

Nr 5 (331) 2025
Tom LXXXVI
Listopad
Grudzień

SZKOŁA SPECJALNA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Agnieszka Dłużniewska (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Diana Aksamit

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Klaudia Kulmińska – język polski

Korekta

Hanna Cieśla – język polski
BT Lidex – język angielski

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Diana Aksamit (redaktorka naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktorki naczelnej), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), członkinie: Kornelia Czerwińska, Małgorzata Kierzkowska, Iwona Konieczna, Katarzyna Nawrocka, Karolina Skarbek, Ewa Wapiennik-Kuczbajska

**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://czasopisma.aps.edu.pl/index.php/ss>

nakład 270 egz.

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 325 – *Mateusz Smieszek*
Głos dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na temat edukacji finansowej i oszczędzania
- 340 – *Iwona Ułamek, Inga Staszowska*
Wybrane czynniki utrudniające wdrażanie założeń edukacji włączającej
- 352 – *Ewelina Młynarczyk-Karabin, Julia Bodziony, Ilona Iwańska*
Depresja, zachowania autoagresywne i suicydalne młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – perspektywa pedagogiczna, społeczna i kliniczna

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 365 – *Marta Porembska*
Rola diagnozy opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów w sprawach nieletnich ujawniających symptomy nieprzystosowania społecznego na terenie placówki edukacyjnej
- 375 – *Daria Kacprzak, Ewa Wapiennik-Kuczbajska*
Metoda generalnych punktów budujących jako innowacja pedagogiczna w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie branżowym. Część 2. Wdrożenie metody

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 386 – *Grażyna Gunia*
In memoriam prof. dr hab. Anieli Korzon (1932–2025)
- 389 – *Józef Kuś*
Witold Bröcker (1944–2025)

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 390 – *Leszek Ploch*
Jubileusz 40. rocznicy powstania Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY (1985–2025)
- 394 – *D.A. Nurkeldiyeva*
Training of pedagogical staff for inclusive education in Uzbekistan
- 398 – SPIS ROCZNIKA 2025

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 325 – *Mateusz Smieszek*
Voice of adults with intellectual disabilities on financial education and savings
- 340 – *Iwona Ułamek, Inga Staszowska*
Selected factors hindering the implementation of inclusive education principles
- 352 – *Ewelina Młynarczyk-Karabin, Julia Bodziony, Ilona Iwańska*
Depression, self-aggressive and suicidal behaviors in adolescents with autism spectrum disorder – pedagogical, social and clinical perspectives

FROM TEACHING PRACTICE

- 365 – *Marta Porembska*
The role of expert assessment teams in juvenile cases involving symptoms of social maladjustment in educational institutions
- 375 – *Daria Kacprzak, Ewa Wapiennik-Kuczbajska*
The method of general building points as a pedagogical innovation in the education of students with intellectual disabilities in vocational education. Part 2: Implementation of the method

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 386 – *Grażyna Gunia*
In memoriam Professor Aniela Korzon, PhD, DSc (1932–2025)
- 389 – *Józef Kuś*
Witold Bröcker (1944–2025)

HOME AND WORLD NEWS

- 390 – *Leszek Ploch*
40th Anniversary of the Establishment of the Integrative Song and Dance Ensemble MAZOWIACY (1985–2025)
- 394 – *D.A. Nurkeldiyeva*
Training of pedagogical staff for inclusive education in Uzbekistan

398 – 2025 ANNUAL BOUND VOLUME

GŁOS DOROŚLYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ NA TEMAT EDUKACJI FINANSOWEJ I OSZCZĘDZANIA

W związku z dostrzeganiem przez teoretyków oraz praktyków trudności z wprowadzeniem idei inkluzji finansowej wśród osób z niepełnosprawnościami realizowane są działania edukacyjne, których celem jest zwiększanie kompetencji finansowych oraz ekonomicznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Celem opisanego w prezentowanym artykule projektu było poznanie poglądów młodych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na temat oszczędzania oraz edukacji finansowej. Główne pytania badawcze brzmiały następująco: Jak młode dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną postrzegają kwestię oszczędzania? Jakie wątki dotyczące edukacji finansowej pojawiają się w wypowiedziach badanych młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną? W projekcie zastosowano jakościową strategię badawczą. Przeprowadzono dwa wywiady fokusowe z młodymi dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną (osoby w wieku 18–22 lata) oraz jeden pogłębiony wywiad indywidualny z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 41 lat. Wyodrębniono dwie główne kategorie badawcze pojawiające się w wypowiedziach osób badanych: oszczędzanie oraz edukacja finansowa.

Słowa kluczowe: edukacja finansowa, oszczędzanie, niepełnosprawność intelektualna, dorosłość

Wprowadzenie

W artykule przedstawiono analizy dwóch głównych obszarów tematycznych wyłonionych w toku badań jakościowych prowadzonych z udziałem 20 młodych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Są to niezwykle ważne kwestie dotyczące edukacji finansowej oraz oszczędzania. Wątki te wpisują się w aktualne debaty akademickie na temat inkluzji osób z niepełnosprawnościami, a także na temat ich samodzielności, niezależności, sprawczości oraz podmiotowości (empowermentu). W związku z tym w pierwszej części tekstu przedstawiono przegląd literatury dotyczącej różnych sposobów rozumienia i realizacji edukacji finansowej z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, a następnie podejście metodologiczne oraz analizy i wnioski z własnych badań.

Aby inkluzja finansowa osób z niepełnosprawnością intelektualną mogła zaistnieć, konieczne jest podjęcie szeregu odpowiednich działań wspierających. Działania te muszą być realizowane na wszystkich szczeblach struktury instytucjonalnej. Oznacza to realizowanie aktywności edukacyjnych już od najmłodszych lat osób z niepełnosprawnościami poprzez wzmacnianie społeczności lokalnych czy też poprzez współpracę z rodzicami dzieci i młodzieży (Kupisiewicz,

2018). Kluczowe są także działania realizowane w pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną. Oznacza to wdrażanie elementów edukacji finansowej w odpowiedni, dopasowany do możliwości danej osoby lub grupy sposób podczas różnorodnych zajęć edukacyjnych czy terapeutycznych. Potrzeba ta wiąże się ściśle ze wzmacnianiem niezależności, samodzielności życiowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, czego jednym z elementów jest samodzielne prowadzenie gospodarstwa domowego oraz rozwój zawodowy (Bąbka, 2019). Edukacja finansowa jest więc kluczowym czynnikiem wzmacniania inkluzji społecznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym w zakresie zawodowym, ekonomicznym, społecznym czy kulturowym (Frączek, 2017).

Świadomość finansowa jest ściśle powiązana z obszarem rozwoju zawodowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną opuszczające placówki edukacyjne w wieku 24 lat powinny być gotowe do tego, aby móc samodzielnie (lub otrzymując wsparcie instytucjonalne) rozwijać się zawodowo i być osobami samodzielnymi finansowo. Wszelkie działania w zakresie inkluzji finansowej muszą być realizowane zgodnie z ideami podmiotowości i selfadwokatury, tak, aby idea „nic o nas bez nas” była wdrażana w praktyce. Może to być obecne w codziennym życiu dzieci czy nastolatków – w tym kontekście ważna jest odpowiednia postawa rodziców: „dzieci powinny uczestniczyć w rozmowach z rodzicami, skąd oni mają pieniądze, że należy pracować, jakie wydatki ma rodzina. Rodzice w obecności dzieci winni podejmować decyzje finansowe, włączać dzieci w planowanie finansów domowych, dawać dzieciom do dyspozycji kieszonkowe” (Butkowska, Strużyk, Wilgosz, 2013, s. 5). Kluczowy jest głos samych osób z niepełnosprawnością intelektualną na temat tego, czego oczekują od edukacji finansowej, z jakimi trudnościami się borykają, np. w zakresie oszczędzania, czy kto ich zdaniem może być wsparciem w zakresie rozwoju kompetencji ekonomicznych. Dlatego też prezentowany artykuł przedstawia wyniki projektu badawczego, w którym na temat inkluzji finansowej wypowiadały się same osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Oddano głos młodym dorosłym osobom z niepełnosprawnością intelektualną, aby poznać ich perspektywę spojrzenia na istotne zagadnienia, takie jak edukacja finansowa czy oszczędzanie.

Edukacja finansowa osób z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd literatury

Problematyka edukacji finansowej czy ekonomicznej dotyczy nie tylko uczniów i uczennic z niepełnosprawnością, lecz także całej populacji dzieci i młodzieży szkolnej. Działania w zakresie edukacji finansowej realizowane są od etapu edukacji przedszkolnej oraz klas edukacji wczesnoszkolnej, gdzie jest to łączone z edukacją matematyczną, nauką liczenia, nauką poznawania monet i banknotów (Kupisiewicz, 2004). W związku z dostrzeganiem przez teoretyków oraz praktyków trudności z wprowadzaniem idei inkluzji finansowej wśród osób z niepełnosprawnościami realizowane są działania edukacyjne, których celem jest zwiększanie kompetencji finansowych osób z tej grupy społecznej (Kupisiewicz, 2004). Edukacja może dotyczyć m.in. zaznajamiania osób

z niepełnosprawnością intelektualną z usługami i produktami finansowymi poprzez szkolenia z zakresu posługiwania się gotówką oraz płatnościami cyfrowymi. Rozwój osobisty, życiowy oraz finansowy należy postrzegać jako aspekt całościowego podejścia do wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Oznacza to położenie nacisku na trening umiejętności życia codziennego w ramach wzmacniania aktywności osób z tej grupy (Wolska, 2015).

Różnice pojęciowe pomiędzy edukacją ekonomiczną a edukacją finansową są opisywane w literaturze w bardzo zróżnicowany sposób. Definicje te bywają używane zamiennie, opisując je synonimicznie, np. w kontekście systemu edukacji, jednakże najczęściej wskazuje się na odrębność obu pojęć. W szerokim zarysie edukacja ekonomiczna obejmuje całokształt działań edukacyjnych z zakresu ekonomii (m.in. takie treści jak rynek, przedsiębiorczość). Edukacja finansowa postrzegana jest jako część edukacji ekonomicznej: „(...) edukacja finansowa, jako składnik edukacji ekonomicznej, kształtuje świadomość ekonomiczną” (Sosnowski, 2019, s. 216). Oznacza to, że edukacja finansowa dotyczy przede wszystkim finansów osobistych, a edukacja ekonomiczna pozwala na analizę szerokiego kontekstu ekonomicznego w aktualnych warunkach społecznych, cywilizacyjnych, technologicznych. W związku z tym w prezentowanym artykule skoncentrowano się przede wszystkim na odniesieniach do edukacji finansowej, gdyż analizie poddane zostały kwestie dotyczące zarządzania finansami osobistymi. W projekcie zanalizowano również opinie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na temat oszczędzania, które też wchodzi w zakres edukacji finansowej. Wynika to z faktu, iż oszczędzanie należy postrzegać jako element edukacji w zakresie finansów osobistych, a w tym tekście skupiono się na oszczędzaniu w perspektywie jednostkowej, nie zaś w szerokim zarysie społecznych przeobrażeń.

Edukacja finansowa realizowana wśród dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną obejmuje takie zagadnienia, jak: zakładanie konta, realizowanie transakcji czy zarządzanie dokumentami finansowymi (Stowarzyszenie na Tak, 2021). Metaanaliza programów edukacji finansowej przeprowadzona przez zespół brazylijskich badaczy wskazała jednoznacznie, iż najczęstszym elementem programów jest nauka umiejętności obchodzenia się z pieniędzmi i wykonywania transakcji, a znacznie rzadziej obecne są kwestie dotyczące samodzielności w kontekście podejmowania decyzji finansowych (Vieira de Melo, Silveira-Maia, Ribeiro, 2023). Istotne jest także dostosowanie programów edukacji finansowej realizowanej w szkołach ogólnodostępnych do możliwości poznawczych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tym zakresie również dostrzegane są braki, gdyż edukacja kładzie nacisk na ogólną wiedzę finansową, a w mniejszym stopniu na umiejętności praktyczne istotne z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin (Henning, Johnston-Rodriguez, 2018). Interesujące w tym kontekście są spostrzeżenia Sungwoo Kanga, Signe Kastberg i Benjamin Masona (2025), którzy dostrzegli, iż badacze z zakresu edukacji matematycznej inaczej definiują i wprowadzają w praktyce treści dotyczące kompetencji finansowych aniżeli pedagodzy specjalni. Matematycy koncentrują się na nauce rozwiązywania problemów i podejmowania złożonych decyzji finansowych, pedagodzy specjalni zaś akcentują konieczność nauki podstawowych umiejętności ekonomicznych, takich jak nauka rozpoznawania nominałów (Kang, Kastberg, Mason, 2025). Jest to tylko jeden z przykładów

obrazujących to, jak wiele różnic dostrzec można w zakresie wprowadzania inkluzyjnych rozwiązań w ramach włączania finansowego. Oznacza to konieczność namysłu nad nadaniem odpowiedniej struktury projektom edukacyjnym, terapeutycznym, wychowawczym, w taki sposób, aby wszelkie działania były dopasowane do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Powstają w związku z tym programy, publikacje, których celem jest realizacja edukacji finansowej adresowanej bezpośrednio do osób z niepełnosprawnością intelektualną (Bocheński, 2022). Wsparcie powinno bazować na kapitale społecznym dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, który może być wysoki, gdy dana osoba posiada silne wsparcie społeczne (zarówno rodzinne, jak i instytucjonalne) (Bąbka, 2022). Aby miało to miejsce, konieczne jest zaangażowanie samych osób z niepełnosprawnością intelektualną w proces decyzyjny. Oznacza to umożliwienie im wypowiedzenia się we własnej sprawie.

Opisane w artykule działania badawcze wpisują się w zakres aktualnych kontekstów analiz inkluzji finansowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wątki te są poddawane naukowej refleksji przez autorów i autorki w perspektywie lokalnej oraz globalnej. Międzynarodowe analizy wskazują na wyraźne zróżnicowanie w zakresie zdolności, świadomości podejmowania decyzji finansowych wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną (Suto, Clare, Holland, Watson, 2005). Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną wymagają odpowiedniego, ukierunkowanego wsparcia w zakresie rozumienia i samodzielności podczas zakupów online oraz podejmowania decyzji finansowych w środowisku cyfrowym (Adams i in., 2025). Aby tak prowadzona edukacja finansowa była skuteczna, musi być osadzona w rzeczywistych kontekstach, które są znane i zrozumiałe dla osób z niepełnosprawnością intelektualną (Barczak, 2019). Istotną trudnością jest to, iż w systemowych programach edukacji finansowej są widoczne wyraźne zaniedbania, które przyczyniają się do ekskluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Helferty, 2024). W związku z tym projekty, takie jak opisane w prezentowanym artykule działania, odgrywają niezwykle ważną rolę w zakresie wzmacniania świadomości społecznej na temat koniecznych działań dotyczących edukacji finansowej osób z niepełnosprawnościami.

Organizacja działań badawczych opisanych w artykule

Przedstawione w tym tekście analizy stanowią element większego projektu badawczego dotyczącego cyfrowej inkluzji finansowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Głównymi celami projektu były zrozumienie potrzeb konsumentów i konsumentek z niepełnosprawnościami w zakresie usług finansowych w środowisku cyfrowym oraz identyfikacja barier dostępu do nich. Projekt prowadził także do pogłębienia wiedzy na temat edukacji nieformalnej jako narzędzia przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu i społecznemu. Elementem projektu było także wskazanie, we wnioskach zawartych w opracowanych na podstawie projektu artykułach, strategii i narzędzi wspierających inkluzję finansową i empowerment osób z niepełnosprawnościami. W ramach całego projektu poddano analizie trzy kluczowe kategorie: samodzielność finansową, wiedzę o cyfrowych platformach oraz bezpieczeństwo finansowe. Te analizy zostały opisane w innym

artykule naukowym. Treści zawarte w prezentowanym artykule skoncentrowane zostały wokół kwestii dotyczących edukacji finansowej oraz oszczędzania, których analizy nie były głównym celem projektu, lecz zagadnienia te jednoznacznie wybrzmiały w wypowiedziach osób badanych jako, z ich perspektywy, ważne dla ich osobistego rozwoju. Zainteresowanie tymi tematami było na tyle wyraźne w wypowiedziach respondentów i respondentek, iż stały się one podstawą artykułu. Pomimo faktu, że opisywane w tym tekście zagadnienia nie stanowiły głównego, bazowego przedmiotu projektu badawczego, to ich obecność w wypowiedziach osób badanych uzasadnia potraktowanie ich jako samodzielnego, wartościowego obszaru analiz. Wypowiedzi dotyczące edukacji finansowej oraz oszczędzania ujawniły kluczowe elementy życiowych, codziennych doświadczeń osób objętych badaniem. Treści te wpisują się w aktualne debaty akademickie dotyczące samodzielności, sprawczości, dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną, dlatego też wyodrębniono prezentowane analizy w formie artykułu skoncentrowanego na edukacji finansowej i oszczędzaniu.

Sformułowano następujące pytania badawcze: Jak młode dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną postrzegają kwestię oszczędzania? Jakie wątki dotyczące edukacji finansowej pojawiają się w wypowiedziach badanych osób? W projekcie zastosowano jakościową strategię badawczą. Podstawą projektu było jakościowe podejście metodologiczne, spójne z paradygmatem interpretatywnym. Celem działań było poznanie subiektywnych doświadczeń i narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie edukacji finansowej oraz oszczędzania. W związku z tym zastosowano podejście eksploracyjne, zgodne z głównymi założeniami projektu. Badanie zostało przeprowadzone w modelu indukcyjnym, ponieważ kategorie analityczne i interpretacyjne wyłoniły się w toku analiz zebranych danych empirycznych (pochodzących z dwóch wywiadów fokusowych oraz jednego wywiadu indywidualnego).

Zrealizowano dwa wywiady fokusowe z młodymi dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną (osoby w wieku 18–22 lata) oraz jeden wywiad indywidualny z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 41 lat (w analizach wypowiedzi badanego oznaczone są jako UI). Łącznie grupę badawczą stanowiło 20 osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz umiarkowanym. Grupy fokusowe stanowili pełnoletni uczniowie i uczennice odpowiednio: szkoły branżowej (dziesięć osób, w analizach wypowiedzi tych osób oznaczone są od U1A do U10A) oraz szkoły przysposabiającej do pracy (dziewięć osób, w analizach wypowiedzi tych osób oznaczone są od U1B do U9B). Podczas wywiadów w grupach fokusowych badaczowi jako wsparcie organizacyjne w obu przypadkach towarzyszyły doświadczone nauczycielki pracujące na co dzień w placówce edukacyjnej z daną grupą uczniów i uczennic. Wywiady w grupach fokusowych trwały 90 minut (podzielone na dwa bloki z 15-minutową przerwą) i odbyły się w szkołach, do których uczęszczały te osoby. Wywiad indywidualny trwał 30 minut i został zorganizowany w placówce realizującej działania arteterapeutyczne, do której uczęszczał mężczyzna. Zastosowano celowy dobór osób badanych do projektu. Grupa badawcza liczyła 20 osób ze względu na ograniczenia budżetowe projektu, który finansowany był ze źródeł zewnętrznych (osoby biorące udział w projekcie jako formę gratyfikacji otrzymały karty podarunkowe

do drogerii – budżet projektu umożliwił zakup 20 kart podarunkowych). Dobór dwóch placówek był celowy i wynikał z otwartości dyrekcji, nauczycielek stanowiących wsparcie podczas wywiadów oraz samych uczniów i uczennic chętnych do udziału w projekcie. Znajomość placówek oraz osób wspierających umożliwiła stworzenie bezpiecznego i przyjaznego środowiska badawczego, co sprzyjało swobodnym, nieskrępowanym wypowiedziom osób badanych. Celowy był dobór dwóch grup osób o różnym stopniu niepełnosprawności intelektualnej, uczących się w różnych szkołach, aby zmaksymalizować zróżnicowanie zebranych danych pomimo mało licznej grupy badawczej. Pozwoliło to na uchwycenie indywidualnych różnic w wypowiedziach respondentów i respondentek. Dzięki temu możliwe było uzyskanie pogłębionego obrazu badanych kwestii. Umożliwiło to ponadto sformułowanie wniosków o charakterze praktycznym, które mogą okazać się wartościowe w kontekście tworzenia zindywidualizowanych programów edukacji finansowej. Wypowiedzi osób badanych przytoczone zostały w sposób dosłowny, nie dokonywano żadnych skrótów czy modyfikacji.

Wywiady miały charakter częściowo ustrukturyzowany. Zebrany materiał badawczy został poddany analizie jakościowej w ramach kodowania i kategoryzacji oraz analizy tematycznej. Kategorie miały charakter indukcyjny jako opracowane po wcześniejszym zgromadzeniu danych z wywiadów. Analizy zostały przeprowadzone ręcznie oraz uzupełnione o analizy z wykorzystaniem oprogramowania webQDA (oprogramowanie do analizy danych jakościowych). Analiza przebiegała na kilku etapach, co oznacza, że zastosowano kodowanie otwarte, grupowanie kodów w odpowiednio uporządkowane kategorie. W związku z tym proces analiz obejmował wielokrotne czytanie transkrypcji wywiadów, wyodrębnianie istotnych z punktu widzenia celów projektu wypowiedzi, nadawanie im odpowiednich kodów oraz porządkowanie w szersze kategorie i tematy. Zastosowanie takiego podejścia pozwoliło na identyfikację pojawiających się powtarzalnych treści. Projekt był realizowany zgodnie ze standardami etycznymi nauk społecznych, czego potwierdzeniem była uzyskana przed rozpoczęciem badań pozytywna decyzja Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Wyniki projektu badawczego

Kategoria 1: Oszczędzanie

Osoby badane wskazywały, iż oszczędzanie jest dla nich trudne, stanowi wyzwanie (U7B, U8B). Było to szczególnie widoczne w wypowiedziach osób, które posiadały samodzielnie zarobione środki pieniężne: „trudne, tym bardziej jak się ma własne zarobione pieniądze” (U8A). Uczestnik wywiadu indywidualnego jako osoba samodzielnie robiąca codzienne zakupy dostrzegł, iż obecna sytuacja gospodarcza wpływa na trudności z oszczędzaniem: „wszystko jest drogie. Chleb kiedyś kosztował 2 zł, a teraz kosztuje 5 zł. Trochę trudno jest oszczędzać w tych czasach” (U1). Osoby badane były świadome czasu i wysiłku wiążących się z oszczędzaniem własnych pieniędzy: „no różnie, bo jak czasem to potrzebuję to tyle czasu, bo ja będę musiał tyle i tyle, żeby tu poczekać tyle lat, tyle uzbieram, to tak samo jak mam jakiś cel, to tak odkładam, to po prostu odkładam, po prostu to, co dostaję” (U4A).

Oszczędzanie według młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną może dotyczyć wydatków zaplanowanych, marzeń: „wyjazdy zimowe” (U2B), ale także kwestii codziennych, niezbędnych w życiu, np. leków (U2B), „może chcą kupić dom, to też oszczędzają” (UI), „prąd, woda, podatki, tak, wszystkie tutaj takie wydatki” (U4A). Oszczędzanie to ponadto, zdaniem osób badanych, środki, którymi można podzielić się z innymi: „myślę, żeby zrobić mojej mamie jakąś niespodziankę, o której nie wie, i ją czymś zaskoczyć” (U9B), „można komuś zrobić prezent” (U5B), „żeby przeznaczyć na jakieś cele charytatywne” (U7B).

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stosują proste strategie gromadzenia środków: „jak chcę, zbieram to albo na telefonie, albo na koncie po prostu trzymam i po prostu myślę sobie, ile to mniej więcej jest teraz i aż w końcu wpadnie, to wtedy jak już całkowicie zyskam, to wtedy to kupuję” (U4A). Oszczędzanie nie jest planowane w skomplikowany, rozbudowany sposób, lecz przyjmuje formę prostego mechanizmu odkładania części dostępnych środków: „zakupy do danej kwoty” (U2A). Wskazując na sposoby oszczędzania pieniędzy, jedna z uczennic szkoły przysposabiającej do pracy jako rozwiązanie podała posiadanie skarbonki.

W grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim były osoby o wysokim poziomie świadomości finansowej, które samodzielnie zarządzały własnymi finansami, posiadały karty płatnicze i własne konta. Osoby te w związku z tym były w stanie wskazać także na bardziej rozbudowane formy oszczędzania: „przede wszystkim limity ustawić do danej kwoty” (U1A), „założyć konto oszczędnościowe, jedna czwarta wypłaty na to konto i już” (U4A), „albo na lokatach, nie?” (U7A). Wypowiedzi ukazują również wyraźne zróżnicowanie wewnątrz grupy rówieśniczej osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – pomimo przynależności do jednej grupy w placówce edukacyjnej młodzi dorośli charakteryzują się istotnymi różnicami w zakresie kompetencji finansowych oraz poziomu życiowej niezależności.

Osoby badane były świadome także możliwości korzystania z aplikacji bankowych jako rozwiązania przydatnego w oszczędzaniu. Jest to przejaw orientacji w podstawowych narzędziach finansowych i świadomości konieczności monitorowania postępów w oszczędzaniu. Wskazuje to na możliwość wprowadzania takich tematów podczas edukacji finansowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nauka w obszarze funkcjonowania aplikacji bankowych może być wówczas ściśle połączona z nauką liczenia, oszczędzania, a także nauką bezpiecznego korzystania z rozwiązań technologicznych. Osoby badane wskazywały ponadto na osobne konto jako rozwiązanie ułatwiające oszczędzanie oraz na odkładanie pieniędzy w sposób tradycyjny: „ja po prostu mam w domu, po prostu u rodziców jest schowana dodatkowa taka kwota. Nie w banku, tylko taka fizyczna kwota jest w domu” (U4A). Taka forma oszczędzania może dawać osobom z niepełnosprawnością intelektualną większe poczucie kontroli i pewności niż środki zdeponowane w banku, które są bardziej abstrakcyjne i przez to mniej zrozumiałe przez osoby z trudnościami w sferze poznawczej. W przytoczonej wypowiedzi wybrzmiała również ważna kwestia – to rodzice przechowują środki, pomimo tego, iż ich syn jest już dorosłym mężczyzną. Z jednej strony takie działanie pozwala na ochronę przed impulsywnym wydawaniem, lecz z drugiej ogranicza możliwość samodzielnego gospodarowania pieniędzmi i przy tym nauki na własnych błędach.

W zakresie oszczędzania ciekawe wnioski można wysnuć z analizy pytania, które stanowiło wprowadzenie do wywiadów grupowych: „Na co wydał(a)byś pieniądze, gdybyś wygrał(a) dużo pieniędzy w jakiejś loterii, np. lotto?”. W odpowiedziach pojawiały się wskazania na rzeczy codzienne, np. kosmetyki (U1A), pasta do zębów (U5). Dominowały jednak wypowiedzi dotyczące spełnienia własnych marzeń, np.: „karta, wypasiony komputer, karta graficzna, pamięć RAM, procesor. Płyta główna i obudowa z oświetleniem” (U1B), „ja bym za takie pieniądze chciała sobie kupić piłkę, taki rysunek, taki z numerkami, takie do malowania. No i bym chciała kiedyś, gdybym miała, to za te pieniądze też bym hulajnogę kupiła” (U7B), „ja bym kupiła pieska” (U8A), „dom i samochód” (U9A). Pojawiały się również wypowiedzi, które obrazują rozumienie idei gromadzenia pieniędzy na cele rozwojowe, np. „a na przykład mi się marzy, żeby iść, jakby się nauczyć bardzo dobrze masować” (U9B). Młode dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną wskazywały też na świadomość dotyczącą inwestowania finansów: „ja na przykład bym sobie kupił samochód i za jakąś część pieniędzy bym zainwestował w złoto” (U8B). Respondentki i respondenci dostrzegali ponadto możliwość wsparcia budżetu domowego poprzez dodatkowe środki: „ja bym pomógł rodzicom z tymi kredytami, z kasą na ten dach i na ocieplenie” (U4A). Wskazane marzenia, plany pojawiały się również bezpośrednio w nawiązaniu do zagadnień oszczędzania. Odkładanie pieniędzy, z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, kończy/powinno kończyć się nagrodą (np. zakupem wymarzonej rzeczy).

Kategoria 2: Edukacja finansowa

Jako źródło wiedzy na temat oszczędzania oraz finansów (w tym finansów cyfrowych) osoby badane wskazały przede wszystkim na dwa obszary: osoby znaczące oraz internet. Uczniowie i uczennice podkreślali, iż rodzice są dla nich wsparciem w poszukiwaniu takich informacji (U5B, U2A, U1A). Rodzice byli wymieniani jako główne, zaufane źródło informacji. Osoby badane dostrzegły także rolę szkoły, nauczycieli, wychowawców w przekazie wiedzy w tym zakresie (U5B). Respondentki i respondenci zgodzili się też ze stwierdzeniem, iż warto szukać informacji finansowych w internecie (U2B, U7B). Ważne w tym kontekście jest to, że osoby badane były otwarte na korzystanie ze źródeł cyfrowych, lecz nie podchodziły do tego bezkrytycznie: „trzeba weryfikować” (U4A). Dostrzeżone zostało również wsparcie osób z zewnątrz: „doradca by coś podpowiedział, coś wytłumaczył, na tablicy by pokazywał” (UI). Podkreślano także znaczenie realizacji działań edukacji finansowej w formie grupowej jako rozwiązania, które pozwala na kontakt i wymianę doświadczeń: „łatwiejsze by było, gdyby każdy miał swoje zdanie” (UI).

Realizowana edukacja finansowa w szkole przysposabiającej do pracy polegała na wspólnych wyjściach do sklepu razem z nauczycielką. Wyjścia te były odpowiednio zaplanowane: „zapisujemy na karteczce zakupy, co mamy kupić, i wtedy idziemy do sklepu. Pani nam mówi, na jaki dział mamy iść” (U2B). Podczas zajęć lekcyjnych poruszano również wątki dotyczące oszczędzania. W tej placówce takie zajęcia realizowane były w formie rozmów przeprowadzonych przez nauczycielkę. Uczniowie i uczennice wskazali, że te rozmowy okazały się dla nich zarówno przydatne, jak i ciekawe. Ponadto edukacja finansowa realizowana była

w formie kart pracy dotyczących podstawowych kwestii materialnych: „panie nas uczyły, że po prostu wartości i też jak wydawać pieniądze i też jak się nauczyć pieniędzmi, np. koszulka kosztuje 10 zł i trzeba policzyć, ile to jest 10 zł” (U9B). Osoby badane z tej grupy przyznały jednak, iż podczas zajęć nie były poruszane tematy dotyczące korzystania z usług banków, załatwiania spraw formalnych w placówkach bankowych. Uczniowie i uczennice nie potrafili wskazać, czy są jakieś zagadnienia dotyczące finansów, które chcieliby pogłębić podczas zajęć. Osoby badane wskazywały także bezpośrednio, iż oczekują rozwiązań praktycznych, które są „lepsze, ciekawsze” (U4A).

Respondentki i respondenci wskazali, że elementy edukacji finansowej jako uzupełnienie innych zajęć to rozwiązanie wartościowe: „raz na jakiś czas to może być” (U8B). W szkole branżowej było to realizowane np. podczas rozmów z gośćmi z zewnątrz, którzy prezentowali konkretne zawody czy firmy: „pani [imię nauczycielki], jak ktoś jest chętny do pracy gdzieś tam KFC i tak dalej, to stara się załatwić, żeby ta osoba przyszła i żeby ta osoba powiedziała, pokazała, jak to by było, jak to wygląda, i żeby się po prostu spotkali” (U4A). Takie spotkania stają się wówczas również płaszczyzną do rozmów na temat zarobków, składek ubezpieczeniowych czy emerytury. Opisana sytuacja wskazuje na znaczenie realnych przykładów i łączenia teorii z praktyką jako skutecznych rozwiązań w ramach edukacji finansowej. Istotne jest także to, że szkoła jest pośrednikiem między edukacją w placówce a rynkiem pracy, pozwalając na zdobycie wiedzy i kompetencji w bezpiecznych oraz swobodnych warunkach. Spotkania z osobami z zewnątrz pełnią ponadto funkcję motywującą dla młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ pokazują, iż zdobycie pracy jest możliwe i że są oferty pracy dla nich dostępne. Takie działania obrazują również, iż edukacja finansowa nie ogranicza się do samej wiedzy o pieniądzu, bankach czy oszczędzaniu, lecz jest osadzona w szerokim kontekście społecznym (kontakty z innymi, praca, rekrutacja na stanowisko, uczestnictwo w życiu społecznym). Kontekst społeczny łączy się także bezpośrednio z kontekstem rodzinnym, gdyż rodzina stanowi główne źródło modelowania ról zawodowych. Wybrzmiało to m.in. w następującej wypowiedzi: „dla mnie ciekawy zawód, to jest mój tata, mechanik i monter. Ciekawe zawody. Bo mój tata naprawia samochody. I ja też swoim kolegom pomagam” (U8A). Rola rodziców jest niezwykle istotna w budowaniu aspiracji zawodowych i kompetencji w wybranym zakresie zatrudnienia. Praca rodziców jest czymś konkretnym, obserwowalnym i namacalnym, co ułatwia osobom z niepełnosprawnością intelektualną odnalezienie się na otwartym czy chronionym rynku zatrudnienia. Przytoczona wypowiedź, a szczególnie słowa: „i ja też swoim kolegom pomagam” (U8A) świadczy o tym, że uczennica szkoły branżowej stara się odtwarzać wzorce zaobserwowane w domu, ćwicząc przy tym kompetencje społeczne. Stanowi to dobrą podstawę do budowania samodzielności oraz poczucia sprawczości, które są tak istotne w zakresie zawodowym czy finansowym. Zależności pomiędzy edukacją zawodową, społeczną i finansową są wielostronne, dlatego też edukacja finansowa powinna być holistyczna oraz uwzględniać szeroki kontekst społeczny, rodzinny czy zawodowy.

Uczestnik wywiadu indywidualnego zwrócił również uwagę na znaczenie edukacji w zakresie oszczędzania. Według niego powinna ona być realizowana

także w pracy z dziećmi i młodzieżą w sposób dostosowany do ich możliwości: „nauczyciele by mogli tak troszeczkę inaczej podchodzić do tego i tak bardziej dzieciakom tłumaczyć, jak można też oszczędzać” (UI), „trochę rozmowy i trochę pokazywania tego, że można oszczędzać” (UI). Kluczowe w tym kontekście jest łączenie edukacji z praktyką: „też by mógł pokazywać, co ile kosztuje, jak można na tym oszczędzić” (UI). W wypowiedziach badanych osób wybrzmiały również kwestie współpracy i wzajemnej wymiany informacji. Osoby, które wykazywały się wysokim poziomem świadomości finansowej, deklarowały otwartość na przyjęcie roli osoby wspierającej rówieśników i rówieśniczki, którzy doświadczają trudności, np. ze rozumieniem funkcji aplikacji bankowych. Według badanych najlepszym rozwiązaniem w takich sytuacjach jest prosta, nieformalna rozmowa: „podejść i zapytać” (U1A). Takie momenty są rozwijające dla obu stron, ponieważ pozwalają na wzmacnianie relacji w grupie rówieśniczej. Ponadto osoba biegła w kwestiach finansowych dzięki wspieraniu innych sama się rozwija w zakresie ekonomicznym: „jak ktoś mnie poprosi, to zależy, bo jak coś wiem, to od razu powiem, a jak coś nie do końca czaję, to np. powiem, ja się doinformuję i powiem mniej więcej, bo tak nie do końca znam niektóre kwestie, to nie jest łatwe” (U4A).

Kwestia społecznego wymiaru edukacji finansowej wybrzmiała w odpowiedziach na pytanie dotyczące tego, czy młodzi dorośli z niepełnosprawnością intelektualną między sobą, w ramach grupy rówieśniczej rozmawiają na temat pieniędzy, oszczędzania, wydatków. W grupie uczniów i uczennic ze szkoły branżowej dominowały odpowiedzi wskazujące na brak takich rozmów: „nie” (U2A, U5A), „czasami” (U8A), „niezbyt” (U4A) oraz świadczące o powątpiewaniu w sens takich rozmów: „a po co?” (U1A). Rozmowy o pieniądzu nie są częścią codziennych interakcji w badanej grupie, co może ograniczać możliwości uczenia się poprzez wymianę doświadczeń. W wypowiedziach pojawiły się też wątki dotyczące prywatności i bezpieczeństwa: „a po co ktoś ma wiedzieć, ile mam pieniędzy i na co wydaję?” (U4A). W związku z tym brak rozmów wiąże się z jednej strony z potrzebą zachowania prywatności w zakresie finansów, z drugiej zaś z niedostrzeganiem znaczenia, wartości takich rozmów. Wskazuje to na praktyczne implikacje edukacji finansowej, która powinna uwzględniać kwestie bezpieczeństwa finansowego i prywatności (np. jakimi informacjami można, warto dzielić się z innymi, a jakie powinny pozostać kwestiami prywatnymi). Zatem edukacja powinna bazować na ćwiczeniach realizowanych w bezpiecznej formie, np. jako odgrywanie scenek z fikcyjnymi budżetami, bez odnoszenia się do sytuacji finansowej osób z danej grupy, jeżeli rozmowa na ten temat jest dla nich niekomfortowa.

Dyskusja

Przedstawione analizy są spójne z wnioskami zawartymi w opisach innych projektów dotyczących szeroko ujmowanej inkluzji finansowej osób z niepełnosprawnościami. Analizy wskazują na kluczową rolę edukacji finansowej jako elementu wzmacniania niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podobnie jak w przypadku opisów przedstawionych przez Jarosława Bąbkę (2022), prezentowany projekt potwierdza znaczenie silnych sieci wsparcia społecznego, przede wszystkim rodzin oraz szkoły, jako elementów wzmacniających kompetencje

finansowe osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto fakt, iż osoby badane jednoznacznie wskazywały na zainteresowanie tematyką finansów oraz oszczędzania, podkreśla konieczność rozwijania odpowiednio dostosowanych programów edukacyjnych z zakresu finansów, które będą realizowane już od najwcześniejszych etapów edukacji (Butkowska, Strużyk, Wilgoz, 2013). Zainteresowanie rozwijaniem kompetencji finansowych można również postrzegać jako element dorosłości, co zostało opisane m.in. przez Joanne Caniglia i Yvonne Michali (2018). Oznacza to, że edukacja finansowa powinna także uwzględniać potrzeby i zainteresowania osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki badań są zbieżne z poglądami Mary A. Barczak (2019) dotyczącymi konieczności odejścia od tradycyjnego, głównie teoretycznego nauczania treści finansowych na rzecz funkcjonalnego, praktycznego podejścia do wprowadzanych programów edukacyjnych. Autorzy i autorki innych projektów wskazują, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną są zdolne do uczenia się o treściach finansowych (nawet w złożonej formie), jeżeli są one odpowiednio ustrukturyzowane (Hopkins, O'Donovan, 2021). W podejściu tym można wykorzystywać m.in. gry edukacyjne jako narzędzie do nauki planowania budżetu, oszczędzania, podejmowania decyzji finansowych jako elementu nauczania kompetencji finansowych (Lopez-Basterretxea, Mendez-Zorrilla, Garcia-Zapirain, 2014).

Ograniczenia badań

Prezentowany projekt ma oczywiście pewne ograniczenia, które uniemożliwiają generalizację wyników. Przede wszystkim zastosowane podejście jakościowe oraz niewielka liczebność badanej grupy oznaczają brak możliwości uogólniania wyników na całą populację osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto wiek osób objętych badaniem (wczesna dorosłość) oznacza brak możliwości poznania poglądów osób w okresie średniej czy późnej dorosłości. Perspektywy osób z niepełnosprawnością intelektualną w wieku senioralnym mogłyby doprowadzić do bardziej pogłębionych wniosków z zakresu potencjalnych trudności czy ograniczeń związanych z samodzielnością finansową. Takie uzupełnienie analiz pozwoliłoby również na spojrzenie na edukację finansową z perspektywy osób, które nie są już uczniami czy uczennicami, a więc nie mają kontaktu z edukacją formalną. Wówczas bardziej szczegółowej analizie należałoby poddać wątki dotyczące edukacji finansowej realizowanej w nieformalny sposób lub realizowanej np. w instytucjach wsparcia dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (np. Warsztaty Terapii Zajęciowej, Środowiskowe Domy Samopomocy). Dalszymi krokami badawczymi może być rozszerzanie działań o rozmowy z osobami znaczącymi (rodzinami, nauczycielami, terapeutami), co pozwoliłoby na wzmocnienie rzetelności danych i zweryfikowanie rzeczywistych zachowań finansowych uczestników i uczestniczek badań.

Implikacje dla praktyki i przyszłych badań

Pomimo wskazanych ograniczeń projektu wyniki dostarczają cennych informacji, które mogą stanowić punkt wyjścia do bardziej rozbudowanych działań badawczych, a także wskazują na implikacje dla praktyki pedagogicznej. Opisane w artykule analizy ukazują konieczność włączania treści związanych z edukacją finansową

do programów kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jednoznacznie więc wskazuje to na konieczność łączenia edukacji finansowej z elementami Treningu Umiejętności Społecznych czy wsparciem emocjonalnym udzielanym danej osobie. Wprowadzane elementy edukacyjne dotyczące oszczędzania muszą być oparte na prostych i bezpośrednich strategiach ściśle połączonych z codziennymi doświadczeniami danej osoby. Posiadanie własnych dochodów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie zawsze ułatwia im oszczędzanie pieniędzy, gdyż danej osobie może brakować odpowiednich kompetencji wiążących się z samodzielnym zarządzaniem pieniędzmi. Oznacza to realizację edukacyjnych inicjatyw ukierunkowanych na naukę planowania budżetu, zarządzania finansami, odkładania gratyfikacji. Kwestie weryfikowania informacji, bezpieczeństwa, zwiększania świadomości podczas poruszania się w internetowym świecie także powinny stać się istotnym elementem edukacji finansowej realizowanej wśród młodzieży lub dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, np. w formie analizowania prostych narzędzi do weryfikowania źródeł z zastosowaniem formy łatwej do zrozumienia (np. listy zadań, piktogramy, grafiki). Działania powinny opierać się na wizualnych strategiach nauczania, co zwiększa skuteczność edukacji finansowej (Park, Bassette, Bouck, 2023). Wnioski z opisanych analiz są zgodne z aktualnymi kontekstami badawczymi, które wskazują na konieczność uwzględniania w ramach edukacji finansowej również takich obszarów jak zakupy internetowe, bezpieczeństwo podczas transakcji oraz rozumienie potencjalnych zagrożeń związanych z zakupami czy marketingiem (Adams i in., 2025). Przyszłe badania mogłyby zostać rozszerzone o analizę dostępności i możliwości zastosowania nowoczesnych technologii w nauce zarządzania pieniędzmi, oszczędzania przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Powstają projekty, które wskazują m.in. na to, że narzędzia cyfrowe (aplikacje w formie symulacyjnej) mogą wspierać rozumienie zarządzania pieniędzmi (Lee, Kwon, 2016). Wartościowym działaniem badawczym byłoby przeprowadzenie zbliżonych analiz na gruncie polskim.

Konkluzja

Analizy dotyczące oszczędzania wyraźnie wskazują, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą oszczędzać własne środki w sposób skuteczny, jeżeli cel jest dla nich konkretny, zrozumiały i atrakcyjny. Oszczędzanie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest czynnością trudną, wymagającą czasu i wysiłku, w związku z tym niezwykle ważną rolę odgrywają osoby wspierające (członkowie rodziny, profesjonalści). Samodzielne dysponowanie własnym dochodem wymaga odpowiedniej kontroli nad bieżącymi potrzebami oraz emocjami, co może stanowić wyzwanie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Temat oszczędzania ściśle łączy się z kontekstem rodzinnym. To rodzice bardzo często pełnią funkcję opiekunów zarządzających finansami dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ta kwestia wymaga szerszej analizy w innych projektach badawczych pod kątem tego, na ile dorośli z niepełnosprawnością intelektualną zgadzają się na takie rozwiązanie, na ile sami uważają takie podejście za właściwe dla nich, a na ile za ograniczające ich samodzielność, odbierające im ważny element dorosłości. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wskazują rodziców jako osoby naturalnie ich wspierające, lecz jednocześnie nie chcą

rezygnować ze swojej samodzielności w podejmowaniu decyzji. Osoby te dążą do wiedzy – pytają, sprawdzają, weryfikują swoją perspektywę z perspektywą bliższych. Właściwe w tym kontekście jest podejście bazujące na wspieranym podejmowaniu decyzji, w którym osoba z niepełnosprawnością pozostaje osobą, która decyduje w konkretnej kwestii, a osoby wspierające stanowią pomoc w zrozumieniu informacji oraz wyborze, a także analizie potencjalnych konsekwencji decyzji.

Posiadanie własnego źródła dochodu przez młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną sprzyja większej świadomości finansowej w zakresie oszczędzania, korzystania z finansowych rozwiązań technologicznych oraz wprowadzania bardziej zaawansowanych strategii oszczędzania we własnym życiu. Dochód, w tym kontekście, nie tylko stanowi środek do życia, lecz także wzmacnia poczucie sprawczości, niezależności, a także odpowiedzialności finansowej. Ogromne zróżnicowanie w zakresie źródła dochodów wśród młodych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazuje również, iż ta grupa nie jest homogeniczna pod względem życiowej samodzielności. Oznacza to konieczność różnicowania programów edukacji finansowej – część osób będzie potrzebowała nauki bazującej na prostych narzędziach i nadzoru ze strony nauczycieli czy rodziców, część jednak będzie chętnie zdobywała wiedzę na tematy dotyczące bardziej złożonych zagadnień ekonomicznych. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są otwarte i zainteresowane zajęciami z zakresu edukacji finansowej czy szerzej ujmowanej edukacji ekonomicznej. Dostrzegają wartość zdobywania wiedzy na temat pieniędzy, banków, płatności, oszczędzania czy cyfrowych usług płatniczych. Działania edukacyjne muszą być jednakże ściśle połączone z codziennymi doświadczeniami tych osób. Wnioski te obrazują podejście teoretyczne określane jako CRA (ang. *concrete-representational-abstract*), zgodnie z którym nauka oparta na konkretności jest bardziej przystępna poznawczo niż formy abstrakcyjne (Bouck, Park, Nickell, 2017). W przypadku edukacji finansowej oznacza to zaczynanie od ćwiczeń na materiałach konkretnych (monety, banknoty, trening ekonomiczny w sklepie) i następnie przejście w kierunku zagadnień bardziej abstrakcyjnych (np. saldo, przelew, odsetki).

Źródło finansowania

Artykuł powstał w ramach projektu „Cyfrowe usługi finansowe konsumentów i konsumentek z niepełnosprawnością intelektualną na tle inkluzji finansowej i empowermentu w gospodarce cyfrowej” realizowanego w latach 2024–2025 ze środków Narodowego Centrum Nauki, konkurs Miniatura, nr 2024/08/X/HS6/00468.

Bibliografia

- Adams, K.B., Ramasamy, R., Bennett, K.D., Finnegan, L., Kearney, K.B., Downey, A. (2025). I CAN-B money savvy! Teaching adults with intellectual and developmental disabilities to make purchasing decisions online. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06899-5>
- Barczak, M.A. (2019). Simulated and community-based instruction: Teaching students with intellectual and developmental disabilities to make financial transactions. *Teaching Exceptional Children*, 51(4), 313–321. <https://doi.org/10.1177/0040059919826035>

- Bąbka, J. (2019). Wspieranie społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną – na przykładzie Zakładu Aktywności Zawodowej. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 105–120. <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.14>
- Bąbka, J. (2022). Kapitał społeczny dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 23, 243–259. <https://doi.org/10.34768/dma.vi23.656>
- Bocheński, L. (2022). *Jak dobrze korzystać z pieniędzy. Co osoba z niepełnosprawnością intelektualną powinna wiedzieć o gospodarowaniu pieniędzmi*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną.
- Bouck, E., Park, J., Nickell, B. (2017). Using the concrete-representational-abstract approach to support students with intellectual disability to solve change-making problems. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 24–36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.006>
- Butkowska, M., Strużyk, L., Wilgoz, J. (2013). *Z pieniędzmi za pan brat. Poradnik dla edukacji ekonomicznej osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Caniglia, J., Michali, Y. (2018). A financial literacy course for postsecondary students with intellectual disabilities (practice brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 295–300.
- Frączek, B. (2017). *Edukacja finansowa jako determinanta wzrostu włączenia finansowego. Podejście zintegrowane*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.
- Helferty, J. (2024). *Legislative analysis: Integrating special education in financial literacy education requirements*. <https://yipinstitute.org/journal/legislative-analysis-integrating-special-education-in-financial-literacy-education-requirements> (dostęp: 22.12.2024).
- Henning, M.B., Johnston-Rodriguez, S. (2018). Evaluating financial literacy curriculum for young adults with special needs: A review of content, universal design for learning, and culturally responsive curriculum principles. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(2), 118–135. <https://doi.org/10.1177/2047173418789593>
- Hopkins, S., O'Donovan, R. (2021). Using complex learning tasks to build procedural fluency and financial literacy for young people with intellectual disability. *Mathematics Education Research Journal*, 33(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00279-w>
- Kang, S., Kastberg, S., Mason, B. (2025). Financial literacy for individuals with intellectual and developmental disabilities: Border crossing required. *School Science and Mathematics*, 125(1), 18–32. <https://doi.org/10.1111/ssm.18326>
- Kupisiewicz, M. (2004). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kupisiewicz, M. (2018). Wychowanie ekonomiczne – w drodze ku dorosłości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Szkoła Specjalna*, 79(5), 354–368. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.8554>
- Lee, E., Kwon, J. (2016). Effects of money simulation application on persons with intellectual disabilities with money transaction difficulties. *International Journal of Computational Vision and Robotics*, 6(3), 253–260. <https://doi.org/10.1504/ijcvr.2016.077360>
- Lopez-Basterretxea, A., Mendez-Zorrilla, A., Garcia-Zapirain, B. (2014). A telemonitoring tool based on serious games addressing money management skills for people with intellectual disability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(3), 2361–2380. <https://doi.org/10.3390/ijerph110302361>
- Park, J., Bassette, L., Bouck, E. (2023). Using TouchMath to teach money identification to students with autism spectrum disorders: A brief report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(3), 357–365. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2021.1882665>
- Sosnowski, M. (2019). Zastosowanie gier symulacyjnych jako nowoczesnego narzędzia edukacji ekonomicznej w szkole wyższej. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, 48(2), 211–226.

- Stowarzyszenie na Tak (2021). *Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku życia „Dorośli niezależni”*. https://www.power.gov.pl/media/110622/Dorosli_niezalezniwpraktyce.pdf (dostęp: 22.01.2026).
- Suto, W.M.I., Clare, I.C.H., Holland, A.J., Watson, P.C. (2005). Capacity to make financial decisions among people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(3), 199–209. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00635.x>
- Vieira de Melo, B.B., Silveira-Maia, M., Ribeiro, S.B. (2023). Full financial education programmes for people with disabilities: A scoping review. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0222. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0222>
- Wolska, D. (2015). *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

VOICE OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON FINANCIAL EDUCATION AND SAVINGS

Abstract

In light of the difficulties identified by theorists and educators in introducing the idea of financial inclusion among people with disabilities, educational activities are being carried out to enhance the financial and economic competencies of people with intellectual disabilities. The project described in this article aimed to understand the perspectives of young adults with intellectual disabilities on saving and financial education. The main research questions were as follows: How do young adults with intellectual disabilities perceive the issue of saving? What themes related to financial education emerge in the statements of young adults with intellectual disabilities? A qualitative research strategy was applied in the project. Two focus group interviews were conducted with young adults with intellectual disabilities (aged 18–22) and one individual interview with a 41-year-old person with an intellectual disability. Two main research categories emerged from the participants' statements: saving and financial education.

Keywords: financial education, saving, intellectual disability, adulthood

IWONA UŁAMEK
<https://orcid.org/0009-0009-6720-5784>
iwona.ulamek@ujk.edu.pl
INGA STASZOWSKA
<https://orcid.org/0009-0002-8333-3638>
inga.staszowska@ujk.edu.pl
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2833
Data wpływu: 19.09.2025
Data przyjęcia: 11.12.2025

WYBRANE CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE WDRAŻANIE ZAŁOŻEŃ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Artykuł ma charakter przeglądowo-refleksyjny i przedstawia problem edukacji włączającej – od podstaw prawnych, przez funkcjonowanie i adaptację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole, aż po rolę nauczyciela i rodziców w procesie inkluzji. Na początku wyjaśniono termin „edukacja włączająca” i omówiono najważniejsze akty prawne z nią związane. Teoretyczne i praktyczne rozwiązania kształcenia inkluzyjnego zostały poddane analizie, ponieważ samo „włączanie” dziecka do grupy rówieśniczej w placówkach edukacyjnych nie oznacza jeszcze rzeczywistej inkluzji. Szczególnie, gdy pojawiają się trudności związane z liczebnością klasy, przeciążeniem kadry, wygórowanymi oczekiwaniami w stosunku do kompetencji specjalistów, a także niewystarczającym wsparciem organizacyjnym. W pracy omówiono wybrane problemy w systemie kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Skupiono się również na roli nauczycieli i specjalistów w kształceniu inkluzyjnym, a także współpracy z rodzicami dziecka. Rekomendacje wskazane w zakończeniu artykułu mogą pomóc w zrozumieniu i poprawie jakości działań prowadzonych w ramach edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja włączająca, trudności, wsparcie, specjalne potrzeby edukacyjne

Wprowadzenie

Edukacja włączająca to specyficzny proces, obejmujący kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) z ich sprawnymi rówieśnikami, przy jednoczesnym zapewnieniu wsparcia i poczucia przynależności do szkolnej społeczności (Głodkowska, 2010). Włączanie oznacza wprowadzanie elementów odmiennych do istniejących struktur oraz dostosowanie tych elementów do grupowych wzorców i norm (Olszewski, Parys, 2016). Wiąże się z akceptacją i uznaniem oczekiwań społecznych, pozwala na przystosowanie się do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami w zakresie zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności (Szumski, 2009).

Realizację idei edukacji włączającej utrudniają różne problemy i dylematy, odnoszące się do systemu oświatowego, funkcjonowania oraz struktury placówki przedszkolnej i szkolnej, działań nauczycielskich i specjalistycznych, relacji w grupie, modeli współpracy z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badacze zajmujący się zagadnieniem inkluzji w edukacji

zwracają uwagę na fakt, że proces włączania może przebiegać równocześnie z wykluczeniem społecznym, trudnościami w integracji zespołu klasowego, niedostosowaniem zajęć dydaktycznych do specyficznych cech uczniów, niespójnościami w oczekiwaniach szkolnych i rodzinnych wobec wspierania rozwoju uczniów z niepełnosprawnościami i specyficznymi trudnościami (np. Chrzanowska, 2018; Głodkowska, 2010; Szumski, 2009, 2019).

W związku z licznymi wyzwaniem edukacji włączającej wskazana jest refleksja nad jej aktualnym stanem i rzeczywistą praktyką oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych i społecznych.

Trudności systemowe w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Polski system oświaty wprowadza odpowiednie instrumenty i procedury związane z kształceniem, opieką i wychowaniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najważniejszym dokumentem krajowym w tym zakresie jest Konstytucja RP, która stanowi, że każdy ma prawo do nauki (art. 70). Podstawowymi aktami prawnymi, na których opiera się funkcjonowanie systemu oświaty, są: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty i Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe wraz z towarzyszącymi jej rozporządzeniami. Wśród aktów prawnych powiązanych z zagadnieniami kształcenia tej grupy dzieci znajdują się rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące m.in. dostosowania realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy kształcenia ogólnego do uczniów z niepełnosprawnością (Dz.U. 2017 poz. 356 z późn. zm.); organizowania odpowiednich warunków i zasad kształcenia dla wychowania oraz opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309); zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591). Celem wprowadzenia w życie wymienionych przepisów prawnych jest stworzenie rzeczywistych procedur udzielania pomocy i wsparcia dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, już od momentu zaobserwowania specyficznych trudności w przedszkolu i szkole (a niekiedy nawet wcześniej).

Zgodnie z ogólnymi założeniami prawa oświatowego oraz wymienionych rozporządzeń przedszkola i szkoły zapewniają realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i dostosowują warunki do nauki do indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych. Wprowadzają zajęcia dodatkowe i specjalistyczne, w szczególności rewalidacyjne, socjoterapeutyczne i resocjalizacyjne, a także wspierają integrację dzieci ze środowiskiem przedszkolnym i szkolnym. Treść wymienionych przepisów prawnych dotyczy też przygotowania uczniów do samodzielności w życiu dorosłym czy opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Pomimo prawnych wskazań i systemowych rekomendacji badacze dostrzegają potrzebę poprawienia polityki i praktyki nauczania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co przełożyłoby się na „rzeczywisty dostęp do

możliwości kształcenia respektującego różnice indywidualne i zapewniającego wszystkim edukację wysokiej jakości, skupiającą się na mocnych, a nie na słabych stronach ucznia” (Nadachewicz, Bilewicz, 2020, s. 69). Jednocześnie należy naświetlać i upowszechniać zasadę równości szans, kształtowania adekwatnego do potrzeb dydaktycznych ucznia poziomu motywacji, wspierania rozwoju emocjonalnego i społecznego.

Zdaniem Iwony Chrzanowskiej (2018, s. 557–558) wraz z upowszechnieniem kształcenia integracyjnego doszło do uproszczenia tej koncepcji, polegającego na systemowym umieszczaniu uczniów z niepełnosprawnością w zwykłej szkole i zapewnieniu im specjalistycznej pedagogicznej pomocy – co zdaniem badaczki przypomina „swoisty dodatek” lub wręcz „system” w edukacji. Joanna Głodkowska (2010), skłaniając do zmiany takiego postrzegania inkluzji, wskazuje, że fundamentalna w jej idei jest dbałość o dobre warunki dydaktyczno-wychowawcze, tak by edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami stanowiła przygotowanie do życia, jakie będą w stanie podjąć. W tym celu zasadniczą transformacją jest odejście od zasady: „każdemu to samo” w kierunku założenia: „każdemu to, co dla niego właściwe i mu potrzebne”. Włączanie nie powinno uwidaczniać „inności”, wykluczać, alienować i dyskryminować, ale wzmacniać poczucie przynależności grupowej.

Zadanie to może być trudne do zrealizowania. Wśród licznych mankamentów funkcjonowania systemu oświatowego i rzeczywistości edukacyjnej wskazuje się m.in. dużą liczebność grup przedszkolnych i zespołów klasowych, małą ofertę zajęć pozalekcyjnych i dodatkowych dla uczniów ze SPE (sprzyjających edukacji, socjalizacji i rozwijających ich jednostkowe zainteresowania), niewystarczające przygotowanie pedagogiczne i specjalistyczne kadry, sztywność programów kształcenia oraz skromne wyposażenie placówek w pomoce, urządzenia i multimedia ułatwiające efektywne uczenie się (Kitlińska-Król, 2014). Bożena Krupa i Józef Sowa (2021, s. 93) twierdzą, że „indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów w wielu przypadkach jest fikcją” ze względu na specyfikę polskiego systemu oświatowego.

Z kolei na podstawie eksperckiego raportu z 2021 r. pt. *Dostępność i użyteczność w Polsce różnych form edukacji powszechnej oraz ich wpływ na proces integracji społecznej osób niepełnosprawnych* klasy integracyjne, które powinny w spójny sposób łączyć uczniów pełnosprawnych z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, są przedstawiane jako dwie klasy w jednej, przy czym nie ma relacji pomiędzy tymi obiema grupami (integracja istnieje wyłącznie na poziomie przestrzenno-czasowym). W takim procesie nie ma szans na osiągnięcie sukcesu szkolnego i społecznego, polegającego na zbudowaniu relacji „my” (Lejzerowicz, 2015).

Zatem właściwe działania inkluzyjne powinny rozpocząć się już na etapie przygotowania placówki oświatowej do przyjęcia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania dotyczące problemów i wyzwań edukacji włączającej (Kargin, Hacıbrahimoglu, 2017) wskazują na niekompetentność kadry pedagogicznej – ograniczenia we wzajemnym przekazywaniu informacji zwrotnej (dyrekcja – specjaliści – nauczyciele – rodzice). Uwidacznia się także brak odpowiedniego przywództwa ze strony dyrektorów w zakresie nadzorowania realizowanych zajęć dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz problem mobilizacji społeczności do uczestnictwa w programie kształcenia inkluzyjnego (Dash, 2018).

Małgorzata Kitlińska-Król (2014) uważa, że wprowadzenie ucznia do systemu edukacyjnego wymaga przede wszystkim odpowiedniego szkolenia nauczycieli oraz zatrudnienia specjalistów posiadających kompetencje z zakresu pedagogiki specjalnej. Równie istotne jest zaplanowanie cyklu spotkań promujących edukację włączającą dla społeczności rodziców i podjęcie działań integrujących grupę przedszkolną lub klasę szkolną. Kluczowe są kwestie organizacji przestrzennej budynku przedszkola lub szkoły (sala, szatnia, jadalnia, miejsce wyciszenia itp.) oraz zapewnienie – w ramach posiadanych środków finansujących realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu – sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, gwarantujących właściwe warunki do nauki ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe, edukacyjne oraz psychofizyczne dzieci (Celuch, Czarnocka, 2024).

Dylematy w edukacji włączającej – adaptacja i funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym

Mówiąc o wyzwaniach związanych z działaniami inkluzyjnymi, warto zwrócić uwagę na etap adaptacji i funkcjonowania dziecka w przedszkolu lub szkole. Wśród licznych trudności problematyczne jest już samo diagnozowanie sprawności dziecka, ujmowane w kontekście medycznym i przedstawiające ucznia głównie przez pryzmat jego deficytów, a nie możliwości, zdolności czy sił rozwojowych. Na podstawie przygotowanego w ten sposób orzeczenia bądź opinii coraz częściej w toku procesu nauczania wypracowywany zostaje uniwersalny model kształcenia dostosowany do potrzeb wszystkich dzieci, niezależnie od ich jednostkowych predyspozycji czy ograniczeń, co również rodzi pytanie o zasadność organizowania ujednoczonej ścieżki edukacyjnej dla uczniów sprawnych oraz tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Leshchenko, Szymczyk, 2021).

Okres adaptacji i funkcjonowania dziecka w środowisku przedszkolnym lub szkolnym wiąże się z oddziaływaniami i interakcjami społecznymi, a także charakterystyką zaburzeń dziecka. W tym kontekście uwidaczniają się liczne problemy. Wśród nich wyróżnia się np.:

- tendencja do unikania kontaktów rówieśniczych, nieumiejętność ich nawiązywania bądź słabą zdolność do interakcji społecznych – zmierzające do autystycznej samotności;
- trudności komunikacyjne – wynikające z nierozwiniętej mowy lub jej zaburzeń, problemów podtrzymywania rozmowy, tendencji do jąkania lub powtarzania się;
- schematyczność w funkcjonowaniu oraz trudność w akceptacji zmian (również nowych osób, miejsc);
- nieadekwatność reakcji emocjonalnych i społecznych oraz trudności w ich kontrolowaniu;
- brak lub nierozwinięte umiejętności w zakresie samoobsługi i organizacji (przestrzeni, planowania uczenia się);
- fiksacje oraz zatracanie się we własnych zainteresowaniach, jednostkowych obszarach tematycznych lub przedmiotach (Czarnocka, Perek, Revkovych, 2022).

Trudności te wynikają ze specyfiki funkcjonowania ucznia i uwarunkowań jego rozwoju, które sprawiają, że wymagane jest wsparcie i objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną oraz terapeutyczną. Można do nich dodać również ograniczenia sensomotoryczne, utrudnienia w zakresie ruchu, słuchu i wzroku. Wymienione trudności mogą oddziaływać na samoocenę dzieci z niepełnosprawnością, ich wyniki osiągnięte w nauce szkolnej, akceptację i uczestnictwo społeczne, kontakty z innymi, a przede wszystkim na wyrażanie i zaspokajanie potrzeb (Godawa, 2017). Brak świadomości i zrozumienia kwestii niepełnosprawności może przyczyniać się do kultury wykluczenia, w której dzieci te są traktowane jako mniej zdolne lub mniej godne uwagi (Nurullayevna, Maxmud, Jaloliddin, 2025). Negatywne nastawienie rówieśników i nauczycieli może pogłębić izolację oraz poczucie niedostosowania. Chrzanowska zauważa, że koncepcją wyjaśniającą te zjawiska jest tzw. teoria naznaczenia społecznego, która oznacza napiętnowanie wybranych jednostek lub grup przez społeczeństwo oraz lokowanie pewnych członków społeczności na „marginesie jej życia” (Chrzanowska, 2018, s. 123–124).

Autentyczna integracja osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna polegać na ich całościowej akceptacji przez społeczeństwo, na postrzeganiu dziecka przez pryzmat jego indywidualności i niepowtarzalności, a nie negowaniu istniejących dysfunkcji. W działaniach integracyjnych należy tworzyć odpowiednie warunki do nauki i życia, które będą umożliwiać im korzystanie „z pełni dóbr społecznych” (Świgost, 2019). Przewyciężanie stygmatyzowania dzieci ze specjalnymi potrzebami wymaga stałych zmian w kierunku większej afirmacji i zrozumienia ich potrzeb, a także predyspozycji i zdolności (Lindsay, Edwards, 2013). W opinii Chrzanowskiej (2018, s. 534) współczesna edukacja „musi jeszcze w większym stopniu walczyć o podmiotowy charakter relacji, oznaczający większą ekspresywność, spontaniczność, emocjonalność i szczerą postawę wobec wszystkich uczestników edukacyjnego dyskursu”. Należy podjąć się zredefiniowania znaczenia inkluzyjności w polskim systemie edukacyjnym, otworzyć się na wybory poznawcze uczestników edukacji, dokonać dekonstrukcji wiedzy, reinterpretacji i modernizacji treści dydaktyczno-wychowawczych.

Rola nauczyciela i specjalistów w edukacji inkluzyjnej

Współczesne wyzwania edukacji inkluzyjnej są nieodłącznym elementem konstruowania roli nauczyciela i specjalistów w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zadania, które powinni realizować, zawarte zostały we wspomnianych już wcześniej rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej. W związku z wymienionymi aktami prawnymi oraz wskazanymi trudnościami w realizacji działań specjalistów i nauczycieli w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami nasuwa się pytanie: czy istotniejsze są kompetencje personalne, predyspozycje czy poziom przygotowania? Badacze społeczni wielokrotnie wskazują, że niekompetentność może wynikać z braku doświadczenia, niskiego poziomu przygotowania lub braku predyspozycji do wykonywania tegoż zawodu. Dodatkową determinantą mogą być nieodpowiednie warunki, w których pracują pedagodzy i specjaliści, niesprzyjające właściwemu prowadzeniu procesu edukacyjnego (niewystarczające zaplecze

dydaktyczno-edukacyjne, trudności w zorganizowaniu sali dla działań terapeutycznych itp.). Inne czynniki utrudniające realizację roli nauczyciela w edukacji inkluzyjnej dotyczą braku współpracy pomiędzy nauczycielem wspomagającym a nauczycielami prowadzącymi grupę przedszkolną/klasę, duża liczebność uczniów w klasie, brak rzeczywistej indywidualizacji nauczania, a także postrzeganie ucznia ze specjalnymi potrzebami jako „problemu” dla procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu lub szkole (por. Kitlińska-Król, 2014; Chrzanowska, Szumski, 2019; Kargin, Hacıbrahimoğlu, 2017).

Jak wskazuje Anna Brzezińska (2002, s. 29), „sukcesy szkolne każdego ucznia zależą od jego aktywności, a także od dorosłych, tworzących mu warunki uczenia się. Inaczej mówiąc, są one wynikiem procesu wielorakiej interakcji (współgry) właściwości dziecka i właściwości placówki”. Współczesny nauczyciel, w związku z polityką równości szans społecznych i przeciwdziałania wykluczeniu, powinien analizować bariery systemowe, utrudniające uczniom uczestnictwo i naukę, a nie skupiać się wyłącznie na deficytach dzieci czy trudnościach ich rodzin (Nadachewicz, Bilewicz, 2020, s. 37–38). Do najczęściej wymienianych barier, które potęgują kreowanie negatywnego obrazu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należą m.in. brak doświadczenia i wiedzy nauczycieli o charakterystyce zaburzeń rozwojowych, niepełnosprawności i innych trudności, sztywne programy i metody nauczania, postawy ograniczające uczestnictwo czy osiągnięcia uczniów, związane np. z przyjętym, niezmiennym stylem pracy nauczyciela (Nadachewicz, Bilewicz, 2020, s. 38).

W 2012 r. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi opracowała *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, który określił podstawowe umiejętności i zakres wiedzy, a także postawy i wartości, jakie powinien reprezentować każdy nauczyciel pracujący w tymże systemie. Zgodnie z nim nauczyciel edukacji inkluzyjnej powinien być osobą cierpliwą, wyrozumiałą i (auto)refleksyjną, rozumieć niedoskonałości drugiego człowieka, a ponadto być kreatywny, pomysłowy i umiejętnie radzić sobie z trudnymi zachowaniami ucznia. Zdaniem badaczki Renaty Kołodziejczyk (2020, s. 126) *Profil* stwarza „wizję idealnego nauczyciela edukacji włączającej” i przedstawia konkretne wymagania „w zakresie kompetencji oraz umiejętności metodycznych i organizacyjnych, których oczekuje się od nauczyciela pracującego z grupą zróżnicowaną”, co może być również przyczyną braku gotowości nauczycieli do pracy na tymże stanowisku i stanowić reprezentację nieosiągalnego i niemożliwego do realizowania wzorca.

Edukacja inkluzyjna to proces, który wymaga pełnej zgody nauczycieli na takie rozwiązania systemowe, „gdy z jednej strony mentalnie zaakceptują [oni] idee inkluzji, a z drugiej będą przekonani o swoich kompetencjach i w praktyce zawodowej będą doświadczali satysfakcji i poczucia, że odnoszą sukcesy” (Kołodziejczyk, 2020, s. 126). Akceptacja tych rozwiązań może doprowadzić do właściwego przyjęcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Takie postrzeganie edukacji włączającej sprawia, że staje się ona „miejscem” zarówno dla dzieci pełnosprawnych, szczególnie uzdolnionych, jak i dla uczniów z trudnościami oraz z niepełnosprawnościami (Kołodziejczyk, 2020).

Istotnym elementem pracy nauczyciela w edukacji inkluzyjnej jest poczucie samoskuteczności, czyli osobiste przekonanie, że „jest w stanie podjąć zadaniem w klasie, do której uczęszczają uczniowie bez niepełnosprawności

i z niepełnosprawnością” (por. Sharma, Loreman, Forlin, 2011, Malinen, Savolainen, Xu, 2012, za: Chrzanowska, Szumski, 2019, s. 61). Tak definiowana samoskuteczność obejmuje trzy obszary działalności nauczyciela:

- 1) efektywne kształcenie wszystkich uczniów w grupie zróżnicowanej;
- 2) radzenie sobie z trudnymi sytuacjami;
- 3) współpraca z innymi specjalistami oraz nauczycielami.

Ważnym elementem pracy jest także opanowanie przez nauczyciela z jednej strony sztuki indywidualizacji w nauczaniu, z drugiej zaś – projektowania uniwersalnego. Jak podaje Barbara Skałbana (2021, s. 305), styl pracy współczesnego nauczyciela edukacji włączającej powinien opierać się na holistycznym opracowaniu planu pracy z uwzględnieniem potrzeb wszystkich uczniów, oferującego im lekcje zachęcające do świadomego i aktywnego uczestnictwa w nich. Wprowadzana na zajęciach tematyka edukacyjno-wychowawcza powinna kształtować postawę tolerancji, wzajemnego szacunku i zrozumienia dla różnorodności, nawoływać do współpracy, jak również uwzględniać jednostkowe zainteresowania, opinie i predyspozycje. W takich działaniach powinno się wykorzystywać ocenianie kształtujące ukierunkowane na wzbogacanie wiedzy i umiejętności dzieci, a także wprowadzić bieżące diagnozowanie potrzeb edukacyjnych wychowanków, co z pewnością będzie oddziaływać na budowanie atmosfery życzliwości i poczucia odpowiedzialności (Wiśniewska, 2020, s. 97).

Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga stosowania różnych metod i strategii pracy. Iwona Chrzanowska i Grzegorz Szumski (2019, s. 62) wymieniają wiele skutecznych oddziaływań: „udzielanie uczniom częstych, wyczerpujących informacji zwrotnych na temat ich postępów i wzmacnianie ich motywacji do uczenia się, stosowanie metod opartych na współpracy, klarowne, dobrze ustrukturyzowane prezentowanie materiału z wykorzystaniem zasad uniwersalnego projektowania zajęć, umiejętne stosowanie technologii informacyjnych do indywidualizowania nauczania i upogładowienia materiału, a także efektywne zagospodarowanie czasu lekcji”. Ponadto badacze wspominają o specyficznych umiejętnościach, tj. opracowanie Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET), monitorowanie ich realizacji oraz modyfikowanie programów zależnie od potrzeb, rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, współpraca w zespołach wielospecjalistycznych oraz współpraca z rodzicami (Chrzanowska, Szumski, 2019, s. 62).

Współpraca z rodzicami dziecka ze SPE – wyzwania i szanse w praktyce pedagogicznej

Współpraca placówki oświatowej z rodzicami, bez względu na rodzaj, jest regulowana odrębnymi aktami prawnymi, m.in. Konwencją o prawach dziecka, która określa prawa i obowiązki rodziców oraz pomoc przy ich realizacji, a także przyznaje każdemu dziecku prawo do nauki i umożliwia rozwój osobowości (Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526). Następnym istotnym dokumentem jest Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, która ustala m.in. odpowiedzialność rodziców za aktywne współuczestnictwo w procesie edukacyjnym ich dzieci, prawo do pełnego dostępu do informacji dotyczących placówek oświatowych istotnych

z punktu widzenia dobra dziecka, jak również prawo do współdecydowania o kierunkach polityki edukacyjnej realizowanej w szkołach i innych instytucjach, do których uczęszcza ich dziecko (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2014; por. Rola, 2019, s. 250). Kolejne prawa i obowiązki rodziców w edukacji wynikają również z Konstytucji RP, a także przepisów Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe i rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej, m.in. prawo do uczestnictwa w posiedzeniach zespołu opracowującego IPET (Rola, 2019, s. 251–252). Po dokonaniu krótkiego przeglądu i analizy wymienionych aktów prawnych można powiedzieć, że prawo w pełni umożliwia podjęcie wspólnych działań: opiekuńczych, edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych, wspierających rozwój dziecka w partnerstwie rodzic – nauczyciel.

Rodzice, dziecko i nauczyciel tworzą niezwykle triadę wzajemnych oddziaływań. Zwłaszcza relacja rodzica dziecka ze SPE z nauczycielem/specjalistą jest niezwykle ważna w procesie edukacyjno-terapeutycznym. To właśnie od zaangażowania, postaw i pozytywnych interakcji pomiędzy tymi trzema ogniwami zależy skuteczność edukacji inkluzyjnej (por. Kołodziejczyk, 2020, s. 26). Ważnymi aspektami współpracy między rodzicami a specjalistami są ponadto czas otrzymania diagnozy oraz sposób ustosunkowania się do jej wyniku. Krystyna Barłóg (2022, s. 25) zwraca uwagę na fakt, że rezultat przeprowadzonych badań diagnostycznych może powodować wśród rodziców poczucie niepewności, braku wiedzy czy nawet wywołać reakcję obronną wobec nowych informacji, np. negatywną postawę wobec niepełnosprawności (niezrozumienie, niedopuszczenie do świadomości zaburzeń dziecka, obwinianie się o jego rozwój itp.), co w konsekwencji może utrudniać proces adaptacyjny czy terapeutyczny dziecka. Należy zauważyć, że „niepełnosprawność jest szczególnym utrudnieniem, które może zmieniać jakość życia jednostki nią dotkniętej, reorganizować jej cele czy plany życiowe (...), oraz często także izolować ją od relacji społecznych. Może również prowadzić do alienacji, marginalizacji czy wykluczania” (Barłóg, 2022, s. 26).

W odniesieniu do tych zjawisk fundamentalne dla współpracy pomiędzy placówką oświatową a środowiskiem rodzinnym dziecka jest zrozumienie przez zespół pedagogów i specjalistów sytuacji uczniów z niepełnosprawnością: po otrzymaniu diagnozy rozpadowi ulega obraz idealnego dziecka, rodzice przeżywają swojego rodzaju proces żałoby, może pojawić się szok, zaprzeczanie, niedowierzanie, odrzucenie dziecka bądź zagubienie, poszukiwanie nowych rozwiązań, intensywne dążenie do poprawy stanu dziecka itp. By adaptacja i funkcjonowanie dziecka w przedszkolu lub szkole przebiegało sprawnie, nauczyciele i specjaliści na każdym etapie winni wspierać dziecko oraz jego rodziców, bez pejoratywnej i jednostronnej krytyki. Empatia, wyrozumiałość i zrozumienie mogą okazać się kluczem do przezwyciężania różnych trudności społecznych i edukacyjnych ucznia, a nawet wspomagać jednostkowy rozwój dziecka z uwzględnieniem zasady pozytywnej współpracy z jego rodzicami (por. Parchomiuk, 2018; Kornas-Biela, 2006).

Warto zauważyć, że w procesie adaptacji i w dalszym procesie edukacyjno-terapeutycznym to rodzic – zwłaszcza w pierwszych miesiącach funkcjonowania dziecka w placówce oświatowej – jest niezwykle ważnym źródłem informacji na temat dziecka, jego zachowania, funkcjonowania w środowisku społecznym, efektywności podejmowanych w placówce działań (por. Twardowski, 1991).

Należy również pamiętać o tym, że system edukacji włączającej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej obejmuje nie tylko dziecko, lecz także rodzica. W ramach takich działań może on korzystać z porad, warsztatów i konsultacji specjalistycznych czy instruktażu do pracy w domu.

W trakcie współpracy z rodzicami konstruuje się opinia rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na temat edukacji włączającej. W literaturze naukowej można spotkać dwie postawy rodziców dzieci ze SPE w odniesieniu do inkluzji:

- postawa akceptująca i aprobująca – rodzice wartościują możliwość wspólnego kształcenia z pełnosprawnymi rówieśnikami; uznanie wobec działań pedagogów i specjalistów wyłania się już w momencie swobodnego wyboru placówki edukacyjnej oferującej właściwe podejście do dziecka ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnością oraz w trakcie efektywnej współpracy z pracownikami takiej placówki; chwalone są przez rodziców aktywności umożliwiające skonfrontowanie zachowań dziecka z niepełnosprawnością z normatywnymi zachowaniami rówieśników, co sprzyja nabywaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych i wzorców postępowania;
- postawa sceptyczna – odnosi się głównie do poziomu kwalifikacji kadry, wyposażenia placówek, a także zjawiska izolacji społecznej dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Chrzanowska, Szumski, 2019).

Przedszkola i szkoły powinny dążyć do wzmocnienia postawy akceptującej poprzez wspieranie i angażowanie rodziców w proces terapeutyczny, co w rezultacie zniweluje bariery i trudności związane z osamotnieniem czy poczuciem winy, krzywdy, lęku i niepewności.

Rekomendacje

Aby dziecko mogło skuteczniej pokonać trudności funkcjonalne i adaptacyjne, w zakresie edukacji inkluzyjnej rekomenduje się:

- podnoszenie kwalifikacji nauczycieli w sprawdzonych, akredytowanych ośrodkach kształcenia;
- współpracę z ośrodkami i poradniami, zajmującymi się pracą z dziećmi ze SPE, umożliwiającą wymianę doświadczeń, pomysłów i inspiracji;
- zadbanie o sensowność i atrakcyjność nauczanych treści, wykorzystanie nowoczesnych metod, zindywidualizowanych do potrzeb dziecka;
- wyznaczanie ambitnych, ale realnych do wykonania przez dziecko zadań, które będą rozwijać jego zainteresowania i wzbogacać preferencje naukowe;
- zachęcanie ucznia do współodpowiedzialności za proces nauczania poprzez umożliwienie wyboru proponowanych programów i metod nauczania;
- budowanie pozytywnych, życzliwych relacji z dzieckiem i jego rodziną;
- zapewnienie dostosowanych materiałów i pomocy, ułatwiających uczenie się;
- integrowanie dzieci/uczniów poprzez organizowanie zabaw i prac projektowych;
- prowadzenie we współpracy ze specjalistami warsztatów, zajęć informacyjnych na temat funkcjonowania osób ze SPE wśród nauczycieli, rodziców, dzieci/uczniów;
- angażowanie rodziców i dzieci w życie społeczności szkolnej poprzez udział w uroczystościach szkolnych/przedszkolnych i innych wydarzeniach;

- ścisłą współpracę pomiędzy nauczycielami a specjalistami w trosce o właściwy przepływ informacji na temat postępów lub trudności dziecka;
- rzetelną analizę efektów podjętych oddziaływań poprzez ich bieżący monitoring;
- opracowywanie Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych we współpracy z rodzicami;
- rozwijanie umiejętności proszenia o pomoc w sytuacjach problemowych, co będzie oddziaływać na poprawę komfortu psychicznego nauczyciela/specjalisty i umożliwi zespołowe rozwiązanie trudności.

Podsumowując przegląd literatury badawczej i wybranych aktów prawnych, odnoszących się do trudności adaptacyjnych i funkcjonalnych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówce oświatowej, należy wskazać, że ważne jest, by „miejsce dziecka w systemie” stało się rzeczywistością, a nie tylko konstruktem teoretycznym. Aby dziecko mogło rozwijać swoje predyspozycje i zainteresowania, konieczna jest ścisła współpraca pomiędzy placówką – nauczycielami i specjalistami – a rodzicem. Istotne jest przeprowadzenie rzetelnej diagnozy, jak również dostosowanie działań dydaktyczno-wychowawczych do całej grupy i do dziecka z niepełnosprawnością. Dopiero wówczas, przy wszystkich sprzyjających czynnikach, możliwe będzie odniesienie sukcesu edukacyjnego przez dziecko, zarówno na początku ścieżki dydaktycznej, w trakcie procesu uczenia się, jak i na końcowym etapie kształcenia.

Bibliografia

- Barłóg, K. (2022). Postawy rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wobec niepełnosprawności i inkluzji. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 85(1), 22–31.
- Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyslny start ucznia w szkole* (s. 38–48). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji.
- Celuch, M., Czarnocka, M. (2024). *Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Praktyka.
- Chrzanowska, I. (2018). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Czarnocka, M., Perek, N., Revkovich, S. (2022). *Uczeń w spektrum autyzmu. Aspekty prawne i praktyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Praktyka.
- Dash, N. (2018). Problems and challenges of inclusive education for students with special needs. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 8(1), 155–162. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18091.57122>
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. (2012). *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf (dostęp: 9.08.2025).
- Głodkowska, J. (2010). *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Cz. I*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Godawa, J. (2017). O integracji społecznej ucznia z niepełnosprawnością ruchową w klasie integracyjnej – analiza przypadku. W: K. Barłóg (red.), *Wybrane konteksty i wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej* (s. 216–227). Rzeszów: Wydawnictwo UR.

- Kargin, T., Hacıbrahimoglu, B.Y. (2017). Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1487–1524.
- Kitlińska-Król, M. (2014). Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów/podopiecznych – dylematy edukacji włączającej. W: M. Kitlińska-Król, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 13–31). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB.
- Kołodziejczyk, R. (2020). Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*, 12(3), 125–142.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- Konwencja o prawach dziecka Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf> (dostęp: 9.08.2025).
- Kornas-Biela, D. (2006). Niepełnosprawność w rodzinie – czym jest, co znaczy, trudne początki. W: J. Stala, E. Osewska (red.), *Rodzina. Bezcenny dar i zadanie*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Krupa, B., Sowa, J. (2021). *Pedagogika specjalna – zarys tematyki*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Lejzerowicz, M. (2015). *Dostępność i użyteczność w Polsce różnych form edukacji powszechnej oraz ich wpływ na proces integracji społecznej osób niepełnosprawnych*. http://polscynepełnosprawni.agh.edu.pl/wp-content/uploads/1_3_06_1_raport_ekspertski_polozenie_zbiorowosci_ONS_w_PL_modul_I_Lejzerowicz.pdf (dostęp: 31.07.2025).
- Leshchenko, M., Szymczyk, K. (2021). *Inkluzja a integracja w edukacji. Seria: Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo UJK.
- Lindsay, S., Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623–646.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2014). Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców. <https://www.gov.pl/web/nauka/prawa-rodzicow> (dostęp: 9.08.2025).
- Nadachewicz, K., Bilewicz, M. (2020). *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań pedagogiki inkluzyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nurullayevna, I.S., Maxmud, X.Z., Jaloliddin, M.S. (2025). Inclusive education for children with disabilities: Overcoming challenges and embracing benefits for a more equitable future. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 5(1), 27–32. <https://doi.org/10.17509/ijcsne.v5i1.82690>
- Olszewski, S., Parys, K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Parchomiuk, M. (2018). Życie z dzieckiem niepełnosprawnym. Wielowymiarowość przystosowywania się rodziców. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 305–322.
- Rola, B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. W: I. Chrzanowska, G. Szumski, (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 248–262). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591).
- Skałbana, B. (2021). Wybrane aspekty komunikacji w relacji terapeutycznej nauczyciela z uczniem. *Społeczeństwo – Edukacja – Język*, 13, 79–89.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski, G. (2019). Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy? W: I. Chrzanowska (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 62–69). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Świgost, M. (2019). Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnościami. Wybrane konteksty. W: J. Kostkiewicz, S. Opozda-Suder (red.), *Pedagogika. Niepełnosprawność. Edukacja. Ku szerokim przestrzeniom rozwoju pedagogiki specjalnej* (s. 275–293). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Twardowski, A. (1991). Rodzina a dziecko niepełnosprawne. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 21–24). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.
- Wiśniewska, M. (2020). *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Poradnik dla rodziców i terapeutów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

SELECTED FACTORS HINDERING THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION PRINCIPLES

Abstract

The article presents the topic of functional and adaptive difficulties experienced by children with special educational needs in preschool and school settings. It begins by explaining the concept of inclusive education and discussing the most important legal acts associated with it. Both theoretical and practical approaches to inclusive education are analyzed, with particular attention given to selected challenges within the education system for children with special educational needs. The article also includes a section devoted to the role of teachers and specialists in inclusive education, as well as collaboration with the child's parents. The conclusion consists of recommendations, making the article a valuable contribution to understanding and improving the quality of activities conducted under inclusive education.

Keywords: child, inclusive education, difficulties, support, special educational needs

EWELINA MŁYNARCZYK-KARABIN
https://orcid.org/0000-0002-4684-0895
emlynarczyk@aps.edu.pl
JULIA BODZIONY¹
jb70172@aps.edu.pl
ILONA IWAŃSKA²
ii70263@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2834
Data wpływu: 1.12.2025
Data przyjęcia: 15.12.2025

DEPRESJA, ZACHOWANIA AUTOAGRESYWNE I SUICYDALNE MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU – PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNA, SPOŁECZNA I KLINICZNA

W artykule przedstawiono pogłębioną analizę depresji, zachowań autoagresywnych oraz zachowań suicydalnych młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ang. *autism spectrum disorder*, ASD) w kontekście pedagogicznym i społecznym. Na podstawie przeglądu literatury krajowej i międzynarodowej omówiono uwarunkowania tych zjawisk, obejmujące m.in. trudności emocjonalne, przeciążenie sensoryczne, maskowanie, niedostosowania edukacyjne oraz niewydolność systemu wsparcia zdrowia psychicznego w Polsce. Podkreślono, że klasyczne modele diagnostyczne depresji i suicydalności są niewystarczające w przypadku młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, co prowadzi do opóźnień diagnostycznych i zwiększonego ryzyka kryzysów psychicznych. W dyskusji zwrócono uwagę na konieczność interdyscyplinarnego podejścia, integrującego perspektywę pedagogiki specjalnej, psychologii, psychiatrii i polityki społecznej. Sformułowano rekomendacje praktyczne odnoszące się do środowiska szkolnego, rodzin oraz systemu wsparcia, wskazując na potrzebę tworzenia środowisk sprzyjających dobrostanowi młodych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, depresja, zachowania autoagresywne, suicydalność, młodzież, zdrowie psychiczne

Wprowadzenie

Przez ostatnie dwie dekady zaszły istotne przemiany w zakresie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Dane

¹ Studentka IV roku pedagogiki specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; członkini Koła Naukowego TEA – Terapia i Edukacja osób w spektrum Autyzmu w Akademii Pedagogiki Specjalnej.

² Studentka IV roku pedagogiki specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; członkini Koła Naukowego TEA – Terapia i Edukacja osób w spektrum Autyzmu w Akademii Pedagogiki Specjalnej.

epidemiologiczne, raporty kliniczne oraz liczne analizy socjologiczne wskazują na wyraźny wzrost rozpowszechnienia zaburzeń nastroju, zachowań autoagresywnych oraz tendencji suicydalnych w populacji nastolatków, przy czym szczególnie niepokojący jest fakt, że symptomy te pojawiają się coraz częściej już w wieku szkolnym (Kluczyńska, Sokołowska, 2023). Wzrostowi zaburzeń internalizacyjnych towarzyszą zmiany społeczne, kulturowe i edukacyjne, które stawiają przed młodymi ludźmi nowe wymagania i zwiększają poziom presji psychicznej. W literaturze podkreśla się, że współcześnie dzieci i młodzież funkcjonują w warunkach przyspieszonych przemian społecznych, intensyfikacji bodźców informacyjnych oraz rosnących oczekiwań edukacyjnych, co czyni ich szczególnie podatnymi na rozwój trudności emocjonalnych (Curyło-Sikora, 2022). Badania Agnieszki Lewickiej-Zelent, Agnieszki Pytki, Sylwii Huczuk-Kapluk i Kazimierza Nosala (2023) wskazują, że czynniki takie jak nadmierne obciążenie szkolne, presja oceniania, brak czasu na odpoczynek oraz osłabienie więzi społecznych istotnie zwiększają ryzyko pojawienia się objawów depresyjnych u uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Jednocześnie rośnie świadomość zróżnicowania neurobiologicznego i rozwojowego w populacji młodzieży, co prowadzi do lepszego zrozumienia specyfiki funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ang. *autism spectrum disorder*, ASD).

W literaturze międzynarodowej coraz wyraźniej podkreśla się, że młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mierzy się z unikalnym zbiorem doświadczeń, wynikających z odmiennej organizacji procesów poznawczych, sensorycznych i społecznych. Ta odmienność nie stanowi jedynie wariantu rozwojowego, lecz wpływa na sposób odbierania świata, interpretowania bodźców oraz regulowania własnych emocji. Badania wskazują, że młodzież w spektrum autyzmu jest szczególnie narażona na stres wynikający z niedostosowania środowiska społecznego i edukacyjnego, co znajduje odzwierciedlenie w ponadprzeciętnym poziomie zaburzeń nastroju i trudności emocjonalnych (Leachman i in., 2024). Wśród czynników sprzyjających obniżeniu dobrostanu psychicznego młodzieży z ASD wymienia się przeciążenie sensoryczne, chroniczny stres społeczny, poczucie niezrozumienia oraz brak adekwatnych form wsparcia w środowisku szkolnym i rodzinnym. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że depresja oraz zachowania autoagresywne u młodzieży z ASD nie są zjawiskami marginalnymi, lecz występują znacznie częściej niż w populacji neurotypowej. Badania Matthew J. Hollocks, Jiana Wei Lerha, Iliana Magiatiego, Richarda Meisera-Stedmana i Traolacha S. Brugha (2019) wykazują, że symptomy depresyjne dotyczą znacznego odsetka młodzieży z ASD, a ich występowanie jest często związane z trudnościami w regulacji emocji, doświadczaniem odrzucenia społecznego oraz maskowaniem objawów spektrum autyzmu w kontaktach interpersonalnych. Maskowanie definiowane jako świadome lub nieświadome ukrywanie cech wynikających z autystycznego profilu funkcjonowania jest jednym z najważniejszych predyktorów wypalenia emocjonalnego i depresji. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które z dużą intensywnością podejmują wysiłki dopasowania się do norm społecznych, narażają się na chroniczne przeciążenie, co wpływa destrukcyjnie na ich zdrowie psychiczne. Wyniki badań Eilidh Cage i Zoe Troxell-Whitman (2019) potwierdzają, że maskowanie wiąże

się z rosnącym poziomem stresu, obniżeniem samooceny, poczuciem braku autentyczności oraz skłonnością do zachowań suicydalnych.

Na uwagę zasługuje również kwestia specyficznej ekspresji depresji w ASD. Odmienność profilu emocjonalnego i społecznego młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawia, że klasyczne modele diagnostyczne często okazują się niewystarczające. Symptomy depresji mogą być maskowane przez cechy autyzmu lub odwrotnie: zachowania typowe dla autyzmu mogą być błędnie interpretowane jako objawy depresji. Renee Molloy, Ian Munro i Nicole Pope (2021) wskazują na zjawisko „diagnostycznego zaciemnienia”, które stanowi jedno z największych wyzwań dla praktyki klinicznej oraz pedagogicznej. Konsekwencjami błędnych interpretacji mogą być opóźnienie diagnozy, niewłaściwe formy interwencji oraz marginalizacja realnych potrzeb młodej osoby. Z tego względu coraz częściej podkreśla się konieczność interdyscyplinarnego podejścia, które łączy wiedzę z zakresu psychologii klinicznej, pedagogiki specjalnej, psychiatrii dzieci i młodzieży, a także teorii komunikacji i neuronauki.

W kontekście edukacyjnym szczególnie istotne jest dostrzeżenie wpływu środowiska szkolnego na dobrostan młodzieży z ASD. Szkoła jako podstawowe środowisko funkcjonowania młodego człowieka może pełnić funkcję zarówno wspierającą, jak i obciążającą. Wyniki badań wskazują, że niedostosowane środowisko szkolne, brak przewidywalności, nadmiar bodźców oraz niewystarczająca świadomość personelu edukacyjnego mogą prowadzić do pogłębiania trudności emocjonalnych i zwiększenia ryzyka zachowań autoagresywnych (Taneja-Johansson, 2023). Z perspektywy pedagogiki specjalnej kluczowe staje się zatem tworzenie środowiska edukacyjnego opartego na indywidualizacji, wrażliwości sensorycznej, zrozumieniu i respektowaniu różnic rozwojowych oraz wzmacnianiu autonomii ucznia. Warto podkreślić, że szkoła jest miejscem nie tylko nauki, lecz także kształtowania relacji społecznych, poczucia przynależności i kompetencji – obszarów, które dla młodzieży z ASD mają kluczowe znaczenie w procesie budowania zdrowej tożsamości i odporności psychicznej.

Problematyka depresji i zachowań autoagresywnych w zaburzeniach ze spektrum autyzmu nie może być również analizowana bez uwzględnienia kontekstu systemowego. Wielokrotnie odnotowywano, że system opieki zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce boryka się z niedoborami kadrowymi, długim czasem oczekiwania na wizytę oraz brakiem specjalistów kompetentnych w zakresie diagnozy i terapii osób neuroatypowych (Serkowska, Robakowska, Rystwej, Brzeziński, 2025; Rymarz Zdort Maruta & UNICEF Polska, 2024). Analizy Sylwii Kluczyńskiej i Ewy Sokołowskiej (2023) wykazują, że młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu często trafia do systemu interwencji kryzysowej dopiero wówczas, gdy objawy depresji i zachowania autoagresywne osiągają poziom zagrażający życiu. Ta systemowa luka diagnostyczno-terapeutyczna szczególnie mocno dotyka osób, które z różnych przyczyn nie sygnalizują swoich trudności w sposób zgodny z oczekiwaniami społecznymi.

W świetle przytoczonych ustaleń celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie pogłębionej analizy depresji i zachowań autoagresywnych młodzieży z ASD, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu pedagogicznego i społecznego. Artykuł ma charakter przeglądowy i łączy perspektywy teoretyczne oraz

empiryczne. Zanalizowano w nim czynniki ryzyka i ochrony, a także sformułowano propozycje praktyczne wynikające z interdyscyplinarnego ujęcia problemu. Zrozumienie wielowymiarowości doświadczeń młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stanowi warunek konieczny do projektowania adekwatnych działań edukacyjnych, terapeutycznych i społecznych, które mogą zmniejszyć ryzyko depresji i zachowań autoagresywnych, a jednocześnie wspierać rozwój osób neuroatypowych w okresie dorostania.

Metodologia badań

Artykuł ma charakter teoretyczno-przeglądowy i został opracowany zgodnie z zasadami metodologii badań jakościowych, w szczególności z podejściem interpretatywnym, które zakłada analizę znaczeń nadawanych zjawiskom społecznym i pedagogicznym przez ich uczestników oraz badaczy (Maison, 2022). Celem prezentowanej pracy jest dokonanie rekonstrukcji i syntezy aktualnego stanu wiedzy, a także interpretacja istniejących wyników badań w perspektywie pedagogiki specjalnej i funkcjonowania młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zgodnie z zaleceniami dotyczącymi artykułów przeglądowych przyjęto strategię analityczną polegającą na identyfikowaniu kategorii tematycznych, wydobywaniu powtarzających się motywów interpretacyjnych oraz zestawianiu ich z wynikami badań z innych dyscyplin: psychologii rozwojowej, psychiatrii dzieci i młodzieży oraz nauk społecznych (Mandes, Karlińska, 2024).

Proces doboru literatury przebiegał wieloetapowo. W pierwszej fazie dokonano analizy materiałów źródłowych dostarczonych w ramach projektu badawczego, obejmujących publikacje polskie poruszające problematykę zdrowia psychicznego młodzieży, depresji, zachowań autoagresywnych i suicydalnych oraz kontekstu edukacyjnego. Następnie dokonano selekcji literatury uzupełniającej, korzystając z zasobów baz takich jak Google Scholar, ERIC, PubMed, Web of Science, EBSCO oraz baz czasopism pedagogicznych. W procesie wyszukiwania zastosowano kombinacje słów kluczowych: *autism spectrum disorder*, *ASD adolescents*, *depression in ASD*, *suicidality*, *youth mental health*, a także ich polskie odpowiedniki. Kryteria włączenia obejmowały: (1) publikacje z lat 2019–2025, z naciskiem na najnowsze wyniki badań, (2) teksty o charakterze naukowym, recenzowane, (3) prace dotyczące zarówno populacji neurotypowej, jak i neuroróżnorodnej, umożliwiające porównania międzygrupowe, (4) artykuły odnoszące się do funkcjonowania młodzieży w kontekście szkolnym, rodzinnym i społecznym, (5) publikacje zawierające analizy czynników ryzyka i ochrony. Kryteria wyłączenia obejmowały: (1) teksty popularnonaukowe, (2) raporty pozbawione metodologicznej przejrzystości, (3) publikacje nieodnoszące się wprost do problematyki zdrowia psychicznego młodzieży.

Analiza zebranego materiału przebiegała zgodnie z procedurami analizy tematycznej Virginii Braun i Victorii Clarke (2008), obejmując: zapoznanie się z tekstami, kodowanie wstępne, identyfikowanie powtarzających się motywów, budowanie mapy tematycznej oraz interpretację wyników. Zastosowano triangulację źródeł, zestawiono wyniki badań z różnych dziedzin, co pozwoliło na uchwycenie wielopoziomowego charakteru depresji i zachowań

autoagresywnych młodzieży z ASD. W analizie szczególną uwagę zwrócono na: (1) specyficzne mechanizmy psychologiczne obecne w ASD, (2) kontekst szkolny jako środowisko ryzyka i ochrony, (3) rolę rodziny i systemu wsparcia, (4) niedostosowanie modeli klinicznych do potrzeb młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Przyjęte podejście metodologiczne ma na celu ukazanie złożoności problemu depresji i zachowań autoagresywnych w ASD poprzez integrację perspektyw interdyscyplinarnych oraz rekonstrukcję dominujących modeli teoretycznych.

Wyniki badań

Analiza literatury dotyczącej funkcjonowania psychicznego młodzieży w Polsce i na świecie jednoznacznie wskazuje, że zjawiska depresji oraz zachowań autoagresywnych stają się coraz bardziej rozpowszechnione, a ich dynamika uległa przyspieszeniu w ostatniej dekadzie. Dane epidemiologiczne prezentowane przez Grażynę Cepuch, Agnieszkę Kruszecką-Krówkę i Patrycję Liber (2020) dowodzą, że liczba młodych osób manifestujących symptomy depresyjne znacząco wzrosła, a równocześnie obserwuje się coraz większą liczbę prób samobójczych i zachowań autoagresywnych, przy czym ich rzeczywista skala jest prawdopodobnie znacznie wyższa, niż wskazują rejestry medyczne. W literaturze podkreśla się, że wiele epizodów autoagresji pozostaje nieujawnionych, a część z nich bywa interpretowana jako przypadkowe urazy lub zachowania impulsywne niewchodzące – w ocenie osób dorosłych – w zakres poważnego zagrożenia zdrowia psychicznego (Ćwikliński, 2023).

Andrzej Ćwikliński (2021) zwraca uwagę, że depresja w wieku dorastania przebiega odmiennie niż u osób dorosłych, co w praktyce diagnostycznej rodzi istotne trudności. Młodzież często prezentuje objawy nietypowe, takie jak drażliwość, pobudzenie emocjonalne, impulsywność czy znaczące pogorszenie funkcjonowania społecznego. Objawy te mogą być błędnie interpretowane, szczególnie w środowiskach edukacyjnych, gdzie zaburzenia nastroju bywają mylone z niechęcią do nauki, brakiem motywacji lub „trudnym zachowaniem”.

Wyniki badań Agnieszki Lewickiej-Zelent i współpracowników (2023) potwierdzają, że już u dzieci w wieku szkolnym pojawiają się wyraźne objawy dysstresu psychicznego, które – nieuchwycone na wczesnym etapie – mogą ewoluować w kierunku zaburzeń nastroju o wysokim stopniu nasilenia. Wśród czynników ryzyka wymienia się przede wszystkim przeciążenie edukacyjne, presję oceniania, niejasne wymagania, zakłócenia rytmu odpoczynku, a także niewystarczającą liczbę relacji wspierających, które pełnią kluczową funkcję buforującą. Na tym tle szczególnie interesująca jest analiza funkcjonowania młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W literaturze międzynarodowej panuje zgodność co do tego, że młode osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są znacznie bardziej narażone na depresję i zachowania suicydalne niż ich neurotypowi rówieśnicy (Brown, Newell, Sahin, Hedl, 2024; Reid i in., 2024). Matthew J. Hollocks i współautorzy (2019) wskazują, że objawy depresyjne mogą dotyczyć od jednej trzeciej do nawet połowy młodzieży z ASD, co czyni tę grupę jedną z najbardziej narażonych.

Wiele badań podkreśla, że specyfika funkcjonowania emocjonalnego osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawia, iż proces diagnozy depresji i zachowań suicydalnych w tej grupie jest wyjątkowo złożony (Oakley, Loth, Murphy, 2021). Nakładanie się cech wynikających z profilu autystycznego na symptomy depresyjne prowadzi do zjawiska określanego jako „diagnostyczne zaciemnienie” (ang. *diagnostic overshadowing*). Oznacza to, że cechy depresji bywały przez lata interpretowane jako naturalne następstwo autyzmu, a nie jako współwystępujące zaburzenie wymagające interwencji. Kluczowe znaczenie w zrozumieniu źródeł depresji w ASD ma zbadanie zjawisk takich jak maskowanie (ang. *camouflaging*) i kompensacja społeczna. Laura Hull i współautorzy (2019) wykazali, że maskowanie – rozumiane jako wysiłek podejmowany przez osoby z ASD w celu dopasowania się do norm społecznych typowych dla osób neurotypowych – jest niezwykle energochłonne i prowadzi do systematycznej erozji zdrowia psychicznego. Młodzież, która przez lata ukrywa swoje trudności społeczne, tłumi nadwrażliwość sensoryczną lub imituje zachowania rówieśników, doświadcza chronicznego stresu, obniżonego poczucia autentyczności i stopniowej utraty zasobów psychicznych, co znacząco zwiększa ryzyko depresji oraz zachowań suicydalnych. Cage i Troxell-Whitman (2019) podkreślają, że maskowanie jest jednym z najważniejszych predyktorów cierpienia psychicznego młodzieży autystycznej, a jednocześnie czynnikiem niewidocznym dla większości dorosłych, w tym nauczycieli i terapeutów.

Równie istotnym elementem ryzyka jest obecność trudności w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji, czyli tzw. aleksytymia (łac. *alexithymia*). Brian Oakley i współautorzy (2022) wykazali, że występuje ona u osób autystycznych znacznie częściej niż w populacji ogólnej, jednak co ważniejsze – to właśnie aleksytymia, a nie autyzm sam w sobie, jest jednym z głównych predyktorów depresji oraz zachowań autoagresywnych. Emma Kinnaird, Catherine Stewart i Kate Tchanturia (2019) potwierdziły tę tezę, sugerując, że młodzież z ASD, która nie potrafi interpretować stanów emocjonalnych, ma znacznie większe trudności w korzystaniu z pomocy, co dodatkowo zwiększa ryzyko eskalacji kryzysu psychicznego.

W analizie literatury znaczącą rolę przypisuje się przeciążeniu sensorycznemu jako stałemu czynnikowi stresogennemu. Anne V. Kirby i współautorzy (2022) zwracają uwagę, że środowisko szkolne pełne hałasu, ruchu, rozmów i zróżnicowanych bodźców może być dla wielu uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu obiektywnie intensywne, dezorganizujące, a czasem bolesne. Przeciążenie sensoryczne prowadzi do stanów meltdownu, wycofania, a także zachowań autoagresywnych o charakterze regulacyjnym. W literaturze opisuje się je jako mechanizmy odzyskiwania kontroli nad własnym ciałem lub jako formę redukcji napięcia fizjologicznego.

Funkcjonowanie społeczne w ASD stanowi kolejną istotną kwestię w rozumieniu depresji i zachowań autoagresywnych. Wyniki badań dowodzą, że młodzież z ASD częściej niż rówieśnicy neurotypowi pada ofiarą przemocy fizycznej i relacyjnej (Trundle, Jones, Ropar, Egan, 2023). Dariusz Szadkowski i Joanna Podemska (2022) wykazali, że chroniczne doświadczanie odrzucenia, izolacji społecznej oraz poczucie bycia niezrozumianym stanowi jeden z najistotniejszych predyktorów depresji w tej grupie. Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu często interpretują doświadczenia społeczne inaczej niż ich rówieśnicy,

co dodatkowo utrudnia im wejście w interakcje chroniące przed wykluczeniem. Analizując dane dotyczące zachowań autoagresywnych, można zauważyć, że ich funkcje są wielowymiarowe i odmienne niż w populacji ogólnej. Agnieszka Koziara, Oliwia Mendyka i Marcelina Błażej (2025) wskazują, że część zachowań autoagresywnych pełni funkcję sensoryczną, a Pavel M. Larionov i Karolina Mudło-Głagolska (2021) opisują je jako strategię radzenia sobie z trudnościami w regulacji emocji. Inni badacze zwracają uwagę, że autoagresja może być komunikatem w sytuacji ograniczeń językowych lub braku adekwatnych form ekspresji emocjonalnej (Quinton i in., 2025). Ta wielopoziomowość funkcji zachowań autoagresywnych wymaga szczególnej ostrożności interpretacyjnej w kontekście diagnostyki psychiatrycznej i pracy pedagogicznej.

W analizie nie sposób pominąć kontekstu szkolnego, który może pełnić zarówno funkcję czynnika ryzyka, jak i ochrony. Joanna Książek (2024) podkreśla, że szkoła pozostaje jednym z najważniejszych środowisk rozwojowych, jednak jej wpływ na zdrowie psychiczne uczniów jest zróżnicowany i zależy od jakości relacji nauczyciel – uczeń, struktury organizacyjnej szkoły oraz poziomu dostosowania środowiskowego (Bombińska-Domżał, Cierpiałowska, Lubińska-Kościółek, Niemiec, Kossewska, 2020). W przypadku młodzieży z ASD szkoła z jednej strony może generować chroniczne przeciążenie poznawcze i sensoryczne, na co wskazują liczne badania. Z drugiej strony dobrze zorganizowana szkoła, oparta na zasadach edukacji włączającej, może stanowić przestrzeń kompensacji, wsparcia i rozwoju, minimalizując ryzyko depresji oraz zachowań suicydalnych.

Równie ważny jest kontekst rodzinny i systemowy. Anna Lenart i Jerzy Trzebiński (2025) opisują zjawisko stresu rodzicielskiego w rodzinach wychowujących dzieci z ASD, wskazując, że jest on znacznie wyższy niż w rodzinach dzieci neurotypowych. Inni badacze podkreślają, że przeciążenie rodzin może prowadzić do obniżenia czujności na pierwsze symptomy depresji u młodzieży, co z kolei zwiększa ryzyko eskalacji zachowań autoagresywnych (Marat, 2020). Jednocześnie analiza systemu opieki zdrowia psychicznego w Polsce, przedstawiona m.in. przez Kluczyńską i Sokołowską (2023), ujawnia strukturalne braki, które uniemożliwiają wielu młodym osobom dostęp do odpowiedniej diagnostyki i terapii. Fragmentaryczność systemu, niedobór specjalistów oraz brak kompetencji w zakresie diagnozy depresji w ASD pogłębiają ryzyko kryzysów suicydalnych.

Dyskusja wyników

Wyniki analizy literatury ujawniają złożony charakter depresji oraz zachowań autoagresywnych młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, podkreślając potrzebę odejścia od redukcjonistycznych wyjaśnień na rzecz perspektywy integrującej trzy zasadnicze wymiary: neuropsychologiczny, społeczny i pedagogiczny. Próba ujmowania depresji u osób z ASD wyłącznie w kategoriach klinicznych wydaje się niewystarczająca, gdyż nie oddaje pełni doświadczeń i uwarunkowań tej grupy. Wyniki badań wskazują, że depresja w ASD nie może być rozumiana jako odrębna jednostka objawowa, lecz raczej jako efekt trwałej konfrontacji jednostki z niedostosowanym środowiskiem, które stale przekracza jej wytrzymałość sensoryczną, emocjonalną i społeczną.

Jednymi z głównych zagadnień omawianych w literaturze, a jednocześnie kluczowymi z perspektywy pedagogiki specjalnej, są kwestie maskowania i kompensacji społecznej. Zjawiska te w sposób fundamentalny zmieniają sposób interpretacji zachowań młodzieży z ASD. Pokazują one bowiem, że wielu młodych ludzi o neuroatypowym profilu funkcjonowania nauczyło się w toku socjalizacji ukrywać swoje trudności, imitując normy zachowania neurotypowego środowiska. Początkowo mogą oni sprawiać wrażenie radzących sobie znakomicie, podczas gdy ich zasoby emocjonalne i poznawcze ulegają stopniowemu wyczerpaniu. Z perspektywy pedagogicznej rodzi to poważny problem, ponieważ zarówno nauczyciele, jak i specjaliści często oceniają funkcjonowanie ucznia jedynie na podstawie obserwowalnych zachowań, nie zdając sobie sprawy z ogromnych kosztów psychologicznych ponoszonych w celu ich podtrzymania. Maskowanie staje się wówczas niewidocznym mechanizmem samowykańczającym, prowadzącym do narastającej depresji, wycofania, utraty poczucia autentyczności oraz wzrostu ryzyka zachowań suicydalnych.

Drugim istotnym aspektem jest rola środowiska sensorycznego, które w przypadku młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może pełnić funkcję zarówno czynnika patogenicznego, jak i protekcyjnego. Literatura wskazuje, że nadwrażliwość sensoryczna oraz trudności w modulacji bodźców stanowią jeden z kluczowych czynników stresogennych, a szkoła – jako środowisko intensywne i nieprzewidywalne – może działać destabilizująco. Stała ekspozycja na niekontrolowane bodźce, intensywne dźwięki, silne zapachy czy nieustanną dynamikę społeczną prowadzi do przeciążenia systemów regulacyjnych, co w perspektywie długoterminowej sprzyja rozwojowi depresji i zachowań autoagresywnych o charakterze regulacyjnym. Jednocześnie istnieją liczne dowody na to, że odpowiednie dostosowanie środowiska szkolnego – poprzez tworzenie przestrzeni wyciszenia, wprowadzanie przewidywalnych struktur czy modyfikowanie intensywności bodźców – może stanowić istotny bufor ochronny (Bombińska-Domżał i in., 2020). Oznacza to, że szkoła, która nie uwzględni profilu sensorycznego ucznia, w sposób niezamierzony intensyfikuje jego cierpienie.

Z analizy danych wynika także, że kontekst społeczny adolescencji – szczególnie relacje rówieśnicze – odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu zdrowia psychicznego osób autystycznych. Literatura wskazuje, że młodzież z ASD częściej doświadcza przemocy relacyjnej, odrzucenia, stygmatyzacji oraz niezrozumienia. Zjawiska te prowadzą do obniżenia poczucia kompetencji społecznych, wzrostu samotności oraz narastania przekonania o braku przynależności, które stanowi jeden z kluczowych predyktorów depresji i myśli samobójczych. Warto podkreślić, że w przypadku młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu poczucie odmienności bywa znacznie bardziej intensywne niż u rówieśników neurotypowych, ponieważ dotyczy zarówno zachowań społecznych, jak i percepcji świata, myślenia oraz sposobu przetwarzania informacji. Młodzi ludzie często internalizują społeczną dezaprobatę, co z kolei pogłębia ich cierpienie i prowadzi do zwiększonego ryzyka zachowań autoagresywnych.

Szczególne znaczenie ma również kontekst rodzinny, który w przypadku młodzieży z ASD jest złożony i często obciążony wielopoziomowym stresem. Rodzice osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stają wobec wyzwań związanych

z zapewnieniem wsparcia terapeutycznego, organizacją środowiska edukacyjnego, a także funkcjonowaniem w systemie opieki zdrowotnej, który nie zawsze jest przygotowany do kompleksowej pomocy. Badania wykazały, że rodziny te często doświadczają chronicznego przeciążenia, które utrudnia dostrzeganie subtelnych sygnałów kryzysu psychicznego u dziecka. Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność objęcia wsparciem nie tylko młodzieży, lecz także jej rodzin, gdyż stan emocjonalny dorosłych w sposób bezpośredni wpływa na zdolność młodych osób do radzenia sobie z wyzwaniami codzienności.

Warto zauważyć, że w literaturze pedagogicznej podkreśla się znaczenie szkoły jako instytucji mogącej pełnić funkcję ochronną. Przestrzeń edukacyjna staje się miejscem, w którym młodzież może doświadczać relacji wspierających, poczucia kompetencji oraz przewidywalności. Jednak aby szkoła rzeczywiście mogła pełnić taką funkcję, konieczne jest jej przygotowanie w sposób świadomy, oparty na wiedzy o specyfice funkcjonowania młodzieży neuroatypowej. Z tego wynika, że pedagogika specjalna powinna rozwijać modele pracy obejmujące zarówno kształcenie nauczycieli, jak i tworzenie struktur wsparcia, które uwzględniają zróżnicowane potrzeby uczniów.

Ostatecznie dyskusja nad zjawiskiem depresji oraz zachowań autoagresywnych młodzieży z ASD prowadzi do konkluzji, że jest to zjawisko, którego nie sposób zrozumieć wyłącznie z perspektywy medycznej. Konieczne jest podejście interdyscyplinarne, które umożliwi uchwycenie interakcji między indywidualnym profilem funkcjonowania a środowiskiem edukacyjnym, społecznym i rodzinnym. Tylko taka analiza pozwala dostrzec źródła cierpienia młodzieży oraz zaprojektować adekwatne formy wsparcia.

Rekomendacje praktyczne

Analiza przedstawionych badań prowadzi do wniosku, że konieczną zmianą w pracy z młodzieżą z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest stworzenie spójnego, wielopoziomowego systemu wsparcia, który uwzględnia zarówno jej neuropsychologiczne potrzeby, jak i kontekst społeczno-edukacyjny. Przede wszystkim niezbędne jest zrozumienie, że zachowania autoagresyjne i depresyjne w ASD nie są wyłącznie manifestacją zaburzenia, lecz także reakcją na przewlekłe przeciążenie, niedostosowanie środowiska i chroniczny stres społeczny (Kozłara, Mendyka, Błażej, 2025). Dlatego pierwszym obszarem wymagającym reformy jest szkoła – to właśnie tam młodzież spędza znaczną część dnia i to ona może stać się miejscem zarówno dekompensacji, jak i stabilizacji.

Szkoły powinny wdrażać rozwiązania organizacyjne, które uwzględniają zróżnicowane profile sensoryczne uczniów oraz zapewniają przewidywalność struktury dnia szkolnego (Larionov, Mudło-Głagolska, 2021; Kirby i in., 2022). Niezwykle istotne jest także przygotowanie nauczycieli do rozpoznawania wczesnych sygnałów kryzysu psychicznego, które w przypadku młodzieży z ASD przyjmują często formy nietypowe i łatwe do przeoczenia. Oznacza to konieczność rozwijania kompetencji w zakresie rozumienia zachowań autoagresywnych jako sygnałów dystresu, a nie przejawów buntu czy chęci manipulowania otoczeniem. Jasne procedury wsparcia, możliwość konsultacji

z psychologiem oraz współpraca interdyscyplinarna są warunkami niezbędnymi do budowania środowiska sprzyjającego dobrostanowi.

Drugim kluczowym obszarem jest rodzina, która w wielu przypadkach stanowi podstawowe źródło wsparcia emocjonalnego (Marat, 2020). Rodzice młodzieży z ASD potrzebują rzetelnej wiedzy o specyfice jej funkcjonowania, o mechanizmach maskowania czy przeciążenia sensorycznego oraz o sposobach rozpoznawania pierwszych sygnałów depresji i zachowań suicydalnych (Bielec, 2024). Wsparcie rodzin powinno obejmować zarówno element psychoedukacyjny, jak i konsultacyjny, a w przypadkach szczególnie trudnych – terapeutyczny. Umożliwi to budowanie relacji opartych na bezpieczeństwie i wzajemnym zrozumieniu, a także wzmacnianie zasobów rodziców, które mają znaczenie dla prewencji kryzysów u ich dzieci.

Trzecim wymiarem rekomendacji są działania systemowe. Dotychczasowy model opieki zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce charakteryzuje się znaczną fragmentarycznością oraz niedostateczną dostępnością specjalistycznych usług. W przypadku młodzieży z ASD koniecznością jest stworzenie interdyscyplinarnych zespołów diagnostyczno-terapeutycznych przygotowanych do rozpoznawania nietypowych form depresji oraz zachowań autoagresywnych. Zespoły te powinny ściśle współpracować ze szkołami, co pozwoli na przepływ informacji oraz spójne oddziaływanie środowiskowe. System opieki zdrowotnej powinien zapewniać dostęp do terapii ukierunkowanych na regulację emocjonalną, rozwijanie świadomości emocji oraz budowanie kompetencji społecznych, z uwzględnieniem specyfiki profilu sensorycznego.

Tylko równoległe oddziaływanie na poziomie jednostkowym, rodzinnym, szkolnym i systemowym może prowadzić do realnej poprawy sytuacji młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Skoordynowane działania edukacyjne i zdrowotne stanowią podstawę skutecznej profilaktyki depresji i zachowań autoagresywnych.

Wnioski

Podsumowując przeprowadzoną analizę, należy stwierdzić, że depresja oraz zachowania autoagresywne młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są zjawiskami wielowymiarowymi, wynikającymi z interakcji pomiędzy indywidualnymi predyspozycjami neuropsychologicznymi a chronicznym oddziaływaniem środowiska, które w wielu przypadkach nie jest dostosowane do potrzeb osób neuroatypowych. Literatura naukowa wskazuje wyraźnie na istnienie kilku kluczowych mechanizmów ryzyka, wśród których najważniejsze to maskowanie, przeciążenie sensoryczne, trudności w regulacji emocji, stygmatyzacja społeczna oraz niewydolność systemu wsparcia. Współwystępowanie tych czynników prowadzi do znaczącego wzrostu ryzyka depresji, zachowań autoagresywnych i suicydalnych. W perspektywie pedagogicznej i społecznej niezwykle ważne jest, aby zrozumieć, że zdrowie psychiczne młodzieży z ASD nie może być analizowane w oderwaniu od warunków, w jakich funkcjonuje ona na co dzień. Szkoła, rodzina i system ochrony zdrowia odgrywają tu fundamentalną rolę, a ich niewystarczająca koordynacja lub brak dostosowania zwiększa

ryzyko kryzysów psychicznych o charakterze ostrym i przewlekłym. Przyszłe działania powinny koncentrować się na tworzeniu środowisk edukacyjnych i społecznych, które w sposób świadomy i kompetentny uwzględniają specyfikę funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, umożliwiając im rozwój w atmosferze bezpieczeństwa, akceptacji i zrozumienia.

Z perspektywy naukowej wskazane jest kontynuowanie badań nad depresją i zachowaniami autoagresywnymi w ASD z wykorzystaniem metod interdyscyplinarnych, obejmujących analizę neuropsychologiczną, społeczną i pedagogiczną. Tylko takie podejście pozwoli na pełne zrozumienie złożoności zjawiska oraz projektowanie skutecznych, zindywidualizowanych interwencji. W dłuższej perspektywie konieczne jest wdrażanie systemowych zmian w zakresie edukacji i ochrony zdrowia psychicznego, tak aby młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogła funkcjonować w warunkach, które nie tylko minimalizują ryzyko depresji i zachowań autoagresywnych, lecz także sprzyjają dobrostanowi i rozwojowi.

Bibliografia

- Bielec, D. (2024). Zaburzenia integracji sensorycznej u dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu w kontekście zaburzeń depresyjnych – przegląd literatury. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 17, 94–116. <https://znps.uken.krakow.pl/article/view/11422> (dostęp: 1.06.2024).
- Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Kossewska, J. (2020). Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych. *Edukacja*, 2(153), 10–28. <https://doi.org/10.24131/3724.200201>
- Braun, V., Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brown, C.M., Newell, V., Sahin, E., Hedl, D. (2024). Updated systematic review of suicide in autism: 2018–2024. *Current Developmental Disorders Reports*, 11, 225–256. <https://doi.org/10.1007/s40474-024-00308-9>
- Cage, E., Troxell-Whitman, Z. (2019). Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1899–1911. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x>
- Cepuch, G., Kruszecka-Krówka, A., Liber, P. (2020). Wybrane predyktory zachowań suicydalnych młodzieży w Polsce. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 10(4), 291–296. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/266210> (dostęp: 1.03.2021).
- Curyło-Sikora, P. (2022). Kształtowanie odporności psychicznej dzieci i młodzieży w obliczu tendencji współczesności, stanowiących czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 611(6), 3–19. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8926>
- Ćwikliński, A. (2021). Depresja dzieci i młodzieży jako skutek problemów osobniczego i społecznego rozwoju. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 163–174. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0011>
- Ćwikliński, A. (2023). Zachowania autodestrukcyjne i suicydalne adolescentów jako odpowiedź na problemy egzystencjalne. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 23(1), 55–65. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.23.1.5>
- Hollocks, M.J., Lerh, J.W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., Brugha, T.S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49(4), 559–572. <https://doi.org/10.1017/S0033291718002283>

- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., Petrides, K.V. (2019). Development and validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 819–833. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
- Kinnaird, E., Stewart, C., Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 80–89. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.09.004>
- Kirby, A.V., Bilder, D.A., Wiggins, L.D., Hughes, M.M., Davis, J., Hall-Lande, J.A., ... Bakian, A.V. (2022). Sensory features in autism: Findings from a large population-based surveillance system. *Autism Research*, 15(4), 751–760. <https://doi.org/10.1002/aur.2670>
- Kluczyńska, S., Sokołowska, E. (2023). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – wyzwania i rekomendacje. *Psychologia Wychowawcza*, 27, 67–77. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.0911>
- Koziara, A., Mendyka, O., Błażej, M. (2025). Zachowania trudne osób z ASD w percepcji terapeutów. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 18, 152–166. <https://doi.org/10.24917/znps.2025.18.14>
- Książek, J. (2024). Dostosowanie przestrzeni i procesu kształcenia dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 17, 81–93. <https://znps.uken.krakow.pl/article/view/11421> (dostęp: 1.06.2024).
- Larionov, P.M., Mudło-Głagolska, K. (2021). Poznawcze strategie radzenia sobie ze stresem a agresja u adolescentów. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(47), 398–414. <https://doi.org/10.34766/fetr.v47i3.767>
- Leachman, C., Nichols, E.S., Al-Saoud, S., Burbach, L., Xin, Y., Pauls, M.M.H., Anagnostou, E. (2024). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorder: Behavioural phenotypes and environmental factors. *BMC Psychology*, 12, 534. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02044-6>
- Lenart, A., Trzebiński, J. (2025). Stres rodzicielski i jakość życia rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z uwzględnieniem pierwszych miesięcy pandemii COVID-19. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia Psychologia*, 38(2), 23–44. <https://doi.org/10.17951/j.2025.38.2.23-44>
- Lewicka-Zelent, A., Pytka, A., Huczuk-Kapłuk, S., Nosal, K. (2023). Depression symptoms of primary school students from the fourth and seventh grades. *Studia z Teorii Wychowania*, XIV, 1(42), 223–243. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3434>
- Maison, D. (2022). *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mandes, S., Karlińska, A. (2024). W stronę nowej metodologii analizy treści. Podobieństwa i różnice pomiędzy modelowaniem tematycznym i jakościową analizą treści. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 20(4), 118–143. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.20.4.06>
- Marat, E. (2020). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 437–458). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Molloy, R., Munro, I., Pope, N. (2021). Understanding the experience of diagnostic overshadowing associated with severe mental illness from the consumer and health professional perspective: A qualitative systematic review protocol. *JBIC Evidence Synthesis*, 19(6), 1362–1368. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00244>
- Oakley, B.F.M., Jones, E.J.H., Crawley, D., Charman, T., Buitelaar, J., Tillmann, J., ..., Loth, E., EU-AIMS LEAP Group. (2022). Alexithymia in autism: Cross-sectional and longitudinal associations with social-communication difficulties, anxiety and depression symptoms. *Psychological Medicine*, 52(8), 1458–1470. <https://doi.org/10.1017/S0033291720003244>

- Oakley, B., Loth, E., Murphy, D.G. (2021). Autism and mood disorders. *International Review of Psychiatry*, 33(3), 280–299. <https://doi.org/10.1080/09540261.2021.1872506>
- Quinton, A.M.G., Rumball, F., Ronald, A., Fisher, H.L., Arseneault, L., Happé, F., Danese, A. (2025). Autistic traits in childhood and post-traumatic stress disorder as young adults: A cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(10), 1514–1525. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14163>
- Reid, M., Delgado, D., Heinly, J., Kiernan, B., Shapiro, S., Morgan, L., ..., Maddox, B. (2024). Suicidal thoughts and behaviors in people on the autism spectrum. *Current Psychiatry Reports*, 26(11), 563–572. <https://doi.org/10.1007/s11920-024-01533-0>
- Rymarz Zdort Maruta & UNICEF Polska. (2024). *Raport regulacyjny. Poprawa ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce*. https://rzmlaw.com/wp-content/uploads/2024/06/Raport-Poprawa_ochrony_zdrowia_psychicznego_dzieci_i_mlodzi_zy_w_Polsce.pdf (dostęp: 22.01.2026).
- Serkowska, M., Robakowska, M., Rystwej, D.A., Brzeziński, M. (2025). Child and Adolescent Mental Health Service (CAMHS) in Poland – from the perspective of the current state and new reform. *Healthcare*, 13(16), 2078. <https://doi.org/10.3390/healthcare13162078>
- Szadkowski, J.D., Podemska, E. (2022). Depresja i zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży w dobie współczesnych zawirowań społecznych. *Spółeczeństwo – Edukacja – Język*, 16, 215–240. [https://doi.org/10.19251/sej/2022.16\(16\)](https://doi.org/10.19251/sej/2022.16(16))
- Taneja-Johansson, S. (2023). Whose voices are being heard? A scoping review of research on school experiences among persons with autism and attention deficit/hyperactivity disorder. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 28(1), 32–51. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2202441>
- Trundle, G., Jones, K.A., Ropar, D., Egan, V. (2023). Prevalence of victimisation in autistic individuals: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2282–2296. <https://doi.org/10.1177/15248380221093689>

DEPRESSION, SELF-AGGRESSIVE AND SUICIDAL BEHAVIORS IN ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER – PEDAGOGICAL, SOCIAL AND CLINICAL PERSPECTIVES

Abstract

The article presents an in-depth analysis of depression, self-, and suicidal behavior among adolescents with autism spectrum disorder (ASD) in the educational and social context. Based on a review of national and international literature, the authors discuss the determinants of these phenomena, including emotional difficulties, sensory overload, masking, educational maladjustment, and the inefficiency of the mental health support system in Poland. It is emphasized that classical diagnostic models of depression and suicidality are insufficient for youth with autism spectrum disorder, leading to diagnostic delays and an increased risk of mental health crises. The discussion highlights the need for an interdisciplinary approach, integrating the perspectives of special education, psychology, psychiatry, and social policy. Practical recommendations are formulated for the school environment, families, and support systems, and highlight the need to create environments that support the well-being of young people with autism spectrum disorder.

Keywords: autism spectrum disorder, depression, self-aggressive behavior, suicidality, adolescents, mental health

MARTA POREMBSKA
<https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>
mporembska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2836
Data wpływu: 16.12.2025
Data przyjęcia: 22.12.2025

ROLA DIAGNOZY OPINIODAWCZYCH ZESPOŁÓW SĄDOWYCH SPECJALISTÓW W SPRAWACH NIELETNICH UJAWNIAJĄCYCH SYMPTOMY NIEPRZYSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO NA TERENIE PLACÓWKI EDUKACYJNEJ

W artykule podjęto tematykę znaczenia diagnozy opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów (OZSS) wobec nieletnich ujawniających symptomy nieprzystosowania społecznego na terenie placówki edukacyjnej. Zaprezentowane zostały akty prawne i zawarte w nich przepisy, na podstawie których w Polsce funkcjonują ośrodki zajmujące się sporządzaniem na zlecenie sądów opinii w przypadku wszczęcia postępowania w sprawie o demoralizację. Następnie dokonano analizy indywidualnego przypadku nieletniego, na podstawie którego przedstawiono obszerność i złożoność przygotowywanej przez specjalistów diagnozy, obejmującej nie tylko charakterystykę funkcjonowania dziecka w rodzinie i szkole oraz przyczyny jego nieprawidłowych zachowań, lecz także wnioski i zalecenia w zakresie projektowania dalszych oddziaływań.

Słowa kluczowe: nieletni, nieprzystosowanie społeczne, demoralizacja, szkoła, sąd, opiniodawczy zespół sądowych specjalistów (OZSS)

Wprowadzenie

Problem nieprzystosowania społecznego, a w szczególności uwarunkowań i objawów zjawiska wśród dzieci i młodzieży, od dawna jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, reprezentujących różne dyscypliny nauki (m.in. pedagogikę, psychologię, kryminologię czy socjologię). Współczesny nauczyciel nierzadko spotyka w swojej pracy uczniów wykazujących różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu, wobec których zauważa konieczność specjalistycznej diagnozy. Należy podkreślić, że dzieci na różnych etapach rozwoju łamią ustanowione przez dorosłych normy i zasady, jednak nie wszystkie zachowania młodych ludzi sprzeczne z potrzebami otoczenia są oznaką zaburzeń.

W praktyce szkolnej coraz częściej pracujemy z uczniami, którzy posiadają opinie czy też orzeczenia zawierające wskazania do podjęcia ukierunkowanych oddziaływań. Obecna rzeczywistość stawia przed szkołą coraz większe wymagania – nauczyciel nie pełni już jedynie funkcji edukacyjnych czy wychowawczych. Jego zadaniem jest także rozpoznanie potrzeb danego ucznia, stworzenie odpowiedniego programu pomocy, wsparcie rodziców w poszukiwaniu oddziaływań, form i metod pracy adekwatnych do pojawiających się problemów (Zając, 2016). Informacje płynące od nauczycieli i wychowawców pozwalają

wnioskować, że coraz młodsi uczniowie sprawiają na terenie szkoły poważne problemy wychowawcze, z którymi boryka się grono pedagogiczne, nie zawsze wspierane przez rodziców uczniów.

Rozwój nieprzystosowania społecznego jest procesem złożonym i wynika z zażębienia się różnych mniej lub bardziej szkodliwych czynników. W literaturze przedmiotu eksponowane są dwa rodzaje uwarunkowań – środowiskowe oraz indywidualne, w tym biologiczne. Mówiąc o uwarunkowaniach środowiskowych, wskazuje się naturalne środowisko wychowawcze dziecka, tj. rodzinę, grupę rówieśniczą, oraz środowisko lokalne, tj. szkołę i instytucje pozaszkolne (Ilnicka, 2008).

Każdy człowiek od urodzenia wzrasta w określonym środowisku wychowawczym. Według Ireny Lepalczyk i Tadeusza Pilcha (1995) jest to odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu. Autorka podkreśla, że jest to środowisko szczególne, a jego motorem działania jest mniej lub bardziej intencjonalny wpływ na człowieka, którego efektem ma być gotowość jednostki do wypełniania typowych ról społecznych: dziecka swoich rodziców, ucznia w szkole, kolegi w grupie formalnej bądź nieformalnej i wreszcie partnera w związku, rodzica dzieci czy jednostki zapewniającej byt materialny sobie i swoim najbliższym dzięki pracy zarobkowej. W etiologii nieprzystosowania społecznego i przestępczości młodzieży na pierwszy plan wysuwa się obecnie znaczenie czynników tkwiących w środowisku mikrospołecznym (tworzonym przez małe grupy). Rzadziej podkreśla się rolę środowiska regionalnego i makrospołecznego (Biel, 2009).

Lesław Pytka (2001, za: Rode, Dukąła, Kabzińska, Zalewska-Łunkiewicz, 2020) wskazuje na złożoność nieprzystosowania społecznego, które można opisywać z różnych perspektyw jako:

- odmianę społecznego rozwoju dziecka, skutkującą negatywnie dla niego oraz jego otoczenia społecznego;
- rodzaj zaburzeń zachowania, wynikający z negatywnych uwarunkowań środowiskowych i nierównowagi procesów w ośrodkowym układzie nerwowym;
- niepodatność dzieci i młodzieży na typowe metody wychowawcze, co skłania rodziców i instytucje wychowawcze do poszukiwania specjalnych oddziaływań wychowawczych, medyczno-psychologicznych;
- zaburzenia charakterologiczne, powodujące duże trudności w dostosowaniu się do obowiązujących norm społecznych oraz realizacji życiowych zadań dzieci i młodzieży;
- zaburzenia, których wyrazem są zakłócenia we współżyciu z innymi ludźmi;
- zespoły powtarzających się, utrwalonych zachowań, związanych z nieprzestrzeganiem elementarnych zasad postępowania uznanych za obowiązujące dla młodzieży w danym wieku.

Obecne w literaturze przedmiotu poglądy na istotę nieprzystosowania społecznego pozwalają wysnuć wnioski, że zjawisko to nadal jest niedoprecyzowane i trudne do jednoznacznego zdefiniowania (Porembska, 2020). Sposób ujmowania tego pojęcia zależy od jego przedmiotowego ulokowania w ramach dyscyplin z kręgu nauk społecznych: interpretacji społecznej (norm obyczajowych, moralnych, wartości), interpretacji prawnej (norm prawnych), interpretacji psychologicznej (zaburzeń rozwojowych). Jednak wspólnym elementem definicji

niedostosowania społecznego zawsze są zachowania sprzeczne z powszechnie uznawanymi normami, wartościami i oczekiwaniami społecznymi, powodujące negatywne skutki w skali makrospołecznej i mikrospołecznej, a zachowaniom tym przypisuje się negatywne oceny społeczne, obwarowuje się je zakazami oraz sankcjonuje (Pytka, 2001, za: Wysocka, 2013, s. 22).

Z objawami nieprzystosowania społecznego u uczniów mają styczność przede wszystkim pracownicy szkół – wychowawcy, pedagodzy szkolni, nauczyciele – którzy podejmują różnorodne metody zapobiegania im i niwelowania ich skutków. Niekiedy działania te są niewystarczające. Szkoła oczekuje od ucznia dostosowania się do wymagań dydaktyczno-organizacyjnych oraz umiejętności współżycia w grupie rówieśniczej. Nie każda jednostka jest w stanie sprostać tym zadaniom. Dla niektórych szkoła jawi się jako teren konfliktu, niepowodzeń (opóźnienia w nauce, powtarzanie klasy, odrzucenie przez grupę rówieśniczą), staje się początkiem społecznego niedostosowania (Ilnicka, 2008).

Należy podkreślić, że najlepszą formą profilaktyki zaburzeń przystosowania szkolnego jest podwyższanie jakości pracy nauczyciela oraz warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczno-wychowawczy. Zdaniem Piotra Gindricha (2007) tym, co może zwiększać efektywność nauczania i wychowania, jest właściwe poznanie zespołu uczniowskiego, czyli diagnoza psychopedagogiczna i socjopedagogiczna. Pogłębiona diagnoza w warunkach szkolnych jest znacznie utrudniona (m.in. ze względu na liczbę uczniów w klasie, obciążenie nauczycieli różnymi zadaniami czy brak dostatecznego przygotowania grona pedagogicznego pod kątem diagnostycznym). Jednakże gdy poziom nieprzystosowania społecznego u danego dziecka wzrasta – m.in. dochodzi do zachowań wskazujących na demoralizację – wówczas warto rozważyć złożenie przez placówkę wniosku do sądu rodzinnego o wgląd w sytuację opiekuńczo-wychowawczą ucznia. Zadaniem sądu jest rozpoznanie warunków, m.in. bytowych, w jakich wzrasta dziecko, oraz kompetencji rodzicielskich jego opiekunów. Pomocne w tym są m.in. wywiad środowiskowy kuratora sądowego, a także dokonywana w opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów (dalej: OZSS) kompleksowa diagnoza funkcjonowania nieletniego zarówno w obszarze rodzinnym, jak i szkolnym, służąca przedstawieniu odpowiednich oddziaływań korekcyjnych wobec młodego człowieka. Marek Andrzejewski (2022, s. 151) podkreśla, że pierwszorzędnym i wystarczającym instrumentem opiniodawczym w drobnych, a zarazem pierwszych dla danego nieletniego sprawach o demoralizację może okazać się wywiad kuratorski, natomiast wybór w takich sytuacjach najbardziej rozbudowanej i czasochłonnej formy opiniodawczej (np. opinii po badaniu w OZSS) wydaje się nieadekwatny. Stosowanie opinii OZSS według autora powinno być zarezerwowane dla najpoważniejszych spraw, stanowiąc możliwy do wdrożenia instrument opiniodawczy również wtedy, gdy taką potrzebę dostrzeże sąd.

Formalne aspekty diagnozy w sprawach nieletnich

Opiniodawcze zespoły sądowych specjalistów powstały z dniem 1 stycznia 2016 r. na mocy Ustawy z dnia 5 sierpnia 2015 r. o opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów i zajęły miejsce rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych (działających do końca 2015 r.). Ośrodki te, mimo odmiennego

nazewnictwa, pełnią funkcję pomocniczą dla wymiaru sprawiedliwości niemal od lat 20. XX w. Należy jednak zauważyć, że historia tego wsparcia jest znacznie dłuższa w przypadku spraw nieletnich niż rodzinnych i opiekuńczych (Madejska-Włodarczyk, 2017).

Opiniodawcze zespoły sądowych specjalistów działają w ramach sądu okręgowego. W ich skład wchodzi specjalistów z dziedziny psychologii, pedagogiki, wybranych działów medycyny (np. pediatrii, medycyny rodzinnej, psychiatrii, psychiatrii dzieci i młodzieży). Głównym obszarem pracy zespołów jest diagnostyka i sporządzanie opinii w sprawach rodzinnych i opiekuńczych oraz w sprawach nieletnich. Opinie są wydawane po przeprowadzeniu specjalistycznych badań, zgodnie z zakresem kompetencji poszczególnych specjalistów. Sąd (jako zleceńodawca), zwracając się do zespołu o wydanie opinii w sprawie, stawia jednocześnie tezę i oczekuje odpowiedzi na nią. Badaniem objęte są wyłącznie osoby ujęte w postanowieniu sądu. W sprawach nieletnich są to odpowiednio wskazany nieletni oraz jego rodzice lub opiekun.

Warto podkreślić, że wraz z wejściem w życie wspomnianej ustawy o OZSS Minister Sprawiedliwości został zobowiązany do ustalenia w drodze zarządzenia standardów metodologii opiniowania dla opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów, co zostało zrealizowane. Badania odbywają się zgodnie z zasadami określonymi w Zarządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 1 lutego 2016 r. w sprawie ustalenia standardów metodologii opiniowania w OZSS (Dz.U. 2016 poz. 76), co ma na celu dbałość o osoby objęte badaniem, jak również specjalistów prowadzących diagnozę. Głównym zamierzeniem na poszczególnych etapach konstruowania standardów była odpowiedzialność za jakość i przebieg procesu diagnostycznego. Standardy określają m.in. zasady postępowania kierownika i specjalistów OZSS, procedurę badania i metodologię opiniowania, podkreślają ochronę małoletnich i nieletnich oraz zgodność zastosowania technik badawczych z aktualną wiedzą z zakresu psychologii, pedagogiki i nauk medycznych. Wskazano w nich m.in., iż w przypadku opiniowania w sprawach nieletnich zadaniem zespołu jest dokonanie analizy środowiska rodzinnego i wychowawczego, rozwoju psychofizycznego, przebiegu procesu edukacji, przyczyn i przejawów demoralizacji, a także opracowanie diagnozy procesów psychicznych nieletniego, wyjaśnienie psychologicznych mechanizmów jego funkcjonowania i opracowanie wniosków wraz z kierunkami oddziaływań na nieletniego.

Zdaniem Hanny Domagały i Marii Zamieli-Kamińskiej (2016, s. 314), poruszając temat opiniowania w sprawach nieletnich, nie sposób pominąć ważnej kwestii dotyczącej posługiwania się terminem „demoralizacja”, tj. braku dostatecznego skodyfikowania tego pojęcia, potocznego rozumienia i utożsamiania zachowań wynikających z zaniedbań wychowawczych czy świadczących o nieprzystosowaniu społecznym z demoralizacją. Autorki zwracają uwagę, że w wielu sprawach kierowanych do zaopiniowania jako sprawy o demoralizację kluczowym problemem, który się wyłania, są deficyty wychowawcze lub dysfunkcje systemu rodzinnego, a co za tym idzie, potrzeba podjęcia działań wobec rodziców i zobowiązanie ich do podjęcia określonych czynności (Domagała, Zamiela-Kamińska, 2016, s. 314).

Istota postawienia trafnej diagnozy przed zastosowaniem środka wychowawczego lub poprawczego była wielokrotnie poruszana w literaturze. Dla przykładu Marian Lipka (1977) pisał, że trafność diagnozy postawionej na podstawie badań osobopoznawczych ma istotne znaczenie dla prawidłowej reakcji sądu – orzeczenia właściwego środka. Włodzimierz Czajka (1991) podkreślał, że warunkiem orzeczenia najbardziej trafnego środka wychowawczego lub poprawczego jest zebranie szczegółowych danych o osobowości nieletniego oraz o jego środowisku wychowawczym. Podobne stanowisko zajął Marian Kalinowski (2005) – jego zdaniem punktem wyjścia do wszelkiej pracy wychowawczej jest gruntowne poznanie zarówno osobowości nieletniego, jak i jego środowiska wychowawczego, z uwzględnieniem wpływów środowiskowych na nieletniego oraz jego reakcji w tym środowisku.

Skoro reakcja sądu ma przede wszystkim mieć walor wychowawczy, to bardziej niż poznanie szczegółów samego czynu interesuje go diagnoza osoby nieletniego. Wdrożeniem zasady indywidualizacji w postępowaniu w sprawach nieletnich jest z pewnością sporządzanie przez OZSS kompleksowej opinii o osobowości nieletniego, która w założeniu ma ułatwić sądowi podjęcie najwłaściwszej decyzji dotyczącej rodzaju zastosowanego środka wychowawczego czy poprawczego (Andrzejewski, 2022).

Jak trafnie zauważyła Ewa Wysocka (2013, s. 60), nie ma jednej drogi prowadzącej do zaburzeń w przystosowaniu, na co wskazuje złożoność empirycznie zweryfikowanych czynników na nie wpływających (każda jednostka i jej sytuacja jest wyjątkowa, choć istnieją pewne ogólne prawidłowości i mechanizmy wyznaczające przebieg procesu przystosowania). Cel diagnozy resocjalizacyjnej, zdaniem autorki, musi zostać zatem poszerzony, gdyż nie wystarczy dokonać analizy symptomatologii, struktury i dynamiki zjawiska. Konieczna jest rekonstrukcja wielowymiarowego i dynamicznego obrazu człowieka, uwikłanego w system społecznych zależności, które zwrótnie nań oddziałują, jego psychofizycznego i społecznego funkcjonowania. Obraz diagnostyczny ma więc charakter systemu, w którym każdy z wielu elementów składowych o różnych cechach ma specyficzne znaczenie w procesie wadliwej adaptacji społecznej, charakter zaś związków, które między tymi elementami zachodzą, także ma specyficzne znaczenie dla funkcjonalności tego układu i jego dalszego rozwoju (Wysocka, 2013, s. 60–61).

Podstawowymi metodami badawczymi wykorzystywanymi w procesie diagnozy nieletnich w OZSS są: analiza akt sprawy, wywiady z badanymi, obserwacja zachowań i wzajemnych relacji osób badanych, a także materiały kwestionariuszowe (np. testy psychologiczne), analiza dokumentacji (np. medycznej) dotyczącej nieletniego oraz konsultacje w zespole opiniującym (np. skład może zostać poszerzony o specjalistę w zakresie psychiatrii dziecięcej). W zależności od sytuacji możliwe jest również, za zgodą organu zlecającego, nawiązanie kontaktu z wychowawcą z placówki (jeśli nieletni w niej przebywa – np. z domu dziecka, młodzieżowego ośrodka wychowawczego) oraz przedstawicielem służb społecznych współpracujących z rodziną (np. pracownikiem socjalnym, kuratorem sądowym).

Możliwość skierowania nieletniego na badanie do opiniodawczego zespołu sądowych specjalistów istnieje aktualnie na mocy Ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022 poz. 1700). Artykuł 64 ustawy wskazuje, iż w razie potrzeby uzyskania kompleksowej diagnozy

osobowości nieletniego, wymagającej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej lub medycznej, oraz określenia właściwych kierunków oddziaływania na nieletniego sąd rodzinny zwraca się o wydanie opinii do opiniodawczego zespołu sądowych specjalistów, a w przypadku nieletniego umieszczonego w schronisku dla nieletnich – do tego schroniska. Sąd może zwrócić się o wydanie opinii także do innej specjalistycznej placówki lub biegłego albo biegłych. Należy podkreślić, że w dalszej części ustawy wskazano obligatoryjne zwrócenie się przez sąd o wydanie opinii do OZSS przed wydaniem orzeczenia o umieszczeniu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, okręgowym ośrodku wychowawczym, zakładzie leczniczym albo zakładzie poprawczym.

Justyna Włodarczyk-Madejska (2019) przywołuje badania m.in. w grupie sędziów, z których wynika, że uznali oni opinię diagnostyczną wydaną przez OZSS za najbardziej pomocny dowód w procesie decyzyjnym (87,7% wskazań sędziów). Z innych badań wynika, że stopień zbieżności wydanych orzeczeń z sugestią zespołu diagnostycznego wynosił 80% (Włodarczyk-Madejska, 2019). Wskazuje to na zaufanie sądów do opinii sporządzanych przez opiniodawcze zespoły sądowych specjalistów.

Indywidualny przypadek nieletniego diagnozowanego w OZSS w związku z ujawnianymi symptomami nieprzystosowania społecznego na terenie szkoły

W dalszej części zaprezentowano przypadek nieletniego, wybrany celowo w związku z ujawnianymi przez chłopca trudnościami w funkcjonowaniu na terenie szkoły. Diagnoza nieletniego została sporządzona na zlecenie sądu przez specjalistów jednego z opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów, a jej celem (zgodnie z tezą organu zlecającego) było m.in. określenie właściwych kierunków oddziaływania na nieletniego, przede wszystkim w związku z nierealizowaniem przez niego obowiązku szkolnego. Przytoczone dane zostały zanonimizowane, a zawarte informacje uogólniono z uwagi na ograniczoną objętość artykułu.

Kacper, 15 lat

Sytuacja rodzinna

Nieletni od wczesnego dzieciństwa wzrastał w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym. Wraz z młodszą siostrą dorastał w trudnych warunkach wychowawczych, stanowiących czynniki ryzyka w zakresie właściwego zabezpieczenia potrzeb dziecka, szczególnie w wymiarze psychicznym (m.in. konfliktowe relacje wewnątrzrodzinne, awantury domowe, nieprawidłowe wzorce funkcjonowania w najbliższym środowisku – uzależnienie od alkoholu i zachowania przemocowe ojca, bezrobocie i współuzależnienie matki, eksmisja z lokalu mieszkalnego, interwencje policji, wszczęta procedura Niebieskiej Karty, nadzór kuratora w rodzinie). Nieletni pozostaje nie tylko poza wpływem wychowawczym rodziców, lecz także poza systemem szkolnym, nie realizując żadnych obowiązków przynależnych osobie w jego wieku. Relacje nieletniego z rodzicami są zakłócone. Z ojcem (zamieszującym poza domem) nieletni utrzymuje okazjonalny kontakt, głównie opierający się na zaspokojeniu oczekiwań finansowych chłopca. W przypadku

matki nieletni ujawnia lekceważący stosunek wobec podejmowanych z jej strony prób oddziaływania wychowawczego, a ona pozostaje bezradna wobec nieprawidłowych zachowań syna, który nie realizuje obowiązku szkolnego, przebywa w zdemoralizowanym towarzystwie. Matka niekiedy zaprzecza problemom wychowawczym z synem, usprawiedliwia i racjonalizuje jego zachowania, wskazując na nieprawidłowości po stronie szkoły, dyrekcji i nauczycieli.

Dane rozwojowe (stan zdrowia, przebieg procesu edukacji i niedostosowania społecznego)

Kacper urodził się jako drugie dziecko w rodzinie, ciąża przebiegała poprawnie, rozwiązanie nastąpiło o czasie, jego matka urodziła siłami natury. Chłopiec po porodzie był w dobrym stanie somatycznym, dostępne dane nie ujawniają występowania poważnych trudności w jego rozwoju psychomotorycznym. Dotychczas nie był hospitalizowany, nie ulegał poważnym urazom, nie podlega leczeniu specjalistycznemu.

Z relacji matki wynika, że na wczesnych etapach edukacji nieletni nie sprawiał trudności wychowawczych i radził sobie z opanowaniem materiału edukacyjnego. Trudności w funkcjonowaniu szkolnym pojawiły się dopiero w klasie VII (m.in. przeszkadzał w prowadzeniu lekcji, wdawał się w bójki i konflikty z rówieśnikami, palił papierosy na terenie placówki, zaczął wagarować). Toczyło się wówczas pierwsze postępowanie w sądzie dotyczące przejawów demoralizacji na terenie szkoły. Zastosowano wtedy wobec nieletniego środek wychowawczy w postaci upomnienia. W konsekwencji Kacper nie uzyskał promocji do klasy VIII. Dyrekcja szkoły, do której uczęszcza nieletni, zwróciła się o wgląd w sytuację rodzinną chłopca, argumentując, że pomimo powtarzania klasy VII chłopiec nadal opuszcza wiele godzin lekcyjnych. Nadto wskazywano inne nieprawidłowe zachowania nieletniego na terenie szkoły: przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć, aroganckie zachowania wobec dorosłych, prowokowanie konfliktów, agresja, stosowanie przemocy psychicznej i fizycznej wobec rówieśników, palenie papierosów, używanie telefonu komórkowego podczas lekcji. Z dokumentacji szkolnej wynika, że zachowanie nieletniego jest nieodpowiednie, z większości przedmiotów jest nieklasyfikowany oraz może sięgać po środki odurzające.

Wnioski

Zespół diagnostyczny stwierdził m.in., że w rozwoju osobowości nieletniego występują nasilone trudności, szczególnie w sferze emocjonalno-społecznej i motywacyjnej. Przyczyny trudności w zachowaniu i funkcjonowaniu psychospołecznym nieletniego są złożone, zarówno leżą po stronie środowiska wychowawczego, jak i wynikają z uwarunkowań osobowościowych. Chłopiec wykazuje podstawowe rozeznanie w obowiązujących normach i wartościach społecznych, niemniej nie zostały one przez niego w sposób dostateczny uwewnętrznione, ujawnia wobec nich relatywny stosunek, kierując się głównie własnymi potrzebami, stąd skłonność do ich przekraczania. Uwzględniając sposób funkcjonowania osobowościowego nieletniego, skłonność do ujawniania przez niego zachowań niezgodnych z ogólnie przyjętymi zasadami życia społecznego, jak również bezradność środowiska rodzinnego, zespół rekomendował zastosowanie wobec Kacpra środka wychowawczego w postaci umieszczenia

w młodzieżowym ośrodku wychowawczym oraz objęcie chłopca wsparciem psychologicznym skierowanym do młodzieży wzrastającej w rodzinie z problemem alkoholowym i doświadczającej przemocy w rodzinie. W ocenie zespołu opiniującego takie rozwiązanie daje szansę na zahamowanie procesu niedostosowania społecznego, ukończenie przez chłopca podstawowego etapu nauki, a także zmotywowanie go do kontynuowania procesu edukacyjnego.

Przedstawione dane stanowią jedynie fragment diagnozy, jednak dokument ten sporządzany na zlecenie sądu zajmuje zwykle kilkanaście stron oraz w sposób obszerny i wieloaspektowy ujmuje funkcjonowanie nieletniego w różnych obszarach (w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym, z uwzględnieniem aspektu zdrowotnego, procesów psychicznych, mechanizmów funkcjonowania emocjonalno-społecznego, motywacyjno-wolicjonalnego, moralnego), a także zawiera odpowiedzi na pytania kierowane do specjalistów przez sąd.

Podsumowanie

Miejsce i znaczenie diagnozy resocjalizacyjnej w działalności psychopedagogicznej stanowi egzemplifikację najważniejszego dla praktyków wychowania resocjalizującego problemu, którym jest skuteczne oddziaływanie na wychowanka (Pytka, 2001, za: Wysocka, 2013, s. 69).

Wpisuje się w to także funkcjonowanie uczniów w szkole, gdzie nauczycielom zależy na efektywnym przekazywaniu wiedzy i dbałości o rozwój podopiecznych. Jak wskazano, nieprawidłowe zachowania dzieci bywają wynikiem dysfunkcji środowiska, w jakim wzrastają, wobec czego wszechstronne działania pomocowe powinny być ukierunkowane także, a czasami przede wszystkim, na zmiany w postępowaniu opiekunów, co bywa niemożliwe z perspektywy szkoły, a staje się realne na mocy decyzji sądu. Dlatego warto podkreślić, że w sytuacji powtarzających się, pogłębiających zachowań świadczących o nieprzystosowaniu społecznym bądź demoralizacji ucznia i w przypadku braku wsparcia i adekwatnych działań ze strony jego rodziców/opiekunów korzystne będzie zwrócenie się do sądu o wgląd w sytuację dziecka (wówczas sąd rozważy m.in. wywiad środowiskowy kuratora sądowego bądź sporządzenie kompleksowej diagnozy w OZSS, gdy przeprowadzenie wywiadu okaże się niewystarczające i niezbędna będzie ocena osobowości oraz rozwoju nieletniego). Co prawda wychowawca czy pedagog szkolny musi liczyć się z tym, że rodzic ma prawo nie przynieść do placówki opinii dotyczącej jego dziecka sporządzonej na zlecenie sądu, jednakże sąd może zobowiązać rodzica do różnorodnych działań, służących poprawie warunków życia dziecka – jeżeli wnioski diagnostyczne będą wskazywały na nieprawidłowości w tym obszarze (np. zobowiązanie rodzica do zgłoszenia się z dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej, podjęcia warsztatów, terapii itp.).

Reasumując, należy wymienić kilka istotnych atutów diagnozy sporządzanej na zlecenie sądu w opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów. Jest to m.in. praca zespołowa specjalistów, którzy nieustannie podnoszą swoje kompetencje i doskonałą warsztat pracy, co wiąże się również z interdyscyplinarnością i wieloaspektowością sporządzanych opinii – w procesie rozpoznawania diagności o różnym profesjonalnym przygotowaniu (np. pedagog, psycholog, psychiatra) reprezentują

odmienny sposób widzenia i interpretacji danych. Nadto specjaliści mają możliwość uwzględniania w diagnozie informacji o badanym pozyskiwanych z różnych źródeł (takich jak m.in. akta sprawy, wywiady z nieletnim i jego opiekunem, czasem także wychowawcą z placówki, dokumentacja szkolna, medyczna itp.). Jak wskazuje Wysocka (2013 s. 114), dane dotyczące osoby badanej powinny pochodzić z wielu źródeł. Jest to szczególnie ważne ze względu na kontekst sytuacyjny, w którym się pojawiają, gdyż zachowania i objawy zaburzeń mogą występować tylko w jednej sytuacji, nie będąc uchwytne w innej, mogą zmieniać się w zależności od okoliczności, w jakich się pojawiają (szkoła, dom rodzinny, grupa rówieśnicza). Ponadto osoby udzielające informacji mogą się różnić poziomem tolerancji wobec zachowań jednostki, co powoduje różnice w ich ocenie (np. w przytoczonym przypadku matka nieletniego usprawiedliwiała jego zachowania). Ważnym aspektem diagnozy jest ocena nie tylko słabych, lecz także mocnych stron jednostki (diagnoza negatywna versus pozytywna), co również uwzględniane jest przez specjalistów OZSS sporządzających opinie dotyczące nieletnich.

Sporządzanie diagnozy na zlecenie sądu zwykle związane jest z odczuwaniem przymusem. Mogą od niej zależeć dalsze losy jednostki i może powodować pewien opór u nieletniego, a także wpływa ona na określone nastawienie badacza. Jednakże profesjonalne podejście w połączeniu z doświadczeniem kadry diagnostycznej pracującej w opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów może to zminimalizować. Dodatkowo specjaliści objęci są superwizjami, co sprzyja wzajemnej wymianie doświadczeń, dochodzeniu do nowych rozwiązań, ujawnianiu swoich uczuć.

Przedmiot diagnozy resocjalizacyjnej jest z jednej strony specyficzny, ponieważ stanowi go niedostosowanie społeczne, a z drugiej niespecyficzny, gdyż jest nim jednostka traktowana jako pewne indywiduum, byt złożony i uwikłany w szeroki kontekst społeczno-kulturowy (Wysocka, 2013). Wobec tego interdyscyplinarne, zespołowe badanie przeprowadzone na zlecenie sądu w opiniodawczym zespole sądowych specjalistów pozwala spojrzeć wielowymiarowo na złożony proces nieprzystosowania społecznego, uwarunkowany zwykle wieloczynnikowo, a tym samym rzetelnie zdiagnozować sytuację nieletniego w wielu obszarach funkcjonowania, ocenić jego deficyty, wskazać potencjalne zasoby i możliwości, a w efekcie zaproponować metody umożliwiające korektę zachowań, tj. środki wychowawcze i/lub formy wsparcia i terapii.

Bibliografia

- Andrzejewski, M. (2022). Rola OZSS w sprawach nieletnich. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 21(2), 135–157.
- Biel, K. (2009). *Przestępczość dziewcząt*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Czajka, W. (1991). Badania osobowości nieletnich i młodocianych w świetle ustaw i praktyki organów sprawiedliwości. *Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne*, 21, 145–181.
- Domagała, H., Zamiela-Kamińska, M. (2016). Standardy opiniowania w opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów. W: A. Czerederecka (red.), *Standardy opiniowania psychologicznego w sprawach rodzinnych i opiekuńczych* (s. 303–331). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych.

- Gindrich, P. (2007). *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ilńska, R. (2008). *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
- Kalinowski, M. (2005). *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lepalczyk, I., Pilch, T. (1995). (red.). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lipka, M. (1977). *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży. Studium prawnokryminologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Porembska, M. (2020). Nieprzystosowanie społeczne jako problem edukacyjny. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna: Od konstruktywizmu teoretycznego do modeli badawczych* (t. 2, s. 95–114). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pytko, L. (2001). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rode, D., Dukała, K., Kabzińska, J., Zalewska-Łunkiewicz, K. (2020). *Kliniczna psychologia sądowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2015 r. o opiniodawczych zespołach sądowych specjalistów (Dz.U. 2015 poz. 1418).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022 poz. 1700).
- Włodarczyk-Madejska, J. (2017). *Efektywność opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów*. Warszawa: Instytut Wymiaru Sprawiedliwości. https://iws.gov.pl/wp-content/uploads/2021/11/2017_Analiza-416-JWlodarczyk-Madejska-Efektywnosc-OZSS.pdf (dostęp: 6.01.2026).
- Włodarczyk-Madejska, J. (2019). Zbieranie danych o nieletnim w praktyce polskich sądów. *Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego*, 53, 183–198.
- Wysocka, E. (2013). *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zajac, K. (2016). Socjoterapia. W: M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość* (s. 488–517). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 1 lutego 2016 r. w sprawie ustalenia standardów metodologii opiniowania w OZSS (Dz.U. 2016 poz. 76).

THE ROLE OF EXPERT ASSESSMENT TEAMS IN JUVENILE CASES INVOLVING SYMPTOMS OF SOCIAL MALADJUSTMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

This article addresses the significance of assessments by Specialist Court Advisory Teams for minors displaying symptoms of social maladjustment in educational institutions. It presents the legal acts and regulations under which centers operating in Poland provide expert opinions commissioned by courts in cases involving demoralization proceedings. This is followed by an analysis of an individual case of a minor, demonstrating the scope and complexity of the assessments prepared by specialists, encompassing both the characteristics of the child's functioning in the family and at school and the causes of their abnormal behavior, but also conclusions and recommendations for designing further interventions.

Keywords: minors, social maladjustment, demoralization, school, court, expert teams of court specialists

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

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2837
Data wpływu: 7.11.2025
Data przyjęcia: 12.12.2025

METODA GENERALNYCH PUNKTÓW BUDUJĄCYCH JAKO INNOWACJA PEDAGOGICZNA W KSZTAŁCENIU UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W SZKOLNICTWIE BRANŻOWYM. CZĘŚĆ 2. WDROŻENIE METODY

Druga część artykułu poświęconego metodzie generalnych punktów budujących koncentruje się na sposobie implementacji metody w ramach innowacji pedagogicznej „Kształcenie w zawodzie staje się inspiracją” realizowanej w roku szkolnym 2023/2024. Głównym celem wprowadzenia innowacji było zbadanie zasadności zastosowania metody w kontekście nauczania wybranych przedmiotów zawodowych w branżowej szkole specjalnej I stopnia. Procedura wdrażania została przeprowadzona na podstawie utrwalonego w praktyce płacówki schematu procedowania innowacji pedagogicznych. Ewaluacja zawierała badania wstępne (pre-test) oraz końcowe (post-test), zgodnie z założeniami techniki jednej grupy. Pół roku po wdrożeniu metody zaobserwowano wśród uczniów znaczący wzrost umiejętności związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wyniki rocznej klasyfikacji zajęć edukacyjnych, podczas których metoda była stosowana, dowiodły, że ponad jedna trzecia uczniów poprawiła swoje oceny o jeden stopień. Wzrosła także średnia ocen z tych przedmiotów wśród wszystkich badanych uczniów. Dodatkowo uczniowie wykazali wysoki poziom satysfakcji z zajęć prowadzonych tą metodą. Należy jednak zaznaczyć, że ewaluacja innowacji nie spełniała wszystkich wymogów badania naukowego, w związku z tym należy zachować ostrożność w interpretacji wyników. Aby w pełni potwierdzić skuteczność metody oraz przeanalizować ograniczenia i konieczne modyfikacje, zaleca się przeprowadzenie dalszych badań.

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

Wprowadzenie

Artykuł stanowi drugą część dwuczęściowej publikacji poświęconej metodzie generalnych punktów budujących, opracowanej przez Darię Kacprzak i będącej wielowymiarowym sposobem pracy nauczyciela z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Metoda i jej założenia zostały obszernie opisane w pierwszej części publikacji (Kacprzak, Wapiennik-Kuczbajska, 2024). Druga

część prezentuje sposób wdrożenia metody w roku szkolnym 2023/2024 w ramach innowacji pedagogicznej „Kształcenie w zawodzie staje się inspiracją” w toku kształcenia w wybranych zawodach w Branżowej Szkole Specjalnej I Stopnia w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie. Nadzór merytoryczny nad innowacją sprawował Instytut Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Koncepcja metody generalnych punktów budujących bazuje na schemacie usystematyzowanych działań, służących wykształceniu u ucznia umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji, wyboru odpowiednich treści, a wreszcie połączenia ich z życiem codziennym. W jej ramach wykorzystuje się urządzenia cyfrowe z dostępem do Internetu, co sprzyja rozwijaniu u uczniów umiejętności sprawnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych nie tylko w procesie kształcenia, lecz także w życiu codziennym. Metoda ta może znaleźć zastosowanie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w branżowych szkołach w realizacji wybranych przedmiotów zawodowych (Kacprzak, Wapiennik-Kuczajaska, 2024).

Procedura wdrażania innowacji – podstawy teoretyczne i prawne

Pojęcie innowacji pojawiło się w dyskursie pedagogicznym w latach 60. XX w., a termin „innowacja” został wprowadzony do polskiej nauki przez Zbigniewa Pietrasińskiego (1971, por. Czekałło, 2018), który zdefiniował ją jako „zmiany celowo wprowadzane przez człowieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych rozwiązań innymi, ocenianymi dodatnio w świetle przyjętych kryteriów, co w rezultacie prowadzi do postępu” (Pietrasiński, 1971, s. 9). Współcześnie w pedagogice wyróżnia się wiele sposobów definiowania i klasyfikowania innowacji pedagogicznych. Jedną z najbardziej znanych definicji jest ta zaproponowana przez Wincentego Okonia (2004, s. 138), według której innowacją „jest zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym”. Składniki te obejmują nauczycieli (metody i środki) oraz uczniów, treści programowe lub warunki materialne pracy szkolnej. Roman Schulz (1996), jeden z głównych teoretyków w tym obszarze, wiąże je z działaniami pedagogicznymi, które najczęściej można synonimicznie nazywać twórczością pedagogiczną. Ujmuje on innowacje w dwóch szerokich kategoriach: innowacji pedagogicznych o charakterze czynnościowym oraz o charakterze rzeczowym. Te pierwsze rozumiane są jako proces tworzenia i przyswajania nowych rozwiązań, jako czynność planowania i realizacji zmiany, jako całościowy cykl projektowania i zastosowania nowości. Przykładami innowacji pedagogicznych o charakterze czynnościowym są: twórczość pedagogiczna w pracy indywidualnego nauczyciela, eksperymenty szkolne, których podmiotem jest zazwyczaj społeczność nauczycielska danej szkoły, oraz reformy oświatowe. Natomiast do drugiej kategorii Schulz zalicza te definicje, które opisują innowacje w ujęciu rzeczowym, rozumiane jako wytwór aktywności twórczej czy treści przedsięwzięć innowacyjnych. Są to innowacje mikroskopowe

(poziom pracy indywidualnego nauczyciela), innowacje poziomu medio (mające zastosowanie do praktyki pedagogicznej na poziomie szkoły) oraz innowacje makroskopowe (poziom systemu oświatowego jako całości; mające zastosowanie do rozwiązań makrostrukturalnych) (Schulz, 1994). Z kolei Maciej Kołodziejski i Małgorzata Przybysz-Zaremba (2017) wśród rozwiązań innowacyjnych w szkole wyróżniają cztery główne rodzaje innowacji pedagogicznych. Są to innowacje programowe (wszelkie zmiany celów, treści i wymaganych osiągnięć w dziedzinie kształcenia, wychowania, opieki, terapii), metodyczne (zmiany dokonywane w sposobie nauczania, np. techniki przekazu oraz egzekwowanie wiedzy w edukacji szkolnej), technologiczne (zmiany w zakresie stosowania technologicznych środków kształcenia, wychowania, opieki, terapii) oraz organizacyjne (zmiany strukturalne określające funkcje i role w systemie organizacyjno-instytucjonalnym). Jeszcze inne kategorie klasyfikacji innowacji pedagogicznych podaje Nikola Barčíková (2023). Na podstawie analizy przeglądowej dotychczasowych badań i literatury z tego obszaru wyodrębniła następujące kategorie: (1) w zakresie metod i form pracy; (2) w zakresie przedmiotów nauczania; (3) w zakresie pomocy dydaktycznych nauczyciela; (4) w zakresie treści nauczania; (5) w zakresie koncepcji nauczania; (6) z punktu widzenia osoby wdrażającej klasyfikację. Badaczka zwróciła również uwagę na konieczność rozstrzygnięcia szeregu problemów związanych z terminologią i klasyfikacją w obszarze innowacji pedagogicznych, takich jak synonimiczne rozumienie terminów „innowacja pedagogiczna” i „reforma”, znaczenie terminu „innowacja pedagogiczna”, innowacja pedagogiczna i jej formy w procesie zmian społecznych, związek innowacji pedagogicznej z procesem innowacji, cykl innowacji, tworzenie w edukacji szkolnej warunków do wprowadzania innowacji pedagogicznych oraz kryteria klasyfikacji innowacji.

Uznaje się, że aby innowacja spełniała swoje funkcje, powinna być działaniem: celowym (służyć wdrożeniu konkretnej, korzystnej zmiany i mieć zdefiniowane efekty), dobrze zaplanowanym (plan określający ramy czasowe, konkretne działania i zadania, osoby zaangażowane w realizację, diagnozę niezbędnych umiejętności i zasobów) oraz monitorowanym i poddanym ewaluacji (Gorzeńska, Radanowicz, 2019). Jednocześnie nie może być to proces nadmiernie sformalizowany i zbiurokratyzowany, gdyż może to negatywnie wpływać na autonomię nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej. Z tej perspektywy należy pozytywnie ocenić zmiany w przepisach dotyczących innowacji pedagogicznych, które wprowadzono kilka lat temu (Czekajło, 2018).

Obecnie ogólną podstawę dla działalności innowacyjnej szkoły stanowi Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Wraz z jej wejściem w życie 1 września 2017 r. utraciło moc Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 poz. 506, z późn. zm.), a regulacje prawne dotyczące działalności innowacyjnej szkoły przeniesiono na poziom ustawy. Konieczność stosowania w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych zapisano w katalogu podstawowych zasad i celów systemu oświaty, tj.

w art. 1 ustawy Prawo oświatowe¹. Inspirowanie nauczycieli do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań wpisano również do zbioru zadań w zakresie nadzoru pedagogicznego (art. 55, pkt 1)². Natomiast dyrektorów szkół zobowiązano do stwarzania warunków do działania w szkole wolontariuszom, stowarzyszeniom i innym organizacjom, w szczególności organizacjom harcerskim, których celami statutowymi są m.in. rozszerzanie i wzbogacanie form działalności innowacyjnej szkoły (art. 68 ust. 1 pkt 9)³.

Z jednej strony wprowadzone przepisy nie tylko sprawiły, że innowacje pedagogiczne stały się integralnym elementem pracy każdej szkoły, lecz także zobowiązały szkoły do podejmowania działalności innowacyjnej i wdrażania innowacji pedagogicznych do codziennej praktyki szkoły (Gorzeńska, Radanowicz, 2019). Z drugiej strony Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe zdecydowanie uprościła zasady dotyczące wdrażania innowacji w placówkach. Obecnie nie obowiązują żadne zewnętrzne regulacje dotyczące innowacji pedagogicznych, w tym odnoszące się do czasu trwania, procedur wdrażania czy sposobu dokumentowania. Zniesiono również wymóg zgłaszania innowacji pedagogicznych kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu. Szkoły same decydują, jakie innowacje zostaną wdrożone, jak będzie przebiegać ich realizacja i ewaluacja. Za wdrożenie innowacji odpowiada dyrektor szkoły, nie ma natomiast konieczności podjęcia uchwały rady pedagogicznej w tym zakresie. Według Oktawii Gorzeńskiej i Ewy Radanowicz (2019) postawiono jeden warunek – wdrażana innowacja ma poprawiać jakość pracy szkoły, pozwalać na realizację jej zadań, w tym realizację podstawy programowej, a innowatorzy nadal są zobowiązani do starannego planowania i wdrażania innowacji pedagogicznych. W związku z tym autorki zalecają wypracowanie szkolnej procedury wprowadzania innowacji pedagogicznych, która zakłada minimum biurokratycznych procedur. Może ona obejmować następujące etapy działań: przygotowanie opisu innowacji, zgłoszenie innowacji dyrektorowi szkoły, podjęcie uchwały rady pedagogicznej w sprawie jej realizacji, wpisanie innowacji do szkolnego rejestru innowacji, wdrażanie innowacji, monitoring i ewaluacja

¹ Zgodnie z art. 1 p. 18 ustawy Prawo oświatowe system oświaty powinien zapewnić kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych organizacyjnych lub metodycznych.

² Zgodnie z art. 55 ust. 1 pkt 4 ustawy Prawo oświatowe nadzór pedagogiczny polega m.in. na inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów.

³ Zgodnie z art. 68, ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo oświatowe dyrektor szkoły lub placówki stwarza warunki do działania w szkole lub placówce wolontariuszom, stowarzyszeniom i innym organizacjom, w szczególności organizacjom harcerskim, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki.

działań, przedstawienie wyników ewaluacji radzie pedagogicznej. Szczególne znaczenie w tym procesie ma ewaluacja. Należy bowiem pamiętać, że wprowadzane zmiany mogą również powodować regres zamiast postępu, stąd tak ważna jest świadomość konieczności monitorowania skutków i efektywności wdrażanych innowacji (Budniak, Mnich, 2019).

Metoda generalnych punktów budujących jako innowacja pedagogiczna – procedura wdrażania innowacji w placówce

Procedura wdrażania prezentowanej innowacji była zgodna z utrwalonym w praktyce placówki schematem procedowania innowacji pedagogicznych i obejmowała następujące etapy:

- złożenie projektu zawierającego szczegółowy opis innowacji (cele, tematyka, czas trwania, sposób realizacji z uwzględnieniem przewidywanych efektów, sposób ewaluacji) u dyrektora placówki;
- ocena projektu przez dyrektora placówki pod kątem formalnym i merytorycznym oraz zatwierdzenie innowacji przez dyrektora;
- zaprezentowanie innowacji radzie pedagogicznej;
- realizacja innowacji w terminach określonych w projekcie;
- ewaluacja innowacji i przedstawienie jej wyników radzie pedagogicznej.

Za stworzenie warunków umożliwiających wdrożenie innowacji, a także zapewnienie dostępu do technologii cyfrowych odpowiadał dyrektor placówki.

Głównym celem wprowadzenia innowacji było zbadanie zasadności zastosowania nowatorskiej metody generalnych punktów budujących podczas realizacji wybranych przedmiotów kształcenia w zawodach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, ogrodnik oraz kucharz. Ponadto sformułowano następujące cele szczegółowe:

1. Ocena efektywności metody generalnych punktów budujących w procesie kształcenia w zawodach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, ogrodnik, kucharz.
2. Weryfikacja rozwoju umiejętności w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii cyfrowych w toku kształcenia z zastosowaniem metody generalnych punktów budujących.
3. Zbadanie poziomu satysfakcji uczniów z uczestnictwa w kształceniu w zawodach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, ogrodnik, kucharz, podczas zajęć prowadzonych metodą generalnych punktów budujących.

Innowacja została zrealizowana w roku szkolnym 2023/2024. W pierwszej połowie roku kształcenie zawodowe w ramach wybranych przedmiotów (wyszczególnionych w tabeli 1) odbywało się z zastosowaniem metod tradycyjnych. Natomiast w drugim półroczu kontynuowano naukę przy użyciu metody generalnych punktów budujących. Innowacja obejmowała klasy pierwsze i drugie kształcące się w zawodach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, ogrodnik oraz kucharz. Za wdrożenie innowacji odpowiadało czterech nauczycieli, którzy w drugiej połowie roku stosowali metodę generalnych punktów budujących z częstotliwością od dwóch do czterech godzin lekcyjnych tygodniowo. Osoby te dokonywały również obserwacji uczniów podczas pracy tą metodą oraz przeprowadzały badania ankietowe. Szczegóły przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Schemat wdrażania innowacji w placówce

Lp.	Osoba odpowiedzialna	Kierunek kształcenia	Klasa	Przedmiot lekcyjny
1	A.B.	Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej	I	Prace pomocnicze wewnątrz obiektu hotelarskiego
2	A.B.	Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej	II	Prace pomocnicze w otoczeniu obiektu hotelarskiego
3	C.D.	Ogrodnik	I	Warzywnictwo
4	E.F.	Ogrodnik	II	Rośliny ozdobne
5	G.H.	Kucharz	I	Technologia gastronomiczna
6	G.H.	Kucharz	II	Technologia gastronomiczna

Źródło: opracowanie własne.

Ewaluacja i jej wyniki

Ewaluacja została przeprowadzona za pomocą techniki jednej grupy, w której na początku dokonuje się pomiaru wstępnego, przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego. Następnie włącza się czynnik eksperymentalny, którym może być innowacyjna metoda prowadzenia zajęć, a po określonym czasie przeprowadza się pomiar końcowy, który ma na celu zbadanie efektywności zastosowanej metody. Otrzymany wynik końcowy porównuje się z wynikiem pomiaru wstępnego. Badana grupa jest w tej technice punktem odniesienia sama dla siebie, to znaczy, że pełni ona funkcję zarówno grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej (Maszke, 2008).

W celu zbadania wyników innowacji zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- kwestionariusz ankiety badający poziom satysfakcji uczniów z procesu kształcenia;
- arkusz obserwacji przejawianych przez uczniów umiejętności związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK);
- arkusz klasyfikacji śródrocznej (pierwsze półrocze, drugie półrocze) z przedmiotów objętych innowacją;
- test kompetencji zawodowych z zakresu programu nauczania realizowanego w danym półroczu.

Schemat innowacji z wykorzystaniem wymienionych narzędzi zawierał badanie wstępne (pre-test) i końcowe (post-test) zgodnie z założeniami techniki jednej grupy. W badaniach uczestniczyło 26 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, którzy w roku szkolnym 2023/2024 kształcili się w branżowej szkole I stopnia w zawodach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, ogrodnik i kucharz. Grupa była zróżnicowana pod względem wieku (16–23 lata) i płci. Grupę tworzyły trzy klasy: dwie klasy pierwsze i jedna klasa druga. Klasy były podzielone na oddziały związane z kierunkami kształcenia w zawodzie. Każdy oddział stanowił odrębną całość podczas nauczania przedmiotów branżowych. W sumie innowację wprowadzono w sześciu oddziałach (na dwóch oddziałach na kierunku

kształcenia do zawodu pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, na dwóch oddziałach na kierunku kształcenia do zawodu ogrodnik oraz na dwóch oddziałach na kierunku kształcenia do zawodu kucharz).

W ramach ewaluacji oceniono przede wszystkim poziom satysfakcji uczniów z uczestnictwa w zajęciach, umiejętności w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz osiągnięcia edukacyjne uczniów na zajęciach, podczas których zastosowano metodę generalnych punktów budujących. Za obserwację uczniów i przeprowadzenie badań ankietowych odpowiadali nauczyciele, którzy wykorzystywali metodę na swoich zajęciach (por. tabela 1), natomiast za całościową ewaluację oraz analizę badań odpowiadali koordynatorzy projektu.

Do oceny poziomu satysfakcji z uczestniczenia w zajęciach wykorzystano ankietę. Badanie przeprowadzono dwukrotnie: pod koniec pierwszego półrocza oraz na koniec roku szkolnego 2023/2024. Na koniec drugiego półrocza na pytanie: „Czy dotychczasowy sposób pracy na lekcji uważasz za zadowalający?” zdecydowana większość uczniów (90%) udzieliła odpowiedzi twierdzącej. Większość uczniów wyraziła zadowolenie z dotychczasowego sposobu pracy (69% odpowiedziało „tak”, a 27% „raczej tak”). Tylko jeden uczeń (4%) odpowiedział „raczej nie”. Pokazuje to istotną zmianę w porównaniu z wynikami uzyskanymi na koniec pierwszego półrocza, kiedy również przeważały pozytywne odpowiedzi (85%), aczkolwiek dominowało wskazanie „raczej tak” (62%). Z kolei grupa uczniów, która oceniła sposób prowadzenia zajęć negatywnie, wówczas stanowiła 15% (11% odpowiedziało „raczej nie”, 4% zaś „nie”). W porównaniu z pierwszym półroczem na koniec roku uczniowie wykazali wyższy poziom samooceny w zakresie motywacji do nauki. Aż 58% uczniów potwierdziło, że czuje się zmotywowanych do pracy, chętnie i samodzielnie realizując zadania zaproponowane przez nauczyciela (w pierwszym półroczu zadeklarowało tak 19%). Zmniejszyła się ponadto liczba uczniów, którzy wskazali, że potrzebują zewnętrznej motywacji od nauczyciela, aby rozpocząć i zakończyć pracę (15% w porównaniu z 47% w pierwszym półroczu). Minimalny odsetek stanowiły natomiast odpowiedzi dotyczące braku motywacji do pracy na zajęciach oraz sporadycznego niewykonania zadań – wybrał je tylko jeden uczeń w obu badanych okresach.

W ramach badania uczniowie zostali także zapytani o poziom satysfakcji z udziału w zajęciach. W porównaniu z badaniem z pierwszego półrocza odsetek pozytywnych odpowiedzi znacznie wzrósł. Na koniec roku szkolnego na pytanie, czy zajęcia są dla ucznia satysfakcjonujące, 96% uczniów odpowiedziało twierdząco, przy czym 54% odpowiedziało „tak”, a 42% – „raczej tak”. Zaledwie jeden uczeń (4%) udzielił odpowiedzi „nie mam zdania”. Natomiast żaden z uczniów nie ocenił zajęć jako niesatysfakcjonujących. Oznacza to wzrost poziomu satysfakcji w porównaniu z pierwszym półroczem, w którym odsetek odpowiedzi pozytywnych był nieco niższy (88%), przy czym większość stanowiły odpowiedzi „raczej tak” (69%), a „tak” – zaledwie 19%. W badaniu na koniec roku część uczniów (12%) udzieliła również odpowiedzi negatywnych (8% – „raczej nie”, 4% – „nie”). Jeden uczeń (4%), podobnie jak na koniec pierwszego półrocza, udzielił odpowiedzi „nie mam zdania”. Jako powody satysfakcji na koniec roku szkolnego uczniowie podawali najczęściej zdobytą wiedzę (42% w porównaniu z 19% w pierwszym półroczu), zdobyte umiejętności (38% w obu

badaniach), zdobyte oceny (50% w porównaniu z 58% w pierwszym półroczu) oraz miłą atmosferę podczas zajęć (38% w porównaniu z 62% w pierwszym badaniu). Jak wynika z badania, w pierwszym półroczu dla większości uczniów poczucie satysfakcji wynikało głównie z miłej atmosfery podczas zajęć i zdobytych ocen, natomiast na koniec roku szkolnego uczniowie w większym stopniu docenili zdobytą na zajęciach wiedzę.

W badaniach przeprowadzonych pod koniec roku odnotowano również wzrost odsetka uczniów, według których wiedza i umiejętności nabyte podczas zajęć teoretycznych mają zastosowanie w życiu codziennym. Z twierdzeniem tym zgodziło się 96% uczniów (77% odpowiedziało „tak”, a 19% „raczej tak”) w porównaniu z 88% uczniów w pierwszym badaniu (61% odpowiedziało „tak”, a 27% „raczej tak”). Tylko jeden uczeń (4%) miał odmienne zdanie (odpowiedź „nie”) w porównaniu z 8% w badaniu na koniec pierwszego semestru.

Ocena umiejętności wykorzystania TIK na podstawie obserwacji

Umiejętności związane z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych również zostały ocenione dwukrotnie: najpierw na koniec pierwszego półrocza (pomiar wstępny) oraz powtórnie po zakończeniu drugiego semestru (pomiar końcowy). Przed przeprowadzeniem badania nauczyciel informował ucznia o sposobie jego realizacji. W trakcie badania uczeń pracował na samodzielnym stanowisku przy komputerze lub tablecie, z dostępem do Internetu. Nauczyciel prosił uczniów o wykonanie zadań sprawdzających umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, zgodnie z kolejnością przedstawioną w tabeli 2. Po każdym zadaniu nauczyciel rejestrował w arkuszu obserwacji sposób jego wykonania, dokonując jednocześnie oceny poziomu realizacji zadania według następującej skali:

A – samodzielnie,

B – z instrukcją nauczyciela,

C – z instrukcją oraz pomocą nauczyciela, który znajduje się obok i dokładnie wskazuje sposób wykonania zadania lub wykonuje część zadania za ucznia,

D – nie wykonuje zadania.

Na podstawie wyników oceny umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, zebranych za pomocą arkusza obserwacji, można stwierdzić, że u uczniów nastąpił znaczny wzrost umiejętności w tym zakresie. Na koniec drugiego półrocza wszyscy uczniowie byli w stanie zrealizować każde z zadań przynajmniej na ocenę „C”, podczas gdy na początku tego okresu kilku z nich miało trudności z wykonaniem niektórych poleceń, nawet przy znacznej pomocy nauczyciela. Wyraźnie wzrosła też liczba uczniów, którzy wykonywali większość zadań samodzielnie, nie korzystając z pomocy nauczyciela. Szczegóły przedstawiono w tabeli 2.

W ramach ewaluacji innowacji przeanalizowano również oceny osiągnięć edukacyjnych uczniów z zajęć, na których zastosowano metodę generalnych punktów budujących. Analiza wyników z tego zakresu bazowała na uzyskanych przez uczniów ocenach śródrocznych i rocznych oraz na wynikach uzyskanych w teście kompetencji.

Tabela 2. Zadania realizowane przez uczniów wykorzystujących TIK. Procentowy udział uczniów według uzyskanych wyników na koniec pierwszego i drugiego półrocza w roku szkolnym 2023/2024

Lp.	Poziom wykonania zadania (w %) w kolejnych okresach oceny	I półrocze				II półrocze			
		A	B	C	D	A	B	C	D
1	Uczeń włącza i wyłącza komputer/tablet	42	54	0	0	100	0	0	0
2	Uczeń wyszukuje adres strony internetowej wskazanej przez nauczyciela	15	73	12	0	81	19	0	0
3	Uczeń wyszukuje informacje w Internecie na temat wskazany przez nauczyciela	19	62	29	0	73	23	4	0
4	Uczeń kopiuje fragment tekstu wyszukanego w Internecie	15	66	15	4	77	19	4	0
5	Uczeń zapisuje skopiowany w Internecie tekst	23	62	15	0	73	19	8	0
6	Uczeń kopiuje ilustrację lub zdjęcie wyszukane w Internecie	12	62	23	4	69	23	7	0
7	Uczeń zapisuje ilustrację lub zdjęcie wyszukane w Internecie	8	50	42	4	85	11	4	0
8	Uczeń zakłada elektroniczny dokument tekstowy	4	23	65	8	58	31	11	0
9	Uczeń drukuje zapisane dane w elektronicznym dokumencie tekstowym	4	38	54	4	69	27	4	0
10	Uczeń zakłada konto poczty elektronicznej	0	31	54	15	50	46	4	0
11	Uczeń loguje się do własnego konta poczty elektronicznej	35	42	23	0	85	11	4	0
12	Uczeń wylogowuje się z własnego konta poczty elektronicznej	46	35	19	0	96	4	0	0
13	Uczeń odbiera i odczytuje wiadomość przesłaną na konto poczty elektronicznej	50	31	19	0	92	8	0	0
14	Uczeń redaguje i wysyła wiadomość z konta poczty elektronicznej	8	42	46	4	88	12	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z wynikami klasyfikacji rocznej z zajęć edukacyjnych, na których zastosowano metodę generalnych punktów budujących, ponad jedna trzecia uczniów poprawiła swoje oceny o jeden stopień (10 uczniów, 38%), jeden uczeń (4%) uzyskał ocenę gorszą o jeden stopień, natomiast oceny większości uczniów nie zmieniły się (15 uczniów, 58%). Średnia ocen wszystkich badanych uczniów z klasyfikacji rocznej z przedmiotów, na których zastosowano metodę generalnych punktów budujących, wyniosła 4,2, co stanowi wzrost w porównaniu ze średnią 3,8 odnotowaną w przypadku klasyfikacji śródrocznej za pierwsze półrocze roku szkolnego 2023/2024.

Uczniowie uzyskali również lepsze wyniki w teście kompetencji zawodowych. Test kompetencji zawodowych z zakresu programu nauczania obowiązującego w drugim półroczu roku szkolnego 2023/2024 został przeprowadzony

dwukrotnie: przed rozpoczęciem pracy metodą generalnych punktów budujących (na początku drugiego półrocza) oraz po zakończeniu klasyfikacji rocznej. Średni wynik testu po klasyfikacji rocznej to 78,2% w porównaniu ze średnim wynikiem na początku drugiego półrocza, który wynosił 39,6%. Test kompetencji został zaliczony przez wszystkich badanych uczniów objętych zajęciami w ramach innowacji pedagogicznej.

Wnioski i rekomendacje

W ramach innowacji zauważono wpływ metody generalnych punktów budujących na efektywność kształcenia, co odzwierciedlają wyniki klasyfikacji śródrocznej i rocznej. Po półrocznym zastosowaniu metody odnotowano wzrost poziomu umiejętności związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ponadto uczniowie wykazali wysoki poziom satysfakcji z zajęć prowadzonych tą metodą. Należy jednak zaznaczyć, że ewaluacja nie spełniała wszystkich wymogów badania naukowego ze względu na swój utylitarny charakter oraz inne ograniczenia metodologiczne, takie jak niewielka liczba uczestników badania, brak możliwości uogólnienia wyników, trudność w eliminacji szeregu zmiennych zakłócających. W związku z tym należy zachować ostrożność w interpretacji wyników. W celu pełnego potwierdzenia skuteczności tej metody oraz dokonania analizy ograniczeń i potrzebnych modyfikacji wskazane są dalsze badania zgodne ze współczesnym podejściem do badań w obszarze pedagogiki. Badania te powinny uwzględniać zarówno perspektywę uczniów, jak i pedagogów. Pomimo tych ograniczeń metoda generalnych punktów budujących stanowi innowacyjne podejście do zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu zawodowym uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Szczególna wartość innowacji polega na zwiększeniu atrakcyjności i efektywności nauczania oraz rozwijania szeregu umiejętności, w tym w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii cyfrowych. Dla nauczycieli szukających sposobu na włączenie nowoczesnych technologii do swojej praktyki ta metoda może być ciekawą propozycją prostego i usystematyzowanego sposobu zastosowania nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w przebiegu lekcji.

Bibliografia

- Barčíková, N. (2023). Definicja i klasyfikacja pojęcia innowacji pedagogicznej – przegląd systematyczny. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18, 3(70), 135–148.
- Budniak, A., Mnich, M. (2019). Innowacje pedagogiczne i ich wykorzystanie w badaniach własnych studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. W: A. Budniak, M. Mnich (red.), *Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania – wyniki* (s. 317–329). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Czekajło, B. (2018). Innowacje pedagogiczne w systemie oświatowym. *Studia z Teorii Wychowania*, IX, 4(25), 83–99.
- Gorzeńska, O., Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kacprzak, D., Wapiennik-Kuczbajska, E. (2024). Metoda generalnych punktów budujących jako innowacja pedagogiczna w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelek-

- tualną w szkolnictwie branżowym. Część 1. Wprowadzenie do metody. *Szkoła Specjalna*, 85(5), 379–389.
- Kołodziejcki, M., Przybysz-Zaremba, M. (2017). Polimorficzne wymiary generowania innowacji w edukacji – wątki rozproszone. W: U. Szuścik, R. Raszka (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Tom I. Teoria i praktyka* (s. 38–49). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Maszke, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pietrasieński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 nr 56 poz. 506, z późn. zm.).
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59, z późn. zm.).

**THE METHOD OF GENERAL BUILDING POINTS AS A PEDAGOGICAL
INNOVATION IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN VOCATIONAL EDUCATION.
PART 2: IMPLEMENTATION OF THE METHOD**

Abstract

The second part of the publication on the method of general building points focuses on the implementation of the method as part of an innovation that was conducted during the 2023/2024 school year. The primary goal of the innovation was to assess the validity of applying the method in the context of teaching specific vocational subjects in special vocational schools. The implementation process was conducted in compliance with the pedagogical innovation procedures established in the school's practice. The one-group design was implemented in the evaluation scheme, which comprised a pre-test and post-test. After six months of the method's implementation, students demonstrated a significant improvement in skills related to the use of information and communication technologies. Over one-third of the students improved their grades by one level, as shown by the assessment of educational classes in which the method was implemented. Similarly, the average grades of all students in these subjects increased. Moreover, the students demonstrated a high degree of satisfaction with the classes that were conducted using this approach. However, it should be noted to acknowledge that the innovation's evaluation did not meet all scientific research's criteria. Consequently, it is essential to exercise caution when interpreting the results. To fully confirm the effectiveness of the method and to analyze the limitations and necessary modifications, further research is recommended.

Keywords: special education, vocational education, student with intellectual disabilities, interactive teaching methods in special education, pedagogical innovation

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

GRAZYNA GUNIA
<https://orcid.org/0000-0002-9817-7482>
gragunia4@gmail.com
emerytowany nauczyciel Uniwersytetu Pedagogicznego
im. KEN w Krakowie (obecnie UKEN)

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 3.09.2025
Data przyjęcia: 2.10.2025

IN MEMORIAM PROFESOR DR HAB. ANIELI KORZON (1932–2025)



Fot. Archiwum APS

Każdy z nas na drodze swojego życia, bez względu na wiek i kraj pochodzenia, spotyka wielu ludzi, ale tylko pojedyncze, wyjątkowe osoby są naszymi przyjaciółmi, przewodnikami, mentorami. Profesor dr hab. Aniela Korzon była nauczycielem, opiekunem naukowym, mistrzem, a także wzorcem osobowym dla wielu pokoleń pedagogów specjalnych – surdopedagogów w Polsce. Trudno jest opisać sylwetkę Osoby, która odeszła 18 lipca 2025 r., a była autorytetem naukowym w wąskiej specjalizacji naukowej i człowiekiem otwartym dla innych.

Urodziła się i wychowała w Katowicach. Od połowy XX w. przez ponad 20 lat pracowała jako nauczyciel w ośrodkach szkolno-wychowawczych w Lublińcu, Raciborzu, Krakowie, a następnie do lat dwudziestych XXI w. jako nauczyciel akademicki w wielu uczelniach wyższych współtworzyła ośrodki kształcące przyszłych pedagogów specjalnych, w tym surdopedagogów. Chociaż od ponad pół wieku mieszkała w Krakowie, to Jej związki i działalność oświatowa na rzecz ziemi śląskiej zostały docenione przez Gremia Rady Miasta Katowice. W 2022 r. profesor Anieli Korzon przyznano tytuł honorowy „Zasłużona dla miasta Katowice” (BIP Urząd Miasta Katowice, 2022). W uzasadnieniu przedstawiono ogólny portret Pani Profesor, który odzwierciedla całościowy wizerunek nauczyciela dydaktyczno-naukowego oraz nauczyciela-wychowawcy szkół specjalnych: „Wybitna pedagog specjalna o uznanym zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami dorobku naukowym koncentrującym się wokół problematyki edukacji i rehabilitacji osób niesłyszących i słabosłyszących. Pełniąc stanowisko profesora w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach, Kolegium Pedagogicznym w Gliwicach, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, wypromowała wiele pokoleń pedagogów specjalnych pracujących obecnie w placówkach edukacji specjalnej regionu Śląska i miasta Katowice” (www.katowice.eu/czas-wolny/o-mieście/honori-ow-i-obywatele-miasta-i-zasluzeni-dla-miasta).

W opisie sylwetki zaznaczono udział w rozwoju kadry pedagogicznej i naukowej, ale brak jest informacji o drodze do zawodu nauczyciela. Po maturze jako niewykwalifikowany nauczyciel pracowała w szkole specjalnej dla głuchych w Lublińcu, a po ukończeniu nauki w liceum pedagogicznym uzyskała w 1951 r.

kwalifikacje zawodowe. W następnym roku była delegowana do Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, gdzie pod kierunkiem twórczyni polskiej myśli pedagogiki specjalnej, Marii Grzegorzewskiej, kształtowała swój profesjonalizm surdopedagoga. Zawsze z sentymentem wspominała czasy studiowania na PIPS-ie i osobę Marii Grzegorzewskiej.

Po rodzinnej przeprowadzce do Krakowa uzyskała w 1972 r. tytuł magistra pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej (obecnie UKEN), gdzie od 1995 r. rozpoczęła pracę na stanowisku asystenta. Należy zaznaczyć, że rok wcześniej, czyli w 1994 r., pod kierownictwem Docenta Jadwigi Baran powstał Zakład Pedagogiki Specjalnej. Kolejne lata naukowe Anieli Korzon związane są z tą uczelnią, gdzie wspólnie z docent dr hab. Jadwigą Baran stworzyła krakowską pedagogikę specjalną, wzorowaną na tezach Marii Grzegorzewskiej, z akcentem nieoddzielania teorii od praktyki. W macierzystej uczelni w 1981 r. uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych. W 1998 r. po pozytywnej opinii dorobku naukowego i rozprawy pt. *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych* zdobyła stopień doktora habilitowanego na Wydziale Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kolejny, najwyższy szczebel w dorobku naukowym to nominacja profesorska odebrana z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w 2013 r. Formalnie przeszła na emeryturę w 2002 r., ale swoje działania naukowe i pracę jako nauczyciel akademicki kontynuowała we wcześniej wymienionych uczelniach nie tylko na terenie Górnego i Dolnego Śląska.

W uznaniu działalności naukowo-dydaktycznej przyznano Profesor Anieli Korzon: Złoty Krzyż Zasługi (1976), Złotą Odznakę ZNP (1980), Złotą Odznakę PZG (1983), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1983), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1991), Medal Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (2011) (Wikipedia, b.d.).

Przypomnienie źródeł działalności pedagogicznej i naukowo-badawczej nie odzwierciedla całokształtu dorobku zawodowego Pani Profesor w zakresie rozwoju teorii i praktyki surdopedagogiki w Polsce. Jako nauczyciel akademicki wypromowała setki magistrów pedagogiki specjalnej, była autorem recenzji prac licencjackich, magisterskich i doktorskich oraz promotorem prac doktorskich, a także oceniała całokształt dorobku naukowego osób starających się o nadanie tytułu profesora. Autorytet Pani Profesor wynikał nie tylko z Jej osiągnięć naukowych, lecz także z otwartości i szacunku do młodszych koleżanek oraz kolegów. W Jej towarzystwie czuło się serdeczną atmosferę, życzliwość. Jako rodowita katowiczanka/ślązaczka była punktualna, pracowita, fachowa i rzetelna w swoich działaniach i tego wymagała od swoich współpracowników. Znała biegle język niemiecki i angielski, ściśle współpracowała z autorytetami surdopedagogiki na świecie (była organizatorem spotkań z Arminem Löwe, Susanną Schmid-Giovannini w Krakowie), była aktywnym członkiem Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP), reprezentowała wraz z Profesorem dr. hab. Tadeuszem Gałkowskim nasz kraj w corocznych konwencjach w różnych krajach Europy. Samodzielnie zorganizowała w 2004 r. w Polsce, w Krakowie, 39. Konwencję BIAP-u. Była też ekspertem w powstałym w 1985 r. Polskim Komitecie Audiofonologii. Reprezentowała Polski Związek Głuchych na kongresach

Światowej Federacji Głuchych, m.in. w Japonii (1991 r.). Bardzo lubiła spotkania podczas konferencji krajowych, na których wygłaszała referaty. Była wtedy dla swoich koleżanek i kolegów kierownicą na trasie z Krakowa do Olsztyna, Starych Jabłonek, Ostródy, Poznania, Wrocławia, a wieczorne spotkania kularowe były okazją do wspomnień z czasów studenckich w PIPS-ie.

Jak już wspomniano, Pani Profesor w różnych zakątkach świata reprezentowała dorobek teoretyczny i praktyczne osiągnięcia polskiej pedagogiki specjalnej – surdopedagogiki. Pobyt w Los Angeles w Kalifornii wykorzystała do osobistego kontaktu z Kliniką im. Johna Tracy’ego. Uzyskała zgodę centrum edukacyjnego (założonego w 1942 r. przez Luisę Tracy) do przetłumaczenia (wraz z Joanną Kosmalową i Elwirą Ludwikowską) kolejnej już edycji *Listów o wychowaniu dziecka z wadą słuchu: poradnika dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*. Jest to kompendium wiedzy praktycznej na podbudowie teorii dla rodziców, ale także terapeutów, logopedów, nauczycieli przedszkola na temat tego, jak planować pracę i rozwiązywać problemy związane z opieką i edukacją dziecka niesłyszącego.

Jako długoletni i ceniony nauczyciel – praktyk opracowała pod swoją redakcją poradnik *Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu* przeznaczony dla tych wszystkich, którzy zajmują się terapią i edukacją osób głuchych. Współautorami poradnika są m.in. nauczyciele z OSW dla Dzieci Głuchych w Sławnie. Książka ta jest ponadczasowa, gdyż zawiera uniwersalne uwagi i praktyczne wskazówki do rewalidacji/rehabilitacji słuchowej osób niesłyszących, bez względu na model i technologie urządzeń medycznych – aparatów słuchowych.

W historii teorii surdopedagogiki Aniela Korzon pozostanie zwolennikiem filozofii totalnej komunikacji, której genealogię i założenia przedstawiła w swojej książce – pracy habilitacyjnej. Jest to uznanie oraz poszanowanie stanowiska stowarzyszeń ludzi głuchych na całym świecie w dążeniu do normalizacji i podnoszenia jakości życia. Totalna komunikacja nie musi oznaczać ograniczenia kontaktów osób niesłyszących wyłącznie do języka migowego, gdyż wykorzystuje wszystkie sposoby porozumiewania się w kontaktach interpersonalnych, dostosowując je do indywidualnych możliwości i potrzeb. Działalność i dorobek naukowo-dydaktyczny profesor dr hab. Anieli Korzon stanowią niezwykle ważne ogniwo w dziejach teorii i praktyki surdopedagogiki XX i XXI w.

Z głębokim smutkiem dowiedzieliśmy się o śmierci Pani Profesor. W dniu 28 lipca 2025 r. Rodzina i Przyjaciele pożegnali zmarłą na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie. Cześć Jej pamięci.

Netografia

BIP Urząd Miasta Katowice (2022). Uchwały Rady Miasta w sprawie przyznania pani prof. Anieli Korzon tytułu honorowego „Zasłużony dla Miasta Katowice”. <https://bip.katowice.eu/RadaMiasta/Uchwały/dokument.aspx?idr=131273&menu=660> (dostęp: 8.10.2025).

Wikipedia (b.d.). *Aniela Korzon*. https://pl.wikipedia.org/wiki/Aniela_Korzon (dostęp: 28.08.2025).

<https://www.katowice.eu/czas-wolny/o-mieście/honorowi-obywatele-miasta-i-zasluženi-dla-miasta> (dostęp: 27.08.2025).

JÓZEF KUŚ
emerytowany pracownik
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 29.12.2025
Data przyjęcia: 29.12.2025

WITOLD BRÖCKER (1944–2025)

W dniu 23 grudnia 2025 r. szkolnictwo straciło wybitnego pedagoga specjalnego.

Witold Bröcker karierę zawodową rozpoczął w szkole specjalnej nr 213 dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Praca ta miała zasadniczy wpływ na Jego dalszą pracę zawodową. Rozpoczął studia w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (WSPS), a następnie został w niej pracownikiem naukowym, dzieląc się doświadczeniami i wiedzą ze studentami. Pod Jego kierunkiem młodzież rozwijała swoje umiejętności artystyczne, tworząc wspaniałe prace z metaloplastyki.

Witold Bröcker w swoich publikacjach i wykładach zwracał uwagę na potrzebę wszechstronnego rozwijania osobowości wychowanka, jego możliwości intelektualnych, sfery emocjonalnej oraz na potrzebę udzielania pomocy w adaptacji społecznej.

W ostatnim okresie pracował jako wychowawca z dorosłymi z niepełnosprawnością w Środowiskowym Domu Samopomocy w Otwocku, gdzie starał się wdrażać metody pracy opracowane przez prof. Marię Grzegorzewską.

Był autorem publikacji naukowych, m.in. książki *Praca technika w szkołach podstawowych specjalnych*. Ponadto z pasją oddawał się żeglarstwu dalekomorskiemu.

Mimo podeszłego wieku i pogarszającego się stanu zdrowia pracował intensywnie niemal do końca. Witold Bröcker miał wielu przyjaciół, a pamięć o nim będzie zawsze żywa.

**JUBILEUSZ 40. ROCZNICY POWSTANIA INTEGRACYJNEGO
ZESPOŁU PIEŚNI I TAŃCA MAZOWIACY (1985–2025)**

W dniu 25 listopada 2025 r. w Teatrze Capitol w Warszawie odbyła się uroczystość obchodów 40-lecia pracy artystycznej Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY z Warszawy. Patronat honorowy nad jubileuszem objęła małżonka Prezydenta RP Pani Marta Nawrocka, w imieniu której list do członków Zespołu odczytał Podsekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP Pan Mateusz Kotecki. Jak oświadczyła w liście Pani Marta Nawrocka: „Z uznaniem myślę o wielkiej, ważnej pracy, jaką wykonał przez te lata założyciel i kierownik Zespołu profesor Leszek Ploch – niestrudzony krzewiciel idei integracji społecznej, aktywizacji twórczej i arteterapii osób z niepełnosprawnością. (...) Cieszę się również, że propagują Państwo piękno, dynamizm i barwną różnorodność kultury ludowej Mazowsza i innych regionów Polski. Ten skarb musi być zachowany i przekazany kolejnym pokoleniom” (Prezydent. pl, 2025).

Wśród zaproszonych gości w jubileuszu udział wzięła Jej Magnificencja Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Pani profesor Barbara Marcinkowska, która w uznaniu za szczególne zaangażowanie na rzecz osób z niepełnosprawnościami studentów APS odebrała Medal Pamiątkowy 40-lecia Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY. Ponadto na uroczystość przybyła liczna delegacja profesorów z innych uczelni wyższych w kraju, m.in. Uniwersytetu WSB Merito we Wrocławiu, Szkoły Wyższej w Piotrkowie Trybunalskim, Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Korczaka w Warszawie.

Historia Zespołu

W 1985 r. Integracyjny Zespół Pieśni i Tańca MAZOWIACY pozyskał pierwsze stroje ludowe i rozpoczął cykl koncertów w Niemczech (Baunatal) oraz Finlandii (Helsinki). Jednak jeszcze przed 1985 r. zajęcia przygotowawcze w ramach terapii sztuką odbywały się w lokalu przy ul. Noakowskiego 16 w Warszawie, gdzie raczkująca wówczas edukacja, jako niezbędny element obcowania ze sztuką, stawała się procesem wprowadzania osób z niepełnosprawnością intelektualną w świat wartości kultury i sztuki. Na tej drodze zaczęto wskazywać uczestnikom wzorce i tradycje, które stanowiły fundamenty bardziej intuicyjnej niż metodycznej aktywności wychowawczo-artystycznej, sprzyjającej utrwalaniu się indywidualności, kształtowaniu intelektu, sfery uczuciowej, postaw, poczucia piękna oraz twórczemu poszukiwaniu i samodoskonaleniu (Ploch, 1980).

W tamtych latach innowacyjna okazała się próba zastąpienia staroświeckiej ideologii „tolerowania” rozwijaniem artystyczno-twórczych kontaktów z osobami z niepełnosprawnościami – unikaniem naiwnego realizmu. Zaczęto okazywać zaufanie, utrwalac wewnątrznie wypracowane i uznane w grupie normy, szanować powiązania międzyosobowe. W całym środowisku pedagogicznym i poza nim utrwalano wysiłki w zakresie akceptacji idei upowszechniania tolerancji w obszarze ujawnianych przejawów akceptowanych i realizowanych zbiorowych zobowiązań artystycznych podopiecznych. Uczestnicy aktywności, działając na rzecz wspólnego dobra twórczego, stopniowo dojrzewali do rezygnacji z silnie zakorzenionych, bezpośrednich korzyści in-

dywidualnych. Trzeba podkreślić, że ówczesnie głównym wyzwaniem dla pedagogów było rozwijanie uzdolnień i talentów dla samorozwoju i samoakceptacji. Nie zakładano, że podopieczni będą kiedykolwiek publicznie występować na scenach. Spotkania miały służyć przede wszystkim przeżywaniu, doznawaniu, otwarciu się na innych oraz poznawaniu tajników tańca, śpiewu i muzyki we wspólnocie.

Wychowanie artystyczne w kontekście elementów folkloru pozwoliło na wykorzystanie naturalnej przestrzeni umożliwiającej zindywidualizowaną transformację systemów aktywności artystycznej uczestników zajęć. Aktywność ta wzbogaciła ukierunkowaną edukację twórczą oraz zapoczątkowała terapię sztuką ludową wykorzystującą niekonwencjonalne formy i techniki pracy pedagogów. W efekcie udało się opanować cenną przestrzeń, w której każda indywidualność, z uwagi na wysokie walory estetyczne, kulturowe, plastyczne, treściowe i terapeutyczne, zyskała szansę znalezienia właściwej płaszczyzny dla osobistego uzupełnienia swojego rozwoju artystycznego – bez względu na rodzaj niepełnosprawności.

„Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że w tym czasie młodzież z niepełnosprawnością intelektualną nie była przyjmowana do żadnych kół zainteresowań, domów kultury, klubów, organizacji artystycznych, amatorskich grup i zespołów muzyczno-teatralnych ogólnie funkcjonujących w szerokim środowisku społecznym. Jeśli cokolwiek było im dostępne, to tylko w obszarze inicjatyw szkolnictwa specjalnego. Rodzice nieśmiało podejmowali próby zapisania dziecka do publicznego ogniska muzycznego, koła teatralnego, czy recytatorskiego lub technicznego, ale ich próby kończyły się fiaskiem. Nikt nie traktował osoby z niepełnosprawnościami poważnie, a już w żadnym wypadku nie chciał podejmować się pracy artystycznej z nimi” (Ploch, 2010, s. 4).

W ramach przyjętych celów perspektywicznych w 1987 r. grupa coraz odważniej zaczęła koncentrować się na działaniach estradowych, w początkowym okresie w województwie mazowieckim, a następnie w in-

nych częściach kraju. Zrezygnowano z dotychczasowego modelu pracy w ukryciu, chowania się przed własnym środowiskiem społecznym. Uznano, że wysiłki wszystkich uczestników należy stopniowo podwoić, przyjąć do grupy więcej chętnych z niepełnosprawnościami, rozpocząć intensywne przygotowania, regularnie ćwiczyć oraz rozwijać umiejętności i techniki pracy artystycznej.

Podczas 40-letniej działalności Zespołu ponad 2500 osób z niepełnosprawnościami – w tym także osoby innych narodowości – podjęło wysiłki estradowe lub usiłowało im sprostać. Opublikowano wiele opracowań, w tym artykułów w kraju i poza jego granicami, na temat imponującej spuścizny i dokonań artystycznych Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY (Ploch, 2015, 2025).

Kierunki rozwoju twórczego

W poszukiwaniach alternatywnych rozwiązań dla inspiracji działań uczestników kierowano się tym, że wszelkie działania aktywizujące mają w miarę możliwości bezpośredni, ścisły związek z życiem podopiecznych, ich codziennymi obowiązkami w rodzinie, z sytuacjami i zjawiskami przeżywanymi w domu, szkole, pracy, wszędzie tam, gdzie aktualnie funkcjonują. Do Zespołu zgłaszali się kandydaci z różnym stopniem niepełnosprawności, także z niepełnosprawnością intelektualną, chorobami psychicznymi, uszkodzeniami sensorycznymi (wzroku, słuchu), zaburzeniami komunikacji językowej, uszkodzeniami motorycznymi (ortopedycznymi, postępującymi schorzeniami mięśni, niedowładami), przewlekłymi chorobami somatycznymi, złożonymi niepełnosprawnościami (sprzężeniami), chorobami rzadkimi, z zespołem cech autystycznych i innymi. Ze względu na to przyjęto model pracy w podgrupach, gdzie na poziomie zindywidualizowanym opracowywano plany terapii oraz ćwiczeń. Tym samym podczas intensywnych poszukiwań optymalnych rozwiązań w zakresie inspiracji aktywności artystycznej podopiecznych uwagę skupiano m.in. na strategii sukcesywnego i w miarę meto-

dycznego opracowanego schematu adaptacji, zarówno obiektywnych, własnych środków artystycznego przedstawiania rzeczywistości przez uczestników, jak i form gatunkowych folkloru ludowego. Innowacyjność działań zaczęto upatrywać w tym, że w pierwszej kolejności nieomal do perfekcji usiłowano wyćwiczyć zdolność osobistego przeżywania i doświadczania określonych elementów będących nieodłączną częścią wartości folkloru ludowego, przy jednoczesnym rozwijaniu indywidualnej wrażliwości oraz zmysłu obserwacji.

Model organizacyjny Zespołu

W skład Zespołu aktualnie wchodzi grupa ponad 100 osób z Warszawy i województwa mazowieckiego, które uczestniczą w pracach sekcji tańca, orkiestry, chóru, pantomimy, zajęć aktorskich i tańca nowoczesnego. Dodatkowo do współpracy zapraszane są osoby z innych województw Polski. W poszczególnych sekcjach uczestnicy realizują ćwiczenia w zakresie technik poznawania, utrwalania, rozwijania umiejętności, utrwalania ćwiczeń improwizacji, ruchu scenicznego, aktorstwa, poprawy stylu poruszania się oraz scenicznej współpracy. Zajęcia odbywają się w siedzibie Fundacji, w poszczególne dni tygodnia oraz o określonych godzinach. Do dyspozycji uczestnicy posiadają salę baletową, salę orkiestrową, salę dla chóru, salę do zajęć teatralnych oraz scenę amfiteatru przy teatrze Capitol w Warszawie.

Zespół folklorystyczny jest obsługiwany przez pracownię krawiecką, garderobiane, magazyn kostiumów scenicznych i ludowych, pracownię scenografii, pracownię obsługi sceny, pracownię techniki nagłośnienia oraz efektów specjalnych.

W Zespole od wielu lat udziela się grupa wolontariuszy: uczniowie szkół średnich, studenci szkół wyższych, absolwenci, a także znaczna liczba rodziców uczestników, przyjaciół rodzin oraz przedstawicieli różnych organizacji i stowarzyszeń.

Wyjątkowość Zespołu w skali światowej

Mimo wieloletnich dociekań, prowadzenia korespondencji, wykorzystania oso-

bistych kontaktów zagranicznych, a także kwerynd bibliotecznych w kraju i poza jego granicami nie natrafiono na ślady istnienia w przeszłości oraz teraźniejszości Zespołu realizującego zbiorową edukację artystyczną, a w następstwie aktywność estradową z udziałem artystów o różnym stopniu niepełnosprawności. Na podstawie rezultatów poszukiwań można stwierdzić, że za unikalnością Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY w skali światowej przemawiają następujące argumenty:

- dotychczas w żadnym kraju na świecie nie zanotowano powstania identycznej lub choć w części podobnej inicjatywy społeczno-kulturalnej z 40-letnim dorobkiem estradowym;
- zorganizowana polska grupa artystyczna MAZOWIACY nieprzerwanie kontynuuje obrany kierunek edukacji artystycznej i w efekcie kultywuje rozwój aktywności estradowej uczestników, promując ojczysty folklor ludowy w kraju i poza jego granicami;
- w całym okresie aktywności estradowej Zespół dokonał rzeczy teoretycznie niemożliwych, zarówno w zakresie nadzwyczajnych osiągnięć indywidualnych, jak i w obszarze zwalczania stereotypów, uprzedzeń, nierzadko niesprawiedliwych ocen w przestrzeni społecznej;
- w okresie 40 lat pracy Zespołu potwierdzono wpływ podejmowanej aktywności w wielu obszarach, np. znaczną poprawę zdrowia fizycznego i psychicznego uczestników; wzrost poziomu ich socjalizacji, samoakceptacji, szeroko rozumianej inkluzji społecznej;
- Zespół skupia w swoim gronie także osoby z niepełnosprawnością innych narodowości;
- grupa artystyczna stała się niezaprzeczalnym ambasadorem polskiej kultury ludowej na arenie międzynarodowej.

Osiągnięcia Zespołu i plany na przyszłość

Zespół na przestrzeni 40 lat zagrał ponad 650 koncertów estradowych w kraju i poza jego granicami. Do wyjątkowo znaczących koncertów w innych krajach za-

liczyć można tournée w Szwecji, Finlandii, wielokrotnie w Niemczech oraz Słowacji. Zespół kilkakrotnie występował w Pałacu Prezydenckim, w różnych filharmoniach w kraju, np. w Warszawie, Białymstoku, Łodzi, Katowicach, Bydgoszczy, Gdańsku, w operach i teatrach wszystkich miast wojewódzkich kraju, w domach i centrach kultury (miejskich, gminnych, powiatowych, regionalnych), na stadionach, halach sportowych i w innych publicznych ośrodkach kultury i sportu. Zespół występował przed monarchami, prezydentami 23 państw, ambasadorami i urzędnikami państwowymi poza granicami Polski. Grupa uzyskała od Marszałka województwa medal „Zasłużony dla Mazowsza” oraz wiele innych prestiżowych wyróżnień.

Aktualnie nadal przyjmowane są osoby zainteresowane udziałem w aktywności artystycznej Zespołu. Trwają przygotowania do koncertów w Operze w Sydney, Chicago oraz Rzymie. Kontynuowana jest promocja kultury bez barier, a także spełniane są marzenia godnej reprezentacji ojczystego folkloru ludowego.

Bibliografia

- Ploch, L. (1980). 10 lat istnienia Klubu „Przyjaciół” przy Kole Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski w Warszawie. *Nowa Szkoła*, 6, 271–272.
- Ploch, L. (2010). *Integracyjny Zespół Pieśni i Tańca MAZOWIACY 25 lat. Na przekór stereotypom i społecznemu wykluczeniu*. Warszawa: Wydawnictwo Magraf.
- Ploch, L. (2015). *Inspirowani folklorem. XXX-lecie Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca Mazowiaczy (1985–2015)*. Warszawa: Fundacja Nowe Teraz.
- Ploch, L. (2025). *Oni tworzą własną historię. Książka pamiątkowa z okazji 40. rocznicy powstania Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY w Warszawie (1985–2025)*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Prezydent.pl (2025). *Do uczestników uroczystości jubileuszu 40-lecia Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca „Mazowiaczy”*. <https://www.prezydent.pl/malzonka-prezydenta/listy-marty-nawrockiej/do-uczestnikow-uroczystosci-jubileuszu-40-lecia-integracyjnego-zespołu-piesni-i-tanca-mazowiaczy,110901> (dostęp: 26.11.2025).

TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF FOR INCLUSIVE EDUCATION IN UZBEKISTAN

Inclusive education is now the primary approach to ensuring the right to education. It is a programme that rejects discrimination and guarantees equal treatment for all. At its core, the concept of inclusion remains the same – providing equal opportunities for all children.

In the field of education, there is growing advocacy for inclusive education. Inclusion is fundamentally about belonging to a community. Today, inclusive education refers to the opportunity for children with disabilities to learn alongside their peers in schools, kindergartens, and universities.

Regular education is designed for typically developing children and is delivered by general education teachers in mainstream schools. Special education, by contrast, is tailored to children with specific needs, with both schools and teachers adapted to support them. Integrated education focuses on rehabilitating and adapting children with special needs to fit within regular education. Inclusive education, however, takes a different approach – it recognises the child as they are and adapts the education system to meet their needs. It is founded on the philosophy that all children, regardless of the severity of their disabilities, are vital and inseparable members of the general education system.

Analysis of the theory and practice of educating children with disabilities shows that while specialised educational institutions provide tailored conditions to meet the medical and pedagogical needs of these students, they also hinder social integration, limiting their life opportunities.

The formation of a healthy and harmoniously developed generation is a priority in Uzbekistan, with particular attention given to children deprived of parental care and

those with special needs. Leading ministries and departments, along with state and non-state institutions, voluntary organisations, and international foundations, work together to support their upbringing, education, and access to quality medical services.

The social adaptation and integration of children with special needs is a key priority in Uzbekistan's social policy. Uzbekistan was among the first CIS countries to focus on disability rights, being the first to adopt a law on the social protection of persons with disabilities and the first to introduce regulations on designing environments that accommodate their needs. It was also the first to develop a State Programme for the Rehabilitation of Disabled Persons, and these efforts continue to this day. A significant milestone this year was the adoption of the Law of the Republic of Uzbekistan 'On Guarantees of the Child Rights', which, alongside other fundamental provisions (Article 3), comprehensively defines key concepts such as orphans, children with physical and/or mental disabilities, disabled children, children without parental care, and socially vulnerable children. Clarifying these concepts will enable a differentiated and qualitative approach to addressing the medical, psychological, pedagogical, and social challenges faced by these groups of children. A dedicated chapter in the law, 'Additional Guarantees of the Rights of Socially Vulnerable Children' (Chapter 3), establishes specific protections, including the right to a family environment, social integration, housing, social assistance, education, and access to medical and social support for disabled children and those with physical and/or mental developmental difficulties.

A number of legislative acts of the Government of Uzbekistan outline measures

aimed at providing social support, education, and upbringing for children in need of special assistance, ensuring their integration into society, the development of their abilities, and opportunities for spiritual and social engagement alongside their peers. The amended Law of the Republic of Uzbekistan 'On Education', adopted on 23 September 2020, was the first to introduce the concept of inclusive education. It legally recognises that disability is no longer solely a medical issue but, above all, a human rights issue. Notably, ensuring complete and quality education by creating an accessible and inclusive environment for children with disabilities is one of the most effective ways to uphold children's rights.

The Resolution of the President of the Republic of Uzbekistan approved the Concept for the Development of Inclusive Education in the National Education System for 2020–2025, along with a roadmap for its implementation for 2020–2021. Under this resolution, the 2021/2022 academic year saw the experimental introduction of inclusive education in selected schools across the cities and districts of Tashkent. Additionally, primary basic remedial classes for children with special educational needs were established in one school in the Republic of Karakalpakstan, as well as in various regions and the city of Tashkent. Specialised groups were also introduced for ninth-grade graduates from special educational institutions and children with special educational needs in one vocational school, while a dedicated group for children with special educational needs was set up in one school in Tashkent.

From the 2022/2023 academic year, 225 schools across all regions of Uzbekistan have integrated children with disabilities into regular classrooms. In the 2023/2024 academic year, 24 per cent of children with special educational needs are expected to be included in mainstream schools, with this figure projected to rise to 40 per cent by 2025.

The implementation of inclusive education in the Republic relies on teaching staff working in inclusive classrooms. In recent

years, increasing attention has also been given to inclusion within the OTM system. For example, Nizami State Pedagogical University currently enrolls 54 students with disabilities, including 27 at the Faculty of Special Pedagogy and Inclusive Education. A key challenge in higher education for students with disabilities is the adaptation of both the educational process and the architectural environment to meet their needs and abilities.

Education in modern conditions requires the preparation of competitive specialists with a high level of knowledge, skills, and competencies in inclusive education, as well as creative potential. A teacher should not only engage students in creative activities but also guide them in developing their own creative potential. The ability to establish a meaningful dialogue with each student is fundamental to a teacher's professional success.

Staffing is a key factor in the effective implementation of inclusive education, ensuring that issues related to the education of children with varying levels of psychophysical development are addressed competently and appropriately. An effective staff training system that meets modern qualification requirements is essential not only for the success of inclusive education but also for the overall economic stability of society.

Inclusive education, which is increasingly being integrated into modern school practice, presents numerous complex issues and new challenges. These include:

- the need to integrate students with disabilities into general education schools, alongside a shortage of qualified teachers to implement inclusive education;
- requirements for the level of training future teachers need to support inclusive education, as well as the insufficient development of theoretical, methodological, and practical approaches to its formation within students' education.

Addressing the above-mentioned issues in pedagogical education would enhance the quality of teacher training, equipping modern educators with an integrative set of key professional competencies.

The key stage in preparing teachers within the education system for the implementation of inclusive education is the development of divergent thinking and professional competencies.

This type of thinking enables educators to move beyond formulaic, stereotypical, and derogatory societal attitudes towards persons with disabilities, instead recognising them as equal participants in the learning process.

We believe that future teachers, equipped with knowledge of inclusive education and having enhanced their professional skills and social competence, will contribute to meaningful changes in the work of educational institutions.

In general, addressing the challenges of preparing future teachers to work with children with special educational needs will facilitate the widespread introduction of inclusive education in the Republic, enhance the professional competence of graduates, and meet the needs of all stakeholders in the education system, including children, parents, students, teachers, and specialists.

Staffing is a key factor in the effective implementation of inclusive education, ensuring that issues related to the education of children with varying levels of psychophysical development are addressed competently and appropriately. An effective staff training system that meets modern qualification requirements is not only essential for the success of inclusive education but also a prerequisite for the economic stability of society.

An important aspect of training and re-training pedagogical staff for inclusive education is their readiness – moral, psychological, and professional – which is essential for their effectiveness and supports the development of specific methods and technologies for the joint education of pupils with varying levels of psychophysical development. Inclusion encompasses deep social aspects of the educational institution, particularly the creation of a moral, material, and pedagogical environment adapted to the educational needs of each pupil, as well as team-

work and cooperation with parents. Consequently, this process highlights the need for training personnel capable of working with diverse groups of children, including all specialists involved in supporting children with special needs.

Since the 2022/2023 academic year, at Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, the academic discipline 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy' has been included in the curricula of all areas of education in the field of Pedagogy, based on the needs and proposals of the primary recipients of trained staff.

The academic discipline 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy' is included in all curricula with an academic load of 120 hours in the fourth semester, comprising 30 hours of lectures, 14 hours of practical classes, and 16 hours of seminars. From the 2023/2024 academic year, more than 3,500 students will study this subject.

Domestic and international specialists were involved in developing the curriculum and programmes for the academic discipline.

The programme's main objective is to develop future teachers' competencies in teaching and supporting children with special educational needs within an inclusive education environment, as well as to create a comprehensive educational setting for children undergoing long-term treatment in medical institutions.

The Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, as the leading pedagogical higher education institution in the country, supports 14 higher education institutions in training teaching staff by providing qualification requirements, curricula, and programmes. The university delivers instruction in 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy' at specialised higher education institutions and supplies them with educational and regulatory documentation, as well as educational literature.

Professors holding academic degrees and titles, with extensive pedagogical experience, will be involved in teaching the discipline.

Professors at Tashkent State Pedagogical University named after Nizami are developing a range of educational literature and scientific works on 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy'.

We believe that future teachers, equipped with knowledge of inclusive education and having enhanced their professional skills and social competence, will contribute to meaningful changes in the work of educational institutions.

In general, addressing the challenges of training future teachers to work with children with special educational needs will facilitate the widespread introduction of inclusive education in the Republic, enhance the professional competence of graduates, and meet the needs of all stakeholders in the education system, including children, parents, students, teachers, and specialists.

In addition, to ensure the successful training of pedagogical staff in inclusive education, the following measures are needed:

1. Organising targeted training for a Master's degree in 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy' at Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, to prepare bachelor's students to teach this discipline.
2. Involving international donors in the implementation of scientific-theoretical and scientific-practical projects on 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy'.
3. Establishing internship and advanced training programmes for professors and students of Nizami State Pedagogical University at leading foreign research and educational institutions.
4. Creating a Simulation Centre and a laboratory for Interdisciplinary Research in the Field of Hospital Pedagogy to conduct practical and laboratory classes on 'Inclusive Education. Hospital Pedagogy' at an international standard.
5. Organising scientific conferences, masterclasses, and webinars for professors and students with the participation of leading foreign specialists.

In conclusion, I would like to emphasise once again that all children, regardless of their physical, intellectual, ethnic, social, or other characteristics, should be included in the general education system and educated alongside their peers. Inclusive education ensures that children with disabilities receive education and upbringing as equal members of society. The introduction of inclusive education into general education schools presents certain challenges, requiring thorough examination and the resolution of emerging issues, including the organisation of appropriate teacher training for those working in inclusive settings.

References

- Law of the Republic of Uzbekistan. (n.d.). *On education*. Available at: <https://lex.uz/mact/15622>.
- Law of the Republic of Uzbekistan. (2008). *On guarantees of the rights of the child*. Available at: <https://lex.uz/acts/1297318>.
- The Concept of Development of Inclusive Education in the System of National Education in 2020–2025 (Annex No. 1 to the Resolution of the President of the Republic of Uzbekistan, 13 October 2020, No. PP-4860).
- Shomakhmudova, R. Sh. (2011). *Maxsus va inkluziv taʼlim*. Chashma Print.
- Naumov, A.A., Sokolova, V. R., & Sedegova, A.N. (2013). *Integrated and inclusive education in an educational institution: Innovative experience*. Volgograd: Uchitel.
- Inclusive education: The handbook for teachers working with children with disabilities: Methodological manual* (2014). Moscow: Vldos, p. 167.
- Staroverova, M.S. (Ed.). (2011). *Inclusive education: The handbook for teachers working with children with disabilities: Methodological manual*. Moscow: Vldos, p. 167.
- Mironova, S., Kogan, O., & Koval, N. (2012). Differentiated training of specialists for inclusive education. *Correction and Developmental Education*, (3), 52–55.

OPRACOWANIA NAUKOWE

- Ewa Zasępa, Wojciech Otrębski*
Zachowanie adaptacyjne u mężczyzn i kobiet z niepełnosprawnością intelektualną i problemami zdrowia psychicznego – uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej 6(1)
- Klaudia Majewska-Bielska*
Wspieranie inkluzji starzejących się osób dorosłych z niepełnosprawnościami – projekt „INCLU-AGEING Training of family members and guardians for inclusion of aging adults with disabilities”. Część 2 16(1)
- Marta Jurczyk*
Niewidzialne dojrzewanie. Seksualność młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa rodziców i opiekunów 26(1)
- Ewelina Młynarczyk-Karabin*
Technika okulografii w diagnostyce i terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu 37(1)
- Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska*
Kultura i sztuka w życiu codziennym studentów pedagogiki specjalnej – aktywność artystyczna i rozważania w kontekście pracy zawodowej 49(1)
- Ewa Zasępa, Wojciech Otrębski*
Preferencja czynności zawodowych osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz osób z zespołem Downa 85(2)
- Klaudia Majewska-Bielska*
Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną – rozważania teoretyczne na temat problematyki tożsamości 95(2)
- Beata Rajter*
Komunikacja dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w środowisku rodzinnym podczas czynności jedzenia w znanych i nowych kontekstach sytuacyjnych 106(2)
- Halszka Ewa Janowicz*
Gestalt language processing – model nauki języka osadzony w nauce czy trend wśród logopedów bez oparcia w badaniach? Analiza zjawiska w kontekście *evidence-based practice* 131(2)
- Halszka Ewa Janowicz*
Wdrażanie komunikacji wspomagającej i alternatywnej dzieciom z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w podejściu opartym na wspomaganym przekazie językowym 165(3)
- Edyta Żebrowska*
Znaczenie kompetencji interpersonalnych i intrapersonalnych w pracy logopedy – potrzeba pogłębionej refleksji i badań naukowych 176(3)
- Monika Chróścicka-Wnętrzak*
Seniorzy-wolontariusze jako korepetytorzy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: rozpoznawanie trudności SPE i postawy wobec nich 192(3)
- Mateusz Radzki*
Pojęcie wynikania logicznego w nauczaniu logiki 198(3)
- Anna Chmielewska*
Trudności, z którymi mierzy się współczesna młodzież: refleksje w kontekście rozważań na temat zachowań i postaw niepożądanych prezentowanych przez uczniów 205(3)

<i>Beata Rajter</i>	
Kompetencje komunikacyjne dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w środowisku rodzinnym w sytuacji zabawy	245(4)
<i>Ewelina Wysocka</i>	
Teoria Jacka Mezirowa a kształtowanie ram odniesienia u rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez grę aktorską w teatrze	270(4)
<i>Agnieszka Piechowicz</i>	
Między oczekiwaniami a rzeczywistością: autoetnografia doświadczenia macierzyństwa w kryzysie poporodowym i izolacji	279(4)
<i>Karolina Wiśniewska, Wioletta Praszek, Karolina Klimczyk-Miśtał</i>	
Osoba z niepełnosprawnością na ścieżce dorosłości – wyzwania i możliwości wsparcia	289(4)
<i>Mateusz Smieszek</i>	
Głos dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na temat edukacji finansowej i oszczędzania	325(5)
<i>Iwona Ułamek, Inga Staszowska</i>	
Wybrane czynniki utrudniające wdrażanie założeń edukacji włączającej	340(5)
<i>Ewelina Młynarczyk-Karabin, Julia Bodziony, Ilona Iwańska</i>	
Depresja, zachowania autoagresywne i suicydalne młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – perspektywa pedagogiczna, społeczna i kliniczna	352(5)
Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ	
<i>Aneta Baranowska</i>	
Możliwość wykorzystania tutoringu rozwojowego w szkole na przykładzie tutoriali realizowanych z dzieckiem z obniżonym poczuciem własnej wartości	60(1)
<i>Amanda Błaszczak</i>	
Trening na trampolinie jako przykład aktywności fizycznej o charakterze terapeutycznym przeznaczonym dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu	71(1)
<i>Paulina Zych, Yaroslava Matiushyna</i>	
Rola rodzin w życiu osób z niepełnosprawnością: strategie i praktyki wsparcia w edukacji	140(2)
<i>Lidia Wawryk, Paulina Fajgiel, Katarzyna Witt</i>	
Trudności w funkcjonowaniu dziecka w roli „kozła ofiarnego”. Bajki profilaktyczne a niwelowanie zachowań eksternalizacyjnych (część I)	149(2)
<i>Lidia Wawryk, Karolina Tuzimek, Katarzyna Warężak</i>	
Trudności w funkcjonowaniu dziecka w roli „dziecka niewidzialnego”. Rola bajek profilaktycznych w niwelowaniu zachowań internalizacyjnych (część II)	214(3)
<i>Kamila Miler-Zdanowska</i>	
Rozwój samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzroku – problemy, trudności i kierunki wsparcia. Program „Zrób to sam” jako propozycja działań praktycznych	224(3)
<i>Ewa Bil ska</i>	
Od miłości romantycznej do przemocy w związkach – wprowadzenie do profilaktyki przemocy w relacjach partnerskich	303(4)
<i>Marta Poremb ska</i>	
Rola diagnozy opiniodawczych zespołów sądowych specjalistów w sprawach nieletnich ujawniających symptomy nieprzystosowania społecznego na terenie placówki edukacyjnej	365(5)

- Daria Kacprzak, Ewa Wapiennik-Kuczbajska*
Metoda generalnych punktów budujących jako innowacja pedagogiczna w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie branżowym. Część 2. Wdrożenie metody 375(5)

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- Marek Wasiak*
Stefania Ulassowa (1897–1976) 235(3)
- Grażyna Gunia*
In memoriam prof. dr hab. Anieli Korzon (1932–2025) 386(5)
- Józef Kuś*
Witold Bröcker (1944–2025) 389(5)

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- Ewelina Młynarczyk-Karabin*
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej *Spektrum intymności: seksualność osób w spektrum autyzmu*, Warszawa, 4 kwietnia 2025 159(2)
- Ewelina Młynarczyk-Karabin, Magdalena Wilim, Julia Bodziony, Emilia Nagel*
Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu *Konteksty i wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej: edukacja i wsparcie osób z niepełnosprawnościami oraz ich rodzin*, Rzeszów, 16–17 października 2025 316(4)
- Shakhnoza E. Tokhtiyarova*
Inclusion in its broadest sense: Is Uzbekistan ready for this approach? 318(4)
- Leszek Ploch*
Jubileusz 40. rocznicy powstania Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca MAZOWIACY (1985–2025) 390(5)
- D.A. Nurkeldiyeva*
Training of pedagogical staff for inclusive education in Uzbekistan 394(5)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Diana Aksamit, Beata Gumienny, Barbara Marcinkowska, Katarzyna Rogozińska, Paweł Jakub Wiktor, Sylwia Wrona, Monika Zima-Parjaszewska: *Niezależne życie osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo APS, PSONI, Warszawa 2025, ss. 336 (1)