używania rozmaitych środków technicznych do wyrażania siebie, kontaktów z innymi, szczególnie że asynchroniczna komunikacja (np. poprzez e-mail) może przynosić im duże korzyści (Cihak i in., 2015).

Badacze aspiracji osób z NI (Adkins i in., 2012), zidentyfikowali potrzebę poszukiwania alternatywnych sfer inkluzji (*alternative zone of inclusion*), w których mogą doświadczać siebie jako osoby sprawne i normalne. Takimi „wolnościowymi oazami” okazały się TIK i możliwości jakie stwarzają użytkownikom. Kluczowa z tego punktu widzenia właściwość nowych mediów (np. w odróżnieniu od tradycyjnej telewizji) to możliwość tworzenia treści wykorzystująca potencjał twórczy użytkowników. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną jest on rzadko wykorzystywany, przynajmniej w obszarze TIK. W nielicznych doniesieniach na ten temat warto zauważyć inicjatywę koncentrującą się na roli oprogramowania do tworzenia i przekształcania muzyki (*jam-u*) jako narzędzia umożliwiającego kreowanie treści osobom z niepełnosprawnością intelektualną (Adkins i in., 2012). Kreatywność i możliwość wyrażania własnego „ja” przy pomocy TIK przez użytkowników z taką niepełnosprawnością wydaje się jednak obszarem zaniedbanym. Podobna prawidłowość dotyczy zabawy realizowanej przy pomocy i w środowisku TIK. Doniesienia na temat wykorzystywania nowoczesnych technologii do ujawniania potencjału twórczego tych osób należą do niezwykle rzadkich. Wydaje się to zaskakujące, ponieważ dużo łatwiej jest osiągać cele związane z procesem twórczym, zabawą, ekspresją siebie niż te dalej idące, np. związane z upodmiotowieniem, samorzecznictwem. Jednak zjawisko takie znajduje potwierdzenie w rankingu sposobów wykorzystywania Internetu, który jest taki sam zarówno w przypadku osób z niepełnosprawnością, jak i bez niej. Wymiar „kreatywność” jest tam na ostatnim miejscu (Masłyk, Migaczewska, 2014a).

⁶⁵ Dokument tworzony zespołowo przez specjalistów pracujących z dzieckiem na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

⁶⁶ Przykładami oprogramowania ułatwiającego, wspierającego podejmowanie takich decyzji są: WebTrek, Decision Manager i AIMS Task Builder.

Podobna sytuacja (pod względem braku danych w literaturze przedmiotu) dotyczy wykorzystania TIK w zwiększaniu udziału i zaangażowania obywatelskiego osób z NI. W tym zakresie oznacza to powielenie w świecie nowych mediów tradycyjnych trudności tej grupy użytkowników.

Warto zauważyć, że klasyfikacje dotyczące korzyści wynikających z zastosowań TIK często nie mają rozłącznego charakteru, ponieważ trudno wyizolować pozytywy dotyczące tylko określonego obszaru, np. umiejętności szkolnych. Przykładem tego może być trwający 15 tygodni program polegający na doskonaleniu umiejętności pisania poprzez tworzenie e-maili, adresowany do uczniów z NI (średnia arytmetyczna IQ wyniosła 55,30) (Wang, i in., 2016). Dzięki takiemu działaniu nastąpiła znacząca poprawa umiejętności pisania w kontekście społecznego komunikowania się tej grupy młodych ludzi. Pozytywne efekty dotyczyły zarówno samej technicznej sprawności pisania, jak również poprawności słownictwa, jego poszerzenia, złożoności i spójności wypowiedzi – oraz co szczególnie warte podkreślenia – motywacji do komunikowania się i redukcję lęku z tym związanego. Tak więc skutki dotyczyły zarówno sfery poznawczej, jak i społecznej oraz emocjonalnej.

5.5. WZORY KORZYSTANIA Z INTERNETU W CZASIE WOLNYM PRZEZ DZIECI I MŁODZIEŻ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ⁶⁷

Co szósty uczeń z NI (w ich relacji) nie posiada dostępu do komputera (17%), co piąty telefonu komórkowego (20%) lub Internetu (18%). Odsetki te są niższe w porównaniu z danymi pochodzącymi od rodziców (około 3 na 4 potwierdza

⁶⁷ Prezentowane dane pochodzą z projektu *Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat* zrealizowanego przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi w 2015 roku (Projekt nr 7 z listy w Aneksie). Projekt współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz z budżetu Samorządu Województwa Łódzkiego. Badanie to realizowane było zarówno w grupie dzieci, jak i rodziców. Zarówno w jednym jak i drugim przypadku wykorzystywany był kwestionariusz ankiety i wywiad indywidualny. Otrzymano w ten sposób cztery zbiory danych: „dzieci – badania kwestionariuszowe”, „dzieci – badania wywiadem”, „rodzice – badania kwestionariuszowe” i „rodzice – badania wywiadem”. Szczegółowy opis metodologii można znaleźć w: Pyżalski, Plichta, 2015. Założenia metodologiczne badań, w: J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.) *Raport końcowy: „Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat”* (61–84). Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. <https://www.rcps-lodz.pl/images/>

korzystanie w domu z komputera przez dziecko, podobny odsetek deklaruje posiadanie telefonu komórkowego oraz nieco więcej niż połowa rodziców potwierdza korzystanie z Internetu). Różnica ta wynika z faktu, iż wśród badanych rodziców byli również tacy, których dzieci mają niepełnosprawność intelektualną uniemożliwiającą korzystanie z TIK, w tym z Internetu⁶⁸. Średni, deklarowany przez młodych ludzi z NI czas korzystania z Internetu (np. do gier internetowych, oglądania stron internetowych, rozmawiania, słuchania muzyki) w dni nauki szkolnej wyniósł 2,1 godziny, a w dni wolne od szkoły 3,6 h. Pogłębieniem badania kwestionariuszowego były indywidualne, częściowo ustrukturyzowane wywiady z uczniami z NI⁶⁹. Okazało się, że spośród 67 zbadanych w ten sposób uczniów tylko jedna osoba nie korzystała ani z komputera, ani z Internetu, a troje respondentów używa komputera, ale nie posiada dostępu do Internetu. Pamiętać jednak należy, że w pogłębionej części badania brali udział uczniowie sprawni komunikacyjnie, a więc najczęściej z lepszymi formami NI, co również ma znaczenie dla dostępu i możliwości korzystania z TIK.

Korzystanie z Internetu jest swoistym pojęciem-parasolem, pod którym mieszczą się różne rodzaje aktywności, jak m.in. posiadanie konta na portalu społecznościowym, korzystanie z poczty elektronicznej, komunikowanie

Pobieranie/2016_01_29_Badanie-potrzeb-i-satysfakcji-z-uslug-skierowanych-do-rodzin.pdf [dostęp: 22.09.2017].

Dla potrzeb przedstawianego rozdziału z ilości próby dzieci badanej kwestionariuszowo (N=359) usunięto 42 rekordy pochodzące z badań prowadzonych w szkołach dla uczniów z innymi niepełnosprawnościami niż intelektualna. Ostatecznie próbę badawczą w przedstawianym rozdziale stanowiło 317 uczniów z NI z losowo wybranych 19 szkół i placówek specjalnych z województwa łódzkiego. Tak opracowane dane nie były dotychczas opublikowane. Większość w próbie to uczniowie powyżej 13. roku życia (N=235, czyli 77%), natomiast młodszych (do 13. r.ż.) było 71, co odpowiada około ¼ próby (23%). Chłopcy stanowili 58% próby badawczej, a dziewczęta 42%. Około 1/3 (28%) uczniów w czasie badania było wychowankami internatu. Sposób prezentacji wyników w tej części pracy odbiega od stylu innych podrozdziałów – głównie z powodu ograniczonej wiedzy, wykraczającej poza prezentowane badania.

⁶⁸ W badaniu uczniów brali udział tylko ci, którzy byli w stanie samodzielnie wypełnić ankietę i sprawnie komunikować się w czasie badania.

⁶⁹ W przedstawianej części badania dzieci za pomocą wywiadu indywidualnego (N=67) usunięto 6 rekordów pochodzących od respondentów z innymi niż intelektualna rodzajami niepełnosprawności. Uzyskano w ten sposób próbę 61 uczniów z 15 losowo wybranych ośrodków z województwa łódzkiego, w tym 36 uczniów gimnazjum i 25 ze szkół podstawowych. Pytania dotyczyły szeroko rozumianego zapotrzebowania na wsparcie i satysfakcji z niego. Jedno z nich odnosiło się do oceny używania TIK, doświadczeń związanych z Internetem, spędzanego czasu („Czy korzystasz z komputera/Internetu? Jak dużo czasu spędzasz w Internecie? Jeśli możesz to powiedz nam, co tam robisz? Lubisz to?).

się, umieszczanie zawartości i robienie zakupów. Rozpowszechnienie takich aktywności wynosi 65% w przypadku posiadania konta na Facebooku lub innym podobnym portalu (Nasza klasa, fotka), 55% komunikuje się z innymi za pomocą nowych mediów, a 43% badanych używa e-maila. Im trudniejsza, bardziej wymagająca aktywność, tym rzadziej jest realizowana. I tak umieszczanie w Internecie materiałów wizualnych przedstawiających siebie dotyczyło 38% młodych ludzi z NI, umieszczanie materiałów wizualnych (np. zdjęć, muzyki, filmów) zrobionych przez siebie 37%, a kupowanie przez Internet 16%.

Kupowanie przez Internet i używanie poczty elektronicznej jest istotnie bardziej rozpowszechnione wśród chłopców. Może to stanowić potwierdzenie, że chłopcy są generalnie „odważniejsi” w używaniu technologii. Z kolei miejsce zamieszkania zróżnicowało wyniki pod względem używania komunikatorów do kontaktu z innymi ludźmi (częściej w Łodzi niż na wsi i w małych miastach).

Efektom analizy tematów pojawiających się w wypowiedziach uczniów szkół specjalnych jest klasyfikacja tematyczna (zawarta w ramce na kolejnej stronie) zawierająca zarówno wątki główne, jak i poboczne. Do tych pierwszych zalicza się: używanie telefonu komórkowego jako narzędzia łączenia się z Internetem, sporadyczne, negatywne doświadczenia związane z używaniem TIK, brak kontroli i wsparcia w obszarze korzystania z TIK, znacząca rola szkoły oraz nauczycieli oraz typowe, przeciętne, zarówno pod względem czasu, jak i zakresu korzystania aktywności w Internecie. Jako wątki poboczne zostały zidentyfikowane: kontrola rodzicielska bądź innych członków najbliższej rodziny, rodzina jako wsparcie w korzystaniu z TIK, preferowanie tradycyjnych aktywności (*offline*) w stosunku do aktywności *online*, Internet jako narzędzie realizacji własnych zainteresowań oraz twórcze (*content creating*) oraz odnoszące się do przyszłości badanych korzystanie z Internetu.

Ogólnie, obraz codziennego korzystania, rysujący się na podstawie przeprowadzonych wywiadów, wskazuje na typowy, mało twórczy, stosunkowo wąski zakres wykorzystywania możliwości, jakie przynoszą nowe media. Należy w tym miejscu jednak zauważyć, że problem ten dotyczy nie tylko młodzieży z NI, ma on bowiem znacznie szerszy charakter dotyczący również innych użytkowników.

Podsumowując, około 1/5 badanych uczniów nie ma dostępu do TIK (telefonu komórkowego, komputera lub łącza internetowego w domu). Według rodziców zjawisko bariery sprzętowej ma jeszcze szerszy zakres. Młodzi ludzie korzystają z takich narzędzi około dwóch godzin dziennie w dniach nauki szkolnej i około 3,5 godzin w dniach od niej wolnych. Zaobserwowano stosunkowo niewiele istotnych różnic – dotyczyły one płci i miejsca zamieszkania. W świetle

Tabela 15. Wątki tematyczne dotyczące korzystania z Internetu przez młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną

	Wątki tematyczne	Przykłady wypowiedzi
główne	używanie telefonu komórkowego jako narzędzia łączenia się z Internetem	<i>Z komputera korzystam jak muszę, nie lubię. Najczęściej siedzę na telefonie na Facebooku i piszę ze znajomymi, ale tylko jak muszę (D12)</i>
	sporadyczne, negatywne doświadczenia z Internetem, zwykle niepowodujące poważnych skutków	<i>Raz mi się zdarzyło, że nie wylogowałam się w szkole i ktoś mi się wkradł na konto. Pisał potem różne obraźliwe rzeczy do osób jako ja. Wytłumaczyłam potem wszystkim o co chodzi. Nie obrazili się na mnie przez to i zrozumieli (D44)</i>
	brak kontroli, wsparcia w obszarze korzystania z TIK	<i>Nikt mi nie pomaga ani nie kontroluje (D11) lub Nikt dorosły nie kontroluje tego co robię w Internecie (D5)</i>
	znacząca rola szkoły oraz nauczycieli	<i>Korzystam z komputera i Internetu tylko w szkole. W domu tego nie mam (D59); lub W szkole korzystam. Nauczyciele to kontrolują jak korzystam z komputera (D60)</i>
	typowe, przeciętne, zarówno pod względem czasu, jak i zakresu korzystania i aktywności w Internecie	<i>Korzystam z Internetu w telefonie. Mamy tutaj wi-fi więc dostęp do Internetu jest. Czasami oglądam filmy w Internecie albo „siedzę” na portalach społecznościowych, takich jak Facebook. Bardzo lubię korzystanie z Internetu (D19). Korzystam z komputera i Internetu. Różnie, codziennie po szkole korzystam z Internetu, chyba że mam lekcje do odrobienia, wtedy najpierw odrabiam lekcje. Przeważnie siedzę na Facebooku i słucham muzyki. Lubię to (D9)</i>
poboczne	kontrola rodzicielska bądź innych członków najbliższej rodziny	<i>Jakby ktoś mi dał wolną rękę to chętnie bym siedział do północy albo i dłużej (D29); lub: Starszy brat kontroluje i sprawdza jak siedzę w Internecie (D28)</i>
	rodzina jako wsparcie w korzystaniu z TIK	<i>Raz weszła mi inna strona. Siostra od razu to usunęła (D15); lub: Wujek kontroluje mi komputer pod kątem wirusów (D26)</i>
	tradycyjne aktywności (offline) „związyają” nad aktywnościami online	<i>W Internecie spędzam niedużo czasu bo koleżanki wyciągają mnie na dwór (D14); lub Na Internet wchodzę tylko jak mi się nudzi. Wolę się spotykać z kolegami (D26)</i>
	Internet jako narzędzie realizacji własnych zainteresowań	<i>Na Internecie słucham muzyki, uczę się piosenek (D25); lub: Czytam o motoryzacji (D26)</i>
	odnoszące się do przyszłości badanych lub twórcze; (content creating) korzystanie z Internetu	<i>Czasami oglądam na Youtubie filmy, czasami oglądam jak przy gospodarstwie w polu robią. Oglądam żeby się czegoś nauczyć (D33); lub: Na Youtubie mam swój kanał, ale nie mam jeszcze swoich utworów. Muszę je dopiero nagrać (D52)</i>

Źródło: opracowanie własne.

danych z wywiadów młodzi ludzie z NI postrzegają Internet pozytywnie, korzystają z niego typowo, w dość ograniczonym zakresie (do gier, rozmów, słuchania muzyki, oglądania filmów, korzystania z portali społecznościowych). Zwykle nie mówią o negatywnych doświadczeniach związanych z obecnością w sieci. Syntezę wyników innego polskiego badania dotyczącego wzorów korzystania z TIK przez młodzież z NI (z 2009 roku) zawiera kolejna ramka tematyczna (s. 178)⁷⁰.

Jak można zauważyć optymistyczne wyniki pochodzące z tego badania (np. znacząca część aktywności w Internecie poświęcana na komunikowanie się z innymi lub zauważalna rola szkoły w kształtowaniu kompetencji w korzystaniu TIK) przeplatają się z negatywnymi bądź stanowiącymi ryzyko, np. ograniczona świadomość zagrożeń lub kontakt z przemocowymi treściami. Tych ostatnich wydaje się być więcej.

Metaanaliza badań z lat 2000–2014 dotyczących korzystania z mediów społecznościowych przez osoby z NI wskazuje zarówno na liczne potencjalne korzyści i pozytywne doświadczenia, jak i trudne do usunięcia bariery bądź ograniczenia (Caton, Chapman, 2016).

W powyższej metaanalizie zidentyfikowano następujące korzyści:

- poszerzenie możliwości nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych;
- posiadanie kolejnej możliwości wyrażania swojej społecznej tożsamości, kanału sprzyjającego mówieniu o sobie, wyrażaniu swoich opinii;
- wzrost pewności siebie i samooceny dzięki uczeniu się nowych umiejętności;
- realizowanie przynoszących radość i satysfakcję aktywności.

Z kolei rozpoznane bariery to:

- kwestia bezpieczeństwa i chronienia przed niebezpieczeństwem,
- zbyt mała dostępność wsparcia;
- niezrozumienie zasad netykiety;
- ograniczone kompetencje alfabetyzacyjne i komunikacyjne osób z NI;
- niechęć osób bez NI do wchodzenia w relacje zapośredniczone (*online*) z przedstawicielami grup marginalizowanych.

Okazuje się, że większość aktywności osób z NI w Internecie społecznościowym służy do wzmacniania już istniejących więzi i relacji, a nie do uczestnictwa w szerszych społecznościach i nawiązywania nowych znajomości (Caton,

⁷⁰ Projekt nr 1 z listy w Aneksie.

Synteza wyników badania
„Wzory używania nowoczesnych technologii komunikacyjnych
przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną”*

**Wzory używania nowoczesnych technologii komunikacyjnych
przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną**

Metodologia:

- okres badań: marzec–kwiecień 2009;
- grupa badawcza: 23 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (13–17 r.ż).

Technika badawcza:

- dane zostały uzyskane za pomocą wywiadów niestandardyzowanych.

Najważniejsze wyniki:

- duże zróżnicowanie pod względem umiejętności i sposobu korzystania z TIK;
- typowy czas korzystania to około trzy godziny dziennie;
- korzystanie z TIK jako istotny składnik aktywności w czasie wolnym respondentów;
- wykorzystywanie komunikatorów internetowych do kontaktowania się ze znajomymi bądź do zawierania znajomości. Kontynuowanie ich w tzw. realnym świecie;
- nietypowe, najczęściej pozytywne formy wykorzystywania komputera i Internetu;
- korzystanie z TIK jako kreowanie sfery prywatnej, niedostępnej dla innych;
- kontakt z przemocowymi treściami;
- wyraźny związek funkcjonowania *online* i *offline*;
- znaczenie wizualnej autoprezentacji na portalach społecznościowych;
- znacząca część aktywności w Internecie przypada na komunikowanie się z innymi;
- kompensacyjny wymiar korzystania z komunikacji zapośredniczonej (np. wysyłanie SMS-ów jako narzędzie ułatwionej komunikacji);
- ograniczona świadomość zagrożeń;
- niemal połowa uczniów doświadczyła nieprzyjemnych sytuacji (w tym agresji elektronicznej); w związku z korzystaniem z komputera lub telefonu komórkowego a co trzeci badany przyznał się do sprawstwa agresji elektronicznej;
- zauważalna rola szkoły w kształtowaniu kompetencji;
- zaobserwowano mały udział rodziców w używaniu TIK przez dzieci.

* Projekt nr 1 z listy w Aneksie.

Źródła: Plichta, 2009; Plichta, 2010.

Chapman, 2016). Zatem w tym przypadku można wnioskować z jednej strony o reprodukującym sytuację *offline* charakterze korzystania z Internetu, z drugiej zaś – pozytywnym aspektem jest możliwość pogłębiania posiadanych, tradycyjnie rozumianych, relacji.

PODSUMOWANIE

- Ponieważ osoby z niepełnosprawnością intelektualną znajdują się w sytuacji szczególnego ryzyka pod względem wykluczenia ze społeczeństwa informacyjnego z jednej strony można mówić o ogromnych nadziejach i oczekiwaniach, jakie formułuje się wobec TIK. Jednak z drugiej strony rozbieżność między stanem pożądanym a faktycznym jest wciąż ogromna.
- Mimo rozpoznanych już wielu korzyści i obszarów potencjalnego wykorzystywania TIK przez osoby z NI (np. pozytywny wpływ na społeczne determinanty zdrowia, poprawa ogólnego dobrostanu, realizacja aktywności trudnych lub niemożliwych do zrealizowania *offline*, edukacja, rehabilitacja) zdecydowana większość osób z niepełnosprawnością intelektualną z nich nie korzysta.
- Możliwości TIK we wspomaganiu uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną dotyczą zarówno tzw. zdolności szkolnych (np. pisanie, czytanie, liczenie), jak i nabywania umiejętności przystosowawczych, związanych z zachowaniem się, np. poprawą samokontroli.
- Istnieją, choć wciąż nieliczne, doniesienia z badań i praktycznych działań ukierunkowanych na diagnozę obecności osób z NI w Internecie społecznościowym (na forach, portalach społecznościowych, blogach). Jest niemało przesłanek wskazujących na pozytywy np. w zakresie realizacji związków społecznych i kształtowania swojej tożsamości. Występuje również wiele ograniczeń o zróżnicowanym charakterze. Należą do nich m.in. właściwości związane z niepełnosprawnością (np. trudności w uczeniu się, niski poziom umiejętności czytania), cechy jednostkowe (np. łatwowierność), właściwości sprzętu i serwisów (zbyt złożone, nieprzyjazne w obsłudze) i postawy osób decydujących o możliwości i zakresie korzystania.
- Duże nadzieje wiązać można z wykorzystaniem Internetu do udzielania wsparcia np. w formie e-mentoringu. Najlepsze rezultaty dotyczyły łączenia wsparcia tradycyjnego ze wsparciem *online*.

- Istnieje niewielka liczba zidentyfikowanych inicjatyw pokazujących wykorzystywanie Internetu, TIK, do działań twórczych. Może to zaskakiwać, ponieważ wydaje się to mniej złożonym wyzwaniem niż wspieranie *online* czy działania na rzecz upodmiotowienia.
- Mimo wielu możliwości, jakie przynoszą TIK, zidentyfikowane w badaniach wątki dotyczące codziennego korzystania z nich wskazują na typowy, mało twórczy i stosunkowo wąski zakres. Okazuje się również, że większość aktywności osób z NI w Internecie społecznościowym służy do wzmacniania już istniejących więzi i relacji, a nie do uczestnictwa w szerszych społecznościach i nawiązywaniu nowych znajomości.

MŁODZI LUDZIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ A INTERNET – KONTEKST BARIER I RYZYKA

„To co jest szkodliwe lub korzystne dla dzieci zdrowych, szkodzi lub pomaga także dzieciom obciążonym upośledzeniem. W odwrotną stronę zależność ta już nie jest prawdziwa, w grę wchodzi problemy specyfiki: u dzieci źle się rozwijających wrażliwość na czynniki szkodliwe bywa często wyższa niż przeciętnie, a zespół warunków wychowawczych i środków dydaktycznych uważanych ogólnie za korzystny może nie być w odniesieniu do jednostek niepełnosprawnych wystarczającym stymulatorem ich rozwoju” (Kościelska, 1984, s. 349).

Bariery w dostępie do Internetu, odpowiedzialne za gorszą sytuację w tej przestrzeni osób z NI są zdaniem S. Caton i M. Chapman (2016) ściśle powiązane z kwestią kapitału społecznego. Zgodnie z literaturą przedmiotu są to bariery: finansowe, postawy społeczne, w tym wykluczenie społeczne, brak odpowiednich strategii ze strony decydentów, brak wsparcia, bariery edukacyjne (m.in. kompetencje dorosłych, posiadany czas, postawy względem korzystania z TIK), rodzaj, głębokość niepełnosprawności, złożoność/trudność sprzętu i brak zaangażowania osób z NI w badaniu używalności (*usability*).

Systematyczna analiza zawartości baz danych (Caton, Chapman, 2016) za okres 2000–2014 pozwoliła na zidentyfikowanie barier w korzystaniu z serwisów społecznościowych. Są to: kwestia chronienia osób z NI, trudności wynikające z ograniczonych umiejętności czytania, pisania, komunikowania się, rozumienia specyficznego języka używanego w przestrzeni Internetu (*cyber-language*), nety-

kiety i dostępności (uwzględniając tu możliwość korzystania z odpowiedniego sprzętu). Przegląd literatury wskazuje również na sprzeczności między wynikami badań – niektóre dane wskazują na intensywne zanurzenie w świat mediów społecznościowych osób z NI a inne – mniejsze niż w populacji generalnej. Wynika to z tego, że wciąż nie ma reprezentatywnych badań tej grupy i w związku z tym możliwości dokonywania generalizacji i porównań z wynikami populacyjnymi.

6.1. INTERNET A ZACHOWANIA RYZYKOWNE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – CZYNNIKI CHRONIĄCE I CZYNNIKI RYZYKA

Ryzyko, podobnie jak i szanse, związane z używaniem Internetu wynikają zarówno z własnych aktywności i zaniechań, jak i z działań podejmowanych przez innych ludzi. Tam gdzie jednostka znajduje się w sytuacji znacznej zależności, tak dzieje się w przypadku wielu osób z NI, większe znaczenie mają działania innych ludzi – zarówno motywowane wrogością (np. agresja elektroniczna⁷¹), jak i dobrymi intencjami, np. nadmierne chronienie przez opiekunów.

Wyniki niektórych badań wskazują na niepełnosprawność (przede wszystkim ruchową) jako czynnik ryzyka w problemowym używaniu Internetu (Martínez, 2015). Z uwagi na wielość zastosowań tego medium, dostosowywanie się do potrzeb użytkowników, Internet siłą rzeczy może być częściej i intensywniej używany przez ludzi, którzy nie mają innej możliwości kontaktu, ekspresji lub realizowania codziennych czynności. Należy zauważyć, iż mimo znacznego rozpowszechnienia pojęcia „uzależnienie od Internetu” nie jest ono wciąż ujmowane w najbardziej znaczących systemach klasyfikacji zaburzeń (np. ICD, DSM). W DSM-4 pojawia się natomiast pojęcie „uzależnienie od gier internetowych” (*Internet Gaming Disorder*). Zawarte jest w sekcji III podręcznika jako zjawisko wymagające dalszych badań zanim zostanie uznane za formalne zaburzenie. Korzystając z kryteriów DSM-5 Kim i współpracownicy (2016) przeprowadzili badania wykazujące powiązanie nadmiernego (problematicznego) korzystania z Internetu z występowaniem negatywnych wskaźników zdrowia psychicznego. Tzw. uzależnienie od Internetu zaliczane bywa do uzależnień behawioralnych (od

⁷¹ Agresja elektroniczna rozumiana jest jako zbiór wrogich zachowań, który realizowany jest za pomocą Internetu lub telefonów komórkowych, określanych zbiorczo jako tzw. nowe media lub współczesne technologie komunikacyjne (za: Pyżalski, 2010).

czynności), choć warto również zwrócić uwagę na logiczny aspekt definiowania – od samego Internetu trudno się uzależnić, jeśli już, to raczej od czynności, które się dzięki niemu realizuje, np. hazard, gry *online*, pornografia. Uzależnienie od Internetu określane jest również jako m.in. sieciaholizm, infoholizm (*Information Addiction*), zespół uzależnienia od Internetu (*Internet Addiction Syndrome*) (Jakubik, 2002) lub tzw. problemowe/problematyczne używanie Internetu (*Problematic Internet Use*). To ostatnie bywa definiowane jako intensywne używanie niepoddające się kontroli lub prowadzące do poważnych szkód dla użytkownika np. dla zdrowia psychicznego (Davis, 2001).

Zachowania ryzykowne są pojemną kategorią. Należą do nich, oprócz wspomnianego problemowego używania Internetu, różne inne działania, np. hazard, używanie środków psychoaktywnych, zaangażowanie w agresję, samouszkodzenia, przedwczesna aktywność seksualna. Potencjalnie są przyczyną negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i jej otoczenia społecznego (Plichta, Pyżalski, 2016). Zachowania te są również przejawem naruszenia normy społecznej. Jolanta Lipińska-Lokś (2014, s. 24) zauważa potrzebę refleksji dotyczącej niepełnosprawności jako swoistego czynnika sprzyjającego występowaniu u dzieci i młodzieży zachowań ryzykownych. Jej zdaniem, podejmowane są w celu złagodzenia negatywnych konsekwencji, jakie przynosi niepełnosprawność w sferze psychicznej i społecznej oraz są próbą rozwiązania trudnej sytuacji jednostki. Niektóre badania wskazują na zwiększone zaangażowanie grupy osób z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁷² w zachowania ryzykowne (np. McBrien, Hodgetts, Gregory, 2003; Clark, Nower, Walker, 2013).

W przedstawianej pracy niepełnosprawność intelektualna jest rozumiana jako czynnik ryzyka dla szeroko rozumianych trudnych sytuacji związanych z korzystaniem z Internetu. Oczywiście czy dane wydarzenie wystąpi, czy też nie, zwykle jest uwarunkowane wieloma czynnikami w tym występowaniem czynników chroniących, które są zdaniem badaczy (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2009) punktem zwrotnym w historii badań nad profilaktyką zachowań ryzykownych i problemów psychicznych. Zatem również identyfikowanie czynników chroniących młodych ludzi z NI powinno być znaczącym kierunkiem poszukiwań w obszarze edukacji medialnej i profilaktyki zachowań ryzykownych.

⁷² Ogólnie stan wiedzy oparty na badaniach naukowych na temat czynników ryzyka i czynników chroniących zrelatywizowanych do grupy osób z NI uznać należy za dalece niewystarczający. Stąd m.in. w rozdziale tym znajdują się również odniesienia do innych niepełnosprawności lub SPE.

Czynniki ryzyka zdaniem Joanny Szymańskiej (2012) to:

„Właściwości indywidualne, cechy środowiska społecznego i efekty ich interakcji, które wiążą się ze zwiększonym ryzykiem powstawania nieprawidłowości, zaburzeń, chorób lub przedwczesnej śmierci. W sensie statystycznym czynniki ryzyka to korelaty (właściwości, które współwystępują z nieprawidłowym zachowaniem lub chorobą) lub predyktory, czyli właściwości, które poprzedzają w czasie powstawanie nieprawidłowych zachowań, zaburzeń lub chorób”.

Pozwalają na przewidywanie wystąpienia niepożądanych zjawisk, ale nie są ściśle rozumianymi przyczynami – zwiększają ryzyko, ale go nie determinują. Zachowania problemowe zawsze są interakcją sytuacji rodzinnej (ekonomicznej, interpersonalnej), rówieśniczej, właściwości dziecka, klimatu społecznego szkoły i cech środowiska zamieszkania. Są nimi np. wcześnie pojawiające się agresywne zachowania, odrzucenie rówieśnicze i trudności w nauce.

Tabela 16. Przegląd badań nad czynnikami ryzyka dotyczącego problemowego korzystania z Internetu

Czynniki ryzyka, korelaty	Badania
problemy zdrowotne (np. migreny), problemy z funkcjonowaniem psychologicznym (zaburzenia odżywiania, zaburzenia psychiczne, depresja), problemy rodzinne i odrzucenie (dyskryminacja)	Fernández-Villa i in., 2015
neurotyzm	Puerta-Cortés, Carbonell, 2014
zniekształcenia poznawcze	Terri-Lynn, David, 2011
zaburzenia zachowania, symptomy depresyjne, problemy z alkoholem	Wartberg i in., 2016
palenie tytoniu, problemy ze snem	Aylaz, 2015
palenie tytoniu, picie alkoholu, kawy, przyjmowanie leków, płęć męska, status bezrobotnego, oglądanie stron pornograficznych, granie <i>online</i>	Frangos, Frangos, Sotiropoulos, 2011
depresja, samotność, intensywne używanie Internetu	Yu-Chen, Lin, Yin-Hsing, Fang-Ming, 2012

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem Claude Normand i François Sallafranque-St-Louis (2016, s. 108) sama niepełnosprawność jest czynnikiem ryzyka (m.in. w odniesieniu do niepełnosprawności intelektualnej), ale również zaliczają do nich doświadczenie przemocy, tradycyjnej wiktymizacji, w tym seksualnej, fizycznej oraz brak wiedzy

o seksualności (w tym świadomości prawnej), przede wszystkim dotyczącej środowiska Internetu. Czynnikiem ryzyka jest również tendencja do poszukiwania towarzystwa obcych (zarówno w Internecie, jak i poza nim), np. gdy osoby z niepełnosprawnościami czują się samotne.

W wiktylizacji ważną rolę odgrywają również inne czynniki niż sama niepełnosprawność. Wiele badań pomija aspekty, zmienne mogące wywierać wpływ na zaangażowanie w przemoc rówieśniczą, np. wiek lub płeć. Często nie podejmuje się również kwestii rodzaju niepełnosprawności. Odsetek ofiar wśród uczniów z niepełnosprawnościami jest większy niż w populacji generalnej, ale nasilenie jest zgodne z ogólną tendencją, tzn. największe natężenie przemoc rówieśnicza osiąga w wieku gimnazjalnym (Blake i in., 2012). Chłopcy z niepełnosprawnościami częściej są zarówno sprawcami, jak i ofiarami przemocy rówieśniczej a dziewczęta częściej stają się ofiarą *cyberbullyingu* i *bullyingu* pośredniego⁷³ (relacyjnego) (Simpson, Rose, Ellis, 2016). Jest bardziej prawdopodobne, że uczniowie z zachowaniami eksternalizacyjnymi (słabo kontrolowanymi, np. buntowniczność)⁷⁴ będą zarówno sprawcami, jak i ofiarami przemocy (*bully-victim*), natomiast uczniowie z widoczną niepełnosprawnością fizyczną czy intelektualną będą w większym stopniu narażeni na wiktylizację (Houchins, Oakes, Johnson, 2016).

Kolejnymi czynnikami ryzyka, szczególnie w przypadku młodych ludzi z NI, należy uznać uległość, trudności w wyrażaniu sprzeciwu, w rozpoznawaniu sytuacji nadużyć oraz symptomy depresyjne. Występowaniu zachowań ryzykownych sprzyja izolacja społeczna, poczucie odrzucenia oraz mniejsze prawdopodobieństwo posiadania pozytywnego partnera. Są to czynniki mogące występować niezależnie, ale w znacznym stopniu są również związane z sytuacją osób z NI. Deficyt poznawczy dziecka, tak jak ma to miejsce w przypadku niepełnosprawności intelektualnej, często trudna sytuacja rodzinna i społeczna sprawiają, że mamy do czynienia z kumulacją niekorzystnych czynników. Sprawia to, że interwencja ma złożony charakter i cechuje się dużym stopniem trudności, ponieważ wiele z tych czynników jest mało podatnych na eliminację. Stąd m.in. wynika potrzeba przesunięcia akcentów w profilaktyce na czynniki chroniące.

⁷³ *Bullying* pośredni (relacyjny) polega m.in. na izolowaniu, odrzucaniu i wykluczaniu z grupy rówieśniczej.

⁷⁴ Więcej o zachowaniach eksternalizacyjnych i internalizacyjnych (nadmiernie kontrolowanych, np. nieśmiałość) i typologii Thomasa M. Achenbacha w: Urban, 2000.

Znaczący w tym kontekście jest głos J. Szymańskiej (2012, s. 29), zdaniem której warto zauważyć, że wzrost i upowszechnienie wiedzy o czynnikach ryzyka posiada również negatywne konsekwencje w postaci deterministycznego poglądu niektórych dorosłych na sytuację i przyszłość osób z niepełnosprawnościami z tzw. rodzin problemowych. Okazuje się jednak, że występują znaczne różnice w indywidualnych reakcjach dzieci i młodzieży, różne bywają konsekwencje niekorzystnych warunków życia i rozwoju. Już w latach 70. XX wieku dostrzeżono, zdaniem Ostaszewskiego i współpracowników, że wbrew negatywnym przewidywaniom znaczna grupa młodych ludzi wychowujących się w dysfunkcyjnych środowiskach daje sobie względnie dobrze radę w życiu.

„W przekonaniu wielu dorosłych młody człowiek, u którego łatwo zidentyfikować liczne i poważne czynniki ryzyka, zwłaszcza rodzinne, jest skazany na rozmaite dysfunkcje, na przebywanie w obszarze ryzyka do końca życia i niewiele można dla niego zrobić. W niektórych przypadkach tak się rzeczywiście zdarza. Współczesne doniesienia dowodzą jednak, iż nie jest to regułą. Wyniki badań podłużnych, w tym międzykulturowych, okazały się niezwykle optymistyczne. Dostarczyły dowodów, że większość dzieci, nawet rozwijających się w warunkach wieloczynnikowego i poważnego ryzyka, może wyrosnąć na dobrze przystosowanych, kompetentnych i prospołecznie nastawionych dorosłych. Wbrew wszelkim oczekiwaniom wykazują odporność życiową”.

Mimo kumulacji niekorzystnych czynników, np. chronicznego stresu i różnych zaniedbań, dzieci te rozwijały się prawidłowo, a inne dzieci w tych samych warunkach radzą sobie zdecydowanie gorzej.

„Często mają opóźnienia rozwojowe i problemy emocjonalne, sprawiają kłopoty wychowawcze i źle się uczą, a w okresie adolescencji nadużywają substancji psychoaktywnych, stosują przemoc, popełniają drobne przestępstwa lub angażują się w inne ryzykowne przedsięwzięcia. Interpretacja tych spektakularnych różnic w indywidualnych losach dzieci narażonych na niekorzystne warunki rozwoju dała początek myśleniu w kategoriach czynników chroniących i pozytywnej adaptacji (*resilience*)” (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2009).

Wydaje się, że współczesna pedagogika specjalna powinna aktywizować, wykorzystywać i wspierać czynniki szeroko rozumianej odporności, chroniące przed negatywnymi konsekwencjami trudnej sytuacji dzieci z niepełnosprawno-

ściami. „Odkrycie” czynników i mechanizmów chroniących przyczyniło się do ukształtowania nowego podejścia w profilaktyce (odchodzącego od koncentracji jedynie na zagrożeniach) opartego na identyfikowaniu i wspieraniu czynników chroniących. Przez czynniki chroniące rozumie się najczęściej właściwości indywidualne, relacje z ludźmi oraz zasoby środowiska, mogące neutralizować działanie zagrożeń, czynników ryzyka. Sformułowanie pełnej definicji odporności (*resilience*) nie jest zdaniem J. Szymańskiej (2012) łatwe, ponieważ jest fenomenem bardzo złożonym – obejmuje zarówno czynniki biologiczne (np. typ temperamentu), zdolności poznawcze, cechy osobowości, umiejętności społeczne oraz czynniki środowiskowe. *Resilience*, zdaniem J. Seale (2014), to również zdolność samych ludzi z niepełnosprawnościami, jak i osób ich wspierających do opierania się tendencjom upośledzającym i uprzedmiotowiającym praktykom. W społeczno-kulturowym (kontekstualnym) modelu niepełnosprawności D. Goodleya *resilience* (odporność) jest w mniejszym stopniu właściwością jednostki, a bardziej polityczną reakcją na upośledzające okoliczności i praktyki.

Czynniki chroniące rozpatruje się najczęściej w następujących obszarach. Są to:

- cechy indywidualne, m.in. poziom inteligencji dziecka, efektywność uczenia się, mechanizmy samokontroli, umiejętności społeczne, np. porozumiewanie się, pozytywny obraz siebie, poczucie własnej wartości, optymizm;
- wspierające relacje z bliskimi i pozytywne cechy środowiska rodzinnego (m.in. więź z matką lub inną sprawującą opiekę osobą, poczucie bezpieczeństwa, wsparcie emocjonalne, monitorowanie zachowań dziecka, jasne komunikowanie dotyczące znaczenia przestrzegania norm społecznych i zachowań prozdrowotnych, zaangażowanie rodziców w naukę i obowiązki szkolne dziecka);
- wsparcie płynące ze środowiska pozarodzinnego oraz cechy środowiska lokalnego i miejsca zamieszkania, m.in. bezpieczne sąsiedztwo, dobry klimat szkoły, wsparcie nauczycieli, dostępne w społeczności lokalnej konstruktywne formy aktywności, takie jak: wolontariat, wspólnoty religijne, organizacje młodzieżowe, dostęp do miejsc rekreacji, wartościowego spędzania czasu wolnego np. świetlic, dostęp do zasobów materialnych oraz „kapitału społecznego”, czyli wsparcia, opieki i pomocy ze strony mentorów i mieszkańców społeczności, dostęp do poradni specjalistycznych i ośrodków interwencji kryzysowej (za: Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2009).

Zgodnie z ogólnymi koncepcjami zachowań dewiacyjnych zaangażowanie w jeden rodzaj aktywności zwiększa ryzyko kolejnych zachowań o charakterze patologicznym (np. Donovan i Jessor, 1985). Na przykład sprawcy agresji elektronicznej podejmują zwykle inne „tradycyjne” zachowania ryzykowne, częściej niż osoby niebędące jej sprawcami, używają środków psychoaktywnych, mają gorsze relacje z rodzicami oraz osiągają wyższe wskaźniki w skali depresji (Ybarra, Mitchell, 2004 oraz Ybarra, Mitchell, Lenhart, 2010; za: Pyzalski, 2012).

6.2. OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ I ICH PODATNOŚĆ NA STAWANIE SIĘ OFIARĄ KRZYWDZENIA W INTERNECIE

Początkowo Internet mógł wydawać się łatwiejszym środkiem do tworzenia i podtrzymywania relacji z rówieśnikami dla dzieci z niepełnosprawnościami. Jednak w świetle badań używanie TIK przez osoby z NI służy bardziej do podtrzymywania już istniejących więzi niż do nawiązywania nowych (Parsons, Daniels, Porter, Robertson, 2006). Czasem braki w zakresie umiejętności społecznych, ograniczenia w empatii lub chwiejność emocjonalna prowadzą do problemów zarówno w kontaktach twarzą w twarz, jak i w świecie *online* (Kowalski, Fedina, 2011, s. 1202). Uderzające jest, że tak ważna kwestia, jaką jest bezpieczeństwo osób bardziej narażonych na ryzyko wykorzystania (np. użytkowników z niepełnosprawnością intelektualną), posiada stosunkowo mały dorobek empiryczny. Ludzie tradycyjnie (w rzeczywistości pozainternetowej) narażeni na trudne sytuacje są podatni na stanie się ofiarą, również w przestrzeni sieciowej (Wells, Mitchell, 2013). Z brytyjskiego raportu *Valuing People* (2011) wynika, że osoby z NI i trudnościami w uczeniu się należą do najbardziej podatnych na zranienie i wykluczenie ze społeczności. Na przykład część z nich przebywa w instytucjach i ma jedynie niewielki wpływ na to, co się z nimi dzieje i kto się nimi zajmuje.

Osoby z NI są bardziej skłonne okazywać zaufanie w Internecie, co w konsekwencji w większym stopniu naraża ich na zaangażowanie w agresję elektroniczną, *cyberbullying* (o którym szerzej będzie w rozdziale 6.4), uzależnienia i stanie się ofiarą oszustwa. W badaniach prowadzonych w Wielkiej Brytanii wykazano nadreprezentację osób z NI zarówno wśród ofiar, jak i sprawców – powracającym jest pytanie czy dotyczy to również funkcjonowania w przestrzeni Internetu (Tanis i in., 2012). Brytyjskie Ministerstwo Edukacji (2011) swoją definicją podatności na zranienie (podatności na stanie się ofiarą *bullyingu*

tradycyjnego – *offline*) obejmuje m.in. dzieci skonfliktowane z rodzicami, żyjące w niestabilnych emocjonalnie rodzinach, dzieci z niepełnosprawnościami, z problemami emocjonalnymi i zaburzeniami w zachowaniu. Dane pochodzące z badań (Cross i in., 2009) potwierdzają w dużej mierze, że w zakresie ryzyka stania się ofiarą przemocy realizowanej elektronicznie (*cyberbullyingu*) grupy te również należą do bardziej narażonych. W określaniu potencjału wiktyimizacyjnego młodych ludzi z NI należy wziąć pod uwagę charakterystyczne cechy sfery emocjonalno-motywacyjnej przypisywane tej grupie oraz środowiskowo uwarunkowane czynniki wpływające na ich funkcjonowanie: niski status społeczny, brak sukcesów, odrzucenie, izolowanie, brak przyjaciół, brak poczucia sprawstwa i kontroli, ufność, łatwowierność, słabość, zależność, nadmiar wolnego czasu, labilność emocjonalna, współwystępujące zaburzenia, problemy ze zdrowiem psychicznym.

Melissa Wells i Kimberly Mitchell (2008) zauważają zbyt małą uwagę, jaka jest poświęcana ocenie ryzyka wiktyimizacji w Internecie populacji, którą określają jako młodzi użytkownicy z grupy podwyższonego ryzyka (*high-risk youth*). Ta zwiększona podatność wynikać może z negatywnych okoliczności życiowych, problemów ze zdrowiem psychicznym (np. depresji) lub doświadczenia krzywdzenia tradycyjnego (*offline*). W przypadku dzieci z zaburzeniami rozwojowymi bardziej prawdopodobne jest, że towarzyszą im symptomy dotyczące problemów ze zdrowiem psychicznym, np. zaburzenia lękowe, depresja pogarszające ich funkcjonowanie i negatywnie wpływające na odczuwaną jakość życia. Nieliczne badania (np. Mitchell, Finkelhor, Wolak, 2001) pokazują, że grupa taka podlega również wyższemu ryzyku wiktyimizacji *online*. Do wyjątkowych należą również analizy wskazujące na jakąś podgrupę subpopulację w ramach NI, np. badania dorosłych użytkowników Internetu z zespołem Williama (Lough, Fisher, 2016). Ich ekstremalnie prospołeczna orientacja, zarówno ukierunkowana na znajomych, jak i obcych, może ich narażać na podwyższone ryzyko doświadczenia krzywdzenia, co również znajduje potwierdzenie w środowisku internetowym. To przypuszczenie znajduje wyraz w wysokim stopniu ujawniania osobistych informacji w mediach społecznościowych (np. 1/3 badanych upubliczniła swój domowy adres). Niektóre metaanalizy (np. Maïano i współpracowników, 2016) wskazują, że nie jest wystarczająco rozpoznane czy stopień głębokości NI, jak również w jakim stopniu jej poszczególne fenotypy⁷⁵ (np. zespół Downa)

⁷⁵ Zgodnie z opracowaniem E. Zasepy (2017) obserwuje się specyficzne cechy funkcjonowania osób z różnymi zespołami genetycznymi, tzw. fenotyp behawioralny.

sprzyjają wiktyimizacji tej grupy osób. Zwracają również uwagę na zbyt małe zainteresowanie sprawstwem wśród użytkowników z NI.

Innym poważnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie zachowań ryzykownych w internecie są konflikty z rodzicami. Upatruje się w nich poważnego czynnika ryzyka sprzyjającego nawiązywaniu relacji z nieznanymi w środowisku sieciowym. Krzywdzenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest kwestią, która zyskuje na znaczeniu, nie tylko w kontekście rozpowszechnienia samego fenomenu, ale również potrzeby udzielania przez rodziców i nauczycieli niezbędnego wsparcia (np. Pigginn, 2010), choć wciąż stan ten jest daleki od zadawalającego. Można zakładać, że użytkownicy z NI, zarówno w Internecie, jak i poza nim będą wykazywać problemy z interpretacją intencji innych ludzi, integrowaniem różnych wymiarów sytuacji społecznej (Leffert i in., 2010) i w zbyt dużym stopniu polegać będą na swojej wiedzy ignorując ważne aspekty bieżącej sytuacji.

Zagrożenia dla osób z NI, związane z korzystaniem z Internetu, dotyczą zarówno sfery poznawczej, jak i funkcjonowania przystosowawczego. Jedną z kluczowych sprawności w obszarze tzw. umiejętności szkolnych jest czytanie, opóźnione w stosunku do typowego rozwoju (np. w przypadku 18–20-latków z lekką NI była to umiejętność czytania odpowiadająca mniej więcej 9–11-latkom za: Salmerón, Gómez, Fajardo, 2016). Z kolei w sferze przystosowawczej niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się m.in. naiwnością, łatwo wiernością (np. Luckasson i in., 2002). Osoby takie są też bardziej skłonne do posłuszeństwa i zarazem zachowują się mniej asertywnie. Nie radząc sobie ze złożonością informacji, ignorują to co „tu i teraz” odwołując się w swoich interpretacjach, do tego co znane i w pewien sposób bezpieczne. Poleganie na przeszłych doświadczeniach stanowi swoistego rodzaju mechanizm obronny, co stanowi poważne wyzwanie w pracy z tą grupą osób. Niektóre z nowych elementów sytuacji mogą mieć istotny charakter i nie powinny być ignorowane. Z omawianych badań wynika również, że dziewczęta z NI są bardziej zainteresowane poszukiwaniem kontaktów w sieci niż chłopcy. Ci ostatni okazali się ostrożniejsi w podejmowaniu takich zachowań, pozostawiając więcej inicjatywy dziewczętom. Inną ważną przesłanką opartą na badaniach jest to, że młodzi ludzie z NI postrzegają ryzyko nieznalesienia sobie partnera w Internecie jako większe zagrożenie niż stanie się ofiarą wykorzystania.

Zwiększone ryzyko zranienia w przypadku osób z zaburzeniami rozwojowymi (*neurodevelopmental disabilities*), takimi jak trudności w uczeniu się, spektrum

autyzmu, ADHD potwierdzają również B. Good i L. Fang (2015). Bardziej rozpowszechnione jest również problemowe używanie Internetu (Carlie 2012; Kowalski, Fedina, 2011; Welfstein, Lejoyeux, 2010). Uczniowie ze SPE potwierdzają doświadczanie większej ilości zagrożeń (zarówno tradycyjnych, jak i w Internecie) oraz otrzymywanie propozycji o treściach seksualnych (Livnigstone, Gorzig, 2012).

Konsekwencje funkcjonowania w Internecie (zarówno korzyści, jak i zagrożenia) nie wynikają tylko z niepełnosprawności, ale z jej interakcji z innymi czynnikami, okolicznościami. Podatność na zranienie (*vulnerability*) nie jest pojęciem statycznym, ale wymagającym postrzegania w relacji do rozwoju emocjonalnego, psychicznego i fizycznego.

6.3. MŁODZI LUDZIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ I RYZYKO WYKORZYSTYWANIA W INTERNECIE

Wykorzystanie w Internecie jest zjawiskiem złożonym, wieloczynnikowo uwarunkowanym. J. Wolak i współpracownicy (2008, s. 116) wymieniają w tym kontekście jako czynniki ryzyka niedojrzałość, impulsywność oraz typowe dla wieku dojrzewania dyspozycje, jak ciekawość i dążenie do poszukiwania wrażeń. Dla osób z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami rozwojowymi ryzyko związane z używaniem Internetu (np. stania się ofiarą *bullyingu* lub innego wrogiego działania, w tym przestępstwa) jest podwyższone w związku z ogólnie gorszym funkcjonowaniem intelektualnym i mniejszą świadomością zagrożeń (Batey, Comer, 2013). Ograniczone zasoby intelektualne są, zdaniem niektórych badaczy, związane z podejmowaniem ryzykownych zachowań *online* (Noll, 2013). Ocena ryzyka nadużyć seksualnych wobec osób z NI w Internecie było częścią badania bezpieczeństwa młodzieży (10.–17. r.ż.) w 2010 roku (USA YISS-3). Niemal zupełny brak edukacji seksualnej tej grupy młodych ludzi w połączeniu z silnym zaangażowaniem w używanie Internetu naraża ich szczególnie na ryzyko stania się ofiarą agresji o charakterze seksualnym. W świetle tych badań młodzi ludzie z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykazują różnice w sposobie korzystania z Internetu w porównaniu do uczniów z populacji generalnej, m.in. mniej korzystają z portali społecznościowych i bardziej angażują się w zachowania o charakterze seksualnym. W badaniach M. Wells i K. Mitchell (2013) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi częściej wysyłali zdjęcie komuś, kogo znali tylko z Internetu.

Uczniowie ze SPE, którzy byli celem *cyberbullyingu* lub seksualnego naga-bywania, cztery razy częściej niż ci, którzy nie byli ofiarami, używali substancji psychoaktywnych (52% do 13%), istotnie częściej angażowali się również w zachowania przestępcze (48% do 23%) (za: Wells, Mitchell, 2013). Potwierdza to zasadę współwystępowania trudnych, ryzykownych zachowań z problemami ze zdrowiem psychicznym i posiadaniem tzw. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Podobnie dzieje się w przypadku korzystania z pornografii, którego większa intensywność dotyczyła młodych ludzi doświadczających w Internecie sytuacji o charakterze seksualnym, którzy byli ofiarami tradycyjnej przemocy, charakteryzowali się zaburzeniami typu *borderline* lub cierpieli na depresję.

C. Normand i F. Sallafranque-St-Louis (2015) podkreślają ogromne zróżnicowanie grupy osób z NI. Wymieniają takie cechy, jak posłuszeństwo, podatność na wpływy innych osób oraz niski poziom samostanowienia jako potencjalnie mające negatywny wpływ na bezpieczeństwo tych osób. Rozmiary nadużyć seksualnych, jakich ofiarą padają kobiety z NI są zatrważające (60–80%), bardzo wysokie rozpowszechnienie wiktyimizacji seksualnej również wśród mężczyzn (25–32%), a wśród osób ze spektrum autyzmu wskaźnik jej występowania oscyluje między 16–25%. Osoby podatne na zranienie mają mniejsze szanse na realizację potrzeb uczuciowych, seksualnych z pozytywnymi, wymarzonymi partnerami. Nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi odbywa się zarówno w świecie *offline*, jak i w Internecie. Tradycyjne poszukiwania często nie przynoszą oczekiwanych efektów, stąd pojawiają się próby aktywnego eksplorowania lub też pozytywnego reagowania na pojawiające się w Internecie propozycje ze strony innych ludzi, w tym o charakterze seksualnym. Co trzeci profil na portalach społecznościowych dzieci i młodzieży zawiera przynajmniej jedną grafikę lub inną zawartość o wysokim stopniu samoujawnienia się lub o charakterze seksualnym (Noll i in., 2013). Młodzi ludzie mający problemy z nawiązywaniem relacji twarzą w twarz, łatwiej angażują się w kontakty z obcymi *online*. Czynniki ryzyka związane z „cybernagabywaniem” zdaniem, C. Normand i F. Sallafranque-St-Louis (2015), to: wiktyimizacja tradycyjna (*offline*), brak wiedzy o seksualności i świadomości prawnej, uległość, symptomy depresyjne, izolacja społeczna, odrzucenie. Odnotowano również, że osoby, które doświadczyły tradycyjnego krzywdzenia częściej angażują się w seksualne propozycje otrzymywane w Internecie.

Poszukując rozwiązań w obszarze zapobiegania i radzenia sobie zauważa się ograniczony wpływ oprogramowania filtrującego na powstrzymanie ryzykownych seksualnie doświadczeń *online*. Warto podkreślić, że tzw. e-obecność rodziców i jakość relacji z dziećmi mogą być bardziej skutecznymi narzędziami

w tym obszarze niż ograniczanie dostępu i korzystanie z technologii blokujących i filtrujących.

Petra Buijs z zespołem (2016), oprócz częściej wymienianych zagrożeń jak stanie się ofiarą agresji i nadużyć seksualnych, zwracają również uwagę na ryzyko finansowego wykorzystania tej grupy osób. Dodatkowym, poza właściwościami osób z NI, zagrożeniem jest fakt silniejszego skoncentrowania opiekunów na tradycyjnych problemach, ograniczoną świadomość ryzyka związanego z korzystaniem z TIK oraz generalnie mniejszy wgląd w tę sferę aktywności swoich dzieci i podopiecznych.

Osoby z ograniczonymi możliwościami poznawczymi mogą być zarówno ofiarami, jak i sprawcami różnych niebezpiecznych zachowań, a w pewnych sytuacjach ryzyko może wynikać nie z celowych działań tylko z przypadkowej aktywności. Przykładem działań ukierowanych na podniesienie bezpieczeństwa jest internetowy program dla mężczyzn z NI *Safer and Stronger* (bardziej bezpieczny i silniejszy) (Lund i in., 2015). Jego zadaniem jest podnoszenie kompetencji niepełnosprawnych intelektualnie użytkowników Internetu, które umożliwią im ochronę przed niebezpiecznymi sytuacjami mogącymi mieć miejsce w czasie korzystania z sieci. Kurs taki obejmował dziesięć sesji o następującej tematyce: ochrona własnej prywatności, niebezpieczeństwa w sieci, *cyberbullying*, nieprzyjemne zachowania innych ludzi, *grooming* (uwodzenie), pornografia, oszustwa, *trolling*⁷⁶ i *phishing*⁷⁷.

C. Normand i F. Sallafranque-St-Louis (2016) podkreślają małą ilość danych, jakie posiadamy na temat ryzyka dla osób z niepełnosprawnościami rozwojowymi, w tym z NI i w konsekwencji postulują intensyfikację działań w tym zakresie. Wspomniani autorzy nie znaleźli żadnych badań eksplorujących związki eksplorujące specyficzne ryzyka właściwe niepełnosprawności intelektualnej i spektrum autyzmu z narażeniem na wykorzystanie *online*. Natomiast uniwersalne czynniki ryzyka dotyczą również osób z NI i wynikają z:

- funkcjonowania społecznego, np. braku wsparcia rodzicielskiego;
- funkcjonowania psychologicznego, np. większego nasilenia depresji wśród ofiar nadużyć seksualnych.

Warto w tym miejscu zauważyć, że funkcjonowanie psychologiczne, przynajmniej częściowo, może wynikać z czynników społecznych, takich jak

⁷⁶ *Trolling* – forma negatywnego zachowania w sieci polegająca m.in. na ośmieszaniu czyichś wypowiedzi, obrażanie autorów wpisów, wywoływanie awantur na forach i grupach dyskusyjnych.

⁷⁷ *Phishing* – wyludzanie prywatnych informacji.

np. odrzucenie przez bliskich czy odrzucenie rówieśnicze, które są częstym doświadczeniem osób z NI.

Na podstawie tych ogólnych prawidłowości oraz specyficznych czynników związanych z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami rozwojowymi, można mówić o następujących czynnikach ryzyka wykorzystania seksualnego *online*:

- 1) generalnie wyższy poziom tradycyjnej wiktyimizacji;
- 2) brak wiedzy o seksualności, aspektach prawnych, szczególnie w kontekście używania Internetu;
- 3) większe prawdopodobieństwo wystąpienia depresji;
- 4) izolacja społeczna, odrzucenie, mniejsze szanse na znalezienie pozytywnego partnera;
- 5) tendencja do poszukiwania towarzystwa nieznanym (zarówno *online*, jak i *offline*).

Jak już wcześniej było podkreślane, zaburzenia rozwojowe są czynnikiem szeroko rozumianego ryzyka krzywdzenia, choć wydaje się, że najczęściej występuje mechanizm skumulowania czynników ryzyka, tzn. nie wynika to z jednej określonej cechy, dyspozycji, zmiennej, ale raczej z kumulacji niekorzystnych warunków wewnętrznych i środowiskowych. Trudno jednak mówić w większości przypadków o przyczynowości oraz kierunku zależności, co wynika z braku badań podłużnych. Mimo poważnego ryzyka, jakim jest narażenie na seksualne nadużycia, nie można zapominać, że zdecydowana większość znajomości *online* ma charakter rozwojowy i pozytywny (np. Wells, Mitchell, 2008). Profesjonaliści pracujący z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni dokonywać szacunkowej oceny ryzyka stania się ofiarą krzywdzenia w Internecie. Zapobieganie temu zjawisku, np. poprzez działania edukacyjne, powinno brać po uwagę wiedzę i umiejętności dotyczące bezpiecznego zachowania w Internecie oraz cyfrowej alfabetyzacji (*digital literacy*). Należy również uwzględnić znaczne prawdopodobieństwo nakładania się funkcjonowania i doświadczeń tradycyjnych (*offline*) oraz tych realizowanych w Internecie. Ważnym postulatem jest ocena znaczenia, roli i zakresu korzystania z nowych mediów, która powinna być częścią IPET-ów.

6.4. ZAANGAŻOWANIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PRZEMOC TRADYCYJNĄ I CYBERBULLYING

Szczególnie trudna (zarówno w środowisku tradycyjnym, jak i cyfrowym) jest sytuacja młodych ludzi, którzy posiadają ograniczone kompetencje psychospołeczne pozwalające na uniknięcie lub poradzenie sobie z trudnymi, ryzykownymi sytuacjami. Dotyczy to narażenia na ryzyko sytuacji krzywdzenia (np. *bullyingu*). Szczególnie ta ostatnia właściwość stanowi poważne zagrożenie dla młodych ludzi znajdujących się w trudniejszej sytuacji osobistej i społecznej, np. dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013).

Do grupy podwyższonego ryzyka w zakresie wiktyimizacji zostali zaliczeni w raporcie *Virtual Violence: Protecting Children from Cyberbullying* (2009) uczniowie wychowywani w rodzinach o niewłaściwym klimacie wychowawczym (np. ci, którzy doświadczyli przemocy), dzieci z niepełnosprawnościami (przewlekłe choroby, niepełnosprawni fizycznie, z trudnościami w uczeniu się, posiadającymi tzw. SPE, w tym dzieci z trudnościami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania). Paradoksalnie, na stanie się ofiarą czyjejś agresji bardziej narażone są dzieci, które mniej korzystają z Internetu. Uczniowie doświadczający wykluczenia cyfrowego oraz ci mający rzadszy, okazjonalny dostęp do TIK, mogą mieć mniejszą świadomość zagrożeń i gorzej posługiwać się serwisami internetowymi. W raporcie podkreśla się również częstą współzależność między podatnością na stanie się ofiarą *bullyingu* tradycyjnego, jak i *cyberbullyingu* (zjawisko tzw. *bullying migration*). Również w dużych, międzynarodowych badaniach zachowań zdrowotnych młodzieży szkolnej HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) wykazano, że nastolatki ze SPE, (chorobami przewlekłymi) są częściej, niż ich zdrowi rówieśnicy, ofiarami dręczenia w szkole (Sentenac, 2012; Małkowska-Szcutnik, 2015).

Doświadczenie krzywdzenia wywiera negatywny wpływ na funkcjonowanie w wymiarze biologicznym, poznawczym, afektywnym oraz na mechanizmy regulujące zachowaniem. Ze względu na negatywne fizyczne i psychospołeczne konsekwencje *bullyingu*, takie jak depresja, lęk, niska samoocena, myśli samobójcze, złe wyniki w nauce, negatywne symptomy somatyczne jest to zagadnienie o zasadniczym znaczeniu. Badanie rozpowszechnienia *bullyingu* wśród młodych ludzi *Ditch the Label* (2013) (N=1843), wśród zmiennych mających wpływ na powstawanie ryzyka stania się ofiarą (orientacja seksualna, pochodzenie etniczne, religia, dochody) wymienia również niepełnosprawność. Z kolei

badania w ramach kampanii *Beatbullying* w grupie ponad 2000 uczniów (Cross i in., 2009) ujawniły, że to ryzyko jest wyższe m.in. wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (16%), dzieci korzystających z dofinansowania bądź darmowych posiłków (13%), niż wśród pozostałych uczniów (9%) określanych jako *non-vulnerable*, czyli niepochodzących z grupy podwyższonego ryzyka krzywdzenia.

Raport pod znaczącym tytułem *Walk a mile in their shoes*⁷⁸: *Bullying and the child with special needs* (2013) ujawnia znaczne rozpowszechnienie (nawet powszechność) krzywdzenia uczniów z niepełnosprawnością (60% w porównaniu do 25% z populacji generalnej). *Bullying* w przypadku tych pierwszych miał bardziej chroniczny charakter i odwoływał się do niepełnosprawności. Co drugi z rodziców potwierdza zastraszanie swoich dzieci, w tym z zastosowaniem nowych mediów. Odsetek wiktyimizacji u uczniów z autyzmem wyniósł 44% (Montes, Halterman, 2007), a w badaniach opartych na samoopisie nawet 65% (Carter, 2009). Wiktyimizacja okazuje się wyższa w szkołach ogólnodostępnych niż specjalnych (Little, 2001; Van Roekel i in., 2010).

P. Buijs i współpracownicy (2016) postrzegają *cyberbullying* jako zjawisko posiadające negatywny, często znaczący wpływ na samoocenę. Podobnie jak Flynt i Morton (2004) zwracają uwagę, że uczniowie z NI są „pierwszorzędnymi” kandydatami do stania się ofiarą tradycyjnego *bullyingu*, a wpływają na to m.in. niska samoocena, brak poczucia bezpieczeństwa, mniejsza sprawność fizyczna oraz ograniczenia motoryczne. Wspominają również o ryzyku uzależnienia się od Internetu i zachowaniach antyspołecznych, choć akurat w tym przypadku nie wyjaśniają związku niepełnosprawności intelektualnej z podatnością na te zjawiska.

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE), niepełnosprawność są zawsze „na końcu kolejki” – również jeśli chodzi o zainteresowanie zachowaniami dysfunkcjonalnymi realizowanymi w środowisku tradycyjnym, jak i cyfrowym. Próbą wypełnienia tego braku zainteresowania i połączeniem badań *bullyingu* tradycyjnego i elektronicznego w grupie osób z zespołem Aspergera i ADHD podjęli się Robin Kowalski i Cristin Fedina (2011). W przypadku uczniów ze spektrum autyzmu i z ADHD odnotowuje się wysoki poziom zaangażowania zarówno w *bullying* tradycyjny, jak elektroniczny. Ponad połowa próby (57%) doświadczyła tradycyjnej wiktyimizacji, w ciągu dwóch miesięcy poprzedzają-

⁷⁸ Z ang. dosłownie: przejdź milę w ich butach, przenośnie: „postaw się w ich sytuacji” (tłum. autora).

cych badanie, a 21,4% respondentów stało się ofiarą cyberbullyingu. Wskaźnik sprawstwa tradycyjnego *bullyingu* wyniósł 38%, a 5,8% dopuściło się sprawstwa cyberbullyingu. Najczęściej dotyczyło to komunikacji na czacie (67%) i było ściśle związane z korzystaniem z portali społecznościowych. Najczęściej sprawcą był przyjaciel (37%) lub inny młody człowiek, ale nie kolega ze szkoły (25%). Zauważalna była rozbieżność między wizją korzystania z Internetu przez młodych ludzi a tym, jak widzą to ich rodzice.

Tabela 17. Zależności między *bullyingiem* tradycyjnym a *cyberbullyingiem*

Role w <i>cyberbullyingu</i>	<i>Bullying</i> tradycyjny – wiktyimizacja	<i>Bullying</i> tradycyjny – sprawstwo
wiktyimizacja	14,3%	31,3%
sprawstwo	7,1%	6,3%
niezaangażowani	78,6%	62,5%

Źródło: Kowalski, Fedina, 2011.

Oprócz spodziewanego wysokiego stopnia wiktyimizacji, w „specjalnych” populacjach rozpoznawane jest również znaczne zaangażowanie w sprawstwo *bullyingu*. R. Kowalski i C. Fedina (2011) interpretują to, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spędzają dużo czasu *online*, a wynika to z trudności z jakimi się mierzą w codziennych relacjach twarzą w twarz. Odsetek sprawstwa *bullyingu* był większy niż w grupie uczniów typowo rozwijających się, ale wskaźnik rozpowszechnienia *cyberbullyingu* okazał się mniejszy. Być może dzieci ze SPE nie identyfikują niektórych swoich zachowań *online* jako agresji elektronicznej. Z badań wynika, że rodzice więcej wiedzieli o tradycyjnym zaangażowaniu ich dzieci w *bullying* niż na temat *cyberbullyingu*. Zaobserwowano również rozbieżności co do szacowania czasu korzystania z Internetu, kwestii nadzoru i wspierania w tym względzie. Mniej więcej połowa dzieci twierdzi, że nigdy lub rzadko rozmawiała z rodzicami o bezpieczeństwie w sieci, telefonach komórkowych, podczas gdy zdaniem 82% rodziców rozmowy takie miały miejsce. Emma-Jane Cross i współpracownicy (2009) również potwierdzają nadreprezentację dzieci ze SPE wśród ofiar *cyberbullyingu* a jednym z proponowanych rozwiązań jest wsparcie ze strony cybermentorów. W telefonicznej ankiecie (N=1560) dotyczącej wzorów używania i ryzyka krzywdzenia w środowisku cyfrowym młodzieży z i bez niepełnosprawności (Wells, Mitchell, 2013) wynika, że uczniowie korzystający z nauczania specjalnego częściej doświadczali wikty-

mizacji w Internecie. Również Chad Rose i Nicholas Gage (2016) potwierdzają większe, utrzymujące się w czasie – co wynika z badań podłużnych, zaangażowanie młodych ludzi z niepełnosprawnościami (zarówno w roli sprawców, jak i ofiar *bullyingu*). Wskazują również na potrzebę bezpośredniego wspierania tej grupy w sprawnościach społecznych i komunikacyjnych jako kierunek redukcji zagrożeń związanych z zaangażowaniem w *bullying*. Ramka tematyczna na stronie 199 zawiera zestawienie wyników rozpowszechnienia agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych⁷⁹. Warto tu zaznaczyć, że forma realizacji kształcenia specjalnego (szkoła specjalna, szkoła integracyjna, szkoła ogólnodostępna) może wywierać znaczący wpływ na negatywne zjawiska, np. zaangażowanie w agresję rówieśniczą, ale obecny stan wiedzy (brak badań populacyjnych) nie pozwala na formułowanie daleko idących wniosków.

Badania (Plichta, 2015b), przeprowadzone w 2010 roku w szkołach specjalnych z terenu Łodzi i województwa łódzkiego, wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, wykazały między innymi znaczący odsetek osób zarówno wiktymizowanych, jak i będących sprawcami agresji elektronicznej i *cyberbullyingu*.

Również według raportu brytyjskiego Ministerstwa Edukacji (2013) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnościami⁸⁰ są istotnie bardziej narażeni na stanie się ofiarą tradycyjnego *bullyingu* (mobbingu, prześladowania, nękania). Jego wyniki wskazują, że młodzi ludzie ze SPE czują się pozostawieni sami sobie z problemem wiktymizacji, chcą żeby dorośli „coś” z tym zrobili a przyczyną bycia ofiarą upatrują właśnie w swojej odmienności. Po raz pierwszy, jak podkreślają autorzy raportu, młodzi ludzie ze SPE biorący udział w badaniu mieli możliwość wypowiedzenia się również na temat *bullyingu* realizowanego za pomocą TIK. Wybrane, kluczowe wnioski z tych badań przedstawiają się następująco:

- Pozytywne aspekty korzystania z Internetu są często przesłonięte przez wizję zagrożeń ze strony dorosłych. Młodzi ludzie sugerowali przyjęcie bardziej zrównoważonego punktu widzenia i wyrażali potrzebę wsparcia ze strony dorosłych w bezpiecznym korzystaniu.

⁷⁹ Projekt nr 3 z listy w Aneksie.

⁸⁰ Kategoria specjalnych potrzeb edukacyjnych (*Special Educational Needs* – SEN) została rozszerzona o młodych ludzi z niepełnosprawnościami i w ten sposób powstał skrót „SEND” – *Special Educational Needs and/or Disabilities*.

Synteza wyników badania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie rozpowszechnienia cyberbullyingu i innych form agresji elektronicznej

Cyberbullying i inne formy agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Metodologia:

- badania przeprowadzono w 2010 roku w szkołach specjalnych z terenu Łodzi i województwa łódzkiego, wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (N=100);
- użytym narzędziem był zmodyfikowany Łódzki Kwestionariusz Rozpowszechnienia agresji elektronicznej (ŁKRAE) Jacka Pyżalskiego;
- celem było zbadanie rozpowszechnienia zjawiska agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz porównanie z wynikami badań przeprowadzonych na reprezentatywnej, losowej próbie polskich gimnazjalistów ze szkół ogólnodostępnych.

Najważniejsze ustalenia:

- ponad połowa respondentów (53%) przynajmniej raz w życiu zrealizowała wrogie zachowanie noszące znamiona agresji elektronicznej, wykorzystując komputer lub telefon komórkowy;
- im bardziej złożona pod względem technicznym forma agresji elektronicznej tym rzadziej jest stosowana;
- szerokie wykorzystywanie sms-ów do realizacji agresji elektronicznej (współczynnik wiktyimizacji w tym zakresie wyniósł 43%);
- najczęściej wskazywanymi przez sprawców ofiarami byli: przyjaciele, osoby znane tylko z Internetu, osoby wybrane przypadkowo, kibice innej drużyny oraz były chłopak lub była dziewczyna;
- odsetek wrogich zachowań skierowanych wobec byłego chłopaka/byłej dziewczyny (16% wskazań) należy uznać za potencjalnie groźne zjawisko np. z powodu posiadania materiałów (np. sms-ów, zdjęć) o charakterze osobistym czy nawet intymnym;
- posiadanie ograniczonych kręgów społecznych przez uczniów z NI znajduje wyraz w tendencji do kierowania agresji *online* nawet wobec bliskich kolegów lub przyjaciół;
- 65% uczniów przynajmniej raz stało się ofiarą agresji elektronicznej;
- najczęstszymi doświadczanymi przez respondentów formami były: otrzymanie przykrego SMS-a, nieprzyjemnego komentarza na portalu społecznościowym, wyzywanie (obrażanie) podczas rozmowy na czacie, okłamanie przez Internet lub telefon oraz usunięcie z listy znajomych w Internecie;
- najczęściej ofiary agresji elektronicznej wskazywały na następujących sprawców: bliskiego przyjaciela, kolegów lub koleżanki ze szkoły lub klasy, byłego chłopaka lub dziewczyny, osoby znane tylko z Internetu oraz osoby nieznanne;
- jeden na pięciu uczniów z NI przyznaje się do sprawstwa agresji elektronicznej w formie *cyberbullyingu*, a 15% stało się ofiarą regularnego nękania, przed którym nie mogli się skutecznie bronić;
- wyniki dotyczące zaangażowania w *cyberbullying* potwierdzają tendencje dotyczące wiktyimizacji tradycyjnej (*offline*). Oznacza to, że istotnie więcej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (w porównaniu z typowo rozwijającymi się rówieśnikami) stało się ofiarami *cyberbullyingu* a istotnie mniej było zaangażowanych w sprawstwo tej formy agresji elektronicznej;
- wyniki uczniów z NI ze szkół specjalnych i młodych ludzi uczęszczających do szkół ogólnodostępnych są w większości kategorii porównywalne.

- *Cyberbullying* był często „przedłużeniem” nieprzyjemnych doświadczeń *offline*. Ofiary miały poczucie bycia pozostawionymi samym sobie z tym problemem. Takie przenikanie się funkcjonowania w tradycyjnie rozumianej rzeczywistości i w środowisku cyfrowym wyraża się m.in. poprzez podwyższone ryzyko narażenia zarówno na *bullying* tradycyjny, jak i *cyberbullying* (Kowalski, Fedina 2011; Zablotski i in., 2012), a zgodnie z migracyjną teorią *cyberbullyingu* (*Migration theory of cyberbullying*), korzenie krzywdzenia *online* leżą w tradycyjnie rozumianym środowisku (*offline*).
- Wiele młodych osób z niepełnosprawnościami nie używa Internetu, z powodu braku wsparcia i negatywnych postaw dorosłych a nie własnych ograniczeń.
- W obszarze *cyberbullyingu* i generalnie bezpieczeństwa w sieci (*online safety*) uczniowie nie byli właściwie przygotowani.
- Kiedy młodzi ludzie ujawniali fakt stania się ofiarą, często towarzyszył temu brak wiary ze strony dorosłych. Problem ten jest opisywany przez Christophera Williama (1995), który nazywa ofiary z niepełnosprawnościami, chorobami psychicznymi jako tzw. *safe targets* – łatwe, bezpieczne dla sprawcy, niewidzialne ofiary (*invisible victims*), które są również często traktowane jako niewiarygodne (Murphy, 2001; Gudjonsson, 2003; Milne, Bull, 2001).
- Ukrywanie własnej niepełnosprawności było sposobem na podniesienie bezpieczeństwa *online*.
- Większe prawdopodobieństwo stania się ofiarą przemocy *online* (o 12%) w przypadku dzieci ze SPE, a w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami niemal dwa razy większy odsetek wiktyimizacji.
- Młodzi ludzie podkreślali, że wobec nich (przez ich rówieśników) w sieci używany jest dyskryminujący ze względu na niepełnosprawność język, wyzwiska, obraźliwe żarty (*disablist language*).
- Wielu badanych młodych ludzi postrzegało Internet jako niebezpieczne miejsce, byli aktywnie zniechęceni do korzystania przez dorosłych. Potrzebne są zatem wysiłki w promowaniu pozytywnego używania Internetu, wsparcie w korzystaniu i edukacja medialna.
- Wielu młodych ludzi korzysta bez wiedzy i wsparcia ze strony rodziców w bezpiecznym korzystaniu z Internetu.

Jak widać oprócz czynników jednostkowych, jak np. niepełnosprawność, na podatność na zranienie wpływają również takie czynniki, jak np. brak wsparcia,

kontroli rodzicielskiej i inne kwestie uwarunkowane środowiskowo, w tym sytuacje szkolne.

Częste doświadczanie *cyberbullyingu* w grupie osób z NI (cztery na dziesięć badanych osób stało się jego ofiarą) potwierdzają również Meaghan McHugh i Donna Howard (2017). Z ich badań wynika także potrzeba wspierania rodziców w sprawach związanych z doświadczaniem *cyberbullyingu* przez ich dzieci z NI. Okazało się również, że nie zawsze ujawniały sprawców obawiając się popsucia relacji, utraty znajomości z osobami, które dopuściły się czegoś nieprzyjemnego względem nich. Jak określił jeden z badanych rodziców, powodem tego była chęć podtrzymania znajomości – „przyjaźń za każdą cenę” (*friendship at any cost*). Potwierdza to szczególne znaczenie potrzeby posiadania bliskich relacji rówieśniczych w związku z doświadczanym poczuciem osamotnienia przez młodych ludzi z NI.

Ważny jest również punkt widzenia nauczycieli oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych na co dzień udzielających wsparcia zarówno dzieciom, rodzicom oraz szkołom w radzeniu sobie z problemowymi interakcjami między młodymi ludźmi z i bez niepełnosprawności. Okazuje się m.in., że stosunkowo rzadko przypadki agresji i *bullyingu* zostają oficjalnie zgłaszane, a wiedzę o nich pracownicy uzyskują „przy okazji”. Kolejna ramka tematyczna zawiera zestawienie najważniejszych danych dotyczących perspektywy nauczycieli wspomagających i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych na zjawisko zaangażowania w agresję tradycyjną i elektroniczną uczniów ze SPE⁸¹.

Sonia Livingstone i Tink Palmer (2012) potwierdzają, że osoby z grup zwiększonego ryzyka, pod względem skrzywdzenia w tradycyjnie rozumianej przestrzeni społecznej (*offline*) są również bardziej narażone na negatywne konsekwencje związane z korzystaniem z Internetu. J. Pyżalski, potwierdzając mniej korzystną sytuację niektórych grup, w swojej typologii agresji elektronicznej (2010), wyróżnia „agresję wobec pokrzywdzonych” (m.in. niepełnosprawnych, chorych, uzależnionych) jako przejaw realizowania wrogich działań w stosunku do osób słabszych, którym trudniej jest się bronić.

Ze względu na poważne, potencjalne skutki bycia ofiarą agresji, szczególnie przemocy, zagadnienia te uznać należy jako szczególnie istotne. Zwykle, wykazuje się również znaczny stopień współwystępowania agresji tradycyjnej i tej, realizowanej za pomocą nowych mediów (np. Pyżalski, 2012). Stąd należy je rozpatrywać

⁸¹ Projekt nr 4 z listy w Aneksie.

Synteza wyników badania zaangażowania w agresję rówieśniczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Zaangażowanie w agresję rówieśniczą (w tym elektroniczną) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie nauczycieli wspomagających i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych

Metodologia:

- badania przeprowadzono w 2011 roku (kier. Piotr Plichta, Magdalena Olempska-Wysocka);
- częściowo ustrukturyzowane wywiady z pracownikami (psychologami i pedagogami) wszystkich łódzkich poradni psychologiczno-pedagogicznych (N=15), w tym specjalistycznej poradni dla uczniów z zaburzeniami rozwojowymi;
- częściowo ustrukturyzowane wywiady z nauczycielami wspomagającymi (N=20, po 10 osób ze szkół podstawowych i gimnazjów) ze szkół i klas integracyjnych z terenu Łodzi i województwa łódzkiego. Dobór próby odbył się metodą „kuli śnieżnej”;
- głównymi celami badań była wstępna diagnoza przejawów zjawiska agresji rówieśniczej realizowanej wobec uczniów niepełnosprawnych (na podstawie opinii nauczycieli wspomagających) oraz to, w jakim stopniu zjawisko takie jest rozpoznawane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (na podstawie wywiadów z jej pracownikami).

Wnioski:

- przypadki agresji elektronicznej, realizowanej za pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, mają zdaniem pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych sporadyczny charakter;
- czasem dochodzi do odwrócenia ról, tzn. krzywdzącym jest uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nowoczesne technologie, w takim kontekście, dają możliwość uzyskania przewagi nad uczniem bez niepełnosprawności;
- warto zauważyć, że generalnie przypadki agresji wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rzadko są zgłaszane do poradni. W pewnej mierze wynika to z faktu, że szkoły starają się radzić sobie „na własną rękę” a częściowo dlatego, że wypadki takie pozostają niezauważane przez dorosłych;
- co piąty badany nauczyciel wspomagający podał przykłady agresji rówieśniczej realizowanej za pomocą nowych mediów (agresji elektronicznej);
- warto nadmienić, że w większości incydenty te były związane z publikacją wizerunku osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co mogło stanowić dla niej poważne zagrożenie.

Źródła: Plichta, Olempska-Wysocka, 2013; Plichta, Olempska-Wysocka, 2014.

łącznie, a nie jako odrębne fenomeny. Tradycyjna wiktyimizacja może przybierać różne formy, jak np. pobicie, kradzież, wyśmiewanie, ale również bardziej pośrednie, relacyjne, jak izolowanie czy wykluczanie z grupy rówieśniczej.

W świetle krajowych badań⁸², rozpowszechnienie⁸³ tradycyjnych form wiktyimizacji osiąga znaczące nasilenie. W zależności od rodzaju wrogiego zachowania ofiarą stało się od 33% młodych ludzi z NI (kradzież) do 56% (pobicie). Płeć okazała się czynnikiem różnicującym w zakresie częstości sytuacji opisywanej w następujących pozycjach kwestionariusza: „Ktoś namawiał innych, żeby zrobili mi coś nieprzyjemnego” oraz „Ktoś namówił mnie do niewłaściwego zachowania” (81% chłopców i 19% dziewcząt). Na występowanie charakterystycznego rysu, polegającego na łatwości namówienia osób z NI do określonego działania, sprowokowania przez innych, wskazuje m.in. Plichta (2010).

Tabela 18. Rozpowszechnienie różnych form tradycyjnej wiktyimizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Nigdy się nie zdarzyło %	Zdarzyło się to raz lub kilka razy %	Zdarzyło się to wiele razy %
ktoś uderzył mnie	44	44	12
ktoś mi coś ukradł	67	28	5
ktoś wyśmiewał, obrażał mnie	41	42	16
ktoś nie chciał się ze mną bawić, rozmawiać, spędzać razem czasu	59	12	30
ktoś namawiał innych, żeby zrobili mi coś nieprzyjemnego	65	24	11
ktoś namówił mnie do niewłaściwego zachowania	58	11	31

Źródło: badania własne.

Opieka instytucjonalna (posiadanie statusu wychowanka internatu) sprzyja podwyższonemu ryzyku narażenia na kradzież osobistych przedmiotów. Na ogólną sumę wszystkich wskazań „nigdy nie zdarzyła mi się taka sytuacja”, jedynie 22% pochodziło od wychowanków internatu, natomiast sześć na dziesięć

⁸² Projekt: „Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat” zrealizowany przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi (Projekt nr 7 z listy w Aneksie).

⁸³ Łącznie kategorie: „zdarzyło się to raz lub kilka razy” i „zdarzyło się to wiele razy”.

przypadków dotyczyło wielokrotnej kradzieży. Należy to uznać jako znaczący problem w realizacji potrzeb wychowanków, m.in. zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa w kontekście opieki instytucjonalnej.

Okazuje się, że w „rankingu” sprawców (tabela 19) na pierwszym miejscu są osoby dorosłe. Wynik taki (39% respondentów potwierdzających doświadczenie bycia ofiarą czyjejś agresji) należy uznać do pewnego stopnia jako zaskakujący, gdyż młodzi ludzie z NI często wydają się być chronieni przez dorosłych opiekunów, rodziców. Jednak w przypadku lekkiej niepełnosprawności intelektualnej mogą nie być identyfikowani jako osoby wymagające szczególnej ochrony czy troski. W przypadku występowania niekorzystnych czynników społecznych (tzw. niewydolności wychowawczej rodziców, grupy rówieśniczej stanowiącej negatywny punkt odniesienia) naraża ich to na dodatkowe, niezwiązane z samą niepełnosprawnością ryzyko. Jako znaczący należy uznać również odsetek osób wskazujących na byłego chłopaka/dziewczynę (22%) jako sprawców agresywnych działań. Wynik taki znajduje potwierdzenie również w innych badaniach dotyczących zaangażowania w agresję, w tym elektroniczną (por. Pyżalski, 2012).

Tabela 19. Ranking sprawców agresji tradycyjnej realizowanej wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Tak %
zrobił mi to ktoś dorosły	39
zrobili mi to koledzy lub koleżanki ze szkoły lub klasy	17
zrobił mi to mój były chłopak lub dziewczyna	21
zrobił mi to ktoś kto był moim przyjacielem/przyjaciółką	11
zrobili mi to inni młodzi ludzie (na przykład z podwórka czy osiedla)	8
zrobił mi to ktoś inny	22

Źródło: badania własne.

Każdy, nawet pojedynczy akt agresji, może mieć poważne, negatywne konsekwencje dla ofiar. Jednak sytuacja, w której wrogie działania mają charakter powtarzalny i występuje znacząca dysproporcja między siłą sprawcy a ofiary (niemogącej się skutecznie bronić), niesie dla niej szczególne konsekwencje. Około 40% uczniów przyznaje, że stało się ofiarą dręczenia, w tym co czwarty

z tej grupy doświadczył *bullyingu* wielokrotnie (cztery lub więcej razy w czasie roku poprzedzającego badanie).

Tabela 20. Rozpowszechnienie zjawiska bycia ofiarą tradycyjnego dręczenia realizowanego wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną⁸⁴

Nie zdarzyła się taka sytuacja w ciągu ostatniego roku	Zdarzyła się jeden raz	zdarzyła się 2–3 razy	Zdarzyła się 4 razy lub więcej
59%	18%	13%	10%

Źródło: badania własne.

W świetle znanych, poważnych konsekwencji *bullyingu* m.in. dotyczących zdrowia psychicznego ofiar, wyniki takie należy uznać jako niepokojące. Porównując je do rezultatów reprezentatywnego badania J. Pyżalskiego (2012) polskich gimnazjalistów (N=2131), okazuje się, że zgodnie z oczekiwaniami, większe rozpowszechnienie wiktyimizacji dotyczyło uczniów z NI (w populacji generalnej odsetek ofiar wyniósł ok. 28%).

Uczniowie z NI, w określonych okolicznościach stają się również sprawcami przemocy rówieśniczej, co ilustrują dane z kolejnej tabeli.

Tabela 21. Rozpowszechnienie sprawstwa dręczenia realizowanego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Nie zdarzyła mi się taka sytuacja	Zdarzyła mi się jeden raz	Zdarzyła mi się 2–3 razy	Zdarzyła mi się 4 razy lub więcej
63%	17%	12%	8%

Źródło: badania własne.

Aż 37% badanych uczniów wystąpiło w roli sprawcy tradycyjnej przemocy rówieśniczej, z czego w systematyczne dręczenie (*bullying*) zaangażowanych była około 1/3 sprawców. Warto zauważyć, że rozpowszechnienie tradycyjnego sprawstwa wśród młodych ludzi z NI ma podobne nasilenie do wyników w populacji generalnej gimnazjalistów (ok. 43% przynajmniej raz w roku poprzedzającym

⁸⁴ Pytanie zawierało opis jak rozumiane jest dręczenie: „Dręczenie polega na tym, że uczeń lub grupa uczniów często mówi lub robi innemu uczniowi bardzo przykre rzeczy, a temu uczniowi trudno jest się obronić. Jak często w ciągu ostatniego roku inny uczeń bądź uczniowie dręczyli Ciebie?”

badanie) (Pyżalski, 2012). Bardziej szczegółowe przedstawienie rozkładu procentowego pełnionych ról w zakresie zaangażowania w *bullying* zawiera tabela 22.

Tabela 22. Procentowy rozkład ról w *bullyingu* tradycyjnym

Rola w <i>bullyingu</i>			
niezaangażowani	ofiary	sprawcy	ofiary-sprawcy
45%	19%	14%	23%

Źródło: badania własne.

Do grupy niezaangażowanych w *bullying* zaliczono osoby, które nie były ani ofiarą, ani sprawcą przemocy. W okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie osoby takie stanowiły 45% próby. Ofiar było 19%, sprawców 14%, natomiast aż 23% stanowili młodzi ludzie z NI, którzy byli zarówno ofiarami, jak i sprawcami przemocy (taki rodzaj zaangażowania w literaturze anglojęzycznej opisywany jest jako *bully-victim*). Szczególnie ten ostatni wynik budzić powinien niepokój, gdyż bycie zarówno sprawcą, jak i ofiarą przemocy jest sytuacją szczególnie niekorzystną dla zdrowia psychicznego jednostki. Na znaczne prawdopodobieństwo występowania takiego zjawiska wśród uczniów z NI wskazują m.in. Christophe Maiano i jego współpracownicy (2016), szczególnie w warunkach kształcenia włączającego (stanie się ofiarą *bullyingu* w przypadku uczniów z NI uprawdopodobnia stanie się również jego sprawcą).

Dręczenie bywa realizowane również z wykorzystaniem narzędzi ery cyfrowej – Internetu, komputerów, telefonów komórkowych. Wyniki badania uczniów z NI w zakresie bycia ofiarą sytuacji związanej ze stosowaniem wobec nich przemocy elektronicznej ze strony rówieśników zawiera kolejne zestawienie⁸⁵.

Tabela 23. Rozkład odpowiedzi dotyczących częstości doświadczania przemocy *online*

Nie zdarzyła mi się taka sytuacja	Zdarzyła mi się jeden raz	Zdarzyła mi się 2–3 razy	Zdarzyła mi się 4 razy lub więcej
82%	11%	4%	3%

Źródło: badania własne.

⁸⁵ „Jedna lub kilka osób z Twojej szkoły lub klasy przez dłuższy czas dręczyło Cię korzystając z Internetu lub telefonów komórkowych, w taki sposób, że było Ci trudno się obronić?”. W literaturze opis ten dotyczy zjawiska określanego jako *mobbing* elektroniczny (*cyberbullying*).

Co szósty uczeń (18%) stał się ofiarą *cyberbullyingu*, z czego zdecydowana większość doświadczyła tego jeden raz. Biorąc pod uwagę potencjalne koszty, które ponoszą ofiary, jest to grupa dość liczna. Jeśli chodzi o wiedzę rodziców dotyczącą nieprzyjemnych sytuacji związanych z korzystaniem z Internetu przez ich dzieci z NI (zaczepianiem, doświadczeniem jakiejś krzywdy, przykrości) to aż 97% badanych odpowiedziało, że nie wie, żeby taka sytuacja miała miejsce, 2% potwierdziło, że takie zdarzenia były faktem raz lub kilka razy, a tylko 1%, że ich dziecko stało się wiele razy ofiarą agresji elektronicznej. Wyniki takie wskazują, że wiedza rodziców na ten temat ma ograniczony charakter, co potwierdzają rezultaty uzyskane za pomocą samoopisu w grupie dzieci.

W przypadku sprawstwa przemocy rówieśniczej realizowanej przy pomocy TIK przez uczniów z NI obserwuje się mniejsze rozpowszechnienie niż w przypadku tradycyjnego *bullyingu* (tabela 24).

Tabela 24. Rozkład odpowiedzi na pytanie o częstotliwość sprawstwa dręczenia w Internecie (*cyberbullyingu*)

Taka sytuacja nie zdarzyła się w ciągu ostatniego roku	Zdarzyła się jeden raz	Zdarzyła się 2–3 razy	Zdarzyła się 4 lub więcej razy
91%	5%	2%	2%

Źródło: badania własne.

Sprawcami systematycznie realizowanej rówieśniczej agresji elektronicznej (*cyberbullyingu*) było 9% badanych uczniów, z czego ponad połowa zrobiła to jeden raz. Wynik taki nie jest równoznaczny z każdym przypadkiem wrogiego użycia nowych mediów. Odnosi się tylko do agresji realizowanej powtarzalnie, której towarzyszyła nierównowaga sił, czyli sytuacja wypełniająca znamiona *cyberbullyingu* (tabela 25).

Tabela 25. Procentowy rozkład pod względem pełnionych ról w *cyberbullyingu*

Role w <i>cyberbullyingu</i>			
niezaangażowani	ofiary	sprawcy	ofiary-sprawcy
79%	12%	3%	6%

Źródło: badania własne.

W porównaniu z przemocą tradycyjną skala *cyberbullyingu* jest znacząco mniejsza. Niemniej jednak 21% młodych ludzi z NI jest zaangażowanych w przemoc wykorzystującą nowe technologie jako środek realizacji, co jest sytuacją niekorzystną ze względu na potencjalnie negatywne skutki i silne powiązanie z tradycyjnym *bullyingiem*. Uzyskane wyniki przekonująco potwierdzają istotne statystycznie współwystępowanie tych dwóch rodzajów przemocy.

Tabela 26. Role w *cyberbullyingu* a role w przemocy tradycyjnej

Przemoc tradycyjna (<i>bullying</i>)	Przemoc online (<i>cyberbullying</i>)			
	niezaangażowani %	ofiary %	sprawcy %	ofiary-sprawcy %
niezaangażowani	55	8	12	0
ofiary	17	41	0	6
sprawcy	13	8	63	12
ofiary-Sprawcy	15	43	25	82
razem:	100	100	100	100
wynik testu istotności chi-kwadrat	N=300; chi kwadrat = 93,5; df =9 ; p=0,000			

Źródło: badania własne.

Wśród osób niezaangażowanych w *cyberbullying* (niebędących ani jego sprawcami, ani ofiarami) 55% stanowią osoby niezaangażowane w tradycyjną przemoc rówieśniczą. Ilustracją przenikania się dręczenia tradycyjnego i elektronicznego są również inne wyniki, np. na ogólny odsetek (100%) stanowiący wszystkie przypadki, zarówno bycia ofiarą, jak i sprawcą, aż 82% stanowią ofiary-sprawcy *bullyingu* tradycyjnego. Niemal wszyscy niezaangażowani (97%) w przemoc tradycyjną są również niezaangażowani w *cyberbullying*. Spośród wszystkich osób będących ofiarami *bullyingu* tradycyjnego, niemal 1/3 to również ofiary mobbingu elektronicznego.

Wyniki wskazują na istotnie mniejsze zaangażowanie dziewcząt w systematycznie realizowaną agresję rówieśniczą (*bullying*). Najsilniej różnicującą zmienną w zakresie zaangażowania w przemoc okazał się wymiar: korzystanie – niekorzystanie z internatu. W każdej z następujących sytuacji: tradycyjnego sprawstwa oraz równoczesnego sprawstwa i wiktyimizacji elektronicznej, wychowankowie internatów istotnie częściej występowali odpowiednio – jako sprawcy lub/i ofiary. Takie wyniki wskazują na potrzebę identyfikacji czynników

ryzyka związanych z opieką instytucjonalną oraz zintensyfikowania działalności profilaktycznej i wychowawczej w internatach.

Wsparcie jest ważnym czynnikiem chroniącym w przypadku krzywdzenia. Skala jego poszukiwania u dorosłych (rodziców, opiekunów, nauczycieli) jest ważną informacją ze względu na wagę zjawiska i jego potencjalne skutki. Znaczna część młodych ludzi z NI nie zwraca się o pomoc do rodziców (26%) ani nauczycieli (23%). Należy zatem wzmocnić działania polegające na zwiększonej aktywności dorosłych w diagnozowaniu takich sytuacji. Mniej osób, niż w przypadku tradycyjnego krzywdzenia, zdecydowało się na ujawnienie dorosłym tego faktu (31%).

Badanie potwierdza dość znaczne rozpowszechnienie różnych form wiktymizacji a sprawcami różnych negatywnych doświadczeń (*offline*) zdaniem respondentów, najczęściej są dorośli. Poważnym problemem jest znaczne zaangażowanie respondentów w tradycyjną przemoc rówieśniczą, również jako ofiary-sprawcy (*bully-victim*). Zaobserwowano również szerokie współwystępowanie przemocy tradycyjnej z *cyberbullyingiem*. Poszukiwanie wsparcia u dorosłych (rodziców i nauczycieli) ma ograniczony charakter, szczególnie w przypadku bycia ofiarą *cyberbullyingu*. Zmienną najsilniej różnicującą młodych ludzi z NI w świetle wywiadów pod względem zaangażowania w przemoc (tradycyjną i elektroniczną) okazało się korzystanie z internatu. Zatem opieka instytucjonalna stanowi w świetle wyników badania czynnik istotnego ryzyka.

Potwierdza się zatem, że osoby z NI stanowią „łatwiejszy” cel⁸⁶ nie dysponując zwykle zasobami pozwalającymi na uniknięcie lub poradzenie sobie z negatywnymi działaniami innych osób. Skutki *bullyingu*, zarówno krótko-, jak i długotrwałe, w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami, są poważniejsze niż w populacji generalnej (Hartley, Bauman, Nixon, Davis, 2015). Ich gorszą sytuację pogłębiają trudności komunikacyjnych i przypisywaniu takim osobom małej wiarygodności. Izolacja społeczna oraz brak przyjaciół dopełniają ten pesymistyczny obraz. Znacznym problemem w badaniach nad zaangażowaniem w agresję i przemoc jest nierozróżnianie rodzajów niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych, niesłuszne traktowanie tych grup jako homogeniczne. W dodatku uczniowie z niepełnosprawnościami otrzymują mniej wsparcia ze strony rówieśników (Carter, Spencer, 2006), a metaanaliza baz danych dotycząca interwencji anty*bullyingowych* (z 2015 roku) ujawniła jedynie sześć przykładów

⁸⁶ W Polsce do pionierskich w tym względzie należą prace badawcze Zdzisława Bartkowicza (1984) i Adama Mikruta (2007).

działań adresowanych do uczniów z niepełnosprawnością (Houchins, Oakes, Johnson, 2016).

Jedną z nielicznych inicjatyw (zarówno w skali krajowej, jak i światowej), łączących problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych i zaangażowania w przemoc rówieśniczą stanowi projekt ROBUSD⁸⁷ (*Reducing Bullying – Strengthening Diversity*). W jego wyniku powstały multimedialne materiały edukacyjne⁸⁸ uzupełniające niezadowalający stan wiedzy i zapotrzebowanie praktyków na pomoc w radzeniu sobie z problemem wykluczania i krzywdzenia dzieci ze SPE, np. z niepełnosprawnością intelektualną. Zespół polskich i norweskich naukowców, pod kierunkiem J. Pyżalskiego, przygotował dziesięć modułów podejmujących kwestię *bullyingu* i specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności. Na każdy z nich składa się tekst podejmujący określoną problematykę (np. zaangażowanie osób z NI w agresję), film z udziałem ekspertów, scenariusze zajęć – pomysły praktycznego zastosowania tekstów i filmów do szkolenia zawodowego nauczycieli i studentów kierunków społecznych oraz zestaw pytań sprawdzających.

PODSUMOWANIE

- Niepełnosprawność intelektualna może stanowić czynnik ryzyka korzystania z Internetu, zarówno pod względem występowania tzw. zachowań ryzykownych (np. nawiązywanie znajomości z obcymi), jak i podwyższonej wrażliwości na zranienie (wykorzystanie, stanie się ofiarą). Taka teza ma jednak swoje ograniczenia, ponieważ znaczna część osób z NI nie jest w stanie korzystać z Internetu z powodu swoich ograniczeń, albo z powodu braku dostępu. Ważnym zadaniem powinno być rozpoznawanie pozostałych (innych niż niepełnosprawność) czynników ryzyka, jak i występowanie czynników chroniących przed wiktyimizacją.
- Szczególnie tym ostatnim (należą do nich m.in. pozytywne relacje z ludźmi, wsparcie, budowanie kompetencji cyfrowych) należy się

⁸⁷ Projekt nr 2 z listy w Aneksie.

⁸⁸ Dostępne z następującej lokalizacji: <https://www.youtube.com/channel/UCOUPnrr8N8C-gUgGmWeDL5g/videos>; https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5514/4/Bullying_a_specjalne_potrzeby%20edukacyjne.pdf.

szczególna uwaga, ponieważ niektórych czynników ryzyka nie da się wyeliminować.

- Najbardziej rozpoznany ryzykiem, w przypadku młodych ludzi z NI, jest zaangażowanie w *bullying* tradycyjny i elektroniczny. W świetle danych stanowią, pod tym względem, populację podwyższonego ryzyka.
- Szczególnie ważny jest aspekt wiktymizacyjny, ponieważ występuje tu kumulacja niekorzystnych czynników: łatwość zranienia, izolacja społeczna, brak wsparcia, trudności w radzeniu sobie, ograniczenia komunikacyjne, postrzeganie relacji osób z NI o doznanej krzywdzie jako niewiarygodnych.

ZNACZĄCY DOROŚLI A KORZYSTANIE Z INTERNETU PRZEZ OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

7.1. RODZICE A ZARZĄDZANIE RYZYKIEM *ONLINE* DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Kolejnym „niedocenianym” jak dotąd obszarem jest kwestia korzystania z Internetu przez rodziny osób z NI, które w świetle danych wymagają szeroko rozumianego wsparcia (Chadwick i in., 2010). Współcześnie dotyczyć to może także pomocy w radzeniu sobie z wyzwaniem związanym z korzystaniem z Internetu przez ich dzieci. Bezpieczeństwo i ryzyko to ważne kwestie wyłaniające się w badaniach nad używaniem nowych mediów przez użytkowników z NI. Są to zagadnienia kluczowe również z perspektywy osób sprawujących opiekę nad nimi – rodziców, nauczycieli, opiekunów. Niezwykle ważne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie jakimi sami są użytkownikami Internetu, jakimi możliwościami wsparcia dysponują w tym względzie oraz jak oceniają potencjalne korzyści i zagrożenia (związane z używaniem TIK) w odniesieniu do swoich niepełnosprawnych dzieci. W świetle badań, opiekunowie osób z NI wykazują tendencję do dokonywania wyborów za swoich podopiecznych, natomiast w mniejszym stopniu wspierają ich niezależne myślenie i wybory (Williams, 2011). Niektórzy badacze mówią wręcz o istnieniu swoistego nadopiecznego instynktu (Good, Fang, 2015, s. 179) używanego do chronienia swoich dzieci z niepełnosprawnościami przed zagrożeniami, również w Internecie. Dorośli, w świetle badań, wykazują tendencję do nadopieczności i bardziej restrykcyjnych technik kontroli w przypadku korzystania przez dzieci ze SPE (Arri-

zabalaga-Crespo i in., 2010). Ilustracją pewnej nadmiarowości w działaniach opiekunów wobec osób z NI może być poniższa diagnoza:

„[...] mit wiecznego dziecka, nadmiernie chroniąca postawa dorosłych, nadmierna kontrola i obniżanie w sposób sztuczny wymagań to czynniki znacząco ograniczające rozwój tożsamości i niesprzyjające podnoszeniu kompetencji społecznych” (Bartuś, 2017, s. 199).

Problem ograniczania aktywności i w konsekwencji doświadczeń, braku odpowiedniej stymulacji może dotyczyć zarówno sfery *offline*, jak i działań wykorzystujących TIK. Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami często czują się niepewni w zakresie oceny przydatności nowoczesnych technologii w życiu swoich dzieci (Durkin, Conti-Ramsden, 2014). Żyją w pewnym napięciu między skrajnymi wizjami dotyczącymi nowych mediów – ogromnych nadziei lub poważnych zagrożeń dla swoich dzieci. Niepewność ta częściowo wynikać może z faktu nadreprezentacji wśród rodziców osób niekorzystających z narzędzi ery cyfrowej. Co czwarta rodzina osób z NI, która posiadała dostęp do Internetu, nie korzystała z niego (Gutierrez, Martorell, 2011). Istnieje ryzyko, że nadmierna koncentracja na zagrożeniach prowadzić będzie do przedstawiania użytkowników z niepełnosprawnościami jako bezradnych, słabych, potencjalne ofiary wymagające nadzoru w korzystaniu z TIK. Kształtowanie pewności siebie, poczucia bezpieczeństwa wymaga wsparcia również w obszarze korzystania z nowych technologii (Naslund, Gardelli, 2013). Wydaje się to mało prawdopodobne w sytuacji, kiedy rodzice nie czują się pewnie w tym obszarze. Szeroko rozumiane wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami przez dorosłych często jest niezbędnym składnikiem powodzenia młodych ludzi. Zdaniem Marti Reimer-Reiss i Robbyn Whacker (2000), wsparcie i towarzyszenie podopiecznym w ich aktywnościach okazało się kluczowym czynnikiem powodzenia w zakresie używania technologii asystujących (wspomagających).

Znaczącym faktem jest wielokrotnie podkreślany, gorszy w porównaniu z innymi niepełnosprawnościami, poziom niezależnego funkcjonowania użytkowników z NI oraz ich bardziej ograniczony dostęp do uczestnictwa w przestrzeni społecznej, również tej zapośredniczonej nowymi mediami. Wychodzenie na zewnątrz, rozumiane również jako korzystanie ze społecznościowego potencjału Internetu, może wiązać się z różnymi zagrożeniami. Osób z NI dotyczy to jeszcze w jeszcze większym stopniu, gdyż są mniej zaradni, często nie potrafią radzić sobie z niebezpieczeństwami lub tak są postrzegani. Powstają zatem

pytania czy rodzice, opiekunowie są gotowi na zaakceptowanie pewnej dozy ryzyka (Stock i in., 2011) oraz jaki będzie wynik ważenia korzyści i zagrożeń związanych z aktywnością internetową podopiecznych. J. Seale (2007) zauważa, że nadmierna troska o bezpieczeństwo *online* użytkowników z niepełnosprawnością intelektualną może ograniczyć przestrzeń dla wypowiedzania się we własnym imieniu. Stawia również pytanie, w jakim stopniu działania dzieci w Internecie są wynikiem działalności ich samych, a w jakim ich opiekunów. Zdaniem J. Seale (2014) korzystanie z nowych mediów przez niepełnosprawnych intelektualnie użytkowników może znajdować się poza poczuciem bezpieczeństwa, strefą komfortu (*comfort zone*) pracowników organizacji pomocowych wobec niezależnych zachowań podopiecznych. Stąd wynikać mogą próby ograniczania ich dostępu do nowoczesnych technologii. J. Seale (2014) proponuje uwzględnienie, w interpretacji korzystania z TIK, kontekstu swoistej kultury ryzyka panującej w otoczeniu osób z NI. Postrzeganie przez dorosłych Internetu przede wszystkim w kategoriach zagrożeń wywiera wpływ w postaci niedoceniaenia pozytywnych skutków aktywności w tej sferze i co za tym idzie, ograniczania dostępu lub zakresu korzystania z sieci. Jedną z oczywistych barier jest niekompetencja opiekunów, która w połączeniu ze skomplikowaną technologią oraz przecenianiem zagrożeń, ogranicza możliwości pozytywnego wpływu wykorzystywania TIK.

Jak już wcześniej wskazywano, młodzi ludzie z NI są postrzegani jako jednostki bardziej narażone na skrzywdzenie. Potrzeba badań nad grupami użytkowników szczególnie narażonych na ryzyko negatywnych konsekwencji w korzystaniu z Internetu wyrażona jest m.in. w raportach *EuKids Online*. Warto jednak zauważyć, że wyniki badań L. Löfgren-Mårtenson, E. Sorbring i M. Molin (2015) pokazują, że rodzice oceniali samotność swoich dzieci jako poważniejsze ryzyko niż zagrożenie nadużyciami seksualnymi, których mogły stać się ofiarami korzystając z Internetu. L. Löfgren-Mårtenson (2008), w swoich jakościowych badaniach, podkreśla również rozbieżności występujące między młodymi ludźmi z NI a ich dorosłymi opiekunami. Ci ostatni okazują się być znacznie bardziej pesymistyczni co do używania Internetu przez swoich niepełnosprawnych podopiecznych. Przeceniają natomiast zagrożenia i w zbyt małym stopniu postrzegają szanse z tym związane. Diagnoza ta znajduje potwierdzenie w badaniach J. Seale (2007), która podkreśla, że troska i obawy o bezpieczeństwo korzystania z sieci mogą mieć negatywny wpływ na możliwość wykorzystywania potencjału w niej tkwiącego. Warto w tym miejscu przywołać opinię T. Żółkowskiej (2011, s. 80), która stawia pytanie: kiedy niepełnosprawni będą mogli po prostu uczestniczyć w życiu, w tym szansach i ryzyku, jakie ze sobą przynosi współczesność? „Nie

można ich ciągle chronić przed zagrożeniami społecznymi. Może nadszedł czas wprowadzenia nowej koncepcji – koncepcji uczestnictwa”.

Christine Parsons i współpracownicy (2008) również zauważają szczególną rolę personelu i opiekunów decydujących o dostępie do Internetu oraz jeszcze jednej grupy – usługodawców (*service providers*). Opiekunowie, zdaniem tych badaczy, wykazują tendencje do postrzegania Internetu w następujących kategoriach:

1. Internet jest poznawczo nieosiągalny dla osób z NI i stąd nieodpowiedni dla nich;
2. Internet stwarza zagrożenie dla społecznej inkluzji i interakcji z innymi;
3. Internet ma czysto edukacyjne zastosowanie i oparty jest na umiejętnościach czytania oraz pisania i dlatego jest nieadekwatny dla osób z NI;
4. Internet nie jest potrzebny, zwłaszcza starszym osobom z NI i tym z głębszymi jej formami.

Sądy takie należy uznać za wyraz pesymizmu mającego negatywny wpływ na umożliwienie korzystania z TIK osobom z NI.

Jednym z wniosków, wynikających z analizy Emily Tanis i współpracowników (2012), jest występowanie potrzeby zintensyfikowania kształcenia kompetencji cyfrowych rodziców. Wyniki te pokazały również, jak silnie zróżnicowana jest grupa młodych osób z NI. Można powiedzieć, że w ich przypadku Internet będzie wywierał wpływ, w zależności od sytuacji konkretnej osoby, włączając tu m.in. jej możliwości i otrzymywane wsparcie⁸⁹. Badacze ci potwierdzają nisko ocenianą wiarygodność respondentów z tym rodzajem niepełnosprawności. Najczęściej to nie oni a opiekunowie wypowiadają się w ich imieniu, niejednokrotnie dostarczając fałszywego obrazu dotyczącego korzystania z nowoczesnych technologii. W związku z tym, podkreślić również należy potrzebę uwzględniania w badaniach nad korzystaniem z Internetu perspektywy użytkowników z NI (Chadwick, Quinn, Fullwood, 2016).

Rodzice osób z NI, podobnie jak ich dzieci, są grupą silnie zróżnicowaną. Jest wśród nich również wiele osób optymistycznie postrzegających nowoczesne technologie i wiążących z nimi nadzieje na pomoc dla swoich dzieci. Sama jednak technologia, bez spełnienia dodatkowych warunków, nie może stanowić odpowiedzi na wszystkie problemy dzieci z niepełnosprawnościami (Smith, 2013).

⁸⁹ Więcej można znaleźć w „Tymczasowym modelu analizy korzystania z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną” opracowanym przez autora. Patrz: Plichta, 2013. Uwzględnia on następujące elementy: ogólny poziom funkcjonowania osób z NI, posiadane wsparcie, kontekst i kompetencje społeczne, współwystępujące dysfunkcje, znaczenie przypisywane nowym mediom oraz wzory spędzania wolnego czasu i posiadane zainteresowania.

Poglądy opiekunów i rodziców koncentrujących się na zagrożeniach w Internecie dla swoich podopiecznych i dzieci mają znaczenie dla kształtowania się zgeneralizowanych, negatywnych postaw wobec korzystania z sieci zarówno w wymiarze edukacyjnym (rodzice nie mogą być wtedy wzorcem prawidłowego korzystania), wychowawczym (nie uczestniczą w aktywnościach *online*, niedoceniają bądź lekceważą te sferę) i w obszarze bezpieczeństwa (dzieci nie pójda do rodziców po pomoc, w przypadku kiedy spotka je coś złego). Zapobieganie zagrożeniom nie jest łatwe, ponieważ młodzi ludzie często nie informują o nich albo nie mają poczucia zagrożenia lub doświadczonej krzywdy (Good, Fang, 2015). Znaczącym wyzwaniem jest również to, że rodzice dzieci ze SPE, w tym z niepełnosprawnościami potrzebują specyficznej wiedzy i umiejętności potrzebnych do wspierania swoich dzieci. Odnosi się to również do kompetencji cyfrowych, np. świadomości potencjału, jak i realnej oceny zagrożenia związanych z korzystaniem z TIK.

Polskie badania⁹⁰ potwierdzają tezę, że korzystania przez dziecko z NI z Internetu, może być poważnym problemem wychowawczym, w rozwiązywaniu którego rodzice potrzebują wsparcia profesjonalistów:

Powinien być ktoś taki, jakiś specjalista aby mi pomógł w wychowaniu. Podpowiedział, doradził czy dobrze pewne rzeczy robię, czy źle bo ja sama czasami nie wiem czy odpowiednio reaguję na pewne jego zachowania. Czy krzyczeć jak jest długo przed komputerem czy jak – nie wiem. Staram mu się tłumaczyć ale różnie to bywa (R53).

Problem szeroko rozumianego bezpieczeństwa w sieci osób z NI pojawia się rzadko zarówno w literaturze naukowej, jak i w doniesieniach z obszaru praktyki. Zauważyć jednak należy wzrost zainteresowania takim tematem, szczególnie w kontekście wsparcia dla rodziców i opiekunów (np. *Learning Disabilities, Autism and Internet Safety: A Parent's Guide*, 2014). Należy mieć nadzieję, że wzrostowi zainteresowania praktyków odczuwających, że korzystanie z sieci przez podopiecznych jest istotną kwestią, towarzyszyć będzie zwiększenie się zainteresowania badaczy. Potrzeba znajomości punktu widzenia rodziców dzieci z NI jest kolejnym elementem budowania wielostronnej wiedzy o ich doświadczeniach związanych z wychowaniem w erze cyfrowej. W kolejnej ramce tematycznej znajduje się zestawienie najważniejszych wyników ilości-

⁹⁰ „Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat” Łódź, 2015.

wego badania rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z 2012 roku, uczęszczających do szkół specjalnych województwa łódzkiego⁹¹, którzy okazali się grupą korzystającą z Internetu w bardzo ograniczonym zakresie oraz odznaczającą się dużym zróżnicowaniem np. w zakresie działań wychowawczych wobec aktywności *online* swoich dzieci.

Synteza wyników badania: „Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu”

Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu

Badanie kwestionariuszowe rodziców (N=100) i dzieci (N=100) w czterech szkołach specjalnych dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z terenu Łodzi i województwa łódzkiego (Plichta, 2012).

Najważniejsze wyniki:

- rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną używają TIK w ograniczonym zakresie (np. w ciągu 30 dni poprzedzających badanie tylko 4 na 10 rodziców wysyłało bądź odebrało wiadomości pocztą elektroniczną). Im bardziej „zaawansowany” sposób korzystania z Internetu, jak np. używanie mediów społecznościowych do wyrażania swoich opinii tym rzadziej jest obecny w wypowiedziach badanych rodziców;
- dość niski poziom kompetencji informatycznych (co trzeci z badanych rodziców ma obawy, że korzystając z komputera może w nim coś zepsuć) i ograniczone możliwości udzielania wsparcia swoim dzieciom w obszarze wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- badani rodzice są optymistycznie nastawieni co do możliwości, jakie daje korzystanie z TIK ich dzieciom. Ze zdaniem „Dostęp do Internetu w domu pomaga moim dzieciom w nauce” zgadza się aż 81% badanych (w tym 50% zdecydowanie zgadza się). Przeciwnego zdania jest jedynie 7% respondentów.
- respondenci postrzegają Internet jako bezpieczną przestrzeń dla swoich dzieci;
- rodzice dzieci z NI są bardzo zróżnicowaną grupą pod względem stosowanych metod rodzicielskiej kontroli, choć wielu z nich nie stosuje żadnych ograniczeń (np. czasowych) dotyczących korzystania z nowych mediów. Zarówno osoby limitujące ten czas, jak i ci, którzy tego nie robią są podobnie liczni (odpowiednio 39% i 34%). Szczególnie zastanawiający wydaje się fakt dość dużej grupy deklarującej niepodejmowanie działań ograniczających;
- badani relacjonują niepokojące rozmiary niektórych ryzykownych sytuacji związanych z używaniem nowych mediów przez ich dzieci (np. 16% rodziców potwierdziło, że ich dziecko otrzymało seksualne propozycje przez Internet lub telefon komórkowy);
- więcej rodziców nauczyło się od dzieci czegoś dotyczącego korzystania z nowych mediów niż sami je nauczyli (uczenie swoich dzieci obsługi komputera kiedykolwiek w życiu zadeklarowało 48% respondentów, a 44% nigdy tego nie zrobiło).

Źródło: Plichta, 2013, s. 123–144.

⁹¹ Projekt nr 5 z listy w Aneksie.

Jako szczególnie interesujące w przedstawionym zestawieniu należy uznać przesłanki wskazujące na zjawisko „odwróconej socjalizacji” – więcej młodych ludzi z NI nauczyło czegoś rodziców o TIK, niż rodzice dzieci.

Korzystanie z nowych mediów może być wspólnym, pozytywnym doświadczeniem rodziców i dzieci, choć często media bywają przedstawiane jako zagrożenie dla relacji wewnątrzrodzinnych. Ciekawym przykładem ilustrującym odwrotne założenie, tzn. używanie nowych technologii może wzmacniać więzi rodzinne (w przypadku rodzin z dzieckiem autystycznym) jest analiza skuteczności warsztatów dla rodziców autorstwa Cheryl Wright i współpracowników (2011). Po ich przeprowadzeniu, z wywiadów z rodzinami ujawniły się dwa główne wątki – wzrost poczucia skuteczności rodziców i dziadków oraz postrzeganie Internetu, jako bezpiecznego środowiska przydatnego do budowania więzi z dziećmi. Warto wspomnieć w tym miejscu o dziadkach jako często kluczowych osobach wspierających dzieci niepełnosprawne. W przeciwieństwie do „technopesymistycznych” lęków, okazało się, że technologia nie zawsze izoluje z tzw. realnego świata, a używana w sposób refleksyjny może służyć do promowania niezależności, autoprezentacji (np. posiadanych mocnych stron) i kreatywności. Stanowić może również platformę dla komunikacji między uczniami, rodzinami i nauczycielami. Rodzice mogli ujrzeć, dzięki opisywanej inicjatywie, swoje dzieci odnoszące sukces, pewne siebie, w roli swoistych ekspertów w dziedzinie nowych technologii. Jako charakterystyczną należy uznać wypowiedź jednego z rodziców, który powiedział, że ma poczucie winy, że zbyt długo obniżał poprzeczkę dla swojego dziecka i nie dostrzegał tkwiącego w nim potencjału. Z kolei pozytywne doświadczenia rodzinne mogą stanowić działanie buforujące w obszarze stresu poprzez wzrost poczucia skuteczności rodzicielskiej. Ograniczenie w tym przypadku polega na tym, że te pozytywne doniesienia dotyczyły tzw. osób wysoko funkcjonujących.

Wspólne zaangażowanie w korzystaniu z mediów (*joint media engagement*) oznacza spontaniczne podejmowanie wspólnych, np. rodzinnych, aktywności medialnych i również wspólne korzystanie oprócz tradycyjnie spędzanego czasu wolnego. Używanie mediów (zarówno tradycyjnych, jak i nowych) może być niezwykle cennym rytuałem w rodzinach, z niepełnosprawnymi dziećmi. Okazuje się, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z ADHD więcej czasu korzystają wspólnie z dziećmi z telewizji niż rodzice ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami a kultura popularna może być silnym fundamentem oraz spoiwem dla rodziców i dzieci z niepełnosprawnościami (Alper, 2014).

B. Good i L. Fang (2015) opisują interwencję uwzględniającą zarówno rodziców, jak i dzieci, ukierunkowaną na bezpieczne korzystanie z Internetu. Celem tej inicjatywy było pogłębienie u rodziców znajomości środowiska nowych mediów, zainteresowanie mediami społecznościowymi, kwestiami bezpieczeństwa, jak również wykorzystanie istniejących kompetencji cyfrowych dzieci i mocnych stron w tym zakresie.

Działania, których adresatami są rodzice, nie wyczerpują możliwości wspierania rozwoju kompetencji medialnych dzieci. Ważnym elementem są również aktywności angażujące całą rodzinę. Za jedno z założeń nowoczesnej edukacji medialnej uznać należy to, że technologie, a mówiąc precyzyjniej dzieci z nich korzystające, potrzebują przewodników jakimi powinni być przede wszystkim rodzice. Kaisa Pihlainen-Bednarik (2012), opierając się na takim założeniu, opisuje funkcjonowanie w latach 2009–2012 klubów nowych technologii dla rodziców i dzieci ze SPE w wieku 4–13 lat. Głównymi zasadami w toku działalności klubów było uczenie rodziców, rozumienie ich kluczowej roli w edukacji medialnej swoich dzieci oraz wykorzystanie wspólnych aktywności z dziećmi do budowania porozumienia. Tak więc nowe media były tu, w pewnym sensie, pretekstem do nawiązywania i pogłębiania tradycyjnych więzi, a nie celem samym w sobie.

Istnieją również obiecujące wyniki wskazujące na potencjał technologii mobilnych (tabletów, telefonów komórkowych) we wzmacnianiu uczestnictwa rodzin w kształtowaniu prawidłowych zachowań dzieci. Automodelowanie (*video self-modelling*) pożądaných zachowań jest odmianą *video modellingu*⁹² (Allen, Vatland, Bowen, Burke, 2015). Uczący się obserwuje nagrany siebie podczas wykonywania pożądaney czynności, np. kupowania, zamawiania jedzenia⁹³. Zdaniem Davida Banesa i Richarda Waltera (1997) największym problemem nie jest opanowanie samej technologii przez osoby z NI, a wypracowanie i rozwój metod włączających jej użycie w codzienne doświadczenie, czynności, sytuacje (np. w domu, szkole). Równie ważnym aspektem jest sprawienie, żeby aktywnościom takim nadać znaczący chrakter (*meaningful activities*).

⁹² Metoda zawiera: identyfikację kroków (części składowych), ćwiczenia przed sfilmowaniem, nagrywanie w taki sposób, żeby każda czynność była łatwa do wyodrębnienia, pozytywne (zakończone sukcesem) zakończenie po wykonaniu czynności, omówienie i powtórzenie, jeśli jest taka potrzeba. Jest to metoda sprawdzona a udowodniona skuteczność tej metody wymaga „wmontowania” w codzienne życie rodzinne.

⁹³ Metoda ta składa się z nagrania poszczególnych zachowań służących osiągnięciu docelowej umiejętności, np. podejście do urzędnika, spojrzenie na niego, zwrócenie się (np. powiedzenie „przepraszam, czy mogę...”).

Edukacja medialna kierowana do osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin jest jednym z rozwiązań sprzyjających redukcji ryzyka związanego z korzystaniem z Internetu. Na przykład w badaniach Frederika Kydlunda i współpracowników (2012, za: Seale, 2014) obawy dotyczące umieszczanych w sieci zdjęć zostały zredukowane dzięki nauce korzystania z ustawień prywatności na portalach społecznościowych. Zdaniem J. Seale (2014) umożliwianie niepełnosprawnym intelektualnie użytkownikom podejmowania pozytywnego ryzyka przyczynia się do przejmowania kontroli nad swoim życiem, co może sprzyjać również wzrostowi ogólnego dobrostanu. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że podejmowanie ryzyka, w pewnych przypadkach, może prowadzić również do problemów, np. dla zdrowia lub bezpieczeństwa. Sukces w podejmowaniu działań w obszarze „pozytywnego ryzyka” wynika w dużej mierze z dzielenia się odpowiedzialnością za nie (*shared risk-taking*), co oznacza, że ludzie z niepełnosprawnością i ich opiekunowie wspólnie uzgadniają oraz podejmują decyzje co do zakresu i sposobu korzystania z Internetu.

7.2. PROFESJONALIŚCI A CYFROWE KOMPETENCJE PODOPIECZNYCH Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Nauczyciele (również inni profesjonaliści) i szkoły pełnią kluczową rolę w procesie edukacji, również dotyczącej używania współczesnych narzędzi uczenia się jakimi są nowe media. Trzy czynniki należy uznać za decydujące w placówce skutecznie implementującej nowe media w proces edukacji i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnościami. Są to: dostęp, nauczyciele mający odpowiednie nastawienie i umiejętności oraz adekwatne zadania związane z używaniem tych mediów.

Początkowe nadzieje rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w związku z obecnością TIK w szkołach z biegiem czasu ulegały, zdaniem Jane Brodin (2010), znaczącemu zmniejszeniu, w taki sposób by osiągnąć stan zaniepokojenia ((np. dotyczącą negatywnego wpływu ilości wolnego czasu spędzanego z nowymi technologiami na izolację i możliwości uczenia się ich dzieci). Jene Brodin (2010) koncentruje się na dzieciach z niepełnosprawnością ruchową, lecz do pewnego stopnia rozważania te mogą odnosić się do innych jej rodzajów. Zdaniem Marca Prensky'ego (2006) wszystkie dzieci już na etapie przedszkola powinny mieć dostęp do nowoczesnych technologii tak, żeby uczyć się korzystania z nich poprzez zabawę. Dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi decydującą rolę odgrywają postawy nauczycieli i rodziców. W nielicznych bada-

niach wyraźnie zaznaczona jest rola dyrektorów, jako czynnika wpływającego na powodzenie w obszarze skutecznej implementacji nowych mediów w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Jeśli mają pozytywne nastawienie do TIK i postrzegają je jako rozszerzenie możliwości, „przedłużenie zmysłów”, nowe narzędzie komunikowania się i rozwiązywania problemów, stanowią istotny czynnik modelujący nastawienie swojego personelu (Brodin, 2010).

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami oczekują od nowych technologii, że będą sprzyjały nabywaniu nowych umiejętności oraz stanowiły narzędzie inkluzji, realizując nadzieję na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym, doświadczanie wspólnotowości i równych szans. Możliwość interakcji z osobami ze swojego najbliższego środowiska, np. rówieśniczego, jest czynnikiem o zasadniczym znaczeniu dla poczucia jakości życia. Rodzice okazują się jednak rozczarowani niedostosowanym oprogramowaniem, sprzętem i niewystarczającymi, w ich odczuciu, kompetencjami nauczycieli. Ta negatywna ocena odnosi się również do dyrektorów (Brodin, 2010).

Rzeczywistość, nawet w krajach aktywnie promujących włączanie, jak np. Szwecja, pokazuje że część dzieci z niepełnosprawnościami wciąż podlega faktycznej segregacji, nawet w warunkach kształcenia inkluzyjnego. Z możliwościami TIK w działaniach dotyczących zwiększenia szeroko rozumianej społecznej partycypacji formułowano wiele nadziei. Wydaje się, że wiele z tych oczekiwań nie spełniło się (Brodin, 2010). Te dwa poważne wyzwania, jakimi są korzystanie z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnościami i inkluzja społeczna – wymagają wsparcia.

Badania przedstawiające punkty widzenia osób mających największy wpływ na dzieci z NI – rodziców i nauczycieli, należą do unikalnych. Wywiady z tymi pierwszymi (Parsons i in., 2008) ujawniły postrzeganie Internetu jako przestrzeni doświadczania miłości i seksualności przez ich dzieci, w kontekście nadziei, trosk, zagrożeń i odpowiedzialności. Nauczyciele również traktują Internet jako niezwykle ważną przestrzeń kontaktów społecznych, ale silniej koncentrują się na zagrożeniach. Dla niektórych uczniów z NI, Internet może być miejscem pozytywnych doświadczeń, podczas gdy dla innych korzystanie może skończyć się niechcianymi doświadczeniami lub poniżeniem. Nauczyciele, w omawianych badaniach, wymieniali poważne sytuacje kończące się negatywnymi skutkami aktywności *online* młodych ludzi z NI, np. podróżowaniem do innego miasta w celu osobistego spotkania się z kimś poznanym w Internecie lub umieszczenie zdjęcia nauczyciela w sieci z komentarzem, o jego rzekomej orientacji homoseksualnej, co doprowadziło do poważnego kryzysu w szkole. Generalnie, w świetle

doniesień naukowych, profesjonalści bardziej pesymistycznie postrzegają Internet jako środowisko zdobywania pozytywnych doświadczeń niż rodzice. W wypowiedziach rodziców widać większe wsparcie dla modelu przyjmowania pozytywnego ryzyka (*positive risk-taking*) (Seale, Nind, Simmons, 2013; Seale, 2014).

Korzystanie z Internetu może zmienić również relacje między tymi, którzy potrzebują wsparcia, pomocy (np. pacjentami, klientami) a specjalistami. Jak zauważają Debra Skinner i Thomas Weisner (2007, s. 306) Internet jest przykładem zdobyczy cywilizacyjnej o charakterze kulturowym i jednocześnie źródłem, dzięki któremu rodzice w większym stopniu stali się wymagającym partnerem dla tzw. profesjonalistów. Ważnym elementem rozwoju zawodowego specjalistów (np. nauczycieli) powinno być rozpoznawanie własnych postaw wobec wykorzystywania Internetu do kontaktów z rodzicami dzieci z niepełnosprawnościami. Nie zawsze są to postawy pozytywne, gdyż jak zostało wspomniane, Internet stanowi zagrożenie dla tradycyjnie nierównych relacji ze specjalistą. W tym zakresie jest zatem środkiem wyrównującym statusy. Odnosi się to również do wczesnej interwencji (wczesnego wspomagania rozwoju), gdzie taki hierarchiczny model miał miejsce, szczególnie w przeszłości. Przykładem działań możliwych do wykorzystania w pracy z rodziną może być m.in. wspieranie przez specjalistów rodzin w wyszukiwaniu informacji w sieci (np. poprzez stworzenie listy wiarygodnych źródeł internetowych) lub tworzenie materiałów prezentujących ich pracę (np. w formie umieszczania plików wideo ilustrujących metody usprawniania dziecka). Formą wsparcia jest choćby pytanie przez specjalistę, nauczyciela, o to jak rodzice wykorzystują Internet do spraw związanych z dzieckiem. Nawet tak nieskomplikowane działanie jest w stanie wskazać ewentualne szanse, zagrożenia, obszary potencjalnych działań w pracy z rodziną. Punktem wyjścia do pracy w omawianym obszarze jest w pierwszym rzędzie postrzeganie przez profesjonalistów Internetu w większym stopniu jako „sojusznika” niż zagrożenie. Może to sprzyjać wprowadzaniu działań upodmiotowiających, skoncentrowanych na rodzinie, dopasowaniu pomocy do indywidualnych potrzeb i poprawie relacji specjalista – rodzic. Dlatego tak ważny jest punkt widzenia nauczycieli i rodziców, którzy są kluczowymi osobami w procesie wspierania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, również w zakresie sieciowej aktywności. Korzystanie z Internetu nie odbywa się w próżni, zatem różne czynniki kontekstualne należy uwzględnić w całościowej ocenie aktywności w obszarze nowych technologii. W przypadku osób z NI pojawia się również pytanie, w jakim stopniu są biernymi konsumentami treści, czy i w jakim stopniu Internet jest dla nich areną twórczego, aktywnego

działania oraz jak realizowana jest odpowiedzialność dorosłych za aktywność młodych ludzi. Wreszcie, czy działania nauczycieli mają charakter proaktywny, koncentrują się na zapobieganiu, czy reaktywny – są reakcją na niewłaściwe zachowania, problemy.

Jakkolwiek rodzice w badaniach (Molin, Sorbring, Löfgren-Mårtenson, 2015) byli bardziej optymistyczni niż nauczyciele, nie doceniali jednak roli Internetu w eksperymentowaniu z własną tożsamością i autoprezentacją swoich dzieci z NI. Wnioskowanie utrudnia jednak (nie tylko w przypadku tych badań) ograniczona ilość uczestników. Starsze badania wskazują, że wielu profesjonalistów ma wysokie oczekiwania wobec TIK wspomagających proces uczenia się i ogólnie do wspierających, (np. jako narzędzie ułatwionego komunikowania się), podczas gdy postawy rodziców były mniej entuzjastyczne i bardziej ambiwalentne (Parette, VanBiervliet, Hourcade, 2000). Stosunek rodziców do korzystania z Internetu przez dzieci z NI pokazuje swego rodzaju „uwięzienie”. Z jednej strony postrzegają ogromne szanse, ale i bardzo obawiają się ryzyka skrzywdzenia.

Jeszcze innym wątkiem jest posługiwanie się nowymi mediami rozumiane jako element rozwoju zawodowego profesjonalistów (np. Ayres, Mechling, Sansosti, 2013). Technologia komputerowa nie różni się od innych narzędzi, a jej siła nie pochodzi z tego czym jest, ale raczej, w jaki sposób jest używana. Taki punkt widzenia różni się od tradycyjnego myślenia dychotomicznego związanego z korzystaniem z Internetu (sprzyja czy zagraża rozwojowi?) typowego dla determinizmu technologicznego. Uwzględnia również rolę czynników pośredniczących np. kompetencji „pomagaczy”, które są moderatorem relacji osób z niepełnosprawnością z technologiami. Niestety, szwedzkie badania Camilli Ramsten i współpracowników (2016) wskazują na brak organizacyjnego wsparcia w obszarze TIK dla personelu pracującego z osobami z NI.

Przygotowanie dzieci do przyszłego życia musi odnosić się do nowoczesnych technologii zarówno jako specyficznych narzędzi do osiągnięcia różnych celów życiowych, ale również jako środowiska socjalizacji i miejsca realizacji kontaktów międzyludzkich. Czy nowe technologie mogą sprzyjać wyrównywaniu szans dzieci ze SPE? Wydaje się że tak, ale jeszcze wiele jest na tej drodze do zrobienia. Technologie mogą być rewolucyjnymi narzędziami transformacji życia osób z niepełnosprawnościami poznawczymi, ale zawsze będzie to zapośredniczone „decydującymi osobami” (*powerful others*), zwykle rodzicami i opiekunami. Zatem koncentracja na tej grupie wydaje się mieć zasadnicze znaczenie. Stąd wynika potrzeba pogłębiania tego tematu z różnych perspektyw oraz realizowanie nowoczesnej edukacji medialnej.

7.3. TECHNOLOGIE INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE JAKO NARZĘDZIE WSPIERANIA RODZICÓW DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Dzieci z niepełnosprawności mogą doświadczać wielu trudności w różnych obszarach (np. poznawczym, fizycznym, społecznym, emocjonalnym). Również rodzicielstwo w sytuacji zwiększonego zapotrzebowania na wsparcie dla swoich dzieci z NI jest trudniejsze. Wiąże się zwykle z częstszym doświadczaniem znacznych obciążeń. W związku ze swoją sytuacją, poszukują informacji, próbują identyfikować źródła wsparcia, często brakuje im pewności siebie w tych poszukiwaniach. Tradycyjnie zwracali się o pomoc do specjalistów. Dziś taką rolę, niesprzeczną zresztą z tradycyjnymi źródłami wsparcia, pełni w coraz większym stopniu Internet. Dla wielu osób, począwszy od urodzenia się niepełnosprawnego dziecka, problemem jest brak bądź utrudniony dostęp do informacji, odbywa się poszukiwanie informacji, specjalistów, wsparcia, często w wielu obszarach. Obecnie coraz więcej wiadomo i coraz częściej mówi się o możliwościach uzupełniania tradycyjnych działań wspierających wykorzystywaniem Internetu – uwzględniając korzyści, jak i ograniczenia w tym zakresie. Do tych pierwszych możemy zaliczyć relatywną dostępność, szeroki zakres potencjalnego wykorzystania, elastyczność, łatwość w poszukiwaniu informacji, uzyskiwanie pomocy w warunkach prywatności i wygody, kontakty z innymi rodzicami w podobnej sytuacji, ale również, w niektórych sytuacjach, dostęp do specjalistów. Elastyczność dotyczy może zarówno wygodnego dla siebie czasu korzystania w ciągu dnia lub zakresu korzystania z oferty zgodnie z indywidualnymi potrzebami rodziców. Do ograniczeń zaliczyć należy m.in. niewielkie możliwości oceny jakości informacji, ich rzetelności oraz ogólne przeładowanie informacyjne.

„Internet stanowi przestrzeń, w której przejawia się wsparcie [...] informacyjne, emocjonalne, instrumentalne, materialne oraz duchowe. Ujawnienie się określonej formy wsparcia uzależnione jest od takich cech grupy wirtualnej, jak cel jej powstania, tematyka, zasięg i struktura, skład oraz dynamika. Poszukiwanie różnych form wsparcia społecznego w Internecie zależy od takich czynników jak sytuacja stresowa, istnienie stałej i pewnej bezpośredniej sieci społecznej, pomoc profesjonalna lub jej brak oraz cechy podmiotowe osoby, która znalazła się w tej sytuacji” (Walter, 2016, s. 210).

Nowe media mogą być bardziej ekonomicznym rozwiązaniem w stosunku do tradycyjnych metod wymagających czasem pokonania znacznej odległości, pociągających za sobą koszty podróży i opłaty za usługi specjalisty. Bywają też pomocne w przezwyciężaniu niektórych potencjalnych problemów związanych z obecnością specjalisty w domu, np. dotyczy kwestii prywatności, zróżnicowania kulturowego, bezpieczeństwa. Oprócz wymienionych już zalet o ich wartości w omawianym obszarze stanowi również sprzyjanie zachowaniu podmiotowości w oddziaływaniach edukacyjnych i terapeutycznych, a ludzie w warunkach względnej anonimowości mogą być bardziej otwarci. Szczególne znaczenie może płynąć z tego faktu dla tych, których dzieci mają rzadkie choroby, zaburzenia, niepełnosprawność. Wsparcie *online* wydaje się być szczególnie ważne w przypadku szeroko rozumianych kwestii drażliwych, np. dotyczących zdrowia psychicznego, uzależnień. Może być realizowane w różnych wariantach i formatach, jako narzędzie dostępne dla wszystkich (publiczne) lub z ograniczonym dostępem (dla osób zainteresowanych). Może być realizowane (dla osób zainteresowanych), w formie synchronicznej i asynchronicznie. Wsparcie *online* szczególnie wydaje się stanowić atrakcyjną ofertę dla osób mieszkających z dala od dużych ośrodków, doświadczających ograniczeń czasowych wynikających z wykonywania pracy zawodowej, obowiązków związanych z opieką nad dzieckiem oraz szukających osób w podobnej sytuacji.

Anat Zaidman-Zait i Jamie Jamieson (2007) zauważają, że korzystanie z Internetu przez rodziców dzieci z niepełnosprawnościami jest ważne m.in. ze względu na możliwość interakcji z innymi, wymiany informacji oraz wyrażanie swoich opinii. Kontakty zapośredniczone (*online*) z innymi rodzicami, będącymi w podobnej sytuacji, przyczyniają się do redukcji poczucia izolacji, dają możliwość uczenia się przez modelowanie (np. nabywania strategii radzenia sobie) oraz przyczyniają się do budowania poczucia wspólnoty. Wartości jakie przynosi uczestnictwo w społeczności *online* dla opiekunów i rodzeństwa w zakresie poszukiwania informacji i wsparcia dostrzega m.in. Jaeger (2012). Działania oparte na Internecie można podzielić ze względu na powód, dla którego potencjalni uczestnicy z nich korzystają. Tak więc wyróżnia się osoby, które szukają wsparcia dla siebie i tych, którzy szukają wsparcia dla swoich dzieci oraz tych, którzy poszukują lub uczestniczą w działaniach *online* z obydwu powodów.

A. Zaidman-Zait i J. Jamieson (2007) twierdzą, że rodzice dzieci z niepełnosprawnościami konfrontowani są od wczesnego okresu życia dziecka z nieprzyjazną, mało zrozumiałą terminologią medyczną, rehabilitacyjną i edukacyjną. Dane wskazują również na to, że rodzice mogą być odpowiedzialnymi poszukiwaczami

wiedzy na temat sytuacji swojego dziecka pod warunkiem, że spełnione są podstawowe warunki dostępności stron internetowych. Warto pamiętać, że osoby gorzej wykształcone rzadziej wykorzystują Internet do poszukiwania informacji dotyczących szeroko rozumianego zdrowia, niepełnosprawności. Wiele stron internetowych jest niedostosowanych do niżej wykształconego, często gorzej radzącego sobie z czytaniem i rozumieniem, odbiorcy. Stąd wynika potrzeba odpowiedniego sposobu przekazu informacji na stronach internetowych uwzględniającego trudności niektórych użytkowników. Serwisy takie powinny zatem spełniać poniższe zalecenia:

- 1) łatwość użycia, nawigowania;
- 2) prosty język;
- 3) zawierać linki do ważnych, pewnych źródeł.

Ważnym obszarem potencjalnego wykorzystywania nowoczesnych technologii, adresowanym bezpośrednio do rodziców, są programy wczesnego wspomaganie rozwoju realizowane (częściowo lub w całości) przez Internet. Wyniki analiz przeprowadzonych w tym obszarze stosunkowo nielicznych inicjatyw należy uznać za obiecujące, choć niejednoznaczne. Efektywne wczesne wspomaganie, zdaniem Heddy Medan i Marca Daczewitza (2015), powinno być skoncentrowane na rodzinie, wzmacniać zaangażowanie rodzinne, opierać się na dowodach skuteczności a trening realizowany w naturalnym otoczeniu rodziny. Przykładem takiej interwencji był program „Infant Net”, którego wyniki dowodzą, że realizowanie przez Internet programów wczesnej interwencji (wczesnego wspomaganie rozwoju) wspierają rozwój społeczno-emocjonalny dzieci i pogłębiają ich relacje z matkami. Krytycy takich interwencji (opartych na komunikacji zapośredniczonej) podkreślają jednak, że są uboższe, bardziej powierzchowne w porównaniu z kontaktami twarzą w twarz. Sveta Venkatesh i współpracownicy (2012) również wskazują na zalety wykorzystywania nowych technologii do wczesnej interwencji. Jedną z mniej wymagających form takiego używania jest adresowanie działań wspierających do tych, którzy długo czekają na regularną terapię, np. poprzez wskazanie aplikacji na tablet lub smartfon, przesyłanie przydatnych informacji, filmów instruktażowych. Warto zauważyć, że w kilku kategoriach „wizyty wirtualne” (*virtual home visits*) mogą być wyżej oceniane niż tradycyjne wizyty twarzą w twarz (Olsen, Fiechtl, Rule, 2012). Wśród nielicznych polskich rozwiązań zauważyć należy internetowy system „AutismPro” przynoszący pozytywne doświadczenia opisany przez Annę Waligórką i współpracowników (2012).

Niezależnie od typu interwencji (tradycyjnej czy opartej na Internecie) kluczowym elementem wczesnego wspomaganie rozwoju jest zaangażowanie rodziców. Internet może m.in. być używany do udzielania instruktażu rodzicom jak efektywnie wprowadzać w życie strategie ukierunkowane na rozwój ich dzieci oraz prezentacji prawidłowego wykonywania konkretnych ćwiczeń. Dodatkowym atutem jest tu możliwość wielokrotnego odtwarzania i powrotu do interesujących sekwencji bez konieczności proszenia specjalisty o ponowną demonstrację (Plichta, 2017). Uniwersalnymi czynnikami wzmacniającymi motywację do uczestnictwa w formach pomocy opartych na Internecie (np. na forum dyskusyjnym lub grupie wsparcia *online*) są: obecność innych osób w podobnej sytuacji, możliwość komunikowania się z innymi, korzystanie z różnych doświadczeń oraz prywatność i anonimowość. Analiza zawartości treści forum e-mailingowego dla rodziców dzieci z autyzmem wykazała występowanie czterech głównych kategorii: poszukiwanie sensu, dostosowywanie się do zmian, wsparcie, wspólnota doświadczenia. Mimo iż udział w takiej grupie okazał się znacznym źródłem wsparcia to zdaniem badaczy (Huws, Jones, Ingledew, 2001) przyczynił się również do tworzenia społecznej reprezentacji rodziców dzieci ze spektrum autyzmu. Pogląd ten znalazł potwierdzenie, ponieważ współczesne analizy literatury naukowej i innych zasobów sieciowych pokazują, że rodzice dzieci z autyzmem są znacznie bardziej wyróżnialną grupą niż na przykład rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że pomimo wielu zalet rodzice korzystają ze wsparcia *online* w ograniczonym czasie i niesystematycznie (Peron, 2002). Fakt, iż w badaniach najliczniejszą grupę uczestników stanowili biali, dobrze wykształceni, młodzi (poniżej 35. roku życia), zamieszkujący duże aglomeracje miejskie użytkownicy, jest częściowym przynajmniej potwierdzeniem istnienia rozwarstwienia cyfrowego czy nawet cyfrowego wykluczenia. Zarazem stanowi to kolejny przykład na to, że ci, którzy najbardziej potrzebują danej usługi, formy wsparcia, dostępu, korzystają z nich w najmniejszym zakresie⁹⁴. „Modelowy” użytkownik był młodą (trzydziestokilkuletnią) kobietą, bardzo dobrze wykształconą, mieszkającą w dużym mieście oraz charakteryzującą się dobrym statusem materialnym, z reguły z pełnej rodziny mającej jedno małe (1–3 rok życia) dziecko z zespołem Downa. Osoby korzystające z opartych na

⁹⁴ W zakresie czynników indywidualnych, określających typowego rodzica korzystającego z internetowych form wsparcia, podobne wyniki uzyskała J. Zielińska (2014b).

Internecie formach wsparcia aktywnie, na co dzień korzysta z sieci. Z upływem czasu aktywność użytkowników w poszukiwaniu wsparcia obniżała się.

Główny wniosek pochodzący z analizy 16 wdrożeń (Paterson, Brewer, Stamler, 2013) wskazuje, że rozwój interwencji opartych na Internecie, dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, nie uwzględnia w wystarczającym stopniu ogólnej wiedzy na temat działań sprzyjających zaangażowaniu użytkowników w ten typ działań. Poważną zaletą dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami okazał się dostęp do materiałów, np. filmów z wykładami, ćwiczeniami wtedy, kiedy tego potrzebują, w dogodny sposób, w atrakcyjnej formie. Autorzy tej analizy zauważają wzrastającą liczbę publikacji wskazujących, że szeroko rozumiane wsparcie *online* jest narzędziem dobrze odbieranym, skutecznym w realizowaniu różnego rodzaju działań pomocowych, porównywalnym pod względem satysfakcji z interwencją „twarzą w twarz”. Jednocześnie, mimo licznych zalet, wciąż można mówić o stosunkowo małym rozpowszechnieniu i nielicznych danych płynących z badań takich działań.

Jednym z kluczowych wniosków z metaanaliz jest to, że uczestniczą w nich przede wszystkim ludzie dobrze wykształceni, głównie w celu uzyskania informacji i kontaktu z innymi użytkownikami. Uczestniczący w nich rodzice mówią o doświadczaniu poczucia wzmocnienia i upodmiotowienia (*empowerment*). Autorzy podkreślają silną potrzebę badań poszukujących odpowiedzi dlaczego rodzice angażują się lub nie w interwencje *online* i jakie zmienne sprzyjają korzystaniu z nich. Sami uczestnicy jako zalety wymieniają: pomoc w znalezieniu tego czego się szukało, podejmowanie decyzji na podstawie bardziej racjonalnych przesłanek, rozpoznanie możliwości jakie im przysługują, rady jak „poruszać się” w systemie pomocowym, nauczenie się radzenia w różnych trudnych sytuacjach związanych z niepełnosprawnością dziecka, rozwinięcie samoświadomości i rozwianie pewnych mitów, wątpliwości dotyczących niepełnosprawności dziecka (Paterson, Brewer, Stamler, 2013, s. 120). Nabywaniu samoświadomości uczestników sprzyja tworzenie postów, które pomogło uczestnikom rozwinąć bardziej pogłębione rozumienie swojej sytuacji. Można więc mówić w tym przypadku o autoterapeutycznej funkcji pisania. Uczestnictwo w interwencjach *online* pozwala również na swoistego rodzaju „wentylację uczuć” społecznie nieakceptowanych lub trudnych do wyrażenia w inny sposób. Ogranicza poczucie izolacji społecznej oraz przynosi poczucie większej kontroli nad swoją sytuacją.

Niezależnie od formy realizacji wsparcia (*online/offline*), dostarczenie ważnych, przydatnych z punktu widzenia rodziców dzieci z niepełnosprawnościami

informacji, jest czynnikiem o zasadniczym znaczeniu. Warunkiem sukcesu jest również sposób realizacji – swoisty „format” działań. Musi być dostępna wtedy kiedy tego rodzice potrzebują i odbywać się w łatwy do korzystania sposób (Blackburn, Read, 2005). Bariery są również wysokie koszty, brak odpowiedniego sprzętu i umiejętności. Zatem kluczowe w planowaniu efektywnych działań w zakresie wspierania rodzin osób z niepełnosprawnościami wydają się być następujące trzy elementy:

- świadomość znaczenia Internetu jako źródła wsparcia;
- dostęp do adekwatnej technologii;
- umiejętności pozwalające na skorzystanie z potencjału sieciowego.

Oprócz licznych pozytywnych aspektów wymienia się również pewne ograniczenia, niedogodności związane z e-pomocą dla rodziców (Zaidman-Zait, Jamieson, 2007). Są to np. brak komunikacji niewerbalnej, uczestnictwo na forum osób mało kompetentnych, mało wnoszących, występowanie wątków pobocznych, wrogość między uczestnikami i wolniejszą niż w przypadku relacji „twarzą w twarz” informacją zwrotną. W innej analizie baz danych dotyczących 38 e-interwencji adresowanych do rodzin dzieci z niepełnosprawnościami jako korzyści zidentyfikowano przekraczanie barier geograficznych, czasowych i obcowania z osobami będącymi w takiej samej sytuacji. W 16 przypadkach były to interwencje realizowane przez profesjonalistów, a w 22 wynikały z inicjatywy rodziców. W świetle wyników płeć różnicuje zaangażowanie w uczestnictwo w procesie wsparcia *online*. Matki w większym stopniu korzystają ze wsparcia emocjonalnego, a ojcowie odnajdywali w tych interwencjach poczucie wzmocnienia oraz wzrost kompetencji w roli ojca dziecka z niepełnosprawnością. Kobiety były również bardziej aktywnymi uczestnikami takiej interwencji. D. Nicholas i współpracownicy (2004) zauważają również rolę humoru używanego przez ojców uczestniczących w e-interwencji jako formy dystansowania się i preferowany format opisywania swoich osobistych sytuacji życiowych. Autorzy podkreślają silną potrzebę badań eksperymentalnych w omawianym zakresie.

M. Alper (2014) wskazuje również na potrzebę bazowania na zasobach (*resilience theory*) rodzin, które podejmują proaktywne wysiłki i wypracowują własne wzory radzenia sobie z trudnościami. Rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym mierzą się z bardzo trudnymi wyzwaniami, ale również charakteryzują się wyjątkowymi zasobami, mocnymi stronami (Solomon, 2012). Wykorzystane mogą zostać do wspierania rodzin, które sobie gorzej radzą np. poprzez uczestnictwo w internetowej grupie wsparcia czy działalności e-mentoringowej.

Kolejnym aspektem jest kwestia wspierania rodzin przez instytucje, m.in. szkołę, która jest oczywistym miejscem realizacji takich działań wobec rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Badania (Pyżalski, Plichta, 2015) potwierdziły taką prawidłowość w przypadku szkoły specjalnej. Strona internetowa szkoły jest medium, za pomocą którego można dotrzeć z przekazem do rodziców (np. z przydatnymi informacjami, materiałami instruktażowymi lub bazą danych sprawdzonych lokalizacji, linków internetowych). Takie rozwiązanie jest szczególnie pozytywne dla tych z rodziców, którzy mają problemy z samodzielną oceną wiarygodności zawartości sieciowej. Dla nich rekomendacja szkoły może być furtką, zachętą do korzystania. Okazuje się, że stosunkowo nieskomplikowane działanie szkoły, jakim jest umieszczenie na swojej stronie internetowej przydatnych informacji dla rodziców niepełnosprawnych intelektualnie uczniów, potwierdził co drugi z rodziców, a niemal połowa (44%) nie potrafiła ocenić czy fakt taki miał miejsce. Ci z rodziców, którzy skorzystali z takiej formy wsparcia oceniają ją pozytywnie (łącznie 48% zadowolonych bądź raczej zadowolonych) a około co dziesiąta osoba nie potrafi tego ocenić. Wydaje się zatem, że szkoły powinny zintensyfikować swoje działania wspierające wykorzystując swoje oficjalne strony internetowe.

Należy zauważyć, że w interwencjach opartych na Internecie (nie tylko dotyczących rodziców dzieci z niepełnosprawnościami) występuje znaczny odsetek osób, którzy porzucają uczestnictwo w nich. Pewna doza pesymizmu musi również płynąć z faktu, że w tego typu interwencjach nadreprezentowane są osoby względnie dobrze sytuowane i wykształcone. Innym jeszcze problemem jest mała liczba ojców wśród uczestników.

7.4. RODZICE DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W POSZUKIWANIU WSPARCIA W INTERNECIE⁹⁵

Mimo iż doniesienia dotyczące możliwości wykorzystywania Internetu do poszukiwania wsparcia należy uznać za obiecujące, z badania Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi zrealizowanego na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki

⁹⁵ Projekt nr 7 z listy w Aneksie. Prezentowane wyniki badania rodziców pochodzą z raportu „Badania potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat” zrealizowanego przez zespół Krajowego Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum

Společnej w Łodzi (2015) wynika, że około 18% rodziców dzieci z NI to osoby w ogóle niekorzystające z Internetu (nie tylko do poszukiwania wsparcia). Sytuację taką należy uznać za niepokojącą, choć zgodną z ogólnie akceptowanymi dowodami potwierdzającymi istnienie luki cyfrowej w grupach defaworyzowanych. Najczęściej powodem niekorzystania (ponad 50% odpowiedzi) był brak odpowiedniego sprzętu lub dostępu do Internetu. W kilku przypadkach odpowiedzi wskazywały na trudności finansowe jako przyczyny takiej sytuacji. Można więc wnioskować o występowanie najbardziej podstawowej bariery jaką jest brak fizycznego (sprzętowego) dostępu. Jej usunięcie nie sprawi, że problem cyfrowego rozwarstwienia zostanie automatycznie rozwiązany. Kolejnym krokiem powinny być działania sprzyjające nabyciu umiejętności pozwalających na posługiwanie się narzędziami ery cyfrowej, uwzględniając również możliwości, jakie dają w poszukiwaniu wsparcia.

Wyniki kwestionariuszowe są spójne z wynikami uzyskanymi od rodziców dzieci z NI w drodze wywiadu⁹⁶. Kategorie wypowiedzi rodziców, wskazujących na powody niekorzystania z Internetu do poszukiwania wsparcia, zidentyfikowane w badaniu ilościowym, znalazły potwierdzenie również w części jakościowej.

Polityki Społecznej w Łodzi. W części ilościowej (użyty był kwestionariusz stworzony na potrzeby badania) wzięło udział 322 rodziców dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Z bazy wyników usunięto 31 rekordów z odpowiedziami rodziców uczniów z placówek przeznaczonych dla wychowanków z innymi niepełnosprawnościami niż intelektualna. W ten sposób otrzymano docelową wielkość badanej (losowej) próby rodziców uczniów z NI (N=291) pochodzącą z dwudziestu losowo wybranych placówek specjalnych z województwa łódzkiego. Podobnie jak w rozdziale 5.5 i częściowo 6.4, ta część pracy, oparta jest głównie (z powodu bardzo ograniczonej wiedzy w opisywanym zakresie) na badaniach współrealizowanych przez autora.

⁹⁶ Jakościowe pogłębienie wcześniejszej analizy oparte jest na wypowiedziach 81 rodziców, w tym 75 kobiet. Pochodzą one również z „Badania potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat”. Z pełnej bazy danych (97 wywiadów z rodzicami) usunięto 16 pochodzących od rodziców mających dzieci z innym niż intelektualna typem niepełnosprawności. W większym stopniu niż w przypadku wcześniejszej analizy wyników pochodzących z tego samego badania (Pyżalski, Podgórska-Jachnik, 2015) w bieżącym opracowaniu koncentracja dotyczy w większym stopniu kwestii barier w korzystaniu z Internetu, wyrażanych przez rodziców w pogłębionych wywiadach. Swego rodzaju ograniczeniem we wnioskowaniu jest jednak fakt, iż mamy do czynienia przede wszystkim z perspektywą kobiet.

Tabela 27. Zestawienie powodów, dla których rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie korzystają z Internetu

Powody niekorzystania z Internetu	Przykłady wypowiedzi
brak zaufania	<i>Tutaj to akurat ewidentnie nie korzystałam, nie korzystam. Nie jestem przekonana do takiej formy wsparcia. Niczego nigdy nie szukałam (R1).</i>
brak czasu	<i>Nie. Mam słaby kontakt z Internetem. Nie korzystam, bo nie mam czasu. Jest kupę obowiązków w domu (R39).</i>
brak dostępu	<i>Nie, nie korzystam ponieważ nie mam Internetu z powodu kosztów. Nie mam funduszy na to aby opłacać rachunków za Internet, ale gdybym miała dofinansowanie na niego to chętnie bym skorzystała (R45).</i>
bariery kompetencyjne	<i>Nie korzystałam. Powiem szczerze, że nie umiem się za bardzo na komputerze posługiwać (R28).</i>
bariery złożone	<i>Nie korzystałam. Nie umiem korzystać. Nie jestem przekonana do Internetu. Dla mnie to Internet... (reakcja niewerbalna wskazująca na zdegustowanie Internetem – z notatki ankietera) (R30).</i>

Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, że osoby samotne w tradycyjnie rozumianej rzeczywistości często doświadczają podobnego uczucia również w Internecie, co wskazuje na zachodzenie na siebie (znaczną nierozłączność) tych obszarów:

Nie. Internet mnie nie interesuje. Ja raczej się nie uzewnętrzniam i nie szukam dlatego że to dla mnie jest takie rozpowszechnianie. Jestem pozostawiona sama sobie a więc w internecie jakbym zaczęła cokolwiek pisać to tak jakbym, no co bloga mam sobie napisać?, w powietrze sobie napisać? Bez sensu, to mnie nie interesuje (R11).

Wyraźnie widoczne jest w tej wypowiedzi negatywne nastawienie do dzielenia się swoimi problemami i przekonanie, że jest się pozostawionym samemu sobie. W konsekwencji, w niektórych przypadkach, mamy do czynienia z postawą rodzica – samotnego „superbohatera”. Samodzielność w radzeniu sobie z trudnościami codziennych zmagają jest wartością wysoko cenioną również przez innych respondentów, np.:

Jest dobrą formą wsparcia dlatego, że w tej chwili sama korzystam z Internetu ale uważam że lepiej samemu dojść do czegoś a nie przez kogoś. Po prostu lepiej nauczyć

się samodzielności (R29) lub: Nie korzystałam, ponieważ wolę nie pytać, wolę sama szukać pomocy. Jestem zrażona do pomocy innych ludzi (R52).

Niekorzystanie z Internetu może wynikać również z powodu preferowania kontaktu osobistego ze specjalistą:

Ja do niczego nie jestem przekonana jeśli chodzi o wsparcie bo jak jedno nie chce pomóc to człowiek się zniechęca. Potrzebną pomoc mam u pani psycholog (R26, G).

Warto również zauważyć rolę dzieci z NI jako swoistych ambasadorów korzystania z nowoczesnych technologii:

Gdybym mieszkała sama z Michałem to bym nie korzystała z Internetu, bo byłby to kolejny wydatek, natomiast mieszkam ze starszym synem a on korzysta i też ja szukam w momencie kiedy czegoś bardzo potrzebuję (R44).

Rodzice najczęściej korzystają z Internetu jako narzędzia pozyskiwania informacji na temat niepełnosprawności swoich dzieci. Zwraca jednak uwagę niewielka ilość wypowiedzi ilustrujących możliwości uzyskiwania wsparcia zarówno dla siebie, jak i swoich dzieci dzięki uczestniczeniu w społeczności sieciowej, np. na portalach społecznościowych, blogach, forach dyskusyjnych. Ci zaś z rodziców, którzy z tego korzystają, przedstawiają przykłady ilustrujące wszechstronne wsparcie jakiego wraz ze swoimi dziećmi doświadczyli dzięki aktywnej obecności w Internecie:

Często na forum internetowym otrzymuję takie słowa zachęty, otuchy ze strony internautów do tego by się nie poddawać, że jestem dzielna itp. (W53);

Dla siebie i dla dziecka jak najbardziej korzystałam. Miałam koleżanki przez Internet, które też mają dzieci z tą samą chorobą. Wymieniałyśmy się doświadczeniami, poglądami, zdjęciami naszych dzieci, żeby zobaczyć, porównać. Internet to nieoceniona forma wsparcia, to jest okno na świat (R20) lub: Z facebookà, jest nieoceniony. Dzięki temu zbieram 1% podatku. [...] Polecono nam aplikację na androida, który uczy dziecko (W70).

Wyniki takie potwierdzają obserwowaną generalną preferencję wśród rodziców w korzystaniu z Internetu do kontaktu z innymi rodzicami. Profesjonaliści z szeroko rozumianego obszaru pomocy rodzinom dzieci z niepełnosprawno-

ściami powinni posiadać ofertę wspierania ich w poszukiwaniach informacji zarówno w źródłach sieciowych, jak i od osób w podobnej sytuacji (Alsem i in., 2017). Jonathan O. Crook (2005) jako ważną przeszkodę w uczestnictwie rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w grupach samopomocowych *online* identyfikuje brak wsparcia ze strony innych uczestników w stawianiu się pełnoprawnym członkiem takiej społeczności.

Zdaniem Castellsa (2008) większość wspólnot wirtualnych oparta jest na słabych więziach, ale jednocześnie zdolne są do generowania wzajemności i wsparcia. Są wreszcie miejscem realizowania się różnych wymiarów cyfrowego altruizmu – zarówno codziennego (np. wspierające komentowanie wpisów innych użytkowników), jak i wymagającego większego zaangażowania się na rzecz dobra innych osób, np. organizowanie akcji społecznych (Klisanin, 2011).

W wypowiedziach osób używających Internetu społecznościowego widoczny jest również wątek wymiany doświadczeń, pomagania innym osobom będącym w jeszcze trudniejszej sytuacji:

Stworzyliśmy na facebooku grupę rodziców. Możemy tam wymienić doświadczenia i pogadać. Każdy ma coś swojego, ja lubię pisać i opowiadać. Piszę też opowiadania, mam nadzieję że kiedyś je wydam, lubię też patrzeć na reakcje na nie i słuchać co mają ludzie do powiedzenia (W79) lub: Tak, należę do pewnej grupy społecznościowej na facebooku gdzie wymieniamy się swoimi doświadczeniami. Jeżeli jest jakaś pomoc to wysyłamy sobie emaile z informacjami. To jest bardzo skuteczne i możemy dyskutować na ten temat (R48).

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami, którzy dzielą się swoim doświadczeniem, postrzegają się nie jako ofiary sytuacji, w której się znaleźli, ale jak ujęła to jedna z badanych osób – „śmiali zdobywcy szczytów” (*daring mountain climbers*) (Fleischmann, 2004). Natalia Walter (2016) zauważa, że wsparcie społeczne *online* odgrywa znaczącą rolę edukacyjną. Na przykład osoby, które poradziły sobie z wydarzeniem krytycznym dzielą się zdobytą wiedzą i doświadczeniem z innymi osobami w podobnej sytuacji, a potencjalna skala tego typu nieformalnego uczenia się jest możliwa tylko dzięki Internetowi. Postuluje w ramach pedagogiki podkreślanie możliwości internetowego wsparcia jako drogi pokonywania problemów, kryzysów, sytuacji traumatycznych. Takie podejście stanowi istotny element współczesnego wychowania do mediów, a udzielaniu tradycyjnie rozumianej pomocy powinno towarzyszyć wskazanie możliwości korzystania ze

społecznych zasobów Internetu, szczególnie w sytuacjach rzadkich, nietypowych, np. złożonych niepełnosprawności.

Stosunkowo silnie akcentowaną kwestią jest wyrażana satysfakcja z uzyskiwania dofinansowania do zakupu sprzętu komputerowego (rodzice byli proszeni o podanie sytuacji, w której ich zdaniem otrzymali skuteczną pomoc, wsparcie).

W badaniu kwestionariuszowym (N=247), respondenci – rodzice określali czy w ciągu w ciągu dwunastu miesięcy przed badaniem miały miejsce sytuacje, w których dzięki korzystaniu z Internetu znaleźli wsparcie: w formie znalezienia przydatnych informacji, pomocy, rady innych rodziców będących w podobnej sytuacji, kontaktu ze specjalistą i pomocy materialnej.

Tabela 28. Rozpowszechnienie korzystania z Internetu do poszukiwania wsparcia przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzaje wsparcia w Internecie	Przykładowe wypowiedzi	%
informacyjne	w internecie znalazłem/am przydatne informacje dotyczące niepełnosprawności mojego dziecka	49
emocjonalne	Rodzice niepełnosprawnych dzieci przez Internet podnieśli mnie na duchu, kiedy było mi ciężko	21
specjalistyczne	specjalista (itp. lekarz, psycholog, prawnik) udzielił mi przez Internet indywidualnej porady, powiedział co zrobić w rozwiązaniu problemu z dzieckiem itp.	7
materialne	ludzie kontaktując się w Internecie pomogli w zorganizowaniu pomocy finansowej lub rzeczowej (potrzebny sprzęt, pomoce szkolne itp.) dla mnie/ mojego dziecka	5

Źródło: badania własne.

Powyższe dane stanowią swoisty ranking rozpowszechnienia poszczególnych form poszukiwanego wsparcia z użyciem Internetu. Najczęściej spotykaną wśród badanych rodziców aktywnością w tym względzie było poszukiwanie wsparcia informacyjnego (niemal połowa potwierdziła znalezienie przydatnych informacji dotyczące niepełnosprawności swojego dziecka). Co piąty respondent potwierdził doświadczenie wsparcia emocjonalnego pochodzącego od innych rodziców w podobnej sytuacji („Rodzice niepełnosprawnych dzieci przez Internet doradzili mi w sprawie dziecka, podnieśli mnie na duchu, kiedy było mi ciężko”). Pozornie niewielkie rozpowszechnienie wśród badanych osób (7%) miała

natomiast sytuacja wsparcia *online* ze strony specjalisty (np. lekarza, psychologa, prawnika), który udzielił respondentom przez Internet indywidualnej porady, doradził co zrobić w rozwiązaniu problemu z dzieckiem. Pozornie, ponieważ biorąc pod uwagę znaczny odsetek osób niekorzystających z Internetu, wydaje się, że jest to wynik obiecujący. Z kolei 5% badanych potwierdziło, że inni ludzie przez Internet pomogli w zorganizowaniu pomocy finansowej lub rzeczowej dla ich dziecka (wsparcie materialne, rzeczowe). Zmiennymi, które weszły w istotne związki z poszukiwaniem wsparcia przez Internet okazały się: wiek, wykształcenie oraz stopień złożoności problemów dziecka (potrzebę wspierania dziecka w codziennym funkcjonowaniu).

Tabela 29. Istotne zależności między rodzajami wsparcia realizowanymi przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przez Internet a wybranymi korelatami społeczno-demograficznymi

Wybrane korelaty	Rodzaje wsparcia
wiek	wsparcie informacyjne
wykształcenie	wsparcie informacyjne, emocjonalne
stopień złożoności problemów dziecka	wsparcie informacyjne, emocjonalne

Źródło: badania własne.

W największym stopniu przydatność Internetu do poszukiwania wsparcia informacyjnego potwierdzają rodzice między 41. a 50. rokiem życia (bardziej niż młodszy i starsi). Odnotowana została również istotna zależność między wykształceniem a poszukiwaniem wsparcia informacyjnego. W grupie z wykształceniem podstawowym rozpowszechnienie skutecznego poszukiwania przydatnych informacji było najmniejsze (tylko 9% rodziców skutecznie poszukujących takiego wsparcia pochodziło z tej grupy). Z kolei 66% rodziców, którzy nie znaleźli przydatnych, w związku z niepełnosprawnością intelektualną dziecka, informacji w ciągu dwunastu miesięcy poprzedzających badanie to rodzice z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Wykształcenie również okazało się czynnikiem istotnie różnicującym skuteczność poszukiwania wsparcia emocjonalnego w Internecie ze strony innych rodziców będących w podobnej sytuacji. Generalnie takie doświadczenie stało się udziałem co czwartego z badanych rodziców, co w porównaniu ze skutecznością poszukiwań w zakresie wsparcia informacyjnego jest na znacznie niższym poziomie. Nie może to dziwić, ponieważ znacznie łatwiej jest znaleźć przydatne informacje w zasobach siecio-

wych niż wejść w interakcje z innymi ludźmi skutkujące udzieleniem wsparcia emocjonalnego. Najmniejszy udział w grupie rodziców potwierdzających taki fakt mieli respondenci z wykształceniem podstawowym (3%). Z kolei wśród tych, którzy nie doświadczyli tego rodzaju wsparcia przez Internet, aż 54% stanowili rodzice z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Silnie różnicującą zmienną w zakresie wykorzystywania Internetu do poszukiwania wsparcia zarówno informacyjnego, jak i emocjonalnego okazał się stopień złożoności problemów dziecka (stopień samodzielności deklarowany przez rodziców). Na ogólny wynik skutecznych poszukiwań informacji związanych z niepełnosprawnością dziecka w Internecie, w największym stopniu (51%) przyczyniła się aktywność rodziców z dziećmi z najbardziej złożonymi problemami. Z kolei wśród osób deklarujących, że nie znalazły przydatnych informacji największy odsetek (43%) stanowili respondenci posiadającymi dzieci z niewielkim zapotrzebowaniem na wsparcie (z lżejszymi postaciami niepełnosprawności intelektualnej). Sądzić zatem można, że im poważniejszy stan dziecka tym potrzeba wsparcia realizowanego również za pomocą Internetu jest większa, co wydaje się być oczywiste, ale również, że ocena przydatności wsparcia informacyjnego realizowanego przez Internet w przypadku rodziców w trudniejszej sytuacji jest dość pozytywna.

Stopień złożoności problemów dziecka okazał się również różnicować wyniki poszukiwań rodziców wsparcia emocjonalnego udzielanego przez innych rodziców znajdujących się w podobnym położeniu (posiadających dzieci z niepełnosprawnościami). Również w tym przypadku okazało się, że spośród badanych osób deklarujących uzyskanie wsparcia emocjonalnego od innych rodziców posiadających dzieci z niepełnosprawnością intelektualną najwięcej (54%) było tych, którzy mają dziecko wymagające znacznego wsparcia i pomocy.

Podsumowując wyniki tego badania okazało się, że płeć, miejsce zamieszkania oraz sytuacja materialna nie różnicują badanych rodziców ze względu na poszukiwanie wsparcia przez Internet. Zmiennymi, które weszły w istotne zależności z korzystaniem z Internetu w tym względzie okazały się: wiek (w zakresie poszukiwania wsparcia informacyjnego), wykształcenie oraz stopień niepełnosprawności dziecka (w zakresie wsparcia informacyjnego i wsparcia emocjonalnego udzielanego przez innych rodziców w podobnej sytuacji). Stosunkowo niski stopień używania nowych mediów do poszukiwania wsparcia przez rodziców nie musi wynikać z ich preferencji lub braku sprzętu, ale innych czynników jak niewielka ilość przydatnych materiałów lub bariery językowe (Al-Daihani, Al-Ateeqi, 2015). Wzrastający stopień używania Internetu mobilnego wyznacza

dla profesjonalistów, w tym specjalistów od informacji (np. bibliotekarzy), nowe wyzwania związane z realizowaniem i uzupełnianiem tradycyjnego wsparcia informacyjnego, wsparciem *online*. Nieliczne badania w tym względzie (np. Porter, Edirippulige, 2007) wskazują zadowolenie rodziców z takiej formy wsparcia oraz pozytywny wpływ na ich poczucie pewności w pełnieniu rodzicielskich ról wobec dzieci z niepełnosprawnościami. Należy w tym miejscu zauważyć istnienie potrzeby edukacji medialnej w środowisku rodzinnym, jak i edukacji rodzin wspomaganą TIK przez placówki oświatowe (Ziębakowska-Cecot, 2015).


Mimo znaczenia pomocy opartej na internecie warto również podkreślić pewną ostrożność i niezbędną dozę krytycyzmu w korzystaniu z nich np. z grup samopomocowych czy pomocy terapeutycznej *online* (np. Zielińska, 2011). Rzadko podejmowanym a wartościowym wątkiem jest występowanie przez rodziców w imieniu własnego małego dziecka (*advocacy*) za pomocą mediów społecznościowych. W świetle nielicznych badań oceniano to jako działanie raczej skuteczne, lecz podobnie jak w innych obszarach dotyczyło to w większym stopniu skali mikro (np. spraw związanych z placówką edukacyjną) niż wywierania wpływu na szersze procesy (np. związane z oddziaływaniem na decydentów) (Wright, Taylor, 2014). Wydaje się zatem, iż w obszarze pracy z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami powinno współcześnie uwzględniać się potrzebę wyposażania ich w wiedzę i umiejętności dotyczące efektywnego rzecznictwa (w tym *online*) swoich dzieci.

PODSUMOWANIE

- Kompetencje cyfrowe profesjonalistów są warunkiem skutecznego wsparcia zarówno dzieci, jak i rodziców oraz sprzyjają ograniczeniu ryzyka pogłębiania się nierówności i wykluczenia cyfrowego.
- W wielu przypadkach, korzystanie przez młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną zależy w znacznym stopniu od osób dorosłych (rodziców, nauczycieli, opiekunów), a więc ich postawy, nastawienia, kompetencje odgrywają ogromną rolę w całościowej ocenie zjawiska.
- Ważnym obszarem wymagającym poszerzenia i pogłębienia wiedzy jest wykorzystywanie Internetu przez rodziny i opiekunów osób z NI. Osoby te potrzebują szeroko rozumianego wsparcia, które może być realizowane również przez Internet. Istniejące dane potwierdzają znaczący potencjał

takiego wsparcia społecznego, uwzględniając wszystkie jego rodzaje (informacyjne, instrumentalne, emocjonalne i rzeczowe).

- Potencjał Internetu we wspieraniu rodziców może mieć dwojaki charakter – poprzez samodzielne poszukiwania źródeł wsparcia, jak również w celowanych interwencjach adresowanych do rodziców.
- Rodzice mają znaczący wpływ na używanie Internetu przez swoje dzieci, z którego niestety często rezygnują pozostawiając tę sferę nadmiernej wolności – bez swojego udziału, kontroli, wsparcia czy choćby wspólnego korzystania z dziećmi z narzędzi ery cyfrowej.



PODSUMOWANIE I WNIOSKI – w stronę edukacji medialnej ukierunkowanej na młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną

„Bez szerokiej wizji społecznej zmiany nowe technologie będą jedynie wzmacniać istniejące nierówności” (Ito i in., s. 41, 2013, za: Alper, 2014, tłum. autora)⁹⁶.

Zarówno przegląd literatury, jak i wyniki badań własnych pozwalają na sformułowanie wstępnych propozycji działań w obszarze edukacji medialnej, której celami której są: przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu, cyfrowa inkluzja, wspieranie socjalizacji i wychowanie w erze cyfrowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Watson i Woods (2005) stoją na stanowisku, że TIK mogą się stać kluczowym narzędziem przełamywania barier i podobnie jak wiele pozytywnych zmian we włączaniu osób z niepełnosprawnościami dokonało się dzięki technologiom epoki przemysłowej (np. wózkowi inwalidzkiemu), tak stać się to może przy udziale technologii ery cyfrowej (Internecie i innych TIK). Warunkiem jest jednak nie sam dostęp, a realizowanie takich działań, jak np. projektowanie uniwersalne i edukacja medialna, które pozwolą na doświadczanie osobistych korzyści i unikanie zagrożeń. Prowadzone działania powinny być

⁹⁶ Każdy z wcześniejszych rozdziałów kończył się posumowaniem więc zamiast tradycyjnego podsumowania zbiorczego zostaną sformułowane założenia edukacji medialnej kierowanej do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wynikające zarówno z przeglądu literatury, jak i z przeprowadzonych badań.

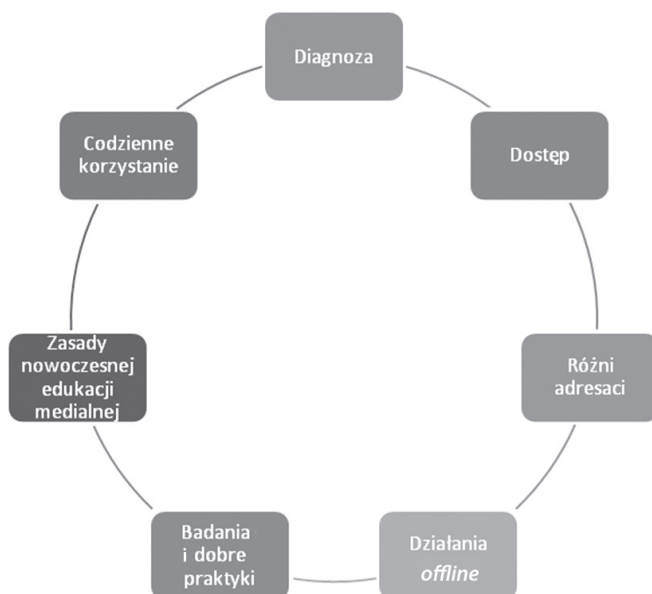
zatem ukierunkowane zarówno na maksymalizację szans, jak i minimalizowanie zagrożeń związanych z rozwojem nowoczesnych technologii. Cele działań na rzecz włączania cyfrowego młodych ludzi z NI są niesprzeczne z ogólnymi założeniami edukacji medialnej, natomiast dodatkowego znaczenia nabierają takie cele, jak dążenie do normalizacji, upodmiotowienia i wspieranie osób w trudniejszej sytuacji. Oznacza to, że dostęp i wychowanie do korzystania z mediów⁹⁷ są praktyczną realizacją wyrównywania szans (normalizowania sytuacji) osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, nadzieją na większe samostanowienie (m.in. poprzez możliwość dokonywania wyborów, mówienia własnym głosem) oraz realizacją wsparcia niezbędnego do korzystania z narzędzi ery cyfrowej. Włączenie cyfrowe (cyfrowa inkluzja) prowadzi do szerszej możliwości dokonywania wyborów oraz upodmiotowienia w najważniejszych sferach funkcjonowania człowieka. W rozpatrywaniu kwestii uczestnictwa w świecie cyfrowym, poza aspektem sprzętowym, należy również brać pod uwagę umiejętności, motywacje i potrzeby użytkowników.

Edukacja medialna kierowana do uczniów z NI powinna zawierać zarówno działania realizowane w tradycyjnej przestrzeni fizycznej i społecznej (*offline*), jak i w środowisku TIK. Brodin i Lindstrand (2004, s. 143) zauważają, że jeśli technologia komputerowa ma być użytecznym narzędziem (np. do komunikowania się z innymi), to musi mieć trwałe miejsce w codziennym życiu dziecka.

Najważniejsze zasady edukacji medialnej adresowanej do uczniów z NI można porównać do kotwic zapewniających względną stabilność prowadzonych działań w warunkach znacznej niepewności. Wynika ona m.in. z małego stopnia rozpoznania omawianego obszaru oraz specyfiki pracy z osobami z NI. „Zakotwiczenie” działań będzie oznaczało przestrzeganie następujących zasad:

- 1) przeprowadzenie diagnozy zarówno dotychczasowego korzystania z TIK, jak i zapotrzebowania na to w życiu osoby z NI;
- 2) zapewnienie bądź ułatwienie dostępu do TIK;
- 3) adresowanie działań do różnych odbiorców (np. rodziców, nauczycieli) – nie tylko do osób z NI;
- 4) łączenie działań wykorzystujących TIK z kontekstem tradycyjnych „nie-technologicznych” aktywności;

⁹⁷ Mowa tu zarówno o nowych mediach, jak i o tradycyjnych, choć kwestia tych ostatnich, z racji skoncentrowania pracy na Internecie, nie będzie dalej poruszana.



Rysunek 3. Zasady realizacji działań w obszarze edukacji medialnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

- 5) wykorzystywanie w działaniach edukacyjnych wniosków z badań naukowych i tzw. dobrych praktyk;
- 6) znajomość i korzystanie z zasad nowoczesnej edukacji medialnej;
- 7) zakorzenienie działań z wykorzystaniem TIK w codziennym funkcjonowaniu.

Kolejno zostaną omówione przedstawione na rysunku obszary działań edukacyjnych ukierunkowanych bezpośrednio lub pośrednio na młodych ludzi z NI:

1. DIAGNOZA

Punktem wyjścia do działań w zakresie edukacji medialnej kierowanej do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinno być rozpoznanie ich potrzeb i możliwości w zakresie korzystania z TIK, technologii wspomagających funkcjonowanie w różnych obszarach związanych z uczeniem się i wychowa-

niem. Zawiera się w tym działaniu określenie barier (np. ubóstwa) i czynników wsparcia, np. rodziców, którzy sami korzystają z TIK. Konieczne jest określenie możliwości wykorzystywania TIK w pracy edukacyjno-rehabilitacyjnej z dzieckiem i jego codziennym funkcjonowaniu. Uwzględnienie tych elementów powinno mieć miejsce w Indywidualnych Programach Edukacyjno-Terapeutycznych i innych dokumentach prowadzonych dla dziecka.

2. DOSTĘP

Realizacja tego warunku oznacza możliwość korzystania ze sprzętu komputerowego, oprogramowania, stron internetowych spełniających przynajmniej minimalne standardy dostępności i używalności. Dostęp w tym przypadku oznacza zarówno fizyczną, jak i poznawczą możliwość korzystania. W związku z tym, niezwykle ważna jest współpraca pedagogów specjalnych z przedstawicielami nauk technicznych, informatycznych, projektantami stron internetowych, co powinno być realizacją wspólnie rozumianej interdyscyplinarności pedagogiki specjalnej⁹⁸. Dostrzeganie znaczenia kwestii szeroko rozumianych technologii (szczególnie informacyjno-komunikacyjnych) w edukacji i rehabilitacji jest zatem ważnym wyzwaniem współczesności. Interesujące wydaje się, że oczekiwania adresowane kiedyś w stosunku do technologii wspierających dziś znajdują zastosowanie w tworzeniu i funkcjonowaniu ogólnie dostępnych rozwiązań, np. w telefonach komórkowych. Chodzi tu m.in. o:

- możliwość indywidualnego dostosowania technologii (technologie mobilne mają wiele zastosowań);
- niski potencjał stygmatyzacyjny urządzeń mobilnych (korzystanie z telefonu komórkowego jest współcześnie typowym zachowaniem). Używanie urządzeń mobilnych do komunikowania się przyciąga mniej uwagi niż korzystanie ze specjalnych kart do komunikowania się, np. piktogramów lub innych systemów alternatywnego komunikowania się;
- powszechność używania urządzeń mobilnych ułatwia możliwość otrzymywania wsparcia w rozwiązywaniu problemów z obsługą;
- relatywną intuicyjność obsługi i możliwość szerokiego wykorzystywania.

⁹⁸ Przykład zastosowania obrazowania sygnałów w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej (Zielińska, 2016) pokazuje współczesne rozumienie interdyscyplinarności w perspektywie pedagogiki specjalnej stanowiącej szansę na pełniejszy rozwój i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu.

Kevin Ayers i współpracownicy (2013) zauważają, że telefony, smartfony to urządzenia możliwe do użycia właściwie w każdych okolicznościach i w związku z tym są szansą dla osób z NI m.in. dlatego, że ułatwiają społeczne interakcje z innymi ludźmi.

Przyszłość edukacji medialnej zawiera oprócz wyzwań natury społecznej kwestie techniczne, np. potrzebę udoskonalenia systemu rozpoznawania mowy. Dotychczasowe rozwiązania nie są dostatecznie dopracowane i nie radzą sobie z problemami artykulacji u osób niepełnosprawnych oraz automatycznym odczytywaniem zawartości stron internetowych. W projektowaniu serwisów usług dla uczniów z niepełnosprawnościami należy jednak zachować równowagę między specjalnym dostosowaniem (zwykle uproszczeniem negatywnie wpływającym na atrakcyjność) a atrakcyjnością danej aplikacji czy serwisu.

3. RÓŻNI ADRESACI DZIAŁAŃ (DZIECI, RODZINY, SZKOŁY, INNE INSTYTUCJE, DECYDENCI, BADACZE, SPECJALIŚCI BRANŻY IT ITP.)

Działania adresowane do samych dzieci nie są wystarczające. Powinny być uzupełnione współpracą i wsparciem ze strony różnych podmiotów i instytucji. W przedstawianym opracowaniu uwaga będzie zogniskowana na działaniach adresowanych do dzieci, ich rodzin i szkół (placówek). Pierwszy obszar stanowią działania adresowane do dzieci i młodzieży – muszą uwzględniać zarówno charakter techniczny (obsługa), jak i społeczny korzystania z nowoczesnych technologii (np. zasady bezpiecznego korzystania). Przy dysfunkcjach kognitywnych wymienia się następujące ułatwienia o charakterze technicznym w korzystaniu z TIK:

- uproszczone klawiatury i myszy;
- intuicyjne menu, odpowiedzi, opisy zawartości;
- klawiatury z przyciskami obrazkowymi;
- ekrany dotykowe;
- używanie połączeń wideo, np. do komunikowania się;
- wykorzystywanie sensorów np. do detekcji ruchu – co pozwoli na uniezależnienie się od ekranu komputera (za: Mikołajewska, Mikołajewski, 2012).

Alfabetyzacja medialna (*media literacy*) jest wstępem do cyfrowego obywatelstwa (*digital citizenship*). Jej opanowanie Alkalai (2004) określa jako umiejętności przetrwania w cyfrowym świecie (*survival skills*). Internet to ważne, powszechne środowisko – w związku z tym niezbędne są umiejętności zapewniające sprawne poruszanie się, czerpanie korzyści, ale również zapewniające bezpieczeństwo.

Zgodnie z klasyfikacją możliwości i zagrożeń dla dzieci w Internecie UE Kids Online (Livingstone, Haddon, 2009; Kirwil, 2011) w realizowanych na rzecz młodych ludzi działaniach należy wziąć pod uwagę trzy role, jakie młody człowiek może pełnić w Internecie: odbiorcy (widza, świadka), uczestnika różnych działań (np. bycie ofiarą negatywnych działań innych ludzi) i aktora realizującego dane zachowanie (m.in. sprawstwo agresji elektronicznej). Recz jasna, te trzy role dotyczą także pozytywnych działań, obszarów korzyści związanych z obecnością w Internecie, gdzie dziecko może korzystać z wartościowych materiałów edukacyjnych bądź rozrywkowych, odbiorcą-uczestnikiem wsparcia realizowanego przez innych ludzi przez Internet oraz brać aktywny udział w sieciowym życiu społecznym.

Obszarami realizacji działań profilaktycznych powinny być: sfera komercji (np. rozumienie świata reklam, nadużyć ekonomicznych, ryzyka oszustwa), agresji, *cyberbullyingu* (np. reagowania na niewłaściwe zachowanie innych ludzi, jak samemu się zachowywać, żeby kogoś nie skrzywdzić), zagrożeń dotyczących sfery seksualnej (np. rozumienie ryzyka uwiedzenia) oraz zagrożeń związanych ze światem niepożądanym społecznie wartości (np. rasizmu, niezdrowego stylu życia).

Podejmowane działania powinny uwzględniać nie tylko zagrożenia, ale również przyczyniać się do maksymalizowania szans związanych z korzystaniem z Internetu. Obszary te to:

- nauka, edukacja i znajomość techniki cyfrowej;
- udział i zaangażowanie obywatelskie;
- kreatywność i wyrażanie własnego „ja” oraz
- tożsamość i związki społeczne⁹⁹ (Livingstone, Haddon, 2009).

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń można zauważyć, że w największym stopniu uwaga jest poświęcana obszarowi wykorzystywania nowych technologii do działań edukacyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (szczególnie rozumianych jako edukacja formalna, szkolna). Ważnym zatem wnioskiem jest potrzeba dostrzegania i realizowania aktywności dotyczących pozostałych sfer.

Kwestia konkretnych treści realizowanych podczas pracy z młodymi ludźmi zależeć będzie od wielu czynników, zatem w najwyższym możliwym stopniu

⁹⁹ Tożsamość i związki społeczne (*Identity and social connection*) obejmują tu kontakty społeczne, posiadanie wspólnych doświadczeń z innymi i możliwość wyrażania swojej tożsamości. Kategoria ta wynika z *Klasyfikacji możliwości i zagrożeń dla dzieci w Internecie* (Classification EU Kids Online – children’s online opportunities and risks – Content, Contact and Conduct Model).

powinna być zindywidualizowana i wypełniana działaniami wynikającymi z gruntownej znajomości dziecka i jego otoczenia społecznego. Służyć temu powinno zrozumienie indywidualnych różnic, gdyż młodzież z NI nie jest jednorodną grupą, zarówno jeśli chodzi o możliwości intelektualne, jak i motywację. Ważnym zadaniem dorosłych powinno być wyrażanie zainteresowania aktywnością dzieci w Internecie oraz poszukiwanie tych sfer, w których w naturalny sposób używanie nowych technologii będzie mogło być inkorporowane w codzienne funkcjonowanie dziecka i rodziny.

W związku z niepełnosprawnością intelektualną uczenie prawidłowych zachowań (również oduczanie nieprawidłowych) powinno mieć przede wszystkim praktyczny charakter. Realizacja tego postulatu powinna następować w sposób procesualny oraz posiadać trwałe zakorzenienie w codziennych aktywnościach (w przeciwieństwie do działań „odświętnych”, akcyjnych). Przydatne w nauczaniu zasad (np. dotyczących bezpieczeństwa) okazują się proste procedury, mnemotechniki.

Drugą grupą adresatów działań sprzyjających edukacji medialnej młodych ludzi z NI są dorośli wywierający wpływ na socjalizację i wychowanie, które:

„nie może osiągnąć celu wówczas, gdy wzory zachowania i system wartości, które głosi i pragnie realizować, staje się sprzeczne z praktyką życiową czyli efektem socjalizacji” (Miller, 1981, s. 58).

W kontekście rozważań podjętych w przedstawianej publikacji oznacza to, że edukacja medialna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną powinna być również kierowana do ich otoczenia społecznego, przede wszystkim rodzin i opiekunów. Chodzi tu o to, by rozbieżności w korzystaniu z nowych mediów, niskie kompetencje lub brak zrozumienia roli narzędzi ery cyfrowej nie pogłębiały naturalnych różnic związanych z kwestiami pokoleniowymi. Oddziaływania edukacyjne kierowane do opiekunów sprzyjać powinny tworzeniu warunków do bardziej efektywnej socjalizacji młodych ludzi poprzez i do nowych mediów. W ten sposób oddziaływania wychowawcze tworzyć będą warunki do wspomagania procesu socjalizacji młodych ludzi mierzących się zarówno z trudnościami wewnętrznymi, wynikającymi z posiadanej niepełnosprawności, jak i gorszymi często uwarunkowaniami środowiskowymi.

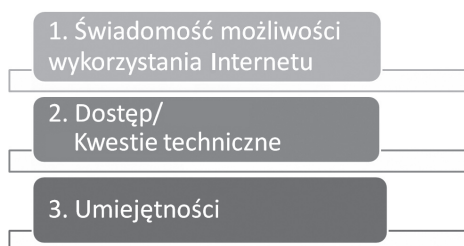
W związku z postrzeganiem osób niepełnosprawnych intelektualnie, jako bardziej narażonych na ryzyko związane z używaniem nowych mediów, pojawia się często limitowanie bądź uniemożliwianie przez ich rodziców lub opiekunów

dostępu do TIK. Jakkolwiek to młodzi ludzie z NI mają być głównym podmiotem proponowanych działań, to jednak należy pamiętać, że z powodu znacznej zależności należy włączyć w te działania dorosłych, którzy często pełnią zasadniczą rolę w dostępie, możliwościach i zakresie wykorzystywania TIK przez młodych ludzi. Możliwość pojawienia się potencjalnych korzyści dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną wynikających z korzystania z TIK jest uwarunkowana dokładnym zaplanowaniem ich używania. Dotyczy to w pierwszym rzędzie świadomości potencjalnych wyzwań, barier i zagrożeń związanych z użyciem TIK. Należą do nich m.in.:

- kompetentne użytkowanie TIK przez nauczycieli i rodziców;
- ścisłe powiązanie rozwoju zawodowego nauczycieli z nabywaniem i rozwijaniem kompetencji „cyfrowych”;
- konieczność inwestycji – zakup i aktualizacja sprzętu, oprogramowania;
- potrzeba współpracy, wymiany informacji między szkołą a domem rodzinnym w zakresie korzystania przez dzieci z TIK.

Wpływ nowoczesnych technologii na użytkownika nie ma jednokierunkowego charakteru, co podkreślają m.in. Sharon Lynch i Laverne Warner (2004). Jest wypadkową relacji osoby (jej wieku, płci, wcześniejszego doświadczenia jako użytkownika nowoczesnych technologii) i technologii (np. jej rodzaju, specyfiki). W przypadku dzieci, szczególnie małych, relacja ta dodatkowo zapośredniczona jest postawą osób dorosłych (rodziców, opiekunów, nauczycieli). Wyraża się stopniem wspierania dzieci w korzystaniu, zachęcaniem do używania technologii na co dzień do swoich potrzeb oraz postrzeganiem technologii (np. w kategoriach szans lub zagrożeń).

Wydaje się, że planując działania ukierunkowane na dorosłych (w większym stopniu dotyczy to rodziców), należy uwzględnić elementy przedstawione na rysunku 4.



Rysunek 4. Dorośli a TIK – kluczowe obszary

Źródło: opracowanie własne.

Po pierwsze, adresaci naszych działań powinni być przekonani o osobistej potrzebie używania Internetu i posiadać świadomość możliwości wykorzystania go dla swoich potrzeb, np. do poszukiwania wsparcia w związku ze swoją sytuacją. Warto pamiętać, że rodzice dzieci z niepełnosprawnościami to podobnie jak ich dzieci grupa bardziej narażona na wykluczenie cyfrowe. W związku z powyższym działania ukierunkowane na nich (np. warsztaty „Jak znaleźć wiarygodne informacje w Internecie”, „Internet a nasze dzieci – czy jest się czego obawiać?”) są również rodzajem inwestycji w rozwój kompetencji medialnych i bezpieczeństwo ich dzieci.

Po drugie, oprócz świadomości potrzebny jest dostęp do Internetu i posiadanie adekwatnego sprzętu i oprogramowania. Badania pokazały, że oprócz barier w korzystaniu o charakterze psychologicznym wciąż obecne są bariery związane z brakiem dostępu do Internetu, zbyt małą przepustowością łącza (m.in. utrudniającą korzystanie z transmisji *online*) i posiadaniem przestarzałego sprzętu. Warto jednak zauważyć, że nawet stosunkowo tanie i rozpowszechnione technologie mobilne (reprezentowane np. przez telefon komórkowy) przynoszą niemało możliwości, np. poprzez aplikacje wspierające rozwój dzieci, komunikację albo pozwalające na wartościowe spędzanie czasu.

Po trzecie, niezbędne jest posiadanie umiejętności pozwalających na wykorzystanie potencjału tkwiącego w nowych mediach. Należą do nich m.in. wyszukiwanie informacji, krytyczne korzystanie z nich, znajomość przydatnych lokalizacji, zasobów internetowych. Nabywaniu takich umiejętności sprzyja posiadanie dobrego kontaktu z rodzicami oraz dwie wcześniejsze przesłanki, czyli świadomość możliwości użycia TIK i dostęp do nich.

Działania ukierunkowane na rodziców (opiekunów) mogą być opisywane bardziej ogólnie, w formie strategii, obszarów działania, mogą mieć również bardziej poradnikowy charakter. Przykładem tego drugiego podejścia są strategie dla rodziców dzieci ze spektrum autyzmu (Lonie, 2014):

- bądź pewny siebie – sprzęt komputerowy to twoja własność i masz prawo używać go w różny sposób, uczyć się, jak z niego korzystać;
- bądź przygotowany – stwórz jasne reguły korzystania (co wolno dziecku robić, a czego nie);
- bądź ciekawy (interesuj się) – regularnie pytaj o różne rzeczy, o znajomych, co dziecko robi, dlaczego to dla niego ważne itp.;
- bądź ostrożny – jest dużo niebezpieczeństw, odpowiedzialnie decyduj o udostępnianiu dziecku świata *online*;

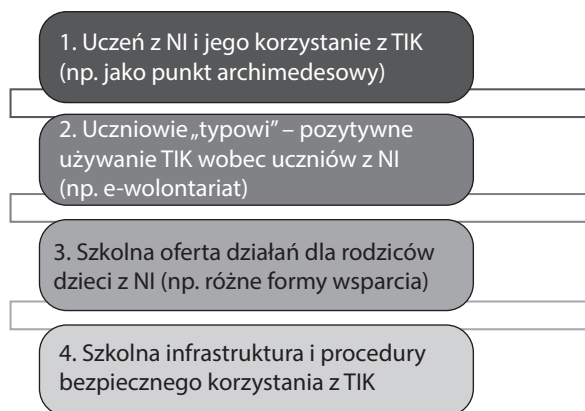
- ostrzegaj o złych ludziach, technicznych zagrożeniach, ale również ciekawie ucz pozytywnych zastosowań.

Kolejnym istotnym podmiotem realizującym działania na rzecz nowoczesnej edukacji medialnej są profesjonaliści zatrudnieni w placówkach, gdzie uczą się, mieszkają dzieci i młodzież z NI. Instytucje te nie tylko są zobowiązane do prowadzenia działań edukacyjnych wobec podopiecznych, ale same powinny być również adresatem działań, np. doskonalenia zawodowego w obszarze kompetencji informatycznych.

Jednym z dylematów, z jakimi borykają się szkoły, polega na określeniu stopnia restrykcyjności realizowanej polityki względem używania przez dzieci i młodzież urządzeń mobilnych. Rozwiązany jest on często za pomocą skrajnych postaw polegających albo na wywieszeniu „białej flagi” (nieostrzegania problemów, uznawania się za niekompetentnych w tym obszarze), albo na rygorystycznym zakazie, ograniczaniu korzystania. Rodríguez, T. Strnadová i I. Cumming (2014) zauważają, że w obliczu znaczącego wzrostu używania przez dzieci technologii mobilnych, smartfonów szkoły muszą przededefiniować i tworzyć polityki dotyczące ich używania oraz realizowania nowoczesnej edukacji medialnej. Jednym z takich elementów powinno być wdrażanie do pozytywnego używania nowych mediów zarówno w dydaktyce, jak i do celów wychowawczych. Te dwa ostatnie elementy są filarami tzw. profilaktyki pozytywnej koncentrującej się na uczeniu pozytywnych zachowań, a nie tylko oduczaniu tych negatywnych. W odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnościami nauczyciele powinni w szczególności:

- rozwinąć podstawowe zrozumienie TIK i ich potencjału w edukacji (nauczaniu i wychowaniu);
- osiągnąć poziom kompetentnego posługiwania się Internetem, technologiami wspomagającymi;
- tworzyć i realizować aktywności z użyciem nowoczesnych technologii tak, aby stały się naturalnym, codziennym elementem.

Obecność uczniów z niepełnosprawnościami w szkole, szczególnie w warunkach integracyjnych (szkoła, klasa integracyjna) lub inkluzyjnych (w szkole ogólnodostępnej), oraz realizowanie wobec nich edukacji medialnej to zjawiska złożone, stanowiące znaczne wyzwanie dla szkół. Warto zatem w pierwszej kolejności wyznaczyć obszary działań (rysunek 5), a następnie wypełniać je konkretnymi treściami.



Rysunek 5. Konteksty działań realizowanych przez szkoły w obszarze wykorzystywania TIK

Źródło: opracowanie własne.

1. Nie tylko w świetle potocznych opinii, ale również zdaniem niektórych badaczy młodzi ludzie z szeroko rozumianymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykazują znaczne zamiłowanie i zdolności w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami. Zatem jednym z obszarów możliwych działań jest spojrzenie na korzystanie z TIK jako możliwości manifestowania się pozytywnego sprawstwa, swoistego „punktu archimedesowego” dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Takie wzmocnienie w postaci „docenienia” aktywności z użyciem nowych mediów może być ważnym doświadczeniem życiowym dzieci, którym odnoszenie sukcesów przychodzi z trudem. Wyzwalanie aktywności, doświadczanie pozytywnej sprawczości, obserwowanie skutków własnych działań są celami samymi w sobie, a nowe technologie mogą tu być poważnym sojusznikiem.
2. Ważnym, szczególnie w przypadku wspólnego kształcenia się dzieci z i bez niepełnosprawności, jest wykorzystanie potencjału, jaki Internet przynosi w działalności wolontaryjnej. Oznacza to m.in. możliwość zaangażowania młodych ludzi bez niepełnosprawności do podejmowania działań na rzecz swoich niepełnosprawnych rówieśników – praktycznie realizowanej empa-

tii *online*. Mogą to być m.in. rozmowy przez Internet z niepełnosprawnym rówieśnikiem, korespondencja e-mailowa, różnego rodzaju zbiórki i akcje na rzecz tych, którzy mają trudniejszą sytuację. Ważne w tym przypadku jest to, że e-wolontariat jest stosunkowo mało „kosztownym” sposobem udzielania pomocy realizowanym w naturalnym dla młodych ludzi środowisku, jakim jest Internet. Jest to działanie przynoszące korzyść zarówno tym, którym się pomaga, jak i samym pomagającym.

3. Szkoła, w której uczą się dzieci z NI, to również miejsce, które powinno posiadać ofertę wsparcia kierowaną do rodziców takich dzieci. Mogą to być bardzo różne działania – zarówno te, które nie wymagają znacznych nakładów (np. umieszczanie przydatnych informacji na stronie internetowej szkoły), jak i te, które potrzebują większego zaangażowania się (np. przygotowywanie i umieszczanie w sieci instruktażowych materiałów wideo, z których mogli będą skorzystać rodzice dzieci z niepełnosprawnościami lub moderowanie forum internetowego dla rodziców, inicjowanie, moderowanie grup wsparcia *online*). Warto zauważyć rosnącą liczbę publikacji wskazujących na Internet jako obiecujące narzędzie prowadzenia takich działań w obszarze wczesnego wspomaganie rozwoju, czyli w czasie największego zapotrzebowania wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnościami.
4. Kolejnym ważnym obszarem działań realizowanych przez szkołę jest szczególnie troska dotycząca praktycznie realizowanych zasad używania Internetu w szkole, korzystania ze szkolnego sprzętu komputerowego, posiadania procedur bezpiecznego logowania się, możliwości podglądu przez nauczycieli tego, co dzieje się na uczniowskich komputerach etc. Często dzieje się niestety tak, że sami nauczyciele modelują niewłaściwe zachowania w Internecie, np. tak prowadząc zajęcia, że cała klasa ma jedno hasło dostępu do komputerów, w związku z czym bardzo trudne jest wyjaśnienie czyjegoś udziału w nieprzyjemnych zdarzeniach, np. wystąpieniu agresji elektronicznej. Taką sytuację można kolokwialnie określić jako swoistą „antypedagogikę medialną”.

Kluczowym elementem działań ukierunkowanych na dorosłych jest wspieranie rozumienia niesprzeczności między tradycyjnymi oddziaływaniami korzystnymi wychowawczo i ich cyfrowymi odpowiednikami (tabela 30).

Tabela 30. Tradycyjne działania korzystne wychowawczo i możliwości ich realizacji w rzeczywistości medialnej

Pozytywne postawy, właściwości osobiste korzystne wychowawczo w tradycyjnie rozumianym wychowaniu	Pytania o korzystne wychowawczo postawy dorosłych realizowane w świecie nowych mediów
obecność, dostępność dorosłego	jak rozumieć i realizować zasadę obecności w cyfrowych czasach? Jak bardzo „cyfrowi” my sami jesteśmy?
dobry przykład, uczenie potrzebnych umiejętności	jaki dajemy przykład jeśli chodzi o nasze korzystanie z mediów, w tym z Internetu? Czego możemy nauczyć młodych ludzi w tym zakresie?
zrozumienie dziecka, uważność	jaki rodzaj nastawienia tu reprezentujemy? Postawę rozumiejącą, doceniającą złożoność zjawiska obecności młodych ludzi w świecie nowych mediów czy raczej którąś ze skrajnych postaw – nadmiernego optymizmu lub „czarnowidztwa”?
dostrzeganie pozytywów w funkcjonowaniu dziecka	czy gotowi jesteśmy do postrzegania korzystania z nowoczesnych technologii jako potencjalnego obszaru manifestowania się mocnych stron dziecka?
wspólne aktywności	w jakim zakresie realizujemy wspólne działania z młodymi ludźmi w obszarze korzystania z nowych mediów? Czy doceniamy rolę takich aktywności wykorzystujących nowoczesne technologie, Internet?
elastyczność	w jakim stopniu ta wychowawczo pożądana właściwość znajduje wyraz w obszarze korzystania z nowych mediów? Czy dostosowujemy nasze oddziaływania (np. kontrolę) do wieku dziecka? Czy stworzymy sytuacje, w których nasi wychowankowie mogą przynajmniej w pewnym stopniu być naszymi przewodnikami po świecie nowych mediów (odświeżone odwrócenie ról w nauczaniu)?
wspieranie w potrzebie	w jakim stopniu wykazujemy gotowość i posiadamy kompetencje do komunikowania się za pośrednictwem z uczniem lub z jego rodziną, wykorzystywania nowych mediów do wspierania uczniów np. w sytuacjach kryzysowych?

Źródło: opracowanie własne.

Nie jest to lista wyczerpująca, a raczej inspiracja do pogłębiania rozumienia omawianych zjawisk. Taką brakującą właściwością jest m.in. zaangażowanie dorosłych, bez którego trudno sobie wyobrazić możliwość pozytywnego oddziaływania wychowawczego. Ważne jednak, by było to zaangażowanie nasycone refleksją i rozwojem kompetencji cyfrowych. Pytania takie mogą stanowić punkt wyjścia do działań (np. warsztatów) realizowanych wobec dorosłych (rodziców,

opiekunów, nauczycieli) i pośrednio zmierzających do efektywnej edukacji medialnej kierowanej do bardziej wyjątkowych młodych ludzi.

„Zdaniem J. Harris (2009), autorki teorii socjalizacji grupowej (*group socialization theory*), dzieci uczą się dwóch niezależnych rodzajów zachowań: jak się zachowywać w domu i jak się zachowywać poza domem. Wpływ rodziców na dzieci (oraz dzieci na rodziców) widoczny jest przede wszystkim w środowisku domowym. [...] Jeśli bowiem dzieci odkrywają, że to, czego nauczyły się w domu, nie jest przydatne poza nim – a dzieje się tak w wielu aspektach życia społecznego wśród rówieśników – odrzucają to i uczą się nowych zachowań poprzez identyfikowanie się z grupą ludzi, których uważają za takich samych, i przyjęcie ich norm” (za: Żyta, Ćwirynkało, 2014, s. 90).

Wynika stąd m.in. potrzeba wspierania rodziny w działaniach wychowawczych i codziennych, socjalizacyjnych praktykach związanych z uczestnictwem w świecie technologii, nowych mediów. R. Schaffer dzieli socjalizację dzieci na model *laissez-faire* (pozostawienia zupełnej swobody), model lepienia z gliny („urabiania wychowanka”) i model konfliktowy, gdzie dziecko jest aktywne, stawia opór dorosłemu, który posiada władzę (Schaffer, 1994 za: Brzezińska, 2000, s. 242). W kontekście młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, a więc jak już wielokrotnie było podkreślane, bardziej zależnych od swoich opiekunów, należy w szerszym zakresie zadbać o stwarzanie warunków do takich praktyk socjalizacyjnych i wychowawczych, w której są aktywnymi uczestnikami życia społecznego i procesów z nim związanych. W przeciwnym razie będziemy mieli do czynienia z utrwalaniem błędów, niekorzystnie wpływających na ich rozwój – zarówno w przypadku pozostawienia zupełnej swobody w korzystaniu z TIK, jak i w sytuacji nadmiernej kontroli, skutkującej utrwalaniem zależności. To poszukiwanie względnej równowagi między wycofaniem się dorosłych a ich nadmierną ingerencją (zwłaszcza opartą na zakazach) wydaje się jednym z najpoważniejszych wyzwań w socjalizacji i wychowaniu w erze cyfrowej. Próby rozwiązania tego dylematu powinny być osiąganym m.in. poprzez uwzględnianie dorosłych (rodziców, opiekunów, nauczycieli) jako adresatów edukacji medialnej.

4. KORZYSTANIE Z TIK A AKTYWNOŚCI „OFFLINE”

Sytuacje występujące w środowisku tradycyjnym (pozamedialnym, *offline*) często są warunkiem podejmowania skutecznych działań w środowisku nowych mediów, np. posiadanie kolegów, przyjaciół, znajomych, którymi można się komunikować *online*. Zatem niezwykle ważne są równoległe działania realizowane zarówno metodami *offline*, jak i z wykorzystaniem nowych mediów. Tradycyjne próby ukierunkowane na poszerzenie kontaktów społecznych, przeciwdziałanie izolacji społecznej mogą być warunkiem skutecznych działań w środowisku cyfrowym. Inne zidentyfikowane przeszkody doświadczane przez młodych niepełnosprawnych użytkowników Internetu również mają korzenie w tradycyjnie rozumianej rzeczywistości, np. niski poziom umiejętności czytania i pisania, niższe w porównaniu z resztą społeczeństwa wykształcenie (zarówno dzieci, jak i rodziców), inne ograniczenia w uczeniu się oraz słabszej jakości, przestarzały sprzęt i oprogramowanie.

W tabeli 31 przedstawiono przykładowe działania adresowane do dzieci. Warto zwrócić uwagę, że w wielu przypadkach działania podejmowane *online* mogą mieć swoje odzwierciedlenie w aktywnościach *offline*, stanowić swego rodzaju ich przedłużenie, uzupełnienie, a czasem zastąpienie. Na przykład wsparcie realizowane twarzą w twarz może być warunkiem chęci skorzystania z pomocy realizowanej przez Internet. Warto również dostrzec, że tym samym celom (wychowaniu, nauczaniu, rehabilitacji) mogą służyć zarówno działania tradycyjne, jak i zapośredniczone nowymi technologiami, co ilustrują przykłady z tabeli 31.

Tabela 31. Przykładowe działania z zakresu edukacji medialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną realizowane w środowisku nowych mediów i poza nim

	Działania	
	Z wykorzystaniem TIK	Tradycyjne (<i>offline</i>)
budowanie poczucia własnej wartości	umieszczanie własnej twórczości (samo-dzielne lub ze wspomaganiem) w serwisach internetowych stworzonych na potrzeby działań szkolnych lub ogólnodostępnych	wystawa prac plastycznych, zdjęć, wykonanych przez dzieci na korytarzu szkolnym
budowanie poczucia sprawczości	wykorzystywanie gier, aplikacji mobilnych, dotykowych do obserwowania (odczuwania) własnych działań	tworzenie codziennych sytuacji umożliwiających obserwowanie skutków własnych działań np. uprawa roślin, używanie zabawek manipulacyjnych

	Działania	
	Z wykorzystaniem TIK	Tradycyjne (<i>offline</i>)
przewycięzanie izolacji społecznej	rozmowy na czacie, komunikowanie się poprzez e-mail	rozmowy twarzą w twarz, wysyłanie i odbieranie tradycyjnych listów
wspomaganie pamięci	„przypominacze” w telefonie, alarmy, np. o konieczności przyjęcia leków, sprawdzenia czegoś przed wyjściem z domu; nagrane w telefonie instrukcje postępowania w określonych sytuacjach	Obrazkowe „instrukcje obsługi”, ilustrowane procedury postępowania
rozwój umiejętności czytania i pisania	tworzenie, edycja, odczytywanie wpisów w Internecie	tradycyjnie rozumiane pisanie, tworzenie i odczytywanie tekstów
wspieranie rozwoju poczucia tożsamości	prowadzenie albumów w komputerze, umieszczanie zdjęć na osobistej stronie internetowej, profilu, ilustrowanie osobistych zdarzeń, historii; prowadzenie videobloga	tradycyjne albumy, portfolio ze zdjęciami, dokumentami, rysunkami, wspomnieniami

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z potrzebami wychowanków z NI warto tworzyć indywidualne dokumenty (tworzone „na miarę”), które będą zawierały najważniejsze sfery – cele pracy edukacyjnej i rehabilitacyjnej oraz mieszczące się w nich działania realizowane zarówno z użyciem tradycyjnych środków, jak i TIK.

5. KORZYSTANIE Z DOBRZYCH PRAKTYK I WYNIKÓW BADAŃ NAUKOWYCH

Korzystanie z tzw. dobrych praktyk i wyników badań w zakresie edukacji medialnej kierowanej do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest niezbędnym składnikiem pozwalającym m.in. na uniknięcie błędu „wyważania otwartych drzwi”. Choć wiedza na temat praktycznych działań, projektów realizowanych za pomocą i w środowisku nowych technologii ma ograniczony charakter, przydatne mogą być wnioski wypływające z różnych inicjatyw¹⁰⁰ (np. e-mentoring, blogowanie, prowadzenie stron internetowych dotyczące osób z NI). Istotna jest również swoista ostrożność w korzystaniu z literatury naukowej, ponieważ istnieje niemało sprzecznych danych dotyczących konsekwencji korzystania z Internetu (np. izolacja społeczna) oraz skrajnie przedstawiających zarówno

¹⁰⁰ Te i inne inicjatywy zostały opisane wcześniej w treści niniejszej książki.

potencjalne korzyści, jak i niebezpieczeństwa, sytuując się na skrajnych pozycjach technooptymizmu bądź technopesymizmu. Warto również, projektując działania w omawianym obszarze, korzystać z analiz (np. Caton, Chapman, 2016) wskazujących na potencjalne ryzyka i błędy popełniane w działaniach praktycznych na rzecz osób z NI. Chodzi tu głównie o stawianie ich w pozycji biernych odbiorców działań edukacyjnych, profilaktycznych, nadmiernie chronionych i kierowanych przez innych, doświadczanie braku wzajemności w relacjach *online* – obojętności innych użytkowników na ich działania oraz ryzyko szeroko rozumianego wykorzystania i nadużyć związanych z obecnością w sieci.

Potrzebna jest również wielotorowość i wielowątkowość analiz w obszarze korzystania z TIK przez grupy mniejszościowe, pod pewnymi względami stanowiącymi grupy ryzyka internetowego. Przykładem takich poszukiwań są np. badania nad formatem haseł w przypadku użytkowników z NI i badaniem przydatności haseł graficznych (np. Moncur i Leplatre, 2007). Należy również w większym stopniu skupić się na domowym (pozaszkolnym) używaniu nowoczesnych technologii, ponieważ w przypadku dzieci z niepełnosprawnością koncentrowano się najczęściej na szkolnym kontekście korzystania. Przyszłe badania powinny zatem obejmować m.in. obserwację korzystania w naturalnych warunkach, np. w domu.

Są to oczywiście postulaty kierowane przede wszystkim do przedstawicieli świata nauki i profesjonalistów działających w obszarze pracy z osobami z NI. Innym zalecanym działaniem powinna być intensyfikacja badań o charakterze partycypacyjnym, w których niepełnosprawni użytkownicy mediów są partnerami badaczy, a ich punkt widzenia stanowi ważny wyznacznik rozumienia ich postrzegania i jest ważnym elementem projektowania TIK.

„[...] podstawą współczesnych rozwiązań informatycznych jest dialog z użytkownikiem, zebranie wymagań, przygotowanie scenariuszy działań i testów. Istotnym etapem jest dostrzeżenie problemu związanego z dostępnością i poszanowaniem praw innych. Zrozumienie potrzeb użytkowników/obywateli pozwoli lepiej przygotować funkcjonalność strony internetowej” (Królewski i in., 2014, s. 375).

Generalnie, istnieje potrzeba identyfikowania i uzupełniania obszarów niewiedzy związanych z TIK i osobami z niepełnosprawnością, w tym intelektualną. Do takich białych plam należy m.in. korzystanie z TIK przez małe dzieci z obszaru ryzyka zaburzeń rozwojowych. Niedosyt wiedzy w tym zakresie dotyczy również

małych dzieci z populacji generalnej (Pyżalski, Klichowski, 2014). Przegląd badań potwierdza sprzeczności w zakresie powszechności i czasu korzystania z serwisów społecznościowych. Wynika to m.in. z zastosowania różnych podejść metodologicznych oraz małych, niereprezentatywnych prób badawczych i braku teoretycznego modelu. Zdaniem Sue Caton i Melanie Chapman (2016) istnieje potrzeba opracowania go, a powinien on zostać oparty na koncepcji kapitału społecznego, społecznego modelu niepełnosprawności oraz koncepcji współzależności i autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną.

6. KORZYSTANIE Z ZASAD NOWOCZESNEJ EDUKACJI MEDIALNEJ

Adekwatne korzystanie z mediów jest zarówno celem, jak i środkiem włączania cyfrowego. Uwzględnianie TIK w codziennych aktywnościach dziecka i jego rodziny jest warunkiem trwałego zakorzenienia i możliwości ograniczania cyfrowych nierówności. Nie oznacza to „technologizowania” na siłę czy w bardzo szerokim zakresie, ale konieczność stworzenia przestrzeni, w której użytkownicy TIK lub ci, którzy jeszcze z nich nie korzystają, znajdą użyteczne dla siebie zastosowanie. Wydaje się, że wykorzystywanie asystentury, mentoringu wspomagającego socjalizację (Davidson i in., 2004, s. 458–459), inaczej mówiąc wykorzystywanie socjalizacji wspomaganej, może być wartościowym elementem codziennego używania TIK przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną i realizacją zadań edukacji medialnej ukierunkowanej na tę grupę osób. Towarzystwo kompetentnej osoby (np. wolontariusza, lepiej radzącego sobie rówieśnika) w codziennym korzystaniu z narzędzi ery cyfrowej, w naturalnym kontekście życia może być cennym uzupełnieniem formalnych strategii edukacyjnych realizowanych np. podczas lekcji.

7. ZAKORZENIENIE TIK W CODZIENNYM FUNKCJONOWANIU

W obszarze oddziaływań związanych z mediami adresowanymi do „specjalnych” grup nie można zapominać o ogólnym kontekście i ogólnych zasadach obowiązujących w edukacji medialnej. Takim przykładem jest diagnoza często występujących praktyk w tym obszarze i propozycja ich przedefiniowania, którą proponuje J. Pyżalski (2013). Zgodnie z nią zbyt często edukacja medialna skupia się na życiu młodych ludzi *online*, jako jakościowo różnym od funkcjonowania

offline zamiast traktować oba światy (*online* i *offline*) równorzędnie, komplementarnie. Koncentruje się (a czasami ogranicza) do tematyki zagrożeń, a powinna w większym stopniu uwzględniać konstruktywne wykorzystanie nowych mediów związane zarówno z korzyściami jednostki, jak i społecznymi. Jest odpowiedzią na sytuacje (szczególnie kryzysowe), które pojawiły się przy okazji wykorzystania mediów przez młodych ludzi, a powinna być ciągłym działaniem, które prowadzone jest bez inspiracji wynikających z „wydarzeń specjalnych”. Należy zatem w procesie planowania brać pod uwagę diagnozę dominujących praktyk i wskazania do edukacji medialnej wychodzące poza stereotypowe sądy, uproszczenia i wynikające z nich działania. Edukacja medialna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną nie jest obszarem pozbawionym trudności, niepewności, wyzwań i zagrożeń. Warto w tym miejscu odwołać się do słów Victora Frankla, zdaniem którego, to czego człowiek potrzebuje, to nie stan pozbawiony napięć, ale raczej zmaganie się, żeby osiągnąć znaczące dla siebie cele (za: Amichai-Hamburger, McKenna, Tal, 2008). Odnosić się to może zarówno do sytuacji osoby z niepełnosprawnością zmagającej się z trudnościami (w tym wynikających z używania TIK), jak i osób zajmujących się pomocą, edukacją, wsparciem, które stoją przed poważnymi wyzwaniami związanymi z nowymi technologiami i używaniem ich przez podopiecznych.

W projektowaniu działań zmierzających do wychowania w erze cyfrowej, ukierunkowanych na wyjątkowych użytkowników, warto odnieść się do kategorii błędu w wychowaniu (Gurycka, 1990). Wydaje się, że wciąż można mówić o ich popełnianiu, z tym że ich realizacja rozszerza się również na środowisko medialne.

Tabela 32. Błędy w tradycyjnym wychowaniu i ich wybrane objawy w erze cyfrowej

Błędy w wychowaniu (za: A. Gurycka)	Przykładowe objawy błędów wychowawczych dotyczące korzystania z nowych mediów
rygoryzm	nadmierna koncentracja na zakazach i regulacjach używania np. telefonów komórkowych
hamowanie aktywności	nieuwzględnianie cyfrowego kontekstu rzeczywistości, w której żyją młodzi ludzie, niedocenianie tego obszaru ich aktywności
obojętność, uległość	rezygnacja z wymagań, brak kontroli i wsparcia dotyczącego sfery korzystania z nowych mediów (swego rodzaju wywieszanie „białej flagi”)
idealizacja dziecka	bagatelizowanie zagrożeń wynikających z ery cyfrowej, przesadny technologiczny optymizm
niekonsekwencja	stosowanie niespójnych wymagań wobec aktywności medialnej dziecka

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z najważniejszych błędów popełnianych w omawianym obszarze jest polaryzowanie rzeczywistości wychowawczej (przed erą cyfrową *versus* era cyfrowa). Kontrastowanie tzw. świata realnego i wirtualnego, o którym była wcześniej mowa, jest swego rodzaju uproszczeniem znacznie utrudniającym podejmowanie optymalnych działań. Warto zatem stawiać pytania, co sprawdza się w tradycyjnym rozumianym wychowaniu i jak to „przetłumaczyć” na działania w obszarze wychowania w erze cyfrowej. Czy i w jaki sposób pożądane postawy dorosłych wpływające pozytywnie na rozwój, uczenie się i przystosowanie dziecka mogą być realizowane w edukacji medialnej ukierunkowanej na młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną. Wyodrębnianie tej wyjątkowej grupy użytkowników wynika między innymi z powodu specyficznych trudności, jakich doświadczają, korzystając z nowych mediów, ale również z ograniczonych zasobów własnych utrudniających samodzielne radzenie sobie z doświadczanymi tam przeszkodami.

Niektóre spośród opisanych założeń edukacji medialnej kierowanej do uczniów z NI mogą mieć również zastosowanie w przypadku pracy z innymi grupami użytkowników (np. z innymi niepełnosprawnościami) i stanowić inspirację do pracy w obszarach innych niż ten, któremu była poświęcona publikacja¹⁰¹. W każdym przypadku sposoby realizacji działań edukacyjnych z powodu ogromnego zróżnicowania populacji określanej jako młodzi ludzie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest tak duża, że wymaga daleko idącej indywidualizacji.

W każdej ze sfer kryterialnych niepełnosprawności intelektualnej ważne jest rozpoznanie zapotrzebowania na wsparcie również w zakresie korzystania z narzędzi z ery cyfrowej. Każda z nich stanowi również obszar swoistego ryzyka. Ograniczenie intelektualne generalnie utrudnia korzystanie z nowych mediów, w sferze społecznej występują czynniki związane np. z podwyższoną podatnością na stanie się ofiarą. Wreszcie, w wymiarze praktycznym, są to generalne trudności w opanowaniu narzędzi. Z jednej strony realizacją postulatów wsparcia, wynikającego z funkcjonalnego modelu niepełnosprawności, są celowe (dydaktyczne i wychowawcze) oddziaływania wyrażające się w proponowanym kształcie edukacji medialnej kierowanej do osób z NI. Innym zasadniczym źródłem inspiracji w działaniach na rzecz cyfrowej inkluzji powinien być bogaty dorobek dydaktyki specjalnej. Z drugiej strony niezbędne wsparcie we współczesnym

¹⁰¹ Na potrzebę rozpoznawania, jak w świecie nowych mediów funkcjonują osoby z różnymi typami niepełnosprawności, wskazuje m.in. Chrzanowska (2015).

świecie to również życie w środowisku i otoczeniu społecznym umożliwiającym samodzielne¹⁰², socjalizacyjne doświadczenia sprzyjające maksymalnemu rozwojowi, dobrostanowi i wzbogacaniu doświadczeń, również dzięki używaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych.

¹⁰² Niedosyt w podejmowaniu tematu samodzielnego korzystania z Internetu zauważa Joanna Zielińska (2015): „Zbyt mało miejsca poświęca się na przeanalizowanie roli Internetu jako istotnego czynnika rehabilitacji osób niepełnosprawnych, możliwego do uzyskania podczas samodzielnego korzystania z tego medium” (Zielińska, 2015, s. 422).

BIBLIOGRAFIA

- Ability Path Online Hub (2011). *Cyberbullying and children and young people with SEN and disabilities: guidance for teachers and other professionals SEN and disability: developing effective anti-bullying practice*. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <https://schoolsnet.derbyshire.gov.uk/site-elements/documents/keeping-children-safe-in-education/anti-bullying/cyberbullying-and-send-module.pdf>.
- Adam, A., Kreps, D. (2006). Enabling or disabling technologies? A critical approach to web accessibility. *Information Technology & People*, 19(3), 203–218.
- Adkins, B., Summerville, J., Knox, M., Brown, A R., Dillon, S. (2012). Digital technologies and musical participation for people with intellectual disabilities. *New Media & Society*, 15(4).
- Al Otaiba, S., Lewis, S., Whalon, K., Dyrlund, A., McKenzie, A.R. (2009). Home Literacy Environments of Young Children with Down Syndrome: Findings from a Web-Based Survey. *Remedial and Special Education*, 30(2), 96–107.
- Albert, B. (red.) (2006). *In or out of the mainstream? Lesson from research on disability and development cooperation*. Leeds: The Disability Press.
- Al-Daihani, S.M., Al-Ateeqi, H.I. (2015). Parents of children with disabilities in Kuwait: a study of their information seeking behaviour. *Health Information & Libraries Journal*, 32(2), 131–142. DOI: 10.1111/hir.12102.
- Alhaboby, Z.A., al-Khateeb, H.M., Barnes, J., Short, E. (2016). ‘The language is disgusting and they refer to my disability’: the cyberharassment of disabled people. *Disability & Society*, 31(8), 1138.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Allen, K., Vatland, C., Bowen, S., Burke, R. (2015). An Evaluation of Parent-Produced Video Self-Modeling to Improve Independence in an Adolescent With Intellectual Developmental Disorder and an Autism Spectrum Disorder: A Controlled Case Study. *Behavior Modification*, 39(4), 542–556.
- Alper, M. (2014). *Digital Youth with Disabilities*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Alper, M., Hourcade, J.P., Gilutz, S. (2012). Interactive Technologies for Children with Special Needs. W: *Proceedings of the International Conference on Interaction Design and Children (IDC)*. Bremen, Germany, June 12–15, 363–366. New York: ACM.

- Alsem, M., Ausems, F., Verhoef, M., Jongmans, M., Meily-Visser, J., Ketelaar, M. (2017). Information seeking by parents of children with physical disabilities: An exploratory qualitative study. *Research In Developmental Disabilities*, 60, 125–134.
- Ambrozik, W. (2006). Pedagogika resocjalizacyjna. W: B., Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* t. 3. (279–294). Gdańsk: GWP.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC.
- Amichai-Hamburger, Y., McKenna, K., Tal, S. (2008). E-empowerment: Empowerment by the Internet. *Computers In Human Behavior*, 24(5), 1776–1789. DOI: 10.1016/j.chb.2008.02.002.
- Anderberg, P., Jönsson, B. (2005). Being there. *Disability & Society* 20(7), 719–733. DOI: 10.1080/09687590500335733. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: http://www.arkiv.certec.lth.se/doc/face/3_being_there.pdf.
- Andreou, E., Didaskalou, E. and Vlachou, A. (2013), Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. DOI: 10.1111/1471–3802.12028.
- Andrzejewska, A. (2010). Przydatność i zagrożenia Internetu dla osób niepełnosprawnych. W: A., Andrzejewska, J., Bednarek (red.). *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe: z pogranicza teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Arrizabalaga-Crespo, C., Aierbe-Barandiaran, A., Medrano-Samaniego, C. (2010). Internet uses and parental mediation in adolescents with ADHD. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 561–571. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: http://www.revistalatinacs.org/10/art3/919_UPV/41_MedranoEN.html.
- Aylaz, R., Güneş, G., Günaydin, Y., Kocaer, M., & Pehlivan, E. (2015). Problematic internet usage among high school students and the relevant factors. *Turkish Journal of Public Health*, 13(3), 184.
- Ayres, K.M., Langone, J. (2008). Video supports for teaching students with developmental disabilities and autism: Twenty-five years of research and development. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 1–8.
- Ayres, K., Mechling, L., Sansosti, F. (2013). The Use Of Mobile Technologies To Assist With Life Skills/Independence Of Students With Moderate/Severe Intellectual Disability And/Or Autism Spectrum Disorders: Considerations For The Future of School Psychology. *Psychology In The Schools*, 50(3), 259–271. DOI: 10.1002/pits.21673.
- Badia, M.M., Orgaz, B.M., Verdugo, M.A., Ullán, A.M., Martínez, M.M., i in. (2011). Personal Factors and Perceived Barriers to Participation in Leisure Activities for Young and Adults With Developmental Disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 32(6), 2055–2063.
- Bagnara, S., Pozzi, S. (2009). The Continuity of Disability, Diversity and Personalisation: an Emerging Challenge for HCI. W: Maurtua, I. (red.). *Human-Computer Interaction*. DOI: 10.5772/7722. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://www>.

- intechopen.com/books/human-computer-interaction/the-continuity-of-disability-diversity-and-personalisation-an-emerging-challenge-for-hci.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Banes, D., Walter, R. (1997). The Internet: a New Frontier for Pupils with Severe Learning Difficulties? *British Journal Of Special Education*, 24(1), 27. DOI: 10.1111/1467-8527.00007.
- Barak, A.A., Sadosky, Y.Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers In Human Behavior*, 24(5), 1802–1815. DOI: 10.1016/j.chb.2008.02.007.
- Barclay, L. (2012). Natural Deficiency or Social Oppression? The Capabilities Approach to Justice for People with Disabilities. *Journal Of Moral Philosophy*, 9(4), 500–520. DOI: 10.1163/174552412X628823.
- Barnes, C. (2012). Understanding the Social Model of Disability. Past, Present and Future. W: Watson, N., Roulstone, A., Thomas, C. (red.). *Routledge Handbook of Disability Studies* (12–29), Routledge.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wyd. Sic!
- Barney, D. (2008). *Spółeczeństwo Sieci*. Warszawa: Wyd. Sic!
- Bartkowicz, Z. (1984). *Nieletni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartuś, E. (2017). Emocje na drodze do adaptacji społecznej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (189–202). W: B., Winczura (red. nauk.). *Emocje dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju i zachowaniu*. Kraków: Impuls.
- Batey, G., Comer, T. (2013). Development of an internet risk awareness group for learning disabled offenders. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour*, 4 (3/4), 109–116. DOI: 10.1108/JIDOB-04-2013-0008.
- Batorski, D. (2015). Technologie i media w domach i w życiu Polaków, W: J., Czapieński, T., Panek (red.). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków* (355–377). Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf.
- Beart, S., Hardy, G., Buchan, L. (2005). How people with intellectual disabilities view their social identity: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(1), 47–56. DOI:10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x.
- Beckett, A.E. (2015). Anti-oppressive pedagogy and disability: possibilities and challenges. *Scandinavian Journal Of Disability Research*, 17(1), 76–94. DOI: 10.1080/15017419.2013.835278.
- Bednarek, J. (2005). *Spółeczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (2010). Wprowadzenie. W: J., Bednarek, A., Andrzejewska (red. nauk.). *Cyberświat-możliwości i zagrożenia*. Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.

- Benford, P. (2008). *The use of Internet-based communication by people with autism*. Niepublikowana praca doktorska, University of Nottingham.
- Benford, P., Standen, P.J. (2008). The Internet: A comfortable communication medium for autistic people? A study to investigate how people with Asperger syndrome (AS) or high functioning autism (HFA) experience the Internet as a communication medium. *Journal of Assistive Technologies*, 3(2), 48–57.
- Benkler, Y. (2008). *Bogactwo sieci. Jak społeczna produkcja zmienia rynek i wolność*. Warszawa: WAIp.
- Berner, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B., Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* t. 1. (195–275). Gdańsk: GWP.
- Beukelman, D. and Mirenda, P. (1995). *Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Brookes.
- Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the Web*. San Francisco: Harper.
- Bigby, C., Webber, R., Bowers, B., McKenzie-Green, B. (2008). A survey of people with intellectual disabilities living in residential aged care facilities in Victoria. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 404–414. DOI: 10.1111/j.1365–2788.2007.01040.x
- Bildt, de A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., Minderaa, R. (2005). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research* 49(5), 317–28.
- Björnsdóttir, K., Sigurjónsdóttir, H.B. (2013). The Internet's Empowering and Disempowering Qualities. *Online (Re)presentation of Disabled Parents Disability Studies Quarterly*, 33(3).
- Blackburn, C., Read, J. (2005). Using the Internet? The experiences of parents of disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 31(5), 507–515.
- Blake, J.J., Kim, E.S., Lund, E.M., Zhou, Q., Kwok, O., Benz, M.R. (2016). Predictors of Bully Victimization in Students With Disabilities. *Journal Of Disability Policy Studies*, 26(4), 199–208. DOI: 10.1177/1044207314539012.
- Blume, S. (2012). What can the Study of Science and Technology Tell us About Disability? W: N., Watson, A., Roulstone, C., Thomas, (red.). *Routledge Handbook of Disability Studies* (348–359), Routledge.
- Blume, S., Galis, V., Pineda, A.V. (2014). Introduction: STS and Disability. *Science, Technology & Human Values*, 39(1), 98.
- Błaszak, M., Przybylski, Ł. (2010). Rozszerzony model wsparcia osób niepełnosprawnych, W: A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (96–112). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Boase, J., Wellman, B. (2004). Personal relationships: On and off the Internet. W: D., Perlman, A., Vangelisti (red.). *The Cambridge handbook of personal relations* (709–723). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bober, W.J. (2008). *Powinność w świecie cyfrowym. Etyka komputerowa w świetle współczesnej filozofii moralnej*. Warszawa: WAIp.

- Bobińska, K., Gałecki, P. (2010). *Zaburzenia psychiczne u osób upośledzonych umysłowo*, Wrocław: Wyd. Continuo.
- Borg, J., Lindström, A., Larsson, S. (2011). Assistive technology in developing countries: a review from the perspective of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Prosthetics and Orthotics International*, 35(1), 20–29. DOI: 10.1177/0309364610389351.
- Borowski, A. (2006). Internet jako integracyjna przestrzeń kultury, W: J., Baran, S., Olszewski (red.). *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bouck, E.C., Okolo, C.M., Courtad, C.A. (2007). Technology at Home: Implications for Children with Disabilities. *Journal Of Special Education Technology*, 22(3).
- Bowker, N., Tuffin, K. (2002). Disability discourses for online identities. *Disability and Society*, 17(3), 327–344.
- Bowker, N., Tuffin, K. (2003). Dicing with deception: People with disabilities' strategies for managing safety and identity online. *Journal Of Computer-Mediated Communication*, 8(2).
- Bowker, N., Tuffin, K. (2006). Transcending Operating Barriers Online for Disabled Bodies. *Australian Journal Of Rehabilitation Counselling*, 12(1), 46. DOI: 10.1375/jrc.12.1.46.
- Bowker, N., Tuffin, K. (2007). Understanding positive subjectivities made possible online for disabled people. *New Zealand Journal Of Psychology*, 36(2), 63–71.
- Bouck, E.C., Bassette, L., Taber-Doughty, T., Flanagan, S.M., Szwed, K. (2009). Pentop computers as tools for teaching multiplication to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 367–380.
- Bradley, N., Poppen, W. (2003). Assistive technology, computers and Internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. *Technology and Disability*, 15(1), 19–25.
- Braithwaite, D.O., Waldron, V.R., Finn, J. (1999). Communication of social support in computer-mediated groups for people with disabilities. *Health Communication*, 11(2), 123–151.
- Bramlett, V., Ayres, K.M., Douglas, K.H., Cihak, D.F. (2011). Effects of computer and classroom simulations to teach students with various exceptionalities to locate apparel sizes. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 454–469.
- Bricout, J.C., Baker, P.M.A. (2010). Leveraging online social networks for people with disabilities in emergency communications and recovery. *International Journal of Emergency Management*, 7(1), 59–74. DOI: 10.1504/IJEM.2010.03204499999.
- Brodin, J. (2010). Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school? *Improving Schools*, 13(1). DOI: 10.1177/1365480209353483.
- Brodin, J., Lindstrand, P. (2004). Are computers the solution to support development in children in need of special support? *Technology and Disability*, 16(3), 137–145.

- Bryant, B.R., Soonwha, S., Minwook, O., Bryant, D.P. (2012). Individuals with Intellectual and/or Developmental Disabilities Use of Assistive Technology Devices in Support Provision. *Journal Of Special Education Technology*, 27(2), 41.
- Brzezińska, A. (2000). Psychologia wychowania. W: J., Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (227–257). Gdańsk: GWP.
- Buijs, P.C.M., Boot, E., Shugar, A., Fung, W.L.A., Bassett, A.S. (2016). Internet Safety Issues for Adolescents and Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29 (4). DOI: 10.1111/jar.12250.
- Bunning, K., Heath, B., Minnion, A. (2010). Interaction between teachers and students with intellectual disability during computer-based activities: The role of human mediation. *Disability & Technology*, 22(1–2), 61–71.
- Burack, J.A., Hodapp, R.M., Zigler, E. (red.) (1998). *Handbook of mental retardation and development*. New York: Cambridge University Press.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. *Disability & Society*, 19(7), 735–751.
- Burgstahler, S. (2015). Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities. *Social Inclusion*, 3(6), 69–79.
- Buttimer, J.J., Tierney, E.E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal Of Intellectual Disabilities*, 9(1), 25–42. DOI: 10.1177/1744629505049728.
- Callo, Ch. (2006). Modele wychowania. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* t. 1. (277–390). Gdańsk: GWP.
- Carr A., O'Reilly, G. (2010). Lifespan development and the family lifecycle. W: A., Carr, G., O'Reilly, P., Noonan Walsh, J., McEvoy (red.). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (50–91). London–New York: Routledge–Taylor & Francis Group.
- Carter, B.B., Spencer, V.G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11–23.
- Castells, M. (2008). *Spółczesność Sieci*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Caton, S., Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 41(2), 125–139. DOI: 10.3109/13668250.2016.1153052.
- Cellary, W. (2008). *Spółczesność informacyjna czy społeczeństwo wiedzy*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/313-spolczenstwo-informacyjne-czy-spolczenstwo-wiedzy>.
- Chadwick, D., Wesson, C., Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5(3). DOI: 10.3390/fi5030376.
- Chadwick, D., Garcia-Iriarte, E., McConkey, R., Turner, A., i in.. (2010). *Family voices: Life in Ireland for the families of people with intellectual disabilities*. Dublin: National Institute for Intellectual Disabilities, Trinity College.

- Chadwick, D., Fullwood, C., Wesson, C. (2013). Intellectual Disability, Identity, and the Internet. W: R., Luppincini (red.). *Handbook of research on technoself: Identity in a technological society*, (229–254), IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-2211-1.
- Chadwick, D.D., Quinn, S., Fullwood, C. (2016). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*. DOI: 10.1111/bld.12170.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cihak, D., Wright, R., Gibbons, M., McMahon, D., Smith, C. (2015). Teaching individuals with intellectual disability to email across multiple device platforms. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 645–656. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.044.
- Clark, A. (2003). *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*. New York: Oxford University Press.
- Clark, C., Nower, L., Walker, D.M. (2013). The relationship of ADHD symptoms to gambling behaviour in the USA: results from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *International Gambling Studies*, 13(1), 37. DOI: 10.1080/14459795.2012.703213
- Clement, T., Bigby, C. (2009). Breaking Out of a Distinct Social Space: Reflections on Supporting Community Participation for People with Severe and Profound Intellectual Disability. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 22(3), 264–275. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2008.00458.x.
- Colman, A.M. (2009). *Słownik Psychologii*. Warszawa: PWN.
- Cooper, S.A., Smiley, E., Morrison, J., Williamson, A., Allan, L. (2007). Mental ill-health in adults with intellectual disabilities: prevalence and associated factors. *British Journal of Psychiatry*, 190, 27–35.
- Coulter, D.L., Craig, E.M., i in. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Cromby, J., Standen, P. (1999). Cyborgs and Stigma: Technology, Disability, Subjectivity. W: A., Gordo-Lopez, I., Parker (red.), *Cyberpsychology*. London: Routledge.
- Cross, E.J., Richardson, B. Douglas, T., Vonkaenel-Flatt, J. (2009). *Virtual Violence: protecting Children from Cyberbullying*, London. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://www.beatbullying.org/static/cm/pdfs/virtual-violence-cprotecting-children-from-cyberbullying.pdf?335317101213>.
- Crook, J.O. (2005). Obstacles to Creating a New Online Self-Help Group for Parents of Children with Disabilities. *International Journal Of Self Help & Self Care*, 4(1/2), 55–67.
- Cumming, T., Strnadová, I., Knox, M., Parmenter, T. (2014). Mobile technology in inclusive research: Tools of empowerment. *Disability And Society*, 29(7), 999–1012. DOI: 10.1080/09687599.2014.886556.
- Curran, K., Walters, N., Robinson, D. (2007). Investigating the Problems Faced by Older Adults and People with Disabilities in Online Environments. *Behaviour & Information Technology*, 26(6), 447–453.

- Cyberbullying and children and young people with SEN and disabilities: the views of young people. SEN and disability: developing effective anti-bullying practice.* Anti-bullying alliance (2013). Department of Education. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/7443/disabled-young-peoples-views-on-cyberbullying-report.pdf>.
- Cytlak, I. (2008). Niepełnosprawność a tożsamość – o społecznym postrzeganiu osób niepełnosprawnych, W: E., Gawęł-Luty, J., Kojkoł (red.). *Edukacja a przemiany tożsamości społecznej*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cytowska, B. (2012). *Trudne drogi adaptacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2011). *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. www.diagnoza.com.
- Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2013). Nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną – zmiany paradygmatów. W: Ćwirynkało, K., Kosakowski, Cz., Żywanowska, A. (red.). *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej* (29–40). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Davidson, L., Shahar, G., Stayner, D.A., Chinman, M.J., Rakfeldt, J., & Tebes, J.K. (2004). Supported socialization for people with psychiatric disabilities: Lessons from a randomized controlled trial. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 453–477.
- Davies, D, Stock S., Wehmeyer, M. (2003). Application of computer simulation to teach ATM access to individuals with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 451–456.
- Davies, D.K., Stock, S.E., Holloway, S., Wehmeyer, M.L. (2010). Evaluating a GPS-based transportation device to support independent bus travel by people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 454–463.
- Davies, D.K., Stock, S.E., King, L.R., Brown, R.B., Wehmeyer, M.L., & Shogren, K.A. (2015). An interface to support independent use of Facebook by people with intellectual disability. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 53(1), 30–41. DOI: 10.1352/1934-9556-53.1.30.
- Davis, K. (2012). Tensions of Identity in a Networked Era: Young People’s Perspectives on the Risks and Rewards of Online Self-expression. *New Media and Society*, 14(4), 643–651.
- Dejnaka, A. (2012). Internet bez barier – accessibility oraz usability a potrzeby osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2(3), 37–51.
- Demetrio, D. (2006). Edukacja dorosłych. W: B., Śliwierski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* t. 3. (113–235). Gdańsk: GWP.
- Demographics of Internet users* (2011). Pew Trend Data. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://www.pewinternet.org/Trend-Data/Whos-Online.aspx>.
- Dempsey, I., Foreman, P. (1997). Toward a Clarification of Empowerment as an Outcome of Disability Service Provision. *International Journal of Disability Development and Education*, 44(4), 287–303. DOI: 10.1080/0156655970440402.
- Department for Education (2011). *The Protection of Children Online: A Brief Scoping Review to Identify Vulnerable Groups*. London: Department for Education. Znale-

- ziono 30.09.2016 pod adresem: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181476/CWRC-00085-2011.pdf.
- Digital Inclusion. A discussion of the Evidence Base* (2007). Raport dla: UK Online Centres, London: FreshMinds.
- Dobransky, K., Hargittai, E. (2006). *The disability divide in internet access and use. Information Communication and Society*, 9(3), 313–334. DOI: 10.1080/13691180600751298.
- Dobrołowicz, J. (2014). Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania. *Paedagogia Christiana* 2(34).
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Douglas K.H., Ayres, K.M., Langone, J., Bell, V., Meade, C. (2009). Expanding literacy for learners with intellectual disabilities: The role of supported eText. *Journal of Special Education Technology*, 24(3), 35–45.
- Dowse, L. (2009). Some people are never going to be able to do that. Challenges for people with intellectual disability in the 21st century. *Disability & Society*, 24(5).
- Dunbar, R. (2012). Social cognition on the Internet: testing constraints on social network size. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 5, 367(1599), 2192–201. DOI: 10.1098/rstb.2012.0121.
- Duplaga, M. (2011). Znaczenie technologii wspomagających w życiu osób w starszym wieku. *Zdrowie Publiczne i Zarządzanie*, 1, 144–155. DOI: 10.4467/20842627OZ.11.011.0348.
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G. (2014). Turn off or tune in? What advice can SLTs, educational psychologists and teachers provide about uses of new media and children with language impairments? *Child Language Teaching And Therapy*, 30(2), 187–205. DOI: 10.1177/0265659013511471.
- Driel, van F. (2004). Empowerment: A paradigm shift within women, gender and developmental studies. *Africanus*, 34(1), 42–50.
- Dykcik, W. (1997). *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dylak, S. (2012). Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska... *Studia Edukacyjne* 23, 183–202.
- Dylak, S. (red. nauk.) (2013). *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań: Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf.
- Edyburn, D.L., Gardner, J.E. (1999). Integrating Technology into special education teacher preparation programs: Creating shared visions. *Journal of Special Education Technology*, 14(2), 3–17.
- Easton, C.C. (2013). An examination of the Internet's development as a disabling environment in the context of the social model of disability and anti-discrimination legislation in the UK and USA. *Universal Access In The Information Society*, 12(1), 105–114. DOI: 10.1007/s10209-011-0268-2.
- Ericsson, K. (2000). Social Control and Emancipation – Ambiguities in Child Welfare.

- Journal Of Scandinavian Studies In Criminology & Crime Prevention*, 1(1), 16–26. DOI: 10.1080/14043850050116237.
- Falcão, T., Price, S. (2015). *Tangibles for students with intellectual disabilities*. *ACM International Conference Proceeding Series*.
- Feldman, M., Battin, S., Shaw, O., Luckasson, R. (2017). Inclusion of children with disabilities in mainstream child development research. *Disability & Society*, 28(7), 997–1011.
- Feng, J., Lazar, J., Kumin, L. Ozok, A. (2008). *Computer Usage by Young Individuals with Down Syndrome: An Exploratory Study*. W: Proceedings of the 10th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, 35–42. Nowy Jork: ACM.
- Fernández-Villa, T., Alguacil Ojeda, J., Almaraz Gómez, A., Cancela Carral, J.M., Delgado-Rodríguez, M., García-Martín, M., & ... Martín, V. (2015). Problematic Internet Use in University Students: associated factors and differences of gender. *Adicciones*, 27(4), 265–275.
- Finn, J. (1999). An exploration of helping processes in an online self-help group focusing on issues of disability. *Health and Social Work*, 24(3), 220–231.
- Fleischmann, A. (2004). Narratives Published on the Internet by Parents of Children with Autism: What Do They Reveal and Why Is It Important? *Focus On Autism & Other Developmental Disabilities* 19(1), 35–43.
- Flewitt, R., Kucirkova, N., Messer, D. (2014). Touching the virtual, touching the real: iPads and enabling literacy for students experiencing disability. *Australian Journal Of Language & Literacy*, 37(2), 107–116.
- Florian, L., Hegarty, J. (2004). *ICT And Special Educational Needs. A tool for inclusion*. Berkshire: Open University Press. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: [http://elearning.fit.hcmup.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&Edu-Technology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/\(Book\)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Technology-enhanced%20Learning%20\(TEL\)/2004%20L.Florian&J.Hegarty%20ICT%20and%20Special%20Educational%20Needs.pdf](http://elearning.fit.hcmup.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&Edu-Technology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/(Book)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Technology-enhanced%20Learning%20(TEL)/2004%20L.Florian&J.Hegarty%20ICT%20and%20Special%20Educational%20Needs.pdf).
- Flynt, S.W., Collins Morton, R. Bullying Prevention and Students with Disabilities. *National Forum of Special Education Journal* 19(1).
- Fornalik, I. (2010). Seksualność osób niepełnosprawnych – obszary zaniedbane, W: A.I., Brzezińska, R., Kaczan, K., Smoczyńska (red.). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (163–180). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Fortunati, L. (2014). Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma? *Information Society*, 30(3), 169–183. DOI: 10.1080/01972243.2014.896676.
- Frangos, C.C., Frangos, C.C., Sotiropoulos, I. (2011). Problematic Internet Use Among Greek University Students: An Ordinal Logistic Regression with Risk Factors of Negative Psychological Beliefs, Pornographic Sites, and Online Games.

- Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 14(1/2), 51–58. DOI: 10.1089/cyber.2009.0306.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i s-ka.
- Frankl, V.E. (2010). *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Warszawa: Czarna Owca.
- Furr, J.B., Carreiro, A., McArthur, J.A. (2016). Strategic approaches to disability disclosure on social media. *Disability & Society*, 31(10), 1353.
- Gajda, J., Juszczak, S., Siemieniecki, B., Wenta, K. (2004). *Edukacja medialna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gajdzica, Z. (2011). Wprowadzenie. W: Z., Gajdzica (red.). *Wokół problemów edukacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych – idee, koncepcje, badania* (7–8). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajdzica, Z., Bełza, M. (2011). Wstęp. W: Z., Gajdzica, M., Bełza (red.). *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością*. Sosnowiec: Oficyna naukowa Humanitas.
- Gale, F., Bolzan, N. (2016). Online ghettos, perils or supernannies? Australian young people with chronic illness and disability challenge some moral panics about young people online. *Disability & Society* 31(8).
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (red. nauk. wydania polskiego) (2015). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5: desk reference*. Wrocław: Edra.
- Gałkowski, T. (1979). *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gardelli, Å (2004). *Det handlar om ett värdigt liv: människor med funktionshinder införlivar IKT i sina vardagliga liv*. Niepublikowana praca doktorska, Nr 2004/06, Luleå University of Technology.
- Gąciarz, B. (2014a). Przemysławieć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne* 2, 7–14.
- Gąciarz, B. (2014b). Integracja społeczna osób niepełnosprawnych jako wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. Wprowadzenie. *Studia Socjologiczne* 2(213), 15–42.
- Gilleade, K., Dix, A., Allanson, J. (2005). *Affective Videogames and Modes of Affective Gaming: Assist Me, Challenge Me, Emote Me*. Paper presented at DiGRA 2005: Changing Views – Worlds in Play.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11, 192–199. DOI: 10.1111/jppi.12089.
- Giryński, A., Głodkowska, J. (2004). *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia, praktyka w rehabilitacji osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Warszawa: APS.
- Głodkowska, J. (red.) (2010). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: APS.
- Głodkowska, J. (2014). Podmiotowość a doświadczanie zależności przez osoby z niepełnosprawnością – normalizacja jako narzędzie ideowe rehabilitacji podmiotowej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* 3(25), 87–106.

- Goban-Klas, T. (2005). *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://informacjacyfrowa.wsb.edu.pl/pdfs/Spoleczenstwo-Informacyjne.pdf>.
- Godfrey, C.M. (2005). *ICT and inclusiveness: individualising instruction to meet exceptional needs*. Sydney: University of Western Sydney College of Arts, Education and Social Sciences School of Education and Early Childhood Studies University of Western Sydney.
- Godzic, W., Rudzińska, L., Kowalewska, M. (2015). Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie, W: M., Fedorowicz, S., Ratajski (red. nauk.). *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* (31–96), Polski Komitet do spraw UNESCO, KRRIT.
- 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.
- Golinowska, S., Broda-Wysocki, P. (2005). Kategorie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Przegląd ujęć. W: S., Golinowska, E., Tarkowska, I., Topińska (red.). *Ubóstwo i wykluczenie społeczne* (17–55). Warszawa: IPISS.
- Golka, M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo dezinformacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Good, B., Fang, L. (2015). Promoting Smart and Safe Internet Use Among Children with Neurodevelopmental Disorders and Their Parents. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 179–188. DOI: 10.1007/s10615-015-0519-4.
- Goodley, D., Hughes, B., Davis, L. (2012). Introducing Disability and Social Theory W: D., Goodley, B., Hughes, L., Davis (red.). *Disability and Social Theory: New Developments and Directions* (1–14). Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Goodley, D., Hughes, B., Davis, L. (red.) (2012). *Disability and Social Theory: New Developments and Directions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Gower, V., Andrich, R. (2014). A taxonomy for ICT assistive technology products. *Technology & Disability*, 26(2/3), 127–136. DOI: 10.3233/TAD-140409.
- Green, R., Collingwood, A., Ross, A. (2010). *Characteristics of bullying victims in schools*. National Centre for Social Research. London: Department for Education. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <https://www.education.gov.uk/publications/RSG/AllPublications/Page1/DFE-RR001>.
- Greenspan, S. (1999). A contextualist perspective on adaptive behavior. W: R.L., Schallack, D.L., Braddock (red.), *Adaptive behavior and its measurements: Implications for the field of mental retardation* (61–77). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Greer, D., Rowland, A.L., Smith, S.J. (2014). Critical Considerations for Teaching Students With Disabilities in Online Environments. *Teaching Exceptional Children*, 46(5), s. 79–91. DOI: 10.1177/0040059914528105.
- Grimaldi, C., Goette, T. (1999). The Internet and the independence of individuals with disabilities. *Internet Research*, 9(4), 272–280.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). Ikony i idole pop-kultury. Taylor Swift i Barbie jako wzory ciała i tożsamości młodzieży. W: J., Pyżalski (red. nauk.). *Kompetencje współczesnych nauczycieli* (43–52). Łódź: The Q Studio. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13295/1/KOMPETENCJE%20WSP%20C3%93C5%81CZESNYCH%20NAUCZYCIELI.pdf>
- Grzegorzewska, M. (1961). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl trzeci*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo PIPS.
- Gudjonsson, G.H. (2003). Psychology brings justice: The science of forensic psychology. *Criminal Behavior and Mental Health* 13, 159–167.
- Gulda, M. (2008). Socjalizacja osób niepełnosprawnych. W: Z., Gajdzica (red.). *Między wsparciem doraźnym a wspieraniem racjonalnym, czyli o uwarunkowaniach socjalizacji społecznej osób niepełnosprawnych* (13–24). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Guo, B., Bricout, J.C., Huang, J. (2005). A Common Open Space or a Digital Divide? A Social Model Perspective on the Online Disability Community in China. *Disability & Society*, 20, 49–66.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.
- GUS (2012). Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008–2012. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2014). Raport „Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań z lat 2010–2014”. Zespół autorski: Justyna Berezowska, Michał Huet, Magdalena Kamińska, Mariola Kwiatkowska, Magdalena Orczykowska, Dominik Rozkrut, Magdalena Wegner. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: https://uke.gov.pl/files/?id_plik=18579, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Gutierrez, P., Martorell, A. (2011). People with Intellectual Disability and ICTs. *Comuniar*, 36, 173–180.
- Hager, E. (2010). iPad Opens World to a Disabled Boy. New York: *Times*, October 31.
- Haller, B.A. (2010). *Representing disability in an ableist world: essays on mass media*. Loiiisville: The Advocado Press.
- Hamburger, F. (2006). Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej. W: B., Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* t. 3. (1–111). Gdańsk: GWP.
- Hamill, A.C., Stein, C.H. (2011). Culture and empowerment in the Deaf community: An analysis of internet weblogs. *Journal Of Community & Applied Social Psychology*, 21(5), 388–406. DOI: 10.1002/casp.1081.
- Hampł, I. (2011). Socjalizacja osób niepełnosprawnych słuchowo jako determinanta socjalizacji społecznej. W: A., Klinik, D., Prysak (red. nauk.) *Edukacja i socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej* (119–132). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.

- Hampton, K.N., Goulet, L.S., Rainie, L., Purcell, K. (2011). *Social networking sites and our lives: How people's trust, personal relationships, and civic and political involvement are connected to their use of social networking sites and other technologies*. The Pew Research Center's Internet & American Life Project. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/Technology-and-social-networks.aspx>.
- Hankała, A. (2010). Zagrożenia dla osób niepełnosprawnych związane z korzystaniem z mediów elektronicznych. W: J., Bednarek, A., Andrzejewska (red nauk.), *Cyberświat-możliwości i zagrożenia* (203–216). Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak”.
- Harris J.R. (2009), Beyond the Nurture Assumption: Testing Hypotheses About the Child's Environment. W: J.G., Borkowski, S.L. Ramey, M. Bristol-Power (red.), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah.
- Hart, J.T. (1971). The inverse care law. *The Lancet*, 297(7696), 405–412.
- Hartley, M.T., Bauman, S., Nixon, C.L., Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*, 81(2), 176–193. DOI: 10.1177/0014402914551741.
- Hatton, C. (1998). Pragmatic language skills in people with intellectually disabilities: A review. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 23(1), 79.
- Hersh, M. (2012). Metodologie klasyfikacji oraz oceny ustawicznego kształcenia osób niepełnosprawnych opartego na technologiach informacyjno-komunikacyjnych (ICT) Uniwersytet Glasgow, W: *Sieć Enable – technologie informacyjne i komunikacyjne wspierające edukację osób niepełnosprawnych*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://i-enable.eu/sites/default/files/D3.2_pl.pdf.
- Holder, M., Sehn, Z., Coleman, B. (2009). The contribution of active and passive leisure to children's well-being. *Journal Of Health Psychology*, 14(3), 378–386. DOI: 10.1177/1359105308101676.
- Hollomotz, A. (2013). Disability, Oppression and Violence: Towards a Sociological Explanation. *Sociology*, 47(3), 477–493. DOI: 10.1177/0038038512448561.
- Holmes, K., O'Loughlin, N. (2014). The experiences of people with learning disabilities on social networking sites. *British Journal Of Learning Disabilities*, 42(1), 1–5. DOI: 10.1111/bld.12001.
- Houchins, D.E., Oakes, W.P., Johnson, Z.G. (2016). Bullying and Students With Disabilities: A Systematic Literature Review of Intervention Studies. *Remedial and Special Education* 37, 259–273. DOI: 10.1177/0741932516648678.
- Høybye, M.T., Johansen, C., Tjørnhøj-Thomsen, T. (2005). Online interaction. Effects of storytelling in an internet breast cancer support group. *Psycho-Oncology*, 14(3), 211–220. DOI: 10.1002/pon.837.
- Hu, M. (2009). Will online chat help alleviate mood loneliness? *CyberPsychology & Behavior*, 12, 219–223.
- Hulek, A. (red) (1987). *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagogiczne*. Wrocław: Ossolineum.

- Huws, J., Jones, R., Ingledew, D. (2001). Parents of children with Autism using an Email Group: A grounded theory study. *Journal of Health Psychology*, 6(5), 569–584.
- ICD-10 (1992). *International Classification of Diseases. ICD – 10*. Geneva: World Health Organization.
- International classification of functioning, disability and health (ICF) (2001). WHO.
- Izdebska, J. (2003). Przemiany w postrzeganiu domu rodzinnego w rodzinie wielopokoleniowej. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok, Trans Humana.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) Światowa Organizacja Zdrowia (2009). Znalezione 30.09.2016 pod adresem: https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icf_polish_version_56a8f7984213a.pdf.
- International Organization for Standardization (2011). *International standard ISO 9999. Assisitive products for person with disability – Classification and terminology*. Geneva: International Organization for Standardization.
- Jaeger, P.T. (2012). *Disability and the Internet. Confronting a digital divide*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Jakubik, A. (2002). Zespół uzależnienia od Internetu, *Studia Psychologica*, 3, 133–142.
- Jakubowski, W. (2011). Media, tożsamość, i edukacja, W: W., Jakubowski, S., Jaskulska (red), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków: Impuls.
- Jakubowski, W., Jaskulska, S. (2011). Wstęp. W: W., Jakubowski, S. Jaskulska (red), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków: Impuls.
- Jodzio, K. (2008). *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa: Scholar.
- Johnson, S. (2005). *In Everything Bad Is Good for You*. Riverhead.
- Jones, R.S.P., Meldal, T.O. (2001). Social relationships and Asperger's syndrome. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 35–41.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2016). Rola szkoły w procesie całościowej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 23, 103–115.
- Juszczyk, S. (2007a). Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2 (16–32). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juszczyk, S. (2007b). Komputery a humanizm w edukacji. W: B., Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 3 (11–15). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kapralska, Ł., Pactwa, B. (2010). *Agora czy Hyde Park?* Kraków: Wydaw. NOMOS.
- Kasari, C., Bauminger, N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. W: J., Burack, R.M., Hodapp, E., Zigler (red.), *Handbook of*

- Mental Retardation and Development* (411–433). New York: Cambridge University Press.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1994). Wsparcie jako element promocji zdrowia. W: Z., Kawczyńska-Butrym (red.). *Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie* (29–32). Warszawa: Centrum Edukacji Medycznej.
- Kaznowski, D. (2013). Social media – społeczne wymiary Internetu, W: (red.) J. Królewski, P. Sala (red.). *E-marketing*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Keengwe, J. (2013). *Pedagogical Applications and Social Effects of Mobile Technology Integration*. IGI Global.
- Kennedy, H. (2009). Going the extra mile: Emotional and commercial imperatives in new media work. *Convergence*, 15(2), 177–196. DOI: 10.1177/1354856508101582.
- Kennedy, H. (2010). Net work: The professionalization of Web design. *Media Culture & Society*, 32(2), 187–203. DOI: 10.1177/0163443709355606.
- Kennedy, H., Evans, S., Thomas, S. (2011). Can the Web Be Made Accessible for People with Intellectual Disabilities? *Information Society*, 27(1), 29–39. DOI: 10.1080/01972243.2011.534365.
- Kent, M., Ellis, K. (2015). People with disability and new disaster communications: access and the social media mash-up. *Disability & Society*, 30(3), 419–431. DOI: 10.1080/09687599.2015.1021756.
- Kępiński, A. (1977). *Lęk*. Warszawa: PZWL.
- Kierenko, J., Parchomiuk, M. (2006). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola.
- Kijak, R. (2013). Niepełnosprawność intelektualna – między diagnozą a działaniem. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://irss.pl/wp-content/uploads/2012/09/Niepe%C5%82nosprawno%C5%9B%C4%87%20intelektualna%20-%20mi%C4%99dzy%20diagnoz%C4%85%20a%20dzia%C5%82aniem.pdf>.
- Kim, M., Blair, K.C., Lim, K. (2014). Using tablet assisted Social Stories™ to improve classroom behavior for adolescents with intellectual disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 35, 2241–2251. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.05.011.
- Kim, N.R., Hwang, S.S., Choi, J.S., Kim, D.J., Demetrovics, Z., Király, O., Nagygyörgy, K., Griffiths, M.D., Hyun, S.Y., Youn, H.C., Choi, S.W. (2016). Characteristics and psychiatric symptoms of internet gaming disorder among adults using self-reported DSM-5 criteria. *Psychiatry Investigation*, 13(1), 58–66. DOI: 10.4306/pi.2016.13.1.58.
- Kirwil, L. (2011). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*. Warszawa: SWPS – EU Kids Online – PL. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://www.swps.pl/images/stories/zdjecia/eukidsonline/l_kirwil_raport_polska_eukidsonline_v3.pdf.
- Klinik, A. (2011). Stan zdrowia osób niepełnosprawnych intelektualnie a proces socjalizacji na przykładzie pracy w warsztacie terapii zajęciowej. W: A., Klinik,

- D., Prysak (red. nauk.). *Edukacja i socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej* (73–82). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Klisanin, D. (2011). Is the Internet Giving Rise to New Forms of Altruism? *Media Psychology Review* 3, 1. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/85256/internetaltruism-klisanin.pdf>
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Komender, J. (2002). Upośledzenie umysłowe – niepełnosprawność umysłowa. W: A., Bilikiewicz, S., Pużyński, J., Rybakowski, J., Wciórka (red.). *Psychiatria vol. 2* (617– 640). Wrocław: Urban & Partner.
- Kopec, D. (2012). Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej w świetle rozważań Amerykańskiego Stowarzyszenia Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (AAIDD). *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* (2), 61–74.
- Korzeniowska, E., Puchalski, K. (2015). Nierówności edukacyjne a zachowania zdrowotne i zdrowie, W: A., Ostrowska, M., Skrzypek (red.), *Socjologia medycyny w Polsce z perspektywy półwiecza. Nurty badawcze, najważniejsze osiągnięcia, perspektywy rozwoju* (159–188), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Korzon, A. (2008). Ewolucja stosunku sprawnych do niepełnosprawnych – od dyskryminacji do akceptacji i ich autonomii. W: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.). *Pedagogika specjalna – koncepcja i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych* t. III. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Kostrzewski, J. (1981). Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. Kirejczyk (red.). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kostrzewski, J. (1997). Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i in. (1992). *Roczniki Pedagogiki Specjalnej* 8, 210– 233.
- Kościelska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN
- Kościelska, M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kościelak, R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalik, S. (1989). *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Kowalik, S. (2003). Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju. W: K.D., Rzedzicka, A., Kobyłańska (red.). *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Kowalski, R., Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201–1208. DOI: 10.1016/j.rasd.2011.01.007.
- Kraayenoord, van C. (2010). Digital Environments and Individuals with Disabilities: Some research needs. *International Journal of Disability, Development & Education*, 57(3), 241–244. DOI:10.1080/1034912X.2010.501267.

- Krauss, M.W., Seltzer, M.M. (1996). Binding ties: The roles of adult siblings of persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 34(2), 83–93.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Impuls.
- Kerckhove, de D. (2001). *Powłoka kultury: odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*. Warszawa: Mikom.
- Królewski, J., Masłyk, T., Migaczewska, E., Stojkow, M., Żuchowska, D. (2014). Potencjał Internetu i jego (nie)wykorzystanie w kontekście potrzeb osób niepełnosprawnych. W: Gąciarz, B., Rudnicki, S. (red.). *Polscy Niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej* (335–376), Kraków: Wydawnictwa AGH. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://polscyniepełnosprawni.agh.edu.pl/wp-content/uploads/polscyniepełnosprawni.pdf>.
- Krzysztofek, K. (2006). Okno na e-świat. W: K., Krzysztofek i in. (red.). *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn: Edytor.
- Kydlund, F.K., Molka-Danielson, J., Balandin, S. (2012). *Examining the use of social media tool “Flickr” for impact on loneliness for people with intellectual disability*. Niepublikowana praca zaprezentowana na NOKOBIT 2012, 253–264. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://tapironline.no/fil/vis/1036>.
- Laarhoven, van T., Johnson, J.W., Van Laarhove-Myers, T., Grider, K.L., Grider, K.M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Educaiton*, 18(2), 119–141.
- Laskowska, M. (2012). Nowe media w służbie człowieka. Zarys problematyki w kontekście etyki i aksjologii mediów. *Teologia Praktyczna*, 13, 123–137.
- Lee, Y., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Williams-Diehm, K., Davies, D.K., Stock, S.E. (2011). The Effect of Student-Directed Transition Planning with a Computer-Based Reading Support Program on the Self-Determination of Students with Disabilities. *Journal of Special Education*, 45(2), 104–117.
- Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T.B., Kostanjsek, N., Chatterji, S. (2006). The definition of disability: what is in a name. *Lancet*, October 7. 1219–1221.
- Lipińska-Lokś J. (2014). Zachowania ryzykowne młodzieży z niepełnosprawnością, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej* 7, 9–26. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://dx.doi.org/10.14746/ikps.2014.7.01>
- Lynch, A.S., Laverne, L., Warner (2004). Computer Use in Preschools: Directors’ Reports of the State of the Practice. *Early Childhood Research & Practice*, (2).
- Lee, S. (2012). Project Injini: Developing Cognitive Training Games for Children with Special Needs. *Games For Health Journal*, (1), 69–73.
- Levinson, P. (2006). *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*. Warszawa: Wyd. Literackie MUZA.
- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Lewis, L., Trushell, J. Woods, P. (2005). Effects of ICT group work on interactions and social acceptance of a primary pupil with Asperger’s syndrome. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 739–755.

- Lidström, H.H., Ahlsten, G.G., Hemmingsson, H.H. (2011). The influence of ICT on the activity patterns of children with physical disabilities outside school. *Child: Care, Health & Development*, 37(3), 313–321. DOI: 10.1111/j.1365–2214.2010.01168.x.
- Lidström, H., Almqvist, L., Hemmingsson, H. (2012). Computer-based assistive technology device for use by children with physical disabilities: a cross-sectional study. *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 7(5), 287–293. DOI: 10.3109/17483107.2011.635332.
- Lipkowski, O. (1979). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Lippold, T., Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: a comparison between social networks of adults with intellectual disability and those with physical disability. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 53(5), 463–473. DOI: 10.1111/j.1365–2788.2009.01170.x.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., Kelly, K. (2009). *New Media: A Critical Introduction*, Pearson education: UK.
- Little, L. (2002). Middle-class mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43–57. DOI: 10.1080/014608602753504847.
- Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *Podsumowanie programu EU Kids Online: Raport końcowy*, EU Kids Online London School of Economics and Political Science. Znalaziono 30.09.2016 pod adresem: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006–9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/pl_summary.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006–9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/pl_summary.pdf).
- Livingstone, S., Palmer, T. (2012). *Identifying vulnerable children online and what strategies can help them*. London: UK Safer Internet Centre. Znalaziono 30.09.2016 pod adresem: http://eprints.lse.ac.uk/44222/1/___Libfile_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Identifying%20vulnerable%20children%20online%20and%20what%20strategies%20can%20help%20them%20%28LSE%20RO%29.pdf.
- Lonie, N. (2014). *Online Safety for Children and Teens on the Autism Spectrum A Parent's and Carer's Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers. Kindle Edition.
- Lough, E., Fisher, M.H. (2016). Internet use and online safety in adults with Williams syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* 60(10), 1020–1030. DOI: 10.1111/jir.12281.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2008). Love in Cyberspace: Swedish Young People with Intellectual Disabilities and the Internet. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(2), 125–138.
- Löfgren-Mårtenson, L., Sorbring, E., Molin, M. (2015). 'T@ngled Up in Blue': Views of Parents and Professionals on Internet Use for Sexual Purposes Among Young People with Intellectual Disabilities. *Sexuality And Disability*, 12. DOI: 10.1007/s11195–015–9415–7.
- Lubina, E., Lubina-Dąbrowska N. (2010). Autoprezentacja medialna szansą na integrację społeczną osób niepełnosprawnych. W: A., Andrzejewska, J., Bednarek (red.). *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe: z pogranicza teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Luckasson, R. (red.). (2002). *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Schalock, R.L. (2012). Human Functioning, Supports, Assistive Technology, and Evidence-Based Practices in the Field of Intellectual Disability. *Journal of Special Education Technology*, 27(2), 3.
- Lund, E., Hughes, R., Liston, B., Flaherty, M., Porcher, E., Oschwald, M., ... Powers, L. (2015). Development of the Internet-Based Safer and Stronger Program for Men With Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(3), 131–145. DOI: 10.1177/0034355214522860.
- Lundy, L., McEvoy, L., Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736.
- Łaszczuk, J. (red.) (1998). *Komputer w kształceniu specjalnym*. Warszawa: WSiP.
- Macdonald, S.J., Clayton, J. (2013). Back to the future, disability and the digital divide. *Disability & Society*, 28(5), 702–718. DOI: 10.1080/09687599.2012.732538.
- Madejska, N. (1975). *Malarstwo i schizofrenia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Maher, C., Kernot, J., Olds, T. (2013). Time Use Patterns in Ambulatory Adolescents with Cerebral Palsy. *Child: Care, Health, and Development*, 39(3), 404–411.
- Maiano, C., Aimé, A., Salvas, M., Morin, A.J., Normand, C.L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research In Developmental Disabilities* 49, 181–195. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.11.015.
- Małkowska-Szkutnik, A. (2015). Przemoc w szkole (bullying). W: J., Mazur (red.). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych* (205–211). Wyniki badań HBSC 2014. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf.
- Manion, M.L., Bersani, H.A. (1987). Mental Retardation as a Western Sociological Construct: a cross-cultural analysis. *Disability, Handicap & Society*, 2(3), 231–245.
- Manning, C. (2010). My memory's back! Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling. *British Journal Of Learning Disabilities*, 38(3), 160–167. DOI: 10.1111/j.1468–3156.2009.00567.x.
- Martínez, R. (2015). Disability in young people, increases the risk of excessive internet use? *Salud Y Drogas*, 15(1), 15–23.
- Masłyk, T., Migaczewska, E. (2014a). Charakter użytkowania Internetu przez osoby niepełnosprawne i sprawne w perspektywie cyfrowego wykluczenia – analiza porównawcza. *Studia Socjologiczne*, 2 (213), 175–201.
- Masłyk, T., Migaczewska, E. (2014b). Portret aktywnego, niepełnosprawnego użytkownika sieci internetowej. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 3(12), 25–39.
- Mauri, M., Cipresso, P., Balgera, A., Villamira, M., Riva, G. (2011). Why is Facebook SoSuccessful? Psychophysiological Measures Describe a Core Flow State while

- Using Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14 (12), 723–731. DOI: 10.1089/cyber.2010.0377.
- Mavrou, K., Lewis, A., Douglas, G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: the role of the computer in pupils' interaction. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 486–501.
- Mayer, P. (red.). (2004). *Socialization: The approach from social anthropology*. Reprint Edition, Kindle Edition.
- Mazurek, M.O., Shattuck, P.T., Wagner, M., Cooper, B.P. (2012). Prevalence and Correlates of Screen-Based Media Use among Youths with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42, 1757–1767.
- Mazurek, M.O. (2013). Social media use among adults with autism spectrum disorders. *Computers in Human Behavior*, 29, 1709–1714.
- McBrien J., Hodgetts A., Gregory, J. (2003). Offending and risky behaviour in community services for people with intellectual disabilities in one local authority. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 14(2), 280.
- McClimens, A., Gordon, F. (2008). Presentation of Self in E-veryday Life: How People Labelled with Intellectual Disability Manage Identity as They Engage the Blogosphere. *Sociological Research Online*, 13(4).
- McClimens, A., Gordon, F. (2009). People with intellectual disabilities as bloggers: What's social capital got to do with it anyway? *Journal Of Intellectual Disabilities*, 13(1), 19–30. DOI: 10.1177/1744629509104486.
- McHugh, M.C., Howard, D.E. (2017). Friendship at Any Cost: Parent Perspectives on Cyberbullying Children With Intellectual and Developmental Disabilities, *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, DOI:10.1080/19315864.2017.1299268.
- McLuhan, M. (2001). *Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i s-ka.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo Techniczne.
- Meadan, H., Daczewitz, M.E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: a promising service-delivery model. *Early Child Development & Care*, 185(1), 155–169. DOI: 10.1080/03004430.2014.908866.
- Mechling, L.C., Gast, D.L., Thompson, K.L. (2008). Comparison of the effects of Smart Board technology and flash card instruction on sight word recognition and observational learning. *Journal of Special Education Technology*, 23(1), 34–47.
- Mehra, B., Merkel, C., Bishop, A. (2004). The internet for empowerment of minority and marginalized users. *New Media & Society*, 6(6), 781–802.
- dodać: Melosik, Z. (2003a). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z., Kwieciński, B., Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki t. 2*. Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2003b). Pedagogika postmodernizmu. W: Z., Kwieciński, B., Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki t. 1* (452–464). Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2013). Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku). *Studia Edukacyjne* 26, 99–117.

- Mikołajewska, E., Mikołajewski, D. (2012), Komunikacja dla osób niepełnosprawnych w środowiskach nowych mediów. *Lingua ac Communitas*, 22, 89–112. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_22/06_E.%20i%20D.%20Mikolajewscy.pdf.
- Mikrut A. (2007). Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy. *Szkoła Specjalna* 3, 184–191.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Leksykon Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Milne, R., Bull, R. (2001). Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes, *British Journal of Learning Disabilities* 29, 93–97.
- Minczakiewicz, E. (2011). Media w kształtowaniu świadomości i i postaw społecznych wobec niepełnosprawnych, W: E., Musiał, I., Pulak (red.) *Człowiek, media, edukacja*, (99–218), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mitchell, D., Snyder, S. (2012). From Liberal to Neoliberal Futures of Disability. W: Watson, N., Roulstone, A., Thomas, C. (red.). *Routledge Handbook of Disability Studies* (42–50), Routledge.
- Molin, M., Sorbring, E., Löfgren-Mårtenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. *Journal Of Intellectual Disabilities*, 19(1), 22–33. DOI: 10.1177/1744629514563558.
- Montes, G., Halterman, J.S. (2007). *Brief report: Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population-Based Study. Ambulatory Pediatrics*, 7, 253–257. DOI: 10.1016/j.ambp.2007.02.003.
- Moore, R. (2006). Socjologia edukacji. W: B., Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych t. 2.* (317–459). Gdańsk: GWP.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Morbitzer, J. (2009). W stronę społeczeństwa wiedzy – perspektywa pedagogiczna. W: D., Ciechanowska (red. nauk.). *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy*. Toruń: Wydaw. Edukacyjne Akapit.
- Morbitzer, J. (2012). W stronę przyszłej szkoły – refleksje z kilku perspektyw. W: R., Kwiecińska, J.M., Łukasik (red.). *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydaw. Nauk. UP.
- Morbitzer, J. (2014). O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki. *Labor et Educatio* 2, 119–143. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: https://depot.ceon.pl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6974/labor_2_morbitzer.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Moreno, M., Kolb, J. (2012). Social Networking Sites and Adolescent Health. *Pediatric Clinics Of North America*, 59(3), 601–612. DOI: 10.1016/j.pcl.2012.03.023.
- Murawska, E. (2009). O tożsamości w pedagogice specjalnej, czyli o trudnej sztuce poszukiwania odpowiedzi na ważne pytania. W: T., Żółkowska, I., Ramik-Mażewska (red.). *Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością t. IV* (191–197). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.

- Murphy, W.J. (2001). The victim advocacy and research group: Serving a growing need to provide rape victims with personal legal representation to protect privacy rights and to fight gender bias in the criminal justice. *Journal of Social Distress and the Homeless* 10, 123–138.
- Näslund, R., Gardelli, Å. (2015) 'I know, I can, I will try': Youths and adults with intellectual disabilities in Sweden using information and communication technology in their everyday life. *Disability And Society*, 28(1), 28–40.
- Neely, L., Rispoli, M., Camargo, S., Davis, H., Boles, M. (2013). The effect of instructional use of an iPad® on challenging behavior and academic engagement for two students with autism. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 7(4), 509–516. DOI: 10.1016/j.rasd.2012.12.004.
- Newman, L., Browne-Yung, K., Raghavendra, P., Wood, D., Grace, E. (2016). Applying a critical approach to investigate barriers to digital inclusion and online social networking among young people with disabilities. *Information System Journal*. DOI: 10.1111/isj.12106.
- Niela-Vilén, H., Axelin, A., Salantera, S., Melender, H. (2014). Internet-based peer support for parents: A systematic integrative review. *International Journal Of Nursing Studies*, 51(11), 1524–1537. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2014.06.009.
- Noll, J.G., Shenk, C.E., Barnes, J.E., Haralson K.J. (2013). Association of Maltreatment With High-Risk Internet Behaviors and Offline Encounters. *Pediatrics*, 131(2), 510–517. DOI: 10.1542/peds.2012–1281.
- Normand, C.L., Sallafranke-St-Louis, F. (2016). Cybervictimization of Young People With an Intellectual or Developmental Disability: Risks Specific to Sexual Solicitation. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 29(2), 99–110. DOI: 10.1111/jar.12163
- Nosek, M.A., Robinson-Whelen, S., Hughes, R.B., Nosek, T.M. (2016). An Internet-based virtual reality intervention for enhancing self-esteem in women with disabilities: Results of a feasibility study. *Rehabilitation Psychology*, 61(4), 358–370.
- Nowosielska, J. (2010). Technologie komputerowe i Internet – szanse i zagrożenia dla osób niepełnosprawnych. W: A., Andrzejewska, J., Bednarek (red.), *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe: z pogranicza teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Oates, A., Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S., Leonard, H. (2011). Leisure Participation for School-Aged Children with Down Syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 33(19–20), 1880–1889.
- Obrenovic, Z., Troncy, R., Hardman, L. (2007). *Vocabularies for Description of Accessibility Issues in Multimodal User Interfaces*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://www.eurecom.fr/~troncy/Publications/Obrenovic_Troncy_Hardman-mog07.pdf.
- Ogonowska, A. (2015). Kompetencje medialne, W: M., Fedorowicz, S., Ratajski (red. nauk.). *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* (97–144). Polski Komitet do spraw UNESCO, KRRIT.

- Oravec, J. (2012). Digital image manipulation and avatar configuration: implications for inclusive classrooms. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 12(4), 245. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01232.x
- Osmańska-Furmanek, W., Furmanek, M. (2006). Pedagogika mediów. W: B., Śliwerski (red. naukowa), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* t. 3 (295-312), Gdańsk: GWP.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2009). *Raport dla szkół i władz oświatowych Warszawy z realizacji drugiego etapu badań p.n. „Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej. Badania warszawskich gimnazjalistów”*. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: http://www.parpa.pl/download/Raport_IPiN_2009_07MAC_popr%20final.pdf.
- Pajtas, P.E. (2007). Navigating virtual reality platforms: virtual worlds as niche for support groups and philanthropy. *Harvard Brain*, 14(May), 12-14.
- Pallanti, S., Bernardi, S., Quercioli, L. (2006). The Shorter PROMIS Questionnaire and the Internet Addiction Scale in the assessment of multiple addictions in a high-school population: prevalence and related disability. *CNS Spectr.*, 11(12), 966-974.
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Davies, D.K., Stock, S.E. (2012). Family Members' Reports of the Technology Use of Family Members with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 56(4), 402-414.
- Parette, H.P., VanBiervliet, A., Hourcade, J.J. (2000). Family-centered decision-making in assistive technology. *Journal of Special Education Technology*, 15, 15-55.
- Park, E., Nam, S. (2014). An analysis of the digital literacy of people with disabilities in Korea: verification of a moderating effect of gender, education and age. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 404. DOI: 10.1111/ijcs.12107.
- Parsons, C., Young, K., Roachat, T., Kringelbach, M. Stein, A. (2011). Postnatal depression and its effects on child development: A review of evidence from low- and middle-income countries. *British Medical Bulletin* 101(1), 57-79.
- Parsons, S., Daniels, H., Porter, J. and Robertson, C. (2006), The use of ICT by adults with learning disabilities in day and residential services. *British Journal of Educational Technology*, 37, 31-44.
- Paszkiewicz, D., Dębski, J. (2013). *Dostępność serwisów internetowych. Dobre praktyki w projektowaniu serwisów internetowych dostępnych dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności*. Warszawa: Wyd. Integracja. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: [http://www.niepelnospawni.gov.pl/download/\(15iane7hW5Wxx6KZcIDWz5Wzip-nj9GhZ5CantyyU6Dfjpiin5iZnuayVZ2wdtjWmtDLxu3mitCjuNfaqsPW0eLrhMTpudren9HV2tLhj9nbxtbMqs3d3NbgT9Xauoqisw\)/files/publikacje/podrecznik-dostepnosc_serwisow_internetowych.pdf](http://www.niepelnospawni.gov.pl/download/(15iane7hW5Wxx6KZcIDWz5Wzip-nj9GhZ5CantyyU6Dfjpiin5iZnuayVZ2wdtjWmtDLxu3mitCjuNfaqsPW0eLrhMTpudren9HV2tLhj9nbxtbMqs3d3NbgT9Xauoqisw)/files/publikacje/podrecznik-dostepnosc_serwisow_internetowych.pdf).
- Patterson, I.I., Pegg, S.S. (2009). Serious leisure and people with intellectual disabilities: Benefits and opportunities. *Leisure Studies*, 28(4), 387-402. DOI: 10.1080/02614360903071688.

- Paterson, B.L., Brewer, J., Stamler, L.L. (2013). Engagement of Parents in On-line Social Support Interventions. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 114–124. DOI: 10.1016/j.pedn.2012.05.001.
- Pease, B. (2002). Rethinking Empowerment: A Postmodern Reappraisal for Emancipatory Practice. *British Journal of Social Work*, 32 (2), 135–147. DOI: 10.1093/bjsw/32.2.135.
- Perron, B. (2002). Online support for caregivers of people with a mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(1), 70–77.
- Pietras, T., Witusik, A., Panek, M., Rodak, J., Szemraj, J. (2012). Neurorozwojowy paradygmat patogenezy niepełnosprawności intelektualnej. W: K., Bobińska, T., Pietras, P., Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (93–110). Warszawa: Wyd. Continuo.
- Piggin, R. (2010). Striking back against bullying. An examination of the bullying and cyberbullying of school children with special educational needs and of how teachers and parents can help to combat the issue. *The Journal for Special Needs*, 47.
- Pihlainen-Bednarik, K. (2012). *Parents must assume expert role in interactive technology development for children with special needs*. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://homepage.divms.uiowa.edu/~hourcade/idc2012-specialneeds/pihlainen.pdf>.
- Pisarek, W. (red.) (2006). *Słownik terminologii medialnej*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Plichta, P. (2009). Młodzież upośledzona umysłowo w świecie nowoczesnych technologii komunikacyjnych, *Kwartalnik Pedagogiczny* 4 (214).
- Plichta, P. (2010). Korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną, W: Z., Melosik, B., Śliwowski (red.) *Pedagogika alternatywna w XXI wieku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plichta, P., (2012). Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji Elektronicznej. *Studia Edukacyjne*, 23, 267–280.
- Plichta, P. (2013). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań, W: P. Plichta, J., Pyżalski (red.). *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź: RCPS, (123–144). Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: https://www.academia.edu/9982928/Plichta_P_2013_Rodzice_dzieci_z_niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bci%C4%85_intelektualn%C4%85_wobec_korzystania_z_internetu_pr%C3%B3ba_zarysowania_nowego_obszaru_badawczego_i_wst%C4%99pne_wyniki_bada%C5%84_w_P_Plichta_J_Py%C5%BCalski_red_Wychowanie_i_kszt%C5%82cenie_w_erze_cyfrowej_%C5%81%C3%B3d%C5%BA_RCPS.
- Plichta, P. (2015a). Wykorzystanie nowych technologii we wsparciu – stan i możliwości, W: J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.). *Raport końcowy: „Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat”* (160–165). Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.

- Plichta, P. (2015b). Rozpowszechnienie cyberbullyingu i innych form agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, *Niepełnosprawność: zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 1, 109–132.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 27–52. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/548/413>.
- Plichta, P. (2017). Małe dzieci z zaburzeniami rozwojowymi i ich rodzicach jako adresatów działań wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne. W: J., Pyżalski (red.). *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (95–114). Łódź: Wydawnictwo „Eter”.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cylulko, J., Cytowska, B., Szczupał, B., Drzazga, A. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami – charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Kraków: Impuls.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.
- Plichta, P., Pyżalski, J. (2016). Narażenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne. Niepełnosprawność. *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 24, 222–242.
- Plowman, L., Stephen, C. (2007). Guided interaction in preschool settings. *Journal of Computer Assisted Learning* 23 (1), 14–21.
- Podgórska-Jachnik, D. (2014). *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Warszawa: CRZL.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów (65–110). W: Gajdzica, Z. (red.). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Impuls.
- Podgórska-Jachnik, D. (2014). Niepełnosprawność dziecka w kontekście potrzeby wsparcia psychospołecznego, W: J., Pyżalski, D., Podgórska-Jachnik (red.). *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usługskierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat*, zrealizowany przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Podgórska-Jachnik, D., Tłoczkowska, D. (2009). Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną, W: D., Podgórska-Jachnik (red.). *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
- Pogorzelec, A., Piotrowicz, R., Rola, B., Dubińska, B. (2015). *Multimedialny system wsparcia edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydaw-

- nictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wyższa Szkoła Informatyki Stosowanej i Zarządzania.
- Pogorzelec A. (2015). *Patryk też może : multimedialny system wsparcia edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną: koncepcja, raport z badań*, Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Porter, A., Edirippulige, S. (2007). Parents of deaf children seeking hearing loss-related information on the internet: the Australian experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(4), 518–529.
- Povee, K., Bishop, B., Roberts, L. (2014). The use of photovoice with people with intellectual disabilities: reflections, challenges and opportunities. *Disability and Society*, 29(6), 893–907. DOI: 10.1080/09687599.2013.874331.
- Prensky, M. (2012). What ISN'T Technology Good At? *Educational Technology*, September/October. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://marcprensky.com/writing/Prensky-What_Isn't_Technology_Good_At-EDTECH-Sept-Oct-1012.pdf.
- Puerta-Cortés, D.X., Carbonell, X. (2014). The model of the big five personality factors and problematic Internet use in Colombian youth. *Adicciones*, 26(1), 54–61.
- Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M., Jędrzejko, D., Sarzała (red.). *Człowiek i uzależnienia* (103–106). Pułtusk–Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2013). *Wychowanie w erze cyfrowej – koncepcja i praktyka. Niepublikowana prezentacja multimedialna*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: https://www.academia.edu/4557918/Edukacja_medialna_-_teoria_i_praktyka.
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans: prorozwojowe i prospołeczne używanie Internetu przez dzieci i młodzież. W: M., Tanaś (red.). *Nastolatki wobec Internetu* (55–62). Warszawa: NASK.
- Pyżalski, J., Roland, E. (red.) (2010). *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Stavanger, Łódź: WSP w Łodzi / CBB Uniwersytet. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/5514?mode=full>.
- Pyżalski, J., Klichowski, M. (2014). Technologie informacyjno-komunikacyjne a dzieci w wieku przedszkolnym – model szans i zagrożeń. W: J., Morbitzer, E., Musiał (red.). *Człowiek-media-edukacja* (305–319), Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych i Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Pyżalski J., Petrykowska A., Plichta P. (2015). Łódzki Kwestionariusz Problemów wśród Adolescentów ŁKPHA – badania na użytek konstrukcji i walidacji narzędzia. W: I., Niewiadomska (red.). *Hazard i inne uzależnienia behawioralne: doniesienia z badań* (77–94). Warszawa: Polska Fundacja Pomocy Humanitarnej Res Humanae.
- Pyżalski, J., Podgórska-Jachnik, D. (2015). *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością*

- w wieku 8–16 lat, zrealizowany przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2015). Założenia metodologiczne badań. W: J., Pyżalski, D., Podgórska-Jachnik (red.). *Raport końcowy: „Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat”* (61–84). Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://www.rcpslodz.pl/admin/zdjecia/file/2016/2016-01-29-DBA/rcps-lodz-badanie-potrzeb_015.pdf.
- Quarmby, K. (2015). *Disability Hate Crime Motivation Survey*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <https://katharinequarmby.wordpress.com/>.
- Raghavendra, P., Lawry, J., Wood, D., Newman, L. (2012). Why aren't you on Facebook?: Patterns and experiences of using the Internet among young people with physical disabilities. *Technology And Disability*, 24(2), 149–162. DOI: 10.3233/TAD-2012-0343.
- Raghavendra, P., Newman, L., Grace, E., Wood, D., Connell, T. (2013). 'They think I'm really cool and nice' the impact of Internet support on the social networks and loneliness of young people with disabilities. *Telecommunications Journal of Australia*, 63(2), DOI: 10.7790/tja.v63i2.414.
- Raghavendra, P., Newman, L., Grace, E., Wood, D. (2013). "I could never do that before": effectiveness of a tailored Internet support intervention to increase the social participation of youth with disabilities. *Child Care Health And Development*, 39(4), 552–561.
- Raghavendra, P., Newman, L., Grace, E., Wood, D. (2015). Enhancing social participation in young people with communication disabilities living in rural Australia: outcomes of a home-based intervention for using social media. *Disability & Rehabilitation*, 37(17), 1576. DOI: 10.3109/09638288.2015.1052578.
- Rakowska, A. (2008). Dziecko niepełnosprawne w świecie mediów. W: T., Żółkowska, M., Wlazło (red.). *Pedagogika Specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych t. 3* (51–58). Szczecin: Publishing House ZAPOL.
- Ramik-Mażewska, I. (2004). Integracja społeczna osób niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku życia. W: G., Dryżałowska, H., Żuraw (red.). *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo akademickie „Żak”.
- Ramsten, C., Marmstål Hammar, L., Martin, L., Göransson, K. (2016). ICT and Intellectual Disability: A Survey of Organizational Support at the Municipal Level in Sweden. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 8. DOI: 10.1111/jar.12265.
- Ratzka, A.D. (1994). Independent Living. *World Leisure & Recreation*, (36/3), 37–38.
- Reber, A. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Renblad, K. (2003). How do people with intellectual disabilities think about empowerment and information and communication technology (ICT)? *International Journal Of Rehabilitation Research*, 26(3), 175.

- Riemer-Reiss, M.L., Wacker, R.R. (2000). Factors Associated with Assistive Technology Discontinuance among Individuals with Disabilities. *The Journal of Rehabilitation* 66(3).
- Riley, Ch. (2005). *Disability and the Media*, Lebanon: University Press of New England.
- Riley, K., Bodine, C., Hills, J., Gane, L., Sanstrum, J., Hagerman, R. (2001). The tickle box assistive technology device piloted on a young woman with Fragile X syndrome. *Mental Health Aspects of Developmental Disabilities*, 4, 138–142.
- Rocha, T., Bessa, M., Gonçalves, M., Cabral, L., Godinho, F., Peres, E., & ... Chalmers, A. (2012). The Recognition of Web Pages' Hyperlinks by People with Intellectual Disabilities: An Evaluation Study. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 25(6), 542–552. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2012.00700.x.
- Roekel, van E., Scholte, R.H.J., Didden, R. (2010). Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63–73. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>.
- Rodríguez, C.D., Strnadová, I., Cumming, T. (2014). Using iPads With Students With Disabilities: Lessons Learned from Students, Teachers, and Parents. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 244–250. DOI: 10.1177/1053451213509488.
- Rola J. (2005). Poczucie osamotnienia a depresja dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W: A., Klinik, J., Rottermund, Z., Gajdzica (red.). *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej* (137–146). Kraków: Impuls.
- Rose, C.A., Gage, N.A. (2016). Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. *Exceptional Children*, November 04.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007). *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls.
- Sahaj T. (2013). Nowe media w służbie osób niepełnosprawnych fizycznie, intelektualnie i społecznie. W: M., Sokołowski (red.). *Nowe media i wyzwania współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sak, M. (2011). Wieloznaczność socjalizacji w kontekście edukacji niesłyszących. W: A., Klinik, D., Prysak (red. nauk.). *Edukacja i socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej* (83–92). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Salmerón, L., Gómez, M., Fajardo, I. (2016). How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from Internet forums. *Reading and Writing*, 1–23.
- Salvador-Carulla, L., Reed, G., Vaez-Azizi, L., Cooper, S., Martinez-Leal, R., Bertelli, M., ... Saxena, S. (2011). Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for “mental retardation/intellectual disability” in ICD-11. *World Psychiatry*, 10(3), 175–180.
- Samoocha, D., Snels, I.K., Bruinvels, D.J., Anema, J.R., Kowalczyk, W., van der Beek, A.J. (2011). Process evaluation of a web-based intervention aimed at empowerment of disability benefit claimants. *BMC Medical Informatics And Decision Making*, 1110. DOI: 10.1186/1472-6947-11-10.

- Sanyal, I.I. (2006). Empowering the impaired through the appropriate use of Information Technology and Internet. *Studies In Health Technology And Informatics*, 12, 115–121.
- Schaffer, R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283–294.
- Schreuer, N., Keter, A., Sachs, D. (2014). Accessibility to information and communications technology for the social participation of youths with disabilities: a two-way street. *Behavioral Sciences & the Law*, 32(1), 76–93. DOI: 10.1002/bsl.2104.
- Seale, J. (2006). Disability, technology and e-learning: challenging conceptions. *Research in Learning Technology*, 14 (1), 1–8.
- Seale, J.K. (2007). Strategies for Supporting the Online Publishing Activities of Adults with Learning Difficulties. *Disability & Society*, 22(2), 173–186.
- Seale, J. (2009). *Digital Inclusion*. A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme University of Southampton.
- Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: A place for positive risk-taking? *European Journal of Special Needs Education*, 29(2).
- Seale, J.K., Pockney, R. (2002). The use of the personal home page by adults with Down's syndrome as a tool for managing identity and friendship. *British Journal of Learning Disabilities* 30(4), 142–148.
- Seale, J., Nind, M., Simmons, B. (2013). Transforming positive risk-taking practices: the possibilities of creativity and resilience in learning disability contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(3), 233–248. DOI:10.1080/15017419.2012.703967.
- Sekułowicz, A. (2009). Internet w służbie osób z niepełnosprawnością. W: I., Chrzanowska, B., Jachimczak, D., Podgórska-Jachnik (red.). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania. Trudy dorosłości* (231–238). Łódź: WSP w Łodzi/Edukacyjna Grupa Projektowa.
- Sen, A. (2002). *Rozwój i wolność*. Poznań: Zys i S-ka.
- Seok, S., Da Costa, B. (2016). Digital literacy of youth and young adults with intellectual disability predicted by support needs and social maturity. *Assistive Technology* 8, 1–8.
- Sentenac, M., Gavin, A., Nic Gabhainn, i in. (2012). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *European Journal of Public Health*, 34, 120–128.
- Sevilla, J., Herrera, G., Martínez, B., Alcantud F. (2007). Web Accessibility for Individuals with Cognitive Deficits: A Comparative Study between an Existing Commercial Web and Its Cognitively Accessible Equivalent. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 14 (3), 1–25.
- Seymour, W., Lupton, D. (2004). Holding the line online: exploring wired relationships for people with disabilities. *Disability & Society*, 19(4), 291–305.

- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Sharabi, A., Margalit, M. (2011a). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of Learning Disabilities, 44*(3), 215–227. DOI: 10.1177/0022219409357080.
- Sharabi, A., Margalit, M. (2011b). Virtual friendships and social distress among adolescents with and without learning disabilities: The subtyping approach. *European Journal of Special Needs Education, 26*(3), 379–394. DOI: 10.1080/08856257.2011.595173.
- Shaw, L., Gant, L. (2002). Users divided? Exploring the gender gap in Internet use. *CyberPsychology & Behavior, 5*(6), 517–527.
- Sheldon A. (2004). Changing Technology. W: J., Swain (red.), *Disabling Barriers, Enabling Environments*. London: Sage.
- Shikako-Thomas, K., Dahan-Oliel, N., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Rosenbaum, P., Poulin, C., Majnemer, A. (2012). Play and Be Happy? Leisure Participation and Quality of Life in School-Aged Children with Cerebral Palsy. *International Journal of Pediatrics, Article ID 387280*. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/387280>.
- Shikako-Thomas, K., Shevell, M., Lach, L., Law, M., Schmitz, N., Poulin, C., Majnemer, A. (2013). Are you doing what you want to do? Leisure preferences of adolescents with cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation, 18*(4), 234–40. DOI: 0.3109/17518423.2013.794166.
- Shildrick, M. (2012). Rethinking the Conventions for the Age of Postmodernity. W: N., Watson, A., Roulstone, C., Thomas (red.). *Routledge Handbook of Disability Studies* (30–41), London: Routledge.
- Shpigelman, C., Reiter, S., Weiss, P. (2009). E-Mentoring for All. *Computers In Human Behavior, 25*(4), 919–928. DOI: 10.1016/j.chb.2009.03.007.
- Shpigelman, C., Gill, C. (2014). How do adults with intellectual disabilities use Facebook? *Disability and Society, 29*(10), 1601–1616. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: https://www.researchgate.net/publication/273332100_How_do_adults_with_intellectual_disabilities_use_Facebook.
- Siemieniecki, B. (2007a). Media w wymiarze społecznym i indywidualnym. W: B., Siemieniecki (red.). *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki t. 1* (51–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemieniecki, B. (2007b). Media a patologie. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki t. 1* (204–233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemieniecki, B. (2007c). Zastosowania technologii informacyjnej w pedagogice specjalnej. W: B. Siemieniecki (red.). *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki t. 2* (52–62). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sillanpää, N., Älli, S., Övermark, T. (2010). Computers Helping People with Special Needs. Easy-to-Use Social Network Service. *Lecture Notes in Computer Science, 6179*, 544–549.

- Simpson, C.G., Rose, C.A., Ellis, S.K. (2016). Gender Discrepancies and Victimization of Students With Disabilities. *Remedial and Special Education* 37, 296–307. DOI: 10.1177/0741932516646082.
- Skinner, D., Weisner, T.S. (2007), Sociocultural studies of families of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 302–312. DOI: 10.1002/mrdd.20170.
- Skrzetuska E., Osik-Chudowolska D., Wojnarowska A. (2002). *Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Smith, D.D. (2009). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki* (t. 1), Warszawa: PWN.
- Smith, K. (2013). *Digital Outcasts: Moving Technology Forward without Leaving People Behind*. Elsevier Science. Kindle Edition.
- Sochańska, M., Morysińska, A. i Seroczyński, T. (2006). Korzystanie i postawy wobec Internetu. *Niepełnosprawny w sieci. Bifron. Biuletyn Informacyjny*, 3, 3–32.
- Sohlberg, M.M., Fickas, S., Ehlhardt, L., Todis, B. (2005). The longitudinal effects of accessible email for individuals with severe cognitive impairments. *Aphasiology*, 19(7), 651–681.
- Solomon, A. (2012). *Far from the Tree: Parents, Children, and the Search for Identity*. New York: Scribner.
- Sorrell C.A., Bell, S.M., McCallum, R.S. (2007). Reading rate and comprehension as a function of computerized versus traditional presentation mode: A preliminary study. *Journal of Special Education Technology*, 22(1), 1–12.
- Sourbati, M.M. (2012). Disabling communications? A capabilities perspective on media access, social inclusion and communication policy. *Media, Culture And Society*, 34(5), 571–587. DOI: 10.1177/0163443712442702.
- Søderstrøm, S. (2009a). Offline social ties and online use of computers: A study of disabled youth and their use of ICT advances. *New Media and Society*, 11(5).
- Søderstrøm, S. (2009b). The significance of ICT in disabled youth's identity negotiations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(2), 131–144. DOI: 10.1080/15017410902830587.
- Søderstrøm, S. (2013). Digital Differentiation in Young People's Internet Use—Eliminating or Reproducing Disability Stereotypes. *Future Internet*, (2), 190.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie – podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Standen, P.J., Brown, D.J. (2005). Virtual reality in the rehabilitation of people with intellectual disabilities: review. *CyberPsychology & Behavior*, 8(3), 272–282.
- Starcic, A.I., Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202–230. DOI: 10.1111/bjet.12086.
- Stendal, K. (2012). How do People with Disability Use and Experience Virtual Worlds

- and ICT: A Literature Review. *Journal For Virtual Worlds Research*, 5(1). Znalezione 30.09.2016 pod adresem: DOI:<http://dx.doi.org/10.4101/jvwr.v5i1.6173>.
- Stendal, K., Balandin, S., Molka-Danielsen, J. (2011). Virtual worlds: A new opportunity for people with lifelong disability? *Journal Of Intellectual And Developmental Disability*, 36(1), 80–83. DOI: 10.3109/13668250.2011.526597.
- Stock, S.E., Davies, D.K., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. (2008). Evaluation of cognitively accessible software to increase independent access to cellphone technology for people with intellectual disability. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1155–1164. DOI: 10.1111/j.1365–2788.2008.01099.x.
- Stock, S.E., Davies, D.K., Wehmeyer, M.L., Lachapelle, Y. (2011). Emerging new practices in technology to support independent community access for people with intellectual and cognitive disabilities. *Neurorehabilitation*, 28(3), 261–269. DOI: 10.3233/NRE20110654.
- Stojkow, M., Żuchowska, D. (2014a). W kierunku nowej tożsamości – osoby niepełnosprawne w drodze ku emancypacji. *Studia Socjologiczne* 2(213), 153–174.
- Stojkow, M., Żuchowska-Skiba, D. (2014b). Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie. Od porad medycznych ku prozie życia – czyli przemiany dyskursu osób z niepełnosprawnościami w Internecie. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania* 12, 41–55.
- Stojkow, M., Żuchowska-Skiba, D. (2015). Aktywność osób z niepełnosprawnościami na profilach i forach w społeczeństwie sieci. *Polityka Społeczna* 42 (5–6), 17–21.
- Stoudt, B.G., Ouellette, S.C. (2004). Making room for words: people who stutter on the Internet. *Qualitative Research in Psychology*, 1(3), 175–194.
- Szacki J. (2004). O tożsamości (zwłaszcza narodowej). *Kultura i Społeczeństwo* 3.
- Szafraniec, K. (2015). Młodzież i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem, W: M., Fedorowicz, S., Ratajski (red. nauk.). *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* (181–208). Polski Komitet do spraw UNESCO, KRRIT.
- Szarffenberg, R. (2008). *Pojęcie wykluczenia społecznego*. W: M., Duda, B., Gulla (red.). *Przeciw wykluczeniu społecznemu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Szczupał, B. (2005). Poczucie samotności dziecka przewlekle chorego jako problem pedagogiczny. W: A., Klinik, J., Rottermund, Z., Gajdzica (red.), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej* (109–118). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szczupał, B. (2008). Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości. W: Z., Palak, A., Bujnowska (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z., Kwieciński, B., Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki t. 1* (363–377). Warszawa: PWN.
- Szpunar, M. (2012). *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*. Warszawa: IFiS PAN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Szumski, G., Karwowski, M. (2012). Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tle uczniów sprawnych intelektualnie – znaczenie formy kształcenia i płci. *Ruch Pedagogiczny*, 3.
- Szymańska, J. (2012). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/225/programy_profilaktyczne_2012.pdf.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- Świtaj P., Wciórka J. (2012). Stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: K., Bobińska, T., Pietras, P., Gałeczki (red.). *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (399–416). Warszawa: Wyd. Continuo.
- Takeuchi, L., Levine, M.H. (2014). Learning in a Digital Age: Towards a New Ecology of Human Development. W: A., Jordan, D., Romer (red.). *Media and the Well-Being of Children and Adolescents*, 20–43, New York: Oxford University Press.
- Tan, T.S., Cheung, W.S. (2008). Effects of computer collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Computers&Education*, 50(3), 725–741.
- Tanaś, M. (2005). Dydaktyczne granice użyteczności komputerów. W: M., Tanaś (red.). *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, (25–40). Warszawa: Wydawnictwo Mikon.
- Tanaś M. (2007). Wychowanie a media. W: B., Siemieniecki (red.). *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki t. 1* (193–203). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tanaś, M. (2010). *Pedagogika wobec wyzwań technologicznych współczesności*. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/tanas.pdf>.
- Tanis, E.S., Palmer, S., Wehmeyer, M.L., Davies, D., Stock, S., Lobb, K., Bishop, B. (2012). Self-report computer-based survey of technology use by people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 53–68. DOI: 10.1352/1934–9556–50.1.53.
- Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act of 1988*, Title 29, U.S.C. 2201 et seq; U.S. Statutes at Large. 102:1044–1065.
- Terri-Lynn, M., David C., H. (2011). Cognitive distortions as a problem gambling risk factor in Internet gambling. *International Gambling Studies*, 2, 163.
- Tettegah S.Y., Espelage, D.L. (red.) (2015). *Emotions, Technology, and Behaviors (Emotions and Technology)*, Kindle Edition, Academic Press, Elsevier.
- The Power of Digital Inclusion Technology's Impact on Employment and Opportunities for People with Disabilities* (2011). National Council on Disability. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: <http://www.ncd.gov/publications/2011/Oct042011>.
- The Protection of Children Online: A Brief Scoping Review to Identify Vulnerable Groups*. (2011). London: Department for Education. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181476/CWRC-00085-2011.pdf.

- Thoreau, E. (2006), Ouch!: An examination of the self-representation of disabled people on the Internet. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2). Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue2/thoreau.html>.
- Thurlow, C., Lengel, L., Tomic, A. (2004). *Computer Mediated Communication. Social Interactions and the Internet*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Tillman, K.J. (2006). *Teorie socjalizacji*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewska, A.W. (2013). Dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych w społeczeństwie informacyjnym. przykład polskich regionów. *Acta Universitatis Lodziensis Folia Oeconomica* 290, 25.
- Topol, P. (2013). *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Tyler, T. (2002). Is the Internet changing social life? It seems the more things change, the more they stay the same. *Journal of Social Issues*, 58, 195–205.
- Tylewska-Nowak, B. (2011). Wypełnianie zadań rozwojowych przez osoby dorosłe z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. W: B., Cytowska (red.). *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań* (17–43). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Tynes, B.M. (2007). Internet Safety Gone Wild? Sacrificing the Educational and Psychosocial Benefits of Online Social Environments. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 575–584.
- Uljens, M. (2006). Dydaktyka szkolna. W: B., Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* t. 2. (105–251). Gdańsk: GWP.
- Urban, B. (2000). Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży. W: B., Urban. *Problemy współczesnej patologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Valkenburg, P.M., Peter, J. (2007). Online Communication and Adolescent Well-Being: Testing the Stimulation Versus the Displacement Hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169–1182. DOI: 10.1111/j.1083–6101.2007.00368.x
- Varney, E. (2015). *Disability and information technology: a comparative study in media regulativon*. Cambridge: University Press.
- Walk a mile in their shoes: Bullying and the child with special needs* (2013). A Report and Guide from AbilityPath.org. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: <http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>.
- Valuing People: A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century* (2001). British Department of Health. Znaleziono 30.09.2016 pod adresem: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250877/5086.pdf.
- Vehmas, S., Watson, N. (2014). Moral wrongs, disadvantages, and disability: a critique of critical disability studies. *Disability & Society*, (4), 638.

- Venkatesh, S., Phung, D., Adams, B., Duong, T., Greenhill, S. (2012). Pervasive multimedia for autism intervention. *Pervasive And Mobile Computing*, 8(6), 863–882. DOI: 10.1016/j.pmcj.2012.06.010.
- Waligórska, A., Pisula, E., Waligórski, M., Letachowicz, M. (2012). AutismPro system in supporting treatment of children with autism in Poland. *Pediatrics International*, 54(5), 693–700. DOI: 10.1111/j.1442–200X.2012.03637.x.
- Walter, N. (2016). *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wang, X.C., Berson, I.R., Jaruszewicz, C., Hartle, L., Rosen, D. (2010). Young Children's Technology Experiences in Multiple Contexts: Bronfenbrenner's Ecological Theory Reconsidered. W: I.R., Berson, M.J. Berson (red.). *High-Tech Tots: Childhood in a Digital World*, 23–47.
- Wang, X., Eberhard, D., Voron, M., Bernas, R. (2016). Helping students with cognitive disabilities improve social writing skills through email modeling and scaffolding. *Educational Studies*, 42(3), 252. DOI: 10.1080/03055698.2016.1160825.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*. Cambridge, Massachusetts. London: The MIT Press.
- Wartberg, L., Brunner, R., Kriston, L., Durkee, T., Parzer, P., Fischer-Waldschmidt, G., &... Kaess, M. (2016). Psychopathological factors associated with problematic alcohol and problematic Internet use in a sample of adolescents in Germany. *Psychiatry Research*, 240272–277. DOI: 10.1016/j.psychres.2016.04.057.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S., Smith, S., Parent, W., Davies, D., Stock, S. (2006). Technology use by people with intellectual and developmental disabilities to support employment activities: A single-subject design meta analysis. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24, 81–86.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Williams-Diehm, K., Shogren, K.A., Davies, D.K., Stock, S. (2011). Technology And Self-Determination in Transition Planning: The Impact of Technology Use in Transition Planning On Student Self-Determination. *Journal of Special Education Technology*, 26(1), 13.
- Wehmeyer, M.L., Tassé, M.J., Davies, D.K., Stock, S. (2012). Support Needs of Adults with Intellectual Disability Across Domains: The Role of Technology. *Journal of Special Education Technology*, 27(2).
- Wells, M., Mitchell, K. (2008). How do high-risk youth use the internet? Characteristics and implications for prevention. *Child Maltreatment*, 13(3), 227–234. DOI: 10.1177/1077559507312962.
- Wells, M., Mitchell, K.J. (2013). Patterns of Internet Use and Risk of Online Victimization for Youth With and Without Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(3), 204–213. DOI: 10.1177/0022466913479141.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny, W: A.I., Brzezińska, R, Kaczan, K. Smoczyńska (red.). *Diagnoza potrzeb*

- i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności (15–59)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Williams, C. (1995). *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*. London: Jessica Kingsley.
- Williams, P., Jamili, H.R., Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. *Aslib Proceedings*, 58(4), 330–345. DOI: 10.1108/00012530610687704.
- Williams, V., Robinson, C. (2001). More than one wavelength: Identifying, understanding and resolving conflicts of interest between people with intellectual disabilities and their family carers. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 14(1), 30–46.
- Williams, C., Wright, B., Callaghan, G., Coughlan, B. (2002). Do Children with Autism Learn to Read More Readily by Computer Assisted Instruction or Traditional Book Methods? A Pilot Study. *Autism* 6(1), 71–91.
- Wilmowska-Pietruszyńska, A., Bilski, D. (2013). Niepełnosprawność ICIDH-2 Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania II* (7), 5–20.
- Wittgenstein, L. (2016). *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa: PWN.
- Wojciechowski, F. (2001). *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*. Warszawa: Żak.
- Wojniak, J. (2013). Od podziału do nierówności – nowy wymiar cyfrowego wykluczenia. *Aequalitas* 1 (2). Znalezione 21.11.2017 pod adresem: http://aequalitas.ka.edu.pl/2013_v2/A_2013_vol_2_03_Wojniak.pdf.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Kimberly, J.M., Ybarra, M.L. (2008). Online „Predators” and Their Victims: Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist* 63(2) 111–28. DOI: 10.1037/0003-066X.63.2.111.
- Wolny, J. (2016). Technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT) w procesie wspierania rozwoju społecznego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 21, 90–105.
- Woods, B., Watson, N. (2004). A Glimpse at the Social and Technological History of Wheelchairs. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 11(9), 407–410.
- Wong, A.W., Chan, C.C., Li-Tsang, C.W., Lam, C.S. (2009). Competence of people with intellectual disabilities on using human-computer interface. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 107–23. DOI: 10.1016/j.ridd.2008.01.002.
- World report on disability* (2011). WHO, World Bank. Znalezione 30.09.2016 pod adresem: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.
- Woynarowska, A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*. Kraków: Impuls.
- Wright, A.C., Taylor, S. (2014). Advocacy by Parents of Young Children With Special Needs: Activities, Processes, and Perceived Effectiveness. *Journal Of Social Service Research*, 40(5), 591–605.
- Wright, C., Diener, M., Dunn, L., Wright, S., Linnell, L., Newbold, K., ... Rafferty, D. (2011). SketchUp™: A technology tool to facilitate intergenerational family rela-

- tionships for children with autism spectrum disorders (ASD). *Family And Consumer Sciences Research Journal*, 40(2), 135–149. DOI:10.1111/j.1552–3934.2011.02100.x.
- Wu, T., Chen, M., Yeh, Y., Wang, H., Chang, S.C. (2014). Is digital divide an issue for students with learning disabilities. *Computers In Human Behavior*, 39, 112–117. DOI: 10.1016/j.chb.2014.06.024.
- Wygotski, L. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wyczęsany, J. (2012). Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: K., Bobińska, T., Pietras, P., Gałecki (red.). *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (69–92), Warszawa: Wyd. Continuo.
- Xavier, A., d’Orsi, E., de Oliveira, C., Orrell, M., Demakakos, P., Biddulph, J., Marmot, M. (2014). English Longitudinal Study of Aging: Can Internet/E-mail Use Reduce Cognitive Decline? *Journals of Gerontology Series A-Biological Sciences and Medical Sciences*, 69(9), 1117–1121.
- Yu-Chen, Y., Lin, S.J., Yin-Hsing, T., Fang-Ming, H. (2012). The questionnaire of lifestyle change in regard to problematic internet use: factor structure and concurrent and cross-year predictive utilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 315.
- Zaidman-Zait, A., Jamieson, J. (2007). Providing web-based support for families of infants and young children with established disabilities. *Infants and Young Children*, 20(1), 11–25.
- Zarycki, T. (2009). Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu. *Psychologia społeczna IV 1–2(10)*, 12–25.
- Zasępa, E. (2011). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne oraz ich korelaty u osób dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: APS.
- Zasępa, E. (2017). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*. Kraków: Impuls.
- Zawiślak, A. (2008). Problemy autonomii osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. *Nauki o edukacji. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy* 3, 41–59.
- Zawiślak, A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Difin s.a.
- Zielińska, J. (2011). Internet jako medium wspierające rodzinę dziecka niepełnosprawnego, W: E., Musiał, I. Pulak (red.). *Człowiek, media, edukacja* (411–426), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zielińska, J. (2014a). Zastosowanie nowoczesnych technologii w edukacji dzieci z niepełnosprawnością, W: J., Wyczęsany(red. nauk.). *Dydaktyka specjalna: wybrane zagadnienia* (77–114). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zielińska, J. (2014b). Rodzice dziecka z niepełnosprawnością działający w triadzie: Rodzic – Internet. *Szkoła Specjalna* 5, 325–332.
- Zielińska, J. (2015). Samodzielność osób z niepełnosprawnością w Internecie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 5, 4–16.

- Zielińska, J. (2016). *Wybrane techniki obrazowania sygnałów w perspektywie pedagogiki specjalnej. Przykłady zastosowania w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Ziębakowska-Cecot, K. (2015). Współczesna rodzina w immersyjnym świecie mediów cyfrowych W: J., Morbitzer, D., Morańska, E., Musiał (red.). *Człowiek, media, edukacja* (424–433). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Zigler, E. (1967). Familial mental retardation: a continuing dilemma. *Science*, 20(155), 292–298.
- Ziółkowski, M. (2012). Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim. *Studia Edukacyjne* 22, 7–26.
- Zubal-Ruggieri, R. (2007). Making Links, Making Connections: Internet Resources for Self-Advocates and People With Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(3), 209–215.
- Żółkowska, T. (2011). Wspomaganie rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – refleksje pedagoga. W: B., Cytowska (red.). *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań* (72–88). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żółkowska, T. (2013). Społeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej. W: Gajdzica, Z. (red.). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (40–64). Kraków: Impuls.
- Żółkowska, T., Kaliszewska, K. (2014). The social construction of social identity of people with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 60(1), 3–12.
- Żyta, A. (2008). Niepełnosprawni oraz członkowie ich rodzin o sobie – blogi i fora internetowe drogą ku normalności. W: T., Żółkowska, M., Wlazło (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (333–340). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Zapol.
- Żyta, A. (2014). Niepełnosprawność intelektualna – najnowsze zmiany terminologiczne i diagnostyczne w świetle DSM-5, ICD-11 oraz AAIDD. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1, 17–26.
- Żyta, A., Ćwirynkało, K. (2014). Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy. *Problemy Wczesnej Edukacji* 27, 88–98.

ANEKS

Wykaz projektów, z których dane zostały wykorzystane w analizie wyników badań własnych autora lub w których autor uczestniczył jako członek zespołów badawczych

L.P.	Tytuł i krótki opis projektu
Projekt nr 1	Projekt WSP w Łodzi nr FWN/8/2008–2009 i jego kontynuacja (FWN 2/2009/2010) „Wzory używania nowoczesnych technologii komunikacyjnych przez młodzież upośledzoną umysłowo” – kierownik: P. Plichta, J. Pyżalski.
Projekt nr 2	ROBUSD (<i>Reducing Bullying – Strengthening Diversity</i>) – projekt współfinansowany przez Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego i Norweskiego Mechanizmu Finansowego. Kierownik: J. Pyżalski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi we współpracy z Centre for Behavioral Research Uniwersytetu Stavanger w Norwegii (2009–2011).
Projekt nr 3	„Cyberbullying i inne formy agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną” – badania własne (2010).
Projekt nr 4	„Zaangażowanie w agresję rówieśniczą (w tym elektroniczną) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie nauczycieli wspomagających i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych” – badania własne zespołu (kierownik: P. Plichta, M. Olempska-Wysocka) (2011).
Projekt nr 5	„Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu”. Badania własne autora zrealizowane w Instytucie Medycyny Pracy w Łodzi (2012).
Projekt nr 6	Projekt: „Konstrukcja i walidacja narzędzia kwestionariuszowego do pomiaru rozpoznań hazardu problemowego i patologicznego (w tym online) wśród adolescentów”. Zespół projektowy Krajowego Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Krajowego Biura do Spraw Narkomanii, kierownik: J. Pyżalski (2014–2015).
Projekt nr 7	Projekt: „Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat” zrealizowany przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz z budżetu Samorządu Województwa Łódzkiego. Kierownik: J. Pyżalski (2015).

SPIS TABEL

Tabela 1.	Porównanie modelu mniejszościowego i modelu społecznego niepełnosprawności (modelu społecznych barier)	22
Tabela 2.	Porównanie modelu kulturowego i modelu relacyjnego niepełnosprawności	24
Tabela 3.	Wybrane elementy charakterystyki modeli niepełnosprawności	31
Tabela 4.	Technologie i niepełnosprawność – wybrane konteksty, kryteria, podziały	32
Tabela 5.	Podział TIK jako technologii wspomagających ze względu na obszary zastosowania	33
Tabela 6.	Wybrane zasady pedagogiki specjalnej i konteksty ich realizowania w środowisku nowych mediów z ich wykorzystaniem	75
Tabela 7.	Poziomy efektów e-empowermentu	86
Tabela 8.	Wybrane czynniki wpływające na nierówności w korzystaniu z Internetu oraz odpowiadające im rozwiązania	92
Tabela 9.	Model zależności między różnymi rodzajami kapitałów wpływających na funkcjonowanie w Internecie osób z niepełnosprawnościami	100
Tabela 10.	Charakterystyka stopni niepełnosprawności intelektualnej w DSM-5 ...	132
Tabela 11.	Różnice w podejściu do niepełnosprawności intelektualnej w ICD-10 i DSM-5	134
Tabela 12.	Charakterystyka funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną – wybrane czynniki i sfery rozwoju	143
Tabela 13.	Zestawienie potencjalnych korzyści uczestnictwa w społeczeństwie sieciowym dla uczniów z niepełnosprawnościami	153
Tabela 14.	Przykłady dobrych praktyk w zakresie wykorzystania TIK jako technologii wspomagającej osoby z niepełnosprawnością intelektualną ..	155
Tabela 15.	Wątki tematyczne dotyczące korzystania z Internetu przez młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną	176
Tabela 16.	Przegląd badań nad czynnikami ryzyka dotyczącego problemowego korzystania z Internetu	184
Tabela 17.	Zależności między <i>bullyingiem</i> tradycyjnym a <i>cyberbullyingiem</i>	197

Tabela 18.	Rozpowszechnienie różnych form tradycyjnej wiktyimizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	203
Tabela 19.	Ranking sprawców agresji tradycyjnej realizowanej wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	204
Tabela 20.	Rozpowszechnienie zjawiska bycia ofiarą tradycyjnego dręczenia realizowanego wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ...	205
Tabela 21.	Rozpowszechnienie sprawstwa dręczenia realizowanego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	205
Tabela 22.	Procentowy rozkład pod względem pełnionych ról w <i>bullyingu</i> tradycyjnym	206
Tabela 23.	Rozkład odpowiedzi dotyczących częstości doświadczania przemocy <i>online</i>	206
Tabela 24.	Rozkład odpowiedzi na pytanie o częstotliwość sprawstwa dręczenia w Internecie (<i>cyberbullyingu</i>)	207
Tabela 25.	Procentowy rozkład pod względem pełnionych ról w <i>cyberbullyingu</i> ...	207
Tabela 26.	Role w <i>cyberbullyingu</i> a role w przemocy tradycyjnej	208
Tabela 27.	Zestawienie powodów, dla których rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie korzystają z Internetu	232
Tabela 28.	Rozpowszechnienie korzystania z Internetu do poszukiwania wsparcia przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	235
Tabela 29.	Istotne zależności między rodzajami wsparcia realizowanymi przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przez Internet a wybranymi korelatami społeczno-demograficznymi ...	236
Tabela 30.	Tradycyjne działania korzystne wychowawczo i możliwości ich realizacji w rzeczywistości medialnej	252
Tabela 31.	Przykładowe działania z zakresu edukacji medialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną realizowane w środowisku nowych mediów i poza nim	254
Tabela 32.	Błędy w tradycyjnym wychowaniu i ich wybrane objawy w erze cyfrowej	258



SPIS RAMEK TEMATYCZNYCH

Charakterystyka Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)	28
Synteza wyników badania rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w zakresie wykorzystywania nowych technologii w poszukiwaniu wsparcia	70
Synteza wyników badania narażenia na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	122
Synteza wyników badania „Wzory używania nowoczesnych technologii komunikacyjnych przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną”	178
Synteza wyników badania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie rozpowszechnienia <i>cyberbullyingu</i> i innych form agresji elektronicznej	199
Synteza wyników badania zaangażowania w agresję rówieśniczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	202
Synteza wyników badania: „Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu”	217



SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Zależności między składnikami ICF	29
Rysunek 2. Model szans i zagrożeń wykorzystania technologii informacyjno- -komunikacyjnych przez dzieci w wieku przedszkolnym	115
Rysunek 3. Zasady realizacji działań w obszarze edukacji medialnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	242
Rysunek 4. Dorośli a TIK – kluczowe obszary	247
Rysunek 5. Konteksty działań realizowanych przez szkoły w obszarze wykorzystywania TIK	250

SŁOWNICZEK WYBRANYCH POJĘĆ

Agresja elektroniczna – szeroki zbiór wrogich zachowań (np. wysłanie obraźliwych treści) realizowanych za pomocą TIK (np. telefonów komórkowych).

Bullying (dręczenie, nękanie) – forma agresji rówieśniczej, która charakteryzuje się intencjonalnością, powtarzalnością i nierównowagą sił między ofiarami a sprawcą/sprawcami (przewaga może wynikać z liczebności sprawców, większej siły fizycznej, intelektualnej lub psychologicznej). Może przyjmować formę fizyczną, werbalną i pośrednią/relacyjną, polegającą m.in. na wykluczaniu jednostki z grupy rówieśniczej. Realizowany z użyciem nowych mediów określany jest mianem cyberbullyingu.

Cyfrowe nierówności (*digital inequalities*) – szerokie spektrum zróżnicowania dostępu oraz poziomu efektywności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Gdy różnice dotyczą osób mających znacząco gorszy dostęp, ograniczone kompetencje, charakteryzujące się brakiem motywacji do korzystania, mogą prowadzić do ryzyka wykluczenia cyfrowego.

Cyfrowy podział (*digital gap*) / luka cyfrowa – pojęcie odnoszące się do opisu różnicy między osobami, które mają dostęp do technologii informacyjnych a tymi, którzy go nie posiadają.

Disability studies (studia nad niepełnosprawnością) – zapoczątkowana w obszarze socjologii medycyny dziedzina nauki wyrosła z perspektywy krytycznej, w której niepełnosprawność jest uniwersalnym ludzkim doświadczeniem i jest interpretowana przede wszystkim jako zjawisko społeczne, kulturowe i polityczne.

Dostępność (*web accessibility*) – specjalność oraz zbiór standardów (np. WCAG) tworzenia serwisów internetowych, w sposób umożliwiający wygodny dostęp możliwie szerokiemu gronu odbiorców, w tym przede wszystkim tym, bardziej narażonym na wykluczenie cyfrowe, np. osobom z niepełnosprawnościami.

Empowerment – proces zwiększania możliwości oraz poprawy funkcjonowania jednostek znajdujących się w trudniejszej sytuacji, np. ze względu na niepełnosprawność czy szeroko rozumiane specjalne potrzeby edukacyjne.

Komunikacja zapośredniczona (*computer mediated communication*) – komunikacja realizowana za pomocą nowych mediów (komputera bądź innych urządzeń umożliwiających kontakty za pośrednictwem sieci).

Kształcenie inkluzyjne – kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami realizowane w warunkach szkoły (klasy) ogólnodostępnej lub integracyjnej.

Kształcenie specjalne – kształcenie wymagające specjalnej organizacji nauki i metod pracy, realizowane na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, przysługujące uczniom z niepełnosprawnościami, zagrożonym niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanym społecznie. Kształceniem specjalnym obejmuje się wyłącznie dzieci i młodzież posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego a nie wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Medium – środek, za pośrednictwem którego przekazywane lub wyrażane są jakieś treści. Pojęcie medium odnosi się zatem do środka przekazu, ale również środowiska, w którym zachodzi dane zjawisko.

Mentoring – proces stymulowania i wspierania uczenia się zachodzący w diadzie mentor-osoba radząca się (*mentee*), realizacja idei całościowego uczenia się. Mentorzy dążą w nim do nawiązania szczególnych relacji z osobą radzącą się, wchodząc w rolę zaufanego doradcy i konsultanta. W odróżnieniu np. od *coachingu* mentor skupia się na doskonaleniu działań i zachowań, a nie efektów końcowych. **e-mentoring** – realizowanie całości bądź części działań mentoringowych za pośrednictwem narzędzi wykorzystujących komunikację zapośredniczoną.

Niepełnosprawność – skutek lub wynik złożonych wzajemnych związków pomiędzy stanem zdrowia jednostki i czynnikami osobowymi, a czynnikami zewnętrznymi czyli warunkami w jakich żyje (za: Międzynarodową Klasyfikacją Zdrowia, Funkcjonowania i Niepełnosprawności Światowej Organizacji Zdrowia ICF).

Niepełnosprawność intelektualna – całościowe zaburzenie mające źródło w okresie rozwojowym i obejmujące istotne deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych. Współcześnie deficyty diagnozowane są również w kontekście mocnych stron jednostki, jak i zapotrzebowania na wsparcie.

Normalizacja – idea, której jedną z głównych zasad jest społeczna inkluzja (włączenie) osób z niepełnosprawnością i dążenie do zapewnienia im normalnych (typowych) dla innych możliwości.

Paradygmat – niekwestionowany w określonym czasie, podstawowy dla danej nauki zbiór pojęć i teorii. Rozumienie takie rozpowszechnione zostało przez Thomasa Kuhna.

Podmiotowość – kategoria dychotomiczna wobec zależności osoby od otoczenia społecznego, której towarzyszą negatywne postawy, jak stygmatyzacja, marginalizacja i automarginalizacja. Upodmiotowienie oznacza zapewnienie osobie (w tym przypadku z niepełnosprawnością) warunków do zmniejszania się jej uzależnienia od innych osób oraz instytucji i możliwości decydowania o sobie.

Projektowanie uczestniczące (*participatory design*) – podejście polegające na znacznym stopniu uczestnictwa użytkowników w projektowaniu serwisów im dedykowanych.

Projektowanie uniwersalne (*universal design*) – podejście, idea projektowania w taki sposób by dane urządzenie, produkt, strona internetowa, właściwości otoczenia były dostępne dla wszystkich ludzi bez potrzeby dodatkowego, specjalnego dostosowania.

Samostanowienie (*self-determination*) – pojęcie opisujące możliwość decydowania o sobie, sprawowania kontroli nad własnym życiem.

Socjalizacja – uspołecznienie; proces i rezultat procesu przekazywania jednostce norm, społecznie akceptowanych wzorów zachowań, wartości oraz umiejętności.

Specjalne potrzeby edukacyjne (*special educational needs*) – termin obejmujący zróżnicowane trudności wpływające negatywnie na uczenie się, w tym niepełnosprawność ale zalicza się do tej kategorii również dzieci ze szczególnymi uzdolnieniami. Trudności mogą mieć charakter poznawczy, społeczny, emocjonalny i fizyczny.

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) – rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej.

Technologie wspomagające (*assistive technology*) – pojęcie odnoszące się do używania mechanicznych lub elektronicznych urządzeń lub strategii redukujących rozdźwięk między kompetencjami jednostki a wymaganiami środowiska.

Tożsamość – niekończący się proces osiągania przez jednostkę poczucia spójności, ciągłości, względnej niezmienności oraz poczucia odrębności od otoczenia.

Użyteczność (*usability, web usability*) – jakość użytkowa, właściwość opisująca łatwość korzystania z serwisu, aplikacji, urządzenia.

Vulnerability – podatność na zranienie (krzywdzenie). Pojęcie zaczerpnięte z języka angielskiego używane do opisu grupy osób (np. z niepełnosprawnościami, chorobami psychicznymi), wobec których istnieje podwyższone ryzyko stania się ofiarą wrogich działań innych ludzi.

Wiktymizacja – proces stawania się ofiarą i jego wynik.

Wzmocnienie/upelnomocnienie (*empowerment*) – proces upodmiotowienia, nabywania kontroli nad własnym życiem, zdolności i siły do podejmowania działań zmierzających poprawie swojego położenia.

Zachowanie przystosowawcze – skuteczność adaptowania się do wymogów środowiska oraz zaspokajaniu swoich potrzeb.

Zachowania ryzykowne – zachowania będące przejawem naruszenia normy społecznej (np. hazard, problemowe używanie Internetu, przedwczesna aktywność seksualna) potencjalnie stanowiące przyczynę negatywnych konsekwencji dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki oraz jej otoczenia społecznego.