

Skaitmeninės atskirties veidai: formaliojo ugdymo dalyvių požiūris į skaitmeninę atskirtį ir jo kaita nuotolinio ugdymo laikotarpiu pandemijos sąlygomis

Jovita Žėkaitė

Vilniaus universiteto
Sociologijos ir socialinio darbo institutas
El. paštas: jovita.zekaite@fsf.vu.lt

Ieva Adomaitytė-Subačienė

Vilniaus universiteto
Sociologijos ir socialinio darbo institutas
El. paštas: ieva.subaciene@fsf.vu.lt

Vaiva Schoroškienė

Vilniaus universiteto
Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: vaiva.schoroskiene@fsf.vu.lt

Erika Speičytė-Ruschhoff

Vilniaus universiteto
Sociologijos ir socialinio darbo institutas
El. paštas: erika.ruschhoff@fsf.vu.lt

Santrauka. Prasidėjus COVID-19 pandemijai Lietuvoje ir perkėlus formalųjį ugdymą į skaitmeninę erdvę, išryškėjo iki šiol buvusios skaitmeninio raštingumo, informacinių įgūdžių trūkumų keliamos problemos. Šiame straipsnyje remiamasi 2020 m. birželio – gruodžio mėnesiais atlikto kokybinio tyrimo duomenimis. Apklausus 5–8 klasių mokinius, pradinių ir pagrindinių klasių mokytojus, tėvus ir mokyklų administracijų atstovus išryškėjo trijų lygmenų skaitmeninės atskirties aspektai (Scheerder et al., 2017, 2019): techninio aprūpinimo problemos (1 lygmuo), skaitmeninio raštingumo įgūdžių trūkumas (2 lygmuo) bei kompleksinės (3 lygmens) skaitmeninės atskirties keliamos problemos, labiausiai palietusios šias ugdymosi sistemos dalyvių grupes: vaikus iš nepalankios socialinės aplinkos, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, pabėgėlio statusą turinčių ar jo siekiančių šeimų. Atskirtį gilino tiek nauji nuotolinio mokymosi iššūkiai, tiek pandemijos sąlygomis fragmentiškai veikianti įprastos pagalbos ir socialinės paramos sistema. **Pagrindiniai žodžiai:** skaitmeninis raštingumas, skaitmeninė atskirtis, nuotolinis ugdymas, technologijos švietime, COVID-19

The Face of Digital Inequality: Attitudes to Distance Learning in Formal Education during the COVID Pandemic

Abstract. With formal education moving online during the COVID-19 pandemic in Lithuania, issues related to digital literacy and digital exclusion have become more visible. Especially concerning is the growing digital exclusion of those social groups in the society which before the pandemic were already affected by social and economic problems, or other special needs. Further, the shift of formal education online created new challenges around digital

Straipsnis parengtas remiantis projekto „Nuotolinis vaikų ugdymas pandemijos dėl COVID-19 metu: grėsmės bei galimybės ekosisteminiu požiūriu“ metu surinktais duomenimis. Finansavimą projektui skyrė Lietuvos mokslo taryba (LMTLT), sutarties Nr. S-COV-20-11

Received: 20/08/2021. **Accepted:** 05/10/2021

Copyright © Jovita Žėkaitė, Vaiva Schoroškienė, Ieva Adomaitytė-Subačienė, Erika Speičytė-Ruschhoff, 2021. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

exclusion. Recent literature dealing with the subject of digital exclusion, such as the study by Beauoyer et al. (2020), suggests that digital exclusion can be caused by a lack of digital literacy skills. Thus, even people with good technological equipment might experience difficulties to fully partake in online education, correctly understand information, or make full use of technologies involved in the online learning process because of a lack of knowledge, missing competencies, or motivation. Other scholars involved in researching digital exclusion argue that this binary approach in understanding the phenomenon is not sufficient (i.e., when the causes for it are seen only in insufficient technical equipment or missing skills). A third aspect of the social, cultural and economic context has to be added. In this article, digital exclusion will be analysed according to the three levels classification as suggested by Scheerder et al. (2017, 2019): (1) lack of technical equipment, (2) missing digital literacy skills, and (3) differences caused by sociodemographic and socioeconomic factors.

During the months of June to December 2020, qualitative research was conducted in which pupils from 5th–8th grades, their parents, the teachers of the primary and secondary schools, and the school administration have been interviewed. The research consisted of two stages: the first one in relation to the first COVID-19 wave in Lithuania in June–July 2020, the second one – in relation to the second COVID-19 wave in October–December 2020. The data was collected via focus groups, both during face-to-face meetings and online. Research has shown that at the beginning of the online education process, the main focus of the schools was to tackle the first level difficulties (technical equipment), but the main challenges were related to the third level (sociodemographic and socioeconomic differences). In solving problems related to technical equipment, both school communities and parents have been mobilized. This depended on parents being able to ensure that their children had a proper enough computer and sufficient internet connection to ensure appropriate online learning at home. The teachers sometimes also felt individually responsible for tackling technical equipment and internet connection problems related to single pupils or their own classes. Many more difficulties were caused by the challenges related to the second level of problems involving digital literacy for all participants in online learning. Since there was not a sufficient level of open and coordinated communication during the period of distance learning, some groups within the school communities (including teachers) felt “left out” or accused of not having the necessary digital skills.

The accumulated experience led to a realisation that the emerging problems here should not be seen and dealt with individually (i.e., only as the issues and responsibilities of separate pupils or teachers) but could be much more effectively tackled with the involvement of the whole school community (including the school administration and parents). During the first COVID-19 wave, school communities struggled most with the third-level difficulties of digital exclusion: it was very challenging to appropriately integrate pupils with special needs or at-risk children into the distance learning process. This was already the case before the pandemic, but distant learning created an additional edge to the existing problem of social exclusion for those groups. The lack of special needs professionals in formal school education, missing expertise and skills for working online with special needs pupils, insufficient collaboration between educational specialists and social work professionals – these problems became significant factors in the social exclusion of certain pupils during the periods of distance learning.

Therefore, an understanding of digital exclusion as a complex, multi-layered phenomenon is significant in creating effective systemic strategies for tackling it, in which all participants of the school community are included and collaborate with each other.

Keywords: digital literacy, digital exclusion, distance learning, educational technologies, COVID-19

Įvadas

Prasidėjus COVID-19 pandemijai ir formalųjį ugdymą perkėlus į skaitmeninę erdvę, išryškėjo ir paaštrėjo iki šiol buvusios problemos, susijusios su skaitmeniniu raštingumu, informacinių gebėjimų trūkumu (Beauoyer et al., 2020, p. 1). Mokytojai, mokiniai ir net mokinių tėvai susidūrė su visiškai naujais iššūkiais ir sunkumais: nebuvo galimybės prisijungti prie interneto arba interneto ryšio kokybė buvo prasta, trūko nuotoliniam ugdymui tinkamos technikos ar fizinės aplinkos.

Susirūpinimą kėlė ne tik išaugęs problemų mastas, bet ir didėjanti tam tikrų visuomenės grupių atskirtis. Pasaulio sveikatos organizacijos (2020) duomenimis, pradėjus nuotolinį ugdymą, vietovės ir miestai, kurie iki tol buvo vertinami kaip labiau nepasiturintys ir skurdesni, susidūrė su daugiau iššūkių ir nuostolių. Pažymima, kad visuome-

nės grupės, laikomos labiausiai pažeidžiamomis pagal įvairius demografinius rodiklius (pvz., patiria didesnę skurdo riziką), yra siejamos ir su skaitmenine atskirtimi (Šuminas et al., 2018, p. 14; ICILS, 2019, p. 6). Nuotolinio ugdymo metu ne visi namų ūkiai galėjo mokėti už spartesnį interneto ryšį ar naujesnę techniką, o daugiau narių turinčiuose ūkiuose kilo būtinybė dalytis priemonėmis, skirtomis darbui ar mokymuisi (Beaunoyer et al., 2020, p. 2). Socialinės rizikos veiksnius patiriančios šeimos ne visada turėjo gebėjimų savarankiškai organizuoti vaikų ugdymą namuose, tuokart vaikai buvo praradę galimybę lankytis dienos centruose, kur gaudavo reikiamą mokymosi pagalbą. Ribota prieiga prie technologijų COVID-19 pandemijos kontekste paprastai reiškė ne tik kylančius sunkumus dėl prieigos prie ugdymo paslaugų, išteklių ir informacijos (Beaunoyer et al., 2020, p. 2), bet ir ribotus socialinius kontaktus, menkesnę apsaugą nuo neigiamų patirčių (Kazlauskas et al., 2020; „Vaikų linija“, 2020).

Vienas iš reikšmingiausių pandemijos laikotarpiu įvykusių pokyčių – atsiradusi interneto ryšio būtinybė. Iki pandemijos laikotarpiu paskelbto karantino dalis žmonių galėjo laisvai funkcionuoti tiek socialiniu, tiek ekonominiu požiūriu nesinaudodami internetu (Beaunoyer et al., 2020, p. 2). Dar 2019 m. Lietuvoje dėl įvairių priežasčių interneto prieigos neturėjo 18 proc.¹ visų 16–74 metų amžiaus gyventojų (Lietuvos statistikos departamentas, 2020). 2020 metais, prasidėjus pandemijai, apsirūpinimas asmeniniais kompiuteriais ir interneto prieiga mieste (80 ir 84 proc.) ir kaime (70 ir 78 proc.) nedaug skyrėsi. Iš visų vaikus auginančių namų ūkių kompiuterius teigia turėję 97 proc., o interneto prieigą – 99 proc. (Skaitmeninė ekonomika ir visuomenė Lietuvoje, 2020). Vis dėlto atlikti tyrimai rodo, kad nuotolinis ugdymas jo dalyviams kėlė nemažai išbandymų, vienas iš jų – interneto ryšio trikdžiai: COVID-19 pandemijos laikotarpiu daugėjant interneto ryšio vartotojų, ryšio tiekėjai negebėjo laiku reaguoti į kylančius techninius trikdžius, tai nuotolinio ugdymo dalyviams kėlė nerimą ir stresą. Esamą skaitmeninę nelygybę netiesiogiai gilino ir labiau pasiturinčių namų ūkių naudojamos technikos atnaujinimas, spartesnių interneto ryšio planų įsigijimas (Jusienė et al., 2021, p. 90). Dauguma su skaitmenine atskirtimi susijusių techninių sunkumų dažnai buvo nuotolinio ugdymo pradžioje (t. y. 2020 m. pavasarį), kai mokiniai, jų mokytojai ir netgi tėvai turėjo greitai perprasti nuotolinio ugdymo principus, o skaitmeninio raštingumo įgūdžiai tapo svarbūs siekiant darnios skirtingų visuomenės narių komunikacijos. Vėliau, kai daugelis ugdymo įstaigų prisitaikė prie kilusių iššūkių ir daugmaž sėkmingai perėjo prie nuotolinio ar mišraus ugdymo, buvo pastebėta, kad dalis vaikų liko skaitmeninėje atskirtyje. Vis labiau ryškėjo, kad tokią situaciją lėmė ne tik aprūpinimas įranga ar skaitmeninio raštingumo įgūdžiai, bet ir socialinis, ekonominis kontekstas, socialinių paslaugų sistemos veiksmingumas. Pandemijos sukelti išbandymai atskleidė būtinybę į skaitmeninės atskirties reiškinį Lietuvoje žvelgti plačiau: remtis modernia skaitmeninės atskirties samprata, analizuoti jį iš skirtingų formaliojo ugdymo dalyvių pozicijų, išskiriant jiems kylančius sunkumus ir vertinant jų galimybes juos įveikti. Šio tyrimo objektas – skaitmeninė atskirtis ir jos kaita Lietuvos formaliajame ugdyme pandemijos laikotarpiu.

¹ Palyginti su visais namų ūkiais.

Straipsnio tikslas – atskleisti formaliojo ugdymo dalyvių požiūrį į skaitmeninę atskirtį, apibūdinti jo kaitą nuotolinio ugdymo laikotarpiu.

Temos kontekstas

Skaitmeninio raštingumo ir skaitmeninės atskirties sąvokos, iki šiol turėjusios labai aiškiai skirtį, nuotolinio ugdymo sąlygomis įgijo nemažai sąlyčio taškų. Skaitmeninis raštingumas paprastai suprantamas kaip turimi įgūdžiai ar motyvacija tinkamai panaudoti skaitmeninio raštingumo įrankius ir priemones, skirtus ištekliams identifikuoti, valdyti ir integruoti, naujoms žinioms kaupti (Martin, 2006). O skaitmeninė atskirtis apibrėžiama kaip atskirtis dėl prieigos prie technologijų (dažniausiai interneto) trūkumo (Castells, 2002). Naujesnėje literatūroje į skaitmeninę atskirtį žvelgiama plačiau, tikslinama, kad ji gali atsirasti ir dėl skaitmeninio raštingumo įgūdžių stokos, kai netgi technologiškai apsirūpinę asmenys dėl žinių, motyvacijos, kompetencijos trūkumo negali tinkamai išsitraukti, suprasti reikiamos informacijos ar gauti naudos iš disponuojamų technologijų (kompiuterio, interneto, programinės įrangos etc.). Skirtumų dėl skaitmeninio raštingumo įgūdžių gali rasti socialiniame, ekonominiame, kultūriniame kontekstuose ir didinti skaitmeninės atskirties riziką (Beaunoyer et al., 2020, p. 1).

Skaitmeninę atskirtį tiriantys mokslininkai pabrėžia, kad šį reiškinį verta analizuoti pasitelkiant ne binarinę (apsirūpinimas technologijomis ir įgūdžiai jomis naudotis), bet trijų lygių sistemą (prie pirmų dviejų pridėdant trečiąją, susijusią su socialine, kultūrine, ekonomine aplinka), taip pateikti gilesnę atskirties priežasčių analizę (Scheerder et al., 2017, p. 1607; 2019, p. 2100). Sutariama, kad tokį pokytį lėmė išplitusi prieiga prie interneto ryšio (Hargittai, 2002), atsiradęs poreikis analizuoti ne tik naudojimosi juo galimybes ir turimus įgūdžius (Van Dijk, 2005), bet ir žvelgti į sudėtingą skaitmeninės atskirties reiškinį vertinant ne atskirus veiksnius, o jų visumą. Mokslininkai teigia, kad skaitmeninė nelygybė yra susijusi ir su socialine nelygybe (Helsper, 2012; Van Dijk, 2005; Witte, Mannon, 2010; Scheerder, 2017), todėl ir nuotolinio ugdymo kontekste šiuos reiškinius reikėtų analizuoti kompleksiskai.

Atsižvelgdami į kylančias diskusijas apie skaitmeninę atskirtį ir remdamiesi literatūros analize Scheerder et al. (2017) pasiūlė skaitmeninės atskirties lygmenų klasifikaciją:

- Pirmas lygmuo – skaitmeninė atskirtis, susidaranti dėl prieigos prie naujausių informacinių technologijų ir interneto stokos. Visi vartotojai yra skirstomi į dvi grupes: turinčius fizinę prieigą prie naujausių informacinių technologijų ir interneto bei tokios prieigos neturinčius (Šuminas et al., 2018, p. 10).
- Antras lygmuo – skaitmeninė atskirtis dėl skaitmeninio raštingumo trūkumo. Asmuo, net turėdamas galimybę įsigyti informacinių technologijų priemonių, dėl įgūdžių ar motyvacijos trūkumo šiomis priemonėmis naudojasi fragmentiškai, renkasi įgyvendinti tik nesudėtingas funkcijas, pavyzdžiui, susisiekti su artimaisiais, naršyti socialiniuose tinkluose (Šuminas et al., 2018, p. 8–9).
- Trečias lygmuo – skaitmeninė atskirtis, kylanti todėl, kad informacinių technologijų ir interneto naudojimas nesuteikia numatomos naudos arba ši nauda nėra suvokiama. Šiuo atveju asmenų, turinčių tas pačias technines galimybes, žinios

ir įgūdžiai gali kardinaliai skirtis dėl skirtingo technologijų teikiamos naudos supratimo, motyvacijos tobulinti įgūdžius ar socialinių įgūdžių trūkumo, negalios. Trečio lygmens skaitmeninė atskirtis suprantama kaip daugiaaspektis reiškiny, kompleksiskai apimantis įvairius skirtumus, atsirandančius dėl sociodemografinių ir socioekonominių veiksnių (Scheerder et al., 2017, p. 1614; 2019, p. 2099–2100).

Analizuojant trijų pakopų skaitmeninės atskirties lygmenis, kyla klausimas, kaip mūsų švietimo sistema yra pasirengusi įveikti sudėtingas ir daugiasluoksnes nuotolinio ugdymo sukeltas problemas, ko galime pasimokyti iš pandemijos laikotarpio patirčių.

Tyrimo metodologija

Tyrimas buvo atliktas 2020 m. birželio – gruodžio mėnesiais ir vyko dviem etapais: I etapas vyko birželio – liepos mėnesiais (po pirmosios COVID-19 pandemijos bangos), o II etapas spalio – gruodžio mėnesiais (antrosios COVID-19 pandemijos bangos metu). Kokybiniais duomenims surinkti buvo naudotas grupių diskusijų (angl. *focus group*) metodas. Vyko atskiros mokytojų, administracijų atstovų, tėvų grupių diskusijos. Informacija iš 5–8 klasių mokinių surinkta vykdant grupių diskusijų ir individualius interviu.

Siekiant reprezentuoti įvairių Lietuvos regionų nuotolinio ugdymo dalyvių patirtį, buvo organizuojamos grupių diskusijos su tyrimo dalyviais iš skirtingų mokyklų tipų (pradinių ir progimnazijų) ir vietovių (miestų ir rajonų). Ieškant tyrimo dalyvių buvo taikytas sniego gniūžtės metodas: atlikus interviu su respondentais, jų buvo prašoma pasidalyti suinteresuotų ir paieškos kriterijus atitinkančių asmenų kontaktais. Iš viso kokybiniame tyrime dalyvavo 26 5–8 klasių mokiniai, 38 tėvai, 33 mokytojai ir 16 administracijos atstovų (šiai grupei taip pat buvo priskirti socialiniai pedagogai, psichologai, specialieji pedagogai, logopedai, mokytojų padėjėjai).

Tyrimo rezultatų apžvalga

Pirmas skaitmeninės atskirties lygmuo: techninio aprūpinimo ir interneto ryšio problemos

Atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad pirmo lygio skaitmeninę atskirtį patyrė ne tik mokiniai, bet ir mokytojai (ypač pradinių klasių). Ši atskirtis buvo ryškiausiai juntama nuotolinio mokymosi pradžioje. Trumpai apžvelgsime kilusias pirmo lygmens skaitmeninės atskirties problemas:

Pradžioje trūko technikos, bet situacija gerėjo. Prasidėjus nuotoliniam mokymuisi buvo susidurta su kompiuterių², jų priedų trūkumu (Jusienė et al., 2021, p. 94). Sunkumų kilo ir neblogai technologijomis apsirūpinusioms šeimoms, nes karantino metu nuotoliniu būdu mokėsi arba dirbo keli šeimos nariai, turima technika reikėjo dalintis. Mokytojai stengėsi spręsti šią problemą savo jėgomis, t. y. derindami pamokų laiką: „<...> prašydavo suderinti laiką, nes reikėdavo dalintis kompiuterį“ (MPg1_P1).

² Dalis vaikų turėjo tik mobiliuosius telefonus ar planšetinius kompiuterius ir jais naudojo.

Ypač ryški pirmo lygmens skaitmeninė atskirtis pastebima iš pradinių klasių mokytojų pasisakymų, kuriuose jie reflektuoja savo ir mokinių patirtis. Teigiama, kad pradinukai iki nuotolinio ugdymo gerokai mažiau dirbo su technologijomis nei vyresnieji, todėl turėjo mažiau ir mokymuisi reikalingos įrangos, įgūdžių. Prasidėjus nuotoliniam mokymuisi nemažai šeimų pasinaudojo mokyklos pasiūlyta tokiam mokymuisi būtina technika: „<...> *pasiėmėme pasinaudoti planšetiniu kompiuteriu*“ (MPg1_T2). Tiesa, dalis tėvų tokių pasiūlymų atsisakė, nes manė, kad išsivers su turimomis priemonėmis, pavyzdžiui, vienu šeimoje turimu kompiuteriu ir keliais telefonais.

Pradinių klasių mokytojai pabrėžė, kad nuotolinio ugdymo pradžioje ne tik mokiniai, bet ir nemažai mokytojų neturėjo reikiamos technikos, nes iki nuotolinio ugdymo nebuvo įprasta juos šiomis darbo priemonėmis aprūpinti. Kalbinti mokytojai teigė dėl technikos trūkumo patyrę stresą: „*Man tai buvo košmaras, kad aš pati namuose neturėjau technikos. Ir dabar neturiu.*“ (KPr1_P6). Nuotolinio mokymosi eigoje situacija gerėjo: pavyko gauti aprūpinimą iš mokyklų ar techniką įsigijo iš savo lėšų: „<...> *šitą pusmetį man buvo techninės galimybės jau kitos, kadangi aš jau turėjau. Aišku už savo pinigų įsigytus, nieko nedavė*“ (KPr1_P5).

Situacija dėl technikos mokinių ir mokytojų namuose gerėjo, o mokyklose ji dažnai klostėsi priešinga kryptimi. Antro tyrimo etapo metu (rudeni) pradinių klasių mokytojai, dirbę kontaktiniu būdu, teigė, kad mokyklose techninės galimybės mokymuisi buvo prastesnės nei namuose: „<...> *bazė dar skurdesnė pasidarė, nes tuos kompiuterius, kuriuos turėjome, tai jie yra išdalinti*“ (MPr2_P3). Tai reiškė, kad įvairias su technologijomis susijusias veiklas buvo galima skirti tik namų darbams, nebebuvo galimybių skaitmeninio raštingumo gebėjimų ugdyti mokyklose.

Techniką parūpino mokyklos, savivaldybės, ministerija, bet ji ne visada buvo kokybiška. Nuo pat nuotolinio ugdymo pradžios daug pastangų buvo dedama techninio aprūpinimo problemoms spręsti. Pirmiausia aprūpinti nuotoliniam ugdymui reikalinga technika siekta mokinius, bet, didėjant nuotolinio mokymosi patirčiai, ėmė ryškėti turimos technikos ribotumai: „*Na koks darbas mokiniui nuotolinėje pamokoje, jeigu jis turi mobilų telefoną? <...> Kitas dar turi kompiuterį ir ta kamera yra prasta <...> o ta planšetė irgi ne pati naujusia, <...> blogas vaizdas, tai yra akių gadinimas.*“ (KPr1_P3). Vyresni mokiniai dažniau ėmė kelti programinės įrangos problemas: „*man word'o neatidarydavo visą laiką*“ (KPg1_V7).

Prastas interneto ryšys ar jo neturėta. Dar vienas pirmo lygmens skaitmeninės atskirties aspektas – interneto ryšys ir jo kokybė. Kaimo vietovėse mokiniai ne visur turėjo kokybišką prieigą prie interneto: „*Pradžia buvo labai sunki <...> Nemažai mokinių, kurie kaime gyvena, turi tik internetinį ryšį telefone.*“ (KPr1_P2). Kai kuriose šeimose toks interneto ryšio tiekimas sutrikdavo: „*Man paskutinę savaitę pasibaigė internetas ir aš negalėjau jungtis prie pamokų.*“ (KPg1_V6).

Kitaip nei technikos trūkumas, interneto sklaidos ir spartos keliamos problemos buvo sunkiau sprendžiamos, mokyklos ne visada pajėgė padėti tėvams. Tėvai interneto ryšio kokybės problemas spręsdavo užsisakydami geresnį interneto planą arba planuodami šeimos narių darbus – taip mažino vienu metu prie interneto prisijungusių įrenginių skaičių: „<...> *jeigu vienas sūnus prisijungia, tai tada kiti vaikai negali ten prisijungt*“

(KPr1_T2). Nuotoliniam ugdymui trunkant, ši problema buvo pradėta sėkmingiau spęsti (Jusienė et al., 2021, p. 92).

Apibendrinant pirmo lygmens skaitmeninės atskirties problemas galima pažymėti, kad sėkmingiau sunkumus įveikė mokyklos, kurių administracijos vasaros laikotarpį išnaudojo savianalizei, turimų techninių priemonių būklei įvertinti, o gautomis išvadomis rėmėsi priimdamos sprendimus dėl pasirengimo mokymo procesui organizuoti hibridiniu ar mišriu būdu rudenį: „*Iš tikrųjų esame apsirūpinę reikiama įranga ir tikrai apsvarstę, kokios buvo mūsų klaidos galbūt, kokie buvo iššūkiai pavasarį.*“ (MPG1_A5). Gali būti, kad dėl šių sisteminių pokyčių mokytojams rudens semestras pasirodė lengvesnis nei pavasario: daug technologinių priemonių ir programų naudojimosi ypatumų jau buvo perprasta, o neaiškumas dėl besikeičiančios situacijos buvo tapęs įprasta mokymosi proceso dalimi (Jusienė et al., 2021, p. 95).

Antras lygmuo: skaitmeninių įgūdžių stoka

Tyrimo duomenys rodo, kad su antro lygmens skaitmeninės atskirties sunkumais susidūrė ne tik mokiniai, bet ir mokytojai. Jie susiję su mokinių amžiumi ir mokytojų lūkesčiais: daugiausia sunkumų patyrė jauniausieji mokiniai; lengviau juos įveikė 5–8 klasių mokiniai. Nuotolinio ugdymo pradžioje laikytasi nuostatos, kad pradinė klasių mokiniai turi per menkus skaitmeninio raštingumo ir mokymosi gebėjimus, todėl jiems būtina tėvų pagalba. Tikėtasi, kad 5–8 klasių mokiniai, turėdami daugiau darbo su technologijomis patirties, turės ir nuotoliniam mokymuisi pakankamus skaitmeninio raštingumo gebėjimus. Tiek vienas, tiek kitas požiūris nuotolinio mokymosi laikotarpiu kito gana stipriai ir sparčiai.

„*Jie net elektroninio pašto neturėjo*“ **keitėsi į „sklandžiai išmoko“**. Mokytojai teigė, kad pradinė klasių mokinių skaitmeninio raštingumo gebėjimai tobulėjo labai sparčiai ir nepaisant to, kad ne visi tėvai turėjo galimybių savo vaikams padėti: „*<...> labai greitai mes išmokome bendrauti ir pradžioje per mesendžerį, labai greitai zoom įvaldė vaikai*“ (KPr2_P1). Pradėjus nuotolinį mokymą dalis pradinukų ne tik nemokėjo naudotis programomis, bet ir negalėjo turėti asmeninių paskyrų socialinėse medijose. Ieškant greitų sprendimų, būtent su socialinių medijų pagalba dažnu atveju vyko mokinių, tėvų ir mokytojų komunikacija. Kartais dėl to susidarydavo nepatogus komunikacijos trikampis: mokytojai žinutes siuntė tėvams, o tėvai jas perduodavo vaikams ir, atvirkščiai (Jusienė et al., 2021, p. 101).

„*Jei moka žaisti, tai nereikia, kad moka pasijungti*“. Mokytojai pabrėžė, kad daliai net ir vyresnių mokinių trūko nuotoliniam mokymuisi būtinų skaitmeninio raštingumo gebėjimų. Kitaip sakant, prielaida, kad telefonus ar kompiuterius namuose turintys mokiniai mokės valdyti ir mokymuisi skirtas programas, nepasiteisino: „*Žaisti moka, bet, žinokit, kai realios yra užduotys, ir reikia prisijungti. <...> tai tikrai buvo iš pradžių labai sunku.*“ (MPr1_P2). Susiklosčiusi nuotolinio mokymosi situacija motyvavo mokinius tobulėti, tad daugelis gana greitai išmoko dirbti nuotoliniu būdu savarankiškai: „*<...> buvo pas mane vaikų, kurie laukdavo tėvų, kad juos prijungtų, jie to nemokėjo iki šiol. <...> patys dabar viską moka*“ (MPr2_P1).

Apie vaikų skaitmeninių įgūdžių stoką bei teigiamus pokyčius kalbėjo ir mokinių tėvai. Nors jie laikėsi nuostatos, kad skaitmeninių įgūdžių kompetencijos turėjo būti lavinamos mokykloje dar prieš karantiną, daugelis pabrėžė, jog ilgainiui vaikų skaitmeninio raštingumo įgūdžiai gerėjo, tėvų pagalbos reikėjo vis mažiau: „*visokių buvo problemų iš pradžių, ten reikėjo, kad iš šalies tiesiog padėtų*“ (KPr1_T2). Tėvų pasisakymai rodo, kad mokinių skaitmeniniai įgūdžiai buvo labai skirtingi, kai kurie mokiniai nuo pat pradžių mokėsi be tėvų pagalbos, o prireikus padėdavo ir tėvams bei bendraklasiams.

5–8 klasių mokinių gebėjimai pereinant prie nuotolinio mokymosi nekėlė didesnių abejonių, tačiau ir jie susidūrė su skaitmeninių įgūdžių stoka. Pavyzdžiui, skundėsi sunkumais dirbant su naujomis ar retai naudotomis platformomis: „*Užstrigdavo TAM‘O ar dar kažkuri svetainė, tada negali pažiūrėti, ką reikia daryti, arba užduočių nežinai, kad ten tuos lapus tau įjungs ir taip toliau.*“ (MPg1_V8). Mokiniai nebuvo turėję nuotolinio mokymosi patirties, todėl dalis kylančių sunkumų vis kartodavosi: nepavykdavo instaliuoti programos, prisijungti į nuotolinio būdu vykstančią pamoką: „*Kai reikėjo jungtis, sako, yra kodai <...>, net nežinai, kur tuos kodus vest.*“ (KPG1_V1); „*nelabai, man neleisdavo prisijungt <...> man rašė, kad slaptažodis blogas*“ (MPg2_V3). 5–8 klasių mokiniams kildavo sunkumų, susijusių su bendraisiais IT naudojimo įgūdžiais: „*<...> aš niekada nebuvo iš tų vaikų, kuris praleidžia ten tris valandas prie kompiuterio. Tai man reikėjo gal daugiau pagalbos <...>, kad aš žinočiau, kaip išsiųsti darbą taisyklingai*“ (MPg2_V3).

Laikui bėgant mokinių įgūdžiai gerėjo, buvo perprastos techninės priemonės, išmokta kūrybiškai spręsti kylančias problemas: „*pavyzdžiui, kartais per telefoną prisijungdavau kaip su antru account‘u ir tada tiesiog būdavau per vieną, kaip čia, garsas, per kitą – vaizdas*“ (MPg1_V7). Vaikai teigia išmokę ir papildomos mokslams reikalingos informacijos susirasti internete: „*<...> manau, viską gan lengva rasti Google. Tiktai reikia mokėti parašyti gerai klausimą*“ (MPg1_V3).

Daug sunkumų 5–8 klasių mokiniams kėlė nesuderinti administraciniai sprendimai (Jusienė et al., 2021, p. 96). Mokiniai skundėsi, kad skirtingi mokytojai naudojosi keltu platformų ir mokymosi aplinkų, ši įvairovė kėlė įtampą: „*Pavyzdžiui, būna kokios pamoka ir nežinai, kokioje platformoje, nes nepraneša iš anksto ir tada nežinai net, kur jungtis reikia.*“ (KPG1_V3). Bendro mokyklų administracijų sprendimo nebuvo, todėl šią problemą dar pavasarį buvo bandoma spręsti mokytojų jėgomis: „*Aš vis bandžiau įsivaizduoti vaiką, kada jam devynios įvairios programos, platformos ir tu žinok, kada kur turi prisijungti.*“ (MPg2_P2).

Vertindami nuotolinio ugdymosi patirtį pavasario karantino metu vaikai nurodė, kad sustiprėjo jų skaitmeninio raštingumo įgūdžiai, jie įgijo daugiau žinių apie technologijas, kompiuterių programas ir įvairias platformas (Jusienė et al., 2021, p. 100). Įgytą patirtį vertino kaip naudingą ateičiai: „*Manau, kad daugiau žinau apie kompiuterius ir kaip sujungti. <...> Išmokau, kaip su tuo mikrofonu naudotis, <...> Ir kaip kurti įvairias formas... tai pravers ateityje.*“ (MPg1_V1). Vertindami 5–8 klasių mokinių skaitmeninio raštingumo gebėjimus gana optimistiški buvo ir jų mokytojai. Jų manymu, mokiniai gana greitai persiorientavo į nuotolinį mokymąsi, perprato naudojamas programas. Tai-

gi, nuotolinio mokymosi patirtis jiems buvo naudinga: „*Bet šiais metais šeštokai, kurie praeitais buvo penktokai <...> tai man su jais lengviausia buvo dirbti. Skaitmeninė karta, galima sakyti.*“ (KPg2_P7).

Nuo „nebežinau, ko griebtis“ link „dabar galiu dirbti su bet kuo“: Tyrimo duomenys rodo, kad nuotolinio ugdymo situacija mokytojams kėlė didžiulį stresą, nes jie praktiškai vienu metu turėjo vesti pamokas, tobulinti savo ir ugdyti mokinių skaitmeninio raštingumo įgūdžius, spręsti kylančias problemas: „*Būdavo irgi pas mane trys telefonai sudėti ir vaikai patys skambina, čia man užstrigo internetas, <...> tada turi tuo pačiu metu ir pamoką vesti, ir dar tam vaikui padėti, kuris už borto liko.*“ (MPR2_P1). Galbūt todėl dalis mokytojų nuotolinio mokymosi pradžią apibūdino labai emociškai: „*Tas pirmas šokas – technikos neturėjimas ir žinių.*“ (KPr1_P4). Tyrime dalyvavę mokytojai teigė, kad teko labai daug mokytis. Jų manymu, didžiausia problema buvo ne mokytojų noras ar galimybės mokytis, labiausiai trūko sisteminio aiškumo: informacijos apie nuotolinio ugdymo tvarką, technologinius sprendimus, sistemos, kuria remiantis būtų galima kryptingai ugdyti skaitmeninio raštingumo įgūdžius (Jusienė et al., 2021, p. 102).

Mokytojų pasisakymuose išsiskiria kelios skirtingos požiūrio kaitos kryptys: vieni pavasarį jautėsi pasimetę ne tiek dėl savo skaitmeninių įgūdžių trūkumo, kiek dėl aiškios komunikacijos, sprendimų priėmimo stokos. Sėkmės istorijos, kuriomis įvairią patirtį turintys mokytojai dalijosi, rodo, kad buvo naudingas kolegų bendradarbiavimas: „*Kas ką išmokom, tas tą filmavom, įvairių programėlių dėka dėjom viską bendrai į mokyklos tinklapį ir mokėmės vienas iš kito.*“ (MPg1_P2).

Kitiems mokytojams nuotolinio darbo pradžia kėlė stresą dėl skaitmeninių gebėjimų trūkumo: „*Tai buvo man nauja ir tikrai buvo didelis iššūkis. Ir naktim nemiegojau, ir pergyvenau labai, ir stresavau, kaip čia ką padaryt, kad neapsijuokčiau ir prieš tėvus, ir prieš vaikus.*“ (MPR2_P3). Nors šios grupės mokytojų požiūris keitėsi, skaitmeninio raštingumo gebėjimų vertinimas išliko kiek atsargesnis: „*Streso tokio tikrai nebus, koks buvo pavasarį. O taip tai yra kur mokytis.*“ (KPr2_P1). Mokytojai jautėsi dar daug ko nežiną, bet ramybės suteikė jau įgyta patirtis.

Apibendrinant galima teigti, kad nors skaitmeninio raštingumo įgūdžiai buvo gerokai rečiau viešai aptariama problema negu techninis apsirūpinimas, nuotolinio ugdymo dalyviams ji kėlė nemažai sunkumų ir įtampos. Nors ne visi lūkesčiai pasiteisino, skaitmeninio raštingumo gebėjimus pavyko gana greitai sustiprinti. Tiek mokytojai, tiek mokiniai mokėsi veikdami, o tai ugdymo procesui suteikė papildomos dinamikos, motyvavo įveikti sunkumus, telkė bendruomenę.

Trečias lygmuo: skaitmeninė atskirtis kaip socialinės atskirties indikatorius

Tyrimo duomenys rodo, kad trečio lygmens skaitmeninę atskirtį (kitaip nei I ir II lygmenų) patyrė mažesnė nuotolinio ugdymo dalyvių grupė – mokiniai ir jų tėvai. Kadangi trečio lygmens skaitmeninė atskirtis yra daugiamatis, ne tik su techniniu aprūpinimu, skaitmeninio raštingumo įgūdžiais, motyvacija, bet ir su socialiniais ir kultūriniais aspektais susijęs reiškinys, šio lygmens atskirtį skaudžiausiai patyrė mokiniai iš socia-

liai pažeidžiamų, socialinę riziką ir atskirtį išgyvenančių šeimų. Grėsmė patirti didesnę skaitmeninę atskirtį nuotolinio ugdymo metu kilo ir mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, taip pat mokiniams iš kitakalbių ar emigracijos patirtį turinčių šeimų (pabėgėliai, politinio prieglobsčio statuso siekiantieji).

Ugdymo dalyvių požiūris į šią atskirtį nuotolinio mokymosi laikotarpiu dėl jos kompleksiskumo keitėsi lėtai, o tai rodo, kad šio lygmens problemos nuotolinio mokymosi laikotarpiu nebuvo konstruktyviai sprendžiamos. Mokinių (ypač patiriančių vienokią ar kitokią socialinę atskirtį) trečio lygmens skaitmeninė atskirtis labiausiai išryškėjo mokytojų, ugdymo pagalbos specialistų (socialinių pedagogų, psichologų, specialiųjų pedagogų, logopedų etc.), tėvų ir mokyklos administracijos atstovų pasisakymuose. Išskirtume šias grupes, patyrusias trečio lygmens skaitmeninę atskirtį ar susidūrusias su didesne rizika ją patirti.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai. Nuotolinio mokymosi pradžioje išryškėjo, kad ypač pažeidžiami tapo specialiųjų poreikių ir mokymosi, elgesio bei emocinių sunkumų turintys vaikai. (Jusienė et al., 2021, p. 97). Kiekvieno vaiko situacija buvo labai individuali, todėl mokytojai pripažino, kad be tėvų bei ugdymo pagalbos specialistų pagalbos mokyti tokius vaikus nuotoliniu būdu buvo labai sunku: „*Mokymosi sunkumų kaip ir neturėtų, pas ją specialieji poreikiai yra dėl emocinio sutrikimo, <...> bet užduočių atlikti jai kažkaip nepavyksta, ji nesusigauja, ji nežino, kur jas žiūrėt, kur jų ieškot.*“ (MPg2_P1).

Specialistai, dirbę su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais, nuotolinio ugdymo sąlygomis dažnai turėjo įveikti specifines asmens duomenų apsaugos problemas, persiorientuoti nuo grupinio prie individualaus darbo. Persiorientavimas užtruko: reikėjo derintis su klasės mokytoju, mokinio tėvais, sukurti nuotoliniam ugdymui pritaikytą veiklą ir priemonių: „*kelias į tai buvo labai ilgas... ieškojimo*“ (MMAD1). Mokytojai ir ugdymo pagalbos specialistai neturėjo darbo nuotoliniu būdu su tokiais vaikais patirties, tad labai buvo sudėtinga organizuoti darbą. Pirmame nuotolinio ugdymo etape abejota ir ugdymo pagalbos specialistų skaitmeninio raštingumo gebėjimais, tad kai kurių mokyklų administracijų net buvo svarstoma juos išleisti į prastovas (Jusienė et al., 2021, p. 136).

Augant nuotolinio mokymosi patirčiai aiškėjo, kad specialiųjų poreikių mokiniams šiuo laikotarpiu reikėjo gerokai didesnės pagalbos nei mokantis įprastai. Sėkmės istorijos rodo, kad mokiniams pavykdavo padėti išvengti atskirties ir net pasiekti geresnių rezultatų individualizuojant pagalbą ir derinant visų grandžių pagalbos specialistų ir mokinių tėvų veiksmus: „*<...> jiems buvo ir individualios pamokos, jie labai patenkinti, <...> vienoj klasėj mes turime tris specialiojo ugdymosi poreikių vaikus ir šiandien mokytoja per konsultaciją sako „tai tik šitie trys ir tesimoko šiuo metu“, nes jie įgavo gerus įgūdžius, tikrai su jais daug dirbo pagalbos specialistų.<...>*“ (MPg2_A5).

Vaikai iš socialiai nepalankios aplinkos. Nuotolinio ugdymo sąlygomis bene sudėtingiausioje situacijoje atsидūrė vaikai iš socialiai nepalankios aplinkos: „*Buvo vaikų, kuriems geriau išėiti iš namų susikaupti negu šeimoje.*“ (PPr_K2). Pirmame karantino etape buvo stengtasi reikiamomis priemonėmis aprūpinti pirmiausia tokių mokinių šeimas. Mokytojai apgailestavo, kad buvo tėvų, kurie ignoravo mokyklos siūlomą pagalbą:

„Mama net neskubėjo pasiimti iš mokyklos kompiuterio <...> bandė visaip kompiuterį perduoti, net mokyklos kompiuteristas važiavo ten interneto kabelių tvarkyti, kad tik tas vaikas galėtų pasijungti <...> mes priprašėm tik po mėnesio laiko pasiimti kompiuterį, tai vaikas dalyvaudavo per dieną gal vienoj pamokoj. Taip tęsėsi dvi savaites, o paskui vėl tiesiog nedalyvaudavo.“ (MP_{r2}_P1).

Nemažai mokyklų administracijų atstovų ir ugdymosi pagalbos specialistų pripažino, kad vaikai iš socialiai nepalankios aplinkos pirmame nuotolinio ugdymo etape „dingo iš mokyklos ir specialistų radarų“, kad užtruko, kol specialistai, dažnai tiesiog „važiuodami ieškoti vaikų“, atkūrė ryšius su mokiniais ir jų artimiausia aplinka, nuvykę į mokinių namus mokė dirbti nuotoliniu būdu. Galima teigti, kad vaikai, kuriems trūko artimos aplinkos ar pagalbos specialistų palaikymo, pavasario karantino metu praktiškai nedalyvavo nuotolinio mokymosi procese: „viena tik buvo mergytė, kuri neprisijungė. <...> tėčiui paskirta globa, tam tėčiui reikėjo dirbti, kad išlaikyti trys mažamečiai vaikai, <...> taip praktiškai ir neprisijungė, porą kartų tik per messengerį pavyko susisiekti individualiai ir žodžiu <...>, <nuotolinis ugdymas> neįvyko. <...>“ (MP_{r1}_P6). Specialistai pažymėjo, kad socialinę riziką patiriantiems tėvams buvo sudėtinga suprasti, kokios yra nuotolinio mokymo technikos priemonės, kaip su jomis elgtis, todėl jie negebėjo padėti ir savo vaikams.

Nuotolinis ugdymas atskleidė ir tarpinstitucinio mokyklos ir savivaldybės vaiko gerovės specialistų bendradarbiavimo spragas: trūko glaudesnio bendradarbiavimo su socialiniais darbuotojais ar atvejo vadybininkais, buvo sutrikdytos įprastos socialinės atskirties mažinimo priemonės, skirtos vaikams iš socialiai pažeidžiamų ar kitokių sunkumų patiriančių šeimų, sustabdytos neformaliojo ugdymo veiklos. Sėkmingiausios strategijos, kuriomis dalijosi mokyklos administracija ir pagalbos vaikui specialistai, dažnai buvo tiesiog dažnesnis kontaktavimas, stengiantis kuo anksčiau identifikuoti ir spręsti kylančias problemas: „Socialinės rizikos šeimos ypatingai prižiūrimos. <...> tikrai į dieną po tris kartus (socialinis darbuotojas) prisijungia ir pasiklausia, kaip sekasi, ar vyksta, ar dalyvauja pamokose.“ (MM_AD5).

Emigrantų, pabėgėlių arba pabėgėlio statuso siekiančių šeimų vaikai. Jau pirmo karantino etapo metu mokytojai pastebėjo, kad nuotolinio ugdymo sunkumai skaudžiai palietė vaikus iš tautinių mažumų (kitakalbių ar daugiakalbių), emigracijos patirtį turinčių šeimų (lietuvių šeimos, kurių vaikai gimė užsienyje, ar pabėgėlio statuso Lietuvoje siekiančios šeimos). (Jusienė et al., 2021, p. 141). Šie vaikai turėjo ne tik įveikti nuotolinio mokymosi sunkumus, su kuriais susidūrė dauguma, bet stokojo ir sklandžių lietuvių kalbos žinių. Net suteikta technika negelbėjo, nes šiems vaikams menkai galėjo padėti jų šeimos nariai: „Jiems (užsieniečiams) irgi be proto sunku buvo. (...) įsivaizduokit dabar visas ten angliškai (...) sunkiai jie gebėjo patys jungtis arba sunkiai padėt.“ (MM_AD2). Mokytojų padėjėjų pagalba karantino metu buvo sunkiai prieinama (ypač pirmuoju karantino laikotarpiu), tad su tokiais vaikais nuotoliniu būdu dirbantys mokytojai skundėsi labai sudėtinga situacija: „Dirbu<regione>, kur daug užsieniečių šeimų. <...> į klasę sudėti jau bent pusė vaikų, kurie yra iš dvikalbių, trikalbių šeimų; turime emigrantų vaikų, kurie kalba tik angliškai arba rusiškai. <...> man reikėjo visus juos konsoliduoti, kažkaip suteikti vienodas vertybes, vienodą kryptį.“ (MP_{r1}_P6). Tyrimas

rodo, kad šiems vaikams nuotolinio ugdymo laikotarpiu ypač reikėjo šeimos paramos ir palaikymo. Apibendrinami galime teigti, kad nuotolinio ugdymo laikotarpis pagilino, išryškino dar iki pandemijos gyvavusias sistemines ugdymo problemas, pasireiškiančias mokyklos administracijos ir mokytojų sunkumais tinkamai organizuoti pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems ar socialinę riziką patiriantiems vaikams. Tyrimas rodo, kad formaliojo ugdymo dalyviai buvo nepajėgūs spręsti tokių kompleksinių sunkumų vien savo jėgomis, nes trečio lygio skaitmeninė atskirtis reikalavo ne tik didesnio jautrumo, užtikrinančio greitą ir lankstų reagavimą į kylančias problemas, bet ir sisteminių pokyčių.

Išvados

- Problemos, sietinos su skaitmeninės atskirties reiškiniu, nuotolinio ugdymo laikotarpiu kėlė nemažai sunkumų ir ne visada buvo sėkmingai sprendžiamos. Tyrime dalyvavusių mokinių, jų tėvų, mokytojų ir mokyklos administracijos požiūris kito teigiama linkme, bet labai priklausė nuo mokyklos bendruomenės gebėjimo susitelkti, jautriai ir lanksčiai reaguoti į visų bendruomenės dalyvių poreikius. Perėjimas prie nuotolinio mokymo motyvavo mokyklos bendruomenės įgyvendinti ilgai atidėliotus sprendimus: apsirūpinti technologijomis, darbuotojus įgyti ar sustiprinti skaitmeninio raštingumo įgūdžius. Sudėtingiausios, kompleksinės skaitmeninės atskirties problemos buvo sunkiausiai ir lėčiausiai sprendžiamos, nes išryškino esamas sistemines problemas, reikalavo visiškai naujų bendradarbiavimo modelių kūrimo.
- Nuotolinio mokymosi laikotarpiu bene daugiausia dėmesio sulaukė techninio aprūpinimo problemos (I lygmens skaitmeninė atskirtis) bei skaitmeninio raštingumo įgūdžių trūkumas (II lygmens skaitmeninė atskirtis). Tyrimo metu atsiskleidė sąsajos tarp I ir II lygmens skaitmeninės atskirties: technikos trūkumas, prastas interneto ryšys gilino motyvacijos lavinti skaitmeninius įgūdžius problemą. Bendri sunkumai, ypač dėl skaitmeninio raštingumo, telkė mokyklos bendruomenę, skatino pasitikėjimu grįstą bendradarbiavimą ir mokymąsi vieniems iš kitų. Pavyzdžiui, aktyviau įsitraukus mokyklos administracijai, mokytojai ir kiti specialistai galėjo skirti daugiau laiko darbo su pasirinktomis platformomis įgūdžiams tobulinti, sparčiau ir kokybiškiau komuniukuota su mokiniais ir jų tėvais.
- Trečio lygmens skaitmeninė atskirtis labiausiai palietė jautrias ugdymosi sistemos dalyvių grupes: vaikus iš nepalankių socialinių aplinkų, turinčiuosius specialiųjų ugdymosi poreikių, pabėgėlio statusą turinčių ar jo siekiančių šeimų. Atskirtį gilino tiek nauji nuotolinio mokymosi iššūkiai, tiek pandemijos sąlygomis fragmentiškai veikianti įprastos pagalbos ir socialinės paramos sistema. Vaiko pagalbos specialistų trūkumas, nepakankami jų skaitmeninio raštingumo įgūdžiai, sklindaus bendradarbiavimo su socialiniais darbuotojais stoka ir dar daugelį kitų problemų apimanti unikali kiekvieno vaiko situacija reikalavo nestandartinių sprendimų, kuriems vien bendruomenės išteklių ir geranoriškumo nebepakako, todėl situacija keitėsi lėtai. Aiškėjo, kad formaliojo ugdymo dalyviams buvo labai sudėtinga veikti tarpusavyje koordinuojant sprendimus, kompleksiskai sprendžiant socialines ir skaitmenines problemas.

Literatūra

- Beaunoyer, E., Dupere, S., Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies, *Computer in Human Behaviour*, 111, 1–9.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative research: a practical guide for beginners*. London: Sage Publications.
- Castells, M. (2002), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*, OUP Oxford.
- Jusienė, R., Būdienė, V., Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S., Stonkuvienė, I. ir kt.(2021). *Nuotolinis vaikų ugdymas pandemijos dėl COVID-19 metu: grėsmės ir galimybės ekosisteminio požiūriu*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Kazlauskas, E., Daniūnaitė, I., Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Kvedaraitė, M., Dumarkaitė, A., Geleželytė, O., Norkienė, I., Želviene, P. (2020). *Mokinių psichologinė savijauta COVID-19 pandemijos metu. Tyrimais grįstos rekomendacijos mokykloms ir mokiniams*, Vilnius, internetinė prieiga: <https://www.fsf.vu.lt/psichologijos-institutas/psichologijos-instituto-struktura/centrai/vu-traumu-psichologijos-grupe#COVID-19>
- Lietuvos statistikos metraštis (2019). Internetinė prieiga: <https://osp.stat.gov.lt/lietuvas-statistikos-metrastis/lsm-2019/mokslas-ir-technologijos/informacines-technologijos> (žiūrėta: 2021-04-12)
- Scheerder, A., Van Deursen, A., Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. *A systematic review of the second- and third-level digital divide, Telematics and Informatics*, 34, 1607–1624.
- Scheerder, A., Van Deursen, A., Van Dijk, J. (2019). Internet use in the home: Digital inequality from a domestication perspective, *New Media & Society*, 21 (10), 2099–2118.
- Skaitmeninė ekonomika ir visuomenė Lietuvoje (2020). Internetinė prieiga: <https://osp.stat.gov.lt/skaitmenine-ekonomika-ir-visuomene-lietuvoje-2020/zmones-ir-verslas-internetehttps://strata.gov.lt/lt/naujienos/8-naujienos/775-tik-puse-vyresnio-amziaus-gyventoj-turi-gerus-skaitmeninius-igudzius> (žiūrėta: 2021-02-14)
- Šuminas, A., Gudiniavičius, A., Aleksandravičius, A. (2018). Skaitmeninės atskirties požymiai ir lygmenys: Lietuvos atvejo analizė. *Informacijos mokslai*, 81, 7–17.
- The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS) Main findings and implications for education policies in Europe European Union, (2019), *The reuse policy of European Commission documents is regulated by Decision 2011/833/EU (OJ L 330, 14.12.2011, p. 39)*.
- „Vaikų linijos“ mokytojų apklausa: per nuotolinį mokymą pastebėjo mažiau patyčių tarp mokinių, 2020, internetinė prieiga: <https://www.bepatyciu.lt/news/2020/9/17/vaik-linijos-mokytoj-apklausa-nuotolin-mokyma-pastebjo-maziau-pa/>
- Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*, SAGE Publications, Inc.
- World Health Organization (2020). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. WHO.

Internetiniai šaltiniai

- https://ec.europa.eu/education/policies/school/about-school-policy_lt (žiūrėta: 2021-02-17)
- https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_lt (žiūrėta: 2021-02-17)
- https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/lt/IP_20_2050 (žiūrėta: 2021-02-17)
- https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/lt/IP_20_1743 (žiūrėta: 2021-02-14)
- <https://ivpk.lrv.lt/lt/naujienos/informaciniu-technologiju-naudojimas-namu-ukiuose-6> (žiūrėta: 2021-02-17)
- <https://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/1153354/svietimo-ministerija-rengiasi-nuotoliniam-mokymuisi-isingis-35-tukst-kompiuteriu-praso-verslo-ir-visuomenes-pagalbos> (žiūrėta: 2020–12-10)
- <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/09/10/59-of-u-s-parents-with-lower-incomes-say-their-child-may-face-digital-obstacles-in-schoolwork/> (žiūrėta: 2021-02-17)
- <https://www.schooleducationgateway.eu/lt/pub/viewpoints/experts/digital-literacies-pedagogies.htm> (žiūrėta: 2021-02-14)
- <https://strata.gov.lt/lt/naujienos/8-naujienos/775-tik-puse-vyresnio-amziaus-gyventoj-turi-gerus-skaitmeninius-igudzius> (žiūrėta: 2021-02-14)