

Nr 5 (326) 2024
Tom LXXXV
Listopad
Grudzień

SZKOŁA SPECJALNA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupak (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja i korekta

Klaudia Kulmińska – język polski

Projekt graficzny okładki

Andrzej Gmitrzuk

Projekt graficzny logo jubileuszowego

Dorota Maroń

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekomercyjne 4.0 Polska

Recenzenci współpracujący ze „Szkółą Specjalną” w 2024 roku:

dr hab. Beata Antoszevska, prof. UWM; dr Akbota N. Autayeva, prof. the Abai Kazakh National Pedagogical University; dr Małgorzata Bilewicz (UwB); dr Aleksandra Buchholz (AWF w Warszawie); dr hab. Małgorzata Czerwińska, prof. UZ; dr hab. Katarzyna Ćwirynka, prof. UWM; dr Marcin Gierczyk (UŚ w Katowicach); dr Joanna Gładyszewska-Cylulko (UWr); dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, prof. UZ; dr hab. Edyta Januszevska, prof. ChAT; dr Aneta Kamińska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); dr hab. Zdzisław Kazanowski, prof. UMCS; dr Tomasz Knopik (IBE); dr hab. Sławomir Koziej, prof. UJK; dr Kinga Krawiecka (UKSW); dr Urszula Markowska-Manista (UW); dr hab. Urszula Oszoła, prof. UMCS; dr hab. Monika Parchomiuk, prof. UMCS; dr hab. Irena Ramik-Mażevska, prof. USz; dr Akmaral Satova, prof. the Abai Kazakh National Pedagogical University; dr hab. Natalia Walter, prof. AMU; dr hab. Agnieszka Wołowicz, prof. UW; dr hab. Anna Zamkowska, prof. URad; prof. dr hab. Marzenna Zaorska (UWM); dr Agnieszka Żabińska; dr hab. Agnieszka Żyła, prof. UWM

Czasopismo „Szkółą Specjalną” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrillov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukolo (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szczówka (PL), Grzegorz Szumski (PL)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktor naczelnej), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (członek)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa

ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45

e-mail: redakcja@aps.edu.pl

www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl • <https://czasopisma.aps.edu.pl/index.php/ss>

nakład 300 egz.

SPIS TREŚCI

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

325 – *Mirosław Józef Szymański*
Wprowadzenie do artykułu *O szkole* Czesława Kupisiewicza

326 – *Czesław Kupisiewicz*
O szkole – przedruk ze „Szkoły Specjalnej” 4/2013

332 – *Ewa M. Kulesza*
Obchody jubileuszu 100-lecia „Szkoły Specjalnej”

OPRACOWANIA NAUKOWE

337 – *Aigerim Shatayeva, Ainash Ashirbayeva, Gaukhar Akhmetova, Ewa M. Kulesza*
Students with special educational needs in Kazakh Republic

346 – *Karolina Wiśniewska*
Choroba przewlekła jako sytuacja trudna w życiu dziecka

361 – *Anita Garbat, Jacek Kulbaka*
Analiza stron internetowych szkół specjalnych ogólnokształcących prowadzonych przez stowarzyszenia w Polsce

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

379 – *Daria Kacprzak, Ewa Wapiennik-Kuczbajska*
Metoda generalnych punktów budujących jako innowacja pedagogiczna w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie branżowym. Część 1. Wprowadzenie do metody

RECENZJE

390 – *Błażej Kmieciak*
Piotr Żyłka, Patryk Galewski: Synek księdza Kaczковского. Wydawnictwo Znak, Kraków 2023, ss. 400

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

394 – *Emilia Pachniewska, Daria Kacprzak*
Dzień Patrona i Dni Kultury Japońskiej, Leszno, 19 listopada 2024

398 – SPIS ROCZNIKA 2024

CONTENTS

'SPECIAL SCHOOL' – 100th ANNIVERSARY

- 325 – *Mirosław Józef Szymański*
Introduction to Czesław Kupisiewicz article *About the school*
- 326 – *Czesław Kupisiewicz*
About the school – reprinted from 'Special School' 4/2013
- 332 – *Ewa M. Kulesza*
Celebration of the 100th anniversary of the 'Special School'

SCIENTIFIC STUDIES

- 337 – *Aigerim Shatayeva, Ainash Ashirbayeva, Gaukhar Akhmetova, Ewa M. Kulesza*
Students with special educational needs in Kazakh Republic
- 346 – *Karolina Wiśniewska*
Chronic illness as a significant challenge in childhood
- 361 – *Anita Garbat, Jacek Kulbaka*
Website analysis of general special schools operated by associations in Poland

FROM TEACHING PRACTICE

- 379 – *Daria Kacprzak, Ewa Wapiennik-Kuczbajska*
The General Building Points Method: A pedagogical innovation for students with intellectual disabilities in vocational education. Part 1: Introduction

REVIEWS

- 390 – *Błażej Kmieciak*
Piotr Żyłka, Patryk Galewski: *Father Kaczkowski's son* [Synek księdza Kaczkowskiego].
Wydawnictwo Znak, Kraków 2023, ss. 400

HOME AND WORLD NEWS

- 394 – *Emilia Pachniewska, Daria Kacprzak*
Patron's Day and Japanese Culture Days, Leszno, November 19, 2024

- 398 – 2024 ANNUAL BOUND VOLUME

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

Wprowadzenie do artykułu *O szkole* Czesława Kupisiewicza

Profesor Czesław Kupisiewicz (ur. 13 lipca 1924 r. w Sosnowcu, zm. 5 listopada 2015 r. w Warszawie) był jednym z wybitnych polskich pedagogów działających w drugiej połowie XX i na początku XXI w. Wraz z prof. Wincentym Okoniem stworzył naukowe podstawy dydaktyki w Polsce na miarę potrzeb i wyzwań przełomu stuleci. Jego zainteresowania badawcze obejmowały również historię wychowania i myśli pedagogicznej, teorię organizacji szkoły i szkolnictwa, pedagogikę porównawczą. Był prorektorem Uniwersytetu Warszawskiego, dziekanem Wydziału Pedagogicznego tej uczelni, członkiem rzeczywistym Polskiej Akademii Nauk. Od 1970 do 1973 r. pełnił funkcję wiceprzewodniczącego Komitetu Ekspertów ds. Opracowania Raportu o stanie oświaty w PRL-u. W latach 1990–2007 był członkiem Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”. Pod koniec lat 80. przewodniczył kolejnemu Komitetowi Ekspertów, który przygotował aktualny do dziś raport Edukacja Narodowym Priorytetem.

Artykuł, który prezentujemy, ukazuje sposób ujmowania i oceniania przez Autora teorii szkoły – od koncepcji descholaryzacji do szkoły ustawicznie doskonalonej. Kupisiewicz przekonuje, że po usunięciu słabości szkoła nadal powinna być główną instytucją oświatową społeczeństwa. W ten sposób przewyższa skrajności występujące w pracach dotyczących szkoły – od jej totalnej krytyki do jej fasadowego i powierzchownego apologizowania. Szersze rozwinięcie problematyki przedstawionej w artykule *O szkole* (Szkola Specjalna 2013, 4, s. 245–250) Czytelnik może znaleźć w książce Kupisiewicza pt. *Paradygmaty i wizje reform oświatowych* (Warszawa 1995, Wydawnictwo Żak). Zachęcamy do uważnej lektury artykułu oraz dyskusji dotyczącej szkoły współczesnej i szkoły przyszłości, w tym także funkcjonowania szkoły specjalnej oraz potrzeb i możliwości jej doskonalenia i rozwoju.

MIROSŁAW JÓZEF SZYMAŃSKI

Instytut Pedagogiki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

<https://orcid.org/0000-0002-0545-5990>

mjszymanski@aps.edu.pl

O SZKOLE

Przedmiotem rozprawy jest analiza różnych teorii szkoły, jako głównej dotychczas instytucji edukacyjnej, poczynając od teorii descholaryzacji, a kończąc na teorii szkoły ustawicznie doskonalonej. Autor przytacza argumenty zwolenników i przeciwników każdej z tych teorii oraz konkluduje, że szkoła – niezależnie od jej słabych stron – stanowi i w dającej się przewidzieć przyszłości nadal będzie stanowić główną instytucję edukacyjną współczesnego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: szkoła, szkoła ustawicznie doskonalona, szkoła alternatywna, szkoła przystosowana do społeczeństwa wiedzy

Ze szkołą jako instytucją edukacyjną byłem związany przez całe niemal moje życie: najpierw jako uczeń, później nauczyciel szkoły podstawowej i średniej (ogólnokształcącej i zawodowej), następnie kuratorski wizytator zakładów kształcenia nauczycieli i badacz różnych aspektów jej działalności, a od roku 1957 nauczyciel akademicki oraz autor kilkunastu opracowań o zaletach i wadach tej instytucji. Ich też analizie poświęcam niniejszy wykład w przekonaniu, że edukacyjna i kulturotwórcza rola, jaką szkoła spełniała i pełni, uzasadnia tę decyzję. Scharakteryzujemy zatem przypisywane szkole w światowym piśmiennictwie pedagogicznym słabe i mocne strony, a także związane z nią nadzieje i rozczarowania.

Krytyka szkoły

Punktem odniesienia zapowiadanej oceny współczesnej szkoły uczynimy najpierw pokładane w niej nadzieje. Ich najpełniejszą, jak sądzę, prezentację przedstawili Amerykanka Diana Ravitch w książce *Szkoły, na jakie zasługujemy* oraz niemiecki pedagog Helmut Fend w monografii *Teoria szkoły* (Ravitch 1985, s. 32 i nast.; Fend 1980, s. 83 i nast.). W pierwszej z tych książek czytamy, że szkoła powinna łagodzić występujące między ludźmi nierówności; zwalczać zacofanie cywilizacyjne i kulturowe; przyczyniać się do poprawy współpracy z rodzicami uczniów; ukierunkowywać zainteresowania dzieci i młodzieży na rzeczy, zjawiska i procesy o dużej doniosłości dla współczesnego człowieka, w tym na tzw. problemy globalne; ograniczać alienację; eliminować uprzedzenia i zabobony ciągle jeszcze tu i ówdzie spotykane; upowszechniać ponadczasowe i nieprzemijające ideały i wartości, tzn. dobro, prawdę i piękno; a także poprawiać styl politycznego życia, daleki jeszcze w wielu krajach od wymogów demokracji oraz wyzwania, jakie niesie przyszłość.

Podobne wypowiedzi, oceny i postulaty znajdujemy również w polskich publikacjach, jak chociażby w książce *Polska w obliczu wyzwań przyszłości* Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” opublikowanej w 2004 r., opracowaniu ekspertów

Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce do roku 2020 z 2012 r.*, a także z tegoż roku w rozprawie prezesa PAN, prof. Michała Kleibera *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*.

Tyle o związanych ze szkołą nadziejach i wysuwanych pod jej adresem oczekiwaniach. Czy można się spodziewać, iż zostaną kiedykolwiek spełnione?

Negatywnej odpowiedzi na to pytanie udzielają mniej lub bardziej bezpośrednio liczni krytycy współczesnej szkoły, poczynając od filozofów, a kończąc na pedagogach. Oddajmy im teraz głos.

I tak, filozofowie, zwłaszcza reprezentujący nurt tzw. Nowej Lewicy, jak Henri Lefebvre, Herbert Marcuse i inni, uważają szkołę za środek represji i indoktrynacji ideologicznej, za instytucję, która nie rozwija człowieka, bo musi kształcić pracownika; przystosowuje uczniów do życia w warunkach istniejących, a nie do zmiany tych warunków; opiera się na przymusie i hierarchicznej strukturze, w której wychowankowie stanowią warstwę najniższą; jest nastawiona na „rozdawnictwo dyplomów”, z którymi rzeczywiste kompetencje nie zawsze idą w parze; gubi z pola widzenia „człowieka integralnego”, ponieważ koncentruje się głównie na kształceniu jego umysłu, a nie przywiązuje należytego znaczenia do formowania jego woli i uczuć itp. To z tego nurtu wywodzi się wielu współczesnych rzeczników zlikwidowania szkoły jako instytucji rzekomo anachronicznej, od której trzeba społeczeństwo jak najszybciej uwolnić, a ludziom zaproponować zupełnie inne niż dotychczas formy edukacji. Prym na tym polu wiodł Ivan Illich, autor znanej książki *Spółczesność bez szkoły* (Illich 1976).

Psychologowie z kolei, a wśród nich przede wszystkim neobehawioryści, krytykują szkołę za to, że posługuje się nieracjonalnymi metodami nauczania, w których główną rolę odgrywają bodźce awersyjne; nie osiąga pozytywnych efektów dydaktycznych, czego wyrazem są różne rodzaje szkolnych niepowodzeń, w tym drugoroczność i odsiew; a gdy chodzi o wyniki pracy wychowawczej, to staje się dla wielu uczniów środowiskiem nerwico- i stresogennym, a ponadto terenem agresji ze strony starszych wychowanków wobec ich młodszych kolegów, a nierzadko także w stosunku do nauczycieli. O wielu takich wydarzeniach informują ostatnio środki masowego przekazu.

Psychologowie krytykują szkołę i za to, że – jak to na początku ubiegłego wieku stwierdzili Stanley Hall w USA oraz Anton Sickinger w Niemczech – „karmi wszystkich uczniów jednakową strawą duchową”; nie indywidualizuje metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, wskutek czego uniemożliwia jednostkom najzdolniejszym wykorzystanie pełnego zasobu posiadanych możliwości twórczych, a słabsze naraża na niepowodzenia w nauce; a oprócz tego – zamiast wdrażać dzieci i młodzież do współpracy – faworyzuje między nimi niezdrowe współzawodnictwo.

Surowej krytyce poddają współczesną szkołę także socjologowie. Instytucja ta – dowodzą – powinna wyrównywać start szkolny oraz szanse edukacyjne dzieci wywodzących się z różnych klas i warstw społecznych, a nawet zapewniać wszystkim uczniom względnie równe co do jakości wyniki kształcenia. Tymczasem najczęściej jest tak, że szkoła odtwarza istniejące struktury społeczne oraz hamuje mobilność zawodową, edukacyjną i kulturalną młodzieży i dorosłych, a tym samym petryfikuje stany rzeczy wymagające w tym zakresie zmiany.

Krytycznie odnoszą się do obecnej szkoły również ekonomiści. Ich zdaniem nakłady finansowe na edukację są niewspółmiernie wysokie w porównaniu z uzyskiwanymi efektami pracy różnych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych, w tym szkół różnych typów i szczebli.

Najwięcej jednak zarzutów pod adresem współczesnej szkoły wysuwają od wielu już lat pedagodzy (wiele szczegółowych danych na ten temat w: Kupisiewicz 2006). Wskazują oni na przykład, że w zakresie spełnianych przez nią funkcji czynności selekcyjne o charakterze eliminującym zdecydowanie górują nad czynnościami wyrównawczymi i orientującymi, a funkcja kształcąca, przybierając przeważnie postać ciasnego dydaktyzmu, przytłacza funkcje wychowawczą, kompensacyjną i opiekuńczo-zdrowotną.

Pedagodzy krytykują również szkołę za to, że realizowane przez nią cele i zadania są ogólnikowe i oderwane od współczesności; plany i programy nauczania lansują zasadę „każdemu to samo”, a nie – jak być powinno – „każdemu to, co dla niego optymalne”, co zgodne z jego możliwościami, potrzebami i zainteresowaniami; że metody nauczania i wychowania nie rozwijają u dzieci i młodzieży samodzielności myślenia i działania, faworyzują werbalizm oraz niedostatecznie wiążą teorię z praktyką; że organizacja zinstytucjonalizowanego kształcenia nadmiernie eksponuje nauczanie zbiorowe, a nie docenia nauczania indywidualnego i grupowego, których znaczenie – dzięki komputerom osobistym oraz internetowi – stale ostatnio wzrasta; a ponadto, że praktyka szkolna poświęca coraz mniej uwagi pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz współpracy z ich rodzicami, czego następstwem są między innymi takie pejoratywne zjawiska, jak wzrost narkomanii, zachowań aspołecznych, a nawet przestępczych wśród uczniów.

Lektura książek, rozpraw i artykułów pedagogicznych, opublikowanych w ostatnim czasie w różnych krajach, dostarcza jeszcze więcej uwag krytycznych i różnorodnych zarzutów godzących we współczesną szkołę. Sądzę jednak, że nawet przytoczony wyżej ich rejestr wystarczy, aby zapytać, czy szkoła ma nadal rację bytu w swoim dotychczasowym, tak surowo ocenianym kształcie (Illich 1976, Webster-Doyle 1989).

Podjęmy teraz próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie – notabene nie od dzisiaj dopiero formułowane.

Krytyka krytyki

Za główną przyczynę opisanych wyżej niedostatków współczesnej szkoły uważa się przeważnie wadliwą strategię rozwoju tej instytucji, tzn. strategię ilościową. Jej rzecznicy są przekonani, że szkoła niekoniecznie ma być inna od obecnej, lecz przede wszystkim ma jej być więcej. Znaczy to, że powinna obejmować coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych, kształcić ich coraz dłużej i na coraz wyższym poziomie, a ponadto wzbogacać sprawowane dotychczas funkcje kształceniowe i wychowawcze o funkcje opiekuńcze, w tym sportowe i rekreacyjne.

Tymczasem – dowodzą przeciwnicy tej strategii – realizacja postulatów „więcej szkoły” doprowadziłaby do jej wynaturzenia, a w szczególności do ograniczenia wychowawczej roli rodziny, dalszej rozbudowy dydaktyzmu, nasilenia

w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkodliwego uniformizmu, jeszcze silniejszego niż dotychczas rozdźwięku między dążeniem do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży a jego końcowymi wynikami; petryfikacji takich paradoksalnych sytuacji, kiedy – jak pisał swego czasu niemiecki pedagog Hugo Gaudig – pytania zadaje nie ten, który nie wie, tzn. uczeń, lecz prawie wyłącznie ten, który wie, to jest nauczyciel itp., itd.

Uogólniając stwierdzamy, że zarówno współczesna szkoła, jak i dotychczasowa strategia jej rozwoju, to jest strategia ilościowa, są niezwykle ostro i od dłuższego już czasu krytykowane (Ziemnowicz 1926, Kuźma 2005, Bünger-Kohn 1986, Goodlad 1984). Równocześnie – niejako wbrew tej krytyce – szkoła nadal funkcjonuje w swoim dotychczasowym kształcie oraz liczy sobie wielu zwolenników, którzy – nie negując wad – wskazują równocześnie jej niezaprzeczalne zalety. Poznajmy teraz ich argumenty.

Pierwszy z tych argumentów wskazuje, że szkoły jako odwiecznej instytucji edukacyjnej nie powinno się ani przeceniać, ani nie pomniejszać jej roli. Faktem bowiem jest, że szkoła, dokładniej zaś mówiąc – dobra szkoła (a takich nie brakowało ani w przeszłości, a i dzisiaj spotykamy ich niemało), zapisała sporo pięknych kart w dziejach ludzkości i nadal może to z powodzeniem czynić. Musi to jednak być szkoła ustawicznie doskonała, wrażliwa na edukacyjne potrzeby społeczeństwa i jednostek, podatna na innowacje wynikające z rozwoju nauki, techniki, życia społecznego i kultury, otwarta na problemy współczesności, które bardziej niż kiedykolwiek urastają ostatnio do rangi problemów globalnych, jak chociażby klimatyczne, surowcowe, energetyczne, ale także społeczne i ideologiczne.

Drugi argument odnosi się do sprawowanych przez szkołę funkcji, w tym do dominacji poczynañ selekcyjnych nad poczynaniami zmierzającymi do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, a ostatnio także ludzi dorosłych. Dotyczy on również przerostu funkcji dydaktycznych, w znaczeniu jednostronnego dydaktyzmu, nad funkcjami wychowawczymi i opiekuńczymi. Szkoła współczesna, podkreślają dalej jej zwolennicy, nie uwolni się prawdopodobnie od funkcji selekcyjnych, podobnie zresztą jak od przekazywania, a raczej zaznajamiania uczniów z wiedzą. Jednakże selekcję eliminującą, która w niej obecnie odgrywa główną rolę, może przekształcić w selekcję orientującą wszędzie tam, gdzie to jest potrzebne, a „odgórnemu” przekazywaniu wiedzy może nadać charakter kształcący i wychowawczy, czego sposoby i środki wskazują dydaktycy od czasów co najmniej Jana Amosa Komeńskiego i Fryderyka Herbarta, a u nas Komisji Edukacji Narodowej. Możliwe jest ponadto rozbudowanie i zarazem ulepszenie realizowanych przez szkołę zadań diagnostycznych, terapeutycznych i kompensacyjnych, czego dowodzą doświadczenia wielu szkół w kraju i za granicą (Kupisiewicz 1995, Legrand 1994).

Rzecznicy argumentu trzeciego podkreślają, że trudniejsze, ale także możliwe jest zharmonizowanie funkcji *ogólnokulturowej i kwalifikacyjnej* z funkcją *ogólnokształcącą*. Kształcenie bowiem zawodowe nie musi przecież być traktowane jako alternatywa czy wręcz antynomia kształcenia ogólnego, lecz jako jego koniunkcja. Takie jednak rozwiązanie wymaga dość istotnej przebudowy dotychczasowego modelu szkoły w kierunku jej „rozszerzenia” – że posłużę się terminem używanym przez prof. Nawroczyńskiego – którego to terminu

odpowiednikiem jest w języku niemieckim *Gesamtschule*, a w angielskim *comprehensive school*.

Argument czwarty wiąże się z zarzutem, iż we współczesnej szkole mamy do czynienia z wyraźną dysharmonią między wyznaczonymi jej i realizowanymi przez nią celami oraz zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi a faktycznie osiąganymi wynikami tej realizacji. I ten jednak mankament można usunąć, a przynajmniej znacznie złagodzić, zapewniając pełną drożność między szkołami różnych typów i szczebli, a ponadto likwidując zbyt ostre dotychczas progi między kształceniem obowiązkowym i nadobowiązkowym, podstawowym i średnim, a także średnim i wyższym. Temu celowi może oprócz tego służyć rozluźnienie rygorów klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, a także wdrożenie nauczycieli do formułowania celów i zadań kształcenia i wychowania w kategoriach czynności intersubiektywnie sprawdzalnych, podlegających zewnętrznej i zarazem wymiernej kontroli.

I wreszcie argument piąty. W tym przypadku chodzi o krytykę realizowanych przez współczesną szkołę planów i programów nauczania, którym, mówiąc najogólniej, zarzuca się nieprzystawalność do wymagań teraźniejszości, a jeszcze bardziej – przyszłości, a także szkodliwy addytywizm, to jest ustawiczne wzbogacanie realizowanych programów nauczania o nowe treści bez równoczesnej eliminacji treści przestarzałych. Warunkiem niezbędnym poprawy na tym polu jest zachowanie szkoły jako głównej instytucji edukacyjnej współczesnego społeczeństwa, przy równoczesnym przewyżczeniu takich antynomicznych dyrektyw budowania realizowanych w niej planów i programów, jak: „Orientacja na przeszłość albo orientacja na teraźniejszość i przyszłość”, „Encyklopedyzm dydaktyczny albo dydaktyczny formalizm”, „Kształcenie pamięci albo kształcenie myślenia jako podstawowe zadanie nauczania”, „Kształcenie przedmiotowe albo kształcenie interdyscyplinarne” itp. W wielu bowiem wypadkach bardziej owocne od rozstrzygnięć alternatywnych okazują się rozstrzygnięcia koniunkcyjne, podobnie zresztą jak multimedialne oraz multimetodyczne od monomedialnych i monometodycznych.

Na zakończenie argument szósty, który stanowi zarazem próbę syntetycznego podsumowania tego wykładu. Zgodnie z tym argumentem do bezpowrotnej przeszłości należą czasy, kiedy szkoła, będąc monopolistą w zakresie kształcenia i wychowania, nie musiała się liczyć z edukacyjnymi wpływami innych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych oraz zakładów pracy, a zwłaszcza środków masowego przekazu, na dzieci, młodzież i dorosłych. Monopol musi więc ustąpić miejsca partnerstwu. Odnosi się to zwłaszcza do społeczeństwa wiedzy, w którym ustawicznie ulepszana szkoła nadal będzie miała rację bytu. Chodzi jednak o taką szkołę, a raczej o system edukacji, który pozwoli każdemu uczyć się tyle i tego, ile i co uzna za nieodzowne; wtedy i tam, kiedy i gdzie będzie mu najwygodniej; we właściwym dla siebie tempie oraz stopniu trudności zgodnym z jego zainteresowaniami i możliwościami.

Zbudowanie takiego systemu wymaga akceptacji i wsparcia ze strony centralnej i lokalnej administracji edukacyjnej oraz należycie przygotowanych i zaangażowanych w jego urzeczywistnienie nauczycieli. Dotychczasowe doświadczenia lat powojennych uczą, że w Polsce zakrojone na szerszą skalę projekty reform szkolnych nie cieszyły się akceptacją władz, z wyjątkiem najpierw

projektu, a następnie nieudanej reformy szkolnej z 1999 r. Zawsze natomiast można było liczyć w realizacji racjonalnie zaplanowanych reform na pomoc ze strony nauczycieli, których – że przywołam słowa Jana Władysława Dawida, jednego z twórców polskiej pedagogiki jako nauki – uważał on za wykonawców „najszlachetniejszego z ludzkich zawodów” i bez których nie wyobrażał sobie wprowadzania w życie podejmowanych prób przebudowy szkoły.

Bibliografia

- Bünger-Kohn, C. (red.). (1986). *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*. Bonn.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München.
- Goodlad, J. (1984). *The Place Called School. Prospects for the Future*. New York.
- Illich, I. (1976). *Spółeczeństwo bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Kupisiewicz, C. (1995). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce w latach 1973–2005*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kuźma, J. (2005). *Nauka o szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Legrand, L. (1994). *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*. Wyd. 4. Paris.
- Ravitch, D. (1985). *The Schools we Deserve*. New York: Basic Books.
- Webster-Doyle, T. (1989). *Education for the XXI Century*. Ojai (California): Prospects for the Future.
- Ziemnowicz, M. (1926). *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa–Kraków.

ABOUT THE SCHOOL

Summary

The subject of this paper is to analyze the various theories of the school, so far as the main educational institutions, ranging from theory of deschoolisation and ending on the theory of the school continually perfected. The author quotes the arguments of proponents and opponents of each of these theories and concludes that the school – whatever its weaknesses – is and in the foreseeable future will continue to be a major educational institution of modern society.

Keywords: school, school continually improved, an alternative school, the school adapted to the knowledge society

OBCHODY JUBILEUSZU 100-LECIA „SZKOŁY SPECJALNEJ”¹

W dniu 25 października 2024 r. w murach Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej przy ulicy Szczęśliwickiej 40 w Warszawie świętowaliśmy 100-lecie „Szkoły Specjalnej”. Szczególną datą dla czasopisma jest 19 lipca 1924 r., gdy „Ognisko Szkolne” – Stowarzyszenie absolwentów Instytutu Pedagogiki Specjalnej i nauczycieli szkół specjalnych – powołało Sekcję Szkolnictwa Specjalnego przy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i jego „organ wykonawczy” – „Szkołę Specjalną”.

Na czele czasopisma stanęła Maria Grzegorzewska, która przez niemal 43 lata wraz ze wspaniałym zespołem współpracowników redagowała periodyk. Czasopismo najpierw było wydawane przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, następnie przejęło je Ministerstwo Oświaty. Od 2000 r. (od numeru 4), decyzją ówczesnego rektora uczelni prof. dr. hab. Karola Poznańskiego, „Szkoła Specjalna” wydawana jest przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Z okazji jubileuszu czasopisma przygotowano wystawę przedstawiającą 100-letnią historię „Szkoły Specjalnej”, w tym sylwetki redaktorów naczelnych: Marii Stefanii Grzegorzewskiej (1924–1967/2), Janiny Doroszewskiej (1967/3–1975/1), Ottona Lipkowskiego (1975/2–1982/1), Ewy Żabczyńskiej (1982/2–2000/3), Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz (2000/4–2009/1), Ewy Marii Kuleszy (2009/2–2024/5) oraz numery archiwalne czasopisma będące w zasobach Biblioteki APS. Zapraszamy do obejrzenia cyfrowej galerii portretów osób, które na przestrzeni 100 lat współtworzyły czasopismo: https://www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl/media/ayelomrz/jubileusz-100-lecia-szko%C5%82y-specjalnej_plansze_druk_m-2.pdf

Uroczystego otwarcia wystawy dokonała JM Rektor dr hab. Barbara Marcinkowska, prof. APS, wstęgę przecięły zaś wspólnie prof. dr hab. Joanna Głodkowska (wieloletnia zasłużona dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej w APS) oraz dr hab. Ewa M. Kulesza, prof. APS – redaktor naczelna czasopisma (fot. 1–3).

Punktem centralnym obchodów jubileuszowych było seminarium poświęcone przeszłości, teraźniejszości i przyszłości czasopisma, moderowane przez dr hab. Ewę M. Kuleszą, prof. APS. Oto wiodące tematy poruszane w trakcie seminarium oraz osoby referujące:

¹ Sprawozdanie z obchodów jubileuszu 100-lecia czasopisma „Szkoła Specjalna”, bogato ilustrowane zdjęciami, opublikowano pod adresem: <https://www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl/>.

- „Szkoła Specjalna” – kontekst historyczny – dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS;
- Portrety osób tworzących „Szkołę Specjalną” – u źródeł – dr Anna Hryniewicka, APS (fot. 4);
- Idee Marii Grzegorzewskiej w praktyce oświatowej – Marzena Szafińska-Chadała, Dariusz Świdkiewicz, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze;
- Wizja czasopisma i polityka publikacyjna redakcji „Szkoły Specjalnej” – dr hab. Ewa M. Kulesza, prof. APS, redaktor naczelna wraz z członkiniami Komitetu Redakcyjnego.



Fot. 1. Uroczyste otwarcie wystawy. Na zdjęciu (od lewej): prof. dr hab. Joanna Głodkowska i dr hab. Ewa M. Kulesza, prof. APS. Fot. Rafał Goral/APS



Fot. 2. Wystawa przedstawiająca historię „Szkoły Specjalnej” – sylwetki redaktorów naczelnych. Fot. Rafał Goral/APS



Fot. 3. Numery archiwalne „Szkoły Specjalnej”. Fot. Rafał Goral/APS

Ważnym końcowym akcentem seminarium były wypowiedzi zaproszonych Gości – przyjaciół „Szkoły Specjalnej” – snujących refleksje odnośnie do osób współtworzących czasopismo oraz składających gratulacje z okazji jubileuszu. Byli to m.in.: Elżbieta Oleksiak (dyrektor Polskiego Związku Niewidomych, Instytut Tyflogiczny), Jacek Kwapisz (tyflopedałóg, mąż śp. prof. dr hab. Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz, redaktor naczelnej w latach 2000/4–2009/1), Karol Seroczyński (wicedyrektor Szkoły Podstawowej Specjalnej Nr 177), dr Grażyna Walczak (wieloletnia wykładowczyni APS).

Oprócz społeczności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – władz, wykładowców, studentów pierwszego roku kierunku pedagogika specjalna, pracowników Biblioteki APS, Wydawnictwa APS i członków zespołu redakcyjnego czasopisma (w tym: Rady Naukowej, Komitetu Redakcyjnego i Redaktorów tematycznych) – w jubileuszu brały udział następujące osoby: Michał Wawrzynowski (wnuk Michała Józefa Wawrzynowskiego pierwszego wydawcy „Szkoły Specjalnej”), dr Joanna Sztuka (wykładowczyni APS, prawnuczka Michała Józefa Wawrzynowskiego), dr Kamila Miler-Zdanowska (dyrektor Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach), ks. Michał Szczypek (dyrektor Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Księża Orionistów w Warszawie), Małgorzata Dońska-Olszko (wicedyrektor Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 327 im. dr Anny Lechowicz), Małgorzata Dowgiałło (pedagog specjalny, Przedszkole z Oddziałami Integracyjnymi nr 291 im. prof. dr med. Zofii Falkowskiej), Daria Kacprzak i Emilia Pachniewska (nauczycielki, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie), Marzena Szafińska-Chadała (dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze), Dariusz Świdkiewicz (kierownik czytelnicy Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze), prof. dr hab. Grzegorz Szumski (członek Rady Naukowej

„Szkoły Specjalnej”, UW), dr hab. Ewa Skrzetuska, prof. SGGW, dr hab. Joanna Kobosko (Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Kajetany), Julita Kobos (wieloletnia emerytowana redaktor językowa „Szkoły Specjalnej”), dr Stefan Przybylski (emerytowany wykładowca APS).



Fot. 4. Seminarium poświęcone przeszłości, teraźniejszości i przyszłości „Szkoły Specjalnej”. Na zdjęciu (od lewej): dr Anna Hryniewicka podczas wystąpienia, dr Iwona Konieczna i dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS. Fot. Rafał Goral/APS

Momentem kulminacyjnym wydarzeń jubileuszowych było wspólne zdmuchnięcie świeczek na jubileuszowym torcie (fot. 5).



Fot. 5. Tort jubileuszowy. Fot. Rafał Goral/APS

Po zakończeniu głównych uroczystości osoby zainteresowane biografią Marii Grzegorzewskiej i historią uczelni mogły zwiedzić stacjonarne Muzeum Marii Grzegorzewskiej w towarzystwie kustosa dr. hab. Jacka Kulbaki, prof. APS (fot. 6), oraz wpisać się do książki pamiątkowej.



Fot. 6. Uczestnicy seminarium zwiedzają Muzeum Marii Grzegorzewskiej.
Fot. Rafał Goral/APS

Wirtualne Muzeum Marii Grzegorzewskiej² można zwiedzić pod adresem:
<https://muzeum.aps.edu.pl/>

EWA M. KULESZA
<https://orcid.org/0000-0002-2915-878X>
ekulesza@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

² Wirtualne Muzeum Marii Grzegorzewskiej powstało w ramach programu Społeczna Odpowiedzialność Nauki/Doskonała Nauka – Społeczna odpowiedzialność nauki – Popularyzacja nauki i promocja sportu, numer umowy: SONP/SP/515607/2021. Koordynatorem projektu była dr hab. Ewa M. Kulesza, prof. APS.

AIGERIM SHATAYEVA
<https://orcid.org/0000-0001-5692-2176>
koshita_1987@mail.ru
AINASH ASHIRBAYEVA

<https://orcid.org/0009-0005-1583-5988>
ashirbayeva.aynash@gmail.com

GAUKHAR AKHMETOVA
<https://orcid.org/0000-0002-6939-1754>
akhmetovagk25@gmail.com

South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov
EWA M. KULESZA

<https://orcid.org/0000-0002-2915-878X>
ekulesza@aps.edu.pl

The Maria Grzegorzewska University, Warsaw

ISSN 0137-818X

DOI: 10.71358/ss.2119

Data wpływu: 15.11.2024

Data przyjęcia: 3.03.2025

STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN KAZAKH REPUBLIC¹

This article presents 2023 statistical data from the Ministry of Education of Kazakhstan concerning students with special educational needs (SEN). Initially, the article outlines key legal regulations for the support and education of children with SEN. It then characterizes distinct groups of students with SEN and presents relevant population data. According to Kazakhstan's Strategic Planning and Reform Agency, 203,717 children with SEN were registered in 2023, attending special institutions, mainstream (inclusive) settings, or receiving home education. Subsequently, the text describes the framework for psychological and pedagogical support provided to students with SEN. The conclusions highlight several needs, including improving teacher qualifications for working with students with SEN in mainstream institutions, expanding the network of specialist institutions in remote regions, and increasing public awareness regarding the importance of inclusive education.

Keywords: special educational needs, disability, student, inclusive education, special education

Introduction

Until the late 1980s, the educational philosophy concerning people with disabilities in Kazakhstan was dictated by the policies of the Soviet Union. This

¹ This article resulted from a 3-month internship undertaken by lecturers from Kazakhstan at Maria Grzegorzewska University (Warsaw, Poland) in 2024, as part of the Bolashak International Scholarship program. The internship was conducted under the substantive supervision of Ewa M. Kulesza and Grażyna Walczak. Readers may find related discussion in Kulesza and Butabayeva (2016), who examined students with special needs within the Kazakh educational system (*IJPINT*, 3(2), 26–31, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.5081>).

resulted in the establishment and long-term operation of a segregated educational system. Following Kazakhstan's independence as the Republic of Kazakhstan in 1991, a gradual international exchange of ideas commenced. This exchange spurred significant educational reconstruction in the 21st century, particularly within the field of special education. The analysis presented in this article primarily draws upon the "National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (at the end of 2023)," a document published by the Ministry of Education of Kazakhstan in 2024 (National report..., 2024).

Two key international documents principally guided transformations in the approach to educating persons with disabilities. The first is the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the United Nations General Assembly on December 13, 2006 and subsequently ratified by Kazakhstan. The second is the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). This statement affirms the fundamental right of every child to education and emphasizes that each child possesses unique characteristics, interests, abilities, and learning requirements. Consequently, it calls for educational systems and programs designed to accommodate this wide diversity of needs (Salamanca Statement..., 1994).

Legal basis for inclusive education in Kazakhstan – internal acts

The most important internal legal acts regulating inclusive/mainstream education in the Republic of Kazakhstan include:

- 1) the Constitution of the Republic of Kazakhstan;
- 2) Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" (Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007, No. 319-III "On Education");
- 3) Law of the Republic of Kazakhstan "On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan" (Law of the Republic of Kazakhstan dated August 8, 2002 No. 345 "On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan");
- 4) Concept for the Development of Preschool, Secondary, Technical and Vocational Education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029 (Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No249 "On Approval of the Concept for the Development of Preschool, Secondary, Technical and Vocational Education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029");
- 5) Rules for Psychological and Pedagogical Support in Organizations of Preschool, Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education, Additional Education¹⁵⁵, (Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 12, 2022 No6 "On Approval of the Rules for Psychological and Pedagogical Support in Organizations of Preschool, Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education, Additional Education");
- 6) Rules for Assessing Special Educational Needs (Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 12, 2022 No4 "On Approval of the Rules for Assessing Special Educational Needs");

- 7) Model Rules for the Activities of Organizations of Preschool, Secondary, Technical and Vocational Post-Secondary Education, Additional Education of the Relevant Types and Types (Order of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 31, 2022 No385 "On Approval of the Model Rules for the Activities of Organizations of Preschool, Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education, Additional Education of the Corresponding Types and Kinds");
- 8) State Compulsory Standards of Preschool Education and Training, Primary, Basic Secondary and General Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education (Order of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No348 "On Approval of State Compulsory Standards of Preschool Education and Training, Primary, Basic Secondary and General Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education");
- 9) Rules for placing a state educational order for special psychological and pedagogical support for children with disabilities (Order of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 29, 2022 No532 "On Approval of the Rules for Placing a State Educational Order for Special Psychological and Pedagogical Support for Children with Disabilities").

Currently, two approaches coexist and complement each other in Kazakhstan: inclusive education and special education. Both aim to provide an accessible and valuable learning environment for all children, regardless of their individual abilities and needs. According to the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" (Law No. 319-III, July 27, 2007), inclusive education is understood as a process ensuring equal access to education for all students, taking into account special educational needs and individual capabilities.

Special education refers to a system that provides targeted remedial assistance to children with more pronounced developmental disabilities. It includes special educational programs, teaching methods, and rehabilitation measures. Notably, inclusive education complements rather than replaces special education. The choice between inclusive or special education for each child requires individual assessment, taking into account their specific needs and capabilities. Both approaches aim for the socialization of children, their integration into society, and preparation for independent life (National report..., 2024, p. 270).

Groups of pupils with special education needs

The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" (Law No. 319-III, July 27, 2007) introduced the concept of Special Educational Needs (SEN) into the country's education policy. This law defines individuals with SEN as those "who experience permanent or temporary difficulties in obtaining education due to their health condition and need special, general education curricula, and educational programs of additional education" (as cited in National report..., 2024, p. 271). Such students require additional support and adaptation of the learning process.

According to the Rules of Psychological and Pedagogical Support (PPS), approved by Order No. 6 of the Ministry of Education on January 12, 2022, children with SEN are categorized into three main groups:

- 1) Those with behavioral and emotional problems or adverse psychological factors (e.g., challenges related to family upbringing, child-parent, and intra-family relations);
- 2) Those facing barriers of a socio-psychological, economic, linguistic, or cultural nature (e.g., pedagogical neglect among children from socially vulnerable families, children experiencing adaptation difficulties, such as refugees or migrants);
- 3) Those with developmental disabilities, including impairments related to hearing, vision, intellect, speech, musculoskeletal function, inhibition in mental development, or emotional-volitional regulation. (National report..., 2024, pp. 271–272).

Learning pathways for students with SEN

Depending on the nature and degree of severity of their special educational needs, children in Kazakhstan can study in various types of mainstream (inclusive) and special educational institutions:

- a) Mainstream and special preschool institutions. Special preschool kindergartens provide children with SEN who have more pronounced delays with necessary preschool education, preparing them for further schooling in mainstream or special schools;
- b) Mainstream and special schools. In mainstream schools, students with SEN learn in regular classes alongside peers without SEN, receiving necessary pedagogical and psychological support. Special schools cater to children with more pronounced disabilities; curricula are adapted to their abilities, and teachers possess specialized training;
- c) Mainstream and special boarding schools. Children with SEN who cannot live with their families for various reasons can study in these boarding schools;
- d) Mainstream and special vocational educational institutions. In mainstream (inclusive) vocational institutions, students with SEN learn alongside peers without SEN. Special vocational institutions offer vocational education tailored to students with SEN in accessible fields;
- e) Home education. Home education is organized for children with SEN who, for medical reasons, cannot attend educational institutions directly.

The Psychological-Medical-Pedagogical Commission (PMPC) individually determines where a student with SEN will learn, based on an assessment of the child's specific educational needs.

In accordance with the State Program of Education Development, Kazakhstan has been gradually introducing inclusive education since 2011. Furthermore, the Strategic Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025 includes goals outlined in paragraph 1.1, „Ensuring Accessibility and Inclusiveness of Education.” These goals involve providing psychological and pedagogical support for inclusive education, creating specialized rooms, and developing curricula for secondary, technical and vocational, and post-secondary education.

The inclusive education system encompasses institutions of secondary, vocational, and higher education. Ultimately, inclusion aims to create a barrier-free environment where any member of society can learn, work, and access services without hindrance.

Statistics on students with special needs in mainstream (inclusive) and special settings

According to data from the Agency for Strategic Planning and Reforms of Kazakhstan, 203,717 children with SEN were registered in 2023 (National report..., 2024).

Mainstream (inclusive) education

In accordance with the Model Rules for the Activities of Preschool Organizations (Appendix 1 to Order No. 385 of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, August 31, 2022, cl. 10), mainstream preschool groups create a favorable environment for the development of children with SEN. Children with various developmental delays and disabilities can learn there on an equal basis with peers. Statistical data from the National report (2024) indicate that in 2023, 44% (2,442) of kindergartens were adapted to learners' needs and were attended by 9,139 children with SEN.

Statistical data for 2023 show that 86% (5,971) of general education public schools created conditions for inclusive education, serving 50,971 students with SEN (National report..., 2024).

Regarding technical and vocational education, inclusive programs covered 3,439 students with SEN in 2023, representing 0.6% of the total student population in this sector. The number of enrolled students with SEN increased from 2,448 in 2021 to 2,622 in 2023. In 2023, the total number of newly admitted students with SEN was 1,343, and the number of graduates was 1,001 students.

Special education

In 2023, Kazakhstan had 513 special educational units. These included various facilities such as special complexes (kindergarten-school-boarding school models), 55 special kindergartens, 100 special schools, 98 Psychological, Medical and Pedagogical Consultations (PMPCs), 234 Psychological and Pedagogical Correction Rooms (24 of which were private), 13 Rehabilitation Centers, and 10 Support Centers for Children with Autism.

Depending on their educational needs, children may be assigned to special preschool institutions or attend mainstream preschools where a suitable learning environment is created. Special kindergartens are designed for children with various disorders affecting hearing, vision, musculoskeletal function, intellectual abilities, or speech, as well as those with complex disorders. Between 2021 and 2023, the network of special preschool institutions expanded from 51 to 55 units. In 2023, these institutions served 4,736 children, an increase of 22 from 2022 and up from 4,414 children in 2021.

To ensure adequate coverage for children requiring special educational services, expansion of the special preschool network is necessary, particularly in

regions lacking such facilities. Among children identified with special needs in this context, the largest groups include those with speech disorders (7,236; 61.1%), complex disorders (2,534; 21.4%), and intellectual disabilities (1,381; 11.7%).

Kazakhstan's network of special schools includes 100 institutions (99 state-run, 1 private), with 89 located in urban areas and 11 in rural areas. Schools for children with intellectual disabilities constitute the largest proportion, at 61.1%. Enrollment in special schools has been increasing; in 2023, these institutions served 16,898 children, representing an increase of 1,082 students compared to 15,816 children in 2022.

Psychological and pedagogical support for students with SEN

Psychological and pedagogical support is a systematically organized activity by teachers and specialists that creates socio-psychological and pedagogical conditions for the successful learning and development of each child according to their abilities and needs.

Preparing an inclusive school environment involves adhering to the following conditions:

- Unconditional acceptance by teachers of each student regardless of their capabilities;
- Ensuring a tolerant culture among all participants in the educational process and technical staff;
- Determining educational goals in accordance with the student's zone of proximal development;
- Including students with disabilities in extracurricular school activities; engaging families and utilizing their potential in supporting the student.

Expected results of the school's work in creating an inclusive environment include:

- A positive attitude from the student toward the school, teachers, and classmates;
- Academic success within the general education, reduced, or individual program;
- Successful social adaptation of the student.

The main activities for the administration and teaching staff in creating an inclusive school environment are:

- Creating a local normative basis for psychological and pedagogical support;
- Defining the functions of the participants in the educational process;
- Analyzing and assessing the current situation within the school;
- Providing professional training for the school's teaching staff;
- Preparing the school community;
- Finding allies and social partners.

Creating a local normative basis for providing psychological and pedagogical support involves making necessary changes and additions to the school's documentation (e.g., School Charter, School Development Plan) and creating internal regulations that govern the process and record the results of student support (Eliseeva, Ersarina, 2022; Eliseeva, Ersarina, 2019).

Table. Step-by-Step Guidelines for Supporting Students with Special Educational Needs

Teacher's Actions	Psycho-Pedagogical Support Service Actions
Reviews student documentation, including conclusions and recommendations from the PMPC.	Compiles lists of students with SEN by class; reviews PMPC conclusions and recommendations.
Interviews parents to gather information; requests completion of a questionnaire and Communication Passport.	Conducts parental interviews, collects relevant information, and suggests completion of a questionnaire.
Observes the student in class over several days and documents findings in the „Lesson Observation Protocol.“	Conducts classroom observations and records findings in the „Lesson Observation Protocol.“
Summarizes observations in the „Final Lesson Observation Protocol“ at the beginning, middle, and end of the year to monitor progress.	Completes the „Final Lesson Observation Protocol“ to track developmental and educational progress over time.
Assesses the student's academic performance, identifying gaps in knowledge and skill acquisition.	Conducts specialized assessments (e.g., psychological, pedagogical, speech therapy, social evaluations).
Synthesizes data from observations, interviews, and questionnaires into the „Student Profile,“ updated at key points throughout the year.	Integrates data from assessments into the „Specialist Report“ (psychologist, speech therapist, special educator) and updates the „Student Profile.“
Participates in support council meetings, presenting findings and recommendations alongside parents.	Organizes and leads support council meetings for interdisciplinary discussion involving specialists, teachers, and parents.
Collaborates with specialists and parents to identify primary and secondary learning difficulties; updates the student's summary profile periodically.	Analyzes student data to determine primary and secondary challenges, documenting findings at key intervals.
Contributes to developing the Individual Psychological and Pedagogical Support Program, outlining necessary curriculum adaptations.	Designs and refines individualized support plans, defining special conditions and intervention strategies based on NAO methodological recommendations.
Implements individualized teaching methods and assessment strategies to support the student's learning.	Provides individualized or small-group corrective and developmental interventions.
Monitors the student's academic progress and presents findings in follow-up consultative meetings.	Evaluates developmental and academic progress and reports results during follow-up support council meetings.

Source: <https://www.eurasian-research.org/publication/approaches-to-inclusive-education-in-kazakhstan/?lang=ru>

PMPC – Psychological-Medical-Pedagogical Commission,

NAO – National Accreditation Body (develops methodological recommendations and standards).

This structured approach ensures comprehensive support for students with SEN, fostering their academic and personal development through collaboration between teachers and specialized professionals. The focus, intensity, and duration of support for a student with SEN are also determined by the recommendations of the Psychological and Pedagogical Support service.

The school must provide support appropriate to the student's needs, which may be short-, medium-, or long-term. The organization of education for children with disabilities within the general education system should have the ultimate goal of providing high-quality education and comfortable learning conditions for everyone. Achieving expected results requires the simultaneous development of three key components of inclusive education: inclusive culture, inclusive practice, and inclusive policy. These components guide the mindset required for the further development of education. «Inclusive culture,» in particular, serves as the foundation for school change, involving the development of a cohesive school community and its acceptance of inclusive values.

Conclusion

Inclusive education in Kazakhstan represents an important step toward creating a society where everyone, regardless of physical or intellectual abilities, is provided with equitable conditions for learning and development. In recent years, the country has made significant efforts in this direction, introducing legislative and institutional changes aimed at supporting children with special educational needs.

Nevertheless, despite the progress achieved, significant work remains. It is necessary to continue enhancing school infrastructure, improving teacher qualifications, developing specialized teaching methods, and increasing public awareness regarding the importance of inclusion (Kulesza & Butabayeva, 2016, 2020). Only through the joint efforts of the state, educational institutions, parents, and society as a whole can an educational environment be created where every child can fulfill their potential and contribute to the country's development.

Promoting inclusive education requires not only material resources but also a shift in mentality, the adoption of new values, and the establishment of principles of equality and respect for diversity. Ultimately, the success of inclusive education in Kazakhstan will be measured by how harmoniously and effectively society integrates all its members, affording them the opportunity for a full and dignified life.

References

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006, December 13). United Nations General Assembly. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Eliseeva, I.G., & Ersarina, A.K. (2019). *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostiami v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in a comprehensive/mainstream school]. NNCP KP.

- Eliseeva, I.G., & Ersarina, A.K. (2022). *Creating a local normative framework for providing psychological and pedagogical support*. NNCP KP.
- JSC National Center for Research and Evaluation of Education "Taldau" named after A. Baitursynuly & Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. (2024). *National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (at the end of 2023)*. <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/National%20report/Nacionalnyi%20doclad%20RU%202024.pdf>
- Kulesza, E.M., & Butabayeva, L.A. (2016). Students with special needs in the Kazakh educational system. *IJPINT*, 3(2), 26–31. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.5081>
- Kulesza, E.M., & Butabayeva, L.A. (2020). *Social attractiveness of children with disabilities in the opinion of nondisabled first-grade elementary school students and their parents in Kazakhstan*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. http://www.aps.edu.pl/media/3259893/social-attractiveness-of-children_e-book_2021-02-18.pdf
- Law of the Republic of Kazakhstan No. 319-III, On Education. (2007, July 27).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Additional online sources

- <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636> (Accessed: July 3, 2024); <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618> (Accessed: July 3, 2024); https://www.ektu.kz/media/885723/pravovaya_osnova_io.pdf (Accessed: July 10, 2024); <http://is.nkzu.kz/publishings/%7B55993498-A188-45B5-89D1-C0B34DCC3463%7D.pdf> (Accessed: July 10, 2024); <https://www.eurasian-research.org/publication/approaches-to-inclusive-education-in-kazakhstan/?lang=ru> (Accessed: July 10, 2024)

UCZNIOWIE ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W REPUBLICIE KAZACHSTANU

Abstrakt

W artykule przedstawiono dane statystyczne Ministerstwa Edukacji Kazachstanu z 2023 r. dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Na wstępie omówiono najważniejsze regulacje prawne dotyczące organizacji wsparcia i edukacji dzieci ze SPE. Następnie scharakteryzowano grupy uczniów ze SPE. Według Agencji Planowania Strategicznego i Reform Kazachstanu w 2023 r. zarejestrowano 203 717 dzieci ze SPE, które uczęszczały do placówek specjalnych, ogólnodostępnych (inkluzyjnych) lub pobierały edukację domową. W kolejnej części artykułu przedstawiono algorytm wsparcia psychologiczno-pedagogicznego ucznia ze SPE w szkołach ogólnodostępnych. We wnioskach zwrócono uwagę na konieczność podniesienia kwalifikacji nauczycieli w placówkach ogólnodostępnych do pracy z uczniami ze SPE, zwiększenia sieci placówek specjalistycznych w odległych regionach Kazachstanu i podniesienia świadomości społecznej na temat znaczenia edukacji inkluzyjnej.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, niepełnosprawność, uczeń, edukacja ogólnodostępna, edukacja specjalna

CHOROBA PRZEWLEKŁA JAKO SYTUACJA TRUDNA W ŻYCIU DZIECKA

Celem artykułu jest ukazanie choroby przewlekłej jako sytuacji trudnej w życiu dziecka oraz skutków z tego wynikających. Koncentruje się on wokół zmian, jakich doświadcza dziecko w przebiegu schorzenia o długotrwałym charakterze, a także tego, w jaki sposób wpływa ona na jego rozwój. Podkreśla również, że choroba ma negatywny wpływ na fizyczną, psychiczną oraz społeczną sferę dziecka. Doświadczenie przez niego schorzenia o długotrwałym charakterze jest determinowane przez jego wiek, osobowość, symptomy choroby, przebieg leczenia czy rehabilitacji. Jednak niezależnie od tego choroba przewlekła jest zaliczana do jednej z wielu sytuacji trudnych, których dziecko doświadcza w życiu. Może to wynikać z faktu, iż na skutek choroby przewlekłej musi codziennie zmagać się z różnymi ograniczeniami i trudnościami, jak również musi sprostać wielu wymaganiom i wyzwaniom wynikającym ze schorzenia.

Słowa kluczowe: choroba przewlekła, sytuacja trudna, dziecko przewlekłe chore

Wprowadzenie

Doświadczenie choroby przewlekłej przez jednostkę może różnić się w zależności od wieku, płci, osobowości konkretnej osoby dotkniętej schorzeniem, ale także objawów choroby, przebiegu jej leczenia oraz prowadzonej terapii. Jednak można wyróżnić pewne cechy wspólne, takie jak ból, lęk i ograniczona aktywność, co może wpływać na postrzeganie choroby przewlekłej jako sytuacji trudnej i stresowej w życiu jednostki, a w szczególności w życiu dziecka (Antoszewska, 2006). Na skutek nadmiernego stresu sfera psychiczna może być zbyt obciążona, co wpływa na zdolność dziecka do adaptacji do otoczenia, a także utrudnia realizację ról społecznych (Jachimczak, 2011) oraz oddziałuje na postrzeganie własnej osoby. W rezultacie może to obniżać jego samoocenę oraz poczucie własnej wartości. Czynniki, które mogą doprowadzić do tego typu sytuacji, są niekorzystne zmiany, które wynikają z samej choroby, czyli np. te dotyczące samopoczucia dziecka czy ograniczeń w zakresie aktywności fizycznej, a które mogą mieć charakter permanentny. Co więcej, może to stanowić źródło dezorientacji dziecka w zakresie postrzegania własnych możliwości i dalszego rozwoju (Maciarz, 2001b).

Pojęcie choroby przewlekłej

W literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznej definicji choroby przewlekłej, ponieważ pojęcie to nie zostało precyzyjnie określone (Maciarz, 1996). Z tego względu przedstawiciele poszczególnych nauk prezentują różne podejście do

tęgo terminu, kładąc w swoich definicjach akcenty na różnorodne jej aspekty. Reprezentanci nauk biologicznych wskazują, że choroba przewlekła wiąże się z występowaniem zmian i zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu człowieka, które zazwyczaj są wynikiem załamania się jego morfologicznej i funkcjonalnej struktury, bądź jest rezultatem ataku na niego drobnoustrojów chorobotwórczych, co związane jest z niekorzystnymi skutkami względem organizmu (Pecyna, 2000). Z kolei przedstawiciele nauk medycznych wskazują, że choroba stanowi dynamiczną reakcję „organizmu na działania czynników chorobotwórczych (fizycznych, zakaźnych, chemicznych, genetycznych, mechanicznych lub psychicznych urazów związanych np. ze starzeniem się organizmu i środowiskiem). Choroba wyraża się zaburzeniem homeostazy ustroju i powoduje zmiany w jego strukturze oraz regulacji narządów” (Kupisiewicz, 2013, s. 55). Natomiast reprezentanci nauk społecznych twierdzą, że każde schorzenie powoduje zaburzenia funkcjonowania organizmu pod względem fizycznym, a także że czynniki o charakterze psychicznym oraz społecznym oddziałują na jej symptomy oraz podłoże, co zostało potwierdzone przez WHO w definicji zdrowia, która wskazuje, że jest ono przeciwieństwem choroby (Maciarz, 2001a).

W potocznym rozumieniu choroba jest opisywana jako zły stan zdrowia fizycznego lub psychicznego, co generuje konieczność korzystania z pomocy lekarzy i społeczeństwa (Łuczak, 2003). W psychologicznym ujęciu choroby jest to stan subiektywnych przeżyć jednostki (Pecyna, 2000), a osoba, która jej doświadcza, ma poczucie dyskomfortu (Lipińska-Lokś, 2012) czy złego samopoczucia. Z kolei w podejściu socjologicznym do schorzenia najważniejsza jest sytuacja społeczna człowieka (Maciarz, 2001a). Autor socjologicznej koncepcji choroby, Talcott Parsons, wskazuje, że prowadzi ona do szeregu zmian dotyczących funkcjonowania człowieka chorego, związanych z narzuceniem mu roli chorego, która pociąga za sobą konieczność przestrzegania określonych nakazów, ale łączy się z nią również przywileje. Co więcej, w myśl jego koncepcji schorzenie utrudnia lub całkowicie uniemożliwia człowiekowi wypełnianie jego ról społecznych (Parsons, 1991). Z kolei w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* choroba jest określana jako wszelkie zaburzenia w normalnym funkcjonowaniu organizmu jednostki bądź struktury jego układów lub narządów, które charakteryzowane są przez konkretne symptomy, a jej przyczyna i patogenezę może być znana lub nie. Natomiast o chorobie w subiektywnym rozumieniu świadczy złe samopoczucie, odczuwanie bólu lub cierpienia przez człowieka, jak również spadek wydolności organizmu czy doświadczenie poczucia zagrożenia przez jednostkę (Łuczak, 2003).

Najczęściej choroby w literaturze dzielą się na choroby krótkotrwałe i długotrwałe. Choroba krótkotrwała (inaczej ostra) utożsamiana jest z każdym schorzeniem, które trwa od kilku dni do maksymalnie trzech miesięcy i wymaga zastosowania określonych działań pielęgnacyjnych, leczniczych, rehabilitacyjnych czy opiekuńczych wobec człowieka chorego, a także powoduje pewne zaburzenia w jego codziennym funkcjonowaniu (Pecyna, 2000).

Jednak jak wskazuje Maria Oleś (2010), choroba przewlekła (długotrwała) to zaburzenie, które trwa powyżej trzech miesięcy, wpływa negatywnie na sprawność i wydolność organizmu jednostki. Co więcej, może mieć postępujący

przebieg, niekorzystne rokowania, aczkolwiek niekiedy mimo odchyień od normy w sferze fizycznej lub psychicznej jednostka jest w stanie normalnie funkcjonować. Jednak jak podkreśla autorka, choroba przewlekła w istotny sposób oddziałuje na osobę dotkniętą schorzeniem, jak i jej najbliższe otoczenie (Oleś, 2010). Ponadto w literaturze wyróżnia się cechy, które w sposób jednoznaczny odróżniają ją od choroby ostrej, czyli:

- mniejsze nasilenie objawów (łagodniejszy przebieg) i dłuższy czas trwania (od trzech miesięcy do kilku lat);
- ryzyko zmian o patologicznym charakterze w obrębie narządów organizmu i szkodliwe oddziaływanie na nie;
- potrzeba zastosowania działań leczniczych i rehabilitacyjnych, które będą miały specjalistyczny i długotrwały charakter (Maciarz, 2006).

Jest to zgodne z definicją Amerykańskiej Komisji ds. Chorób Przewlekłych, w myśl której jako choroby przewlekłe wskazuje się takie zaburzenia bądź odchylenia od normy, które charakteryzuje jedna lub więcej z następujących cech: długotrwały lub trwały przebieg, niejednoznacznie określona przyczyna, przebieg oraz leczenie, wiążą się z występowaniem dysfunkcji lub niepełnosprawności, w czasie ich trwania niezbędna jest specjalistyczna opieka, rehabilitacja oraz nadzór lub obserwacja (Ostrzyżek, 2008).

Warto podkreślić, że w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji choroby przewlekłej, w szczególności w opracowaniach z obszaru zdrowia publicznego. Jednym z wyróżnianych modeli choroby przewlekłej jest model biomedyczny, który odnosi się do:

- czasu trwania schorzenia, który przez wielu autorów określany jest jako dłuższy niż trzy miesiące;
- przebiegu choroby, a więc prognoz i nawrotów;
- medycznych skutków, czyli zmian w obszarze zdrowia, które mają charakter nieodwracalny;
- potrzeby stałej opieki medycznej lub nadzoru (Pilecka, 2002).

Jednak należy zauważyć, że w odniesieniu do choroby przewlekłej konieczna jest szersza perspektywa obejmująca psychospołeczne determinanty jakości życia osób zmagających się ze schorzeniami przewlekłymi. Z tego względu model biopsychospołeczny choroby przewlekłej uwzględnia każdą sferę życia osoby chorej oraz umożliwia badaczom badanie powiązań między nimi. Podejście to warunkuje nową postawę w zakresie leczenia, w którym działania terapeutyczne powinny być skoncentrowane nie tylko na dziecku chorym, ale także na jego najbliższym środowisku – rodzinie, szkole czy grupie rówieśniczej (Pilecka, Stachel, 2011).

Skutki doświadczenia choroby przewlekłej w życiu dziecka

Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego do najczęstszych chorób przewlekłych dotyczących dzieci w wieku 0–14 lat należą alergie (GUS, 2021). Z kolei zgodnie z danymi z 2009 r. aż u 15,6% dzieci i młodzieży w wieku 0–14 lat stwierdzono jakąś chorobę przewlekłą (GUS, 2011). Biorąc pod uwagę liczbę dzieci, które w swoim życiu zmagają się z chorobami przewlekłymi,

należy podkreślić, że schorzenie przewlekłe ma wiele negatywnych następstw o charakterze biopsychospołecznym. Wśród nich można wyróżnić np. nasilające się lub długo utrzymujące się objawy chorobowe, niejednokrotne napady choroby, bolesne zabiegi medyczne czy tymczasowy brak kontaktu z rówieśnikami bądź rodzicami (Stawecka, 2014). Młody człowiek zostaje niejako zmuszony do poradzenia sobie z ograniczeniami wynikającymi z choroby (Kaźmierska, 2022).

Choroba przewlekła powoduje u dzieci duży stres, który może być bardziej nasilony w czasie diagnozy choroby, ale sytuacjami stresującymi są również przedłużone leczenie oraz rekonwalescencja. Tak naprawdę każda faza choroby przewlekłej wywołuje u dzieci oraz ich najbliższych stres, a ten długotrwały może powodować u nich problemy natury emocjonalnej oraz społecznej (Compas, Jaser, Dunn, Rodriguez, 2012). Co więcej, życie z chorobą przewlekłą jest w szczególności trudne dla dzieci, gdyż oddziałuje na ich rozwój, a najczęściej ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie funkcji charakterystycznych dla danego etapu rozwojowego. Ponadto schorzenie o długotrwałym charakterze często ogranicza niezależność dziecka, uzależnia je od pomocy ze strony innych, może także przyczynić się do izolacji od środowiska. Z tego powodu ma ono trudności w realizacji jego podstawowych ról społecznych – syna, córki, kolegi, koleżanki czy ucznia. Niekiedy zdarza się, że w efekcie pogorszenia stanu zdrowia, intensywnego leczenia dziecko nie może uczestniczyć w zajęciach szkolnych i przeznaczyć wystarczającego czasu na naukę, a także nie ma kontaktu z rówieśnikami z klasy i nie bierze udziału w wielu sytuacjach społecznych (Kowaluk-Romanek, 2012). Warto podkreślić, że schorzenie o przewlekłym charakterze wpływa niekorzystnie na funkcjonowanie dziecka w sferze fizycznej, psychicznej, intelektualnej, emocjonalnej czy społecznej.

Dzieciom doświadczającym choroby przewlekłej zazwyczaj towarzyszą długotrwałe stany frustracji (Januszewski, 2020), do których wystąpienia przyczyniają się różne czynniki, takie jak: długotrwałość schorzenia, jego chaotyczny przebieg, możliwość zaostrzeń choroby, konieczność hospitalizacji, trudności w przebiegu leczenia (Janion, 2007), bolesne zabiegi medyczne czy odizolowanie od rodziny i rówieśników. Co więcej, wrażliwość dziecka na wpływ bodźców zewnętrznych i wewnętrznych, łatwość naruszenia w tym okresie jego równowagi wewnętrznej oraz tej pomiędzy jego organizmem a otaczającą rzeczywistością w połączeniu z samym stresującym zjawiskiem, jakim jest choroba przewlekła, może przyczynić się do zaburzenia procesów rozwojowych czy wpływać na sposób postrzegania przez niego świata czy obraz własnej osoby (Maciarz, 2001a). Ponadto ograniczenia wynikające z choroby i nieprzyjemne przeżycia z nią związane mogą oddziaływać niekorzystnie na rozwój emocjonalny, intelektualny czy społeczny dziecka. Długotrwałe unieruchomienie lub konieczność leżenia w łóżku wywołują u niego negatywne emocje (złość, poczucie krzywdy itd.), a także ograniczają jego doświadczenia poznawcze (Maciarz, 2006). Co więcej, chorobę przewlekłą wskazuje się jako przyczynę deprywacji potrzeb. Można wyróżnić następujące rodzaje deprywacji w przebiegu schorzeń o długotrwałym charakterze:

- deprywację społeczną, np. w sytuacji odizolowania dziecka od rodziny i rówieśników podczas pobytu w szpitalu;

- deprywację czynnościową w momencie, kiedy choroba przeszkadza dziecku w realizowaniu różnych aktywności bądź wręcz je uniemożliwia;
- deprywację sensoryczną w sytuacji, kiedy dziecko może doświadczyć zubożenia bodźców wzrokowo-słuchowych (Janion, 2007).

Ponadto dziecko przewlekłe chore w wyniku pogarszającego się stanu zdrowia i różnych dolegliwości o podłożu somatycznym często musi być hospitalizowane. Podczas pobytu w szpitalu poddawane jest wielu zabiegom medycznym (niekiedy bolesnym), musi podporządkować się poleceniom personelu medycznego, jak również przestrzegać wielu nakazów (Jundził, Pawłowska, 2010). Stres towarzyszący dzieciom przewlekłe chorym, a także negatywne zmiany w ich życiu, na które nie były przygotowane, wywołują u nich stałe poczucie zagrożenia, z którym muszą się mierzyć. Często na skutek doświadczanych trudności wynikających ze schorzenia dzieci stają się zamknięte w sobie i nieufne, a wymagania, którym muszą sprostać w związku z chorobą, powodują, że czują się zagubione i zdezorientowane.

Wiele dzieci doświadczających chorób przewlekłych i niesprawności odczuwa jedynie fragmentaryczne trudności, które przy niewielkiej pomocy i wsparciu ze strony odpowiednich osób (także specjalistów) bądź instytucji potrafią pokonać. Jednak niektóre z nich doznają znacznych problemów, nawet przy niskim poziomie dolegliwości lub niesprawności. Warto dodać, że część dzieci przewlekłe chorych pomimo doświadczanego wysokiego poziomu niesprawności i wielu dolegliwości wykazuje olbrzymią aktywność w zakresie pokonywania pojawiających się trudności, jak również przejawia doskonale możliwości adaptacyjne (Zawadzka, 2007). Aczkolwiek należy podkreślić, że wszystkie choroby przewlekłe oddziałują niekorzystnie na rozwój psychoruchowy dzieci, a konsekwencje z nich wynikające mogą mieć trwałe lub przejściowy charakter. Skutki o charakterze przejściowym są krótkotrwałe i można je w łatwy sposób wyeliminować. Natomiast skutki o trwałej naturze wymagają zastosowania znacznej ilości zabiegów medycznych, często specjalistycznych, a niekiedy dziecko będzie wymagało wsparcia w całym okresie trwania choroby (Maciarz, 1992). Jednak najczęściej występujące skutki dla rozwoju psychospołecznego dziecka przewlekłe chorego to nadpobudliwość, zmienność nastrojów, bierność, wzrost męczliwości, apatia, doświadczenie negatywnych emocji (np. smutek, agresja, złość) (Bialic, 2016).

Z kolei zmiany w przebiegu choroby przewlekłej dotyczące sfery psychicznej i społecznej dziecka również mogą mieć charakter krótkotrwały, przejściowy albo trwałe. Cechą charakterystyczną zmian krótkotrwałych jest pogorszenie samopoczucia, obniżenie sprawności w sferze psychicznej dziecka czy zaburzenie jego stabilności emocjonalnej (Pasamonik, 2004). Mogą one wystąpić zarówno w chorobach ostrych (krótkotrwałych), jak i przewlekłych. Tymczasem źródłem pojawienia się zmian przejściowych dotyczących sfery psychicznej dziecka przewlekłe chorego są objawy schorzenia takie jak: ból, zaburzenia świadomości czy zaburzenia w zakresie oddychania, trawienia lub wydalania. Podczas utrzymywania się tych zmian nie jest ono w stanie realizować zajęć lekcyjnych w szkole czy brać udziału w zabawach z rówieśnikami. Nawet po ustąpieniu tych zmian dziecko przewlekłe chore potrzebuje czasu na rekonwalescencję, po której

odzyskuje sprawność i samopoczucie psychiczne sprzed choroby. Natomiast zmiany trwałe powstają na skutek chorób ostrych, które przebiegają z komplikacjami (np. zapalenie opon mózgowych, szkarlatyna), ale w szczególności chorób przewlekłych, które odznaczają się tendencją do nawrotów, ostrych rzutów czy silnych napadów chorobowych. Odnoszą się do całego organizmu jednostki, w tym sfery psychicznej, struktury jej osobowości oraz możliwości adaptacyjnych w sferze społecznej, jednak najbardziej widoczne są w rozwoju fizycznym dziecka. Co więcej, choroba o długotrwałym charakterze może spowodować wystąpienie trwałych zaburzeń dotyczących procesów percepcyjnych i intelektualnych dziecka, sfery emocjonalnej czy neurodynamicznej (Maciarz, 2001a).

Choroba przewlekła wiąże się z wieloma obciążeniami, jakich doświadcza dziecko, do których należą złe samopoczucie, doznawanie bólu, lęku i cierpienia, zaburzenia w funkcjonowaniu licznych narządów, konieczność stałej samokontroli czy osłabienie aktywności psychoruchowej (Maciarz, 2006).

Choroba przewlekła jako sytuacja trudna w życiu dziecka

Za sytuacje trudne uznaje się takie sytuacje, które zakłócają prawidłowe funkcjonowanie człowieka, a także niekorzystnie wpływają na jego rozwój, a ich przezwyciężenie stanowi często granicę możliwości jednostki. Co więcej, niekiedy brak wsparcia ze strony innych osób bądź instytucji uniemożliwia pokonanie pojawiających się problemów. Do sytuacji trudnych w życiu człowieka w szczególności można zaliczyć: sytuacje chorobowe (np. choroby przewlekłe, niepełnosprawność, uzależnienia), sytuacje problemowe (np. złe warunki materialne, brak odpowiedniej opieki, bieda), sytuacje losowe (np. utrata pracy, rozpad rodziny) (Winiarski, 2006).

Jak zostało wskazane, choroba przewlekła to jedna z wielu sytuacji trudnych w życiu człowieka na każdym etapie jego życia. Jednak w szczególności w życiu dziecka może być czynnikiem ryzyka dla jego rozwoju i funkcjonowania (Grzankowska, Ślesińska-Sowińska, 2016). Stanowi poważne obciążenie dla dziecka chorego. Często określana jest stresorem, ponieważ pojawia się nagle, jej przebieg oraz skutki są trudne do przewidzenia, a siła jej oddziaływania jest ogromna (Januszewski, 2020). To właśnie sam moment zachorowania i ograniczenia z tym związane określa się jako największy stresor (sytuację trudną) w życiu dziecka, który wywołuje u niego określoną reakcję i zmusza do konkretnego zachowania, a także podejmowania działań, których celem będzie przywrócenie utraconej równowagi (Sęk, Heszen, 2007) i które będą stanowić najlepszą odpowiedź na sytuację trudną (Januszewski, 2020).

Zmiany, które powoduje choroba przewlekła, mogą dotyczyć zarówno rozwoju indywidualnego dziecka, jak i całościowej struktury społecznej, co może stanowić element trudności w jego życiu. Ponadto choroba wiąże się z licznymi obciążeniami w codziennym funkcjonowaniu dziecka, utrudnia realizację zadań rozwojowych. W czasie jej trwania musi ono zmienić swój dotychczasowy styl życia, a samo schorzenie może prowadzić do niepełnosprawności, a nawet do śmierci (Konieczna, 2017). Dziecko, które zachoruje na chorobę przewlekłą, nagle znajduje się w nowej dla niego sytuacji. Musi zacząć radzić sobie

z trudnościami, których wcześniej nie doświadczyło i których niekiedy nie jest w stanie zrozumieć (Januszewski, 2020). Reakcja dziecka na chorobę przewlekłą zależy od jego indywidualnych cech psychofizycznych, od jego poprzednich doświadczeń, jak również wpływu środowiska wychowawczego. Ponadto znacząca jest także świadomość przebiegu choroby, jej rokowań oraz procesu leczenia. Postrzeganie choroby przewlekłej będzie uzależnione również od wieku dziecka, jego sytuacji życiowej oraz okresu, w którym zostało zdiagnozowane schorzenie (Sękowska, 2001).

W sytuacji choroby przewlekłej dziecko próbuje zmierzyć się z wymaganiami, które stawia przed nim choroba, a także poradzić sobie z ograniczeniami z niej wynikającymi, co często wiąże się z doświadczaniem nieprzyjemnych przeżyć emocjonalnych (Grzankowska, Ślesińska-Sowińska, 2016). Co więcej, dziecko zmagające się z chorobą przewlekłą, podobnie jak człowiek dorosły, jest narażone na utratę m.in. fizycznego dobrostanu, poczucia komfortu (na skutek przebiegu schorzenia oraz procesu leczenia), autonomii, integralności swojego ciała czy poczucia prywatności. Straty te dotyczą w szczególności możliwości realizacji wyznaczonych zadań rozwojowych, możliwości wypełniania różnych ról społecznych, relacji z najbliższymi, rówieśnikami czy planów na przyszłość oraz przebywania w przyjaznym otoczeniu (Falvo, 2005).

Każda choroba przewlekła wiąże się z doświadczaniem przez dziecko wielu negatywnych emocji czy uczuć takich jak złość, strach, przerażenie, smutek, rozpacz, wstyd czy tęsknota. Prowadzi to do zaburzenia kształtowania się jego tożsamości, poczucia osamotnienia czy odrzucenia bądź obniżenia poczucia własnej wartości (Kowaluk-Romanek, 2012). Dziecko w przebiegu choroby przewlekłej zaczyna dostrzegać zmiany, które zaszły w jego organizmie, koncentruje się na swoich dolegliwościach, a jego samopoczucie fizyczne oddziałuje na odczuwane przez niego emocje. Ponadto często porównuje się ze swoimi zdrowymi rówieśnikami, co może wywołać u niego poczucie krzywdy, poczucie niesprawiedliwości czy bezradność.

Co więcej, schorzenie o długotrwałym przebiegu, w szczególności to zagrażające życiu, może wyzwolić u dziecka poczucie niepokoju, winy, zaburzyć obraz własnej osoby, a także wpłynąć negatywnie na postrzeganie własnych umiejętności (Grzankowska, Ślesińska-Sowińska, 2016). Te negatywne skutki nie są obojętne dla przebiegu samej choroby, a także funkcjonowania dziecka w sferze psychicznej. To właśnie samopoczucie psychiczne było jednym z wyznaczników jakości życia, które najgorzej oceniły dzieci w badaniach przeprowadzonych przez Johna Dotisa i współpracowników (2016). Zostały one zrealizowane w grupie dzieci w wieku od 8 do 18 lat, u których zdiagnozowano przewlekłe choroby nerek, przy pomocy kwestionariusza KIDSCREEN – 52. Zadaniem badanych była ocena własnej jakości życia w dziesięciu kategoriach. Dzieci, które brały udział w badaniach, najgorzej oceniły właśnie swoje samopoczucie psychiczne, zdrowie fizyczne oraz akceptację społeczną (Dotis i in., 2016). Jednak warto zaznaczyć, że negatywne skutki dotyczące sfery psychicznej dziecka mają zazwyczaj indywidualny wymiar i są zależne od środowiska wychowawczego dziecka, jego doświadczeń przedchorobowych, przebiegu i leczenia schorzenia (Januszewski, 2020), jak również od obrazu klinicznego choroby przewlekłej (Konieczna, 2004).

Sytuacja trudna, jaką jest choroba przewlekła, powoduje, że w życiu dziecka pojawia się lęk, który określany jest jako determinanta jego jakości życia i radzenia sobie z symptomami schorzenia (Pilecka, Stachel, 2011). Co więcej, burzy on harmonię zewnętrzną i wewnętrzną dziecka (Grzankowska, Ślesińska-Sowińska, 2016), a w związku z tym oddziałuje na realizację jego planów, nastrój i codzienne funkcjonowanie. Lęk często przyczynia się do utraty przez dziecko przewlekłe chore poczucia bezpieczeństwa (Pilecka, 2002), a jego poziom zależy od tego, jak dziecko postrzega chorobę (Maciarz, 2001a), oraz radzenia sobie ze schorzeniem. Długotrwałe doświadczanie przez dziecko przewlekłe chore lęku może prowadzić do utrwalenia się u niego względnie stałej postawy lękowej, które w efekcie może stać się najważniejszym mechanizmem regulującym jego zachowanie (Lipińska-Lokś, 2017).

Wysoki poziom lęku pojawia się wtedy, kiedy dziecko uzależnia się od innych ludzi bądź czuje się bezsilne. W takiej sytuacji dominuje u niego myślenie pesymistyczne, co determinuje to, że odpowiedzialnością za zaistniałe okoliczności obarcza ono rodziców lub personel medyczny, a samo rezygnuje z walki o swoje zdrowie. Tymczasem niski poziom lęku może być utożsamiany z ignorancją. W takiej sytuacji dziecko przewlekłe chore uważa, że jest w stanie kontrolować swoją chorobę. Jednocześnie jednak lekceważy zalecenia lekarzy, nie chce poddawać się niezbędnym procedurom medycznym i zamyka się w sobie. W momencie zwiększenia intensywności objawów schorzenia dziecko staje się bierne i apatyczne, a w niektórych sytuacjach nawet agresywne. Najbardziej pożądanym jest umiarkowany poziom lęku, który cechuje się zdolnością do radzenia sobie w sytuacjach stresowych czy trudnych, a także zrozumieniem przez małego pacjenta sytuacji, w której się znalazł. Co więcej, dziecko z umiarkowanym poziomem lęku rozumie, że proces zdrowienia jest także zależny od niego (Jundziłł, Pawłowska, 2010).

W przebiegu wielu chorób przewlekłych dzieci doświadczają też bólu. Kiedy pojawia się on z nadmiernym natężeniem, wywołuje u dziecka stres i strach przed jego ponownym wystąpieniem (Jundziłł, Pawłowska, 2010). Ponadto ból jest źródłem przejawiania się u niego wielu mieszanych stanów emocjonalnych. U dzieci może wystąpić zarówno agresja i irytacja naprzemiennie z poczuciem krzywdy i bezradności, płacz oraz bunt może zaś przechodzić w rezygnację i bierność (Formański, 1998). Te negatywne emocje mogą powodować bądź intensyfikować ból, co tworzy błędne koło w zakresie przyczyn i skutków tej sytuacji (Januszewski, 2020). Podobnie jak w przypadku lęku, doświadczanie bólu może być determinowane przez wcześniejsze doznania bólowe dziecka, jego wrażliwość czy sytuację psychospołeczną (Pilecka, 2011). Natężenie bólu może wzrastać w momencie, kiedy dziecko dostrzega, że jego samodzielność zmniejsza się, gdy nie może przewidzieć swojej przyszłości, nie zna prognozy swojego schorzenia. Jak wskazują badania przeprowadzone przez Iwonę Konieczną (2013) wśród dzieci z chorobą reumatyczną na oddziale reumatologicznym Instytutu Reumatologii w Warszawie, dzieci w zależności od wieku mają różne przekonania dotyczące występowania u nich bólu w przyszłości. Dzieci starsze zazwyczaj twierdziły, że ból będzie towarzyszył im w przyszłości, natomiast młodsze odpowiadały, że w życiu dorosłym nie będą go odczuwały.

Jednak niezależnie od tego warto podkreślić, że długotrwały ból może powodować u dzieci depresję czy osłabienie aktywności fizycznej, które wymagają podjęcia działań o charakterze leczniczym (Januszewski, 2020) i rehabilitacyjnym.

Lęk i ból u dzieci doświadczających chorób przewlekłych są ze sobą powiązane, gdyż oba stanowią sygnał alarmowy. Lęk określany jest jako sygnał ostrzegawczy ze strony sfery psychicznej dziecka, natomiast ból jest sygnałem, gdy zagrożona jest sfera fizyczna. Doświadczenie zarówno lęku, jak i bólu dociera do świadomości dziecka i oddziałuje na jego zachowanie. Jednocześnie właśnie te sygnały alarmowe dają mu poczucie zdrowia lub choroby (Januszewski, 2020). Należy w tym miejscu podkreślić, że zrozumienie przez dziecko przewlekłej choroby istoty jego bólu i lęku jest bardzo trudne, a wsparcie osób dorosłych jest niezbędne, aby poradzić sobie z zaistniałą sytuacją. Co więcej, będzie to w dużym stopniu decydować o jakości życia i rozwoju jednostki (Pilecka, 2011) zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej oraz społecznej.

Schorzenie o długotrwałym charakterze doprowadza do radykalnych zmian w życiu dziecka, komplikuje jego sytuację w grupie rówieśniczej i w rodzinie (Adamska, 2005). Ponadto większość dzieci przewlekłe chorych w wyniku trudności, które towarzyszą chorobie, doświadcza problemów natury adaptacyjnej oraz zaburzeń rozwoju społecznego (Stawecka, 2014). Źródłem tych problemów mogą być również częste hospitalizacje lub osłabione samopoczucie, które przyczynia się do ograniczonych kontaktów z rówieśnikami, a co w efekcie może doprowadzić do trudności z nawiązaniem i utrzymaniem relacji z drugim człowiekiem. Co więcej, wszystko to może obniżać atrakcyjność dziecka jako partnera do zabaw w oczach kolegów i koleżanek oraz wpływać na nastawienie rówieśników do niego (Pilecka, Stachel, 2011). Ponadto w wyniku częstych absencji w szkole czy przedszkolu dziecko doświadczające choroby przewlekłej może mieć ograniczone kontakty z rówieśnikami, co wpływa na możliwość doskonalenia przez nie kompetencji społecznych, takich jak: nawiązywanie oraz podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami, tworzenie bliskich relacji społecznych czy współdziałanie w grupie rówieśniczej i bycie jej członkiem (Lipińska-Lokś, 2017). Dodatkowo ograniczenie kontaktów z rówieśnikami na skutek choroby przyczynia się do deprywacji potrzeb psychicznych dziecka, np. potrzeby przynależności, akceptacji społecznej czy uznania (Pawluk-Skrzypek, 2020). To właśnie izolacja od rówieśników, rodziców czy szkoły, która towarzyszy dziecku podczas choroby przewlekłej, oddziałuje na jego sferę psychiczną, ogranicza zdobywanie nowych doświadczeń czy możliwości uczenia się (Grzankowska, Ślesieńska-Sowińska, 2016). Choroba przewlekła może niekorzystnie oddziaływać na wypełnienie przez dziecko nie tylko roli kolegi czy koleżanki, lecz także roli ucznia, syna czy córki. Jednocześnie wiąże się z przyjęciem nowej roli w życiu dziecka – roli chorego, która wymaga od niego przestrzegania określonych nakazów i zakazów natury medycznej, jak również wpływa negatywnie na jego funkcjonowanie w każdej sferze (Jundziłł, Pawłowska, 2010), w szczególności społecznej. Co więcej, proces psychospołecznego funkcjonowania dziecka przewlekłe chorego może zostać zakłócony poprzez bariery wynikające z negatywnych reakcji otoczenia społecznego, do których należą stereotypy czy niepożądane postawy (Antoszevska, 2006).

W wyniku choroby przewlekłej niekiedy dzieci są zmuszone do rezygnacji z dotychczasowych aktywności, które były dla nich źródłem wielu radosnych chwil oraz satysfakcji. Często ich marzenia, plany na przyszłość czy cele muszą zostać dostosowane do aktualnej sytuacji oraz ich możliwości (Konieczna, 2015). Ponadto z powodu pogarszającego się stanu zdrowia często są zależne od lekarzy, pielęgniarek, ale także swoich rodziców. Może to prowadzić do wystąpienia u dzieci postawy zależności oraz bezradności, co skutkuje tym, że odczuwają one ograniczenia w zakresie samostanowienia o sobie (Lipińska-Lokś, 2017). Zgodnie z aktualną wiedzą naukową to właśnie choroba często stanowi czynnik, który zagraża poczuciu samodzielności dziecka, jego niezależności i prowadzi do trudności w osiągnięciu satysfakcji w zakresie codziennych aktywności, co w efekcie może być czynnikiem wpływającym na samodzielność życiową dziecka. Z kolei długotrwałe leczenie może przyczynić się do zaniku poczucia skuteczności u dzieci (Konieczna, 2015). W takiej sytuacji zostają one pozbawione możliwości podejmowania decyzji, a także samostanowienia o sobie, co przyczynia się do braku samodzielności w życiu dorosłym.

Warto zaznaczyć, że najbliższe otoczenie dzieci przewlekłe chorych, czyli rodzice, nauczyciele czy personel medyczny, nie powinno postrzegać ich jedynie w kontekście ich schorzenia oraz planu leczenia. Każde z nich, podobnie jak ich zdrowi rówieśnicy, ma swoje potrzeby, marzenia oraz plany, które pragnie zrealizować. Co więcej, dziecko w sytuacji trudnej, jaką jest choroba przewlekła, powinno mieć możliwość doświadczania poczucia własnej skuteczności czy sprawstwa. Zachęcanie dzieci do pracy nad sobą, rozwijania własnych pasji, zainteresowań, do aktywnego udziału w sytuacjach dnia codziennego, a także w odpowiednim czasie samodzielnego podejmowania decyzji może pomóc im zaakceptować sytuację, w której się znalazły. Pomoc w rozwijaniu umiejętności, jak również realizacja w miarę możliwości ról społecznych przyczyniają się do budowania u dzieci właściwego obrazu choroby, a także własnej osoby, a w konsekwencji akceptacji życia z chorobą przewlekłą. Ponadto wsparcie ze strony osób dorosłych, w szczególności rodziców, umożliwi wypracowanie odpowiednich sposobów radzenia sobie z chorobą oraz osiągnięcie satysfakcji życiowej.

Należy podkreślić, że choroba przewlekła jako sytuacja trudna w życiu dziecka dezorganizuje jego zachowanie (Pilecka, 2011), a wszelkie zmiany w tym zakresie stanowią wyraz obrony dziecka przed bodźcami ze strony środowiska i jego własnego organizmu, których doznaje, a które nie muszą być dla niego w pełni zrozumiałe (Grzankowska, Ślesińska-Sowińska, 2016), lecz często wywołują u niego poczucie zagrożenia (Pilecka, 2011). Jak wskazują badania przeprowadzone przez Marzenę Kowaluk-Romanek (2012) wśród dzieci przewlekłe chorych z klas I–III szkół podstawowych, mają one tendencję do wycofywania się z relacji z innymi ludźmi. Autorka wiąże to z doświadczanym lękiem, który pociąga za sobą brak pewności siebie, a w efekcie właśnie wycofanie z relacji. Podkreśla, że u dzieci przewlekłe chorych mogą występować nasilone zachowania antyspołeczne, co może być związane z ich sytuacją psychospołeczną. Jej zdaniem takie zachowania wynikają z nieprzyjemnych doświadczeń dotyczących przebiegu choroby lub leczenia (Kowaluk-Romanek, 2012).

Jednak wszelkie zachowania dziecka chorego wynikają z jego subiektywnej perspektywy. Mają one zróżnicowany charakter i mogą stanowić sekwencję zachowań zarówno niewskazanych, jak i pożądanых (Konieczna, 2017). Choroba przewlekła rzutuje na zachowania dzieci. Przyczynia się do występowania u nich trudności z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami, a ich pozycja socjometryczna w klasie jest gorsza. Wskazują na to badania przeprowadzone przez Helenę Adamską (2005) wśród uczniów ze zdiagnozowanym młodzieńczym idiopatycznym zapaleniem stawów uczęszczających do klas ogólnodostępnych. W zrealizowanych badaniach socjometrycznych dzieci przewlekłe chore otrzymały nawet dziesięć wyborów negatywnych, a tylko jeden (lub wcale) wybór pozytywny. Natomiast badania Agnieszki Nowickiej (2000) przeprowadzone wśród dzieci z wadą serca, padaczką oraz astmą wskazują, że aż 38,5% z nich przejawia niski stopień integracji z klasą szkolną. Warto wspomnieć, że przedmiotem badań autorki był poziom psychospołecznej integracji dzieci doświadczających choroby przewlekłej, które uczęszczały do szkół ogólnodostępnych (Nowicka, 2000).

W chorobie przewlekłej zasoby oraz determinanty ryzyka kształtują zazwyczaj dość skomplikowany i wieloaspektowy układ oddziałujący na proces zdrowienia. To właśnie zasoby określają odporność dziecka na sytuację trudną, wywołującą stres, jaką jest choroba przewlekła, co ma pozytywny wpływ na proces adaptacji do zmieniających się warunków. Z kolei deficyty zmniejszają tę odporność i z tego powodu rozpatrywane są jako czynniki ryzyka (Sęk, Heszen, 2007). Ponadto, jak wskazuje wielu autorów, człowiek nie jest w stanie w pełni przystosować się do roli osoby chorej, jednak główną kwestią w tym zakresie jest poszukiwanie zasobów, które mu w tym pomogą (Konieczna, 2017). Co więcej, dziecko doświadczające choroby przewlekłej potrzebuje wsparcia, aby znaleźć i wykorzystać właśnie te środki pozytywnie oddziałujące na procesy radzenia sobie z wymaganiami, jakie stawia mu choroba. Te środki powinno uzyskać od najbliższych, dalszej rodziny czy personelu medycznego.

Podsumowanie

Choroba przewlekła stanowi szczególną sytuację trudną w życiu dziecka, a każde z nich przeżywa ją w sposób indywidualny (Konieczna, 2016). Problemy zdrowotne są bardzo dużym niebezpieczeństwem dla jego rozwoju. Negatywne oddziaływanie choroby przewlekłej na psychospołeczne i fizyczne funkcjonowanie dziecka powoduje, że zapotrzebowanie na podejmowanie działań wspierających stale rośnie (Duda, 2016). Co więcej, schorzenie jest wyzwaniem nie tylko dla dziecka, ale również dla jego najbliższej rodziny, co wiąże się z poszukiwaniem rozwiązań oraz strategii radzenia sobie z nią (Jachimczak, 2011). Jest to bardzo istotne, gdyż od wypracowanych i podejmowanych działań będzie zależała realizacja planów i aspiracji dziecka, a także jego dalsze funkcjonowanie.

Warto podkreślić, że stosowane metody wsparcia dzieci z chorobą przewlekłą powinny być ukierunkowane na zmniejszanie napięcia wynikającego z depriacji potrzeb i doświadczania negatywnych emocji, budowanie poczucia własnej wartości czy zmniejszenie lęku (Konieczna, 2016), ponieważ codziennie

muszą one zmagać się z licznymi trudnościami oraz ograniczeniami. Choroba przewlekła powoduje, że dzieci są zmuszone sprostać większym wymaganiom niż te, przed którymi stoją ich zdrowi rówieśnicy, co może oddziaływać na odczuwane przez nie emocje czy nastrój, a także wpływać na ich samopoczucie zarówno fizyczne, jak i psychiczne. W związku z tą sytuacją trudną dzieci przewlekłe chore potrzebują wsparcia ze strony swojego najbliższego otoczenia, w szczególności od rodziców. To właśnie oni powinni stworzyć im odpowiednie warunki rozwoju, w których wszelkie ich potrzeby będą zaspokojone. Dzięki zbudowaniu odpowiedniej atmosfery w domu rodzinnym dziecko będzie mogło lepiej radzić sobie z negatywnymi emocjami związanymi z chorobą przewlekłą czy pojawiającymi się trudnościami. Ponadto poświęcony dziecku czas, pomoc w pokonaniu trudności, wsparcie w czasie przebiegu choroby czy podczas leczenia zapewnią mu poczucie bezpieczeństwa i wpłyną na nie kojąco. Co więcej, może to zaowocować wzrostem poczucia własnej wartości oraz pewności, że może ono liczyć na rodziców w trudnych chwilach.

Dziecko przewlekłe chore w momencie postawienia diagnozy dąży do zrozumienia sytuacji, w której się znalazło, co prowadzi do podejmowania prób poradzenia sobie z ograniczeniami związanymi ze schorzeniem oraz sprostania wymaganiom, które z niego wynikają. Próby te mogą wiązać się z doświadczaniem frustracji czy złości. Jednak zrozumienie istoty choroby, wypracowanie sposobu radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz otrzymywane wsparcie pomogą dziecku przewlekłe choremu w kształtowaniu pozytywnego obrazu własnej osoby oraz tworzeniu właściwego obrazu choroby. Wesprzeć je w tym mogą nie tylko rodzice, ale także personel medyczny, który dzięki zrozumieniu psychiki małego pacjenta, uwzględnieniu jego emocji w procesie leczenia może złagodzić niepokój czy pomóc opanować stres związany z tą szczególną sytuacją trudną.

Istotną rolę w przebiegu leczenia dziecka może odegrać również psycholog. Powinien on wspierać dziecko zwłaszcza w czasie diagnozy choroby, jego adaptacji do zaistniałej sytuacji oraz podczas nawrotów objawów schorzenia. W szczególności jego wsparcie będzie ważne w radzeniu sobie z lękiem, który towarzyszy dziecku przede wszystkim na początku choroby oraz podczas nasilania się jej objawów, a także w trakcie zabiegów medycznych. Co więcej, pomoc psychologiczna może przyczynić się do zapobiegania wystąpienia negatywnych skutków natury psychicznej wynikających ze schorzenia. Warto zaznaczyć, że w większości przypadków zapotrzebowanie na pomoc ze strony psychologa zmniejsza się wraz z remisją choroby oraz wdrożeniem odpowiedniego leczenia. Mimo to warto, aby był on włączony w proces leczenia dziecka przewlekłe chorego.

Dużą rolę w budowaniu odporności na sytuację trudną odgrywają również zasoby. Większość z nich może oddziaływać na poczucie zadowolenia i satysfakcji z życia dzieci przewlekłe chorych. Rozpoznanie zasobów może pomóc w podniesieniu poziomu ich jakości życia bądź utrzymaniu go na wysokim poziomie. Co więcej, wykorzystanie zasobów w pracy z dzieckiem przewlekłe chorem przez nauczycieli czy personel medyczny może wesprzeć je w radzeniu sobie ze stresem czy nieprzyjemnymi emocjami wynikającymi z choroby, a także pozwoli mu lepiej radzić sobie w tej trudnej sytuacji w przyszłości.

Bibliografia

- Adamska, H. (2005). Jakość życia dzieci i młodzieży z młodzieńczym idiopatycznym zapaleniem stawów. W: A. Romicka, K. Rostropowicz-Denisiewicz (red.), *Zapalne choroby reumatyczne w wieku rozwojowym* (s. 257–263). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie.
- Antoszevska, B. (2006). *Dziecko z chorobą nowotworową – problemy psychopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bakoń, K., Siedlecka, K. (2005). Psychologiczne i pedagogiczne problemy dziecka przewlekle chorego. W: T. Kott (red.), *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej* (s. 7–18). Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.
- Bialic, K. (2016). Wsparcie społeczne rodziny z dzieckiem przewlekle chorym. *SEMINA-RE*, 37(1), 131–142.
- Compas, B.E., Jaser, S.S., Dunn, M.J., Rodriguez, E.M. (2012). Coping with chronic illness in childhood and adolescence. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 455–480.
- Dotis, J., Pavlaki, A., Printza, N., Stabouli, S., Antoniou, S., Gkogka, C., ..., Papachristou, F. (2016). Quality of life in children with chronic kidney disease. *Pediatric Nephrology*, 31, 2309–2316.
- Duda, M. (2016). *Poczucie jakości życia młodzieży z problemami zdrowotnymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Falvo, D.R. (2005). *Medical and psychosocial aspects of chronic illness and disability*. Boston – Toronto – London – Singapore – Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Formański, J. (1998). *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Grzankowska, I.A., Ślesieńska-Sowińska, Z. (2016). Zasoby osobiste a wybrane aspekty psychologicznego funkcjonowania młodzieży leczonej onkologicznie. *Psychoonkologia*, 4, 169–182.
- GUS (2011). *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009 r.* Kraków. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/zdrowie-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce-w-2009-r-r-8,1.html>
- GUS (2021). *Stan zdrowia ludności Polski w 2019 r.* Warszawa. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5513/6/7/1/stan_zdrowia_ludnosci_polski_w_2019.pdf
- Jachimczak, B. (2011). *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janion, E. (2007). *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Januszewski, A. (2020). Jakość życia młodzieży z chorobami reumatycznymi. W: E. Zasępa (red.), *Jakość życia człowieka w zdrowiu i w chorobie* (s. 175–194). Warszawa: Difin.
- Jundziłł, E., Pawłowska, R. (2010). *Pedagog wobec osoby chorego*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.
- Kaźmierska, M. (2022). Poczucie osamotnienia młodzieży w doświadczeniu choroby przewlekłej a wsparcie rodziców na przykładzie endometriozy. W: W. Heller, A. Nymś-Górna, M. Kaźmierska, M. Wieczorek (red.), *Rodzice uczniów w edukacji szkolnej* (s. 137–151). Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. <https://pokonacendometrioze.pl/artykuly-czlonkin-fundacji-dot-endometriozy-zawarte-w-monografii-rodzice-uczniow-w-edukacji-szkolnej/>
- Konieczna, A. (2004). Wpływ choroby przewlekłej oraz zmian w narządzie ruchu na funkcjonowanie dziecka. W: D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych* (s. 129–154). Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Konieczna, I. (2013). *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna, I. (2015). Choroba przewlekła jako przeszkoda w osiągnięciu niezależności u dzieci. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 10, 181–197.
- Konieczna, I. (2016). Autopercepcja u dzieci z chorobą przewlekłą. *Forum Pedagogiczne*, 1, 233–246.
- Konieczna, I. (2017). Zasoby osobiste i społeczne człowieka w sytuacji doświadczania choroby przewlekłej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(38), 57–73.
- Kowaluk-Romanek, M. (2012). Choroba przewlekła a zachowania przystosowawcze dzieci w młodszy wieku szkolnym. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 4(18), 348–353.
- Kupisiewicz, M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipińska-Lokś, J. (2012). Choroba przewlekła a zaburzenia emocjonalne i trudności w uczeniu się. W: B. Winczura (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju* (s. 241–267). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lipińska-Lokś, J. (2017). Zaburzenia emocjonalne u dzieci z chorobą przewlekłą. W: B. Winczura (red.), *Emocje dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju i zachowaniu* (s. 137–159). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łuczak, E. (2003). Choroba. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 510–511). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciarz, A. (1992). *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (1996). *Dziecko długotrwale chore*. Zielona Góra: Wydawnictwo Verbum.
- Maciarz, A. (2001a). *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciarz, A. (2001b). *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekłe chorych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz, A. (2006). *Dziecko przewlekłe chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowicka, A. (2000). Stopień psychospołecznej integracji dzieci przewlekłe chorych w klasach szkoły ogólnodostępnej. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (s. 134–141). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Oleś, M. (2010). *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i chorobie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ostrzyżek, A. (2008). Jakość życia w chorobach przewlekłych. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 89(4), 467–470.
- Parsons T. (1991). *The social system*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pasamonik B. (2004). Pojęcie dziecka przewlekłe chorego oraz klasyfikacja uszkodzeń narządu ruchu. W: D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych* (s. 122–128). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pawluk-Skrzypek, A. (2020). Radzenie sobie ze stresem przez dzieci w warunkach zmian spowodowanych chorobą przewlekłą. *Rocznik Lubuski*, 46(2), 295–304.
- Pecyna, M.B. (2000). *Dziecko i jego choroba*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilecka, W. (2002). *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pilecka, W. (2011). Zmaganie się dziecka z przewlekłą chorobą somatyczną – od radzenia sobie do transcendencji. W: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekłe chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne* (s. 9–25). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Pilecka, W., Stachel, M. (2011). Adaptacja dziecka i jego rodziny w sytuacji choroby somatycznej. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (s. 176–200). Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Sęk, H., Heszen, I. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowska, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Stawecka, A. (2014). *Obraz siebie. Projekcja twórcza w wytworach plastycznych dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Surowiec, K. (2014/2015). Problem choroby przewlekłej oraz jej wpływ na funkcjonowanie psychiczne i społeczne ucznia. *Nauczanie Początkowe*, 2, 24–36.
- Wielgosz, E. (1999). Dzieci przewlekle chore. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 415–448). Warszawa: WSiP.
- Winiarski, M. (2006). Sytuacja życiowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia XXI wieku* (t. 6, s. 132–139). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zawadzka, B. (2007). *Dorastająca młodzież wobec problemu własnego zdrowia*. Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha.
- Ziarko, M. (2014). *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.

CHRONIC ILLNESS AS A SIGNIFICANT CHALLENGE IN CHILDHOOD

Abstract

This article examines chronic illness as a significant adversity in a child's life and explores its resultant consequences. The focus is on the transformations a child undergoes during a prolonged illness and the impact on their development. Furthermore, the article highlights the detrimental effects of chronic disease on a child's physical, mental, and social well-being. A child's experience of chronic illness is shaped by factors such as their age, personality, disease symptoms, and the nature of their treatment or rehabilitation. Nevertheless, chronic illness is consistently recognised as one of the many challenging situations a child may face. This is likely because chronic illness necessitates confronting various daily limitations and hardships, as well as managing numerous demands and challenges arising from their condition.

Keywords: chronic illness, significant challenge, chronically ill child

ANITA GARBAT
<https://orcid.org/0000-0002-1466-0152>
anita.garbat@ujk.edu.pl
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
JACEK KULBAKA
<https://orcid.org/0000-0001-9458-8455>
jkulbaka@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2121
Data wpływu: 7.10.2024
Data przyjęcia: 4.03.2025

ANALIZA STRON INTERNETOWYCH SZKÓŁ SPECJALNYCH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH PROWADZONYCH PRZEZ STOWARZYSZENIA W POLSCE

Artykuł prezentuje wyniki analizy danych zastanych na siedmiu stronach internetowych szkół specjalnych ogólnokształcących prowadzonych przez stowarzyszenia. Główny problem badawczy dotyczył ustalenia, jakiego typu treści i w których zakładkach znajdują się na szkolnych stronach internetowych. Badanie pozwoliło stwierdzić, że w poszczególnych zakładkach i podzakładkach są treści dotyczące funkcjonowania szkoły i jej podmiotów (uczniów, nauczycieli i rodziców), ale istnieje pilna potrzeba wsparcia szkół w procesie wykorzystania potencjału pokolenia „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów” we wzajemnej komunikacji i wspólnym uczeniu się, którego przejawem mogłaby być dobrze zagospodarowana przestrzeń szkolnej strony internetowej.

Słowa kluczowe: Internet, „cyfrowi tubylcy”, „cyfrowi imigranci”, strona internetowa, uczenie (się), szkoły specjalne ogólnokształcące, stowarzyszenia

Wprowadzenie

Internet to globalna sieć komputerowa, która łączy komputery z całego świata i umożliwia szybką komunikację. Jego narodziny wiążą się z powstaniem w końcu lat 50. XX w. agencji ARPA (*Advanced Research Project Agency*), której działania były związane z projektami w zakresie obronności (Kulbaka, 2023). Ze środków ARPA powstała pierwsza w świecie sieć połączonych ze sobą komputerów (ARPANET). W połowie lat 80. XX w. powstała kolejna sieć pod nazwą NSFNET (*National Science Foundation Network*), którą tworzyło początkowo ok. 170 sieci, w tym ARPANET. W ciągu kolejnych dziesięcioleci Internet stał się dobrem powszechnym, którego potencjał wykorzystują nie tylko instytucje wojskowe, naukowe, edukacyjne, ale i osoby fizyczne (Kulbaka, 2023).

W Polsce przemiany ustrojowe z końca lat 80. XX w. spowodowały, że po 1989 r. nastąpił dynamiczny rozwój i ekspansja Internetu. W 1991 r. rozpoczęła działalność NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa), a w grudniu tegoż roku Polska mogła oficjalnie zacząć korzystać z Internetu i tym samym stał się możliwy dostęp do wirtualnych zasobów archiwów, bibliotek, repozytoriów,

multimediów, które współczesny badacz ma do dyspozycji. Dzięki hiperlinkom i hipermediom możemy przenosić się do kolejnych zasobów i tak w nieskończoność. W związku z tym nie można pominąć omówienia jeszcze jednej kwestii, która jest szczególnie istotna dla pedagogiki, a mianowicie przejścia od Internetu 1.0 (dostęp, przesyłanie informacji; ogromna biblioteka) przez Internet 2.0 (tworzenie, modyfikowanie, upublicznienie treści; zbiorowa inteligencja) do Internetu 3.0, który stanowi wielką bazę danych opartą na sztucznej inteligencji. Internet tworzy trzon nowych mediów, które to pojęcie jest szersze aniżeli sam Internet (Pyżalski, 2021). Najbardziej aktywnymi jego podmiotami są młode osoby, dlatego szczególnie ważne jest umiejętne zintegrowanie celów pedagogicznych z rozwiązaniami technologicznymi. Połączenie potencjałów pokolenia „cyfrowych tubylców”, którzy są stale obecni w sieci i preferują kontakty zapośredniczone, oraz „cyfrowych imigrantów”, dla których bliższe są druk i kontakty niezapośredniczone, może zmaksymalizować korzyści i zminimalizować ryzyko związane z cyfrową dydaktyką (Pyżalski, 2021). Autorzy mają świadomość, że koncepcja „cyfrowych tubylców” (Marc Prensky) lokuje się w szerszym nurcie teorii generacji cyfrowych, jak np. Generacja Sieci (Don Tapscott), które są poddawane krytyce, ale kategoria pokolenia jest szczególnie ważna dla zrozumienia specyfiki pracy polskiej szkoły w związku z przemianami ustrojowymi.

Dzisiaj pokolenie „cyfrowych tubylców” przekształca Internet w przestrzeń wspólnego uczenia się, którą charakteryzuje wielość możliwości, np. jednoczesnego bycia w trybie on-line i off-line. Uczniowie w szkole powinni uczyć się, jak się uczyć szybko i skutecznie (Tapscott, 2010). Jednym z warunków sprzyjających uczeniu się są dobre relacje między nauczycielem a uczniem, wzajemne zrozumienie potrzeb i oczekiwań, które posłużą do rozwoju Innym i siebie (Olearczyk, 2024). „[O]bszar nowoczesnych środków przekazu i cyfrowych technologii, jest swoistą wieżą Babel, miejscem *pomieszania języków* i potężnego podziału – na grupy urodzonych w XXI wieku natywnych, cyfrowych tubylców i osób, które przemiana technologiczna zaskoczyła w wieku już dojrzałym” (Szczygieł, 2022, s. 192–193). Skuteczne porozumiewanie się jest sztuką wymagającą posługiwania się językiem, który wszyscy znają. Powyższe nawiązanie do wieży Babel wskazuje na niebezpieczeństwa wynikające z braku takiej możliwości.

Wśród młodych, ale i dorosłych występują nierówności cyfrowe, które nie wynikają z braku dostępu do sieci, lecz z braku kompetencji cyfrowych. Od ich poziomu zależy, w jakim stopniu zostanie wykorzystany edukacyjny potencjał Internetu. Kompetencje te stanowią zbiór wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do życia w otaczającym nas środowisku cywilizacyjnym. Łączą kompetencje informatyczne z umiejętnościami związanymi z korzystaniem z urządzeń, platform i aplikacji o różnorodnych zastosowaniach (Głomb, Książ, 2019). Szczególną rolę w ich rozwijaniu pełni Akademia NASK, która promuje wszelkie formy kreatywnego i pozytywnego wykorzystania zasobów sieciowych oraz nowych technologii w edukacji (Cyberprofilaktyka NASK, b.d.). W dokumencie „Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców” znajduje się rozdział poświęcony wykorzystaniu Internetu w szkole, w którym zwrócono uwagę na fakt, że uczniowie bez względu na wiek i typ szkoły korzystają w szkole z internetowych programów edukacyjnych. Internet jest też używany

wśród nauczycieli, najczęściej przedmiotów humanistycznych, np. języków obcych, historii, języka polskiego (Lange i in., 2023). W proces tworzenia szkolnej strony internetowej powinno się więc włączyć uczniów, którzy są pokoleniem nieustannie bytującym w sieci, i należy dać im sposobność nie tylko wyszukiwania, ale także tworzenia nowych materiałów (Pietras, 2010).

Szkolne strony internetowe – wybrane problemy

Według jednej z definicji strona internetowa to „zbiór uporządkowanych logicznie, połączonych ze sobą przez nawigację oraz linki, elementów prezentowanych za pomocą przeglądarki internetowej pod jednolitym adresem elektronicznym” (Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych, art. 4, Dz.U. 2019 poz. 848, art. 4). Każda strona internetowa powinna być dostępna cyfrowo, czyli odpowiednio przygotowana dla osób z niepełnosprawnościami (np. wzroku, słuchu itp.). Powinna tym samym zapewniać łatwy dostęp do poszukiwanych treści, być skutecznie pozycjonowana, wyświetlać się na dowolnych urządzeniach mobilnych i mieć funkcję publikowania postów ze strony WWW na Facebooku (Portal Oświatowy, 2021). Na portalach internetowych poświęconych edukacji, np. Edunews, można znaleźć wiele wpisów dotyczących prawidłowego funkcjonowania stron internetowych, które wskazują na pilną potrzebę ich dostosowania do wymogów współczesności. W jednym z nich czytamy, że należy odpowiednio zadbać o funkcjonalny i czytelny układ strony oraz o jakość zamieszczanych tekstów, które powinny być lokowane w miejscach widocznych dla odbiorców, np. uczniów czy rodziców.

Według literaturoznawczyni Agnieszki Szurek (2016) strony internetowe możemy podzielić na: strony-wizytówki (profesjonalnie przygotowane, „laurki”); strony-szuflady (dokumenty, druki, plan lekcji); strony-kroniki (gazetka, zdjęcia, teksty); strony-poligon doświadczalny (efekty prac koła zainteresowań) czy fora, czaty, czyli strony-miejsce spotkań. „Strona internetowa ma tę zaletę, że łatwo jest ją zmieniać i poprawiać. Można wypróbowywać różne pomysły i rezygnować z nich, jeśli się nie sprawdzają. Można uczyć się na błędach, rozwiązywać problemy, reagować na potrzeby najbliższego środowiska. Taka nauka jest więcej warta niż najlepiej działająca i najbardziej efektowna pod względem graficznym kupiona *gotowa* strona” (Szurek, 2016, s. 16).

Szkolne strony internetowe mogą i powinny wspomagać procesy edukacyjne, pod warunkiem, że główne podmioty szkoły będą tym żywo zainteresowane. Wymaga to jednak wspólnych ustaleń i opracowania spójnej koncepcji takiej strony, gdyż każda szkoła ma inne potrzeby, problemy do rozwiązania i mniejsze lub większe zasoby (ludzkie, techniczne) do wykorzystania. Strony internetowe mogą więc pośredniczyć w przekazywaniu informacji, m.in. o gronie pedagogicznym, istniejących kołach zainteresowań czy działaniach absolwentów. Mogą też służyć do prezentowania osiągnięć placówki, szczególnych talentów uczniów czy pasji nauczycieli. Mogą wzmacniać poczucie przynależności do wspólnoty i wspomagać radzenie sobie z wyzwaniami poprzez zaangażowanie uczniów w projekty związane z przygotowywaniem biogramów nauczycieli,

absolwentów, których losy mają szczególną wartość dla rozwoju tożsamości młodego pokolenia. Strony WWW mogą uwzględniać różne perspektywy czasowe szkolnej rzeczywistości oraz łączyć przeszłość z teraźniejszością i przyszłym działaniem (Dobrołowicz, Garbat, 2020).

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami a proces wspólnego uczenia się

Pierwsze szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością i niedostosowanych społecznie powstawały w naszym kraju w XIX w. Od tego czasu ich kształcenie uległo znacznym przeobrażeniom. Analizując sytuację społeczną osób z niepełnosprawnością w ciągu wieków, można dostrzec jej ewolucję od całkowitego wykluczania ich z życia społecznego do włączania w różne obszary tegoż życia (Marcinkowska, 2015; Kulbaka, 2012; Kulbaka, 2021).

W Polsce po 1989 r. obserwuje się intensywne zmiany w prawie oświatowym polegające m.in. na uwzględnianiu potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, w tym wzrost liczby placówek (oddziałów) integracyjnych i włączanie uczniów z niepełnosprawnością w system szkolnictwa ogólnodostępnego; wprowadzenie obowiązku dokonywania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i konstruowania dla uczniów szkół integracyjnych posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego indywidualnych programów edukacyjnych określających zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów (Marcinkowska, 2015). „Wyzwaniem społecznym XX w. jest z pewnością integracja społeczna. Pojawiła się w kontekście problematyki niepełnosprawności, jako konsekwencja znacznie szerszych zmian, o charakterze aksjonormatywnym. Jest bez wątpienia oznaką przejścia od biologicznego do humanistycznego paradygmatu, jako wyznacznika oceny, opisu i teoretycznej analizy zjawisk związanych z niepełnosprawnością, a także praktyki” (Chrzanowska, 2021, s. 422).

Nie ma wątpliwości, że młodzież zdolna, ale i ta z niepełnosprawnościami, niedostosowana społecznie, wymaga specjalnej organizacji nauki. Może być ona realizowana w systemie szkolnym lub w formie indywidualnej. Kształcenie specjalne odbywa się m.in. w szkołach ogólnodostępnych, w których tworzone są oddziały specjalne, integracyjne i ogólnodostępne, funkcjonujących samodzielnie szkołach specjalnych czy też w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, innych placówkach oświatowo-wychowawczych lub w placówkach realizujących działalność leczniczą – włącznie z zakładami leczenia uzdrowiskowego (Główny Urząd Statystyczny, 2023). Nauczyciele i uczniowie różnią się od siebie osobowością, temperamentem, możliwościami intelektualnymi, co jest niezwykle istotne dla przebiegu procesów edukacyjnych. W szkołach obowiązuje podstawa programowa, której cele są zróżnicowane ze względu na wiek i indywidualne potrzeby uczniów. Szkoła powinna zatem zapewnić odpowiednie warunki do ich realizacji. Uczniowie, zarówno ci zdolni, o ponadprzeciętnej inteligencji, wysokiej wrażliwości emocjonalnej, jak i ci z deficytami lub dysfunkcjami, wymagają dodatkowego wsparcia edukacyjnego (Rosiak, 2022).

„Uczenie się jest najbardziej skuteczne, gdy jest partycypacyjne, proaktywne, kooperatywne (...). Uczenie się jest związane nie tylko z przyswajaniem

pewnych treści, lecz także jest procesem emocjonalnym, w którym dużą rolę odgrywają uczucia, postawy i motywacje. Uczenie się jest również procesem społecznym, zachodzącym w interakcjach między jednostką a jej otoczeniem, jest zatem procesem zależnym od warunków historycznych i społecznych” (Garbat, 2021, s. 93–94).

Należy podkreślić, że młodzi ludzie chętnie korzystają z cyfrowych narzędzi edukacyjnych oraz chcą się dzielić swoją wiedzą i pomysłami w sieci, ale potrzebują bezpiecznego miejsca, w którym życzliwy nauczyciel zmotywuje ich i jeśli zajdzie potrzeba, wesprze w działaniach. Potrzebny jest zatem swoisty balans w byciu aktywnym on-line i off-line i powinni się o niego troszczyć zarówno nauczyciele, jak i wychowankowie.

Konceptualizacja i przebieg badania

Głównym problemem badawczym było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie: Jakie treści i w których zakładkach znajdują się na stronach internetowych szkół specjalnych prowadzonych przez stowarzyszenia?

Do badania wybrano placówki z bazy Systemu Informacji Oświatowej (SIO), w której znajdowało się 55 629 szkół i placówek (Otwarte Dane, 2024) i tylko siedem z nich spełniało trzy kryteria:

- specyfika szkoły – szkoła specjalna;
- typ podmiotu – liceum ogólnokształcące;
- organ prowadzący – stowarzyszenie.

Wśród wyłonionych szkół/placówek cztery są samodzielnymi podmiotami, a trzy wchodzi w skład innych szkół/placówek. Organem prowadzącym tych siedmiu szkół/placówek są: jeden klub sportowy; trzy towarzystwa i trzy stowarzyszenia. Szkoły znajdują się na terenie czterech z szesnastu województw. Jedna z placówek znajduje się w województwie dolnośląskim, trzy w mazowieckim, jedna w opolskim i dwie w śląskim.

W celu lepszego zrozumienia złożonych kontekstów szkolnego świata niezbędne jest uwzględnianie aktywności jej podmiotów w wirtualnej przestrzeni szkoły.

Do badania stron internetowych szkół średnich specjalnych wykorzystano następujące metody: wirtualną etnografię – netnografię (do zbierania danych), obserwację bierną, analizę treści (do analizy zebranych danych).

Warto wspomnieć, że specyfiką etnografii są jej metody badawcze (wywiad i obserwacja) umożliwiające zdobycie „głębokich” informacji, których pozyskanie pozwala lepiej zrozumieć opisywane zjawiska i społeczności (Cichocki, Jędrkiewicz, Zydel, 2012). „Etnografia wirtualna, przenosząc w świat on-line stosowane w świecie off-line narzędzia, takie jak wywiad, obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca czy analiza obrazu, pozwala zmienić jednostkowe, incydentalne doświadczenia w usystematyzowany proces poznawczy, odkrywający przed nami zarówno Innego, jak i samych siebie” (Cichocki i in., 2012, s. 205).

Wirtualna etnografia czerpie z tradycyjnej etnografii, ale wymaga dostosowania jej narzędzi do specyfiki wirtualnego terenu badań. Stopniowe zanurzanie się w sieci i nieustanna obserwacja wymagały archiwizacji danych zastanych

nie tylko w celu ich interpretacji, ale także późniejszego sprawdzenia, czy jeszcze znajdują się w wirtualnej przestrzeni szkoły/placówki, gdyż wpisy są zmieniane, a niekiedy nawet usuwane ze stron internetowych. Dlatego konieczne było regularne powracanie do zarchiwizowanych plików i stron internetowych oraz uzupełnianie notatek o kolejne elementy. Obserwacja trwała miesiąc od 1 września do 1 października 2024 r. Koniecznym rozwiązaniem było pracowanie w dwuosobowym zespole, gdyż pozwalało to na wymianę spostrzeżeń, uwag i sugestii z innym badaczem. Jest to istotne, bo każdy z nas ma inne wykształcenie, doświadczenia zawodowe i osobiste, dzięki którym poszerza lub zawęża perspektywę patrzenia na te same dane.

Jako zespół wirtualnych etnografów mieliśmy świadomość, że nawet poprzez ustalanie kryteriów służących wybraniu stron internetowych szkół do badania, a następnie przeglądanie w określonej kolejności znajdujących się tam zakładki i podzakładki nadajemy opisywanej rzeczywistości subiektywny rys (Hine, 2015). Każda obserwacja jest inna, bo każdy z badaczy może odpowiednio dostosowywać swoje role i w zależności od sytuacji wybrać taką, która najlepiej posłuży badaniu. W przypadku prowadzonej przez nas analizy stron internetowych szkół wybraliśmy obserwację bierną – nieuczestniczącą (Ciesielska, Wolanik Boström, Öhlander, 2012). Dzięki wielokrotnemu powracaniu na strony internetowe oraz dostępowi do danych zastanych, które powstały w innym celu niż prowadzone badanie, udało się uzyskać odpowiedź na postawione pytanie badawcze (Kozinets, 2012). Zgromadzone dane zostały przeanalizowane przy pomocy jakościowej analizy treści, która jest metodą służącą do badania treści przekazywanych w procesie masowego komunikowania (Nasalska, 1982).

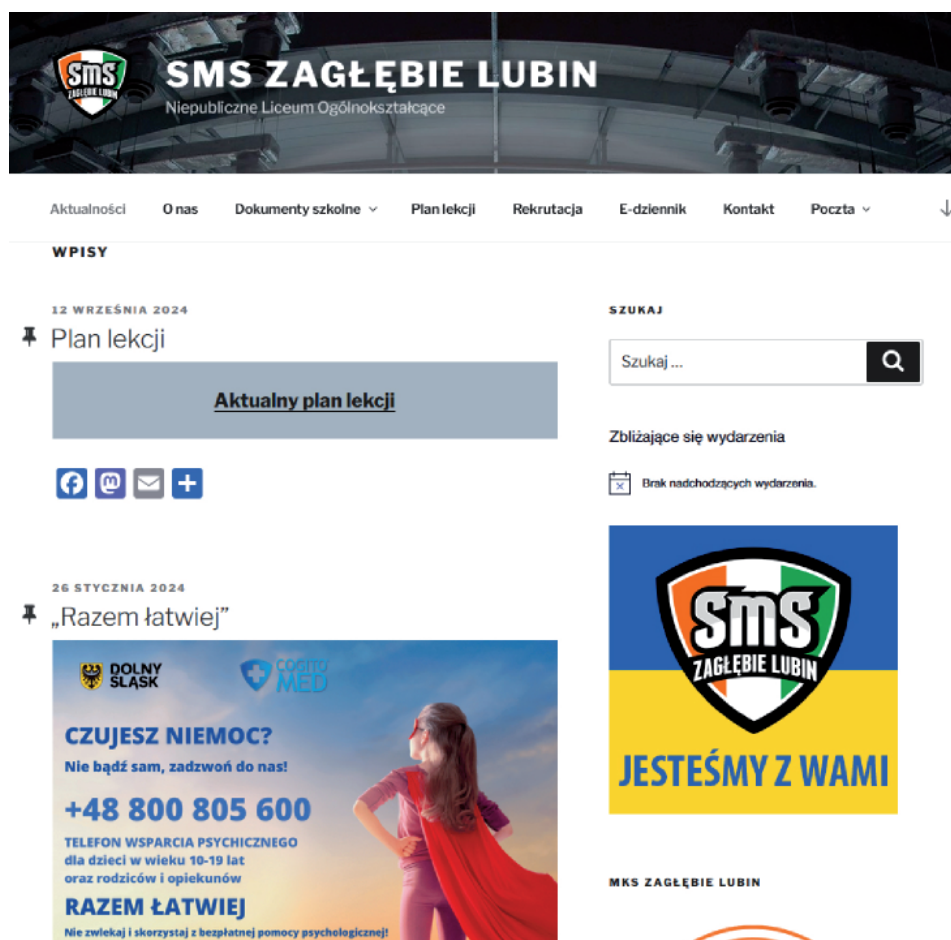
Charakterystyka siedmiu stron internetowych szkół specjalnych ogólnokształcących¹

Strona internetowa Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego MKS Zagłębie Lubin

Strona składa się z ośmiu zakładek o nazwach: „Aktualności”, „O nas”, „Dokumenty szkolne”, „Plan lekcji”, „Rekrutacja”, „E-dziennik”, „Kontakt”, „Poczta”. W górnej części ekranu znajduje się zdjęcie przedstawiające stadion wraz z kibicami, co oddaje sportowy charakter szkoły. W zakładce pierwszej zamieszczono krótką informację na temat obecnych aktywności szkolnej społeczności i zdjęcia. Jeden z wpisów dotyczy bieżących wydarzeń w naszym kraju – mianowicie powodzi i włączenia się uczniów oraz nauczycieli w akcję pomocową. W kolejnej zakładce „O nas” znajdują się informacje na temat władz szkoły, dyrektora oraz wicedyrektora wraz z numerem telefonu, adresem mailowym,

¹ Każda z analizowanych stron internetowych szkół posiada liczne zakładki i podzakładki, które mogą stać się przedmiotem szczegółowej analizy. Dla przykładu zakładki poświęcone dziejom szkoły lub patronom zawierają wiele wątków historycznych, które należy rozwijać, by dopełnić opis zamieszczony na stronie placówki. Z bazy SIO można wygenerować tylko placówki noszące imię danego patrona i wokół tego zbudować konstrukcję artykułu.

a także numerem pokoju, wykazem dni tygodnia i godzin, w których urzędują. W zakładce „O nas” uwzględniono też wykaz klas wraz z imieniem i nazwiskiem wychowawcy oraz dyscypliną sportu, którą się zajmują, np. piłka ręczna, piłka nożna, lekkoatletyka, łyżwiarstwo szybkie. W szkole kształcą się uczniowie szczególnie zdolni w sporcie. W zakładce „Dokumenty szkolne” znajdują się podzakładki z listą podręczników, wymaganiami edukacyjnymi i kryteriami oceniania. Są również pliki do pobrania i informacja na temat RODO. Zakładka „Plan lekcji” zawiera wykaz zajęć i nauczycieli, którzy je prowadzą. W zakładce „Rekrutacja” znajdują się ogłoszenia dotyczące naboru do szkoły wraz z etapami i kryteriami rekrutacji. W tym też miejscu zamieszczono dokumenty do pobrania (wnioski, oświadczenia). Do zakładki „E-dziennik” mają dostęp tylko zalogowani, podobnie jak i do poczty. Po prawej stronie w pionie znajduje się wyszukiwarka, kalendarz oraz banery, np. do klubów sportowych (strona internetowa Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego MKS Zagłębie Lubin, <https://nlo.zaglebie.lubin.pl/>).



Strona internetowa Centrum Rehabilitacji, Edukacji i Opieki TPD „Helenów”²

Strona internetowa Centrum Rehabilitacji, Edukacji i Opieki TPD „Helenów” ma sześć zakładek głównych w poziomie, które noszą następujące nazwy: „Centrum”, „Rehabilitacja”, „Edukacja”, „Opieka”, „Sponsorzy” (dwie zakładki – pierwsza pozioma; druga – po prawej stronie, gdzie w pionowym pasku umieszczono logotypy sponsorów, które są podlinkowane) i „Kontakt”. Znajdują się także ikonki oznaczające wersję językową strony (polską i angielską). Ponadto grafika oddaje wspierający i pomocowy charakter centrum. W zakładce głównej „Edukacja” znajduje się sześć podzakładek, w tym poddana badaniu podzakładka „Liceum Ogólnokształcące”, która przekierowuje nas na licealną stronę internetową, gdzie umieszczono sześć głównych zakładek: „Strona główna”, „O szkole”, „Dla uczniów”, „Rekrutacja”, „Kontakt”, „Szkoła Przystosowująca do Pracy”. W pionie, po prawej stronie są zlokalizowane ostatnie wpisy, np. „Rozpoczęcie roku”, „Wyprawka szkolna”. Pod nimi znajduje się „Archiwum wpisów”, które obejmują lata 2010–2024. W zakładce „O szkole” jest dziewięć podzakładek, o następujących nazwach: „Statut”, „Standardy ochrony małoletnich”, „Koncepcja pracy szkoły”, „Podstawa programowa”, „Program wychowawczy”, „Program profilaktyczny”, „Numer konta”, „Dziesięciolecie” i „Galeria”.

W zakładce „Dla uczniów” znajdują się podzakładki „Wirtualna biblioteka” oraz „Podręczniki 2024/2025”. W pierwszej znajdują się aktywne fiszki, które przekierowują do portali, np. „Wolne Lektury”, „Polona” oraz audiobooków i ebooków. W drugiej umieszczono wykaz podręczników wraz z informacją o możliwości odkupienia książek od poprzednich roczników. W zakładce „Rekrutacja” podkreślono, że szkoła obejmuje wsparciem i pomocą zwłaszcza osoby z niepełnosprawnością ruchową (strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego TPD im. Stanisława Tułodzińskiego, <https://helenow.pl/liceum/>).



² Badaniu poddano podzakładkę „Liceum Ogólnokształcące”.

Strona internetowa Katolickich Szkół Specjalnych Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich im. św. Antoniego z Padwy w Częstochowie

Strona internetowa dostosowana jest do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Na stronie głównej liceum znajduje się siedem zakładki: „O szkole”, „Facebook”, „Aktualności”, „Dla rodziców”, „Rekrutacja 2024/2025”, „Nauczyciele” i „Kontakt”.

W zakładce „O szkole” są następujące podzakładki: „Liceum Ogólnokształcące”, „Stowarzyszenie Przyjaciół Szkół Katolickich”, „Co nas wyróżnia/Dostosowania”, „Galerie”, „Nasze projekty”. W przedostatniej podzakładce znajdują się fotografie prezentujące bazę lokalową szkoły, a ostatnia przekierowuje do projektu pod nazwą „Godziny wychowawcze ze światem”, który polega na prowadzeniu przez pedagoga szkolnego zajęć, podczas których omawiane są wydarzenia dziejące się na świecie. Z zakładki „Facebook” internauci są przekierowani do strony na FB. Zakładka „Aktualności” zawiera informacje na temat tego, co dzieje się w szkole; ponadto można w niej obejrzeć materiał graficzny dołączony do wpisu. W zakładce „Dla rodziców” znajduje się siedem podzakładek dotyczących organizacji pracy szkoły, standardów i procedur, wraz z plikami, które można pobrać. W kolejnej zakładce o nazwie „Rekrutacja” mieszczą się trzy podzakładki, które odnoszą się do kwestii harmonogramu i regulaminu naboru. Na stronie jest też zamieszczona zakładka „Nauczyciel”, ale możemy poznać grono pedagogiczne dopiero po zalogowaniu się w systemie. Natomiast w zakładce „Kontakt” oprócz danych adresowych znajdują się informacje o władzach szkoły. Na stronie jest również link do Biuletynu Informacji Publicznej (strona internetowa Katolickich Szkół Specjalnych Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich im. św. Antoniego z Padwy w Częstochowie, <http://spsk.czt.pl/lo/8-liceum-ogolnoksztalce>).



Katolickie Szkoły Specjalne Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich im. św. Antoniego z Padwy w Częstochowie

Szkola Podstawowa Specjalna z Oddziałem Przedszkolnym

Szkola Branżowa I Stopnia Specjalna

Liceum Ogólnokształcące Specjalne

Szkola Przystosowująca do Pracy

O szkole Facebook Aktualności Dla rodziców REKRUTACJA 2024/2025 Nauczyciele Kontakt

Strona główna / O szkole

Liceum Ogólnokształcące

I. INFORMACJE OGÓLNE

- Organem prowadzącym Katolickie Liceum Ogólnokształcące Specjalne SPSK im. św. Antoniego z Padwy jest Stowarzyszenie Przyjaciół Szkół Katolickich posiadające osobowość prawną w Rzeczypospolitej Polskiej.
- Do szkoły przyjmowani są uczniowie na podstawie **orzeczenia do kształcenia specjalnego w normie intelektualnej z niepełnosprawnościami: słabo słyszący, słabo widzący, z niepełnosprawnością ruchową, z Autyzmem, z Zespołem Aspergera.**
- Nauka w szkole jest BEZ PŁATNA.**
- Siedziba szkoły mieści się w Częstochowie przy ul. Bohaterów Katynia 42.
- Dane do kontaktu: tel. 34 370 79 55, 601 488 391, e-mail: szkolyspecjalnespsk@gmail.com

II. CHARAKTERYSTYKA PROCESU DYDAKTYCZNEGO

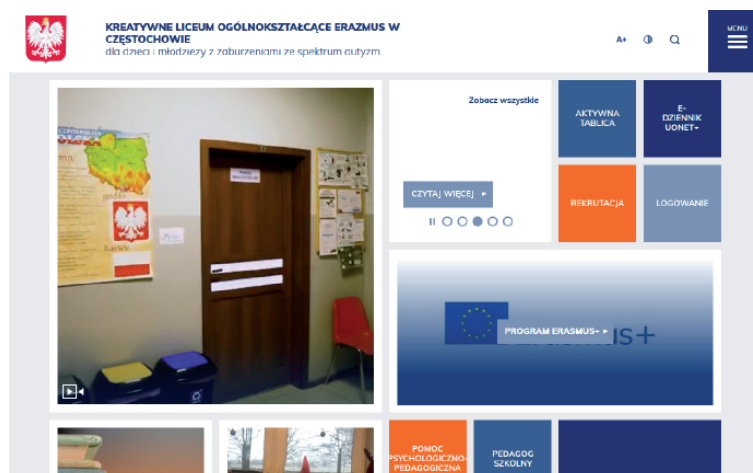
W Katolickim Liceum Ogólnokształcącym Specjalnym SPSK im. św. Antoniego z Padwy prowadzone są klasy z rozszerzonymi przedmiotami: język polski, język angielski, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka, informatyka. Dodatkowo, z każdego z ww. przedmiotów prowadzone są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze w wymiarze 1 godziny tygodniowo. W zakresie każdego z przedmiotów uczniowie realizują pełną Podstawę Programową. Czteroletni okres nauki kończy przystąpienie ucznia do egzaminu maturalnego. Przebieg procesu dydaktycznego jest zindywidualizowany i dostosowany do możliwości każdego ucznia na płaszczyźnie form i metod nauczania. Uczniowie objęci są opieką Zespołu ds. Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej który w oparciu o zalecenia ujęte w orzeczeniu do kształcenia specjalnego przynajmniej zajęcia dodatkowe tj. rewalidacja, logopedia, tyflopädagogika, surdopedagogika, neurostymulacja, gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna, terapia integracji sensorycznej, terapia EEO Biofeedback, robotyka.

Uczniowie mają możliwość uczęszczania na zajęcia dodatkowe: koło teatralne, koło taneczne, szkolny klub sportowy, muzykoterapia. Uczniowie objęci są opieką psychologa i pedagoga szkolnego, a w uzasadnionych przypadkach uczestniczą w regularnej terapii psychologicznej. Nauka odbywa się w małych grupach (maksymalnie pięćosobowych) klasach.

Wszystkie zajęcia w szkole są BEZ PŁATNE.

Strona internetowa Kreatywnego Liceum Ogólnokształcącego Erasmus w Częstochowie

Strona tego liceum różni się znacząco od poprzednich rozwiązaniami graficznymi i kolorystycznymi (dominuje kolor niebieski). Do liceum uczęszczają uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Strona dostosowana jest do potrzeb osób z niepełnosprawnościami (możliwość powiększania/pomniejszania czcionki, wersja kontrastowa). Treści zamieszczono w kafelkach, które zmieniają swój układ podczas przeglądania. Układ zakładek jest rozproszony, a ich nazwy są następujące: „Rewalidacja”, „Aktywna Tablica”, „Rekrutacja”, „E-dziennik” (instrukcja do logowania się), „Logowanie”, „Uczniowie/Rodzice”, „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna”, „Zajęcia dodatkowe”, „Pedagog szkolny”, „Statystyki”, „Doradztwo zawodowe”, „Informator maturalny”, „Konkursy”, „Anonimowa skrzynka na sygnały”, „Facebook”, „Kadra”, „Pogoda”, „Newsletter”, „Deklaracja dostępności”, „Polityka prywatności”. Na dole strony znajdują się trzy filmiki o szkole. Na szczególne wyróżnienie zasługuje zakładka „Aktywna Tablica”, w której zamieszczono materiał graficzny oraz scenariusze lekcji dotyczące wykorzystania nowych technologii na zajęciach z konkretnych przedmiotów. W zakładce „Kadra” zaprezentowano w postaci listy grono pedagogiczne liczące 24 osoby na czele z dyrektorką oraz zastępcą. Obok imienia i nazwiska oraz nauczanego przedmiotu podano także tytuł zawodowy lub stopień naukowy (nauczyciel historii, wiedzy o społeczeństwie oraz historii i teraźniejszości). U góry po prawej stronie jest rozwijane MENU i po jego otwarciu pojawiają się ułożone w poziomie zakładki, które mają następującą kolejność: „O szkole” (sześć podzakładek dotyczących patrona, historii, statutu szkoły, uczniów, kadry i oferty), „Z życia szkoły” (wpisy dotyczą bieżących działań szkolnej społeczności), „Uczniowie/Rodzice” (informator maturalny w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2024/2025; dokument ma powiększoną czcionkę), „Program Erasmus+”, „Rekrutacja”, „Kadra” i „Kontakt”. Strona ma wiele zakładek i podzakładek, co nie zawsze pozwala na szybkie dotarcie do poszukiwanych informacji (strona internetowa Kreatywnego Liceum Ogólnokształcącego Erasmus w Częstochowie, <https://www.erasmus.edu.pl/>).



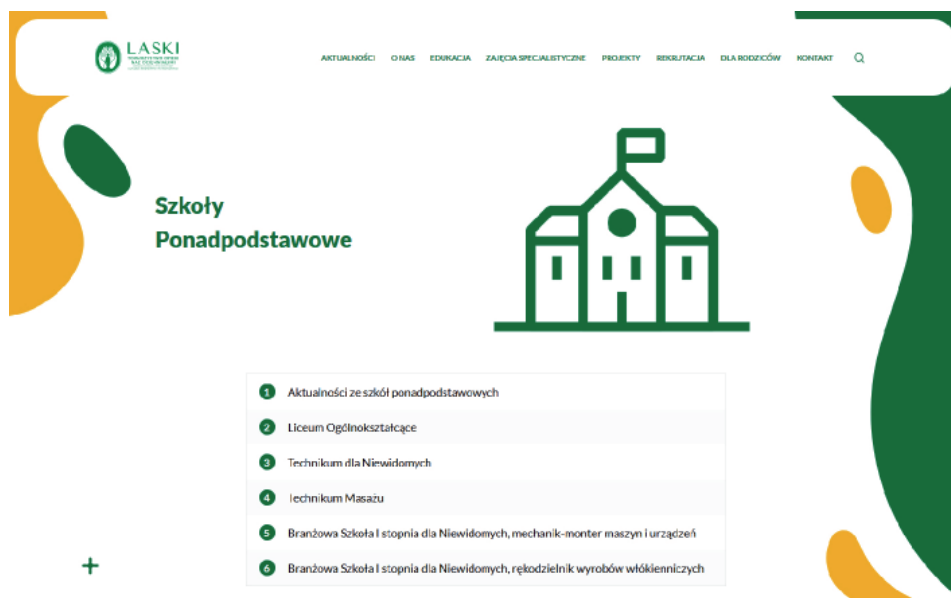
Strona internetowa Ośrodka Socjoterapeutycznego „Wspólny Dom” w Wildze

Na stronie internetowej Ośrodka Socjoterapeutycznego „Wspólny Dom” w Wildze znajduje się fotografia prezentująca go w środku lasu wraz z danymi do kontaktu i mapą dojazdu do miejsca. Osiem zakładek głównych nazwano następująco: „Strona główna”, „O nas”, „Kadra”, „Stowarzyszenie”, „Rekrutacja”, „Galeria”, „Pobierz”, „Kontakt”. W zakładce „O nas” scharakteryzowany został ośrodek, który jest placówką o charakterze terapeutyczno-profilaktycznym dla młodzieży w wieku 13–18 lat zagrożonej niedostosowaniem społecznym. Zespół ośrodka tworzy 14 wychowawców oraz opiekunów dziecięcych, których zaprezentowano na wspólnym zdjęciu. Warto podkreślić, że w zakładce „Kadra” oprócz wykazu wychowawców jest również informacja o ich wykształceniu (psycholog, pedagog, terapeuta, socjoterapeuta). W zakładce „Stowarzyszenie” umieszczono wykaz władz oraz dane niezbędne do regulowania spraw finansowych (adres, numer konta, NIP itd.). W zakładce „Rekrutacja” znajduje się opis procedury rekrutacyjnej. Z „Galerii” jesteśmy przekierowani na Facebooka, gdzie znajduje się szereg zdjęć z różnego rodzaju aktywności, wydarzeń, spotkań, ale niestety jak przy większości materiałów graficznych nie są one opisane. W zakładce „Pobierz” znajdują się dokumenty wymagane do przyjęcia (oświadczenia, podania itp.), a także statut stowarzyszenia, jak i ośrodka. W zakładce „Kontakt” oprócz danych adresowych, telefonicznych i mailowych są też linki przekierowujące na stronę na Facebooku oraz do kanału na YouTube (strona internetowa Ośrodka Socjoterapeutycznego „Wspólny Dom” w Wildze, <https://wspolnydom-wilga.com/>).



Strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla dzieci niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach

Na stronie internetowej ośrodka znajdują się poziomo ułożone zakładki, które noszą następujące nazwy: „O nas”, „Bł. Elżbieta Czacka”, „Edukacja i rewalidacja”, „Dorośli niewidomi”, „Wpłać darowiznę”, „Kontakt”, oraz wyszukiwarka. Poniżej znajdują się duże kafelki zawierające informacje na temat funkcjonowania ośrodka i podejmowanych działań. Po wejściu w zakładkę „Edukacja i rewalidacja” jesteśmy przekierowani do podzakładki „Laski”, w której klikamy w interaktywny link do strony internetowej „Szkoły ponadpodstawowe w Laskach”. W części górnej strony pozostawiono zakładki ze strony głównej ośrodka, a poniżej znajdują się cztery: „Aktualności”, „Rekrutacja”, „Nauczyciele” i „Kontakt”. Na wyróżnienie zasługuje dostęp do wykazu kadry pedagogicznej pracującej w ośrodku, który rozpoczyna dyrektor, a wieńczy personel pomocniczy. Na dole strony jest ponownie interaktywny spis poszczególnych zakładek oraz informacje teleadresowe i mailowe. Są także linki do złożenia darowizny 1,5% podatku dochodowego, podziękowania za wsparcie, a także dodatkowe linki do tekstów dotyczących polityki ochrony dzieci, deklaracji dostępności itp. Strona ta ma specyficzny układ treści, ale najważniejsze, że możemy się z niej dowiedzieć, jak funkcjonuje placówka i jej podopieczni (strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla dzieci niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach, <https://laski.edu.pl/>).



Strona internetowa Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie Towarzystwa Społecznych Działań na rzecz dzieci i młodzieży „Razem w przyszłość” w Stobrawie

Bardzo trudno było znaleźć adres internetowy tej szkoły, ale po wielu próbach udało się dotrzeć do strony internetowej Towarzystwa, w ramach którego funkcjonuje liceum. Strona nie posiada udogodnień dla osób z niepełnosprawnościami. Po lewej stronie znajduje się 15 zakładek, które zawierają informacje na temat władz, kadry, RODO oraz dane kontaktowe. Kolejne zakładki dotyczą działań ośrodka i szkół branżowych. Natomiast w części, gdzie pojawia się informacja o liceum, zamieszczono jedynie informację o polityce prywatności (strona internetowa Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie Towarzystwa Społecznych Działań na rzecz dzieci i młodzieży „Razem w przyszłość” w Stobrawie, <https://mow-namyslow.idsl.pl/rodoNloStobrawa.html>).

Niepubliczne Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa "RAZEM W PRZYSZŁOŚĆ" w Stobrawie

Strona główna

- Zarząd Stowarzyszenia
- Kontakt
- RODO
- Standardy Ochrony Młodetnich

MOW w Namysłowie

- Statut Ośrodka
- Kodeks etyki
- Galeria
- Kadra pedagogiczna
- Historia Ośrodka
- Kontakt
- RODO
- Standardy Ochrony Młodetnich

NBSIS w Namysłowie

- Warsztaty
- Rok szkolny 2024/2025
- Kontakt
- RODO

Niepubliczne Liceum Ogólnokształcące w Stobrawie

POLITYKA PRYWATNOŚCI

POLITYKA PRYWATNOŚCI

INFORMACJA O PRZETWARZANIU DANYCH OSOBOWYCH

Na podstawie Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE, zwanego dalej „Rozporządzeniem”, informujemy, że:

I. Administrator danych

Administratorem Państwa danych osobowych jest Niepubliczne Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa „RAZEM W PRZYSZŁOŚĆ” z siedzibą w Stobrawie przy ul. Witosa 30.

e-mail: mownamyslow@razemwprzyszlosc.org

telefon: +48 77 410 05 30

zwany dalej „Szkołą”.

Administrator wyznaczył inspektora ochrony danych osobowych z którym można się skontaktować pod adresem email: iod@razemwprzyszlosc.org bądź telefonicznie pod numerem telefonu: +48 608 346 901

NMOW w Stobrawie

- Statut Ośrodka
- Kodeks etyki
- Opis - Zadanie publiczne pt.: "USŁUGI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY WYMAGAJĄCEJ WSPARCIA"
- Usługi dla dzieci i młodzieży wymagającej wsparcia
- Zaproszenie do współpracy
- Rekrutacja
- Terminarz realizacji zadania publicznego
- Galeria
- Zapytanie ofertowe
- Kontakt
- RODO
- Standardy Ochrony Młodetnich

NBSIS w Stobrawie

- Rok szkolny 2024/2025
- Kontakt
- RODO

Kontakt z nami

- Kontakt

Wnioski i rekomendacje

Siedem szkolnych stron internetowych szkół średnich specjalnych, które poddano badaniu, zawiera treści dotyczące funkcjonowania placówki, wizerunku nauczycieli, a także osiągnięć i aktywności nie tylko uczniów, ale również całej społeczności szkolnej. Na stronach badanych szkół są też zakładki lub informacje przeznaczone dla rodziców (rekrutacja, dokumenty itp.). W licznych zakładkach lub podzakładkach znajduje się ponadto materiał graficzny, który niestety nie jest opisany i dlatego trudno go wykorzystać, gdyż nie wiadomo, kto jest autorem fotografii, kogo one przedstawiają i w jakich okolicznościach zostały zrobione. Ten problem występuje na wielu stronach internetowych szkół i wymaga głębszego namysłu nad kulturą informacji, czyli sposobem świadomego i aktywnego funkcjonowania człowieka w przestrzeni informacyjnej wraz z konsekwencjami tych poczynań (Kisilowska, 2016). „Udostępnianie informacji w Internecie wiąże się często z bardziej lub mniej świadomym – modelowaniem rzeczywistości, której one dotyczą. Nie jest to funkcja nowa, nie pojawiła się bowiem wraz z nowymi technologiami. Jest elementem świata piśmiennego (...). Na stronach i portalach internetowych możemy obserwować, jak ich autorzy widzą świat – np. poprzez przyjęte przez nich sposoby kategoryzowania treści, nadawania kategoriom nazw (etykietowania), porządkowania ich” (Kisilowska, 2016, s. 86). Warstwowy charakter wpisów powoduje, że mamy nieco fragmentaryczny obraz nakładających się różnych obszarów funkcjonowania szkół/ośrodków, który można przyrównać do puzzli stanowiących część większej całości dotyczącej sfer:

- wizerunkowej (dostępność dla osób z niepełnosprawnościami; wersje obcojęzyczne; grafika; prezentacja szkoły i jej historii; wykaz kadry pedagogicznej; osiągnięcia; zajęcia pozalekcyjne);
- marketingowej (dostępność dla osób z niepełnosprawnościami; link do strony na FB; grafika; wersje obcojęzyczne; oferta edukacyjna; kryteria rekrutacji; statystyki odwiedzin);
- administracyjno-organizacyjnej (BIP; dokumentacja; wnioski; oświadczenia; kontakt; poczta; konsultacje; skrzynka na sygnały);
- opiekuńczo-wychowawczej (koncepcja pracy szkoły; program wychowawczy; program profilaktyczny);
- dydaktycznej (koncepcja pracy szkoły; wymagania edukacyjne; kryteria oceniania; podręczniki – wykaz; zajęcia dodatkowe – koło teatralne, koło taneczne);
- innej wynikającej ze specyfiki pracy danej placówki (np. religijnej).

Bardzo dużym wyzwaniem współczesności jest dbanie o dostępność strony internetowej dla osób z niepełnosprawnościami oraz obecność wersji obcojęzycznej, które to ułatwiają wyszukiwanie i zapoznanie się z poszukiwanymi informacjami. Nie wszystkie z badanych stron spełniały kryteria dostępności, a są one niezwykle ważne dla osób, które potrzebują pewnych udogodnień, by móc wykorzystać informacje udostępnione na stronie. Nie wszystkie strony przekierowują do mediów społecznościowych, a przecież to tam toczy się życie młodych osób. Wśród analizowanych zakładek szkolnych stron

internetowych brakuje takich, których zawartość odnosiłaby się do kreatywnego wykorzystania w procesie uczenia (się) cyfrowych zasobów edukacyjnych. Wymaga to zmian w metodach pracy dydaktycznej nauczycieli, które to zmiany mogą sprzyjać łączeniu treści poszczególnych przedmiotów poprzez korzystanie z otwartości konstrukcyjnej tekstu elektronicznego – hipertekstowość, hipermedialność (Kisilowska, 2016). Taka zakładka jest szczególnie potrzebna dla uczniów, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne (zdolni albo z niepełnosprawnościami, niedostosowani społecznie). Mogłyby być w niej dostępne wspólnie przygotowane lapbooki, ebooki, filmy, linki do zasobów edukacyjnych z konkretnych przedmiotów itp. Mogłyby też odnosić się do sposobów szybkiego uczenia się, szybkiego czytania, treningu pamięci (mnemotechniki) oraz zawierać linki do sprawdzonych narzędzi (np. darmowych programów do tworzenia cyfrowych map myśli). Nauczyciele poszczególnych przedmiotów stosują różnego rodzaju metody, które usprawniają proces uczenia się. Przykładowo tworzenie notatek – sketchnoting – może być wstępem do przygotowania mapy myśli w wersji tradycyjnej (papierowej), a następnie wykorzystania powstałych materiałów do stworzenia jej w wersji cyfrowej (darmowe programy są ogólnodostępne, np. FreeMind). Wielu pedagogów wie, jak skuteczny może okazać się storytelling, który towarzyszy ludzkości od czasów najdawniejszych – w postaci ustnych przekazów, ale też naskalnych rysunków. Opowiadanie historii w sposób pełen pasji i zaangażowania może służyć nie tylko zapamiętaniu materiału, lecz także pogłębianiu wiedzy na dany temat, gdyż to właśnie emocje są kluczem do skutecznego uczenia się (Dryden, Vos, 2022). Pokolenie druku doskonale pamięta niezwykle opowieści snute w programach takich jak „Pieprz i wanilia” czy „Perły z lamusa”. Mogą je również poznać ci, którzy są zanurzeni w sieci, oraz stworzyć własne opowieści na temat swoich pasji i zainteresowań.

Wykorzystanie tradycyjnych metod nauczania i zasobów Internetu może być impulsem do wspólnego uczenia się i polepszenia komunikacji między uczniami a nauczycielami. Konieczne jest zatem wsparcie nauczycieli w procesie doskonalenia kompetencji cyfrowych, ale i zachęcanie ich do refleksji nad swoim warsztatem pracy. Będzie to możliwe, jeśli całe grono pedagogiczne otrzyma stałe wsparcie ze strony osób z zewnątrz, np. pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli, pracowników uczelni wyższych, pasjonatów, seniorów itp. Jeżeli nie zmieni się perspektywa patrzenia na korzyści płynące ze wspólnej pracy, nie będzie możliwe osiągnięcie efektu synergii przez zastosowanie nowych pomysłów, które choć są kombinacją starych elementów, to w Internecie rozszerzają zakres swoich oddziaływań.

Wskazane byłoby powołanie regionalnych zespołów do spraw stron internetowych, które pomagałyby szkołom specjalnym w dostosowaniu ich zawartości do potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców. Tym intencjonalnym działaniom edukacyjnym powinno towarzyszyć przestrzeganie zasady lekarza i pedagoga: *Primum non nocere* – po pierwsze nie szkodzić (Tanaś, 2020).

Bibliografia

- Cichocki, P., Jędrkiewicz, T., Zydel, R. (2012). Etnografia wirtualna. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 203–219). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciesielska, M., Wolanik Boström, K., Öhlander, M. (2012). Obserwacja. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 41–65). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I. (2021). Pedagogika specjalna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 419–432). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cyberprofilaktyka NASK. (b.d.). Kompetencje cyfrowe. <https://cyberprofilaktyka.pl/kompetencje-cyfrowe.html>
- Dobrołowicz, J., Garbat, A. (2020). *Szkoła w wirtualnej przestrzeni. Analiza stron internetowych wybranych szkół średnich*. Kielce: KTN.
- Dryden, G., Vos, J. (2022). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zys i S-ka.
- Garbat, A. (2021). Blog grupy Superbelfrzy RP jako przestrzeń wspólnego uczenia (się). W: J. Dobrołowicz (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (s. 85–111). Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Głomb, K., Kniaż, A. (red.). (2019). Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji. Studium wyzwań dla Polski w perspektywie roku 2030. Warszawa: Stowarzyszenie Miasta w Internecie. Evidence Institute. <https://digitalpoland.org/assets/publications/kompetencje-przyszlosci-w-czasach-cyfrowej-dysrupcji/kompetencje-przyszlosci-w-czasach-cyfrowej-dysrupcji-raport.pdf>
- Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*. Warszawa – Gdańsk. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20222023,1,18.html>
- Hine, Ch. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury Academic.
- Kisilowska, M. (2016). *Kultura informacji*. Warszawa: SBP.
- Kozinets, R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulbaka, J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa: APS.
- Kulbaka, J. (2021). Pedagogika pozytywizmu warszawskiego. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 133–151). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulbaka, J. (2023). Internet od historii do współczesności. *Geneza, rozwój, znaczenie, International Journal of New Economics and Social Sciences*, 3, 13–24.
- Lange, R., Wrońska, A., Ładna A., Kamiński, K., Błażej, M., Jankiewicz, A., Rosłaniec, K. (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://cyberprofilaktyka.pl/badania/Thinkstat_RAPORT_nastolatki-3_0_ONLINE.pdf
- Marcinkowska, B. (2015). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Psychologia Wychowawcza*, 7, 205–219.
- Nasalska, E. (1982). Kierunki rozwoju analizy treści. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 51–67.
- Olearczyk, T. (2024). Nauczyciel i uczeń w kulturze nauczania-uczenia się. *Roczniki Pedagogiczne*, 2, 83–99. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1259089>
- Otwarte Dane (2024). Wykaz szkół i placówek oświatowych wg stanu bazy SIO na 30.09.2023 dane z systemu informacji oświatowej. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/839,wyzkaz-szko-i-placowek-oswiatowych>

- Pietras, A. (2010). *Coś o szkolnej stronie internetowej*. Portal EduNews. <https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1233-cos-o-szkolnej-stronie-internetowej>
- Portal Oświatowy. (2021). *Najlepsza strona internetowa dla szkoły. Czyli jaka?* <https://www.portaloswiatowy.pl/wazne-wydarzenia-dla-szkol-i-przedszkoli/najlepsza-strona-internetowa-dla-szkoly.-czyli-jaka-20340.html>
- Pyżalski, J. (2021). *Cyfrowa pedagogika medialna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 409–411). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosiak, B. (2022). Nauczyciel a przyszłość ucznia – jak wspierać w rozwoju i osiąganiu celów edukacyjnych? O rozwoju ucznia w zreformowanej szkole. Problemy, dobre praktyki. W: E. Stokowska-Zagdan, P. Miller, G. Cęcelek, E. Woźnicka (red.), *Nauczyciel a szkoła jako przestrzeń uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych* (s. 88–106). Warszawa: Difin.
- Szczygieł, A. (2022). Pokoleniowa wieża Babel – czy w czasach cyfryzacji młodzież i dorośli są w stanie się porozumieć? W: E. Stokowska-Zagdan, P. Miller, G. Cęcelek, E. Woźnicka (red.), *Nauczyciel a szkoła jako przestrzeń uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych* (s. 188–209). Warszawa: Difin.
- Szurek, A. (2016). Jakiej strony internetowej potrzebuje szkoła? *Hejnał Oświatowy*, 10, 15–16. https://kometa.edu.pl/uploads/publication/439/b3cb_A_HO10.pdf?v2.8
- Tanaś, M. (2020). O potrzebie pedagogicznych pytań o technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji – zadanie współczesnej polityki edukacyjnej. W: M. Tanaś (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji. 10 pytań do ludzi nauki* (s. 11–31). Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Wydawnictwo Dig.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: WAiP.
- Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych, art. 4 (Dz.U. 2019 poz. 848). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000848>

Strony internetowe badanych szkół/placówek

- Strona internetowa Katolickich Szkół Specjalnych Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich im. św. Antoniego z Padwy w Częstochowie. <http://spsk.czt.pl/lo/8-liceum-ogolnoksztalcace>
- Strona internetowa Kreatywnego Liceum Ogólnokształcącego Erazmus w Częstochowie. <https://www.erasmus.edu.pl/>
- Strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego TPD im. Stanisława Tułodzieckiego. <https://helenow.pl/liceum/>
- Strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla dzieci niewidomych im. Róży Czapkiej w Laskach. <https://laski.edu.pl/>
- Strona internetowa Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego dla uczniów niedostosowanych społecznie Towarzystwa Społecznych Działań na rzecz dzieci i młodzieży „Razem w przyszłość” w Stobrawie. <https://mownamyslow.idsl.pl/rodoNloStobrawa.html>
- Strona internetowa Niepublicznego Liceum Ogólnokształcącego Specjalnego MKS Zagłębie Lubin. <https://nlo.zaglebie.lubin.pl/>
- Strona internetowa Ośrodka Socjoterapeutycznego „Wspólny Dom” w Wildze. <https://wspolnydom-wilga.com/>

WEBSITE ANALYSIS OF GENERAL SPECIAL SCHOOLS OPERATED BY ASSOCIATIONS IN POLAND

Abstract

This article analyses foundational data from seven websites of general special education schools operated by associations in Poland. The primary research question focused on identifying the types of content available and their placement within the tabs of these school websites. The study revealed that various tabs and sub-tabs contain information pertinent to the school's operations and its stakeholders (students, teachers, and parents). However, the findings highlight a pressing need to assist these schools in leveraging the potential of both 'digital natives' and 'digital immigrants' for enhanced mutual communication and collaborative learning. A well-developed school website space could serve as a clear manifestation of this improved engagement.

Keywords: website, general special schools, associations, 'digital natives', 'digital immigrants', cooperative learning

DARIA KACPRZAK
dkacprzak@soswleszno.pl
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie
EWA WAPIENNIK-KUCZBAJSKA
<https://orcid.org/0000-0003-0918-7169>
wapiennik@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2122
Data wpływu: 12.12.2024
Data przyjęcia: 24.02.2025

METODA GENERALNYCH PUNKTÓW BUDUJĄCYCH JAKO INNOWACJA PEDAGOGICZNA W KSZTAŁCENIU UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W SZKOLNICTWIE BRANŻOWYM. CZĘŚĆ 1. WPROWADZENIE DO METODY

Artykuł stanowi część pierwszą dwuczęściowej publikacji poświęconej metodzie generalnych punktów budujących, która jest wielowymiarowym sposobem pracy nauczyciela z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Oparta została na schemacie usystematyzowanych działań służących wykształceniu u ucznia umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji, wyboru odpowiednich treści, a wreszcie połączenia ich z życiem codziennym. W jej ramach wykorzystuje się urządzenia cyfrowe z dostępem do Internetu, co sprzyja rozwijaniu u uczniów umiejętności sprawnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych nie tylko w procesie kształcenia, lecz także w życiu codziennym. Metoda ta może znaleźć zastosowanie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w branżowych szkołach I stopnia w realizacji wybranych przedmiotów zawodowych.

Słowa kluczowe: kształcenie specjalne, szkolnictwo branżowe, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, metody interaktywne w kształceniu specjalnym

Wprowadzenie

Koncepcja metody generalnych punktów budujących została opracowana przez Darię Kacprzak z myślą o zastosowaniu jej w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w branżowych szkołach w realizacji wybranych przedmiotów zawodowych. Praktyczne aspekty metody zostały sprawdzone w ramach innowacji pedagogicznej pt. „Kształcenie w zawodzie staje się inspiracją” pozytywnie zaopiniowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2023 r., a realizowanej w roku szkolnym 2023/2024 w Branżowej Szkole I Stopnia w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie (SOSW). Opiekę merytoryczną nad projektem sprawował Instytut Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Celem niniejszej publikacji jest zaprezentowanie założeń metody generalnych punktów budujących oraz wyników badań efektywności metody w toku kształcenia w wybranych zawodach w branżowej szkole I stopnia na podstawie badań przeprowadzonych w Branżowej Szkole I Stopnia w SOSW w Lesznie. Ze względu na obszerność materiału artykuł podzielony został na dwie części. W pierwszej opisano samą metodę generalnych punktów budujących oraz jej założenia. Natomiast w drugiej zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2023/2024 w SOSW w Lesznie.

Geneza i założenia ogólne metody generalnych punktów budujących

Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach jest faktem, a edukacja powinna dostosowywać tempo zmian do otaczających ją wymogów i nowych zadań związanych z rozwojem technologii (Płusa, 2023). Zmianie ulega rola nauczyciela, stającego się organizatorem procesu nauczania-uczenia się, którego celem jest kształcenie umiejętności szukania informacji, wykorzystania i powiązania ich z nabytą wcześniej wiedzą (Wasyłuk, Kucner, Pacewicz, 2020; Płusa, 2023), a także zdolności weryfikacji źródeł i krytycznego podejścia do informacji dostępnych w cyfrowym świecie (Płusa, 2023). Rozwój technologii ma obecnie olbrzymi wpływ nie tylko na edukację, ale także na całe nasze życie. Z jednej strony uznaje się, że nowe technologie mogą pozytywnie oddziaływać na efektywność i jakość procesu nauczania-uczenia się, wskazuje się, że są one pomocne w kształtowaniu kompetencji cyfrowych uczniów, a jednocześnie mogą stanowić atrakcyjną metodę przekazywania i utrwalania wiedzy (Sijko, 2012; Wasyłuk i in., 2020; Płusa, 2023). Z drugiej strony gwałtowny rozwój technologii, w tym rozwój sztucznej inteligencji, niesie ze sobą też szereg zagrożeń i wyzwań (Kuruliszwili, 2021; Kaminskiene, Järvelä, Lehtinen, 2022; UNESCO, 2023; Pyżalski, 2024). Ta niejednoznaczność charakterystyczna jest również w ocenie wpływu rozwoju nowoczesnych technologii na sytuację osób z niepełnosprawnością intelektualną. Technologie cyfrowe tworzą dla nich nowe możliwości, ale także nowe zagrożenia. Z jednej strony wspieranie w używaniu technologii cyfrowych może ułatwiać osobom z niepełnosprawnością intelektualną posiadanie większej kontroli nad własnym życiem. Z drugiej strony należy pamiętać o licznych zagrożeniach, w tym związanych z korzystaniem z Internetu, np. jego nadmierne używanie, narażenie na nieodpowiednie treści, cyberprzemoc (Plichta, 2023). W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną istnieje ryzyko wykluczenia cyfrowego (Plichta, 2024). Weźmy jako przykład korzystanie z Internetu. Piotr Plichta (2023) w podsumowaniu wyników badań zagranicznych z tego obszaru zwraca uwagę na fakt, że młode osoby z niepełnosprawnością intelektualną rzadziej korzystają z Internetu niż ich rówieśnicy. Ta różnica jest szczególnie widoczna w obszarze wyszukiwania informacji w sieci. Nastolatki z niepełnosprawnością intelektualną korzystają z Internetu w celu wyszukiwania informacji prawie sześć razy rzadziej w porównaniu z ich rówieśnikami bez niepełnosprawności (Alfredsson, Lgren i in., 2020, za: Plichta, 2023). Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wymaga zatem otwarcia się na nowe rozwiązania,

w tym na innowacyjne metody pracy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Metoda generalnych punktów budujących stanowi propozycję prostego i usystematyzowanego sposobu zastosowania nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w przebiegu lekcji.

Metoda generalnych punktów budujących jest wielowymiarowym sposobem pracy nauczyciela z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, dzięki któremu rozwijane są umiejętności zdobywania informacji, szybkiego i trwałego zapamiętywania istotnych treści, a także zastosowania wiedzy w praktyce. Obok tradycyjnych założeń teoretycznych procesu nauczania-uczenia się, zawartych w pracach takich wybitnych pedagogów jak Wincenty Okoń (1987), Czesław Kupisiewicz (2012) czy Bolesław Niemierko (2012) oraz pedagogów specjalnych jak Joanna Głodkowska (2017a, 2017b), metoda punktów generalnych bazuje głównie na koncepcji interaktywności w procesie nauczania oraz interaktywnych metodach nauczania. Tradycyjne metody nauczania, chociaż pobudzają aktywność uczniów, uznaje się obecnie za mniej skuteczne w porównaniu z metodami interaktywnymi wspartymi technologią informacyjną (Majewska, 2012, 2016; Klej, 2013; Petty, 2010, 2018; Pęksa, 2018). W interaktywnych metodach nauczania dominuje kreatywność, samodzielne dochodzenie do wiedzy, umiejętność zbierania i wyszukiwania informacji (Yakovleva i Yakovlev, 2014, za: Pęksa, 2018). W tego typu metodach charakterystyczna jest wysoka aktywność uczniów i nauczyciela, skuteczność i atrakcyjność. Dzięki nim rozwijane są umiejętności przydatne nie tylko podczas zajęć lekcyjnych, ale także w codziennym życiu, np. umiejętność myślenia analitycznego oraz przyczynowo-skutkowego, wyciągania adekwatnych wniosków itp. (Pęksa, 2018).

Metoda inspirowana jest mnemotechnikami, których korzenie sięgają czasów starożytnych. Współcześnie mnemotechniki określa się jako złożone działania strategiczne, których celem jest usprawnienie zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji poprzez wiązanie materiału uczenia się z ustalonym kodem (Czerniawska, 1985). Polegają one na sztucznym powiązaniu elementów trudnych do zapamiętania z elementami łatwiejszymi, które zostały już wcześniej przyswojone. Umożliwiają szybsze i bardziej skuteczne uczenie się poprzez aktywizację wyobrażeń (tzw. wizualizację) oraz posługiwanie się skojarzeniami (Stankiewicz, 1999; Wiechnik, 2018). Istnieje szereg mnemotechnik, które zostały opisane w literaturze, np. metoda haków pamięciowych, metoda łańcuszka czy mapa myśli (za: Wiechnik, 2018). W niektórych metodach stosuje się również pewne elementy, takie jak np. przedmiot czy cyfra, w celu wywołania reakcji pamięciowej (Anderson, 1998; Buzan, 2023). Podobnie w metodzie generalnych punktów budujących wykorzystuje się tzw. punkty generalne wyodrębnione z materiału nauczania-uczenia się. Punkt generalny, a więc „zasadniczy, główny, podstawowy, naczelny” (PWN, b.d.), stanowi najbardziej charakterystyczny element w realizowanej tematyce lekcyjnej. Tworzy jej centrum, które w kolejnych działaniach zostaje rozbudowywane poprzez szczegółowe punkty wyodrębniane z danej tematyki i łączące się z punktem generalnym. Wyznaczony punkt generalny stanowi podstawę do rozszerzania danego obszaru wiedzy, a także – poprzez ukazanie go w postaci słowa, obrazu, znaku lub połączenia wymienionych elementów – zostaje przez ucznia łatwo zapamiętany

oraz skojarzony z przyporządkowanymi mu szczegółowymi punktami tematyki, której dotyczy.

Metoda generalnych punktów budujących oparta została na schemacie usystematyzowanych działań służących wykształceniu u ucznia umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji, wyboru odpowiednich treści, a wreszcie połączenia ich z życiem codziennym. W jej ramach wykorzystuje się urządzenia cyfrowe z dostępem do Internetu. W trakcie pracy metodą generalnych punktów budujących stymulowane są u uczniów procesy poznawcze, dzięki którym poznają oni rzeczywistość, zdobywają umiejętność orientowania się w otaczającym świecie, przyswajają i przetwarzają zdobytą wiedzę, a także reagują adekwatnym zachowaniem w obliczu zaistniałej sytuacji. Poprzez zastosowanie tej metody pracy podczas lekcji uczeń wdraża się do samokształcenia, rozwija swoje zainteresowania, a także nabywa umiejętności kreatywnego poszukiwania własnych rozwiązań. Uczeń potrafi sprawnie wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne nie tylko w procesie kształcenia, ale też w życiu codziennym. Podczas pracy tą metodą rozwijane są również umiejętności kreatywnego myślenia, określania celów i wypracowywania własnych rozwiązań, a także podejmowania dyskusji, argumentowania własnego zdania oraz wybranych przez siebie rozwiązań.

W metodzie generalnych punktów budujących nie do przecenienia jest również rola nauczyciela jako osoby dokonującej weryfikacji wiadomości pozyskanych z Internetu. Należy bowiem pamiętać, że z jednej strony Internet jest elementem naszej rzeczywistości i w związku z tym musi być przedmiotem „uczniowskiego poznania”, ale z drugiej strony nie może być samodzielnym źródłem poznawczym, dlatego że „nie stanowi banku informacji rzetelnych, prawdziwych. Poznanie prawdy nie wiedzie bowiem przez poznanie fałszu” (Zaczyński, 2008, s. 35).

Poprzez pracę metodą generalnych punktów budujących zostaje realizowany nadrzędny cel kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, którym jest „przygotowanie uczących się do wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego). Pracując metodą generalnych punktów budujących, nauczyciel w swych działaniach dydaktycznych i wychowawczych kieruje się dobrem uczniów – obowiązkiem określonym w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 5. W trakcie pracy tą metodą realizowana jest podstawa programowa kształcenia określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.

Organizacja pracy metodą generalnych punktów budujących

Przygotowanie klasy

Praca metodą odbywa się w odpowiednio wyposażonej sali lekcyjnej. Każdy z uczniów powinien posiadać stanowisko pracy z komputerem (lub innym urządzeniem cyfrowym umożliwiającym tworzenie plików tekstowych) z dostępem

do Internetu. Klasa powinna być również wyposażona w rzutnik multimedialny bądź tablicę interaktywną. Jeśli w klasie brak takich sprzętów, mogą je zastąpić monitory komputerów uczniów i nauczyciela. Należy także odpowiednio dostosować przestrzeń sali lekcyjnej. Ławki powinny zostać ustawione w kształt litery „U” (tzw. ustawienie w podkowę) z krzesłami na zewnątrz, co umożliwia nawiązanie kontaktu wzrokowego pomiędzy poszczególnymi członkami grupy. Wewnątrz tzw. podkowy zostaje usytuowane stanowisko pracy nauczyciela. W sali można również zastosować ustawienie typu konferencyjnego, w którym uczniowie wraz z nauczycielem zajmują miejsca przy dużym prostokątnym lub kwadratowym stole.

Wprowadzenie do metody

Rozpoczęcie pracy metodą generalnych punktów budujących poprzedzone jest zapoznaniem uczniów z samą metodą. Uczeń poznaje cele metody, jej etapy oraz przewidywane osiągnięcia edukacyjne. Akceptacja zaproponowanych zmian oraz pozytywne nastawienie do nich ucznia stanowią podstawę do podniesienia efektywności procesu edukacyjnego.

Przebieg zajęć

ETAP I

Zagadnienie główne, słowa kluczowe, poszukiwanie multimedialne

Zajęcia rozpoczynają się zapoznaniem uczniów z tematem lekcji, który zostaje zapisany przez nauczyciela na tablicy szkolnej, wyświetlony na monitorze komputera, za pomocą rzutnika czy na tablicy multimedialnej. Jeden z uczniów zostaje poproszony o głośne przeczytanie tematu. Następnie nauczyciel wraz z uczniami ustalają **zagadnienie główne**. Zagadnieniem głównym może być cały temat lekcji, jego człon lub fragment w przypadku rozbudowanych tematów zajęć. Można również wyszczególnić więcej niż jedno zagadnienie główne w pojedynczym temacie (przykłady 1–3).

Przykład 1:

Temat lekcji: Charakterystyka kwietników ogrodowych.

Zagadnienie główne: Kwietnik ogrodowy.

Przykład 2:

Temat lekcji: Zakładanie kwietnika ogrodowego.

Zagadnienie główne: Kwietnik ogrodowy, zakładanie kwietnika ogrodowego.

Przykład 3:

Temat lekcji: Metody pielęgnacji roślin na kwietnikach ogrodowych.

Zagadnienie główne: Metody pielęgnacji roślin, kwietnik ogrodowy.

Wybór zagadnienia głównego zależy nie tylko od tematu lekcji, ale również od celów i treści już zrealizowanych w ramach wcześniejszych zajęć. Jako

przykład niech posłuży zaprezentowany powyżej temat: Metody pielęgnacji roślin na kwietnikach ogrodowych (przykład 3). Jeżeli temat ten realizowany jest jako kolejny w bloku tematycznym poświęconym kwietnikom ogrodowym, wówczas zagadnienie główne do tego tematu będzie wyglądać jak w przykładzie 4.

Przykład 4:

Temat lekcji: Metody pielęgnacji roślin na kwietnikach ogrodowych.

Zagadnienie główne: Metody pielęgnacji roślin na kwietnikach ogrodowych.

Nauczyciel prezentuje zagadnienie główne w sposób jednoznaczny i zrozumiały dla uczniów. Może je zapisać odrębnie lub umieścić pod tematem lekcji zapisanym na tablicy szkolnej bądź wyświetlonym na monitorze komputera lub tablicy multimedialnej. Następnie nauczyciel prosi uczniów, by spróbowali określić główne cele zajęć w oparciu o zagadnienie główne. Cele te nie muszą zostać zapisane, gdyż służą jedynie określeniu **słów kluczowych**, niezbędnych do poszerzenia wiedzy i umiejętności związanych z danym zagadnieniem głównym i tematem zajęć. Do każdego zagadnienia głównego można przyporządkować jedno lub więcej słów kluczowych (przykład 5). Wypracowany wspólnie przez nauczyciela i uczniów zapis znajduje się w widocznym dla każdego miejscu.

Przykład 5:

Temat lekcji: Charakterystyka kwietników ogrodowych.

Zagadnienie główne: Kwiećnik ogrodowy.

Słowa kluczowe: Definicja kwietnika ogrodowego.

Rodzaje kwietników ogrodowych.

W kolejnym kroku nauczyciel informuje uczniów o przejściu do **etapu poszukiwań multimedialnych**. Uczniowie uruchamiają urządzenia z dostępem do Internetu. Na pulpicie tworzą nowe dokumenty tekstowe o nazwie zgodnej z tematyką zajęć, wskazaną przez nauczyciela. Następnie podejmują samodzielne poszukiwanie w sieci informacji dotyczących zagadnienia głównego przy wykorzystaniu określonych wcześniej słów kluczowych. Po wyszukaniu treści wybierają z nich najistotniejsze informacje, które kopiują i wklejają do stworzonego dokumentu tekstowego. W tym czasie nauczyciel obserwuje pracę uczniów, dyskretnie podchodzi do pojedynczych stanowisk, udziela wsparcia w trudnościach poprzez zastosowanie dodatkowych instrukcji, tak aby każdy uczeń efektywnie ukończył pracę. Praca przy urządzeniu może trwać od 5 do 20 minut. Nauczyciel sam określa czas, który jest zależny od zagadnienia głównego, liczby słów kluczowych i pracy uczniów.

Uczeń sygnalizuje zakończenie pracy poprzez przyjęcie swobodnej pozycji ciała, odsunięcie się od komputera lub odłożenie urządzenia cyfrowego. Następuje wówczas chwila odprężenia fizycznego i psychicznego oraz wejście w stan relaksu, rozumianego jako „zwolnienie napięcia mięśni przy równoczesnym świadomym obniżeniu aktywności myśli” (Aleksandrowicz, 2000, s. 164).

Relaks wprowadzony zaraz po intensywnym procesie myślowym pozwala uczniowi nie tylko na uspokojenie się, lecz także uzupełnienie energii, która po chwili będzie wykorzystana w intensywnej pracy. Uczeń w przyjętej pozycji znajduje się do momentu zakończenia pracy przez wszystkich członków grupy.

ETAP II

Punkty generalne, karta pamięci

Ta część zajęć rozpoczyna się od tzw. **etapu konfrontacji**. Nauczyciel zajmuje miejsce przy własnym stanowisku pracy i informuje uczniów o przejściu do etapu konfrontacji. Etap ten może dotyczyć całości treści opracowanych przez uczniów w trakcie pierwszej części lekcji lub treści te mogą być podzielone na mniejsze części zgodnie z liczbą zagadnień głównych oraz słów kluczowych. Wskazany przez nauczyciela uczeń prezentuje wyniki swoich poszukiwań multimedialnych poprzez przeczytanie treści umieszczonych w stworzonym przez siebie dokumencie elektronicznym. Na tym etapie nauczyciel może zadać uczniowi przedstawiającemu swoje wyniki pytania dotyczące wyboru rodzaju treści lub interpretacji zagadnienia. Pozostali uczniowie również mogą stawiać pytania, na które ich kolega/koleżanka udziela odpowiedzi. Następnie każdy uczeń z grupy po kolei przedstawia swoje wyniki poszukiwań. Jeżeli wyniki uzyskane przez uczniów są identyczne lub bardzo zbliżone do siebie, wówczas nauczyciel może zakończyć prezentację wcześniej.

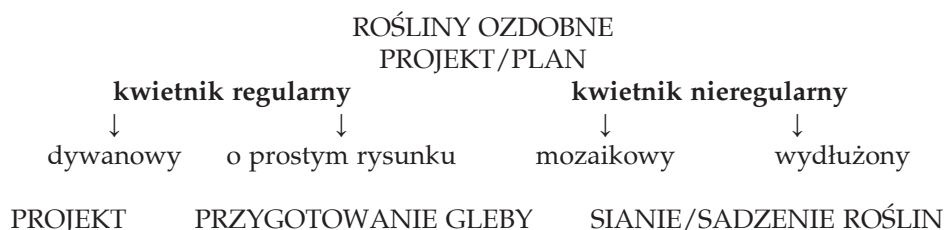
Po zakończeniu przez uczniów przedstawiania swoich notatek rozpoczyna się etap określenia tzw. **punktów generalnych**, czyli zagadnień bazowych, które pojawiały się wielokrotnie w wypowiedziach uczniów, łączyły je lub były najbardziej charakterystyczne w prezentacji. Nauczyciel wspólnie z uczniami określa ilość takich punktów oraz ich treść. Punkt generalny może stanowić słowo, obraz, znak bądź połączenie wymienionych elementów. Proces wypracowywania punktów generalnych następuje wskutek zaistnienia **interaktywności**, czyli jednego z wiodących czynników mających wpływ na skuteczny proces komunikacji, możliwość generowania sprzężenia zwrotnego odbywającego się w czasie rzeczywistym (Kowalski, Jung, 2006). Każdy z uczniów może wyjść z własną propozycją lub zaaprobować propozycję innego ucznia. Każdy z uczestników zajęć w kolejności zaproponowanej przez nauczyciela prezentuje własne spostrzeżenia oraz rozwiązania. Nauczyciel wspólnie z uczniami określa ilość punktów oraz ich zawartość. Każdy punkt może zawierać jedno lub kilka słów dotyczących poruszanej tematyki, w zależności od pojawiających się propozycji uczniów oraz wspólnych ustaleń grupy na czele z nauczycielem prowadzącym zajęcia.

W dalszej części pracy nauczyciel w porozumieniu z uczniami tworzy **kartę pamięci** zawierającą wszystkie punkty generalne. Wykorzystuje do tego dokument elektroniczny – tekstowy lub graficzny. W prezentacji umieszcza temat lekcji oraz rozrzucone punkty w postaci tekstowej lub obrazowej, czarno-białej lub kolorowej. W trakcie tworzenia karty pamięci powstający obraz może być wyświetlany na ekranie komputera, rzutniku lub tablicy multimedialnej, tak aby uczniowie obserwowali etapy powstawania karty oraz uczestniczyli w tym

procesie. Kartę pamięci można wykonać podczas ustalania punktów generalnych lub po ich określeniu. W trakcie jednostki lekcyjnej powstaje tylko jedna karta pamięci, która zawiera wszystkie punkty generalne wypracowane podczas zajęć (przykład 6).

Przykład 6:

Zakładanie kwietników ogrodowych



Karta pamięci stanowi materiał archiwalny, który jest przechowywany przez nauczyciela oraz ucznia we własnej bazie cyfrowej, a także stosowany jako narzędzie do powtórzeń materiału edukacyjnego. Wszystkie pozyskane w Internecie treści (tekst, obraz) dotyczą tzw. dozwolonego użytku osobistego.

ETAP III

Nadbudowywanie wiedzy

Celem pracy na etapie nadbudowywania wiedzy jest uzupełnienie materiału szkoleniowego zgodnie z określonymi celami lekcji. Na tym etapie można uzupełnić materiał, stosując metody oparte na słowie, np. pogadankę, lub metody aktywizujące. Uczniowie mogą skorzystać z pomocy dydaktycznych zaproponowanych przez nauczyciela, np. podręcznika, mapy, instrukcji. Etap ten stanowi powrót do tradycyjnego sposobu prowadzenia lekcji, podczas której uczniowie sporządzają notatki w systemie elektronicznym, który jest zalecany, lub tradycyjnym. Etap trzeci może zostać pominięty, jeżeli wcześniej zostały zrealizowane wszystkie założone cele lekcji.

Na zakończenie pracy na etapie nadbudowywania wiedzy uczniowie zapisują dotychczasowe treści w dokumencie elektronicznym, który następnie przenoszą na swój nośnik pamięci (pendrive) lub przesyłają na swoją skrzynkę pocztową.

ETAP IV

Podsumowanie, wywołanie reakcji pamięciowej

Ostatnim etapem pracy metodą generalnych punktów budujących jest podsumowanie. Nauczyciel ponownie prezentuje uczniom kartę pamięci, używając do tego celu ekranu komputera, rzutnika lub tablicy multimedialnej. Prosi ich, by jeszcze raz przyjrzyli się opracowanej karcie pamięci, i razem z uczniami powtarza treści omawiane na zajęciach, wykorzystując znajdujące się na

karcie pamięci punkty generalne. Głównym celem podsumowania jest wywołanie u uczniów na widok danej karty pamięci reakcji pamięciowej, która polega na odtworzeniu na ekranie informacji wcześniej nabytych i przechowywanych (Kocoń, Molenda, 2012). Aby utrwalić ten proces, nauczyciel może wywoływać u uczniów reakcję pamięciową na daną kartę w następujących sytuacjach: przed rozpoczęciem realizacji kolejnego tematu lekcyjnego, podczas powtórzenia materiału przed pracą zaliczeniową, w trakcie przygotowywania uczniów do egzaminu zawodowego.

Podsumowanie

Metoda generalnych punktów budujących stanowi prosty i usystematyzowany sposób zastosowania nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w branżowych szkołach w nauczaniu wybranych zawodów. Może być atrakcyjną metodą przekazywania, pozyskiwania i utrwalania wiedzy, a jednocześnie być pomocna w kształtowaniu kompetencji cyfrowych uczniów. Wydaje się to szczególnie ważne w sytuacji narażenia osób z niepełnosprawnością intelektualną na wykluczenie cyfrowe w świecie charakteryzującym się gwałtownym rozwojem technologicznym. Jak wspomniano we wstępie, artykuł jest pierwszą częścią dwuczęściowej publikacji poświęconej metodzie generalnych punktów budujących. Jego uzupełnienie stanowi część druga, w której zaprezentowane zostaną wyniki badań efektywności metody w toku kształcenia w wybranych zawodach w branżowej szkole I stopnia.

Bibliografia

- Aleksandrowicz, J. (2000). *Psychoterapia*. Warszawa: PZWL.
- Anderson, J.R. (1998). *Uczenie się i pamięć: Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP.
- Buzan, T. (2023). *Mapy twoich myśli*. Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Czerniawska, E. (1985). Mnemotechniki. Miejsce we współczesnej psychologii. *Psychologia Wychowawcza*, 198(4), 400–409.
- Głodkowska, J. (2017a). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (2017b). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaminskienė, L., Järvelä, S., Lehtinen, E. (2022). How does technology challenge teacher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 64.
- Klej, A. (2013). Wykorzystanie potencjału interaktywnych technologii w procesie dydaktycznym w oparciu o audiowizualną metodę uczenia się Edgara Dale’a. *E-mentor*, 4, 34–38.
- Kocoń, P., Molenda, R. (2012). Pamięć jako psychologiczna determinanta powstawania wizerunku instytucji. W: A. Adamus-Matuszyńska (red.), *Public relations. Doskonalenie procesu komunikowania* (s. 55–71). Katowice: Uniwersytet Ekonomiczny.
- Kowalski, T., Jung, B. (2006). *Media na rynku. Wprowadzenie do ekonomiki mediów*. Warszawa: WAiP.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kuruliszwili, S. (2021). Sztuczna inteligencja – nowe wyzwanie edukacyjne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 28–40.
- Majewska, K. (2012). Jak nauczać interaktywnie. *45 Minut. Toruński Przegląd Oświatowy*, 70, 11–13.
- Majewska, K. (2016). Efektywność interaktywnej formy nauczania z użyciem tablicy multimedialnej. *E-mentor*, 1, 31–39.
- Niemierko, B. (2012). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: WAiP.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Gdańsk: GWP.
- Petty, G. (2018). *How to teach even better: An evidence-based approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Pęksa, J. (2018). Interaktywne metody dydaktyczne jako element kształcenia studentów – zarys problematyki. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 2, 63–67.
- Plichta, P. (2023). *Dzieci z niepełnosprawnościami intelektualną a TIK*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą. https://bia4all.eu/pl/wp-content/uploads/sites/5/2023/06/5-PL_intelekt_v3-1-1.pdf
- Plichta, P. (2024). Sztuczna inteligencja, edukacja specjalna i nierówności (nie tylko cyfrowe). W: J. Pyżalski, A. Łuczyńska (red.), *Sztuczna inteligencja. Prawdziwe zmiany w edukacji?* (s. 49–63). Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Plusa, A. (2023). *Nauka w cyfrowym świecie transformacji technologicznej i globalnych wyzwań*. Warszawa: ORE.
- PWN (b.d.). *Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/>
- Pyżalski, J. (2024). Co generatywna sztuczna inteligencja może zrobić z edukacją i od czego to zależy? W: J. Pyżalski, A. Łuczyńska (red.), *Sztuczna inteligencja. Prawdziwe zmiany w edukacji?* (s. 24–28). Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Sijko, K. (2012). Nowe technologie w edukacji: Dwa podejścia. *Polityka Społeczna*, 9T(1), 28–30.
- Stankiewicz, Z. (1999). *Trening umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Comes.
- UNESCO (2023). *Global education monitoring report, 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Wasyluk, P., Kucner, A., Pacewicz, G. (2020). *Edukacja przyszłości. Raport*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. <http://www.uwm.edu.pl/trendy/gfx/raporty/EDUKACJA%20PRZYSZ%C5%81O%C5%99ACI%202020.pdf>
- Wiechnik, R. (2018). Zastosowanie mnemotechnik w nauce szkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, XXXI(3), 87–99.
- Zaczyński, W.P. (2008). Polska dydaktyka ogólna wobec tradycji i nowoczesności. W: J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo PTN AP.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów kształcenia branżowego (Dz.U. 2019 poz. 316 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 991 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.).

GENERAL BUILDING POINTS METHOD: A PEDAGOGICAL INNOVATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN VOCATIONAL EDUCATION. PART 1: INTRODUCTION

Abstract

This article is the first part of a two-part publication introducing the general building points method. This method offers a multidimensional teaching approach for students with intellectual disabilities in vocational education. It is founded on systematic activities aimed at developing students' abilities to independently search for information, select suitable content, and connect this learning to everyday life. The method incorporates digital devices with Internet access, which helps students build skills in using information and communication technologies effectively for both their education and daily activities. It is designed for use in vocational schools to teach selected vocational subjects to students with intellectual disabilities.

Keywords: special education, vocational education, students with intellectual disabilities, interactive teaching methods in special education

BŁAŻEJ KMIĘCIAK
<https://orcid.org/0000-0002-6347-1796>
bkmiecieak@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X

**Piotr Żyłka, Patryk Galewski: *Synek księdza Kaczkowskiego*.
Wydawnictwo Znak, Kraków 2023, ss. 400**

Kim był ksiądz Jan Kaczkowski? Na podobnie postawione pytanie zapewne wiele osób będzie potrafiło udzielić odpowiedzi, wskazując, że był on cenionym katolickim księdzem, dyrektorem hospicjum w Pucku, a także osobą, która potrafiła w sposób inspirujący łączyć często skłóconych ludzi. Wspomniana tu postać stała się szerzej znana także dzięki filmowej produkcji pt. *Johnny*. Opowiada ona o ostatnich latach życia przywołanego tu kapłana, który zmarł w 2016 r. po kilkuletniej walce z chorobą nowotworową. Widzowie ww. filmu zapewne zapamiętali z niego również drugą, główną postać, którą był Patryk Galewski (Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, 2022). Mężczyzna ten wraz z red. Piotrem Żyłką wydał w 2023 r. książkę pt. *Synek księdza Kaczkowskiego*.

Nowa odsłona

Ksiądz Jan Kaczkowski, zwany także Johnnym, sam siebie nazywał onkocelebrytą. W ostatnich latach swojego życia stał się znany m.in. po głośnym wywiadzie, jakiego udzielił dziennikarzowi „Tygodnika Powszechnego”, Przemysławowi Wilczyńskiemu (Wilczyński, 2012), oraz dzięki poruszającej książce pt. *Szachu nie ma, jest rak*, będącej zapisem rozmowy, do której namówiła go red. Katarzyna Jabłońska (Jabłońska, Kaczkowski, 2013). Także w kolejnych licznych wypowiedziach księdza Jana dał się on poznać jako osoba niezwykle zaangażowana w poprawę sytuacji, w jakiej znajdują się osoby

doświadczające nie tylko długotrwałej choroby, lecz także niepełnosprawności. Jego nauczanie, poparte osobistym świadectwem osoby słabowidzącej, zaskakiwało swoją autentycznością. W ważnych zapewne dla wielu, również pedagogów specjalnych, uwagach wspomniany tutaj bioetyk z zadziwiającą prostotą opowiadał o konieczności walki o godność tych, którzy z racji doświadczanej niepełnosprawności nie mogą często upomnieć się o swoje prawa. W refleksjach w sposób szczególny zwracał on uwagę na konieczność:

- poświęcenia czasu dla człowieka doświadczającego bólu lub samotności;
- szacunku dla pragnień osób umierających;
- budowania relacji bliskości z osobą, która cierpi.

Życie księdza Jana Kaczkowskiego zapewne może zaintrygować wielu pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Książka *Synek księdza Kaczkowskiego* pokazuje jednak, że także pedagodzy specjalni zajmujący się resocjalizacją znajdą wiele obszarów wartych uwagi.

Siła w łagodności

Piotr Żyłka jest jednym z tych dziennikarzy, którzy znali osobiście księdza Jana Kaczkowskiego. Wspólnie napisali przed laty książkę *Życie na pełnej petardzie* (Żyłka, Kaczkowski, 2015). Redaktor ten, mając wskazane tu doświadczenie, podjął się

próby przedstawienia postaci ww. kapłana z perspektywy jednego z jego najbliższych współpracowników oraz wychowanków. Patryk Galewski, jak sam zaznacza, był jednym z „synków” księdza Jana. W książkowej rozmowie bardzo dokładnie opisane jest życie tego młodego człowieka, zarówno przed spotkaniem dyrektora puckiego hospicjum, w trakcie ich współpracy, jak i po jego śmierci. Omawiana tu publikacja bardzo wyraźnie, chwilami wręcz obrazowo pokazuje dramat życia młodego człowieka, który od najmłodszych lat wchodzi w świat sprzeczny z wszelkimi normami prawnymi i społecznymi. W książce przytoczone są często brutalne opisy Galewskiego, które w zasadzie ukazują samotność dojrzewającego mężczyzny, szukającego obecności ojca w jego życiu. Postać taty jako osoby ważnej w procesie wychowania przypomina inną historię, którą w książce *Nie jesteś skazany* opowiedział Grzegorz Czerwicki (Czerwicki, Czerwicka, 2020). Także w tym przypadku dostrzec można, że brak relacji z ojcem, poszukiwanie go prowadzi niejednokrotnie do miejsc, które tylko pozornie uzupełniają wskazaną tutaj pustkę. Jasno i wyraźnie wskazano, że brak relacji albo dalece niewłaściwa relacja ojca z synem może być silnym czynnikiem kryminogennym. Czerwicki skupia się na relacji z Bogiem jako tej, która dała mu siłę, zwłaszcza w trudnych chwilach odsiadki. Galewski, także widząc z czasem wskazany tu obszar życia wewnętrznego, kreśli inny scenariusz, w którym to właśnie ksiądz Jan Kaczkowski stał się *de facto* jego tatą, któremu jako pierwszemu opowiedział o zdanej wiele lat po osiągnięciu pełnoletności maturze.

Resocjalizacja (nie)działa

Synek księdza Kaczkowskiego to w istotnej części opowieść o wchodzeniu w brutalny przestępczy świat. To historia fascynacji siłą i panowaniem. O instytucjonalnej resocjalizacji nie mówi się w tej publikacji w dobrych słowach. Opisy życia

więziennego chwilami szokują. Na kartach książki próżno szukać fragmentów, które np. odwołują się do zmiany sposobu postrzegania świata przez więźniów w trakcie odsiadki. Pokazane jest, że za murami, po zamknięciu krat obowiązują równolegle różne normy. Te formalne, stosowane przez funkcjonariuszy Służby Więziennej, oraz te, które od lat przekazywane są przez kolejne grupy aresztowanych i więźniów. Nagle w rzeczywistość Patryka Galewskiego wkracza ksiądz Jan Kaczkowski. Jest to spotkanie, które Piotr Żyłka intrygująco kreśli ze swoim rozmówcą. Mocny, silny, często wręcz wulgarny, uzależniony i pełen buntu człowiek zaczyna, w jakiś zaskakujący sposób, interesować się życiem specyficznego księdza, który w zewnętrznej ocenie wykazywał się słabością. Kapłan ten był słabowidzącą osobą, czasem kulał, wspierając się laską podczas chodzenia. Nakaz odbycia prac społecznych, co przedstawione zostało w filmie *Johnny*, skierował Patryka do świata choroby, cierpienia, czasem samotności, często bólu i śmierci. W tym wszystkim obecny w relacji z nim jest cały czas ksiądz Jan. W książce jasno wskazano, że duchowny ten stosował znaną sobie technikę resocjalizacji. Krok po kroku wpierw poznawał drugiego człowieka, często podczas krótkich, jak się później okazało nieprzypadkowych rozmów. Ksiądz Jan diagnozował mocne strony człowieka, mając świadomość błędów popełnianych przez nieletnich, którzy byli do niego kierowani. W relacji z młodym bohaterem omawianej tu książki stawiał mu zaskakujące dla niego wymagania, pokazując, że jest kimś bardziej wartościowym, niż sam sądzi. Owe wymagania w jakiejś mierze powodowały wyjście człowieka ze znanej mu dotąd strefy komfortu. Wyraźnie widać to w zarówno opisaną w książce, jak i przedstawioną w filmie scenie obecności Galewskiego przy umierającym mężczyźnie, którego miał przed śmiercią trzymać za rękę. Ta, jak się okazuje, autentyczna sytuacja była tym momentem, w którym utrwalone postawy i wcześniejsze często

antyspołeczne zachowania traciły na swej sile i mocy. Ksiądz Kaczkowski metodycznie wręcz pokazywał – jak opisuje sam Patryk – kolejne obszary życia w hospicjum. Od codziennych obowiązków, które można by nazwać ergoterapią, po budowanie relacji z pacjentami poprzez robienie im zakupów oraz poznawanie ich codzienności. Właśnie ta codzienność powodowała, że pojawiały się w nim emocje i odczucia, których do tamtych chwil nie znał. W książce przywołany został bardzo ważny moment śmierci młodej kobiety, będącej mamą dwóch dziewczynek. To wydarzenie wiele zredefiniowało w codzienności Patryka. Znał mu jeszcze wówczas życie, często łączące się np. z powrotem do substancji psychoaktywnych i alkoholu, przestało tracić na atrakcyjności. Podobna perspektywa stanowi dowód prawdziwości słów, które w swojej ostatniej książce pt. *Żyć aż do końca. Instrukcja obsługi choroby*, będącej zapisem rozmowy z red. Katarzyną Jabłońską, pozostawił ksiądz Kaczkowski. Kapłan ten, pracując z osobami terminalnie chorymi, doświadczającymi długotrwałej niepełnosprawności, zwrócił uwagę, że posiadają oni w dzisiejszych czasach niezwykle wręcz dar, który mogą ofiarować innym, jednocześnie ich zmieniając. Tym darem jest „bezbronność” (Jabłońska, Kaczkowski, 2017).

Wymaganie

Redaktor Piotr Żyłka prezentuje nam rozmowę niezwykle. Chwilami można dojść do wniosku, że to historia wręcz wulgarna. Jego rozmówca jest w dialogach całkowicie naturalny. Używa języka, który często charakteryzują zwroty powszechnie uznawane za niekulturalne. Wydawca nie zmienił nic w tym przekazie, nie łagodził go w żaden sposób. Choć to zaskakujące, to jednak uznać trzeba taki redakcyjny manewr za działanie w pełni słuszne. Mamy świadomość, czytając *Synka księdza Kaczkowskiego*, że poznajemy konkretną osobę, jej historię i doświadczenie. To też jest element wspomnianego

resocjalizacyjnego działania księdza Kaczkowskiego. W relacji z Patrykiem nie pouczał go, ale wymagał od niego, by ten wymagał od siebie. Jako przykład można podać pewien interesujący szczegół. Johnny nie korygował wulgarnych zwrotów Patryka, wręcz przeciwnie, gdy ten wrócił do więzienia, by odbyć karę za zaległe wyroki związane z licznymi długami, dyrektor puckiego hospicjum poprosił w trakcie przepustek Galewskiego, by nauczył go więziennych zwrotów. Co ciekawe, w codziennych rozmowach Patryk musiał pamiętać o używaniu słów takich jak „dzień dobry” lub „dziękuję”, Kaczkowski pokazywał bowiem, że dbanie o wypowiedzianie takich słów w rozmowie z drugim człowiekiem ma istotne znaczenie dla relacji z nim. Do tego etapu oboje doszli w trakcie codziennych spotkań. Patryk bardzo wyraźnie zwrócił uwagę, że jednym z najważniejszych momentów, który wprowadził zmianę w jego życiu, było dostrzeżenie przez Johnny’ego jego kulinarnego talentu, będącego zupełnie nowym i zaskakującym wątkiem w jego codzienności. Sfera kulinarna stała się tym obszarem, który niejako otworzył nową drogę pozwalającą na dotarcie do człowieka, w którym nadal pełno było buntu i złości. To dzięki rozwojowi na tym polu w życiu Galewskiego pojawiły się takie pojęcia jak piękno, gust i smak. Dzięki temu uwidoczniła się przestrzeń, w której sukces nie musiał być kojarzony z kradzieżą, udaną ucieczką przed policją lub kolejnym wieczorem pod wpływem określonej substancji. Sukcesem była radość z przygotowanego pierwszy raz steka, który pięknie podany zasmakował komuś, kto nagle stał się bliski.

Szkoła życia

Synek księdza Kaczkowskiego to książka bardzo realna, chwilami niezwykle trudna. To publikacja pokazująca, jak codziennie budowana relacja zmienia ludzi. To również historia opowiadająca o swoistych „nieoczywistościach”. Chory,

doświadczający wzrokowej niepełnosprawności ksiądz staje się inspiracją dla silnego i zbuntowanego człowieka z kryminalną kartoteką. Hospicjum, w wielu osobach wywołujące nadal obawy i lęk, staje się dla byłego więźnia bardzo realnym życiowym ratunkiem dającym mu wolność. Gotowanie, łączenie smaków oraz przygotowanie posiłków przeradza się dla człowieka uzależnionego w pasję, która całkowicie zmienia jego życie, otwierając przed nim pełno możliwości. Piotr Żyłka proponuje książkę niełatwą. Gdy ją czytamy, łapiemy się na tym, że wręcz słyszemy krzyk. Mamy wrażenie, że widzimy łzy i ból różnych bohaterów tej opowieści. To jednak przede wszystkim opowieść o nadziei i dobru, które zostają. Silny, brutalny świat opisany przez Patryka jakby zniknął w momencie, w którym po spotkaniu z księdzem Janem zmienił on sposób patrzenia nie tylko na innych, ale także na samego siebie. Kapłan uświadomił mu, że może być kimś, może być dumny z samego siebie. Co ważne, książka pokazuje opowieść, która nadal trwa. Galewski, nie widząc wielkiej nadziei w instytucjonalnej resocjalizacji, przy wsparciu Fundacji im. księdza Jana Kaczkowskiego tworzy projekt PAKA. Nazwa ta pochodzi od pierwszych liter imienia Patryka i nazwiska księdza Jana. „Paka” to także synonim więzienia oraz baza dla słowa „wpakować się”, najczęściej w kłopoty.

W realizacji przywołanego tutaj projektu widzimy ogrom odkrytego talentu kulinarnego. Patryk jeździ bowiem do ośrodków wychowawczych i poprawczaków, by z młodymi ludźmi gotować, czy jak sam mówi, „garować”. To w takim działaniu, w jakiejś mierze nieoczywistym, pojawia się przestrzeń do bezpiecznego spotkania, które nie jest oparte na często ważnych oddziaływaniach terapeutycznych, ale skupione jest na relacji, na którą tak mocno zwracał uwagę ksiądz Jan Kaczkowski.

Bibliografia

- Czerwicki, G., Czerwicka, R. (2020). *Nie jesteś skazany*. Nowy Sącz: RTCK.
- Jabłońska, K., Kaczkowski, J. (2013). *Szału nie ma, jest rak*. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Jabłońska, K., Kaczkowski, J. (2017). *Żyć aż do końca. Instrukcja obsługi choroby*. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. (2022). *Johnny. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*. Warszawa: NEXT FILM. <https://jarcin21.pl/pliki/2022/johnny.pdf>
- Wilczyński, P. (2012). *Sklepany przez Kościół, kocham Kościół*. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/sklepany-przez-kosciol-kocham-kosciol-17782>
- Żyłka, P., Kaczkowski, J. (2015). *Życie na pełnej petardzie, czyli wiara, polędwica i miłość*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

DZIEŃ PATRONA I DNI KULTURY JAPOŃSKIEJ, LESZNO, 19 LISTOPADA 2024

Historia oraz własne dzieje od zawsze stanowiły punkt zainteresowania nie tylko wśród jednostek, lecz także grup społecznych oraz narodów. Właśnie w poznaniu i zrozumieniu przeszłości upatrywano istotną rolę w procesie budowania tożsamości młodych pokoleń. Proces sięgania do źródeł istnienia przekłada się bowiem na odnajdywanie i umacnianie poczucia przynależności do miejsc oraz wspólnot. Osadzenie w konkretnych realiach stanowi dla jednostki fundament budowania relacji społecznych, następnie pozwala na poszukiwanie indywidualności, aby osiągnąć samoświadomość i samoakceptację. Mimo że zdobywanie wiedzy dotyczącej trudnych wydarzeń może się wiązać z przeżywaniem negatywnych emocji, zarówno naukowcy, jak i pedagodzy zgadzają się, że to właśnie wiedza kształtuje światopogląd oraz wywiera wpływ na relacje międzyludzkie.

Jak daleko idące powinno być sięganie *ad fontes* w przypadku placówek oświatowych? Czy Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie (SOSW) współpracuje z przedstawicielami innych krajów, pomimo dzielących odległości geograficznych, różnic kulturowych, społecznych i gospodarczych? Odpowiedź można znaleźć, studiując historię placówki oraz losy jej patrona. Właśnie w biografii wybitnego pedagoga upatruje się przyczyny wieloletniej współpracy pomiędzy SOSW w Lesznie a przedstawicielami Japonii.

O pozytywnym wpływie międzynarodowej współpracy na pogłębianie relacji

polsko-japońskich można było się przekonać podczas obchodów uroczystości z okazji Dnia Patrona i Dni Kultury Japońskiej, które odbyły się 19 listopada 2024 r. w SOSW w Lesznie. W placówce, której korzenie sięgają 1967 r., poznawanie dorobku historii i kultury regionu oraz kraju stanowi jedno z podstawowych zadań dydaktyczno-wychowawczych realizowanych podczas kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, związanymi z niepełnosprawnością intelektualną. W czasie wydarzenia upamiętniono postać patrona Ośrodka oraz powrócono do wydarzeń związanych z historią dzieci syberyjskich.

W przemówieniu inauguracyjnym spotkanie przedstawiono życiorys płk. Strzałkowskiego oraz zaakcentowano znaczenie jego postaci dla historii, edukacji, jak i wartości, które promuje placówka. Nawiązano również do związku SOSW w Lesznie z patronem, który był wybitnym pedagogiem, komendantem wojska polskiego, założycielem i dowódcą Powstańczych Oddziałów Specjalnych „Jęrzyki” Armii Krajowej, a także polskim dzieckiem uratowanym z Syberii dzięki pomocy Japonii po zakończeniu pierwszej wojny światowej. Podkreślono, że komendant był obecny w działalności instytucji przez lata. Organizował spotkania z uczniami Ośrodka oraz uczestniczył w nich wraz ze swoimi dawnymi wychowankami, jak również żołnierzami walczącymi podczas drugiej wojny światowej o wolność Polski. Do licznych działań podejmowanych wspólnie należało też

celebrowanie uroczystości patriotycznych m.in. w miejscowościach Palmiry i Pocięcha, w których leszczyńska społeczność szkolna rokrocznie uczestniczy.

Śmierć płk. Strzałkowskiego w 1991 r. dla pedagogów oraz uczniów SOSW w Lesznie stanowiła nie tylko bolesne doświadczenie, lecz także pryncypium „Kampanii Bohater”, do której przystąpiło dwa lata później. Dzięki podjętym w jej trakcie działaniom, mającym na celu przybliżenie uczniom i pracownikom sylwetki Strzałkowskiego oraz jego działalności, 10 maja 1994 r. placówce nadano jego imię oraz przekazano sztandar Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie.

Odniesiony sukces zapoczątkował kolejne inicjatywy realizowane przez placówkę. Z uwagi na niepodważalny związek patrona z Japonią odważnym i nieszablonywym krokiem było nawiązanie współpracy z osobami i instytucjami powiązanymi z postacią pułkownika. Pojawiła się wówczas koncepcja celebrowania Dnia Patrona oraz Dni Kultury Japońskiej oraz połączenia obu wydarzeń. Realizację pomysłu poprzedziły liczne spotkania ośrodkowej społeczności z wychowankami pedagoga, członkami Stowarzyszenia Pamięci POS „Jerzyki” AK i ich komendanta płk. Strzałkowskiego oraz przyjaciółmi z Japonii.

Pierwsze obchody Dni Kultury Japońskiej odbyły się 5 listopada 2021 r. z inicjatywy Krzysztofa Radkowskiego, dyrektora SOSW w Lesznie, pod patronatem Ambasady Japonii w Polsce i Muzeum Humanitaryzmu w Tsurudze. Od tego dnia cykliczne obchody Dnia Patrona i Dni Kultury Japońskiej w placówce stały się tradycją, kontynuującą międzynarodową współpracę dla upamiętnienia wydarzeń łączących Polskę i Japonię w sprawie największej wagi – obrony życia ludzkiego. Z roku na rok uroczystość ewoluuje i osiąga coraz większy zakres oddziaływania.

Działanie na rzecz dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, edukacja w oparciu o poszanowanie wartości

patriotycznych i kultywowanie pamięci o patronie połączyły Polskę i Japonię. Jednym z motywów przewodnich uroczystości w SOSW w Lesznie było nawiązanie do misji Strzałkowskiego, polegającej na udzielaniu pomocy najbardziej potrzebującym dzieciom i młodzieży poprzez działalność opiekuńczo-wychowawczą, którą zajmował się przez całe życie. Wspomniano o sztandarowych dokonaniach wybitnego pedagoga, tj. o założeniu Związku Młodzieży z Dalekiego Wschodu oraz pełnieniu w nim funkcji przewodniczącego, a także zaangażowaniu w działalność opiekuńczo-wychowawczą wobec dzieci „sierot wojny” w okupowanej Warszawie. Ośrodek w Lesznie *notabene* kontynuuje misję pułkownika poprzez kształcenie i wspieranie w rozwoju uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

W tym miejscu warto zadać pytanie, co zyskują uczniowie i wychowankowie Ośrodka? Czy współcześnie możliwa jest edukacja poprzez przygotowanie oraz realizację Dnia Patrona i Dni Kultury Japońskiej? Podczas tegorocznej uroczystości w części artystycznej wzięli udział uczniowie i nauczyciele SOSW w Lesznie. Występ przybliżył widzom historię dzieci syberyjskich, wśród których znajdował się sam Strzałkowski. Przypomniano także o pomocy dzieciom syberyjskim udzielonej ze strony Japonii. Kraj ten zapisał się na stałe w sercu komendanta, często bowiem powracał do wydarzeń z nim związanych. Prezentował postawę wdzięczności za udzieloną pomoc, podczas gdy wraz z innymi dziećmi znajdował się w tragicznej sytuacji na Syberii. Kraj Kwitnącej Wiśni zajmował istotne miejsce we wspomnieniach pułkownika oraz w jego ówczesnym życiu, gdyż po powrocie do ojczyzny współpracował z ambasadą Japonii w Polsce.

Przygotowanie uroczystości było poprzedzone wykonaniem przez uczniów prac tematycznych związanych z postacią patrona. Uporządkowanie wiedzy na

temat płk. Strzałkowskiego zaowocowało pięknymi dziełami, które goście mogli obejrzeć. Warto nadmienić, że dzieci i młodzież poznały podstawy japońskiej sztuki kaligrafii i nauczyły się wykonywania znaków *kanji*. Było to możliwe dzięki zorganizowanym w placówce warsztatom, w trakcie których uczniowie zdobyli wiedzę na temat historii i znaczenia kaligrafii w kulturze Japonii. Wychowankowie Ośrodka mogli obcować z historią Kraju Kwitnącej Wiśni również w wyniku nawiązania współpracy z japońskim artystą. Kiyokatsu Matsumiya wykonał płaskorzeźbę z odcisków w glinie dłoni uczniów ze szkół, które upamiętniają historię dzieci syberyjskich. W centrum reliefu umiejscowione zostało zdjęcie Fumi Matsuzawy, pielęgniarki, która opiekując się dziećmi syberyjskimi, zmarła. Dzieło sztuki zostało przekazane SOSW w Lesznie, co stanowiło dla społeczności Ośrodka ogromne wyróżnienie i zaszczyt.

Rozwijającą się współpracę między krajami w symboliczny sposób wyraził występ uczniów SOSW w Lesznie na zakończenie obchodów. Na znak przyjaźni polsko-japońskiej zaśpiewali oni piosenkę „Szła dziewczeczka” w dwóch językach: polskim i japońskim. Wkład pracy i zaangażowanie młodych artystów zostały docenione przez publiczność i nagrodzone gromkimi brawami.

W tegorocznych uroczystościach, zorganizowanych w nowoczesnej sali gimnastycznej Ośrodka, wyposażonej w wysokiej jakości urządzenia cyfrowe oraz profesjonalne oświetlenie, wzięli udział uczniowie, nauczyciele, rodzice oraz zaproszeni goście. Wśród licznie przybyłych byli m.in. Daisuke Yamashita – I sekretarz Ambasady Japonii w Polsce, Małgorzata Wojtaszewska – dyrektor Wydziału Wychowania i Kształcenia Specjalnego MKO, prof. Stanisław Filipek z Institute of Physical Chemistry of PAS w Tokyo, prof. Ryszard Jabłoński – prezes Stowarzyszenia Salon Przyjaciół Japonii, prof. Ewa Maria Kulesza z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, artysta rzeźbiarz Kiyokatsu Matsumiya, wychowankowie płk. Strzałkowskiego, dyrektorzy i przedstawiciele placówek oświatowych oraz wielu instytucji i przedsiębiorstw współpracujących ze szkołą.

Dzień Patrona i Dni Kultury Japońskiej zostały objęte honorowym patronatem Ambasady Japonii w Polsce oraz Social Welfare Corporation Fukudenkai. Corocznie w organizację przedsięwzięcia włącza się również Powiat Warszawski Zachodni, reprezentowany w tym roku przez starostę Romualda Reszkę, wicestarostę Wiesława Pszczółkowskiego, pracowników starostwa oraz członków Rady Powiatu Warszawskiego Zachodniego.



Uczestnicy Dnia Patrona i Dni Kultury Japońskiej

Wydarzenie uświetnił występ utalentowanego młodego artysty, Igora Stawiejskiego, który zaprezentował dwa utwory Fryderyka Chopina. Goście mogli również podziwiać wystawę prac plastycznych wykonanych przez uczniów, kolekcję drzew bonsai oraz liczne pamiątki po patronie. Był to także doskonały moment na pokaz tradycyjnych strojów japońskich.

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie od lat podejmuje działania w celu upamiętnienia dorobku historii i kultury

związanego z postacią patrona. Realizowana praktyka wzmacnia u uczniów i pracowników placówki poczucie przynależności do miejsca i grupy oraz wpływa na pogłębianie relacji z osobami i instytucjami związanymi z płk. Strzałkowskim. Dzień Patrona i Dni Kultury Japońskiej są przykładem uroczystości, podczas których znajomość dziejów wpływa na dobre praktyki edukacyjne osób z niepełnosprawnością oraz międzynarodową współpracę zwieńczoną wspólną inicjatywą.

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

<i>Anna Hryniewicka</i> 100-lecie czasopisma „Szkoła Specjalna”	(1)6
<i>Anna Hryniewicka</i> Poczet redaktorów i sekretarzy „Szkoły Specjalnej”	(2)85
<i>Anna Hryniewicka</i> Kontekst rozważań Marii Grzegorzewskiej nt. konieczności zorganizowania w Polsce szkolnictwa specjalnego	(3)165
<i>Maria Grzegorzewska</i> O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce – przedruk z „Roczników Polskiej Ligii Nauczania” 1918	(3)167
<i>Anna Hryniewicka</i> Zestawienie treści „Szkoły Specjalnej” z lat 2014–2024	(3)176
<i>Anna Odrowąż-Coates</i> Wprowadzenie i komentarz do tekstów Janusza Korczaka	(4)245
<i>Janusz Korczak</i> „Teoria i Praktyka” i „Otwarte okno” – przedruk ze „Szkoły Specjalnej” 1924/1925 i 1926/1927	(4)247
<i>Mirosław Józef Szymański</i> Wprowadzenie do artykułu O szkole Czesława Kupisiewicza	(5)325
<i>Czesław Kupisiewicz</i> O szkole – przedruk ze „Szkoły Specjalnej” 4/2013	(5)326
<i>Ewa M. Kulesza</i> Obchody jubileuszu 100-lecia „Szkoły Specjalnej”	(5)332

TRAJEKTORIE TWÓRCZOŚCI

<i>Jan Łaszczyk</i> Zdolni w szkole specjalnej	(1)14
<i>Urszula Szuścik</i> Twórczość plastyczna dzieci – strefa najbliższego rozwoju – trajektorie zdolności	(1)17
<i>Joanna Łukasiewicz-Wieleba</i> Trajektorie rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych. Analiza przypadków kluczowych	(1)25
<i>Dominika Bardzińska</i> Uczeń zdolny w percepcji nauczycieli i nauczycielek – raport z badań	(1)39
<i>Ewa Duda-Maciejewska</i> Kochajmy nudę! Nuda jako alternatywa dla przebudzowanego świata współczesnej młodzieży w kontekście rozwoju zdolności	(1)51

OPRACOWANIA NAUKOWE

<i>Marzenna Zaorska</i> Istotne wyzwania polskiej pedagogiki specjalnej w perspektywie bliższej oraz dalszej przyszłości	(2)106
---	--------

<i>Joanna Gładyszewska-Cylulko</i> Przygotowanie do startu w dorosłość – młode osoby z niepełnosprawnością wzroku w okresie tranzytacji z edukacji na rynek pracy	(2)116
<i>Julia Więckiewicz-Modrzewska</i> Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia	(2)128
<i>Natalia Fabisiak, Kamil Miszewski, Szymon Nawrocki, Wiesław Nynca</i> Co działa, a czego lepiej się wystrzegać chcąc skutecznie resocjalizować? Porównanie działań prowadzonych w placówkach dla nieletnich oraz jednostkach dla dorosłych	(2)137
<i>Filip Chrypankowski, Katarzyna Bednarska</i> Postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście małżeństwa i posiadania dzieci	(3)194
<i>Magdalena Wałachowska</i> Rozwijanie uzdolnień matematycznych osoby uczącej się poprzez praktykę tutoringu szkolnego. Część 1. Podstawy teoretyczne	(3)204
<i>Marzenna Zaorska</i> Edukacja włączająca czy edukacja dla Wszystkich w kontekście kategorii indywidualizacji i wspólnotowości – możliwości i ograniczenia	(4)258
<i>Klaudia Majewska-Bielska</i> Wspieranie inkluzji starzejących się osób dorosłych z niepełnosprawnościami – projekt „INCLU-AGEING Training of family members and guardians for inclusion of aging adults with disabilities”. Część 1	(4)270
<i>Aigerim Shatayeva, Ainash Ashirbayeva, Gaukhar Akhmetova, Ewa M. Kulesza</i> Students with special educational needs in Kazakh Republic	(5)337
<i>Karolina Wiśniewska</i> Choroba przewlekła jako sytuacja trudna w życiu dziecka	(5)346
<i>Anita Garbat, Jacek Kulbaka</i> Analiza stron internetowych szkół specjalnych ogólnokształcących prowadzonych przez stowarzyszenia w Polsce	(5)361

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

<i>Małgorzata Dowgiałło</i> Wielozmysłowe wspieranie rozwoju mowy dziecka neuroatypowego – z doświadczeń terapeuty	(2)148
<i>Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska</i> Integracyjne place zabaw i ich rola w przestrzeni publicznej – perspektywa teoretyczna i praktyczna	(3)214
<i>Magdalena Wałachowska</i> Rozwijanie uzdolnień matematycznych osoby uczącej się poprzez praktykę tutoringu szkolnego. Część 2. Studium przypadku	(4)279
<i>Anna Klik, Kamil Miszewski</i> Metody pracy z byłymi więźniami w ośrodkach readaptacyjnych	(4)293
<i>Daria Kacprzak, Ewa Wapiennik-Kuczbajska</i> Metoda generalnych punktów budujących jako innowacja pedagogiczna w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie branżowym. Część 1. Wprowadzenie do metody	(5)379

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- Katarzyna Parys
Doktor Jan Pilecki (1935–2023) (1)61

RECENZJE

- Agnieszka Huf
Błażej Kmiecik, Małgorzata Terlikowska: *Przezroczystości. O doświadczaniu niepełnosprawności*. Wydawnictwo eSPe, Kraków 2024, ss. 304 (2)156
- Błażej Kmiecik
Piotr Żyłka, Patryk Galewski: *Synek księdza Kaczkowskiego*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2023, ss. 400 (5)390

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- Mieczysław Sędzicki
XXVI Ogólnopolska Scena Prezentacji Artystycznych Realizacji OSPAR, Warszawa, 6 grudnia 2023 (1)72
- Daria Kacprzak, Emilia Pachniewska
XXIV Festiwal Twórczości Artystycznej „FeTA 2024”, Leszno, 17 kwietnia 2024 (2)158
- Anida Szafrńska
XXI Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Interdyscyplinarne i międzysektorowe konteksty wspierania, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością*, Wisła, 25–26 kwietnia 2024 (3)225
- Elżbieta Paradowska
V Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Nauczyciel – Czas – Przestrzeń – Szkoła Różnorodność form edukacji*, online, 24 kwietnia 2024 (3)232
- Ewa Odachowska-Rogalska
II Ogólnopolska Konferencja Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży, Warszawa, 13 czerwca 2024 (4)309
- Renata Gardian-Miałkowska
24. Konferencja Europejskiego Towarzystwa Kryminologicznego, Bukareszt, 11–14 września 2024 (4)312
- Emilia Pachniewska, Daria Kacprzak
Dzień Patrona i Dni Kultury Japońskiej, Leszno, 19 listopada 2024 (5)394