

Nr 3 (324) 2024  
Tom LXXXV  
Maj  
Czerwiec

# 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 Szczupał (PL) – pedagogika specjalna*

#### **Redakcja naukowa**

*Ewa M. Kulesza*

#### **Redaktor statystyczny**

*Mariusz Fila*

#### **Redakcja**

*Klaudia Kulmińska (PL) – 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

**Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)**

#### **Rada Naukowa:**

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szecówka (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.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>**

**nakład 300 egz.**

## SPIS TREŚCI

### JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

- 165 – *Anna Hryniewicka*  
Kontekst rozważań Marii Grzegorzewskiej nt. konieczności zorganizowania w Polsce szkolnictwa specjalnego
- 167 – *Maria Grzegorzewska*  
O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce – przedruk z „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” 1918
- 176 – *Anna Hryniewicka*  
Zestawienie treści „Szkoły Specjalnej” z lat 2014–2024

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 194 – *Filip Chrypankowski, Katarzyna Bednarska*  
Postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście małżeństwa i posiadania dzieci
- 204 – *Magdalena Wałachowska*  
Rozwijanie uzdolnień matematycznych osoby uczącej się poprzez praktykę tutoringu szkolnego. Część 1. Podstawy teoretyczne

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 214 – *Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska*  
Integracyjne place zabaw i ich rola w przestrzeni publicznej – perspektywa teoretyczna i praktyczna

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 225 – *Anida Szafranńska*  
XXI Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Interdyscyplinarne i międzysektorowe konteksty wspierania, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością*, Wisła, 25–26 kwietnia 2024
- 232 – *Elżbieta Paradowska*  
V Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Nauczyciel – Czas – Przestrzeń – Szkoła* Różnorodność form edukacji, online, 24 kwietnia 2024

## CONTENTS

### 'SPECIAL SCHOOL' – 100<sup>th</sup> ANNIVERSARY

- 165 – *Anna Hryniewicka*  
The context of Maria Grzegorzewska's considerations on necessity organizing special education in Poland
- 167 – *Maria Grzegorzewska*  
On the need to organize special education for abnormal children in Poland – reprint from the 'Annals of the Polish Teaching League' 1918
- 176 – *Anna Hryniewicka*  
Summary of the contents of 'Special School' from 2014 to 2024

### SCIENTIFIC STUDIES

- 194 – *Filip Chrypankowski, Katarzyna Bednarska*  
Perceptions of the people with intellectual disabilities in relation on marriage and parenthood
- 204 – *Magdalena Watachowska*  
Developing the learner's mathematical talents through the practice of school tutoring. Part 1. Theoretical foundations

### FROM TEACHING PRACTICE

- 214 – *Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska*  
Inclusive playgrounds and their role in public space – theoretical and practical perspectives

### HOME AND WORLD NEWS

- 225 – *Anida Szafrńska*  
XXI International Scientific Conference *Interdisciplinary and intersectoral contexts of support, rehabilitation and education of people with disabilities*, Wisła, April 25–26, 2024
- 232 – *Elżbieta Paradowska*  
V National Scientific Conference *Teacher – Time – Space – School* Diversity of Forms of Education, April 24, 2024, online

# JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

## Kontekst rozważań Marii Grzegorzewskiej nt. konieczności zorganizowania w Polsce szkolnictwa specjalnego

Od czasu opublikowania pierwszego poważnego komunikatu dotyczącego problematyki, wokół której ogniskowała się cała późniejsza zawodowa i osobista aktywność Marii Grzegorzewskiej, minęło ponad 100 lat. W tym czasie dokonały się ogromne zmiany zarówno w teorii, jak i w praktyce pedagogiki specjalnej. Jak pisał przed 40 laty Otton Lipkowski (1985)<sup>1</sup>, mimo że niejedna koncepcja Grzegorzewskiej „została udoskonalona i niejedna myśl skorygowana, nie naruszone pozostały jednak podstawowe jej poglądy i z pewnością będą one wytyczać dalszą drogę rozwoju tej dyscypliny”. Dziś, kiedy pedagogika specjalna na stałe weszła na uniwersytety, warto sięgać do jej historii jako źródła inspiracji dla współczesnych poczynań pedagogicznych. Takie źródło stanowić może działalność Grzegorzewskiej, zapoczątkowana podczas hospitacji na oddziale dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w szpitalu psychiatrycznym Bicêtre, która przyczyniła się do podjęcia wbrew wcześniejszym planom decyzji o porzuceniu świata piękna i estetyki na rzecz przywracania człowieczeństwa skrzywdzonym przez los. Po odrzuceniu propozycji dalszej pracy w słynnej paryskiej szkole specjalnej dla niewidomych Maria Grzegorzewska w 1918 r. założyła wraz z Józefą Joteyko przy École des Hautes Études Sociales naukowo-oświatową organizację pod nazwą Polska Liga Nauczania, ukierunkowaną na odbudowę i zreformowanie polskiego szkolnictwa po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, zgodnie „z duchem postępu kierunków i metod pedagogicznych, opartych na ścisłych podstawach nauki o Dziecku i Młodzieży (Pedologia), na znajomościach fachowych, naukowych i zastosowań do życia” (Joteyko, 1918, s. 8)<sup>2</sup>. Zachęcając do współpracy rozproszonych na emigracji Polaków, już na pierwszym posiedzeniu Ligi Joteyko (1918, s. 11) podkreślała, że do zadań pedagogicznych, wysuniętych na pierwszy plan jeszcze przed wojną, oprócz pewnych zagadnień edukacji moralnej, międzynarodowej, społecznej, obywatelskiej, należą „również kwestie niezmiernie wagi, dotyczące psychologii i pedagogiki dzieci anormalnych, dla których kwestia specjalnych szkół lub oddziałów, uwzględniających właściwą tym dzieciom psychologię, jest na porządku dziennym w

<sup>1</sup> Lipkowski, O. (1985). Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Polsce. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych* (s. 199–205). Warszawa: WSPS.

<sup>2</sup> Joteyko, J. (1918). O celach i dążeniach Polskiej Ligi Nauczania. *Roczniki Polskiej Ligi Nauczania*, t. 1, z. 1, 3–13.

wszystkich krajach”. Naprzeciw tym postulatom wyszła Grzegorzewska (1918)<sup>3</sup>, zamieszczając w wydaniu 3–4 „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” komunikat wygłoszony na posiedzeniu Ligi w maju 1918 r., w którym przedstawiła przyczyny konieczności tworzenia szkolnictwa specjalnego w Polsce i odpowiedniego przygotowania dla jego potrzeb nauczycieli oraz postulowała dokładne ustalenie liczby dzieci z niepełnosprawnością i zbadanie możliwości zastosowania dla nich najodpowiedniejszego systemu organizacji szkolnej.

Anna Hryniewicka,  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

---

<sup>3</sup> Grzegorzewska, M. (1918). O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce. *Roczniki Polskiej Ligi Nauczania*, t. 1, z. 3–4, 107–114.

ANNALES de la LIGUE POLONAISE de L'ENSEIGNEMENT

PARAISANT TRIMESTRIELLEMENT

PARIS — VOL. I, FASCICULE DOUBLE 3-4. — 1918

---

ROCZNIKI  
Polskiej Ligi Nauczania

TOM I, ZESZYT PODWÓJNY 3 i 4 (TRZECI I CZWARTY KWARTAŁ 1918 ROKU)

---

RED. Prof. Dr J. JOTEYKO i Dr pedol. M. GRZEGORZEWSKA

---

NAKŁADEM POLSKIEJ LIGI NAUCZANIA

DRUKOWAŁ M. FLINIKOWSKI, 216, Bd RASPAIL

W PARYŻU

1918

création ou le développement du sens de responsabilité vis-à-vis de la société est nécessaire. Je pense que pour ces cas, le meilleur milieu de traitement est la *George Junior République*.

Parfois aussi la discipline et la vie régulière d'un bateau, avec les exercices physiques que cette vie entraîne est excellente et le *Training Ship* anglais a relevé pas mal d'enfants à tendances anti-sociales.

On peut considérer que toutes les institutions décrites plus haut sont indispensables dans un pays qui veut traiter l'Enfance anormale comme elle doit l'être. En résumé, pour le faible d'esprit, il faut maintenir un milieu social se rapprochant du milieu ordinaire, mais il faut en éliminer les dangers et inconvénients qui sont dûs surtout au manque de surveillance et à la répression trop sévère et trop brutale, ainsi qu'aux tentations sociales néfastes dont l'alcool est un des types.

La communication est suivie d'une discussion animée, à laquelle prennent part M. le Dr Minkowski, M. Nels et Mmes J. Joteyko et Gierdawa.

M. GRZEGORZEWSKA

### O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce

*Komunikat wygłoszony na posiedzeniu Ligi dnia 5-go maja 1918.*

Od początków XIX wieku kwestja wychowania dzieci anormalnych zaczęła się rozwijać wolno lecz ustawicznie dzięki pracy medyków, psychiatrów, neuro-patologów i pedagogów. Wybitnie na tym polu zaznaczył się od czasów Esquirol'a, Pinel'a, Itard'a Seguin'a, Moreau de Tours, cały szereg takich badaczy jak Beauvisage, Regis, Hammarberg, Bourneville, Shuttleworth, Beach, Mierzejewski, Laurent, Sante de Sanctis, Saffiotti, Sano, Sollier, Decroly, Boulenger, Demoor, Ołuszewski, Trueper, Georges Paul-Boncour, Philippe i wielu innych.

We wszystkich prawie krajach sprawa wychowania dzieci anormalnych jest na porządku dziennym : powstają i rozwijają się nowe instytucje specjalne, szkoły, nowe organizacje opieki, ulepszają



się metody, oparte na wszechstronnej znajomości dziecka, zastosowane do anormalnego rozwoju, jego przyczyn i uwzględniające zadanie *przystosowania dziecka do życia*. Ciągłe nieprzerwanym łańcuchem zjawiają się nowe studia, rzucając światło na psychologię i pedagogię tych istot i dodając przyczynki do ich etiologii i klasyfikacji.

W Polsce smutne warunki życia politycznego i społecznego nie pozwoliły na szerszą pracę w tej dziedzinie. Nie było u nas obowiązkowego nauczania, brakowało szkół dla wielkiej ilości dzieci normalnych, nic więc dziwnego, że dzieci anormalne długo jeszcze musiałyby czekać na swoją kolej. Zjawiły się jednak próby, powstały inicjatywy prywatne wykazujące głębokie zrozumienie tej ważnej potrzeby społecznej. A potrzeba ta występuje wszędzie, bo chociaż czasem oburzają się miasta na myśl tworzenia specjalnych szkół, twierdząc, że anormalnych nie mają, to przecież statystyki wykazały, że wszędzie znajduje się mniejszy lub większa odsetek dzieci, dla których konieczne są szkoły specjalne. Ty konieczność tworzenia szkół specjalnych w celu wyodrębnienia dzieci anormalnych wynika z bardzo ważnych przyczyn. Przedewszystkim pobyt w szkole zwyczajnej pozostaje conajmniej bez skutku dla takich dzieci; nie są one w stanie zrozumieć nauczania skierowanego do całej klasy, nauczania posuwającego się prawi dłowo naprzód, zgodnie z programem. W takiej nieprzystosowanej klasie nic nie przykuwa płochliwej uwagi dziecka, nic nie budzi jego zainteresowania ani zrozumienia, przeciwnie, wszystko nudzi je, nuży i męczy. Nie może się ono przystosować do życia szkoły, do jej przepisów i metod. Wobec tych dzieci szkoła jest zupełnie bezsilna; wymagają one bowiem specjalnych systemów edukacyjnych i specjalnych umiejętnie zastosowanych metod. Słowem, ażeby przygotować te dzieci do życia w społeczeństwie i rozwinąć ich zdolności zawodowe, trzeba im dać *przystosowaną klasą i wyspecjalizowanego nauczyciela*.

Z drugiej strony konieczność wyodrębniania tych dzieci wynika ze względu na szkodę, jaką one przynoszą swoim normalnym kolegom. Stanowią one bowiem element zakłócający normalny bieg nauk, obniżając poziom klasy i wprowadzając tam szkodliwy zamęt. Są ciężarem nie tylko dla nauczyciela ale i dla klasy!

Za zorganizowaniem dla dzieci anormalnych specjalnych szkół

przemawiają jeszcze inne względy wynikające z przyczyn wyżej przytoczonych; ażeby dać dziecku przystosowaną klasę i wyspecjalizowanego nauczyciela należy poznać jego potrzeby, jego naturę intelektualną i moralną. Otóż wyodrębnianie tych dzieci, klasyfikacja, pomiary antropometryczne, badania medyczno-pedagogiczne prowadzone w tych szkołach dają możliwość ułatwionej ścisłej obserwacji indywidualnej i zbiorowej; ułatwiają zastosowanie specjalnych metod i systemów, badanie reakcji dziecka na sposób i rodzaj pracy, badanie jego stanów i funkcji psychologicznych i intelektualnych. Dane te prowadzą nie tylko do poznania patologii tych dzieci, ich etiologii, klasyfikacji i pedagogiki, ale nadto *rzucają bardzo ważne światło na psychologję i pedagogikę dzieci normalnych*. Krótko mówiąc, badanie patologii tych dzieci może się przyczynić do wyświecenia psychologii dzieci normalnych, tak jak neuro-patologia i psychiatria wpłynęły na zrozumienie i rozwój psychologii.

Z dzieci tych należy wyciągnąć jakąś korzyść indywidualną, która będzie także korzyścią społeczną, gdyż wychowanie anormalnych leży nie tylko w interesie nauki i pedagogii, jest nie tylko obowiązkiem humanitarnym, lecz leży ono w interesie ekonomicznym i społecznym. Wiadomą jest rzeczą, że zbrodniczość rozwija się najczęściej na anormalnym podłożu. Według Levoz'a (1), jednego z głównych promotorów organizacji opieki nad dziećmi w Belgji, więcej niż połowę małych przestępców stanowią dzieci anormalne. Ten wniosek wyciąga Levoz z swojej dwudziestoletniej praktyki adwokackiej, z czternastu lat prezydentury komitetu opieki i z całego szeregu wizyt w różnych szkołach poprawczych w Belgji. Zapatrywanie to podziela Poll, kierownik rządowej szkoły poprawczej w Ruysselede w Belgji, który w odpowiedzi na kwestjonariusz skierowany przez Levoz'a do dyrektorów zakładów poprawczych, powiada, że « z punktu widzenia fizycznego i medycznego uczniowie, przybywający do nas, znajdują się w stanie godnym politowania. Smutne niedobitki dużych miast, pod łachmanami noszą niezatarte ślady ludzkiej nędzy w jej różnych przejawach, a częstokroć i nieomylnie znamiona atawizmu i zwyrodnienia: atro-

(1) A. Levoz. — L'Education médico-pédagogique dans les Ecoles de Bienfaisance de l'Etat. Extrait de la *Revue de droit pénal et de Criminologie*, 39 p., 1907. N° 8-9-10, Bruxelles.

fję ogólną lub częściową, zniekształcenie czaski, deformację kości, dziedziczne znaki alkoholizmu, syfilisu, skrofułów, epilepsję, niedorozwój umysłowy albo nawet idjotyzm. 30 do 60 o/o tej kategorii dzieci stanowią dzieci anormalne lub opóźnione w rozwoju umysłowym wskutek życia nieprawidłowego, dziedzicznych obarczeń, włośczęgostwa, wpływu środowiska i t. p. » Podobne cyfry spotykamy w wielu innych statystykach, których tutaj przytaczać nie mogę (patrz : p. Cuhe. *Traité de science et de la législation pénitentiaire*, p, 98, Paris 1905). Sprawa kryminalności wieku dziecięcego jest nieodłączną od wychowania, danego dzieciom anormalnym. Degeneracja jest terenem kultury dla zbrodni i obłądu przedewszystkim przez wpływ patologicznej dziedziczności i przez działanie środowiska bądź znieprawionego, bądź pozbawienego tych czynników, które zapewniają prawidłowy rozwój umysłu i uczuć normalnych. Bez odpowiedniej opieki i zabiegów stan niedorozwoju pogarsza się stopniowo i może doprowadzić dziecko do grupy głębiej anormalnych, mianowicie : idjotów, obłąkanych, zbrodniarzy, pasorzytów : słowem tych, którzy są ciężarem i niebezpieczeństwem społecznym. Profilaktyka społeczna wymaga stanowczo, ażeby kwestję tę zaliczono do najpilniejszych kwestji wychowawczych i społecznych, tym bardziej że nie dotyczy ona jedynie, jak już mówiliśmy, obrony interesów i bezpieczeństwa zbiorowego, lecz także interesów ekonomji społecznej. Dane statystyczne wykazują, że mniej kosztuje uprzedzić zło, niż ponosić jego konsekwencje; to jest w danym wypadku mniej będą kosztowały szkoły, niż specjalne szpitale, przytułki, więzienia, nie mówiąc już tutaj o ujemnym wpływie na moralność społeczną.

Doba obecna niewątpliwie nie osłabi nigdzie doniosłości i powagi kwestji wychowania dzieci anormalnych ; przeciwnie, warunki anormalne życia lat ostatnich odbiją się niestety na ilościowym wzroście tych dzieci i stworzą szersze pole do badań i zastosowań. Teraz już statystyki pozwalają przewidzieć niesłychany wzrost ilości dzieci anormalnych. Czynniki moralne strachu, obawy, zdenerwowanie, niepokój, przemęczenie fizyczne i moralne, wywołały już okropne skutki. W Polsce, która była terenem uporczywej wojny, de [tych czynników przyłączyła się nędza fizyczna i dosłowny, długotrwały głód. Statystyki są przerażające ; śmiertelność dzieci wzrosła bardzo znacznie, a ilość uro-

dzeń się zmniejszyła. Dr. Wład. Szajnach, w pracy swej p. t. « Porównawcza statystyka urodzeń i śmiertelności wśród dzieci ubogiej ludności chrześcijańskiej i żydowskiej w Warszawie i w Łodzi » (1916 rok), mówiąc, że Warszawa pod względem śmiertelności niemowląt zajmuje jedno z pierwszych miejsc wśród wielkich miast Europy, dodaje, « że dzisiaj podczas wojny i głodu, śmiertelność wzmożła się do rozmiarów przerażających », Dr. Szajnach twierdzi że w 1911 r. Królestwo Polskie miało jeden z największych przyrostów naturalnych (14,7 na 1000 mieszkańców). Wszelako przyrost ten zawdzięczamy wielkiej liczbie urodzeń (wynoszącej 33,8 na 1000) a nie małej śmiertelności. Obecnie podczas wojny zmniejszyła się bardzo i liczba urodzeń. Jedno z pism lubelskich ogłasza dane demograficzne wykazujące, że urodzenia zmniejszyły się o 22 o/o, podczas gdy śmiertelność wzrosła o 48 o/o. Zjazd higienistów polskich, zwołany w maju 1917 roku, skonstatował wogóle zatrważający stan sanitarny kraju. Ilość pogrzebów w Warszawie wzrosła niesłychanie (w 1914 r. było ich 300 tygodniowo; w 1917 przeszło 100 dziennie); stwierdzono również, że ilość urodzeń zmniejszyła się znacznie oraz że w wielu wypadkach dzieci przychodziły na świat bez niektórych organów lub z różnego rodzaju anatomicznymi zniekształceniami. (\*) Smutny będzie ogólny bilans tych urodzeń; pewna ilość dzieci wymrze, niektóre rodzą się z anatomicznym niedorozwojem i anomaljami, pewien odsetek głęboko upośledzonych umysłowo i psychicznie trzeba będzie zaliczyć do idiotów; naturalnie, że znaczna większość rozwinie się normalnie; lecz w przejściu między temi kategorjami będą dzieci *anormalne* t. j. wykazujące obniżenie władz umysłowych i czuciowych. (\*\*) Wogóle dzieci anormalne odznaczają się tym, że pomimo swych upośledzeń stanowią wszelako materiał podatny do wychowania, czym zasadniczo różnią się od anormalnych najniższej kategorii, czyli od idiotów (*anormal d'hospice*). Charakterystyczną cechą dzieci anormalnych jest większy lub mniejszy brak zdolności do przystosowania się do środowiska. Ta trudność zaznacza się już

(\*) Dane te przytacza Dr. J. Noir w pierwszym numerze z 1918 r. redagowanego przez siebie pisma « Concours médical », Paris.

(\*\*) Zależnie od stanowiska z jakiego rozpatrujemy dzieci anormalne możemy określić je z punktu widzenia medycznego, społecznego i psychologicznego.

wyraźnie, w rodzinie, w szkole a następnie i w życiu, jeżeli dzieci nie miały odpowiedniej opieki pedagogicznej

Ogólnie biorąc edukacja i wykształcenie dzieci anormalnych ma na celu możliwie najlepiej przystosować je do warunków życia społecznego; mają one wystarczać sobie i wypełniać użyteczną rolę w społeczeństwie. Poza wychowaniem moralnym najważniejszą rzeczą jest tutaj wykształcenie zawodowe. Największy kontyngens tych dzieci idzie do rzemiosła, gdyż braki intelektualne dotyczą zawsze rzeczy umysłowych, abstrakcyjnych. Rzemiosła zaś w mniejszym lub większym stopniu dziecko anormalne wyuczyć się może.

Jeszcze powrócę na posiedzeniach P. L. N. do kwestji wychowania dzieci anormalnych, ponieważ już od kilku lat specjalnie nad nią pracuję. Będę miała wtedy sposobność przedstawić stan tej dziedziny wychowania w Belgji, gdzie cała inspekcja szkolna już jest zorganizowana i rozwijają się szerokie inicjatywy i projekty udoskonaleń i reform.

Z wiadomych mi prób zorganizowania specjalnych szkół dla dzieci anormalnych w Polsce wspomnę tutaj o szkole założonej w Warszawie w 1908 roku przez pp. *D. Zylberową i E. Lublinerową*.

Każde dziecko wstępujące do tej szkoły podlega potrójnemu egzaminowi. (1) Szczegółowe zbadanie lekarskie; doktor neuropatolog, psychiatra albo pediatra stawia diagnozę i wypełnia bardzo szczegółowy kwestjonariusz. Dopiero po kilku dniach pobytu w szkole, gdy dziecko przyzwyczai się do nowych warunków życia, następuje egzamin psycho-fizjologiczny. Do 1911 roku szkoła używała w tym celu testów Bineta i Simona. Później komisja złożona z członków *Towarzystwa Badań nad Dziećmi* opracowała specjalny kwestjonariusz do badania inteligencji dzieci anormalnych. W końcu następuje egzamin pedagogiczny. Dopiero po tym egzaminie i po uważnej i szczegółowej obserwacji dziecko jest zakwalifikowane do jednej z grup szkolnych. W 1911 roku takich grup

(1) Wiadomości o tej szkole podaje według sprawozdania jej dyrektorki na Międzynarodowym I-ym Kongresie Pedologicznym w Brukseli w 1911 roku. I Congrès International de Pédologie, Bruxelles, 12-18 août 1911. Deux volumes publiés par les soins du Dr J. Joteyko, secrétaire générale du Congrès. Librairie Mich et Thron, Bruxelles 1912.

Compte-rendu sur l'activité de l'Institut pour enfants arriérés à Varsovie, vol. I, pp. 424-428. Par Mmes Zylber et Lubliner.

było pięć, odpowiadały one zdolnościom, albo raczej stopniowi braku zdolności u dzieci. Najniżej były dzieci « psycho-nieme » t. j. słyszzące lecz nieumiejące mówić jedynie wskutek niewystarczającej inteligencji; najwyżej, dzieci posiadające nawet pewne pojęcia z geografji i historii rodzinnego kraju.

Szkoła kładzie wielki nacisk na roboty ręczne (slojd), na zajęcia ogrodnicze i na hodowlę zwierząt domowych. Tą drogą dzieci przyswajają sobie pojęcia moralne : uczucia obowiązku, litości, łagodności. Do programu zajęć należy gimnastyka, śpiew, gry, marsze przy akompaniamencie fortepjanu i rysunek. Szkoła ma na celu przygotować i przystosować jaknajlepiej uczniów do życia realnego i dać podstawę do pracy produkcyjnej, dlatego też stara się dać im pewną ilość pojęć naukowych i rozwinąć właściwe im zdolności. Ćwiczy uwagę, pamięć, zdolności sądzenia i rozumowania, stosując t. zw. przez Bineta « Orthopédie mentale ».

Szkoła rozpoczęła swoją działalność mając dwoje dzieci; w 1911 r. było ich 28 (chłopcy i dziewczęta), z których najmłodsze miało pięć a najstarsze 16 lat. Z nielicznymi wyjątkami uczniowie Instytutu należą do typu słabych niedorozwiniętych (débiles retardés). Podczas czterech lat istnienia szkoła otrzymała konkretne rezultaty u 5-iu uczniów.

Powyzsza szkoła założona z inicjatywy i kapitałów prywatnych była dostępną tylko dla dzieci rodziców zamożnych. Jest jednak nagląca potrzeba instytucji tego rodzaju dla szerokich biednych środowisk, które dają największy odsetek dzieci anormalnych. Złe warunki życia: niehigieniczne mieszkania, złe odżywianie, brak opieki wskutek całodziennej pracy rodziców poza domem, często bardzo alkoholizm, zbrodnia i szerzące się choroby stwarzają atmosferę pod każdym względem zgubnie działającą na zdrowie, rozwój fizyczny, moralny i intelektualny dziecka. Na drugim polskim kongresie pedagogicznym we Lwowie 1909 roku, p. Danziger zaznacza wyraźnie konieczność utworzenia specjalnych szkół dla dzieci anormalnych i podaje zasadę ich organizacji.

Wskutek odcięcia od kraju nie wiemy jakim kolejom uległa tam obecnie sprawa wychowania dzieci anormalnych. Mamy jednak nadzieję, że ta nagląca kwestja będzie się rozwijała pomyślnie i stanie się *rychło sprawą ogólnospołeczną, opartą na pod-*

stawie obowiązkowego, bezpłatnego nauczania. Tymczasem jednak zorganizowanie odpowiedniej inspekcji szkolnej oraz utworzenie specjalnych szkół dla tych dzieci będzie wymagało dużo pracy. Przedewszystkim wywoła to natychmiastową potrzebę specjalnego przygotowania nauczycieli i nauczycielek drogą bądź odpowiednich studjów i praktyki zagranicą, bądź uzupełniających kursów prowadzonych przez wykwalifikowanych specjalistów w naszych seminarjach nauczycielskich i innych instytucjach, a także dokładnego zbadania warunków miejscowych dotyczących ilości dzieci anormalnych oraz zastosowania dla nich najodpowiedniejszego systemu organizacji szkolnej.

Na zakończenie przytoczę powiedzenie znanego belgijskiego specjalisty i badacza Dra Decroly'ego: (1) « przeznaczeniem każdej istoty jest przedewszystkim żyć, poza tym istota ta, ażeby żyć normalnie powinna być jak można najmniej ciężarem dla innych i ma wykonywać jaknajrozleglejsze role w organizacji ludzkiej. Wychowanie powinno więc mieć na celu: 1° utrzymanie tego życia; 2° postawienie jednostki w odpowiednich warunkach, tak ażeby mogła osiągnąć z najmniejszym nakładem czasu i wysiłku rozwój odpowiedni do swej konstytucji i wymagań środowiska. Zasadą zabiegów medyczno-pedagogicznych powinno być: *przygotowanie dziecka anormalnego do życia.* » Zaznaczmy nawiasem, że zasada ta stosuje się nietylko do anormalnych ale i do normalnych; wyrażenie *szkoła dla życia* streszcza tendencje szkoły współczesnej.

ANNA HRYNIEWICKA  
https://orcid.org/0000-0001-5905-1839  
hryniew@aps.edu.pl  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X  
DOI: 10.5604/01.3001.0054.8970  
Data wpływu: 12.09.2024  
Data przyjęcia: 12.11.2024

## ZESTAWIENIE TREŚCI „SZKOŁY SPECJALNEJ” Z LAT 2014–2024

*Rocznice święcić należy nie tylko wspomnieniem,  
lecz postanowieniem nowych czynów*

Józef Piłsudski, 1936, s. 98

Artykuł stanowi suplement do artykułów wydanych z okazji jubileuszu 100-lecia „Szkoły Specjalnej” (Hryniewicka, 2024a, 2024b) i przedstawia strukturę i zawartość poszczególnych działów czasopisma z ostatniej dekady, mającą szczególne znaczenie dla dalszego rozwoju teorii i praktyki pedagogiki specjalnej oraz właściwego przygotowania kadry dla potrzeb nie tylko szkolnictwa specjalnego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika specjalna, „Szkoła Specjalna”, struktura i treść czasopisma

Każdy jubileusz skłania do uważnej oceny jego historii, działalności oraz perspektyw. Sprawy te były przedmiotem analizy zaprezentowanej z okazji 90-lecia „Szkoły Specjalnej” (Hryniewicka, 2014, 2015a, 2015b). Jej dopełnieniem, nawiązującym również do rozważań przedstawionych w pierwszym i drugim jubileuszowym numerze „Szkoły Specjalnej”, wydanym z okazji 100-lecia (2024a, 2024b), jest suplement zawierający informacje dotyczące publikacji przygotowanych w ostatniej dekadzie, obejmującej lata 2014–2024 (do numeru 2 włącznie). Ich liczbę z podziałem na poszczególne kategorie opublikowane w kolejnych rocznikach czasopisma przedstawia tabela.

### Opracowania naukowe

Jak wynika z zestawienia danych, w okresie sprawozdawczym opublikowano 511 artykułów, wśród których najliczniejszą grupę (36,00%) stanowiły opracowania naukowe o charakterze zarówno pedagogiczno-psychologicznym (32,48%), jak i okolicznościowym (3,52%). Zgodnie z założeniem przyjętym jeszcze przez Marię Grzegorzewską, a kontynuowanym przez jej następców kierujących czasopiśmie, treść tych opracowań, podobnie jak treść artykułów z pracy pedagogicznej, kronik krajowych i zagranicznych oraz sprawozdań i recenzji książek, w głównej mierze korespondowała z zadaniami istotnymi dla rozwoju teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, dla właściwej organizacji szkolnictwa specjalnego i wzbogacenia



metod nauczania i wychowania nie tylko dzieci niewidomych, głuchych, z niepełno-  
sprawnością intelektualną, przewlekle chorych czy zaniedbanych środowiskowo,  
lecz również dzieci, których problemy nie mieszczą się w ramach tradycyjnej klasy-  
fikacji. Obserwowane od pewnego czasu rozszerzenie problematyki podejmowa-  
nej na łamach „Szkoły Specjalnej” o nowe zagadnienia jest podyktowane aktualną  
sytuacją na świecie, której cechą charakterystyczną są głębokie i szybko następu-  
jące zmiany we wszystkich obszarach współczesnego życia. Zdaniem polskiego  
teologa, filozofa i publicyisty Sebastiana Dudy (2021, s. 7), „świat wokół nas zmie-  
nia się błyskawicznie [...], żyjemy prawdopodobnie w jakimś interregnum, szcze-  
gólnym momencie dziejowym, kiedy stary ład instytucjonalny stracił swoją do-  
tychczasową moc, a nowy się jeszcze nie wyklął. Stare instytucje ciągle trwają siłą  
inercji, nie są jednak w stanie wypełnić swojej roli integrującej społeczeństwo i or-  
ganizującej wyobraźnię społeczną. Chwieje się społeczne znaczenie tak kluczo-  
wych pojęć, jak: naród, społeczeństwo obywatelskie, wspólnota demokratyczna,  
[...] państwo, religia. Czy – i wokół czego – możliwa byłaby zatem wspólnota  
aksjologiczna?”.

**Tabela.** Zestawienie liczby rocznych publikacji w „Szkoły Specjalnej” w okresie 2014–2024

Rok	Oprac. naukowe – okoliczno- ściowe	Oprac. naukowe – pedagog.-psych.	Z praktyki pedagogicznej	Prawo i praktyka	Z kraju i ze świata	Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej	Recenzje	Naszym czytelnikom polecamy	Razem
2014	–	14	8	5	6	6	8	10	57
2015	2	15	8	5	5	–	8	10	53
2016	1	17	7	5	7	–	11	10	58
2017	1	19	8	5	7	–	3	10	53
2018	2	18	8	5	7	2	3	10	55
2019	–	15	9	5	7	2	4	10	52
2020	–	16	8	5	3	3	3	9	47
2021	–	17	9	3	1	2	3	6	41
2022	5	12	8	5	1	3	1	5	40
2023	5	15	7	2	5	1	3	2	40
2024	2	9	1	–	2	1	–	–	15
<b>Razem</b>	<b>18</b>	<b>167</b>	<b>81</b>	<b>45</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>47</b>	<b>82</b>	<b>511</b>

Źródło: Opracowanie własne.

Znalezienie odpowiedzi na tak postawione pytanie jest ogromnym wyzwaniem dla większości osób zajmujących się problematyką pedagogiki specjalnej.

Próbują mu sprostać autorzy tekstów naukowych zamieszczanych w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”, których zainteresowania odzwierciedlają troskę o dalszy rozwój pedagogiki specjalnej i właściwe przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z osobami doświadczającymi trudności w radzeniu sobie z obecną rzeczywistością. Ogromne zróżnicowanie populacji takich osób pociąga za sobą szeroki zakres podejmowanych problemów, które w oparciu o różne kryteria można sprowadzić do kilku powiązanych ze sobą bloków tematycznych.

Pierwszy z nich dotyczy różnorodnych zagadnień z pogranicza nauk tworzących teoretyczne fundamenty dla pedagogiki specjalnej, takich jak pedagogika, psychologia rozwoju, twórczości i psychologia kliniczna. Ich przykłady pojawiają się w następujących artykułach:

*Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego* (Tłuściak-Deliowska 2014/1); *Rozwój kontroli hamowania w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa oraz jej znaczenie w przewidywaniu powodzenia szkolnego* (Filipiak, Stencel 2014/2); *Osobowościowe determinanty agresywnej strategii rozwiązywania konfliktów przez gimnazjalistów* (Borecka-Biernat 2014/4); *Zagrożenia suicydalne jako predyktor zachowania człowieka* (Świątek 2015/2); *Przygotowanie nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej do rozpoznawania w grupie rówieśniczej dzieci zdolnych* (Derwich-Zdybel 2016/1); *Tabletowe dzieci. Ile zła wyrządza małym dzieciom tablet reklamowany jako najlepsza zabawka dla twojego dziecka. Ku rozważdze dorosłym, którzy temu ulegają* (Gruszczyk-Kolczyńska 2017/5); *Zachowania samobójcze młodzieży w kontekście trudności adaptacyjnych* (Urbanek 2019/5); *Etos uniwersytetu w kontekście idei zrównoważonego rozwoju* (Łaszczyk, Kulesza 2020/1); *Strategie adaptacji młodzieży do napięcia wywołanego sytuacją trudną* (Jurczyk 2021/2); *Dzieci przejawiające zadatki uzdolnień matematycznych na początku nauki szkolnej* (Skarbek 2021/4); *Projekty Narodowego Centrum Nauki w dyscyplinie pedagogika w okresie 2011–2021. Diagnoza stanu rzeczy i postulaty* (Zaorska 2023/1); *Zabawa w edukacji matematycznej małego dziecka. Wybrane uwarunkowania pedagogiczne i medyczne* (Urbaniaak 2023/5); *116 123 – Telefon dla Osób Dorosłych w Kryzysie Emocjonalnym: możliwości wspierania osób w kryzysie na odległość* (Bilska 2023/5); *Uczeń zdolny w percepcji nauczycieli i nauczycielek – raport z badań* (Bardzyńska 2024/1); *Kochajmy nudę. Nuda jako alternatywa dla przebudżowanego świata współczesnej młodzieży w kontekście zdolności* (Duda-Maciejewska 2024/1); *Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia* (Więckiewicz-Modrzewska 2024/2).

Drugi blok podejmuje ogólną problematykę z zakresu pedagogiki specjalnej, na którą składają się treści zasygnalizowane w tytułach artykułów zamieszczonych w „Szkoła Specjalnej”. Dotyczą one takich zagadnień, jak:

*Cierpliwość – z perspektywy pedagoga specjalnego* (Ploch 2014/1); *Niewidoczne bariery. Ze studiów nad społecznym dystansem wobec osób niepełnosprawnych* (Żuraw 2014/3); *Rodzice dziecka z niepełnosprawnością działający w triadzie: Rodzic–Internet–Społeczeństwo* (Zielińska 2014/5); *O tolerancji – refleksje pedagoga specjalnego* (Ploch 2015/3); *Profilaktyka trudności w nabywaniu umiejętności językowych w szkole – w jaki sposób w przedszkolu lepiej przygotowywać dzieci do nauki czytania i pisania* (Olechowska 2015/2); *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań* (Ćwirynkało, Żyta 2015/4); *Obraz osoby*

*niepełnosprawnej w bajkach i baśniach warmińskich (w tym w bajkach i baśniach ludowych) (Zaorska 2015/4); Warsztat twórczy jako przestrzeń twórczego konstituowania siebie. Teoretyczne podstawy zastosowania warsztatu twórczego w rehabilitacji osób niepełnosprawnych (Józefowski, Florczykiewicz 2016/1); Rodzice o izolacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w niejednorodnej enklawie informacyjnej (Myśliwczyk, Przybyliński 2016/2); Hipoteza deficytu mózdkowego w etiologii dysleksji rozwojowej – implikacje diagnostyczno-terapeutyczne (Skałbana 2016/2); Hamowanie reakcji i planowanie u dzieci w wieku 6–7 lat z wybranymi zaburzeniami rozwojowymi (Woźniak-Prus, Szymańska 2016/5); Węgierski system edukacji wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Ćwirynkało, Żyta 2017/3); Dogoterapia wobec przedszkolnych dzieci z niepełnosprawnością – czy to ma sens? (Gołabek-Jonak 2017/3); Rola terapii zajęciowej w uzyskaniu aktywności zawodowej (Rottermund, Knapik 2017/4); Kategorie poważnej choroby i niepełnosprawności w Nowym Testamencie – percepcja istoty oraz wymiary interpretacji (Zaorska 2018/1); Rodzina z dzieckiem ze sprzężoną niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą – przykład zastosowania analizy narracyjnej (Myśliwczyk 2018/2); Uczeń z niepełnosprawnością w pułapce nudy (Ploch 2018/3); Style nauczania nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych (B. Rola 2018/4); Pierwotna i wtórna ocena niepełnosprawności – predykcyjna rola zmiennych socjodemograficznych i związanych z niepełnosprawnością (Byra 2019/1); Jakość życia dzieci przewlekle chorych w ujęciu teoretycznym (Wiśniewska 2019/3); Trójstronna relacja: lekarz–dziecko–rodzice. Refleksje po przeglądzie literatury (Antoszevska 2019/4); Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych (Paradowska 2020/2); Wsparcie ucznia z niepełnosprawnością w okresie zmian edukacyjnych (Dyduch, Trojańska 2020/2); Edukacja akademicka studentów z niepełnosprawnościami na przykładzie Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej (Waszczuk, Konowaluk-Nikitin, Pawłowicz-Sosnowska 2020/2); Wykorzystanie technologii wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej (Chomicz 2020/3); Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji (Chomicz, Prokopiak 2021/1); Nauczyciele szkół zorganizowanych w podmiotach leczniczych – teoretyczna i empiryczna analiza zagadnienia (Antoszevska 2021/2); Postawy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec inkluzji edukacyjnej a dostosowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością (Mudło-Głagolska 2021/4); Dobre praktyki współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej (Bełza-Gajdzica, Gajdzica 2021/5); Perspektywa matek dotycząca funkcjonowania rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi – badania wstępne (I. Konieczna 2021/5); Metoda bobomigów w rozwoju małych dzieci słyszących w świetle wybranych badań (Kocoń 2022/1); Dostęp i identyfikacja nowoczesnych technologii usprawniających jakość życia osób z niepełnosprawnością w świetle badań własnych (Górska 2023/4); Zdolni w szkole specjalnej (Łaszczuk 2024/1); Twórczość plastyczna dzieci – strefa najbliższego rozwoju – trajektoria zdolności (Szuścik 2024/1); Trajektoria rozwoju zdolności dzieci podwójnie wyjątkowych. Analiza przypadków kluczowych (Łukasiewicz-Wieleba 2024/1); Istotne wyzwania polskiej pedagogiki specjalnej w perspektywie bliższej i dalszej przyszłości (Zaorska 2024/2).*

Większość z wymienionych opracowań stanowi doskonale wprowadzenie do specjalistycznej wiedzy odnoszącej się do różnych rodzajów niepełnosprawności. Z uwagi na to, że wśród nich najliczniej reprezentowana jest niepełnosprawność

intelektualna, problematyka ta zajmuje stosunkowo najwięcej miejsca na łamach „Szkoły Specjalnej” i dotyczy takich ważnych tematów, jak:

*Uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym* (Nowak 2014/2); *Normy/reguły społeczne w opiniach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – zarys problemu* (Jankowska 2014/2); *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek* (Ćwirynkało, Żyta 2014/3); *Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością* (Skura 2015/1); *Zespół wypalenia sił u matek wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną* (Rusinek 2015/1); *Sylwetka pedagoga pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście oddziaływań antropotechnicznych* (Lewko 2015/5); *Edukacja seksualna dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną* (Buchnat, Waszyńska 2016/3); *Pozytywne doświadczenia rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Część I i II. Analiza sytuacji życiowej rodziców* (Zasępa, Kuprowska-Stępień 2016/3; 2016/4); *Poziom nadziei podstawowej, poczucia koherencji oraz satysfakcja życiowa matek jedynaków z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną w okresie adolescencji* (Kimszal, J. Rola 2017/2); *Preferencje muzyczne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną* (Ploch 2017/3); *Spostrzeganie siebie i przystosowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (Kołodziej 2018/1); *Jak szybko mówią dzieci niepełnosprawne intelektualnie* (Michalik i in. 2018/2); *Marzenia osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną* (Żuraw 2018/5); *Wychowanie ekonomiczne – w drodze ku dorosłości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną* (Kupisiewicz 2018/5); *Nadmiar masy ciała a sprawność fizyczna osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym* (Gawlik i in. 2020/1); *Funkcjonowanie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku wczesnoszkolnym w zakresie komunikacji werbalnej* (Masłowska 2020/4); *Przestępstwa seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle hipotezy pozornej dewiacji* (Pospiszyl 2021/1); *Dymensje w synergii działań twórczych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną* (Ploch 2021/3); *Przemoc symboliczna w domu pomocy społecznej wobec osoby z niepełnosprawnością intelektualną* (Myśliwczyk 2021/4); *Edukacja zdalna podczas pandemii COVID-19 uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli i nauczycielek* (Buchnat, Wojciechowska 2021/5); *Niepełnosprawność intelektualna – w stronę modyfikacji kontekstów teoretycznych* (Pawelczak 2021/5); *Determinanty wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych* (Kowalczyk 2022/4); *Nauczyciele i uczniowie edukacji włączającej w sytuacji trudnej czasu pandemicznego – wstępna konceptualizacja. Część 1 i II* (Głodkowska 2022/4, 2022/5); *Dokąd zmierza edukacja? Kontekst zmian systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (I. Konieczna, Smolińska 2022/5); Ocena aktywności fizycznej osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną na podstawie przeglądu piśmiennictwa* (Celebańska, Witańska, Zwierzchowska 2023/1); *Relacje rodzinne w doświadczeniach matek osób z zespołem Downa* (Żabińska, Pisarska 2023/2); *Dziecko/uczeń z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w polskim systemie edukacji (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej)* (Zaorska 2023/3); *Self-adwokatura osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa teoretyczna i praktyczna* (Majewska-Bielska 2023/5).

Z upośledzeniem rozwoju intelektualnego często idą w parze zaburzenia neurorozwojowe, określane w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-11) jako zaburzenia ze spektrum autyzmu. Zaburzenia te, manifestujące się w postaci jakościowych odchyień od normy w zakresie interakcji społecznych i komunikacji oraz ograniczonych i stereotypowych form zainteresowań i aktywności, były przedmiotem licznych analiz naukowych, zaprezentowanych w następujących publikacjach:

*Wsparcie społeczne udzielane dziecku z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jego rodzinie – na przykładzie analizy indywidualnego przypadku* (Leksy 2000/2); *Wielodyscyplinarna diagnoza dziecka z autyzmem – funkcjonalna ocena rozwoju* (Wójcik 2017/2); *Zasoby komunikacyjne uczniów z zespołem Aspergera jako (nie)konieczne komponenty gotowości do podjęcia nauki w szkole* (I. Konieczna, Smolińska 2019/1); *Ograniczenia i możliwości osób ze spektrum autyzmu w zakresie umiejętności matematycznych w świetle dostępnych badań naukowych* (Zdziechowska-Dzierzgwa 2019/2); *Doświadczenia matek dzieci ze spektrum autyzmu w obliczu wielogłosowości wiedzy i praktyk dotyczących autyzmu* (Drabata 2019/5); *Terapia biomedyczna a funkcjonowanie społeczne dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu* (Jędruszczak, Al-Khamisy 2020/4); *Aktywność okoruchowa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu podczas percepcji bodźców społecznych – implikacje dla praktyki pedagogicznej* (Lubińska-Kościółek 2020/5); *Wyzwania współczesnej edukacji – uczeń z zespołem Aspergera (zaburzeniami ze spektrum autyzmu) w klasie szkolnej* (Banasiak 2021/3); *Wsparcie terapeutyczne ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole integracyjnej i włączającej – procedura interwencji na podstawie praktyki opartej na dowodach (evidence-based practice)* (Bombińska-Domżał 2022/2); *Możliwości i ograniczenia przedszkolaków z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w zakresie opanowania umiejętności liczenia* (Zdziechowska-Dzierzgwa 2022/2); *Maskowanie w autyzmie – analiza zjawiska* (Buchholz 2023/3).

Przedmiotem zainteresowania wielu badaczy były również problemy związane z niepełnosprawnością takich narządów zmysłów, jak wzrok i słuch. Wśród publikacji z zakresu tyflopedagogiki na szczególną uwagę zasługują artykuły:

*Przestrzeń w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku* (Czerwińska 2014/4); *Udostępnianie kultury obrazu osobom niewidomym i słabowidzącym z zastosowaniem audiodeskrypcji* (Dycht 2015/3); *Metoda ośrodków pracy w edukacji dzieci niewidomych w Ruandzie* (Czerwińska, Bajkiewicz 2017/1); *Psychospołeczne aspekty seksualności młodzieży z niepełnosprawnością wzroku* (Czerwińska 2018/2); *Rzeczywistość w rysunkach osób niewidomych. Procedury i narzędzie badawcze* (Niestorowicz 2018/5); *Uczeń niewidomy z dysleksją – zarys problemu* (Gindrich 2019/3); *Przygotowanie do startu w dorosłość – młode osoby z niepełnosprawnością wzroku w okresie tranzykcji z edukacji na rynek pracy* (Gładyszewska-Cylulko 2024/1).

Wśród publikacji z zakresu surdopedagogiki warto natomiast wymienić artykuły:

*Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* (Krakowiak 2016/1); *Głos w dyskusji na temat Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych rekomendowanego przez Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki* (Kupisiewicz 2016/2); *Czynniki determinujące sytuację społeczną młodych kobiet*

z uszkodzeniami słuchu (Kołodziejczyk 2016/5); *Uczenie się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych* (Domagała-Zyśk, Kłos-Dacka, Zadrożniak 2017/1); *Strategie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z wadą słuchu* (Olempska-Wysocka 2017/2); *Zadaniowa wrażliwość edukacyjna uczniów z uszkodzonym słuchem* (Olempska-Wysocka 2017/4); *Struktura i poziom inteligencji emocjonalnej u młodzieży niesłyszącej* (Opasińska, J. Rola 2018/1); *Dostosowanie lekcji języka angielskiego jako obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu w nauczaniu wczesnoszkolnym* (Domagała-Zyśk 2018/1); *Działalność szkół i zakładów dla dzieci głuchoniemych i niewidomych założonych z inicjatywy Żydów lwowskich w latach 1871–1939* (Łopot 2018/4); *Specyfika trudności w zakresie percepcji wzrokowej wynikających z nowotworów mózgu u dzieci* (Walkiewicz-Krutak, Paplińska 2019/2); *Skuteczność zastosowania minimikrofonów wspomagających słyszenie w terapii dzieci z implantem ślimakowym – badanie wielośrodkowe* (Bieńkowska i in. 2020/1); *Kompetencje w polskim języku migowym i umiejętność rozumienia czytanego tekstu u uczniów G/głuchych* (Kotowicz 2020/3); *Eye tracker jako narzędzie pracy pedagoga specjalnego – przykładowe zastosowanie w obszarze surdopedagogiki* (Zielińska 2020/4); *Dziecko z niedokształceniem mowy o typie afazji – zarys problematyki* (Walczak-Człapińska 2020/4); *Tożsamość społeczno-kulturowa a akceptacja siebie jako osoby z głuchotą prelingwalną, użytkownika implantu ślimakowego – badanie wstępne* (Kobosko 2021/3); *Wokół pedagogiki rdzenia tożsamości Głuchych* (Plutecka 2021/4); *Jakość życia zależna od zdrowia w okresie wczesnej dorosłości u osób z niedosłuchem prelingwalnym* (Kobosko, Poremska 2023/1). Innym rodzajem uszkodzenia narządów zmysłów jest uszkodzenie węchu, którego konsekwencje przedstawione są w publikacji *Niepełnosprawność węchowa – próba wprowadzenia pojęcia* (Hamerlińska 2020/1).

Przywołując tradycyjną klasyfikację niepełnosprawności, nie można pominąć wprawdzie nielicznych, ale jakże wartościowych publikacji poruszających zagadnienie niepełnosprawności ruchowej:

*Życie osoby z niepełnosprawnością ruchową – analiza przypadku w kontekście koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky’ego* (Szczesiuł 2014/1); *Postawy wobec osób z niepełnosprawnością a postawy osób z niepełnosprawnością ruchową wobec ludzi z innym rodzajem niepełnosprawności – próba porównania* (Skura 2017/5); *Czynniki utrudniające realizację życia seksualnego przez kobiety z niepełnosprawnością ruchową* (Gabryś 2019/2); *Resilience a poczucie stresu i samoskuteczności u małżonków/partnerów osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową* (Boczkowska 2020/5).

Istotnymi problemami podejmowanymi w „Szkołe Specjalnej” są również dysleksja i ADHD, którym poświęcono artykuły:

*Wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania a strategie uczenia się i osiągnięcia edukacyjne gimnazjalistów z dysleksją i bez specyficznych trudności w uczeniu się* (Kucharczyk, Dłużniewska 2016/3); *Uczestnictwo w kulturze popularnej a kompetencje społeczne i postawy twórcze uczniów z dysleksją i bez dysleksji w okresie adolescencji* (Kuracki, Dłużniewska, Kosewska 2016/4); *Wsparcie społeczne młodzieży z ADHD i młodzieży bez ADHD – badania porównawcze* (Al-Khamisy, Gosk 2016/5); *Dysleksja a trudności w czytaniu i pisaniu typu wzrokowego. Głos w dyskusji* (Boksa, Cuprych 2019/4); *Funkcjonowanie osób dorosłych z dysleksją – wybrane aspekty* (Kiliszek 2023/5).

Świadomość znaczenia towarzyszących dysleksji i ADHD niepowodzeń w nauce szkolnej, jako ważnego predyktora niedostosowania społecznego, znalazła swój wyraz w publikacjach z zakresu resocjalizacji:

*Wzory osobowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie – przykład wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych* (Konaszewski 2017/5); *Środowisko szkoły przywięziennnej w deskrypcjach uwiecznionych uczniów* (Jarzębińska 2018/3); *Identyfikacja efektów w procesie resocjalizacji dziewcząt niedostosowanych społecznie na podstawie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych* (Siemionow 2020/1); *Funkcjonowanie w izolacji więziennej skazanych na ekstremalnie długie kary pozbawienia wolności a szansa na udaną readaptację po zwolnieniu* (Miszewski 2021/1); *„Moralne odłączanie się” i empatia świadków dręczenia rówieśniczego* (Walczak-Człapińska 2022/3); *Hazard młodzieży w czasie pandemii COVID-19* (Miałkowska-Kozaryna 2023/3); *Alkohol wśród młodzieży – analiza porównawcza uczniów liceum ogólnodostępnego i katolickiego* (Chrypankowski 2023/3); *Proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych* (Porembska, Dziełak 2023/4); *Co działa, a czego lepiej się wystrzegać chcąc skutecznie resocjalizować? Porównanie działań prowadzonych w placówkach dla nieletnich oraz jednostkach dla dorosłych* (Fabisiak i in. 2024/2).

Wśród publikacji naukowych znalazły się także opracowania poświęcone metodom badania postaw nauczycieli wobec niepełnosprawności oraz stosowanym przez profesjonalistów praktykom wspomagania i wzmacniania rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Dotyczyły one takich zagadnień, jak:

*Indeks schematów nauczycieli u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – eksperymentalna wersja kwestionariusza Moi Nauczyciele (AD–AO–N)* (Kurtek 2015/5); *Adaptacja i walidacja Wielowymiarowej Skali Postaw wobec Edukacji Włączającej* (Mudło-Głagolska 2021/2); *Skala Praktyk Włączających – polska adaptacja Enabling Practices Scale* (Gosztyła, Grygiel, Lew-Koralewicz 2022/3); *Narzędzie do pomiaru postaw wobec osób z niepełnosprawnością – PL-MAS* (Kulesza 2023/4).

Odrębną kategorię publikacji naukowych stanowiły opracowania okolicznościowe, dotyczące ważnych wydarzeń z historii pedagogiki specjalnej i danych biograficznych jej twórców:

*Dziewięćdziesięciolecie czasopisma Szkoła Specjalna. Część I i II* (Hryniewicka 2015/1, 2015/2); *Humanizacja wychowania jako utopia (w społeczno-pedagogicznej antyutopii Janusza Korczaka)* (Kupriyanov 2015/2); *Wspomnienie o profesor Irene Obuchowskiej (1932–2016)* (Tarnowski 2016/3); *Kreatywność w edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w ujęciu profesor Marii Grzegorzewskiej* (Marek-Ruka 2017/4); *Maria Grzegorzewska – twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce* (Hryniewicka 2018/1); *Niepełnosprawni w Powstaniu Warszawskim* (Malinowski 2018/2); *Praca doktorska Marii Grzegorzewskiej w kontekście ówczesnego rozwoju nauk psychologicznych oraz niektórych aspektów jej biografii* (Hryniewicka 2022/1); *Hart ducha i kreatywność Marii Grzegorzewskiej w pokonywaniu barier stojących na drodze jej edukacji* (Hryniewicka 2022/2); *Warszawskimi śladami Marii Grzegorzewskiej* (Hryniewicka 2022/3); *„Pogański anioł” – refleksje na temat postawy religijnej Marii Grzegorzewskiej* (Hryniewicka 2022/4); *Charakterystyka spuścizny Marii Grzegorzewskiej w Muzeum im. Marii Grzegorzewskiej w Akademii*

*Pedagogiki Specjalnej w Warszawie* (Hryniewicka 2022/5); *100-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej* (Hryniewicka 2023/1); *Wskazania Marii Grzegorzewskiej z 1918 r. w sprawie szkolnictwa specjalnego. Geneza i działalność Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (1922–1976)* (Kulbaka 2023/2); *Otwarcie Muzeum Marii Grzegorzewskiej i Akademii Pedagogiki Specjalnej* (Hryniewicka 2023/3); *Wkład Janiny Doroszewskiej w rozwój pedagogiki terapeutycznej* (Hryniewicka 2023/4); *Maria Grzegorzewska jako dyrektorka Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w latach 1922–1967* (Kulbaka 2023/5); *100-lecie czasopisma „Szkoła Specjalna”* (Hryniewicka 2024/1); *Poczet redaktorów i sekretarzy „Szkoły Specjalnej”* (Hryniewicka 2024/2).

Wymieniając tytuły publikacji naukowych z ostatnich 10 lat, warto podkreślić, że nie wszystkie zamieszczone w „Szkoła Specjalnej” artykuły dotyczyły realiów polskich. Wiele spośród nich było przygotowanych przez autorów obcojęzycznych (pochodzących m.in. z Białorusi, Izraela, Japonii, Kazachstanu, Rosji, Słowacji, Ukrainy, Wielkiej Brytanii i Wietnamu), którzy przyczynili się do zwiększenia możliwości wymiany doświadczeń zawodowych oraz poszerzenia wiedzy o najnowsze osiągnięcia zagraniczne z zakresu pedagogiki specjalnej. Były to publikacje:

*Stan obecny i perspektywy rozwoju pomocy korekcyjnej i pedagogicznej w Republice Białorusi dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym* (Lisovskaya 2014/1); *Wpływ stresorów w relacjach rodzinnych na rozwój osobisty młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i sensoryczną* (Gultyayeva, Matasov 2014/4); *O specjalnych warunkach korzystania z komputera w pracy z dziećmi „specjalnymi”* (Denisowa 2014/5); *Ocena wyników uczniów w realizacji zadań złożonych i ich efektywności pedagogicznej* (Bekbajewa 2015/1); *Wykorzystanie technologii informatycznych w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi* (Kenesbaev, Makhmetova 2015/4); *Tworzenie warunków edukacyjnych do socjalizacji i integracji społecznej dorosłych niepełnosprawnych przebywających w neuropsychiatrycznych domach opieki na Białorusi* (Lisovskaya 2015/3); *W sprawie integracji systemów edukacyjnych w Republice Kazachstanu* (Kenesbaev i in. 2015/5); *Koncepcyjne podstawy federalnych standardów edukacji ogólnej dzieci z problemami rozwojowymi w Rosji* (Kantor, Iljina, Zarin 2016/2); *Interaktywne metody kształtowania kompetencji inkluzyjnych u uczniów w warunkach adaptacji społecznej* (Kislyakova Klezovich 2016/3); *Stosunek kazachskich uczniów klas pierwszych do wspólnej edukacji z rówieśnikami z niepełnosprawnością* (Kulesza, Autayeva, Butabayeva 2016/4); *Treść i organizacja pracy korekcyjnej z dziećmi z implantami ślimakowymi w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym: doświadczenia Republiki Białorusi* (Feklistova, Abuhova, Veretennikova 2016/5); *Badanie porównawcze edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w Japonii i Polsce* (Kuroda, Kulesza 2017/1); *Specyficzność wykorzystania technologii komputerowej w nauczaniu geografii uczniów z uszkodzeniami słuchu* (Makhmetova 2017/1); *Współczesny stan i perspektywy kształcenia dzieci z opóźnieniem rozwoju psychicznego: spojrzenie z pozycji kulturowo-historycznej teorii Lwa Semenowicza Wygotskiego* (Babkina 2017/2); *Współczesne tendencje w tworzeniu i wykorzystaniu technologii komputerowych w pedagogice specjalnej* (Kenesbaev, Makhmetova 2017/3); *Specyfika samoregulacji procesu uczenia się dzieci z zaburzeniami sensorycznymi w wieku wczesnoszkolnym z zaburzeniami czuciowo-mózgowymi*



(Achmetzyanova, Artemiewa 2017/4); *Włączanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w proces edukacji ogólnodostępnej* (Orazaeva, Tulebiewa 2017/5); *Zmiana postaw uczniów niereligijnych i religijnych wobec homoseksualizmu: Wykład środkiem oddziaływania* (Pearlman-Avnion, Eshed-Lavi 2018/1); *Polityka edukacji włączającej a zapewnienie jakości nauczania dzieci niepełnosprawnych* (Thuy Hang 2018/2); *Orientacja społeczna i codzienna uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną: aspekty merytoryczne i metodologiczne* (Gładkoja 2018/3); *Model łączący interwencje medyczne i edukacyjne dla dzieci z zaburzeniami rozwojowymi w Wietnamie – poprzez studia przypadków* (Trang Thu 2018/4); *Ewaluacja osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – badanie wstępne* (Autayeva i in. 2019/1); *Prokrastynacja, perfekcjonizm i umiejscowienie kontroli w środowisku akademickim* (Pearlman-Avnion, Harduf 2019/2); *Badania dotyczące opracowania i wykorzystania zbioru standardów służących zapewnieniu jakości edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych w Wietnamie* (Nguyen Xuan 2019/3); *Cechy osobowe i samooceny młodzieży jąkającej się jako czynnik skuteczności psychologiczno-pedagogicznego wsparcia* (Zaytseva, Sys 2019/5); *Harmonizacja stanu czuciowo-ruchowego dzieci z ASD jako czynnik zwiększający ich zdolności adaptacyjne* (Skrypnyk, Taran, Nedashkivska 2022/4); *Aktualne problemy z integracją dzieci z zespołem Downa na Słowacji przedstawione z perspektywy rodziców* (Radková, Cintulová, Rottermund 2022/1); *Indywidualne cechy umiejętności komunikacyjnych u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* (Havrylova, Konstantyniv, Havrylov 2022/5); *Czy niedojrzałość neuromotoryczna stanowi istotny czynnik słabych wyników w nauce i specjalnych potrzeb edukacyjnych? Przegląd literatury na temat roli odruchów pierwotnych jako wskaźników i miary niedojrzałości neuromotorycznej* (Blythe 2023/2)<sup>1</sup>.

## Prace z praktyki pedagogicznej

Ważne miejsce w strukturze czasopisma zajmuje dział „Z praktyki pedagogicznej”, w którym zamieszczane są publikacje wyrastające z bezpośrednich kontaktów pedagoga z dzieckiem oraz służące popularyzacji podstawowych założeń organizacji procesu jego rewalidacji. Według Frydrychowskiej i Głazek (1974, s. 293) dział ten, początkowo nazywany „z praktyki nauczycielskiej”, zawsze „otoczony był szczególną opieką Marii Grzegorzewskiej, która pragnęła pobudzić inicjatywę nauczycieli w kierunku samokształcenia, zachęcając ich do dzielenia się na łamach «Szkoły Specjalnej» doświadczeniami i spostrzeżeniami zdobytymi w pracy”. W latach 2014–2024 zamieszczono w nim 81 publikacji (15,88%) o następujących tytułach:

*Program i wyniki programu Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych opartych na rozwoju sensomotorycznym. Część I i II* (Piotrowska-Madej, Żychowicz 2014/1, 2014/2); *Podręcznik w tradycyjnie ujętym procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – na marginesie dyskusji o nowym powszechnym*

<sup>1</sup> Dla większej przejrzystości tekstu tytuły ww. publikacji zamieszczone w czasopiśmie w oryginalnym języku zostały przetłumaczone przez autorkę na język polski.

*i jednolitym elementarzu (Gajdzica 2014/4); Refleksje nauczyciela po obejrzeniu filmu „Nienormalni” (Łoźna 2014/4); Pies przewodnik osoby niewidomej (Domańska 2014/5); Niedostosowanie społeczne nieletnich a obniżona sprawność intelektualna – praca z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych (Siemionow 2014/5); Rozważania nad praktykami (Górecka 2014/5); Uczeń ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI) (Biela 2015/1); Aparaty słuchowe i inne urządzenia wspomagające słyszenie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu – co powinien wiedzieć nauczyciel (Lewandowska 2015/2); Problemy szkolne dzieci leworęcznych (I. Konieczna 2015/3); Realizacja treści przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na III etapie edukacyjnym (Buchnat, Waszyńska 2015/3); Dogoterapia jako metoda wspierająca terapię dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (Cypress 2015/3); Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. „Nasz elementarz a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością” (Gajdzica, Czyż 2015/4); Słowa zamknięte w kroplach atramentu – o tworzeniu i recepcji twórczości przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (Bobik 2015/4); Zasady i sposoby rozwijania kompetencji kluczowych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Wolan 2016/1); Przestrzeń szkoły specjalnej w ocenie rodziców (Grzyb, Rączka 2016/1); Gotowość nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (na przykładzie wybranego przedszkola ogólnodostępnego (Skotnicka 2016/2); Pomiędzy językami – tłumacz języka migowego w procesie kształcenia osób z uszkodzonym narządem słuchu na poziomie szkolnictwa wyższego (Krzymowska 2016/3), Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych (I. Konieczna, Cichočka-Segiet 2016/4); Logopeda – wzorzec i rola terapeuty w procesie wczesnej edukacji (Pardej 2016/5); 100 lat normalizacji polskiej książki brajłowskiej. Problematyka adaptacji podręczników szkolnych (S. Więckowska 2017/1); Stymulacja ukierunkowana a sprawność fizyczna osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Studium przypadku (Zwierzchowska i in. 2017/2); Ocena umiejętności z zakresu motoryki małej w grupie dzieci z zespołem Aspergera w wieku 5–7 lat (Hyjek i in., 2017/3); Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością wzroku (Kuczyńska-Kwapisz 2017/4); Niepewność grawitacyjna i nietolerancja ruchu (Buchholz 2017/4); Urazy w judo u studentów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością ruchową (Jaworski 2017/3); Koło terenowe Stowarzyszenia „Krok za Krokiem” w Biłgoraju jako przykład dobrych praktyk działań lokalnych na rzecz osób z niepełnosprawnością i ich rodzin (Ciosmak 2018/1); Wykorzystanie tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu (Szykowna 2018/2); Dom pomocy społecznej jako placówka terapeutyczna dla osób z niepełnosprawnościami (Stawikowska 2018/3); Tutoring rówieśniczy dla dziecka ze spektrum autyzmu (Ferenc 2018/3); Trudności w nauce czytania i pisania u dzieci z ADHD (Kajka 2018/3); Od sprawności motorycznej do nauki pisania – rozwiązania praktyczne (Pleskot 2018/4); Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jako forma zabawy i edukacji dziecka w szkole specjalnej – program autorski dla dzieci korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej (Weyer 2018/4); Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny – aspekty prawne z komentarzem. Część I i II (Trochimiak 2018/5, 2019/2); Wspólnoty L’Arche, ich powstawanie i funkcjonowanie – siła słabości (Szemplińska 2019/1); Organizacja kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością – analiza*

wybranych problemów (Pufund 2019/3); Przekonania rodziców na temat edukacji integracyjnej, jej istoty, szans i ograniczeń (Płaczekiewicz 2019/3); Wczesna terapia surdologiczna w aspekcie stymulacji rozwoju dziecka z niepełnosprawnością słuchową (opis indywidualnego przypadku) (Maculewicz 2019/4); Tablica dydaktyczna do samodzielnej pracy uczniów niewidomych i ze spastycznością mięśni (Rębilas, Rębilas 2019/4); Zaburzenia przetwarzania słuchowego – algorytm postępowania diagnostyczno-terapeutycznego (Rostkowska, Wojewódzka, Kupisiewicz 2019/5); Określenie możliwości poznawczych dziecka ze spektrum autyzmu na podstawie dynamicznej oceny rozwoju poznawczego – refleksje nauczycielki (Pszczółkowska 2019/5); Nowe media w arteterapii (Chmielnicka-Plaskota, Florczykiewicz 2020/1); Funkcjonowanie społeczne dziecka z autyzmem – analiza indywidualnego przypadku (Paruch, Al-Khamisy 2020/2); Trudne macierzyństwo w percepcji matek w latach 90. XX w. i współcześnie (Zalewska 2020/3); Przegląd i analiza metod terapeutycznych dedykowanych przetrwałym odruchom pierwotnym (Krzeszewska, Mikołajewska 2020/4); Terapia ręki jako holistyczna forma wsparcia ucznia z obniżoną sprawnością motoryki małej (Zielińska 2020/4); Funkcjonowanie ucznia z niedowidzeniem ze szczególnym uwzględnieniem choroby Stargarda w ogólnodostępnej szkole podstawowej – studium przypadku (Łuczak, Brzuzy, Szmalec 2020/5); Jak wspierać w szkole jękającego się ucznia? (Kowalczyk 2020/5); Trudne drogi adaptacji matek do głębokiej niepełnosprawności intelektualnej dziecka (D. Aksamit, Kruś-Kubaszewska 2021/1); Blogi – nowe forum rodziców dzieci z niepełnosprawnościami (Palak 2021/1); Plany życiowe młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako obszar pracy pedagoga szkolnego (Bobik 2021/2); Trudności pokarmowe u dzieci ze spektrum autyzmu – propozycja strategii rozszerzania diety u dziecka z ASD (Niemyjska 2021/3); Multimedialne treningi uwagi słuchowej stosowane w terapii zaburzeń przetwarzania słuchowego (Kupisiewicz, Rostkowska 2021/3); Wspieranie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w przedszkolu specjalnym – ujęcie praktyczne (D. Aksamit 2021/4); Zapobiec wykluczeniu – rola terapeutów i rodziców we włączaniu dziecka z niepełnosprawnością do systemu edukacji (Gałkowska, Kruś-Kubaszewska 2021/5); Postawy rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Iwanicki, Lacek 2021/5); Kelly Hunter w pracy teatralnej z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Prokopiak 2022/1); Rola wirtualnych wizyt domowych z wykorzystaniem coachingu we wczesnym wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w okresie pandemii COVID-19 (Twardowski 2022/2); Szkolny Program Interwencyjny INPP Sally Goddard Blythe w pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce (Zielińska 2022/2); Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym a codzienne funkcjonowanie w aktywnościach przedszkolnych dziecka ze spektrum autyzmu. Studium przypadku z zaleceniami do pracy z dzieckiem w przedszkolu (Stefanow 2022/4); Obszary nieprzystosowania społecznego na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania. Studium przypadku (E. Aksamit, Trafna-Jurkiewicz 2022/4); Skuteczność włączenia dziecka z zaburzeniami rozwoju do środowiska przedszkolnego. Doświadczenia z przedszkola integracyjnego (Skrzetuska, Majkowska 2022/5); Innowacyjne metody pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie (Moleda 2023/1); Umiejętności niezbędne do prowadzenia kompetentnej rozmowy z podopiecznym w pracy resocjalizacyjnej (Mielczarek, Nawrocka

2023/2); *Trudności szkolne dziecka słabowidzącego z płodowym zespołem alkoholowym (FAS) – studium przypadku* (Kurowska 2023/2); *Funkcjonowanie rodziny dziecka z zespołem Retta ze szczególnym uwzględnieniem roli komunikacji alternatywnej (AAC) – studium indywidualnego przypadku* (Choszczyk 2023/3); *Wykorzystanie autorskiej adaptacji programu MOVE TO LEARN (Ruch dla uczenia się) w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w szkole specjalnej* (Wiśniewska 2023/4); *Telefon dla Osób Dorosłych w Kryzysie Emocjonalnym: możliwości wspierania osób w kryzysie na odległość* (Bilska 2023/5); *Self-adwokatura osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa teoretyczna i praktyczna* (Majewska-Bielska 2023/5); *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka prenatalnego oraz jego rodziny w praktyce pedagogicznej. Studium indywidualnego przypadku* (Zalewska 2023/5); *Zabawa w edukacji matematycznej małego dziecka. Wybrane uwarunkowania pedagogiczne i medyczne* (Zalewska, Celarek, Makara, Celarek, Michalak, Urbaniak 2023/5); *Wielozmysłowe wspieranie rozwoju mowy dziecka neuroatypowego – z doświadczeń terapeuty* (Dowgiałło 2024/2).

Podobnie jak w opracowaniach naukowych, także w tym dziale, poza relacjami z terenu Polski, pojawiają się publikacje ukazujące kierunek zagranicznej pracy pedagogicznej w obszarze pedagogiki specjalnej:

*W stronę integracji – rozwój kształcenia specjalnego w Holandii* (Papuda 2014/3); *Nieletni przestępcy w Holandii i system ich resocjalizacji* (Buczyńska 2015/3); *Organizacja pracy z małymi dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w specjalnym żłobku-przedszkolu nr 2, Ałmata, Kazachstan* (Ziparova, Kulesza 2016/4); *Edukacja oraz wsparcie dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami w Chorwacji* (Żyta, Ćwirynkało 2017/5); *Wspieranie rozwoju koncentracji uwagi oraz umiejętności społecznych dzieci z autyzmem za pomocą programu Attention Autism* (Twardysz, Kosewska 2019/1); *Historyczne uwarunkowania edukacji włączającej w Japonii* (Grzesiak 2021/2).

### **Artykuły w dziale „Prawo i praktyka”**

Stosunkowo młodym działem jest „Prawo i praktyka” (istnieje od 2009 r.), w ramach którego w latach 2014–2023 zostało opublikowanych 45 artykułów (8,80%), prezentujących istotne aspekty prawne dotyczące różnych dziedzin życia osób z niepełnosprawnościami:

*Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie. Część I i II* (Szeroczyńska 2014/1, 2014/2); *Czy obowiązkowe szczepienia ochronne dzieci są naprawdę obowiązkowe?* (Szeroczyńska 2014/3); *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną sprawcą czynu zabronionego* (Szeroczyńska 2014/4); *Odpowiedzialność nieletniego z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną* (Szeroczyńska 2014/5); *Stanowisko Komitetu Praw Osób z Niepełnosprawnościami ONZ w sprawie zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnościami* (Szeroczyńska 2015/1); *Równe traktowanie osób z niepełnosprawnością w prawie polskim* (Szeroczyńska 2015/2); *Prawa wyborcze osób z niepełnosprawnością intelektualną – sprzeczność Konstytucji RP z międzynarodowym standardem praw człowieka* (Szeroczyńska 2015/3); *Prawa i obowiązki osoby z niepełnosprawnością intelektualną*

*jako pokrzywdzonej w procesie karnym. Część I, II, III, IV (Szeroczyńska 2015/4, 2016/1, 2016/2, 2016/3); Wyborca z niepełnosprawnością (Szeroczyńska 2015/5); Program 500 plus – nowa forma pomocy państwa w wychowywaniu dzieci (Nowicka-Skóra 2016/4); Niebezpieczne umowy: przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki. Część I i II (Szeroczyńska 2016/5, 2017/1); Ochrona dobra dziecka i realizacja jego prawa do wychowania się w rodzinie a organizacja pieczy zastępczej (Zozuła 2017/2); Formy zawierania umów przez osoby z niepełnosprawnością (Szeroczyńska 2017/3); Dziecko poczęte niezdolne do samodzielnego życia w świetle przepisów prawa. Część I, II, III, IV i V (Szeroczyńska 2017/4, 2017/5, 2018/1, 2018/2, 2018/3); Konstytucyjne nie dla prawa do małżeństwa dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Część I i II (Szeroczyńska 2018/4, 2018/5); Poziom respektowania praw osób z niepełnosprawnościami w Polsce według Komitetu ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami (Szeroczyńska 2019/1); Udział osoby z niepełnosprawnością intelektualną w eksperymencie medycznym (Szeroczyńska 2019/2); Prawo do życia towarzyskiego osób ubezwłasnowolnionych całkowicie – na kanwie wyroku Sądu Najwyższego z 17 maja 2018 r. (III CZP 11/18) (Szeroczyńska 2019/3); Przyczyna niepełnosprawności daną poufną. Na kanwie wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 19 czerwca 2018 r., SK 19/17 (Szeroczyńska 2019/4); Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako spadkodawca. Część I – Testament (Szeroczyńska 2019/5); Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako spadkodawca. Część II – Dziedziczenie ustawowe (Szeroczyńska 2020/1); Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako spadkobierca. Część I, II i III (Szeroczyńska 2020/2, 2020/3, 2020/4); Alternatywy dla dziedziczenia: umowy darowizny i dożywocia (Szeroczyńska 2020/5); Polskie regulacje dotyczące zapewnienia dostępności dla osób z niepełnosprawnością (Szeroczyńska 2021/1); Prace domowe w świetle prawa (Długosz 2021/2); Dostępność cyfrowa stron internetowych podmiotów publicznych dla osób z niepełnosprawnościami (Szeroczyńska 2021/3); Zakaz przewłaszczenia nieruchomości na zabezpieczenie lichwy (Szeroczyńska 2022/1); Opieka wytchnieniowa – bezpłatna forma wsparcia dla opiekuna faktycznego osoby z niepełnosprawnością (Szeroczyńska 2022/2); Osoba ubezwłasnowolniona jako pracownik. Część I i II (Szeroczyńska 2022/3, 2022/4); Klub integracji społecznej instrumentem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnościami (Szeroczyńska 2022/5); Opieka zdrowotna dzieci szkolnych. Część I i II (Szeroczyńska 2023/1, 2023/2).*

## **Z kraju i ze świata**

W ostatnim dziesięcioleciu opublikowano w tym dziale 52 artykuły (10,17%), które przedstawiają – zgodnie z sugestią Marii Grzegorzewskiej – najważniejsze informacje o aktualnych w tym czasie zagadnieniach z dziedziny nauki i techniki, historii rozwoju oraz organizacji poszczególnych działów szkolnictwa specjalnego w Polsce i na świecie (por. Frydrychowska, Głazek 1974, s. 291–293). Wśród artykułów, które w większości przypadków mają postać sprawozdań i relacji dostarczających inspiracji do poszukiwania nowych form i metod pracy w naszym kraju, znalazły się opracowania na temat:

III Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej – bajki świata*. Olsztyn, 7 czerwca (Kuracki 2014/1);

Międzynarodowej Konferencji Naukowej Edukacja małego dziecka – Rodzina, Przedszkole, Szkoła – przemiany instytucji i ich funkcji. Ustroń–Cieszyn, 5–6 listopada 2013 (Dłużniewska, Kucharczyk 2014/1); Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Resocjalizacja, reintegracja, inkluzja – współczesne inspiracje dla teorii i praktyki” 14–15 listopada 2012, Warszawa, APS (Porembaska, Moleda 2014/2); Międzynarodowego Seminarium pt. Modernizacja pieczy społecznej: Wykorzystanie środków unijnych w zakresie przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnym (Książek 2014/3); szkolenia Edukacja dzieci z uszkodzonym wzrokiem z niepełnosprawnością sprzężoną w środowisku edukacji włączającej. Bydgoszcz, 10–13 kwietnia 2013 (Paradowska 2014/4); Międzynarodowej Konferencji pt. Dyskalkulia – diagnoza, terapia i wsparcie edukacyjne. Gdańsk, 28–29 marca 2014 (Pietrowska 2014/5); IV Międzynarodowej Naukowo-Szkoleniowej Konferencji Montessori – Inspiracje. Warszawa, 4–6 kwietnia 2014 (Gogacz, Zalewska 2015/1); Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Opieka zdrowotna i wsparcie społeczno-pedagogiczne osób przewlekle chorych i z niepełnosprawnością – historia i współczesność. Katowice, 12–13 grudnia 2014 (Czerwińska, I. Konieczna 2015/2); Polskiej myśli tyflopedagogicznej rozwijanej za granicą (Kuczyńska-Kwapisz 2015/3); Międzynarodowej Konferencji: Teacher in Europe 2015. Empowering values and norms in European Education (Nauczyciele w Europie 2015. Umacnianie wartości i norm w edukacji europejskiej). Zwolle (Holandia) (Bielawska 2015/4); Aktualne problemy rehabilitacji wzroku w świetle konferencji Usprawnianie widzenia u dzieci z dysfunkcją wzroku w zaburzeniach neurologicznych. Bydgoszcz, 20–21 listopada 2014 (Reimann 2015/4); VII Konferencji Naukowej Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – krytyczna analiza. Obrzycko, 15–16 kwietnia 2015 (Olempska-Wysocka 2015/5); Międzynarodowej Konferencji Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Warszawa, 26 marca 2015 (Gardian-Małkowska 2015/5); Międzynarodowej Konferencji Naukowej Problemy osób głuchoniewidomych: doświadczenia, zadania, perspektywy. Moskwa, 15–16 kwietnia 2015 (Challenges for the Deaf-Blind: Experience, Tasks and Prospects. Moscow, 15–16 April 2015) (Zaorska 2016/1); VI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji: Medycyna i medycyno-pedagogiczna rehabilitacja dzieci z zaburzeniami refrakcji oraz innymi schorzeniami wzroku. Lwów, 18–19 czerwca 2015 (Zaorska 2016/2); Międzynarodowej Konferencji Naukowej Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka. Lublin, 26–27 listopada 2015 (Czerwińska 2016/3); Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej z cyklu „OSOBA” Inter-dyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (Walczak 2016/3); Konferencji Naukowej z cyklu Wrocławskich Spotkań Pedagogów Specjalnych pt. Wyzwania emancypacyjne w przestrzeni edukacyjnej i pomocowej. Wrocław 15–16 września 2016 (Jakubas 2016/4); V Międzyuczelnianej Konferencji Doktorantów Pedagogów i psychologów wobec wyzwań edukacyjnych. Warsztat młodego badacza. Warszawa, 17–18 marca 2016 (Cieślakowska 2016/5); I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu Tyflopedagogika – teoria i praktyka. Osoba z niepełnosprawnością wzroku wobec zmieniającej się przestrzeni społeczno-kulturowej i edukacyjno-rehabilitacyjnej. Warszawa, 14 października 2016 (Kucharczyk 2017/1); III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu Horyzonty Pedagogiczne Jest sobie człowiek... z niepełnosprawnością – z doświadczeniem w przyszłość. Olsztyn, 12–13 maja 2016 (Mazurek,

Kołodziej 2017/2); wykładu otwartego prof. Louise Archer z King's College London. Warszawa, 13 października 2016 (Tłuściak-Deliowska 2017/3); Konkursu Piękne czytanie (Wiśniewska 2017/3); Kongresu Człowiek w świecie niewiadomych: historyczno-kulturowa metodologia poznania. Moskwa, 14–19 listopada 2016 (zorganizowanego z okazji ogłoszenia roku 2016 Rokiem L.S. Wygotskiego w Rosji) (Zaorska 2017/4); XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów Pułapki badań nad edukacją, Katowice – Wisła, 12–16 września 2016 (Michalak-Dawidziuk 2017/5); Konferencji naukowej Tożsamość pedagogiki. Towarzystwo – etyczność – wspólnotowość. Warszawa, 11 maja 2016 (zorganizowanej z okazji Jubileuszu 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego) (Kust 2017/5); VII Konferencji Pedagogiki Dialogu: Emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu. Warszawa, 9 grudnia 2016 (Michalak-Dawidziuk 2018/1); XI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Pedagogiki korekcyjna: historia, teraźniejszość i perspektywy rozwoju. Kamieniec Podolski, 25–26 kwietnia 2017 (Zalewska 2018/1); Ogólnopolskiej Konferencji Sejmowej Zdaniem niepełnosprawnych. Warszawa, 14 października 2017 (Paradowska 2018/2); II Konferencji Naukowej Ofiary Przemocy Osoba doświadczająca przemocy w świecie milczenia czy wsparcia? Człowiek człowiekowi... Refleksje interdyscyplinarne. Lublin, 6 grudnia 2017 (Cieślakowska 2018/2); VII Międzyuczelnianej Konferencji Doktorantów pt. Pedagogzy i psycholodzy wobec wyzwań edukacyjnych. Warsztat młodego badacza. Warszawa, 15–16 marca 2018 (Kamińska 2018/4); Najwyższa Izba Kontroli o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. Część I i II (Malinowski 2018/4, 2018/5); XI Ogólnopolskiej Konferencji z cyklu Ekologia Humanistyczna, Warszawa, 12 kwietnia 2018 (Falkowska 2019/1); XV Konferencji Naukowej Bilans zysków i strat. Oblicza inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnością – od ideologii do codzienności, Ustroń, 16–17 kwietnia 2018 (Olszówka 2019/1); Międzykulturowość w szkołach – refleksje z wizyty studyjnej w Berlinie, marzec 2018 (Nowak 2019/2); II Dnia Penitencjarystyki „Sprawcy przestępstw seksualnych” na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 10 kwietnia 2018 (Nymś-Górna 2019/3); Międzynarodowej Konferencji Naukowej „W poszukiwaniu nowych, kompleksowych rozwiązań edukacyjnych i terapeutycznych dla osób dotkniętych autyzmem”. Wrocław–Legnica, 22–23 czerwca 2018 (Weyer 2019/4); Konferencji Zobaczycie rehabilitację osób niewidomych i słabowidzących. Warszawa, 27 września 2018 (Paradowska 2019/4); Zielone miasta i koncepcja smart city – ważny element jakości życia (Falkowska 2019/5); XII Międzynarodowego Kongresu Autism–Europe, Nicea (Francja), 13–15 września 2019 (Skarbek 2020/2); Kształcenie uczniów z potrzebami dodatkowego wsparcia w Szkocji – w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań (Ćwirynkało, Bartnikowska 2020/3); Konferencji Międzynarodowej Nierówna Edukacja. Forum Wymiany Myśli i Doświadczeń. Cieszyn, 20 listopada 2019 (Górniewska-Zwolak, Donocik, Mrózek 2020/5); II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu Dziecko i rodzina – obrady sekcji III Edukacja włączająca – wyzwania dla dziecka i rodziny, 27 kwietnia 2021 (Paradowska 2021/4); 70-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze (Szafińska-Chadała, Świdkiewicz 2022/4); Kryzys psychiczny dzieci i młodzieży w Polsce. Poszukiwanie rozwiązań – Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży (Kosewska 2022/4); Konferencji w ramach obchodów Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną, Warszawa, 5 maja

2022 (Paradowska 2022/5); Pleneru malarskiego zorganizowanego przez Fundację Leny Grochowskiej z Siedlec, Rogacze, 11–20 sierpnia 2022 (Żabińska 2023/3); Konferencji International Society for Autism Research 2023, Sztokholm, 3–6 maja 2023 (Waligórska 2023/3); VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych, 1 czerwca 2023, online (Paradowska 2023/4); X Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej Inkluzja społeczna w czasach niepewności, Siedlce, 12–13 października 2023 (Miałkowska-Kozaryna 2023/4); „Pomoc drugiemu człowiekowi – w obliczu współczesnych wyzwań” – niemieccy studenci pracy socjalnej z wizytą studyjną w APS, Warszawa, 15–20 października 2023 (Poremska, Głowik 2023/4); XXVI Ogólnopolska Scena Prezentacji Artystycznych Realizacja OSPAR, Warszawa, 6 grudnia 2023 (Sędzicki 2024/1), XXIV Festiwal Twórczości Artystycznej „FeTa 2024” Leszno, 17 kwietnia 2024 (Kacprzak, Pachniewska 2024/2).

## Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej

Istniejący od 1981 r. dział „Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej” jest swoistym dokumentem historycznym ukazującym sylwetki nie tylko pedagogów, lecz także lekarzy, psychologów i innych specjalistów, którzy wnieśli istotny wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. Od 2014 r. w dziale ukazało się 20 publikacji (3,91%): cykl artykułów poświęconych różnym aspektom życia i twórczości patronki uczelni, pod wspólnym tytułem *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej. „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część I, II, III, IV i V* (Hryniewicka 2014/1, 2014/2, 2014/3, 2014/4, 2014/5) oraz wspomnienia o takich osobach, jak: prof. Władysław Dykcik (Kopeć i in. 2014/1); dr Tadeusz Majewski (Zaorska 2018/3); dr Mirosława Czerska-Jurkowska (Hryniewicka 2018/4); Ojciec prof. Andrzej Potocki (Hryniewicka 2019/1); prof. Ewa Żabczyńska (Kuczyńska-Kwapisz 2019/4); prof. Urszula Eckert (Kupisiewicz, Wereszka 2020/2); prof. Tadeusz Stanisław Gałkowski (Hryniewicka 2020/4); prof. Andrzej Góralski (Łaszczyk 2020/5); prof. Zdzisław Dąbrowski (Zaorska 2021/1); Józef Mendruń (Zaorska 2021/2); Matka Elżbieta Róża Czacka (Kuczyńska-Kwapisz 2022/1); prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (Walkiewicz-Krutak 2022/2); Feliks Mowczanowski (Szewczenko 2022/3), prof. Jadwiga Ślenzak (Brudzyński 2023/1); dr Jan Pilecki (Parys 2024/1).

Dwa ostatnie działy to recenzje oraz rekomendacje nowości wydawniczych ukazujące dorobek rozwijającej się w Polsce i na świecie nauki ważnej dla pogłębienia wiedzy i poszerzenia horyzontów myślowych pedagogów pracujących z osobami z niepełnosprawnościami. W omawianym okresie na łamach „Szkoly Specjalnej” zostało zamieszczonych 47 recenzji (9,19%) i 82 rekomendacje (16,05%) różnych publikacji.

Zaprezentowane zestawienie wskazuje na dużą kreatywność autorów, którzy wychodząc naprzeciw oczekiwaniom odbiorców z różnych środowisk, podejmują nie tylko tematy przedstawiające dorobek współczesnej pedagogiki specjalnej, lecz także aktualne tematy wykraczające poza tę dyscyplinę naukową.



## Bibliografia<sup>2</sup>

- Duda, S. (2021). *Głos w dyskusji [w:] Jak śpiewać chórem w polifonicznym świecie?* Dyskutuują E. Bendyk, M. Mogalski, M. Rudaś-Grodzka oraz S. Duda. *Więź*, 1(683), 7–17.
- Frydrychowska, L., Głazek, J. (1974). Pięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. *Szkoła Specjalna*, 4, 289–308.
- Gandhi, M. (1958). *Autobiografia. Dzieje moich poszukiwań*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Hryniewicka, A. (2014). Czasopismo „Szkoła Specjalna” – powstanie – działalność – perspektywy. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 26, 127–142.
- Hryniewicka, A. (2015a). Dziewięćdziesięciolecie czasopisma *Szkoła Specjalna*. Część I. *Szkoła Specjalna*, 1, 5–15.
- Hryniewicka, A. (2015b). Dziewięćdziesięciolecie czasopisma *Szkoła Specjalna*. Część II. *Szkoła Specjalna*, 2, 85–100.
- Hryniewicka, A. (2024a). 100-lecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. *Szkoła Specjalna*, 1, 6–13.
- Hryniewicka, A. (2024b). Poczet redaktorów i sekretarzy „Szkoły Specjalnej”. *Szkoła Specjalna*, 2, 85–104.
- <https://www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl/numery-archiwalne/>
- <https://e-szkołaspecjalna.pl/issues>
- Piłsudski, J. (1936). Wybrane myśli Józefa Piłsudskiego. (Wybrał Andrzej Wrotniak). *Życie Szkolne*, 3, 97–98.
- Redakcja. (1994). „Szkoła Specjalna” 70-lecie czasopisma. *Szkoła Specjalna*, 2, 67–69.

## SUMMARY OF THE CONTENTS OF ‘SPECIAL SCHOOL’ FROM 2014 TO 2024

### *Abstract*

This article, which supplements the articles published on the occasion of the 100<sup>th</sup> anniversary of ‘Special School’ (Hryniewicka 2024a, 2024b), presents the structure and content of individual journal sections from the past decade. These sections are of particular importance for the further development of the theory and practice of special education as well as for the proper preparation of staff to meet the needs of special education and beyond.

**Keywords:** special education, ‘Special School’, structure and journal content

<sup>2</sup> Bibliografia obejmuje wyłącznie literaturę cytowaną w tekście. Pełne dane bibliograficzne artykułów wymienionych przy charakterystyce poszczególnych działów znajdują się w spisach treści odpowiednich roczników i numerów „Szkoły Specjalnej” dostępnych w wersji papierowej oraz cyfrowej (<https://www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl/numery-archiwalne/> i <https://e-szkołaspecjalna.pl/issues>).

FILIP CHRYPANKOWSKI  
<https://orcid.org/0000-0003-2042-8170>  
fchrypankowski@aps.edu.pl  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie  
KATARZYNA BEDNARSKA  
<https://orcid.org/0009-0009-5274-3918>  
kattrybulaska@gmail.com

ISSN 0137-818X  
DOI: 10.5604/01.3001.0054.8971  
Data wpływu: 2.07.2024  
Data przyjęcia: 27.09.2024

## POSTRZEGANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM W KONTEKŚCIE MAŁŻEŃSTWA I POSIADANIA DZIECI<sup>1</sup>

W artykule poruszono zagadnienia związane z małżeństwem i rodzicielstwem osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Grupą badanych osób byli internauci. W pracy skoncentrowano się na postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście posiadania dzieci, prawa do zawierania i stworzenia przez nich udanego małżeństwa oraz wymaganego wsparcia. Badania przeprowadzono wśród 260 osób metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Większość respondentów uważa, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć możliwość zawierania małżeństw, a ponad połowa badanych sądzi, że mogą one być dobrymi rodzicami, a więc realizować opiekę i zadania wychowawcze wobec dziecka. Jednocześnie większość badanych stwierdziła, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim posiadające dziecko nie są dobrze postrzegane przez społeczeństwo.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność intelektualna, rodzicielstwo, małżeństwo

### Wprowadzenie

Wraz z rozwojem nauk społecznych wzrasta zainteresowanie tematyką niepełnosprawności intelektualnej. Skutkiem tego jest świadomość potrzeby zmiany kierunku jej postrzegania oraz przyjmowanych wobec niej postaw. Na podstawie wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2021 r. w Polsce liczba osób z niepełnosprawnościami wynosi 5,4 miliona, a to przekłada się na 14,3% populacji Polski. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią około 1% całej populacji w Polsce, można zatem przyjąć, że osób z niepełnosprawnością intelektualną jest około 400 000.

Termin „niepełnosprawność intelektualna” został wprowadzony w 2010 r., w podręczniku autorstwa Roberta L. Shalocka oraz współpracowników

---

<sup>1</sup> Artykuł na podstawie niepublikowanej pracy magisterskiej Katarzyny Trybulskiej *Małżeństwo i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w świetle opinii internautów*. Warszawa 2018, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

pt. „Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports”, opublikowanym przez Amerykańskie Stowarzyszenie ds. Niepełnosprawności Inteluktualnej i Rozwojowej (Leśniak, 2019).

Trzy lata później termin „niepełnosprawność intelektualna” uznano także Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, a niepełnosprawność intelektualna została ujęta w klasyfikacji DSM V. Shalock i współpracownicy ujęli niepełnosprawność intelektualną jako charakteryzującą się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym (Shalock, 2010). Ograniczenie to przejawia się według autorów w poznawczych, społecznych oraz praktycznych umiejętnościach oraz ujawnia się przed 18. rokiem życia. Za najbardziej aktualną definicję niepełnosprawności intelektualnej uznaje się tę zaproponowaną w DSM V (American Psychiatric Association, 2018): „charakteryzuje się deficytami ogólnych sprawności umysłowych, takich jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, myślenie krytyczne, uczenie się w szkole oraz uczenie się na podstawie doświadczenia”.

Publikacje naukowe dotyczące niepełnosprawności intelektualnej skupiają się głównie na postawach względem osób z niepełnosprawnością. Według badań Damiana Machalskiego, Małgorzaty Kołpy, Anety Grochowskiej (2019) najczęstszym odczuciem na widok osoby z niepełnosprawnością jest współczucie, następnie życzliwość i chęć niesienia pomocy. Z badań Grażyny Durki (2009), przeprowadzonych na jednej z uczelni wśród studentów na kierunku pedagogika, wynika, że w społeczeństwie istnieje stereotyp niepełnosprawności – tak wskazała większość badanych. Co więcej, niemal wszyscy badani stwierdzili, że w ocenianiu osoby z niepełnosprawnością posługujemy się właśnie tymi stereotypami. Tadeusz Mądrzycki (1997) ujmuje stereotyp jako swoiste przekonanie, szczególnie uogólnienie, zbyt uproszczone, a przez to błędne w konkluzji i krzywdzące. Stereotypy mają charakter społeczny, dotyczą najczęściej konkretnej grupy osób i mają raczej negatywny charakter. Nierzadko raz utrwalony stereotyp już nie podlega modyfikacjom. Zbigniew Kazanowski (2020) wskazuje, że chociaż osobiste przekonania mogą się różnić, to większość ludzi korzysta ze stereotypów jako elementu swojej ogólnej wiedzy o społeczeństwie.

Wyznacznikiem funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną jest pełnienie przez nie różnych ról społecznych. Brak realizacji tych ról może z jednej strony wskazywać na trudności w procesie socjalizacji i przystosowania społecznego, a z drugiej prowadzić do krytyki ze strony otoczenia (Lewandowska, Jakoniuk-Diallo, 2023). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są bardzo często etykietowane jako osoby słabe, bezradne, zależne od innych i pozbawione szans na normalne życie (Szabała, 2010). Istotny brak więzi między osobami pełnosprawnymi i z niepełnosprawnością może prowadzić do wykluczeń, a postrzeganie ich przez pryzmat niepełnosprawności stawia je w relacji na niższej pozycji (Skura, 2016). W pracy Marcina Kolwitza i Iwony Radlińskiej (2015) zauważono, że podkreślaną właściwością komunikacji osób z niepełnosprawnością i osób pełnosprawnych jest poczucie wstydlivej odmienności. Antonina Ostrowska (2015) dodaje, że z powodu nieodpowiedniego postrzegania, a w konsekwencji traktowania, osoby z niepełnosprawnością same niejednokrotnie wycofują się z udziału w życiu społecznym. Dzięki edukacji

i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną osoby te mogą się rozwijać zgodnie ze swoim tempem i możliwościami, podejmować pracę i stawiać się aktywnymi uczestnikami życia społecznego.

Ważnym tematem, który dotyczy autonomii i podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest wchodzenie w związek małżeński oraz możliwość posiadania dzieci. Seksualność oraz jej wyrażanie stanowią fundamentalne prawa człowieka i są kluczowym aspektem życia dorosłych. W kontekście osób z niepełnosprawnością seksualność wciąż jednak bywa źródłem stygmatyzacji. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną kwestie związane z ich seksualnością były przez długi czas pomijane i ignorowane (Correa, Castro, Barrada, 2022). Obecnie wciąż jest to temat tabu. Relacje partnersko-intymne osób z niepełnosprawnością intelektualną spotykają się ze społecznym brakiem zrozumienia i akceptacji (Lisowska, Łojko, 2022). Informacje na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną są często ograniczone, co również prowadzi do braku wiedzy i zrozumienia. Co więcej, osoby te postrzegane są przez pryzmat aseksualności oraz jako wymagające stałej opieki społecznej (Medina-Rico, Lopez-Ramos, Quinones, 2018). Seksualność osób z niepełnosprawnością to temat, który wciąż rozwija się w literaturze i jest podejmowany przez coraz większą liczbę badaczy (m.in. Kamecka-Antczak, Szafranski, Wos, 2023; Correa, Castro, Barrada, 2022; Medina-Rico, Lopez-Ramos, Quinones, 2018; Kijak, 2016; Parchomiuk, 2022).

## Założenia metodologiczne

Celem przeprowadzonych badań jest rozpoznanie i opisanie postrzegania przez internautów osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście zawierania przez nie małżeństw i posiadania dzieci. Dobór grupy osób badanych był uzasadniony możliwością wypełnienia ankiety w komfortowym dla respondentów środowisku, co mogło przełożyć się na szczerość odpowiedzi, zwłaszcza w badaniu wrażliwych tematów. Wybór internautów był także podyktowany tym, że badanie mogło trafić do różnych lokalizacji, co jest trudne do osiągnięcia w badaniach tradycyjnych. Autorom badań zależało na opisaniu postrzegania jak najszerszego i zróżnicowanego grona osób.

Pytaniem głównym pracy było: Jak badana grupa internautów postrzega małżeństwo i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim?

Do osiągnięcia celu badań oraz odpowiedzi na pytanie główne posłużyły pytania szczegółowe:

- Jak badani internauci postrzegają możliwość zawarcia małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim?
- Czy według badanej grupy internautów osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą tworzyć udane małżeństwa?
- Jak są postrzegane przez badaną grupę internautów osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, które posiadają dzieci?
- Czy zdaniem badanej grupy internautów osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim potrzebują większego wsparcia przy wychowywaniu dzieci niż osoby pełnosprawne?

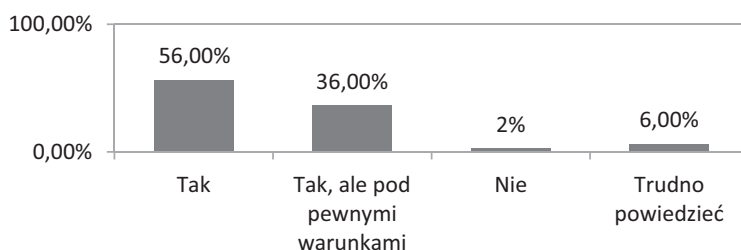
W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety internetowej. Kwestionariusz ankiety był anonimowy i wypełniany dobrowolnie przez uczestników. Składał się z 15 ustrukturyzowanych pytań zamkniętych (z możliwością dodania swojej odpowiedzi – tzw. „podpytanie”), w tym czterech dotyczących metryczki. Odpowiedzi udzielane przez respondentów były analizowane ilościowo. Dane były gromadzone za pomocą dedykowanych aplikacji internetowych. Link do kwestionariusza ankiety został udostępniony na różnych portalach społecznościowych. W badaniu uczestniczyło 260 internautów, z czego 237 to kobiety, a 23 to mężczyźni. Większość badanych internautów to osoby młode, poniżej 26. roku życia (80%).

Ostateczna analiza wyników badań uwzględniała jednak odpowiedzi całościowo – jako ogólnej grupy internautów, bez podziału i interpretacji ze względu na wiek i płeć. Autorzy skoncentrowali się na ogólnym odbiorze poruszanego tematu i dążyli do wyciągnięcia spójnych, całościowych wniosków.

### Wyniki badań

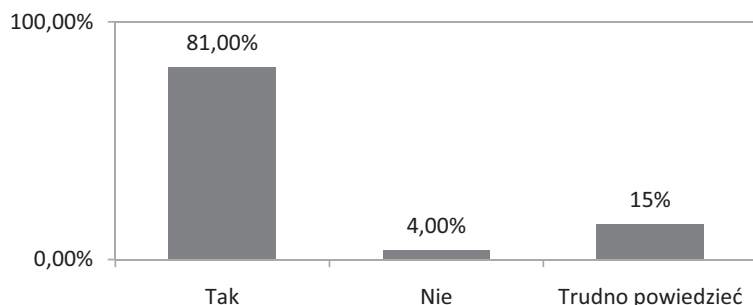
W tej części przedstawione zostaną szczegółowe wyniki badań dotyczące postrzegania przez internautów ról małżeńskich i rodzicielskich osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wyniki te będą następnie dyskutowane w kontekście istniejącej literatury oraz przeprowadzonych badań w tym zakresie.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż prawie 56% badanych uważało, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim powinny mieć prawo do zawierania związków małżeńskich (wykres 1). 36% było jednak zdania, że powinno następować to pod pewnymi warunkami, np. odpowiednie wsparcie państwowe, wcześniejsze szkolenia i wyrażenie takiej gotowości. Warto podkreślić, że 2% ankietowanych uważało, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie powinny mieć prawa do zawierania małżeństw.



**Wykres 1.** Małżeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim  
Źródło: badania własne.

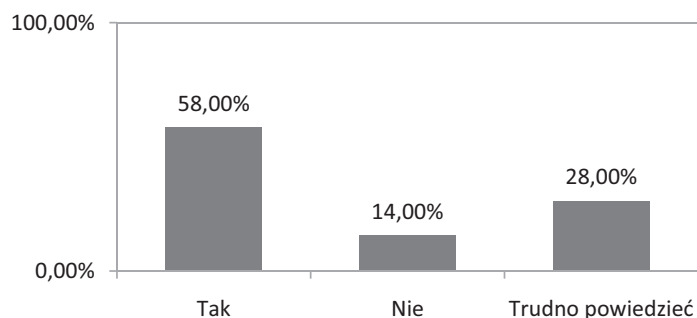
Respondenci w większości zgadzali się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą tworzyć udane małżeństwa (81%) – wykres 2. Ponadto 15% badanych miało problem z określeniem swojego zdania, a 4% stwierdziło, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mogą tworzyć udanych małżeństw.



**Wykres 2.** Stworzenie udanego małżeństwa

Źródło: badania własne.

Ponad połowa badanych (58%) uznała, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą być dobrymi rodzicami (wykres 3). Niemal jedna trzecia badanych (28%) nie miała zdania na ten temat, a 14% respondentów uważało, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie mogą być dobrymi rodzicami.

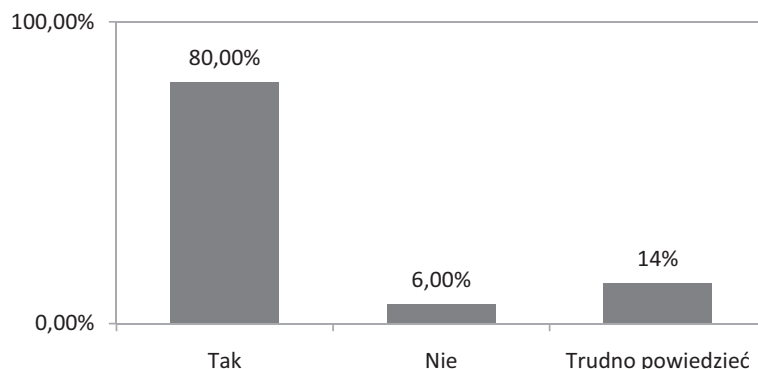


**Wykres 3.** Bycie dobrym rodzicem

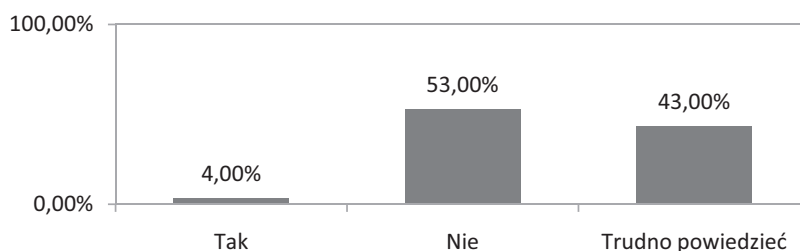
Źródło: badania własne.

Przeprowadzone badania wskazały, iż internauci w większości (80%) byli zdania, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą potrzebować większego wsparcia w procesie wychowywania dziecka niż osoby pełnosprawne (wykres 4).

Ponad połowa badanych internautów (53%) stwierdziła (wykres 5), że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim posiadające dziecko nie są dobrze postrzegane przez społeczeństwo. Niemal co drugi ankietowany (43%) miał trudność z wyrażeniem swojego zdania w tej sprawie. Jedynie 4% badanych stwierdziło, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną posiadające dzieci są dobrze postrzegane przez społeczeństwo.



**Wykres 4.** Potrzeba wsparcia przy wychowywaniu dziecka  
Źródło: badania własne.



**Wykres 5.** Postrzeżenie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim posiadających dzieci  
Źródło: badania własne.

## Dyskusja wyników

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że ponad połowa respondentów uważa, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim powinny mieć prawo do zawierania małżeństw. Jednocześnie, co trzeci badany zauważa konieczność zapewnienia im odpowiednich warunków, takich jak wsparcie państwowe i szkolenia. Te wyniki mogą sugerować, że społeczeństwo jest otwarte na możliwość zawierania małżeństw przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, pod warunkiem że zapewnione zostanie im odpowiednie wsparcie. Zgodnie z Kodeksem Rodzinnym i Opiekuńczym (Dz.U. 1964 nr 4, poz. 120), osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną nie mogą zawierać małżeństwa, chyba że sąd wyrazi zgodę, uznając, że niepełnosprawność nie zagraża małżeństwu i dzieciom z tego małżeństwa (Zima-Parjaszewska, 2017). Co ciekawe, w polskich badaniach Iwony Boruszkowskiej i Grażyny Durki (2007) 90% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zadeklarowało chęć zawarcia związku małżeńskiego. W badaniach dotyczących związków partnerskich z perspektywy kobiet z niepełnosprawnością intelektualną, Olga Rodzeń (2020) zauważa, że opinie uczestniczek są uzależnione od postaw rodziców wobec

związków swoich córek, w tym takich aspektów, jak wspólne zamieszkanie, małżeństwo czy pełnienie funkcji rodzicielskiej. Pomimo coraz większej społecznej akceptacji obowiązujące przepisy prawne ograniczają możliwość zawierania małżeństw przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Większość respondentów uważa, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą tworzyć udane małżeństwa. Wysoki poziom akceptacji sugeruje, że w opinii badanych niepełnosprawność intelektualna nie wyklucza możliwości budowania satysfakcjonujących związków i relacji. Jest to zgodne z tezą Remigiusza Kijaka (2016), który podkreśla, że podstawowe potrzeby ludzi są zbliżone, niezależnie od niepełnosprawności. Badania Katarzyny Ćwirynkało (2021) pokazują, że relacje mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną z ich partnerkami mogą być trwałe i udane. Czynnikiem istotnym, wspólnym dla takich par był wysoki poziom samostanowienia. Społeczne przekonanie, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą tworzyć udane małżeństwa, może stać się impulsem do wprowadzenia zmian legislacyjnych i reform, które ułatwią tworzenie związków partnerskich. Tym samym w znacznym stopniu wpłyną na autonomię tych osób.

Autorskie badania ujawniły, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną posiadające dzieci są często negatywnie postrzegane przez społeczeństwo. Badania Machalskiego, Kołpy i Grochowskiej (2019) sugerują, że negatywne postrzeganie osób z niepełnosprawnością może wynikać z braku osobistego doświadczenia i niechęci do nawiązywania kontaktu. Może być też efektem utrzymujących się szkodliwych stereotypów, skutkujących postrzeganiem tych osób jako niezdolnych do samodzielnego funkcjonowania i wymagających stałej opieki. Dodatkowo, prawie połowa badanych miała trudność z wyrażeniem zdania na ten temat. Niewielka część badanych internautów jest zdania, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną posiadające dzieci są dobrze postrzegane przez społeczeństwo. Badania Patrycji Lewandowskiej i Anny Jakoniuk-Diallo (2023) pokazują, że mimo pozytywnego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście ich funkcjonowania społecznego, istnieje sceptycyzm wobec ich zdolności do tworzenia intymnych związków i posiadania potomstwa. Konieczna jest więc dalsza edukacja społeczeństwa, która umożliwi świadomą zmianę przyjmowanych postaw wobec małżeństwa i rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Ponad połowa badanych uznała, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą być dobrymi rodzicami, a więc realizować opiekę i zadania wychowawcze takie, jakie pełni rodzic wobec dziecka. Prawie co trzeci z respondentów nie miał zdania na ten temat. Jednocześnie większość badanych uważa, że rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością może się wiązać z koniecznością większego wsparcia. W przeglądzie badań dotyczących rodzicielskiej niepełnosprawności intelektualnej w systemie wsparcia i pieczy zastępczej Jan Basiaga (2023) zauważył, że rodzice z niepełnosprawnością zmagają się z niskim poziomem wsparcia społecznego, negatywnymi postawami społecznymi, izolacją oraz dyskryminacją. Wskazuje to na potrzebę zintensyfikowania działań edukacyjnych i powstawania wyraźniejszych pomysłów (np. kampanii społecznych, szkoleń i kursów), które wpłyną na zmianę podejścia i postrzegania.



Badania Kameckiej-Antczak, Szafrąńskiego i Wos (2023) przeprowadzone wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wskazują, że wielu z nich traktuje założenie rodziny jako cel lub marzenie. Mówienie wprost o tej potrzebie i aspiracjach związanych z rodzicielstwem jest w dzisiejszym świecie bardzo potrzebne. Może pozytywnie wpływać na społeczne postrzeganie oraz na redukcję negatywnych skutków wywołanych szkodliwymi stereotypami.

Autorzy zdają sobie sprawę z ograniczeń wyników przeprowadzonych badań. Po ich analizie okazało się, że większość respondentów stanowiły młode kobiety, co może znacząco wpływać na wyniki. Kolejna próba powinna zawierać wyrównane proporcje płci męskiej i żeńskiej. Ponadto postrzeganie małżeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną może być inne u młodej osoby, a inne u osoby w wieku dojrzałym. Należałoby w przyszłości zwrócić uwagę na precyzyjność statystyczną i zbadanie odpowiednich obszarów w podziale ze względu na konkretny wiek i płeć. Autorzy zauważyli, że w przyszłości warto uwzględnić jakościowe metody badawcze (np. wywiad), aby uzyskać pełniejszy obraz podejmowanego tematu.

## Podsumowanie

W polskim społeczeństwie zawarcie związku małżeńskiego oraz posiadanie rodziny urasta do rangi kanonu szczęśliwego życia. Wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną osiągnięcie takiego celu jest bardzo utrudnione ze względu na uregulowania prawne. Należałoby zwrócić szczególną uwagę na działania mające na celu ujednoczenie prawa, a także działania o charakterze informacyjnym. Monika Zima-Parjaszewska (2017) podaje, że to konstytucja chroni małżeństwa zawierane przez kobietę i mężczyznę. Stanowi ona nadrzędną literę prawa dla innych aktów prawnych, które mogłyby regulować i stwarzać możliwość zawierania małżeństw osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Jednym z celów dostarczania społeczeństwu odpowiedniej wiedzy w zakresie podejmowania ról małżeńskich i rodzicielskich powinno być stworzenie warunków umożliwiających tej grupie osób z niepełnosprawnością godne i możliwie samodzielne życie oraz aktywne uczestnictwo w szeroko pojętym życiu społecznym. Działania normalizacyjne powinny zatem skupiać się na integracji społecznej, w tym edukacyjnej, oraz na poprawie jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną (Lewandowska, Jakoniuk-Diallo, 2023). Jest to okazja do dalszej pracy nad świadomością i poszerzaniem wiedzy o osobach z niepełnosprawnością intelektualną. Należy podkreślić, że specjalistyczna praca oraz współpraca między różnymi instytucjami może przynieść zamierzone efekty w zakresie propagowania autonomii i podmiotowości. Poruszenie tego tematu może sprzyjać budowaniu właściwego wizerunku osoby z niepełnosprawnością (Żyta, 2013). Właściwego, czyli takiego, który jest niezwiązany ze szkodliwymi stereotypami społecznymi.

## Bibliografia

American Psychiatric Association. (2018). Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5, wydanie 5.

- Basiaga, J. (2023). Rodziny z rodzicielską niepełnosprawnością intelektualną w systemie wsparcia i pieczy zastępczej. Przegląd badań. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 48–60.
- Boruszkowska, I., Durka, G. (2007). Małżeństwo i rodzicielstwo w opinii uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W: T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*. Tom II (s. 349–357). Szczecin: Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski.
- Correa, A.B., Castro, Á., Barrada, J.R. (2022). Attitudes Towards the Sexuality of Adults with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Sexuality and Disability*, 40, 261–297.
- Ćwirynkało, K. (2021). Mężczyźni z niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy i ojcowie w oczach swoich partnerek. Raport z badań. *Konteksty Pedagogiczne*, 16(1), 99–120.
- Durka, G. (2009). Stereotypy i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych. W: T. Żółkowska, L. Konopska (red.), *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej* (s. 379–384). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- <https://www.gov.pl/web/popcwsparcie/ile-jest-osob-z-niepelnosprawnosciami-w-polsce> (dostęp: 19.06.2024).
- Kamecka-Antczak, C., Szafranski, M., Wos, K. (2023). Wyzwania dla edukacji seksualnej uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. W: G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, M. Sałkowska, J. Sztobryn-Giercuskiewicz, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Niepełnosprawność i edukacja* (s. 49–62). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kazanowski, Z. (2020). Stereotypy osób z niepełnosprawnością intelektualną w percepcji uczniów szkół średnich. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 4, 39–57.
- Kijak, R. (2016). *Dorośli z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy – ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Dz.U. 1964 nr 4, poz. 120.
- Kolwitz, M., Radlińska, I. (2015). Kształtowanie się współczesnego paradygmatu niepełnosprawności. *Pomeranian Journal of Life Sciences*, 61(3), 270–277.
- Leśniak, J.M. (2019). *Uwarunkowania zachowania o charakterze niedostosowania społecznego młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Lewandowska, P., Jakoniuk-Diallo, A. (2023). Postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną przez studentów kierunków politechnicznych. *Studia Edukacyjne*, 68, 63–72.
- Lisowska, K., Łojko, M. (2022). Związki partnersko-intymne osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Studia przypadków. Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 86(2), 49–57.
- Machalski, D., Kołpa, M., Grochowska, A. (2019). Postrzeganie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. *Health Promotion & Physical Activity*, 9(4), 40–45.
- Mądrzycki, T. (1997). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: WSiP.
- Medina-Rico, M., Lopez-Ramos, H., Quinones, A. (2018). Sexuality in People with Intellectual Disability: Review of Literature. *Sexuality and Disability*, 26(4), 232–248.
- Ostrowska, A. (2015). *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Parchomiuk, M. (2022). Sexuality of People with Intellectual Disabilities: A Proposal to use the Positive Sexuality Model. *Sexuality & Culture*, 26, 418–448.
- Rodzeń, O. (2020). Związki partnerskie w perspektywie kobiet z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność*, 38, 293–306.
- Shalock, R.L. (red.). (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: AAIDD.
- Szabała, B. (2010). Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany. W: M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, M. Parchomiuk, B. Szabała, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją* (s. 61–72). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Trybulska, K. (2018). *Małżeństwo i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w świetle opinii internautów*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Zima-Parjaszewska, M. (2017). *Moja żona, mój mąż*. Warszawa: Biblioteka self-adwokata.
- Żyta, A. (2013). Małżeństwa i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyzwania współczesności. *Edukacja Dorosłych*, 2(69), 59–71.

## PERCEPTIONS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN RELATION TO MARRIAGE AND PARENTHOOD

### *Abstract*

This article discusses issues related to marriage and parenting among people with mild intellectual disabilities. The study focused on internet users. The article addresses the right to enter into and maintain a successful marriage, the perception of people with intellectual disabilities in relation to having children, and the support required. The research was conducted using a diagnostic survey method, with a questionnaire technique applied to 260 respondents. Most respondents believe that people with mild intellectual disabilities should be able to marry, and over half of them say that these individuals can be good parents, just like any other parent. At the same time, the majority of respondents stated that people with mild intellectual disabilities who have children are not well perceived by society.

**Keywords:** intellectual disability, parenthood, marriage

## ROZWIJANIE UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH OSOBY UCZĄCEJ SIĘ POPRZEZ PRAKTYKĘ TUTORINGU SZKOLNEGO. CZĘŚĆ 1. PODSTAWY TEORETYCZNE

Celem artykułu jest przedstawienie dobrych praktyk w zakresie kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie na przykładzie studium przypadku. W części pierwszej opracowania dokonano przeglądu terminologii dotyczącej problematyki uzdolnień. Scharakteryzowano osobę o wybitnym poziomie rozwoju zdolności, przybliżono koncepcje struktury zdolności matematycznych według Wadima A. Krutieckiego (1971) i Czesława S. Nosala (1990). Opisano uczniów uzdolnionych matematycznie poprzez wskazanie ich predyspozycji oraz zarysowano model edukacji spersonalizowanej odpowiadający ich potrzebom.

**Słowa kluczowe:** uczeń uzdolniony matematycznie, edukacja spersonalizowana, tutoring szkolny

### Wprowadzenie

Tutoring, jako doświadczenie dydaktyczne mające wpływ na bieg życia osób współuczestniczących, opiera się na trzech filarach: relacji mistrz–uczeń, idei rozwoju człowieka poprzez kształtowanie jego cnót moralnych oraz pielęgnowanie posiadanych talentów. Modelowa współpraca pomiędzy mistrzem a uczniem zachodzi w sytuacji dążenia do perfekcji w określonej dziedzinie, dokonania czegoś wyjątkowego. Aspekt wychowawczy w relacji tutorskiej ma na celu ukierunkowanie ucznia na samopoznanie własnych atutów, wad, kształtowanie charakteru i poczucia własnej wartości. Rozwijanie talentów podopiecznego służy osiągnięciu stanu, w którym uczeń doświadczy zaangażowania i sukcesów w obranej dziedzinie (Fingas, 2018).

Klasycznym modelem zindywidualizowanej pracy nad rozwijaniem talentów jest relacja pomiędzy nauczycielem-mistrzem a uczniem uzdolnionym matematycznie, który dzięki kompetentnej postawie mistrza może przejść drogę od „ucznia rzemieślnika”, który sprawnie wykonuje typowe czynności matematyczne, do „ucznia twórcy” samodzielnie dostrzegającego nowe obszary eksploracji w obranej dziedzinie (Szwed, 2017), wykorzystując je dla własnego rozwoju intelektualnego, psychicznego, duchowego i społecznego.

Celem opracowania jest teoretyczne przedstawienie przydatności metody tutoringowej w edukacji spersonalizowanej ucznia uzdolnionego matematycznie oraz uzyskanie odpowiedzi na orientacyjno-diagnostyczny problem badawczy: Czy tutoring szkolny może być metodą przydatną dla rozwijania uzdolnień matematycznych osób uczących się?

## Zdolności – uzdolnienia matematyczne – uczniowie matematycznie uzdolnieni

W literaturze pedagogicznej stosowane są pojęcia: „zdolności” i „uzdolnień”. Pierwszy termin utożsamiany jest ze zdolnościami ogólnymi (tj. sprawnością intelektualną powiązaną z inteligencją). Drugi termin należy rozumieć jako zdolności specjalne (tj. charakterystyczne dla działań człowieka w określonych dziedzinach) (Łukasik, 2019). Synonimami przedstawionych terminów są zdolności: „naturalne”, „rzeczywiste”, „twórcze”, „talent” lub „geniusz” (Limont, 2010, s. 17; Skarbek, 2020, s. 16). Należy dodać, że „talent” to „bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie” (Czaja-Chudyba, 2005, s. 20). Zdolności i uzdolnienia stanowią najwyższy przejaw ludzkiej inteligencji, która jest definiowana jako: „[...] konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność wykonywania zadań lub rozwiązywania problemów wymagających typowo ludzkich procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku specyficznego dla jednostki oddziaływania między genotypem a środowiskiem” (Strelau, 2006, s. 68). Zdolności utożsamiane są z „różnicami indywidualnymi, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu” (Pietrasinowski, 1982, s. 736). Osoby uzdolnione mogą osiągnąć „wybitny poziom rozwoju zdolności”, jeśli charakteryzują się wysokim ilorazem inteligencji ( $IQ > 130$ ), posiadają określoną konfigurację zdolności specjalnych, charakteryzują się skłonnością do zdolności twórczych (tj. wykazują się płynnością, giętkością, oryginalnością myślenia; nowością i oryginalnością pomysłów; otwartością na nowości; ciekawością badawczą) oraz posiadają strukturę osobowości umożliwiającą efektywność działania (tj. silną motywację, umiejętność koncentracji na celu, wytrwałość w pracy, równowagę emocjonalną, niezależność, adekwatną samoocenę, zdolność do poświęceń, zainteresowanie wykonywaną pracą) (Kossewska, 2004). Istotnym warunkiem rozwoju wybitnych zdolności są nie tylko wymienione zaletki wrodzone, ale również warunki środowiska społecznego mające równoważne znaczenie. Wśród nich wymieniane są: wychowanie w rodzinie (tj. kolejność urodzeń; interakcje pomiędzy członkami rodziny i rozwijanie zainteresowań dziecka; status społeczno-ekonomiczny rodziny i poziom wykształcenia rodziców), środowisko edukacyjne (tj. stymulowanie rozwoju przez działania edukacyjno-wychowawcze; czynnik losowy polegający na pojawieniu się przypadkowej interakcji sprzyjającej rozwojowi np.: spotkanie mistrza, wydarzenie traumatyczne), aktywność własna osoby uzdolnionej (tj. umiejętność wykorzystania własnych zdolności i sprzyjających warunków środowiskowych) oraz wspierające i stymulujące do rozwoju środowisko rówieśnicze (Strelau, 1995).

Fenomen zdolności ludzkich stał się po raz pierwszy przedmiotem naukowego dociekania i systematyki w 1927 r., gdy Charles Spearman, angielski inżynier wojskowy i psycholog, uczeń Francisa Galtona, sformułował „dwuczynnikową teorię zdolności”, zgodnie z którą wszystkie zdolności człowieka miały składać się

z dwóch niezależnych czynników. Jeden z nich nazwany został „inteligencją ogólną” (czynnik *g*), a drugi „specyficzną” (czynnik *s*), będąc odpowiednikiem „zdolności specjalnych” (Strelau, 2006). Inteligencja ogólna została nazwana genetycznie zdeterminowaną „energią umysłu”, która charakteryzowała się występowaniem procesów poznawczych, bazujących na rozumieniu doświadczeń i myśleniu abstrakcyjnym. Spearman twierdził, że czynnik *g* jest zaangażowany w każde zadanie intelektualne. Czynnik *s* miał opisywać każdą szczególną zdolność potrzebną do wykonania konkretnego zadania. „Dwuczynnikowa teoria zdolności” dała początek psychometrycznemu podejściu do badania struktury inteligencji i była opisywana w dwóch nurtach: modeli czynników równorzędnych i modeli czynników hierarchicznych.

Do jednej z najnowszych koncepcji inteligencji, wskazujących na istnienie specjalnych zdolności umysłowych, należy „teoria wielu inteligencji” Howarda Gardniera (1983), w której zjawisko inteligencji definiowane jest jako „zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów mających znaczenie w określonych warunkach kulturowych i środowiskowych” (Gardner, 1993, s. 15). Według Gardniera istnieje siedem autonomicznych rodzajów inteligencji tj.: językowa, muzyczna, matematyczno-logiczna, przestrzenna, kinestetyczna, intrapersonalna i interpersonalna. Inteligencja matematyczno-logiczna, charakteryzująca uczniów uzdolnionych matematycznie, pozwala na rozumienie abstrakcyjnych relacji i posługiwanie się nimi. Rozwój myślenia abstrakcyjnego rozpoczyna się od: eksplorowania, porządkowania, manipulowania przedmiotami. Następnie pojawia się umiejętność oceniać wymienionych działań i wnioskowania, aby w konsekwencji doprowadzić do osiągnięcia poziomu „czystego” rozumowania na poziomie abstrakcyjnym pod nieobecność przedmiotów i działań (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001).

Problematyka zdolności matematycznych pojawiła się w literaturze psychologicznej na początku XX w. Ich istota nadal nie jest wystarczająco dobrze poznana. Zwykle są wyodrębniane spośród uzdolnień specjalnych (Hornowski, 1986), choć opisywane bywają również jako jeden ze składników ogólnej struktury intelektu (Nosal, 1990). Uzdolnienia matematyczne stanowią zadatek wrodzony, kształtowany od najmłodszych lat życia dziecka w procesie stymulacji rozwoju i edukacji. Historia badań nad uzdolnieniami matematycznymi wskazuje na dwa sposoby ich definiowania: „strukturalny” (tj. opisujący elementy składowe uzdolnień matematycznych) oraz „funkcjonalny” (tj. określający uzdolnienia matematyczne jako dyspozycje do uzyskiwania osiągnięć) (Łubianka, 2007).

Przykładem koncepcji struktury uzdolnień matematycznych, łączącej modele czynnikowe z obserwacją procesów odbioru i przetwarzania informacji jest model uzdolnień matematycznych Krutieckiego (1971; Nosal, 1990; Skarbek, 2020). Zdolności matematyczne w tym modelu zostały opisane na podstawie danych empirycznych pochodzących z obserwacji osób w działaniu, a więc podczas rozwiązywania problemów matematycznych. Materiał doświadczalny został poparty wywiadami z nauczycielami oraz matematykami badaczami. Krutiecki (1971) wyodrębnił następujące komponenty zdolności matematycznych ujawniające się podczas kolejnych etapów rozwiązywania zadań matematycznych:

- etap percepcji informacji matematycznej: sformalizowane spostrzeganie materiału matematycznego (tj. szybkie spostrzeganie informacji matematycznych; rozumienie formalnej struktury zadania);

- etap przetwarzania informacji matematycznej: zdolność przetwarzania informacji matematycznej (tj. rozumowanie logiczne na różnorodnym materiale symbolicznym; szybkie uogólnianie materiału symbolicznego; kondensowanie procesu rozumowania, myślenie strukturami zredukowanymi; giętkość procesu myślenia; dążenie do jasności, prostoty, ekonomiki i racjonalności rozwiązań; szybkie i swobodne zmienianie kierunku myślenia; odwracalność przebiegu myślenia);
- etap przechowywania informacji matematycznej: zdolność przechowywania informacji (tj. łatwość pamiętania materiału symbolicznego i zasad jego przekształcania w postaci uogólnionej, skondensowanej i giętkiej);
- ogólny składnik syntetyczny (tj. matematyczne ukierunkowanie intelektu).  
„Wyodrębnione składniki są ściśle powiązane między sobą i współzależne. Tworzą one jednolity układ, strukturę całościową, pewnego rodzaju zespół uzdolnienia matematycznego – matematyczny typ umysłowości” (Krutiecki, 1971, s. 258). W strukturze uzdolnienia matematycznego nie muszą występować następujące składniki: szybkość przebiegu procesów myślowych (tzn. każdy matematyk pracuje w indywidualnym tempie); zdolności obliczeniowe (tzn. zdolność wykonywania szybkich i dokładnych obliczeń w pamięci); pamięć do cyfr, liczb i wzorów; wyobraźnia przestrzenna i zdolność do wyobrażania abstrakcyjnych stosunków i zależności matematycznych (Krutiecki, 1971).

Funkcjonalna koncepcja uzdolnień matematycznych zakłada, że uzdolnienia matematyczne są dyspozycjami, które umożliwiają opanowanie specyficznego systemu symboli matematycznych i operowanie nimi. Zgodnie z koncepcją Czesława S. Nosala (1990) symptomatyka zdolności matematycznych sprowadza się do sposobu organizacji odbioru i przetwarzania informacji:

- umiejętności przyswajania języka symboli (tj. zdolność rozumienia znaczenia semantycznego symboli matematycznych);
- sprawnego dokonywania transformacji zespołów symboli;
- umiejętności przetwarzania wyrażeń matematycznych w obrazy umysłowe (tj. wizualizacja);
- posiadania sprawnej pamięci operacyjnej;
- posiadania wglądu we własne procesy odbioru i przetwarzania informacji (tj. umiejętność wykrywania błędów myślenia matematycznego);
- dysponowania kompetencją logiczną i giętkością myślenia;
- łatwości dokonywania wglądu (tj. nagłe odkrywanie rozwiązań problemów matematycznych).

Osoby uzdolnione matematycznie mogą wykazywać określone „cechy umysłu” w obrębie wymienionych czynników, które dotyczą: dużej szybkości przebiegu procesów myślowych, pamięciowych zdolności rachunkowych, posiadania szczególnej pamięci do liczb, wzorów, wyobraźni przestrzennej, zdolności wyobrażania sobie abstrakcyjnych stosunków i zależności. Uczniów matematycznie uzdolnionych charakteryzuje wysoka aktywność poznawcza, która przejawia się w postawie dociekliwości i samodzielnym stawianiu problemów matematycznych, wysoka i trwała motywacja, łatwość dokonywania wglądu, konstruowanie własnych sposobów rozwiązywania zadań i samokontrola myślenia matematycznego, prowadząca do samodzielnego korygowania błędów

(Wrona, 2004). Matematycy są zwykle osobami dobrze zorganizowanymi w pracy i posiadają wysoką motywację do osiągania wytyczonych celów. Myślą krytycznie, posiadają wysoki poziom wiadomości i umiejętności matematycznych oraz odczuwają wielkie zamięrowanie do matematyki (Krutiecki, 1971).

Zdolności matematyczne mogą ujawnić się u dziecka bardzo wcześnie – około trzeciego roku życia (Kotlarski, 2017). Ich rozpoznanie powinno nastąpić nie później niż na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska (2015), badając zasadność zastosowania modelu uzdolnień matematycznych Krutieckiego (1971) w stosunku do uzdolnień matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, stwierdziły, że młodsze dziecko uzdolnione matematycznie:

- ma dużą łatwość przyswajania nowych wiadomości i umiejętności;
- wcześniej od rówieśników rozumuje operacyjnie na poziomie konkretnym i szybciej osiąga etap „od konkretnego do symbolu i uogólnień”;
- wykazuje zdolność logicznego myślenia w zakresie stosunków ilościowych i przestrzennych oraz poczucia sensu w sytuacjach szkolnych i życiowych;
- ma matematycznie nastawiony umysł, chętnie liczy, mierzy, porównuje, szacuje;
- wykazuje się pomysłowością i wytrwale podejmuje próby rozwiązywania problemów matematycznych.

Uczniowie starsi charakteryzują się:

- wysoką aktywnością poznawczą związaną z zadawaniem pytań matematycznych;
- zainteresowaniem literaturą fakultatywną w zakresie matematyki;
- łatwością generowania różnych sposobów rozwiązania danego zadania;
- umiejętnością krytycznego spojrzenia na problem, dostrzegania błędów w jego rozwiązaniu oraz samodzielnego ich poprawiania;
- twórczym wykorzystaniem wiedzy i umiejętności matematycznych w rozwiązywaniu sytuacji problemowych życia codziennego;
- umiejętnością szybkiego łączenia i uogólniania wiedzy matematycznej z różnych dziedzin podczas rozwiązywania zadań;
- wysoką i trwałą motywacją poznawczą (Wrona, 2004).

Uczeń uzdolniony matematycznie wymaga podejścia spersonalizowanego i indywidualizacji pracy podczas zajęć lekcyjnych ze względu na zróżnicowany poziom zdolności wśród wszystkich uczniów. Ma potrzebę zgłębiania interesujących zagadnień. Oczekuje stawiania problemów trudniejszych i absorbuje uwagę nauczyciela, dlatego powinien pracować w modelu tutoringowym (tj. tutoring naukowy, tutoring rówieśniczy) w oparciu o rozszerzone treści kształcenia i specjalnie przygotowane materiały dydaktyczne.

### **Model edukacji spersonalizowanej ucznia uzdolnionego matematycznie**

Stymulowanie rozwoju zdolności matematycznych u dzieci najmłodszych uzależnione jest od warunków panujących w środowisku rodzinnym. Istotny jest nie tylko poziom socjoekonomiczny rodziny, lecz przede wszystkim akceptująca i kochająca postawa rodziców względem dziecka. Rodzina, będąca bezpiecznym środowiskiem wychowawczym, skłania do aktywności i wzajemnych



interakcji, które przyczyniają się do rozwoju predyspozycji dziecka. Rodzice, zwłaszcza matki, oraz pozostali członkowie rodziny są pierwszymi „tutorami” na drodze rozwoju uzdolnień i talentów (Kotlarski, 2017).

Okres edukacji na poziomie szkoły podstawowej jest czasem rozpoznawania zdolności oraz planowania i działania praktycznego nad rozwijaniem talentów ucznia. Podstawowym zadaniem środowiska szkolnego jest chęć do wspólnego zmobilizowania sił na rzecz odkrywania i wspierania osób uzdolnionych. Najskuteczniejszy kontakt z dzieckiem i jego rodziną powinien mieć nauczyciel wychowawca oraz nauczyciele prowadzący przedmioty nauczania w ramach drugiego etapu edukacyjnego. Ich działania mogą być wspierane przez pedagoga i psychologa szkolnego, nauczyciela bibliotekarza oraz nauczycieli terapeutów, jeśli ich pomoc jest potrzebna. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest dokonanie wstępnej identyfikacji ucznia zdolnego oraz określenie rodzaju i poziomu posiadanych przez niego zdolności. Na etapie szkoły podstawowej diagnoza ma charakter holistyczny i koncentruje się na ocenie następujących obszarów: posiadane zainteresowania; predyspozycje i zdolności; poziom motywacji do nauki i czynniki osobowościowe; preferowany styl uczenia się; warunki środowiskowe (rodzina, rówieśnicy); potrzeby; trudności i ograniczenia (Fechner-Sędzicka, 2013). W polskim systemie edukacji dominującym sposobem identyfikacji uczniów uzdolnionych jest kryterium psychopedagogiczne. Pozwala ono odkryć ucznia zdolnego na podstawie uzyskiwanych postępów w nauce i osiągnięć w zawodach wiedzy. Na poziomie szkół ponadpodstawowych jest to również realizacja przez ucznia rozszerzonego programu nauczania matematyki (Szczakiel, 1992; Łubianka, 2007). W diagnozie nauczyciel powinien wspomagać się opinią rodziców, nauczycieli i rówieśników (tj. nominacjami), własnymi obserwacjami, zastosowaniem metod autoekspresyjnych (Czarnocka, Foryś, Truś, 2014) oraz pomocniczo narzędziami dostępnymi dla pedagoga (tj. arkusze, kwestionariusze, skale wskaźnikowe). Realizacja działań wspierających powinna odbywać się w ramach systemu klasowo-lekcyjnego i poza nim. Najistotniejszymi działaniami w tym zakresie są: rozszerzanie i pogłębianie materiału o treści z wyższego etapu edukacyjnego oraz różnicowanie prac klasowych i domowych. Na poziomie szkoły podstawowej ważne są: udział ucznia w zawodach wiedzy, kołach zainteresowań, prowadzenie pierwszych prac badawczych z wykorzystaniem metody projektów, odbywanie zajęć terenowych oraz prowadzenie doświadczeń. Znaczącym wsparciem byłoby wykorzystanie tutoringu rozwojowego<sup>1</sup> i/lub naukowego<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Tutoring rozwojowy (wychowawczo-rozwojowy) służy inspirowaniu ucznia do twórczej zmiany; zadaniem tutora jest rozpoznanie potencjału i talentów podopiecznego, których on sam sobie nie uświadamia, oraz zaproponowanie kierunków ich rozwoju i sposobów wykorzystania (Czekierda, 2018, s. 26–27).

<sup>2</sup> Tutoring naukowy (dydaktyczny/akademicki) wymaga zgodności zainteresowań nauczyciela i ucznia; cel spotkań tutoringowych wyznaczony zostaje już na początku relacji i jest czymś więcej niż przekazywaniem wiedzy oraz umiejętności. Uczeń, pod kierunkiem nauczyciela, dokonuje samodzielnych wyborów, podejmuje samokształcenie, poprzez swoje decyzje i doświadczenia ma wpływ na zmiany w ustalonym przez tutora planie pracy, kształtuje swój charakter (Czekierda, 2018, s. 26–27).

Tutoring jest metodą edukacji zindywidualizowanej<sup>3</sup> i spersonalizowanej<sup>4</sup>, pozwalającą na skuteczny i integralny rozwój człowieka poprzez podmiotowe, dobrowolne spotkanie dwóch osób – nauczyciela (ang. *tutor*<sup>5</sup>) oraz ucznia (ang. *tutee*), którzy wspólnie chcą się czegoś nauczyć (Bansell, 2021). „Tutor chce pomóc w rozwoju młodemu człowiekowi, który nosi w sobie pragnienie spotkania przewodnika, autorytetu, mistrza” (Czekierda, 2018, s. 22). Tutoring jest metodą inspirującej współpracy, która oferuje uczniowi kontakt z nauczycielem posiadającym określoną wiedzę i umiejętności, gwarantuje jego uwagę i zastosowanie takich technik dydaktycznych, które skutecznie doprowadzą do osiągnięcia założonych, ambitnych celów edukacyjnych. Nie o samą jednak efektywność w zakresie dochodzenia do rezultatów chodzi w spersonalizowanej relacji tutorskiej, ale o całościowy rozwój potencjału człowieka w jego wymiarach: intelektualnym, emocjonalnym, wolicjonalnym, fizycznym i duchowym. Metoda tutoring jest obecnie elitarną formą pracy dydaktycznej, praktykowaną w polskich szkołach przez zaledwie około 1% wszystkich typów placówek (Sarnat-Ciastko, 2015). Może jednak stać się jedną z praktykowanych form w celach dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych, która sprzyja rozwojowi indywidualnych zdolności oraz potrzeb uczniów w środowisku szkolnym. Tutoring wydaje się szczególnie pożądaną formą pracy w procesie rozwijania uzdolnień matematycznych w postaci tutoring naukowy (tj. relacja mistrz–uczeń) oraz tutoringów rówieśniczego (tj. grupowanie uczniów uzdolnionych matematycznie w celu praktykowania wzajemnej pracy nad rozwiązywaniem problemów matematycznych).

Edukacja ucznia uzdolnionego na poziomie szkoły ponadpodstawowej przebiega pod hasłem „indywidualizacji nauczania”, która może dotyczyć: różnicowania treści; tempa nauczania; doboru metod, środków i form kształcenia. Przyspieszenie tempa nauki może polegać na: przeniesieniu ucznia do klasy programowo wyższej, przyspieszenia jedynie na poziomie konkretnego przedmiotu nauczania lub wprowadzenia indywidualnego toku nauki. W niektórych przypadkach przyspieszenie tempa nauczania może prowadzić do wcześniejszego rozpoczęcia kształcenia na poziomie szkoły wyższej. Różnicowanie treści kształcenia zostaje osiągnięte poprzez grupowanie uczniów zdolnych. Może się ono odbywać w postaci „ukierunkowania” na specjalny tok lub program zajęć (np. profil klasy) lub „grupowania” ze względu na poziom zaawansowania

<sup>3</sup> Edukacja zindywidualizowana koncentruje się na rozwoju naukowym „jednostki”, podejmując oddziaływania polegające na usuwaniu przeszkód w rozwoju i edukacji, ale pozostawiając wolność i autonomię poznawczą (Fingas, 2018, s. 52).

<sup>4</sup> Edukacja spersonalizowana koncentruje się na wieloaspektowym rozwoju „osoby” (intelektualnym, duchowym, emocjonalnym, fizycznym), kształtując umiejętność krytycznego myślenia i wychowując dobrego człowieka (Fingas, 2018, s. 53).

<sup>5</sup> Tutor – (ang.) opiekun, wychowawca na wyższych uczelniach anglosaskich; adiunkt kierujący indywidualnie pracą studentów; w brytyjskim systemie szkolnym: wychowawca klasy, asystent nauczyciela, korepetytor; *tutus* (łac.) – obrońca, opiekun małych dzieci; *tueri* (łac.) – patrzeć, bronić, zachować, strzec (Kopaliński, 2007, s. 594).

treści dydaktycznych (np. zajęcia z programem olimpijskim z matematyki). Praca z uczniem zdolnym wymaga od nauczyciela chęci wspierania jego własnej aktywności poprzez: przygotowanie rozszerzonych programów edukacyjnych, indywidualizację pracy podczas zajęć, umożliwienie wykonywania prac badawczych, przygotowywanie uczniów do konkursów przedmiotowych, inspirowanie do podejmowania edukacji w ramach zajęć pozalekcyjnych, umożliwienie udziału w obozach naukowych i imprezach kulturalnych czy wycieczkach edukacyjnych (Gałązka, Muzioł, 2014).

Na każdym etapie nauki kluczowy wpływ na rozwijanie zdolności ucznia ma dobry nauczyciel. Jego zadaniem jest rozpoznanie w dziecku ucznia uzdolnionego (Bugajska-Jaszczoł, Czajkowska, 2017), podejmowanie z nim skutecznej pracy w celu rozwijania zainteresowań, podtrzymania motywacji do nauki i osiągania sukcesów. Zdolności matematyczne najlepiej rozwiną się w relacji tutorskiej pomiędzy uczniem a nauczycielem, który dostrzeże w swoim wychowanku wyjątkowego, wartościowego człowieka, z którym poprowadzi serdeczny dydaktyczny dialog we współpracy z jego rodziną. Dla młodszych uczniów uzdolnionych matematycznie istotne będzie, aby nauczyciel był osobą stawiającą wymagania i uczącą aktywności w samodzielnym logicznym myśleniu. Jego rolą będzie położenie solidnego fundamentu wiedzy, dlatego sam powinien czuć się kompetentnym w zakresie nauczania matematyki. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien znać dobrze swoich uczniów, dostrzegać i pielęgnować ich uzdolnienia, budować ich wiarę we własne siły. Młodzież doceni doskonale przygotowanie merytoryczne nauczyciela matematyki oraz jego aktywne zaangażowanie w rozwijanie uczniowskich pasji. Nauczyciel uczniów uzdolnionych musi umieć mądrze zaplanować pracę i skrupulatnie realizować treści programowe, aby nie dopuścić do powstania „luk w wiedzy”. Zawsze powinien pozostawić wybór uczniowi w kwestii rozwijania zainteresowań matematycznych, gdyż nauka matematyki nie może być przymusem.

## Zakończenie

Osoba uzdolniona matematycznie charakteryzuje się umiejętnością ścisłego, precyzyjnego i kreatywnego rozumowania. Zadaniem szkoły jest wczesne odkrycie talentu i stworzenie warunków dla zindywidualizowanej nauki, która prowadzi do odkrywania błyskotliwych, nieoczywistych rozwiązań postawionych problemów. Aktywnym sposobem wspierania ucznia uzdolnionego matematycznie będzie dostarczanie dodatkowych zadań dostosowanych do poziomu umiejętności ucznia (tj. zadania o podwyższonym stopniu trudności, zadania konkursowe), a także pokazanie perspektywy w postaci: zajęć dodatkowych, konkursów matematycznych, wyjazdów naukowych, wykładów popularyzujących wiedzę matematyczną oraz programów stypendialnych. Rozwój matematycznych talentów uwarunkowany jest nie tylko aktywnością nauczyciela, lecz także zdolnością do samokształcenia się ucznia. Niejednokrotnie efektem samokształcenia jest sytuacja, w której nauczyciel musi przyznać, że uczeń osiąga wyższy poziom kompetencji matematycznych od niego samego. W takiej sytuacji konieczna jest umiejętność rezygnacji z roli tutora i wskazanie nowych

dróg rozwoju (Bożyk, 2016). W drugiej części artykułu zostanie przedstawione studium przypadku, w którym opisano ścieżkę kariery edukacyjnej H. (22 lata), dziewczyny uzdolnionej matematycznie.

## Bibliografia

- Bansell, J.C. (2021). *Edukacja spersonalizowana i zróżnicowana*. Katowice: Educare Instytut Edukacji Spersonalizowanej.
- Bożyk, Ł. (2016). Zrozumieć młodych nieobliczalnych. Jak rozpoznać uczniów uzdolnionych matematycznie i wspierać ich w rozwoju? *Trendy*, 1, 20–23.
- Bugajska-Jaszczoł, B., Czajkowska, M. (2017). Uczeń uzdolniony matematycznie wyzwaniem dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: T. Gumuła (red.), *Historia wychowania na przełomie XX i XXI wieku: kontynuacje i nowe wyzwania* (s. 305–322). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka: koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Czarnocka, M., Foryś, M., Truś, K. (2014). *Rozpoznać, wspierać, rozwijać: poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czekierda, P. (2018). Czym jest tutoring? W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 21–42). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Fechner-Sędzicka, I. (2013). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej: jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Fingas, B. (2018). Fundamenty i źródła tutoringu. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 43–67). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Gałązka, K., Muzioł, E.A. (2014). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (2001). *Inteligencja: wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Kraków: CEBP.
- Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopaliński, W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm; Dom Wydawniczy Bellona.
- Kossewska, J. (2004). Wybitne zdolności ogólne. W: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii: podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich* (s. 302–308). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kotlarski, K. (2017). Czynniki wpływające na rozwój dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem zdolności matematycznych. W: J. Babiak, P. Frąckowiak (red.), *Partycypacja uczonego w życiu społecznym* (s. 121–130). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Krutiecki, W.A. (1971). Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych. W: J. Strelau (red.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych* (s. 257–276). Warszawa: PWN.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Łubianka, B. (2007). Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań. *Studia z psychologii w KUL*, 14, 187–210.
- Łukasik, B. (2019). Szkoła – inhibitor czy kuźnia zdolności i talentów? W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.), *Edukacja osób zdolnych* (s. 77–92). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nosal, Cz.S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1982). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–762). Warszawa: PWN.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin.
- Skarbek, K. (2020). *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Strelau, J. (1995). *Temperament i inteligencja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szczakiel, I. (1992). *Uczeń liceum ogólnokształcącego uzdolniony i zainteresowany matematycznie*. Kraków: Wydawnictwo Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie.
- Szwed, T. (2017). Odkrywanie i wspomaganie rozwoju zdolności i talentów matematycznych wśród uczniów. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 7, 168–178.
- Wrona, L. (2004). Uzdolnienia matematyczne. W: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii: podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich* (s. 315–318). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

## DEVELOPING THE LEARNER'S MATHEMATICAL TALENTS THROUGH THE PRACTICE OF SCHOOL TUTORING. PART 1: THEORETICAL FOUNDATIONS

### *Abstract*

This article aims to present best practices in the education of mathematically gifted students, using the example of a case study. The first part of the study reviews terminology related to the concept of giftedness. It describes individuals with an outstanding level of ability development, presenting the concepts of the structure of mathematical abilities according to Wadim A. Krutiecki (1971) and Czesław S. Nosal (1990). Mathematically gifted students are characterised by their predispositions, and a model of personalised education tailored to meet their needs is outlined.

**Keywords:** mathematically gifted student, personalised education, school tutoring

## INTEGRACYJNE PLACE ZABAW I ICH ROLA W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ – PERSPEKTYWA TEORETYCZNA I PRAKTYCZNA

*Każdy człowiek ma prawo do szczęścia  
i swego miejsca w społeczności.*

Maria Grzegorzewska

Integracyjna przestrzeń zabaw to miejsce, w którym dzieci o różnych potrzebach mogą cieszyć się bogatym zakresem doświadczeń fizycznych, zmysłowych, społecznych. Dla dzieci z niepełnosprawnościami dostęp do odpowiednio przystosowanego placu zabaw jest szczególnie istotny, gdyż eliminuje poczucie wykluczenia ze społeczeństwa. W artykule przedstawiono założenia teoretyczne związane z funkcjonowaniem integracyjnych placów zabaw i ich rolę w procesie integracji dzieci pełnosprawnych z dziećmi z niepełnosprawnością. Zwrócono uwagę na powszechną dostępność i bezpieczeństwo takich miejsc jako istotny punkt w procesie projektowania takiego miejsca w przestrzeni publicznej. W części drugiej wskazano integracyjne place zabaw znajdujące się na terenie Warszawy, opisano wyposażenie, jakie posiadają, i funkcje, jakie mają spełniać w integracji dzieci o różnych potrzebach.

**Słowa kluczowe:** integracyjny plac zabaw, przestrzeń publiczna, integracja, niepełnosprawność, Warszawa

### Wprowadzenie

Zagadnienie integracji społecznej od dziesięcioleci wywołuje zainteresowanie wśród przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, zwłaszcza nauk społecznych i humanistycznych, w tym pedagogiki czy pedagogiki specjalnej. Aleksander Hulek – wiodący zwolennik i propagator idei integracji społecznej i zawodowej w Polsce – uważał, że integracja „wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa, w którym stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju. Celem integracji jest bowiem umożliwienie poszkodowanym na zdrowiu osobom prowadzenia normalnego życia i możliwie na tych samych zasadach, jak i innym członkom określonych grup społecznych” (Hulek, 1997, s. 492–493). Józef Sowa twierdził, iż integracja jest procesem polegającym na przygotowaniu osób z niepełnosprawnością do życia w społeczeństwie, jak również kształtowanie właściwych relacji interpersonalnych między osobami

sprawnymi i z niepełnosprawnością (Sowa, 2003, s. 356–360). Marek Wysocki zauważył, że „ważnym elementem integracji społecznej jest umiejętność współdziałania w określonym miejscu i czasie poprzez wspólne działania na rzecz lokalnej wspólnoty. Wspólne rozwiązywanie problemów wiąże się z akceptacją różnorodności członków wspólnoty, otwartości na inność, w tym zrozumienie potrzeb osób o różnej sprawności” (Wysocki, 2017, s. 67). Głównym celem społecznej integracji osób z niepełnosprawnością jest uznanie indywidualności każdego dziecka oraz dostrzeganie w niej wartości w każdym aspekcie, a także tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego. Hulek ujmuje ten cel jako umożliwienie tym osobom prowadzenia normalnego życia, korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa, zdobyczy kulturowych i powszechnie dostępnych form czynnego wypoczynku (Hulek, 1977).

Celem artykułu będzie teoretyczne opracowanie tematu związanego z funkcjonowaniem integracyjnych placów zabaw i ich roli w procesie integracji dzieci pełnosprawnych z dziećmi z niepełnosprawnością. Przedstawione zostaną wybrane integracyjne place zabaw znajdujące się na terenie Warszawy i opisana zostanie rola, jaką mają odegrać w integracji dzieci o różnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na aspekt bezpieczeństwa projektowanych przestrzeni.

Prawa dziecka z niepełnosprawnością do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym formułuje Konwencja o prawach dziecka, która została uchwalona podczas ONZ-etowskiej Konwencji o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r.<sup>1</sup> Dokument ten jest katalogiem praw, uznającym podmiotowość dziecka, a zarazem podkreślającym zasadę jego dobra, równości i poszanowania jego praw. Podobne przesłanie zawiera również Deklaracja z Salamanki<sup>2</sup>, uchwalona na światowej konferencji dotyczącej edukacji specjalnej.

## Dostępna przestrzeń publiczna

Pojęcie przestrzeni publicznej jest różnie definiowane. Najczęściej przyjmuje się, że są to wszelkie miejsca dostępne powszechnie i nieodpłatne. Taką definicję przestrzeni publicznej podaje Andrzej Majer, dodając przy tym, iż to fizyczna przestrzeń, w której może znaleźć się każda jednostka (Majer, 2011, s. 28–29). Tradycyjna przestrzeń publiczna to centrum miasta z siecią ulic i placów, zbiorem ważnych budowli, pomników, obecnością zieleni. To przestrzeń otwarta dla najróżnorodniejszych form kontaktu i zachowań codziennych oraz

<sup>1</sup> Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.), <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/> (dostęp: 22.07.2024).

<sup>2</sup> Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, <https://docplayer.pl/6234176-Swiatowa-konferencje-dotyczaca-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dostep-i-jakosc.html> (dostęp: 22.07. 2024).

odświętnych (Dymnicka, 2013, s. 53). W pojęciu przestrzeni publicznej zwraca uwagę jej aspekt materialny oraz społeczny. Pierwszy z nich wskazuje na warunek otwartości i dostępności dla wszystkich, co oznacza, iż owa przestrzeń powinna odpowiadać na społeczne oczekiwania oraz upodobania, być zgodna z aksjologią społeczności miejskiej. W aspekcie społecznym powinna być postrzegana, wyróżniana i naznaczana jako publiczna przez tych, którzy z niej korzystają. Stworzenie sprzyjających warunków rozwoju, samorealizacji i podtrzymywania aktywności osób z niepełnosprawnością wymaga wprowadzenia takich rozwiązań przestrzennych, które zapewniłyby możliwość samodzielnego funkcjonowania, w tym również możliwości korzystania z powszechnie dostępnych urządzeń i przestrzeni rekreacyjnych (Wysoki, 2017, s. 67). Plac zabaw dla dzieci z niepełnosprawnością powinien być tak samo bezpieczny<sup>3</sup>, jak przestrzeń rekreacyjna przeznaczona dla dzieci w pełni sprawnych. Kwestie te regulują nowe przepisy prawa, które zmieniły się 1 sierpnia 2024 r. wraz z wejściem w życie znowelizowanego Rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. Nowe przepisy w prawie budowlanym<sup>4</sup> odnoszą się m.in. do dostępności obiektów rekreacyjnych dla osób z niepełnosprawnością. Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Technologii z dnia 27 października 2023 r.<sup>5</sup>, zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie, wprowadza dość znaczące zmiany w zakresie dostępności, jakie musi uwzględniać budowa placu zabaw. Przepisy odnoszą się głównie do osób ze szczególnymi potrzebami (w kontekście obiektów rekreacyjnych dla dzieci przez to określenie rozumieć należy głównie osoby z niepełnosprawnością) oraz wyjaśniają kwestię dotyczącą ogrodzenia placów zabaw.

Poza określonymi wytycznymi zawartymi w normach czy przepisach, inwestorzy, którzy podejmują się budowy placu zabaw dla dzieci, powinni kierować się troską o ich bezpieczeństwo oraz łatwy dostęp i bezproblemowe korzystanie z poszczególnych urządzeń. Urządzenia instalowane w miejscach publicznych muszą mieć certyfikaty potwierdzające, że nie stanowią zagrożenia dla małych użytkowników. Jeśli wysokość swobodnego upadku wskazuje na konieczność montażu nawierzchni bezpiecznej, to należy dobrać podłoże o odpowiednich

<sup>3</sup> Normalizacja w zakresie placów zabaw w Polsce została znacznie poszerzona i uszczegółowiona po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej (2004 r.). Problematyką bezpieczeństwa na terenach zabaw dla dzieci zainteresowały się także takie instytucje, jak Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumenta (UOKiK), Nadzór Budowlany, a także Polski Komitet Normalizacyjny. Wydany został bezpłatny, ogólnodostępny poradnik dla administratorów i właścicieli placów zabaw pt. „Bezpieczny plac zabaw”, <https://www.plac zabaw.uokik.gov.pl/> (dostęp: 26.07.2024).

<sup>4</sup> Nowe zasady dla placów zabaw dla dzieci – projekt nowelizacji rozporządzenia, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/nowe-zasady-dla-placow-zabaw-dla-dzieci--projekt-nowelizacji-rozporzadzenia> (dostęp: 2.08.2024).

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Technologii <https://samorząd.pap.pl/sites/default/files/2023-11/D2023000244201.pdf> (dostęp: 2.08.2024).



parametrach i grubości. Nie bez znaczenia dla bezpieczeństwa jest również sposób wykonania poszczególnych urządzeń zabawowych. Podstawą jest zapewnienie takich rozwiązań, które byłyby dostosowane do jak największej liczby użytkowników i ich różnorodnych potrzeb wynikających z ograniczeń w sprawności fizycznej i intelektualnej. Integracyjne tereny zabaw dla dzieci – tworzone w duchu ogrodowym czy też wykorzystujące materiały sztuczne – powinny zawierać rozwiązania i technologie najwyższej jakości. Nie wykluczają żadnej z propozycji projektowych, ważne jest jednak, by zachowały one nadrzędny sens – integracji poprzez zabawę (Gajdek, 2013, s. 63).

Państwowy Fundusz Osób Niepełnosprawnych w 2023 r. uruchomił program pt. „Dostępna przestrzeń publiczna”<sup>6</sup>. „Celem programu jest zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami dostępu do przestrzeni publicznej, informacji i komunikacji, a także technologii, urządzeń oraz usług powszechnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych, na zasadzie równości z innymi osobami. Realizacja celu pozwoli na pełny udział w życiu społecznym, w tym pełnienie określonych ról społecznych”<sup>7</sup>. Działanie ma charakter wieloletni, obejmuje lata 2023–2027. W założeniu tego programu znalazł się punkt, który uwzględnia: utworzenie dostępnych lub poprawę dostępności placów zabaw przez jednostki samorządu terytorialnego lub ich jednostki organizacyjne, Kościoły lub inne związki wyznaniowe oraz ich osoby prawne oraz organizacje pozarządowe<sup>8</sup>.

### Plac zabaw miejscem społecznej integracji

Place zabaw, na co wskazuje ich nazwa, są terenami przeznaczonymi do podejmowania zabawy – aktywności dominującej w okresie dzieciństwa (Zwiernik, 2020, s. 33). Zlokalizowane w parkach i na skwerach to coraz częściej przestrzenie społeczne. W ostatnich latach szczególną rolę w przestrzeni publicznej odgrywają integracyjne place zabaw. Są one korzystnym rozwiązaniem zarówno dla zdrowych, jak i dzieci z niepełnosprawnościami. Anna Pawlikowska-Piechotka uważa, iż dostępne i atrakcyjne dla wszystkich użytkowników tereny zabaw są coraz powszechniej traktowane jako integralny segment terenów wypoczynku, uznany za ważny i nieodzowny element zagospodarowania wspólnych publicznych terenów otwartych (Pawlikowska-Piechotka, 2016, s. 143). Jest to miejsce, w którym wszystkie dzieci zdrowe oraz dzieci z różnego typu niepełnosprawnościami mogą się spotkać, aby nawiązać kontakty i cieszyć się wspólnymi doświadczeniami. Zabawa z rówieśnikami wspomaga rozwój intelektualny i ruchowy. Promuje integrację, akceptację oraz zrozumienie tych,

<sup>6</sup> Dostępna przestrzeń publiczna. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/ruszyl-nabor-do-programu-dostepna-przestrzen-publiczna-dla-osob-z-niepelnosprawnosciami> (dostęp: 26.07.2024).

<sup>7</sup> Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Treść programu, <https://www.pfron.org.pl/o-funduszu/programy-i-zadania-pfron/programy-i-zadania-real/dostepna-przestrzen-publiczna/dokumenty-programowe/tresc-programu/> (dostęp: 22.07.2024).

<sup>8</sup> Ibidem.

którzy doświadczają różnych wyzwań w swoim codziennym życiu. W efekcie społecznej integracji korzyść odnoszą obie strony.

Sabina Lorek wymienia korzyści płynące z wzajemnych kontaktów dzieci z niepełnosprawnością z pełnosprawnymi uczestnikami zabawy (Lorek, 2009, s. 40):

- Dzieci zdrowe:
  - uczy tolerancji, wyrozumiałości i serdeczności, radości dawania i wrażliwości;
  - pomaga pozbywać się egoizmu i uczy rozumienia innych;
  - kształtuje właściwą postawę wobec odmienności;
  - uczy traktowania odmienności jako czegoś naturalnego;
  - daje możliwość porównywania własnych ograniczeń i trudności z ograniczeniami dzieci z niepełnosprawnością i tym samym motywuje je do wysiłku w przewyżnianiu problemów.
- Dzieci z niepełnosprawnością:
  - chroni przed izolacją, pozwalając przebywać w swoim naturalnym środowisku;
  - wpływa stymulująco na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne;
  - daje szansę na codzienny kontakt ze zdrowymi rówieśnikami;
  - motywuje do przewyżniania trudności i rodzi wiarę we własne możliwości.
- Właściwie zorganizowane kształcenie integracyjne przynosi obopólne korzyści:
  - chroni przed wzajemną izolacją;
  - uczy wzajemnej akceptacji;
  - pomaga pozbywać się egoizmu;
  - pozwala przełamywać bariery dzielące dzieci z niepełnosprawnością od zdrowych;
  - uczy mądrego, wzajemnego pomagania, w naturalny sposób, bez wyręczenia.

Na korzyści płynące z kontaktu dzieci z niepełnosprawnością z pełnosprawną grupą dzieci zwraca uwagę również Elżbieta Minczakiewicz: „kontakt ten pozwala im na równowagę psychiczną i przechodzić przez poszczególne etapy życia społecznego, co w późniejszym okresie pozwoli im znacznie lepiej radzić sobie w trudnych sytuacjach” (Minczakiewicz, 2000, s. 5).

Przestrzeń placów zabaw jest miejscem, gdzie dzieci uczą się pokonywania swoich ograniczeń. Powinna więc ona inspirować wszystkie dzieci do kreatywności i wspólnego działania przy zachowaniu maksimum bezpieczeństwa (Wysocki, 2017, s. 34). Plac zabaw przeznaczony zarówno dla dzieci zdrowych, jak i z niepełnosprawnością powinien poza radością płynącą z zabawy umożliwiać (Beltzig, 2001, s. 100–108):

- rehabilitację – dzięki charakterystycznym właściwościom poszczególnych urządzeń;
- wzmocnienie zaufania we własne możliwości, odwagi i zadowolenia z samego siebie;
- zdobywanie i przeżywanie nowych doświadczeń;
- rozpoznawanie granic;

- ćwiczenia fizyczne (połączone z zabawą);
- trening zachowań w społeczeństwie (komunikacja, miejsce pracy, mieszkanie);
- zdobywanie bodźców do nawiązywania kontaktów społecznych.

Kazimierz Wejchert zakładał, że największy wpływ przestrzeni na kształtowanie się osobowości występuje w okresie dzieciństwa, kiedy to formują się podstawy wzorców zachowań i postaw społecznych – stąd też tak istotną rolę odgrywa właściwa (użyteczna i estetyczna) forma przestrzeni dla dzieci (Wejchert, 1993, s. 69–70). Integracyjny plac zabaw może sprzyjać terapii i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnościami. Możliwość integracji dzieci sprawnych i dzieci z ograniczoną sprawnością wpływa stymulacyjnie na rozwój uczestników zabawy. Jedni poprzez obserwację pokonują swoje ograniczenia, drudzy uczą się empatii i przełamania stereotypów (Wysocki, 2017, s. 77).

### Przykłady projektów opartych na współdziałaniu – Warszawa

**Integracyjny plac zabaw w Łazienkach Królewskich w Warszawie<sup>9</sup>** (przy Alei Chińskiej, przy bramie wejściowej od ulicy Gagarina). Z placu mogą korzystać zarówno dzieci z niepełnosprawnością, jak i te w pełni sprawne fizycznie. Plac zabaw powstał z inicjatywy biegaczy zrzeszonych w Fundacji Spartanie Dzieciom. W integracji dzieciom pomoc mają znajdujące się tam przyrządy, które są przystosowane do różnej ich sprawności. Na placu dostępna jest huśtawka integracyjna, na której można stanąć lub wjechać na nią wózkiem inwalidzkim. Znanym elementem zabaw jest huśtawka „bocianie gniazdo”, która pozwala na bujanie w pozycji półleżącej, co jest bardzo doceniane przez dzieci z niepełnosprawnością. Na placu znajdują się również domek z podjazdem, zjeżdżalnią, elementami muzycznymi oraz tablica do nauki cyfr w języku Braille’a.

**Integracyjny Plac Zabaw przy Instytucie „Pomnik – Centrum Zdrowia Dziecka”<sup>10</sup>** w Warszawie przy al. Dzieci Polskich 20. Obiekt powstał z inicjatywy Obywatelskiej Fundacji Pomocy Dzieciom, w ramach programu „plac zabaw zamiast poczekalni”. Głównym przesłaniem pomysłodawców było stworzenie idealnych warunków do zabawy dzieciom będącym pacjentami instytutu oraz wszystkim tym, które tylko odwiedzają placówkę. Najważniejszym elementem placu jest *Zestaw Integracyjny m60315* – opracowany przy współpracy z zespołem rehabilitantów, w skład którego wchodzi sekcja przeznaczona dla dzieci o znacznym stopniu niepełnosprawności, poruszających się za pomocą wózka. Ma postać platformy, z niewielkim podjazdem oraz zjazdem, wyposażonej w różnego rodzaju panele, np. edukacyjne, zabawowe, rehabilitacyjne – podnoszące sprawność motoryczną rąk i dłoni, panele 3D dla dzieci słabo- lub niewidzących. Szerokość podestów dostosowana jest do większości modeli wózków inwalidzkich (dane z PFRON). Sekcja

<sup>9</sup> Integracyjny plac zabaw w Łazienkach Królewskich w Warszawie, <https://www.lazienki-krolewskie.pl/pl/aktualnosci/integracyjny-plac-zabaw-w-lazienkach-krolewskich> (dostęp: 2.08.2024).

<sup>10</sup> Integracyjny Plac Zabaw przy Instytucie „Pomnik – Centrum Zdrowia Dziecka” <https://spil.pl/realizacje/place-zabaw-warszawa-centrum-zdrowia-dziecka/> (dostęp: 2.08.2024).

przeznaczona dla dzieci o lekkim stopniu niepełnosprawności, poruszających się samodzielnie lub za pomocą kul ortopedycznych. Złożona z dwóch połączonych ze sobą, nisko zawieszonych przepłotni (w formie mostu linowego) oraz specjalnych barierek wspomagających poruszanie się bez kul z zachowaniem pełnej równowagi. Element łączy ze sobą ideę zabawy z rehabilitacją. Sekcja przeznaczona dla wszystkich dzieci, w postaci platformy połączonej z elementem zwanym Przejściem po Lianach. Na placu zabaw znajduje się również zestaw sprawnościowy przeznaczony dla dzieci pełnosprawnych, huśtawka dla dzieci z niepełnosprawnością, karuzela integracyjna, zestaw huśtawek i bujaków, ważka integracyjna, fotel obrotowy oraz tablica interaktywna.

**Szwedzka Wioska – plac zabaw w Wola Parku dla dzieci z różnymi niepełnosprawnościami**<sup>11</sup>. Plac zabaw dla dzieci i młodzieży, który dostosowany do potrzeb dzieci z różnymi niepełnosprawnościami – wzroku, słuchu, ruchu. Plac zabaw wykonany jest z naturalnych materiałów – głównie drewna i lin – a swoją budową przypomina drzewo. Wybrane elementy na placu zabaw są w kontrastowych kolorach (z myślą o dzieciach słabowidzących). Są to m.in. elementy motoryczne lub te do zabawy. Plac zabaw wyposażony jest również w tuby, gdzie uczestnicy znajdujący się na szczycie Szwedzkiej Wioski mogą nadawać komunikaty głosowe do osób znajdujących się na dole. Dzięki temu dzieci niedowidzące i niewidome, które nie powinny wchodzić na wyższe partie placu zabaw, mogą aktywnie uczestniczyć w zabawie. Podczas projektowania konstrukcji wzięto także pod uwagę potrzeby dzieci z niepełnosprawnością słuchu. Plac zabaw wykonany z drewna daje możliwość wycucia wibracji, a to z kolei pozwala lepiej orientować się w terenie. Dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową, w tym tych poruszających się na wózkach, został przewidziany domek znajdujący się na dole – bez konieczności wchodzenia wyżej czy wspinania się. Dzieci mogą wjechać do domku na wózku i bawić się atrakcjami przewidzianymi w środku. Potrzeby najmłodszych z niepełnosprawnością intelektualną również zostały uwzględnione. Dzieci te mogą korzystać z niższych partii placu zabaw, w tym tuneli, obracających się kółek i zabawek sensorycznych.

**Plac zabaw dla dzieci słabowidzących na warszawskich Bielanych**<sup>12</sup>. Składa się z sześciu stref z zabawkami, a wejście do każdej jest sygnalizowane dźwiękowo. Plac dzieli się na sześć stref. Każda oznaczona jest innym kolorem:

- różowa składa się ze zjeżdżalni, stolika do zabawy piaskiem i piaskownicy;
- w strefie zielonej znajdują się huśtawki;
- w strefie granatowej są karuzele;
- strefy niebieska, żółta i czerwona to zabawki – odpowiednio: edukacyjne, muzyczne oraz sensoryczne.

Do każdej prowadzą ścieżki z tzw. guzkami, czyli wypustkami pomocnymi w dotarciu do celu osobom niedowidzącym i niewidomym. W donicach

<sup>11</sup> Szwedzka Wioska – plac zabaw w Wola Parku dla dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, <https://www.wolapark.pl/pl/udogodnienia/szwedzka-wioska> (dostęp: 2.08.2024).

<sup>12</sup> Plac zabaw dla dzieci słabowidzących na warszawskich Bielanych, <https://bielany.um.warszawa.pl/-/plac-zabaw-dzieci-slabowidzace> (dostęp: 2.08.2024).

z kwiatami zostały posadzone rośliny zapachowe i ziołowe, pobudzające zmysły (kocimiętka, pysznogłówka czy lawenda). Na placu widoczne są także słupki, które tworzą instalację akustyczną i za pomocą sygnałów informują o wejściu do każdej ze stref – dzieci z dysfunkcjami wzroku wiedzą, że zbliżają się do zabawek i innych elementów obiektu (np. mapa tyflograficzna z opisami brajlowskimi).

**Ursynów – plac zabaw z urządzeniami dla dzieci z niepełnosprawnością<sup>13</sup>.** W parku Lasek Brzozowy na Ursynowie znajduje się urządzenie dostępne dla dzieci na wózkach. Nowe urządzenie zamontowane na placu zabaw ma odpowiednie rampy, którymi mogą tam wjechać dzieci na wózkach. Dzieci mają dostęp do kilkunastu zabawek manualnych i piaskownicy. Urządzenie zostało ustawione na miękkiej, bezpiecznej nawierzchni.

W artykule przedstawiono tylko kilka miejsc z terenu Warszawy, stanowiących miejsce integracji dzieci. Warto zauważyć jednak, iż coraz więcej miast opracowuje i stosuje standardy dostępności przestrzeni publicznej. Integracyjne place zabaw znajdują się już niemal w każdej części Polski i często są tworzone w ramach inicjatyw lokalnych.

## Podsumowanie

Spółeczna integracja dzieci jest procesem zmian psychospołecznych, które dokonują się we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i z niepełnosprawnością. Zmiany te dotyczą wszystkich sfer psychicznego funkcjonowania dzieci, uwzględniają ich świat wartości oraz społeczne zachowanie się. Realizowane w ostatnich latach badania naukowe, refleksje teoretyczne w obszarze integracji społecznej wskazują na zaistniałą zmianę w obszarze postaw społecznych i rozwiązań architektonicznych, mającą na celu integrację społeczną jednostek z różnymi potrzebami rozwojowymi również w przestrzeni publicznej (m.in. Bogucka, 1996; Chodkowska, 2013; Zaorska, 2016, 2000; Maciarz, 1992, 1996; Krause, 2004; Kulesza, Al-Khamisy, Zalewska, 2021). Projektowanie przestrzeni przyjaznych dzieciom i rodzicom wymaga poznania ich potrzeb. Wspólna przestrzeń zwiększa szanse na integrację i rozwój więzi społecznych. Jakość przestrzeni publicznej zależy nie tylko od działań organów administracji publicznej, lecz także od świadomości społecznej oraz samych użytkowników przestrzeni publicznej, zagospodarowanie placu zabaw i jego otoczenia musi podążać za potrzebami konkretnej społeczności. Tworzenie odpowiednich warunków stanowi tylko jeden z elementów pomyślnej realizacji, ponieważ powinny one być ujmowane jako kompleksowy i skoordynowany proces oddziaływań: społecznych, technicznych, organizacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych, w których uczestniczą osoby dorosłe (rodzice, nauczyciele, rehabilitanci, lekarze) działające na rzecz tych dzieci. Stworzenie społeczeństwa równych

<sup>13</sup> Ursynów. Plac zabaw z urządzeniami dla dzieci z niepełnosprawnością. <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,34862,19423162,ursynow-plac-zabaw-z-uradzeniami-dla-niepelnosprawnych.html> (dostęp: 2.08.2024).

szans<sup>14</sup> polega na tym, że wszyscy mają równe prawa i obowiązki, a tych, którzy są dyskryminowani przez nieprzyjazne środowisko przestrzenne, wspiera się poprzez tworzenie dostępnego im otoczenia. Jeżeli potrzeby te są dobrze interpretowane, zarówno plac zabaw, jak i jego otoczenie stają się prawdziwym sercem lokalnej społeczności.

## Bibliografia

- Beltzig, G. (2001). *Księga placów zabaw*. Wrocław: Wydawnictwo Typoscript.
- Bogucka, J. (1996). Nauczanie integracyjne w Polsce. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 52–58). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problem dziecięcej partycypacji. W: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian* (s. 114 – 139). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Chodkowska, M. (2013). Zmiana społeczna jako kategoria analizy postaw społecznych wobec problemów niepełnosprawności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Pedagogia-Psychologia*, XXV, t. 1–2, 15–31.
- Dymnicka, M. (2013). *Przestrzeń publiczna a przemiany miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gajdek, A. (2013). *Problematyka budowania terenów gier i zabaw dla dzieci. Playgrounds-Design-Issues* (rozprawa doktorska). Kraków–Rzeszów.
- Hulek, A. (1986). *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Hulek, A. (red.). (1997). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kulesza, E.M., Al-Khamisy, D., Zalewska, P. (2021). *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lorek, S. (2009). Integracja dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi rówieśnikami – wartościowe partnerstwo. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4 (44–45), 35–41.
- Maciarz, A. (1992). *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (1996). Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 30–34). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Majer, A. (2011). Miasto osobiste. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica*, 36, 17–34.
- Minczakiewicz, E. (2000). Idea integracji w praktyce. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 5–7.
- Pawlikowska-Piechotka, A. (2016). *Przestrzeń sportu, rekreacji i turystyki bez barier*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sowa, J. (2003). Integracja osób niepełnosprawnych. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 356–360). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wejchert, K. (1993). *Przestrzeń wokół nas*. Katowice: Wydawnictwo Fibak Noma Press.

<sup>14</sup> Komisja Europejska ogłosiła rok 2007 Europejskim Rokiem Równych Szans dla Wszystkich.

- Wysocki, M. (2017). Projektowanie uniwersalne w planowaniu integracyjnych placów zabaw. W: B. Komar, K. Fross (red.), *Badania interdyscyplinarne w architekturze BIWA 2: monografia konferencyjna. T. 1: Zagadnienia interdyscyplinarne* (s. 67–78). Gliwice: Wydział Architektury Politechniki Śląskiej.
- Zaorska, M. (2016). Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej – dyskurs definicyjno-koncepcyjny. *Wychowanie na co Dzień*, 1, 18–22.
- Zaorska, M. (2000). Kształcenie integracyjne osób z zaburzeniami sprzężonymi. W: C. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (s. 69–72). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik, J. (2015). Przestrzeń i miejsca w krajobrazie dzieciństwa. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zwiernik, J. (2020). Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(50), 32–42.

#### Akty prawne

- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r., <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/> (dostęp: 22.07.2024).
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, <https://docplayer.pl/6234176-Swiatowa-konferencje-dotyczaca-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dostep-i-jakosc.html> (dostęp: 22.07.2024).
- Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Technologii, <https://samorząd.pap.pl/sites/default/files/2023-11/D2023000244201.pdf> (dostęp: 2.08.2024).

#### Strony internetowe

- Dostępna przestrzeń publiczna. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. <https://www.gov.pl/web/rodzina/ruszyl-nabor-do-programu-dostepna-przestrzen-publiczna-dla-osob-z-niepełnosprawnościami> (dostęp: 26.07.2024).
- Integracyjne place zabaw. Katalog tematyczny. <https://www.infoarchitekta.pl/prezentacje/2822.pdf> (dostęp: 27.07.2024).
- Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Treść programu. <https://www.pfron.org.pl/o-funduszu/programy-i-zadania-pfron/programy-i-zadania-real/dostepna-przestrzen-publiczna/dokumenty-programowe/tresc-programu/> (dostęp: 22.07.2024).
- Integracyjny plac zabaw w Łazienkach Królewskich w Warszawie. <https://www.lazienki-krolewskie.pl/pl/aktualnosci/integracyjny-plac-zabaw-w-lazienkach-krolewskich> (dostęp: 2.08.2024).
- Integracyjny Plac Zabaw przy Instytucie „Pomnik – Centrum Zdrowia Dziecka”. <https://spil.pl/realizacje/place-zabaw-warszawa-centrum-zdrowia-dziecka/> (dostęp: 2.08.2024).
- Szwedzka Wioska – plac zabaw w Wola Parku dla dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. <https://www.wolapark.pl/pl/udogodnienia/szwedzka-wioska> (dostęp: 2.08.2024).
- Plac zabaw dla dzieci słabowidzących na warszawskich Bielanych. <https://bielany.um.warszawa.pl/-/plac-zabaw-dzieci-slabowidzace> (dostęp: 2.08.2024).
- Ursynów. Plac zabaw z urządzeniami dla niepełnosprawnych. <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,34862,19423162,ursynow-plac-zabaw-z-urządzeniami-dla-niepełnosprawnych.html> (dostęp: 2.08.2024).

## INCLUSIVE PLAYGROUNDS AND THEIR ROLE IN PUBLIC SPACE – THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES

### *Abstract*

An inclusive playground is a space where children with different needs can enjoy a wide range of physical, sensory, and social experiences. For children with disabilities, access to appropriately adapted playgrounds is particularly important, as it helps to eliminate the feeling of exclusion from society. This article presents the theoretical foundations of integrated playgrounds and their role in the process of incorporating non-disabled children with children who have disabilities. The focus is on the universal accessibility and safety of such spaces, which are crucial in the design process for public areas. The second part highlights examples of inclusive playgrounds located in Warsaw, describing their equipment and their roles in integrating children with diverse needs.

**Keywords:** inclusive playground, public space, integration, disability, Warsaw



XXI MIĘDZYKONFERENCJA NAUKOWA  
INTERDYSCYPLINARNE I MIĘDZYSEKTOROWE KONTEKSTY  
WSPIERANIA, REHABILITACJI I EDUKACJI OSÓB  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ,  
WISŁA, 25–26 KWIETNIA 2024

Organizatorem konferencji był Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a patronat objął Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Konferencję rozpoczął przewodniczący Komitetu Naukowego i Organizacyjnego prof. dr hab. Zenon Gajdzica, dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Witając uczestników, profesor podkreślił cykliczność wydarzenia, a także znaczenie tych spotkań dla rozwoju myśli pedagogicznej oraz kształtowania tożsamości pedagogiki specjalnej. W imieniu Komitetu Naukowego oraz organizatorów konferencji podziękował za liczny udział przedstawicieli wielu środowisk akademickich.

Konferencja trwała dwa dni i obejmowała sesje plenarne oraz spotkania i wystąpienia w sekcjach tematycznych.

Pierwszą część obrad plenarnych na temat **Wyzwania wobec współczesnej pedagogiki specjalnej** poprowadziły dr hab. prof. ucz. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (Uniwersytet Zielonogórski) oraz dr hab. prof. ucz. Beata Jachimczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Wykład inauguracyjny nt. *Dwa istotne wyzwania (wobec) współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce* wygłosiła prof. dr hab. Marzenna Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Zdaniem pani profesor „polska pedagogika specjalna należy do tych subdyscyplin pedagogiki, która w relacji do innych subdyscyplin

pedagogicznych wyróżnia się swoją specjalnością nie tylko co do przedmiotu i podmiotu zainteresowań, ale też, a w zasadzie przede wszystkim, realizowanej, a wyznaczonej, nadanej przez społeczeństwo i jego historię, misją, nagromadzonym dorobkiem praktycznym i znaczącymi sukcesami teoretycznymi. Jak każda subdyscyplina naukowa i dyscyplina wiedzy musi i powinna zastanawiać się nad swoją przyszłością, perspektywami rozwoju w kontekście pojawiających się osiągnięć nauki, techniki i transformacji społecznych. Musi zabiegać o swój nowy, uwspółcześniony i sukcesywnie uwspółcześniany status. Jeśli takich refleksji nie ma, to jej przyszłość staje się zagrożona oraz niewiadoma”.

Profesor dr hab. Amadeusz Krauze (Akademia Nauk Stosowanych w Elblągu) w wystąpieniu nt. *Znaczenie badań podstawowych w pedagogice specjalnej na przykładzie kategorii wychowania* zaakcentował wagę badań teoretycznych dla rozwoju nauki, w tym pedagogiki specjalnej. Podkreślił, że zmiany, jakie nastąpiły w przyznawaniu środków na badania naukowe oparte na honorowaniu punktów za publikowanie artykułów w czasopiśmie naukowych, spowodowały zmniejszenie liczby monografii, które są niezbędnym elementem kształtowania się tożsamości pedagogiki specjalnej. W tej sytuacji wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej uległa rozproszeniu, nie tworzy zwartej, logicznie uporządkowanej i spójnej całości pokazującej jej rozwój i kierunki przeobrażeń. Ważnych kategorii, a taką jest np.

wychowanie, trzeba poszukiwać, dokonując kwerendy licznych czasopism naukowych. Ta sytuacja stanowi zagrożenie dla tożsamości pedagogiki jako nauki.

Dr hab., prof. ucz. Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet Łódzki) podjęła zagadnienie wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnościami, zwracając uwagę na konieczność łączenia sił w zakresie organizacji działań pomocowych. W wystąpieniu nt. *Wsparcie międzyinstytucjonalne a deinstytucjonalizacja usług społecznych dla osób z niepełnosprawnościami* odniosła się zarówno do działań instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych. Zwróciła uwagę na istotną cechę procesu deinstytucjonalizacji usług pomocowych, podkreślając, że jest on oparty na postawach osadzonych na wartościach humanistycznych, przesłankach praw człowieka, idei równości i solidarności. Deinstytucjonalizacja usług wiąże się zatem z poszukiwaniem i rozwojem usług świadczonych w miejscu zamieszkania, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb człowieka w zakresie wsparcia, jego podmiotowości i prawa decydowania o sobie.

Kolejne wystąpienia pozwoliły uczestnikom konferencji na zapoznanie się z wynikami badań i działań prowadzonych w ramach projektu *Model wsparcia międzysektorowego. Strategie i wyzwania*. Prof. dr hab. Zenon Gajdzica oraz dr hab. prof. ucz. Beata Jachimczak podjęli temat wsparcia osobowego w edukacji dla wszystkich, wskazując osoby uczące się, nauczycieli oraz instytucje jako trzy główne grupy odbiorców działań wspierających. Dr hab., prof. ucz. Ewa Domagała-Zyśk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) oraz dr hab., prof. ucz. Stanisława Byra (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) omówiły zagadnienie oceny funkcjonalnej w „szkole dla każdego”. Prelegentki przybliżyły słuchaczom standardy realizowania szkolnej oceny funkcjonalnej jako podstawy wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. Przedstawiły model oceny funkcjonalnej oraz narzędzie opracowane w ramach omawianego projektu, tj.

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSOF). Zwróciły również uwagę na konieczność różnicowania poziomów wsparcia udzielanego dziecku i uczniowi, wymieniając wsparcie ogólne, dodatkowe i zaawansowane.

Kolejni prelegenci dr hab., prof. ucz. Edyta Widawska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) oraz dr Radosław Piotrowicz (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w wystąpieniu *Monitorowanie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym – skryning rozwojowy (SRMD) – analiza potrzeb i trudności rozwojowych* zwrócili uwagę na konieczność obserwacji i gromadzenia informacji na temat rozwoju małego dziecka. Za cenne należy uznać opracowanie przez badaczy narzędzia do badań skryningowych (SRMD) dziecka do 6. r.ż. obejmującego dane dotyczące potrzeb i trudności rozwojowych.

Prof. Sara Pellegrini (Link Campus University – Cittf di Castello, Italy) w wystąpieniu *Interdisciplinarity, disability and inclusion: knowing to educate* przedstawiła metodę pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami opartą na Metodzie Marii Montessori stosowaną w szkołach we Włoszech.

Drugą część obrad plenarnych poprowadziły prof. dr hab. Marzenna Zaorska, dr hab., prof. ucz. Beata Cytowska (Uniwersytet Wrocławski) oraz dr hab., prof. ucz. Beata Jachimczak. Tematem sesji były **Różne wymiary wsparcia rozpatrywane w kontekście edukacyjnym i społecznym**.

Dr hab., prof. ucz. Irena Ramik-Mażewska (Uniwersytet Szczeciński) wygłosiła referat nt. *Tożsamość pedagogiki (specjalnej) w perspektywie inkluzji edukacyjnej*. Kolejna prelegentka dr hab., prof. ucz. Jolanta Rzeźnicka-Krupa (Uniwersytet Gdański) w swoim wystąpieniu nt. *Studia o niepełnosprawności i badania pedagogiczne: granice, możliwości i wyzwania podejść interdyscyplinarnych* postawiła tezę, że pytanie o edukację to pytanie o świat, w jakim chcemy żyć. W tym kontekście

uzasadniony staje się postulat namysłu nad szkołą jako instytucją realizującą edukację dla wszystkich. Doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D (Uniwersytet Ostrawski) w wystąpieniu *Sukces w szkole podstawowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* przedstawił zarys projektu dotyczącego wsparcia tej grupy uczniów w Republice Czeskiej. Zagadnienia wsparcia rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością przedstawiły dr hab., prof. ucz. Ewa M. Kulesza i dr Paulina Zalewska. Prelegentki zaprezentowały koncepcję punktów kulminacyjnych podwójnego kryzysu w sytuacji oczekiwania i narodzin dziecka z wadą wrodzoną, przedstawiając jednocześnie kierunki wsparcia tych rodzin.

Kolejni prelegenci prof. dr hab. Grzegorz Szumski (Uniwersytet Warszawski) oraz dr hab., prof. ucz. Joanna Smogorzewska (Uniwersytet Warszawski) przedstawili wyniki badań dotyczących osiągnięć szkolnych uczniów z uszkodzeniem słuchu. Realizowany przez badaczy projekt dotyczył związku między teorią umysłu u dzieci z uszkodzeniem słuchu a ich osiągnięciami szkolnymi. Jak podali prelegenci na podstawie doniesień z badań naukowych, na świecie u dzieci z uszkodzeniem słuchu teoria umysłu rozwija się znacznie wolniej, co rzutuje na rozwój procesów poznawczych i tym samym przekłada się na osiągnięcia szkolne. Uzasadnione jest zatem prowadzenie badań naukowych w tym obszarze, opracowanie działań wspomagających proces kształtowania teorii umysłu i wspierania edukacji dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności.

Dr hab., prof. ucz. Barbara Marcinkowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) oraz dr hab., prof. ucz. Diana Aksamit (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w wystąpieniu nt. *Self-determination/samostanowienie a rzeczywistość osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Polsce: wyzwania i droga do rozwiązań* zwróciły uwagę na niedostatek badań naukowych, których przedmiotem jest tematyka koncentrująca się

wokół funkcjonowania osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Prelegentki zadały pytanie o możliwości stanowienia o sobie samych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, wskazując na konieczność podjęcia trudu włączenia tej grupy osób w proces współdecydowania i współstanowienia.

Dr hab., prof. ucz. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk w wystąpieniu *Osoby z niepełnosprawnościami w pułapce NEET i „luźności” na otwartym rynku pracy* wskazała złożoność sytuacji oraz wyborów, jakich dokonują osoby z niepełnosprawnościami w aktualnej rzeczywistości społecznej. Zwróciła uwagę na wielość problemów społecznych, ekonomicznych w tym ubóstwo, „luźność” zatrudnienia, brak efektywnej aktywizacji zawodowej, niedostosowanie miejsc pracy.

Sesję plenarną zakończyła dr hab., prof. ucz. Irena Polewczyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach) wystąpieniem na temat *Wartość terapii logopedycznej w aspekcie osobistym*. Prelegentka zaprezentowała studium przypadku dorosłej osoby z zaburzeniami mowy – studentki podejmującej terapię logopedyczną. Takie ujęcie tematu ukazało determinację młodej osoby podejmującej studia pedagogiczne i może być przykładem mieszczącym się w obszarze dobrych praktyk.

W drugim dniu konferencji sesję plenarną poprowadziły dr hab., prof. ucz. Beata Jachimczak oraz dr Dorota Prysak (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Obrady koncentrowały się wokół tematu **Wyzwania wobec współczesnej pedagogiki specjalnej**.

Dr hab., prof. ucz. Beata Cytowska (Uniwersytet Wrocławski) zaprezentowała przegląd badań nt. *Dorosłości osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* rozpatrywanej z perspektywy ich rodziców. W wystąpieniu dr hab., prof. ucz. Anna Zamkowska (Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego) oraz mgr Piotr Nogaj (Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego) przedstawili wyniki badań na temat współpracy nauczycieli w klasach

włączających, określając zakres, zadania oraz częstotliwość działań podejmowanych w ramach współdziałania. Prelegenci podkreślili konieczność współpracy w obszarze diagnozowania, planowania, organizacji dydaktyki, a także opieki i wychowania uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Dr hab. Magdalena Olempska-Wysocza (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) wygłosiła referat nt. *Diagnoza funkcjonalna słuchu w aspekcie rozwoju możliwości językowych i komunikacyjnych dzieci z uszkodzonym słuchem*. Wskazała na negatywny wpływ ubytku słuchu na artykulację i rozwój języka, podkreślając znaczenie diagnozy funkcjonalnej umożliwiającej opracowanie odpowiedniego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, w tym zapewnienie dziecku technologii wspomagających słyszenie. Problematykę diagnostyki kontynuowała dr hab., prof. ucz. Małgorzata Walkiewicz-Krutak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), prezentując referat *Trudności i wyzwania diagnostyczne dla zespołów orzekających o potrzebie kształcenia specjalnego dzieci słabowidzących*. Dr hab. Paweł Cylulko (Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu) przedstawił działania dotyczące wspierania dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Prelegent omówił oddziaływanie muzykoterapeutyczne w kontekście edukacji i rehabilitacji, zwrócił również uwagę na rozwój specjalistycznej subdyscypliny, jaką jest tyflomuzykoterapia.

Kolejne wystąpienie należało do dr hab., prof. ucz. Doroty Krzemińskiej (Uniwersytet Gdański), która referatem nt. *Relacje między kobietami i mężczyznami z niepełnosprawnością intelektualną jako fenomen w mediasferze* przybliżyła jeden z aspektów dorosłości. Prelegentka przedstawiła projekty artystyczne realizowane dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i wspólnie z nimi. Zwróciła uwagę na niedostatek badań w Polsce podejmujących temat związków romantycznych wśród osób z niepełnosprawnością

intelektualną. Wskazała bariery społeczne, w tym brak wsparcia dla osób podejmujących próbę tworzenia związku, brak aprobaty społecznej, liczne stereotypy i uprzedzenia. Sesję plenarną zakończyła dr hab. Anna Prokopiak (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) wystąpieniem nt. *Od integracji do inkluzji. Tworzenie przestrzeni akademickiej przyjaznej dla studentów ze spektrum autyzmu*. Prelegentka omówiła funkcjonowanie studentów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz podejmowane przez reprezentowaną przez siebie uczelnię działania inkluzyjne. Wskazała na konieczność zwrócenia uwagi na środowisko społeczne i potrzebę kształtowania właściwej atmosfery pracy.

Po zakończeniu sesji plenarnych uczestnicy konferencji spotkali się w sekcjach. Organizatorzy konferencji wyodrębnili pięć obszarów tematycznych.

### **Sekcja 1. Nauczyciel-pedagog specjalny wobec zmian oraz edukacji dla wszystkich**

W wystąpieniach dominowały komunikaty z badań podejmowanych przez prelegentów w ramach projektów prowadzonych indywidualnie i zespołowo. Dr prof. ucz. Helena Liwo (Akademia Ateneum Gdańsk) i dr prof. ucz. Katarzyna Materny (Akademia Ateneum Gdańsk) przedstawiły referat *Profil kompetencyjny nauczyciela edukacji włączającej w percepcji studentów kierunków pedagogicznych*. Dr Zuzanna Narkun-Jakubińska omówiła znaczenie poczucia samoskuteczności nauczyciela dla edukacji włączającej. Dr Joanna Skibska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przedstawiła wyniki badań na temat stylów kierowania zespołem klasowym preferowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Zagadnienie satysfakcji zawodowej pedagogów specjalnych jako elementu budowania poczucia dobrostanu psychicznego zaprezentowała dr Ewa Bartuś (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni).

Wraz z pojawieniem się w szkołach pedagogów specjalnych wielu badaczy zadaje pytania o skuteczność ich działań zwłaszcza w kontekście edukacji włączającej, realizowania zadań z zakresu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z niepełnosprawnością. Tematykę tę zaprezentowała dr Bogumiła Bobik (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Prelegentka zwróciła uwagę na konieczność doprecyzowania zakresu działań pedagoga specjalnego i innych specjalistów (psychologa, pedagoga szkolnego, terapeuty pedagogicznego, logopedy) tworzących zespół do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej po to, by ich działania tworzyły spójny system pomocy dziecku. W tym celu ważne wydaje się podjęcie badań diagnostycznych nad profesją pedagoga specjalnego czy, szerzej, nad skutecznością pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dziecka z niepełnosprawnością.

Interesująco przedstawiły się wystąpienia podejmujące zagadnienia kształcenia przyszłych pedagogów specjalnych, w tym odnoszące się do kompetencji społecznych, współpracy i współdziałania nauczycieli i specjalistów współorganizujących proces kształcenia uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Dr Milena Miałkowska-Kozaryna (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w wystąpieniu zadała pytanie, czy rzeczywiście studia oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności pozwalają młodym ludziom kształtować kompetencje społeczne, potrzebne w pracy pedagoga specjalnego. Wątek kompetencji kontynuowała mgr Natalia Michalak (Uniwersytet im Adama Mickiewicza w Poznaniu), omawiając wyniki badań na temat kompetencji XXI w. rozpatrywanych z perspektywy studentów logopedii. W wystąpieniach pojawił się również temat praktyk pedagogicznych z tutoringiem realizowanych przez studentów kierunku pedagogika specjalna. W wystąpieniu dr Agnieszka Lewko (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przedstawiła opinie zarówno studentów, jak i opiekunów

praktyk pedagogicznych na temat szans i możliwości rozwoju zawodowego pedagogów specjalnych. Refleksje z badań na temat niepełnosprawności widzianej z perspektywy studentów omówiła dr Beata Górnicka (Uniwersytet Opolski). Kolejna prelegentka, dr Agnieszka Żabińska (Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego w Radomiu), przedstawiła referat, w którym zaprezentowała wyniki badań dotyczące twórczości plastycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną.

## **Sekcja 2. Niepełnosprawność – kontekst edukacyjny, terapeutyczny i społeczny**

Sesję rozpoczęły mgr Dagmara Kubiak i mgr Magdalena Popowska-Bracka (Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego) komunikatem z badań na temat socjologiczno-pedagogicznego ujęcia edukacji włączającej. W dalszej części obrad dr Petr Adamus (Uniwersytet Ostrawski) podjął temat wolontariatu jako narzędzia wspierającego integrację i jakość życia osób ze specjalnymi potrzebami. Dr Dorota Prysak omówiła sytuację osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, wskazując szanse i zagrożenia rozwoju i funkcjonowania tych osób. Dr Joanna Doroszuk (Uniwersytet Gdański) zaprezentowała interesujący referat nt. *Logika pola rodziców – o pierwszym etapie badań dotyczących walki o władzę pomiędzy rodzicami dziecka z niepełnosprawnością a nauczycielami*. Dr Aniada Szafrńska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przybliżyła temat ojcostwa oraz postrzegania dzieci ze spektrum autyzmu przez ich ojców. Prelegentka podkreśliła konieczność prowadzenia badań skoncentrowanych na doświadczeniach ojców w celu lepszego zrozumienia ich potrzeb oraz planowania działań wspierających. Zwróciła również uwagę na niedostatek badań, które swoim podmiotem czynią ojców dzieci z niepełnosprawnościami.

W kolejnych wystąpieniach pojawił się wątek twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną (dr Damian

Myśliński, Uniwersytet Szczeciński). Dr Edyta Nieduziak (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zwróciła uwagę na szanse, zagrożenia oraz pułapki praktyk arterapeutycznych podejmowanych w środowisku osób z niepełnosprawnościami. Tematykę tę kontynuowała dr Kinga Krawiecka (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), omawiając profil konceptualny wolności w kontekście działania plastycznego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Odmienna tematyka pojawiła się w wystąpieniu dr Anny Lis i dr Joanny Ziemkowskiej (Akademia im Jakuba Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim). Prelegentki zaprezentowały referat obejmujący treści z zakresu metodyki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, a dotyczący wykorzystania w procesie edukacji zbiorowisk roślinności leśnej. W sesji pojawił się również temat z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, gdzie przedstawiono i poddano analizie porównawczej programy penitencjarne w Polsce i na Słowacji (dr Ilona Fajfer-Kruczek, Uniwersytet Śląski w Katowicach).

### **Sekcja 3. Dziecko i uczeń o zróżnicowanych potrzebach w przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich**

Problematyka sekcji skoncentrowana była na różnych aspektach funkcjonowania uczniów o zróżnicowanych potrzebach w edukacji włączającej. Dominowały komunikaty z badań dotyczących osób uczących się ze spektrum autyzmu oraz ADHD (dr Marta Niemiec, Uniwersytet Śląski w Katowicach; dr Anna Popczyńska-Ciszewska, Uniwersytet Śląski w Katowicach), choć pojawił się także wątek dysleksji rozwojowej (dr Izabella Kucharczyk, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), zachowań ryzykownych (mgr Veronika Vavrušková, Uniwersytet Ostrawski), zaburzeń wymowy (dr Agata Trębacz-Ritter, Uniwersytet im. Adama

Mickiewicza w Poznaniu) oraz zaburzeń psychicznych. W badaniach poszukiwano przede wszystkim skutecznych mechanizmów motywowania do uczenia się, podnoszenia samooceny i poczucia własnej skuteczności tych uczniów. Dr Aneta Lew-Koralewicz przedstawiła komunikat z badań na temat *Kompetencje osobiste uczniów w spektrum autyzmu a radzenie sobie w sytuacjach stresowych*. Poruszony był wątek profilaktyki w celu zapobiegania wtórnym skutkom istniejących zaburzeń (dr Magdalena Wójcik, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Dr Aleksandra Prus (Uniwersytet Szczeciński) omówiła inicjatywę rozwijania przedsiębiorczości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Prelegenci przedstawili swoje pozytywne doświadczenia w zakresie wdrażania podejścia inkluzyjnego oraz przykłady dobrych praktyk (dr Izabela Marczykowska, Uniwersytet Rzeszowski). Wśród słabych stron włączania edukacyjnego uczestnicy spotkania wskazali wciąż niedostateczne przygotowanie szkół do wdrożenia podejścia inkluzyjnego (dr Mariusz Garbiec, Uniwersytet Opolski), a także takie negatywne zjawiska jak medykalizacja problemów w zachowaniu ucznia jako wyraz bezradności rodziców i nauczycieli (dr Beata Gumienny, Uniwersytet Rzeszowski). Przedstawione w wystąpieniach działania mają duży potencjał terapeutyczny, ale przede wszystkim wychowawczy, uwzględniający zróżnicowanie potrzeb uczniów.

### **Sekcja 4. Dorosłość osób z niepełnosprawnością – wielowymiarowość wyzwań**

Tematyka wystąpień koncentrowała się na dorosłości osób z niepełnosprawnościami oraz osób przewlekle chorych. W wystąpieniach przybliżono zagadnienie startu w dorosłość osób niewidomych, skupiając się na szczególnym okresie przejścia z edukacji na rynek pracy (dr Joanna Gładyszewska-Cylulko, Uniwersytet Wrocławski). Dr Beata Tylewska-Nowak

przedstawiła referat poświęcony dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną realizowanej w domach pomocy społecznej. Pojawił się interesujący wątek społeczno-emocjonalnych doświadczeń kobiet w spektrum autyzmu związany z uzyskaniem diagnozy w okresie dorosłości (dr Sabina Pawlik, Uniwersytet Śląski w Katowicach). Omówione zostały również strategie rozwiązywania problemów społecznych, które ściśle związane są z zaspokajaniem potrzeb oraz udzielaniem właściwego wsparcia osobom z niepełnosprawnościami (dr Sebastian Mrózek, Uniwersytet Śląski w Katowicach).

#### **Sekcja 5. Osoba z niepełnosprawnością w sytuacjach trudnych**

Problematyka sekcji koncentrowała się na sytuacjach trudnych stanowiących szczególne wyzwania dla osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin. Dr Jan Basiaga (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zapoznał uczestników sekcji z wynikami badań realizowanych w województwie śląskim podejmujących zagadnienie występowania u dzieci wychowujących się w rodzinnych formach pieczy zastępczej zaburzeń rozwojowych. Badania pokazały, że prawie 17% dzieci pozostających w pieczy zastępczej to dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lub/oraz zaburzeniami rozwojowymi FASD. Przedstawione zostały również czynniki, które mają znaczenie dla skutecznej realizacji procesu przywracania dziecku z niepełnosprawnością intelektualną lub/oraz FASD rodziny własnej. Dr Iwona Samborska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przybliżyła temat prawnych zagadnień organizowania pomocy

i wsparcia osób z niepełnosprawnościami. Kolejnym tematem było zagadnienie starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną, a zwłaszcza rozpoznawania i zaspokajania potrzeb oraz organizowania wsparcia społecznego. Referat na ten temat wygłosiła mgr Klaudia Majewska-Bielska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), przedstawiając słuchaczom Projekt Inclusion – Ageing skierowany do starzejących się osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Dr Iwona Konieczna (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) przedstawiła komunikat z badań na temat bólu i cierpienia młodych osób przewlekle chorych i wpływu doświadczania choroby na funkcjonowanie. Sesję zakończyło wystąpienie dr. Mateusza Pęczka (Uniwersytet Śląski w Katowicach) i dr Natalii Stankowskiej (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Prelegenci zapoznali uczestników z zagadnieniem samobójstw osób z niepełnosprawnościami w świetle wybranych badań empirycznych.

Podczas sesji prelegenci przedstawiali głównie założenia oraz wyniki badań własnych prowadzonych w paradygmatach jakościowym i ilościowym. Obrady w sekcjach tematycznych umożliwiły uczestnikom konferencji zapoznanie się z tematyką badawczą podejmowaną w różnych ośrodkach naukowych.

Organizatorzy konferencji podziękowali uczestnikom za prowadzenie sesji plenarnych, przewodniczenie obradom w poszczególnych sekcjach oraz przedstawienie interesujących i inspirujących referatów. Uczestnicy podziękowali organizatorom za przygotowanie konferencji i wyrazili nadzieję na ponowne spotkanie.

ELŻBIETA PARADOWSKA  
https://orcid.org/0000-0002-6729-8169  
eparadowska@aps.edu.pl  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X

**V OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA  
NAUCZYCIEL – CZAS – PRZESTRZEŃ – SZKOŁA  
RÓŻNORODNOŚĆ FORM EDUKACJI,  
24 KWIETNIA 2024, ONLINE**

V Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Nauczyciel – Czas – Przestrzeń – Szkoła* była poświęcona różnym formom edukacji. Jej organizatorami były Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Konferencja składała się z pięciu sesji online, przy czym, w związku z bardzo dużą liczbą zgłoszonych wystąpień, poza obradami w sesji 1., w której brali udział wszyscy uczestnicy konferencji, sesje 2. i 3. oraz 4. i 5. odbywały się równoległe (pod innymi linkami). Z uwagi na brak możliwości równoległego uczestnictwa w sesjach, w sprawozdaniu zostaną przedstawione referaty wygłoszone podczas obrad sesji 1., 2. oraz 5.

Uczestników konferencji powitała dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, która objęła patronat nad konferencją. Pani Profesor, w nawiązaniu do przewodniego tematu konferencji, zwróciła uwagę na konieczność zatrzymania się nad zaproponowaną problematyką, bo dynamicznie zmieniający się świat zachęca nas do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: *Do jakiego świata i jak wychowywać?* Wyraziła jednocześnie przekonanie o wielkiej wartości konferencji dla wszystkich jej uczestników.

W imieniu dr. hab. Mirosława Kowalskiego, prof. UZ, dyrektora Instytutu Pedagogiki UZ i sekretarza Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który również objął konferencję patronatem, głos zabrał wicedyrektor Instytutu Pedagogiki UZ

dr hab. Krzysztof Wąż, prof. UZ. Pan Profesor, który ma bogate doświadczenie zawodowe i sam wprowadzał wiele innowacji edukacyjnych, zachęcał uczestników konferencji do podejmowania w życiu zawodowym różnych wyzwań, również dotyczących działań trudnych, niebanalnych, oraz do prowadzenia pracy zespołowej.

Następnie rozpoczęły się obrady sesji 1. *Odbiorcy edukacji, ich preferencje potrzeby i oczekiwania*. Referat wprowadzający wygłosiła dr hab. Małgorzata Kabat, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), nt. *Kształtowanie się i charakter zróżnicowanych form edukacji*. Odwołując się do klasyfikacji Fatygi (2005) oraz Johnson i Majewskiej (2022), wskazała na zmieniające się w czasie różne formy edukacji, po czym przeprowadziła charakterystykę form indywidualnych i zbiorowych. Mówiąc o aktualnych formach edukacji, zwróciła uwagę m.in. na rozwijające się dynamicznie od czasów pandemii kształcenie e-learningowe, które prowadzone w formie indywidualnej lub zbiorowej umożliwia poznawanie różnych treści szerokiemu gronu zainteresowanych. Zdaniem prelegentki, obecnie nauczyciel powinien odchodzić od utartych schematów, łączyć świat realny i wirtualny, stosować zróżnicowane metody i środki dydaktyczne oraz przeprowadzać ewaluację swoich działań. Konieczne jest, by był otwarty na to, czego uczniowie chcieliby się nauczyć, a przy tym podejmował działania eksperymentalne i innowacyjne.

Kolejny referat, pt. *Tutoring ekspercki w praktyce akademickiej. Wzajemne wspieranie*



się w nauce, przedstawiła dr hab. Halina Monika Wróblewska, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku). Uniwersytet realizuje obecnie drugą edycję projektu *Uczeń jako badacz, naukowiec i odkrywca* (pierwsza miała miejsce w roku szkolnym 2022/2023). Twórcom projektu zależało na tym, by „nawiązać współpracę z uczniami o sprecyzowanych zainteresowaniach naukowych”, aby mogli rozwijać je pod opieką tutora – pracownika dydaktycznego Uniwersytetu w Białymstoku. W toku odpowiedniej procedury wyłaniani są uczniowie, którzy są zapraszani do współpracy. Pod opieką tutora realizują własne projekty badawcze w odniesieniu do proponowanej, bardzo zróżnicowanej tematyki badań. Końcowe efekty Programu Tutorskiego są prezentowane na koniec danej edycji, podczas Forum Tutoringu. W trakcie programu podopieczni (tutee) mogą uczestniczyć w wybranych zajęciach dydaktycznych prowadzonych przez tutora i korzystać z infrastruktury uczelni, w tym z biblioteki. Są również wspierani w upowszechnianiu wyników badań, np. w ich publikowaniu w czasopiśmie naukowych. W pierwszej edycji programu prof. Wróblewska miała pod opieką jedną licealistkę, natomiast w drugiej ma trzy uczennice liceum. Profesor uważa, że „warto podejmować takie wyzwania”.

Potrzebę „włączenia edukacji tanatologicznej w nurt edukacji szkolnej” uzasadniała w swoim wystąpieniu dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski). W obecnym świecie, jak zauważyła, śmierć jest tematem tabu, co jest wielkim błędem, gdyż „dzieci pytają o śmierć i trzeba na te pytania umieć im odpowiedzieć”. Nawiązując do wyników bardzo nielicznych, polskich badań w tym obszarze, prowadzonych przez Edytę Sielicką (2015), wskazała, że 64,8% uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych przeżywało żalobę z powodu śmierci osoby bliskiej i tylko w 2,2% przypadków wsparcia udzielił im nauczyciel/wychowawca lub pedagog, 9,8% uczniów poradziło sobie samodzielnie, natomiast aż 50,7% uważało, że nie ma osoby, która w tej trudnej sytuacji mogłaby

im udzielić wsparcia. Jednocześnie badania, przeprowadzone przez autorkę wystąpienia w 2022 r., wskazują na doświadczane przez większość rodziców trudności w udzielaniu dziecku wsparcia po stracie osoby bliskiej (56,7%). Podobne wyniki w odniesieniu do nauczycieli uzyskała Sielicka we wspomnianych badaniach. Mając na uwadze fakt, że brak odpowiedniego wsparcia utrudnia „konstruktywne przejście procesu żałoby i adaptacji do życia”, referująca podkreśliła potrzebę edukacji tanatologicznej w szkole, a przy tym konieczność przygotowania nauczycieli do jej prowadzenia oraz potrzebę pedagogizacji rodziców.

W wystąpieniu na temat *Uwarunkowania zmian w kształceniu uczniów zdolnych* dr hab. Teresa Giza (Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego) skoncentrowała się na uwarunkowaniach instytucjonalnych. Prelegentka zaznaczyła, że do zaspokajania potrzeb uczniów zdolnych przyczyniają się głównie zmiany innowacyjne, które w naszym kraju są oparte przede wszystkim na kapitale finansowym a nie ludzkim, co powinno być podstawą. Aktualnie, w Polsce i na świecie, wśród środków pedagogicznych w pracy z tymi uczniami za najbardziej korzystne uważa się *wzbogacanie*. Jej zdaniem, polskie prawo oświatowe stwarza szansę na odpowiednie kształcenie uczniów zdolnych. Powołując się na doniesienia z badań (Bochniarz, Grabowiec, 2019), zauważyła jednak, że niewiele zmienia się w zakresie ich edukacji – nadal najczęściej stosowanym w niezmięnionej formie sposobem pracy są zajęcia pozalekcyjne. Krytycznie odniosła się do niektórych programów pracy z uczniami zdolnymi, które w rzeczywistości cechuje *pseudonowość*. Stwierdziła, że w działaniach nauczycieli, w tym zakresie brakuje autorefleksji, są one często chaotyczne i nieskuteczne. Wskazała kluczowe wyzwania, jakie stoją przed edukacją zdolnych uczniów, tj. różnorodność (dotycząca ofert, tak żeby były one odpowiednie dla uczniów zdolnych odmiennej płci, pochodzących z różnych kultur itp.), równość, włączenie i dostępność.

Następny referat pt. *Edukacja inkluzyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami*

edukacyjnymi jako wyzwanie dla współczesnej szkoły wygłosiła dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, prof. ucz. (Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie). Zwróciła uwagę na trzy obszary dotyczące nauczycieli, w kontekście edukacji włączającej: obszar pierwszy – odnoszący się do wyposażenia nauczycieli w odpowiednie kompetencje, drugi – dotyczący współpracy nauczyciela z rodzicami i w ramach zespołów oraz obszar związany z indywidualnym rozwojem zawodowym nauczyciela poprzez udział w szkoleniach i kursach. Wśród wyzwań, które stoją przed szkołą i nauczycielami, prelegentka wskazała m.in.: konieczność zapewnienia różnorodnego wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz potrzebę podejmowania systematycznej, partnerskiej współpracy z jego rodzicami. Jej zdaniem współpraca jest czynnikiem kluczowym, decydującym o sukcesie w edukacji tych uczniów.

Doktor hab. Beata Orłowska, prof. AJP (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim) połączyła się bezpośrednio z Holandii i zapoznała uczestników konferencji z tematem *Potrzeba wielokulturowego kształcenia nauczycieli a obecność dziecka cudzoziemskiego w szkole*. Swoje wystąpienie oparła na badaniach dotyczących dzieci ukraińskich, które w 2022 r., po wybuchu wojny, pojawiły się w szkołach gorzowskich. Badania, w których wzięli udział dyrektorzy szkół, nauczyciele i rodzice dzieci z Ukrainy (szczególnie matki), ujawniły główne problemy związane z edukacją tych uczniów: trudności językowe, kulturowe (np. odmienne terminy wakacji), inny system edukacji (w klasach początkowych w szkołach ukraińskich uczniowie pracują grupowo), bariery w kontaktach rodzic/matka – szkoła – nauczyciel (głównie komunikacyjne), częste zmiany miejsca zamieszkania oraz występujący u uczniów ukraińskich stres pourazowy mimo zapewnienia pomocy psychologicznej. Jak podkreśliła, od nauczycieli oczekuje się bardzo wiele, jednak nie są oni przygotowani do pracy z tymi uczniami. Dlatego uważa za

konieczne wspieranie nauczycieli w tym zakresie oraz przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami z różnych kultur już na poziomie uczelni. Na Akademii prowadzony jest przedmiot *Edukacja wielokulturowa*, istnieje jednak konieczność zbudowania strategii pracy z uczniami należącymi do różnych kultur.

Doktor hab. Wanda Kozielska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w wystąpieniu *Doradztwo zawodowe w uczniowskiej perspektywie* podzieliła się swoimi doświadczeniami związanymi z pracą na uczelni i praktyką szkolną oraz nawiązała do przeprowadzonych przez siebie w 2020 r. badań wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (techników i szkół branżowych). Wyniki badań wskazały na niewidoczność doradcy zawodowego w szkole – większość uczniów nie zauważa jego obecności. Natomiast uczniowie, którzy korzystają z pomocy doradcy, z reguły ograniczają się do jednej wizyty, tymczasem doradztwo jest procesem. Zainteresowanie pomocą doradcy zwiększa się w momentach okółotranzycyjnych, gdy uczeń przechodzi na inny poziom edukacji. Wyniki badań ujawniły również, że uczniowie oczekują od doradcy zawodowego, że wybierze dla nich szkołę oraz zawód, a tego wyboru powinien jednak dokonać uczeń. Prelegentka wskazała na konieczność zmian systemowych, które powinny uwzględnić zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego w planie zajęć, by nie były to działania akcyjne czy w ramach zastępstw, jak to jest obecnie.

Obrady sekcji pierwszej zakończył referat dr Anny Lis-Zaldivar i dr Joanny Ziembkowskiej (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim), które przedstawiły wyniki własnych badań nt. *Przestrzeń lokalna i jej zasoby przyrodnicze we wspieraniu edukacji i wychowania uczniów z umiarkowanym zaburzeniem rozwoju intelektualnego*. Dotyczyły one rezultatów praktyk, zorganizowanych przez szkołę specjalną przysposabiającą do pracy w Nimieńsku we współpracy z Nadleśnictwem Głusko w latach 2019–2023. Na koniec praktyk,

które miały przygotować uczniów do wykonywania prostych prac w lesie, zweryfikowano zdobytą w ich trakcie wiedzę czterech uczniów klasy III (z sześciuosobowej klasy). Jak się okazało, wszyscy uczniowie prawidłowo rozpoznawali na rysunku strukturę lasu oraz wykazali się podstawową znajomością części roślin. Wykazali się też (poza jednym uczniem) znajomością drzew (sosna, świerk, dąb, brzoza) – potrafili wskazać właściwe drzewo. Okazało się jednak, że uczniowie nie potrafili pokazać, z jakich nasion wyrosnie dąb – błędnie wskazywali na szyszkę lub kasztan. Wszyscy uczniowie posiadali podstawową wiedzę dotyczącą sadzenia drzew. Podsumowując uzyskane rezultaty badań, autorki stwierdziły, że „jak na ten stopień niepełnosprawności intelektualnej, uczniowie uzyskali niezłe wyniki”.

W sesji drugiej nt. *Przykłady dobrych praktyk w różnych formach edukacji* głos zabrała dr hab. Ewa Pasternak-Kobyłecka, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski) na temat *Centra nauki w przestrzeni edukacyjnej*. Profesor podkreśliła ich przydatność w edukacji. Tutaj, jak zaznaczyła, uczniowie mogą zapoznać się z wieloma zagadnieniami z różnych dziedzin nauki w ciekawy, interaktywny sposób. Wprawdzie w Polsce jest coraz więcej Centrów Nauki, lecz to nadal jest za mało w stosunku do potrzeb.

W imieniu dr hab. Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski) referat *O potrzebie refleksyjnego podejścia do edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* odczytała Julia Nieścioruk. Zdaniem prelegentki sytuacja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga zmian. Szczególnie potrzebne są działania lokalne, które umożliwią udział tym osobom we wspólnym nurcie życia, m.in. przez wypracowanie nowych form życia wspólnotowego oparte go na współpracy przy zachowaniu ich autonomii, a także przez tworzenie grup samopomocowych i działania w ramach wolontariatu. Ważne jest również poszerzenie podmiotowości tych osób oraz ich pozytywna, funkcjonalna diagnoza. Powinno to znaleźć odzwierciedlenie w podejmowaniu

odpowiednio poszerzonych działań prowadzonych przez instytucje pomocy społecznej, np. MOPS, GOPS, PCPR. Jednocześnie niezbędna jest zmiana filozofii wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną w kierunku zagwarantowania wsparcia dopasowanego do indywidualnych potrzeb danej osoby przez ustalenie profilu wsparcia, tj. w jakim zakresie i stopniu dana osoba potrzebuje wsparcia. Wsparcie to powinno być modyfikowane. Została podkreślona również konieczność prowadzenia działań kompleksowych i rozwiązań globalnych we wspomnianym obszarze.

W wystąpieniu *Rówieśnicze pogotowie samopomocowe – przykład dobrych praktyk w zakresie oddziaływań profilaktyczno-rozwojowych dedykowanych uczniom szkół podstawowych* dr Agnieszka Skowrońska-Pucka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawiła słuchaczom projekt realizowany przez UAM w latach 2022–2023. Powstał on w związku z doniesieniami o trudnej psychologicznie sytuacji dzieci i młodzieży na skutek pandemii, a następnie wybuchu wojny w Ukrainie. Celem projektu było m.in. wzmacnianie w uczniach poczucia, że „mam wpływ na to, jak moje życie wygląda”. Realizowano trzy bloki tematyczne w formie warsztatów samopomocowych: blok pierwszy *Mam tę moc*, w którym koncentrowano się na identyfikowaniu zasobów, mocnych stron oraz na emocjach; blok drugi *Jesteśmy pomocni*, którego celem było identyfikowanie sytuacji trudnych, poznanie sposobów radzenia sobie z nimi, oraz blok trzeci *Zachować moc*, który uczył uczniów, jak dbać o swój dobrostan, jak radzić sobie ze stresem, a także gdzie można zgłosić się w przypadku trudnej sytuacji. W ramach projektu zorganizowano również seminarium naukowe dla nauczycieli *Praca z uczniem doświadczającym kryzysu. Obszary, metody i formy wsparcia ucznia i nauczyciela*, w trakcie którego zaproszeni eksperci przybliżyli nauczycielom problematykę dotyczącą wspierania ucznia w sytuacjach kryzysowych.

Następny referat *Znaczenie profilaktyki pozytywnej w działaniach profilaktycznych*

w szkole wygłosiła dr Lidia Wawryk (Uniwersytet Zielonogórski). Podkreśliła w nim m.in., że jest to obecnie dominujący kierunek profilaktyki prowadzonej w szkołach wobec dzieci i młodzieży. Wywodzi się ona z koncepcji *resilience*. Ten rodzaj profilaktyki koncentruje się na wspieraniu czynników chroniących. W profilaktyce pozytywnej wskazuje się na cztery obszary, które nawiązują do koncepcji pozytywnego rozwoju młodzieży: pierwszy dotyczy umiejętności życiowych, w tym związanych z wypełnianiem obowiązków szkolnych; drugi odnosi się do budowania pozytywnego stosunku do siebie i związanego z nim poczucia własnej wartości; trzeci dotyczy więzi, które łączą młodą osobę z najbliższym otoczeniem społecznym, natomiast czwarty związany jest z rozwojem moralnym osoby młodej i ma na celu m.in. kształtowanie pozytywnych postaw społecznych.

Doktor Jolanta Maciąg (Uniwersytet Pomorski w Słupsku) poświęciła swoje wystąpienie zagadnieniu *Współczesne wyzwania dla edukacji w perspektywie nowego paradygmatu dydaktyki 5.0*. Edukacja, jak określiła, weszła już w świat technologii cyfrowej. Obecny model dydaktyki jest nieadekwatny dla pokolenia, które wykorzystuje tę technologię. Wyzwaniem dla współczesnej szkoły staje się paradygmat dydaktyki 5.0. Składają się na niego następujące elementy: „personalizacja nauczania, aktywna rola ucznia, współpraca i interdyscyplinarność, wykorzystanie IT (w tym sztucznej inteligencji), rozwój umiejętności społecznych oraz rozwijanie kompetencji kluczowych”. Pani Doktor przeprowadziła w Słupsku badania pilotażowe dotyczące wyzwań dla edukacji, których wyniki ujęła w trzech obszarach: edukacja globalna, ogólnopolska edukacja, słupska edukacja. Jednym z postulatów w zakresie edukacji ogólnopolskiej jest m.in. „zwiększenie kompetencji cyfrowych i społecznych ucznia, zmiana modelu pracy z odtwórczego na projektowy oraz zmiana modelu weryfikowania wiedzy – tj. wprowadzenie oceny opisowej niezależnie od etapu edukacji”.

Z kolei referat dr Malwiny Gross (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie

Wielkopolskim) pt. *Zmieniając przestrzeń nauczania. Jak szkoła Edu Station w Maszewie kształtuje nową erę edukacji* pozwolił słuchaczom zapoznać się z projektem realizowanym przez trzy lata w klasach I–III szkoły podstawowej. Jego podstawą były trzy filary. Filar pierwszy – *interdyscyplinarność* – oznaczał wprowadzenie projektów interdyscyplinarnych zamiast przedmiotów. Zajęcia odbywały się w szkole, a dwa razy w tygodniu w lesie – w zbudowanej specjalnie w tym celu jurcie; tworzyło to „unikalne środowisko edukacyjne”. Drugi filar – *relacyjność* – związany był z budowaniem pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniami oraz relacji uczeń – uczeń. Trzeci filar – *kultura błędów* – oznaczał zgodę na popełnianie błędów, a tym samym stwarzał szansę na rozwój. W 2020 r. szkoła publiczna w Maszewie przekształciła się w placówkę niepubliczną, która nadal stosuje to innowacyjne podejście w klasach początkowych. Sprzyja to aktywizacji uczniów i rozwijaniu kompetencji miękkich.

*Czego nauczyła nas pandemia i jakie wyzwania pozostawia przed nami system edukacji?* zastanawiała się w swoim wystąpieniu dr Ewa Murawska (Uniwersytet Pomorski w Słupsku). Prelegentka podkreśliła, że młodzi ludzie odczuwają do dziś negatywne skutki pandemii, mają problem z nawiązywaniem kontaktów, nie radzą sobie z emocjami. Jednocześnie zauważyła, że „pandemia nauczyła nas większej uważności oraz że edukacja to relacja”. Nawiązując do podsumowania badań przeprowadzonych w pomorskich szkołach, wskazała zalety, jakie posiada ta forma edukacji: wykorzystanie nowych technologii, możliwość większej indywidualizacji, ułatwiony dostęp do wielu różnych materiałów, zapewnienie komfortowych warunków nauki oraz aktywizacja uczniów nieśmiałych. Edukacja zdalna uświadomiła znaczenie higieny cyfrowej i konieczność zapewnienia wsparcia terapeutycznego uczniom, którzy go potrzebują.

Doktor Rafał Mazur (Uniwersytet Rzeszowski) zwrócił uwagę na *Wykorzystanie czytania i myślenia krytyczno-twórczego przy omawianiu lektur w edukacji wczesnoszkolnej*.

Zdaniem referującego nauczyciele na ogół oceniają u uczniów płynność czytania, natomiast rzadko rozumienie tekstu i wiedzę o bohaterach. Podkreślił potrzebę stawiania pytań, np. jak doszło do danej sytuacji, co może być dalej, ponieważ wówczas dziecko staje się kreatorem a nie biernym odbiorcą. Postulował, by „porzucić pokusę analizy tekstu na rzecz zastanowienia się nad postępowaniem bohaterów”. Ważne jest, by uczeń umiał opowiedzieć o książce, wówczas widać, że rozumie tekst. Kreatywne podejście do omawiania lektur, jak podkreślił, kształtuje wyobraźnię, wiąże się z poszukiwaniem alternatywnych rozwiązań, aktywizuje ucznia, sprawia, że uczeń rozwija umiejętności komunikacyjne i umożliwia mu to przeżycie *katharsis*.

Następnie mgr Julia Nieścioruk (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim) przedstawiła referat nt. *Crucial factors affecting the level of proficiency in English as a foreign language* (Istotne czynniki warunkujące poziom opanowania języka angielskiego jako obcego). Był on wygłoszony w całości w języku angielskim. W swoim wystąpieniu, powołując się na wyniki wielu różnych badań, wskazała, że takie czynniki wewnętrzne, jak wytrwałość i przyjemność czerpana z języka obcego są pozytywnie, znacząco skorelowane ze znajomością języka obcego/angielskiego. Ponadto wytrwałość i radość/przyjemność czerpana z języka obcego były większe na bardziej zaawansowanych etapach w porównaniu z etapem początkowym nauki języka angielskiego. Jak się okazuje, istnieje również pozytywna korelacja pomiędzy motywacją/nastawieniem na rozwój a znajomością języka obcego/angielskiego.

Doktor Klaudia Krasowska (Uniwersytet Zielonogórski) i Julia Szymkowiak (studentka UZ) w swoim wystąpieniu *Outdoor Education jednym z rozwiązań na poprawę jakości edukacji* skoncentrowały się na ukazaniu walorów tej formy edukacji. Niestety, nauczyciele niechętnie wychodzą z uczniami poza szkołę, a powody są różne, np. zła pogoda, niebezpieczeństwo wypadku, brak kontroli nad uczniami. Tymczasem

edukacja środowiskowa daje uczniom możliwość samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez własne działanie. Autorki powołały się przy tym na *Cykl Kolba*, na który składają się: *doświadczenie – zastosowanie – generalizacja – refleksja*. Wskazały również na korzyści z *Outdoor Education*: zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów, wzrost atrakcyjności zajęć, rozwijanie zainteresowań dzięki bezpośredniemu kontaktowi z naturą lub kulturą.

Tematem referatu mgr Pauliny Kobyłeckiej-Bitner (Uniwersytet Zielonogórski) były *Zadania nauczyciela języka polskiego*. Prelegentka wskazała na: pomoc uczniom w rozumieniu tekstów kultury, pomoc w zdobywaniu wiedzy o wartościach, zachęcanie do posługiwania się poprawnym językiem polskim, do korzystania z różnorodnego dostępu do wiedzy, wdrażanie uczniów do samokształcenia oraz do podejmowania prób literackich, np. do pisania własnych wierszy, pamiętników itp. Podkreśliła, że celem oddziaływań nauczyciela języka polskiego jest „wychowanie dobrego, mądrego człowieka, znającego dziedzictwo kulturowe kraju”.

Magister Paulina Czygier (Uniwersytet w Białymstoku) w referacie *Przykłady dobrych praktyk wobec uczniów klas I-III realizujących obowiązki szkolny w edukacji domowej* przedstawiła wyniki badań, przeprowadzonych przez siebie wśród 49 rodziców/opiekunów prawnych uczniów klas I-III, którzy realizowali edukację w środowisku rodzinnym. Jak się okazało, ponad 50% osób starało się realizować dobre praktyki poprzez: uczenie się nie przy stole, wspólne gotowanie lub pieczenie, planowanie i organizację różnych wycieczek oraz inscenizowanie lektur. Edukacja domowa, zdaniem autorki badań, pozwala osiągać cele kształcenia wskazane w podstawie programowej, daje więcej możliwości realizacji dobrych praktyk oraz stwarza lepsze warunki do wykorzystania metody projektów.

Po krótkiej przerwie, obrady sesji piątej *Idea edukacji i e-edukacji jako inwestycja w człowieka* rozpoczęła dr hab. Agnieszka Szplit, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) wystąpieniem nt.

*Zaspokajanie potrzeb początkujących nauczycieli we współpracy międzynarodowej – projekt Digital TA.* Zapoznała uczestników sesji z aktualnie realizowanym projektem, który jest przewidziany na lata 2022–2025, a bierze w nim udział pięć krajów: Hiszpania, Belgia, Republika Czeska, Irlandia i Polska (w tym uczelnia, którą reprezentuje prof. Szplit). Zaspokajanie potrzeb początkujących nauczycieli, tj. ze stażem mniejszym niż pięć lat, dotyczy m.in.: zapobiegania rezygnacji z pracy, łączenia instytucji, które kształcą nauczycieli, ze środowiskiem praktyków, rozwijania formalnych powiązań typu szkoła – uniwersytet i szkoła – ośrodek szkolenia nauczycieli oraz wykorzystania platform cyfrowych we wspieraniu nauczania i uczenia się. Zamierzeniem twórców projektu jest utworzenie platformy (Digital TA), która będzie służyła nauczycielom do wymiany doświadczeń. Będzie to baza przypadków i dobrych praktyk, która stale będzie poszerzana. Ma ona umożliwić m.in. cykliczne prowadzenie refleksji przez młodych nauczycieli, co ma sprzyjać bardzo przydatnej w tej pracy refleksji krytycznej.

Doktor Justyna Michalik (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) przedstawiła raport z przeprowadzonych przez siebie badań nt. *Zastosowanie narzędzi ICT w dydaktyce języka niemieckiego a poziom sprawności uczniów pierwszego etapu edukacyjnego.* Badaniami zostali objęci uczniowie klas II i III szkoły podstawowej. Badaczkę interesowała głównie odpowiedź na pytanie: Czy i na ile zastosowanie narzędzi ICT w procesie dydaktycznym sprzyja osiągnięciom językowym uczniów w zakresie sprawności receptywnych? W badaniach wzięły udział dwie grupy uczniów (eksperymentalna i kontrolna), były one równoliczne (po 33 osoby), homogeniczne pod względem wieku (8–9 lat); w każdej grupie byli zarówno chłopcy, jak i dziewczynki. Wyniki przeprowadzonych badań świadczyły o tym, że choć zastosowanie narzędzi ICT sprzyjało wzrostowi motywacji i zainteresowania u uczniów z grupy eksperymentalnej, to „poziom sprawności receptywny w obu grupach był podobny”. Oznacza to, że zastosowanie narzędzi

ICT w nauce języka niemieckiego w badanych grupach nie miało wpływu na efekty nauczania w zakresie poziomu sprawności receptywny uczniów.

*Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisanie w świetle wyników badań. Implikacje dla strategii edukacyjnych* to temat, z którym zapoznała słuchaczy dr Małgorzata Czaplą (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Powołując się na doniesienia badaczy z Uniwersytetu w Walencji (Altamura, Vargas, Salmerón, 2023), zaznaczyła, że w szczególności na wczesnych etapach edukacji istnieje negatywny związek między czytaniem cyfrowym a rozumieniem tekstu przez uczniów. Z kolei wyniki badań przeprowadzonych przez profesor Noami Baron (2017) wskazują na fakt, że w przypadku wykorzystania czytników cyfrowych opanowanie umiejętności czytania jest znacznie utrudnione, co jest skutkiem rozpraszania uwagi. Koncentracja uwagi na tekście drukowanym jest znacznie lepsza, ponadto można wracać do wcześniejszych fragmentów tekstu, co jest rzadko stosowane w przypadku czytania cyfrowego. Dlatego zaleca się, by na poziomie edukacji wczesnoszkolnej nie rezygnować z podręczników drukowanych jako najlepszej pomocy w nauce czytania oraz rozumienia tekstu.

Doktor Edyta Nowosielska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) zaprezentowała wyniki własnych badań w referacie *Dziecięcy dyskurs o relacjach rówieśniczych na „szklanych podwórkach” po edukacji zdalnej.* Wyniki badań, przeprowadzonych wśród aktualnych uczniów klas IV (którzy w czasie pandemii COVID-19 byli uczniami klas I) wykazały, że według uczniów edukacja zdalna umożliwiała wspólne uczenie się, pracę w grupach, czasem udzielanie pomocy w nauce słabszemu uczniowi przez kolegę/koleżankę. Edukacja w tej formie pozwalała na funkcjonowanie w równoległych światach, tj. uczestnictwo w lekcji, a jednocześnie kontaktowanie się przez media społecznościowe; po lekcjach możliwe było wspólne oglądanie filmów. Były też zjawiska negatywne: wyrzucanie przez inne osoby

z mediów społecznościowych, zamieszczanie nieprzyjemnych wpisów, wykluczanie części uczniów z kontaktów w grupie czy problemy techniczne. Uczniowie, pytani o to, co chcieliby przenieść do obecnej edukacji, zdecydowanie najczęściej wskazywali, że brakuje im *uczenia grupowego*. Jak zaznaczyli, aktualnie przeważa praca indywidualna – w zeszytach ćwiczeń lub na kartach pracy, rzadko jest praca grupowa. Autorka wystąpienia zachęcała nauczycieli do stosowania obu form pracy z uczniami oraz do wykorzystywania tutoringu rówieśniczego.

Z kolei dr Wojciech Ratajek (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu) na podstawie własnych doświadczeń przedstawił temat *Interakcja i aktywizacja – efektywność narzędzi edukacji zdalnej w kształceniu na przykładzie nauczania języków obcych*. Jako nauczyciel języka obcego zauważył, że w okresie pandemii, gdy uczył osoby dorosłe, wykorzystując szeroko dostępne narzędzia online, nie osiągał tak dobrych rezultatów, jak wówczas, gdy uczył w sali, ponieważ w edukacji online część uczniów zniknęła. Po powrocie do nauki w sali bardzo dobrym rozwiązaniem okazało się stosowanie w edukacji stacjonarnej narzędzi edukacji zdalnej. Zachęcał nauczycieli starszych klas szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych oraz nauczycieli akademickich, by wyjść ze strefy własnego komfortu i wykorzystywać różnorodne narzędzia cyfrowe, które służą np. do tworzenia quizów, grywalizacji lub do tworzenia prezentacji. Uważał, że przydatne jest również korzystanie w edukacji ze sztucznej inteligencji, lecz wymaga to krytycznego podejścia.

Doktor Mirosława Kanar (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w referacie *Podmiotowość relacji podstawą zmian we współczesnej szkole* na początku odwołała się do badań przeprowadzonych w 2023 r., w ramach projektu DGA „Asystent studenta z ASD”. Przytoczyła wypowiedzi dorosłych już osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które w większości wspominały o swoich trudnych doświadczeniach w szkole, związanych z tym, że jako

uczniowie doznawały odrzucenia ze strony innych uczniów, nauczycieli, czuły się niedoceniane – uzyskiwały oceny poniżej prezentowanej wiedzy. Zdaniem prelegentki obecna szkoła nie potrzebuje reform, lecz niezbędna jest zmiana mentalności nauczycieli. Konieczne jest wdrożenie *edukacji personalistycznej*, opartej na afirmacji autonomii, podmiotowości osoby oraz dialogu. Potrzebne jest przy tym podejście relacyjno-rozwojowe, które zakłada m.in. nawiązanie pozytywnej więzi między nauczycielem/terapeutą a uczniem, odwołanie się do dyspozycji i zainteresowań ucznia, skupianie się na tym, co w nim jest pozytywne, oraz indywidualne podejście do ucznia.

Następne wystąpienie było poświęcone tematowi *Nauczyciel wobec szkoły – szkoła wobec nauczyciela. Jak wspierać się wzajemnie w trosce o rozwój ucznia*. Doktor Maria Kocór (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego) powołała się w nim na wyniki własnych, wieloletnich badań, prowadzonych wśród nauczycieli szkół różnego typu i szczebla, w mieście i na wsi, na terenie województw podkarpackiego, małopolskiego oraz przyległych województw. Okazało się, że siłą nauczyciela, a także szkoły i edukacji jest „wysoka satysfakcja zawodowa nauczyciela”. Nauczyciele na ogół pozytywnie oceniają warunki pracy. Wskazywali również na problemy związane z pracą: stres, wypalenie zawodowe, małe zaangażowanie się rodziców w edukację ich dzieci czy występowanie sytuacji wychowawczych, z którymi trudno sobie poradzić. Wyniki te, jak podkreśliła, wskazują zarówno na kryzysy, jak i na potencjał. Potencjał należy wykorzystać, natomiast to, co jest trudne, wymaga poszukiwania sposobów rozwiązania.

Ostatni referat w sesji piątej, pt. *Magia nauk przyrodniczych*, przedstawiła mgr Tetiana Grott, nauczycielka chemii i fizyki (Zespół Szkół nr 2 im. Stanisława Konarskiego we Wronkach). W wystąpieniu podzieliła się swoimi doświadczeniami w zakresie aktywizacji uczniów, którzy często są zniechęceni przeładowaniem programu i związanym z tym szybkim tempem nauki.

W pracy z uczniami wykorzystuje różne ogólnopolskie projekty, np. *Szkoła wodorowa 2024*, i konkursy, np. *PGN – Turniej maszyn wodorowych*, w ramach których uczniowie mogą samodzielnie przeprowadzać doświadczenia, wykonać model urządzenia, stosując przy tym zdobytą wiedzę. Również podczas lekcji fizyki i chemii aktywizuje uczniów – prowadzi lekcje w terenie, wykorzystuje naturalne sytuacje i doświadczenia przeprowadzane przez uczniów, często stosuje pracę w grupach oraz wykorzystuje

różne narzędzia cyfrowe. W trakcie pracy z uczniami wzmacnia (a często buduje) ich poczucie własnej wartości.

Na zakończenie konferencji głos zabrała dr hab. Małgorzat Kabat, prof. UAM, która podziękowała uczestnikom za tak liczny udział oraz wskazała na dużą różnorodność poruszanych zagadnień w ramach głównego tematu konferencji. Wyraziła nadzieję na kolejne spotkanie za rok, bo „warto się dzielić wiedzą, gdyż każdy może wziąć coś dla siebie”.

### Bibliografia

- Altamura, L., Vargas, C., Salmerón, L. (2023). *Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension*. AERA Open (publikacja online).
- Baron, N. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 2(99),15–20.
- Bochniarz, A., Grabowiec, A. (2019). Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38, 253–267.
- Fatyga, B. (2005). Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne. W: J. Kaczanowska (red.), *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne* (s. 19–24). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Johnson, M., Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Research Report*. Cambridge University Press & Assessment.
- Sielicka, E. (2015). Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna*, 2, 155–165.