

Nr 5 (316) 2022
Tom LXXXIII
LISTOPAD
GRUDZIEŃ

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

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

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Monika Bielska-Łach (PL) – język polski
Marta Łach-Kowalewska (PL) – 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

Recenzenci współpracujący ze „Szkołą Specjalną” w roku 2022:

Akbota N. Autayeva, Krystyna Barłóg, Urszula Bartnikowska, Zeinep N. Bekbayeva, Maciej Bernasiewicz, Jacek Bleszyński, Jolanta Bonar, Laura A. Butabayeva, Stanisława Byra, Iwona Chrzanowska, Tamara Cierpiatowska, Katarzyna Cwirynkało, Marzanna Dycht, Zenon Gajdzica, Hubert Kupiec, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, Ewa Jówo, Agnieszka Kamyk-Wawryszuk, Wiesława Leżańska, Mojca Lipec Stopar, Anna Lipert, Magdalena Olempska-Wysocka, Robert Opora, Krystyna Ostrowska, Monika Parchomiuk, Dorota Podgórska-Jachnik, Katarzyna Plutecka, Anna Prokopiak, Jerzy Rottermund, Sławomira Sadowska, Joanna Smogorzewska, Sławomir Sobczak, Barbara Surma, Sławomir Sztobryn, Grzegorz Szumski, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Andrzej Twardowski, Marcin Wlazło, Agnieszka Wołowicz, Monika Zima-Parjaszewska, Jolanta Zozula, Hanna Żuraw, Agnieszka Żyta

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

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

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>
nakład 350 egz.**

SPIS TREŚCI

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

- 325 – *Anna Hryniewicka*
Charakterystyka spuścizny Marii Grzegorzewskiej w Muzeum im. Marii Grzegorzewskiej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 336 – *Joanna Głodkowska*
Nauczyciele i uczniowie edukacji włączającej w sytuacji trudnej czasu pandemicznego – wstępna konceptualizacja. Część 2
- 345 – *Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska*
Dokąd zmierza edukacja? Kontekst zmian systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
- 359 – *Natalia S. Havrylova, Oksana V. Konstantyniv, Oleksiy V. Havrylov*
Individual features of communication skills in children with autism spectrum disorders

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 369 – *Ewa Skrzetuska, Małgorzata Majkowska*
Skuteczność włączenia dziecka z zaburzeniami rozwoju do środowiska przedszkolnego. Doświadczenia z przedszkola integracyjnego

PRAWO I PRAKTYKA

- 380 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Klub integracji społecznej instrumentem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnościami

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 392 – *Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie z konferencji w ramach obchodów Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa, 5 maja 2022

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

Irena Pospiszyl, Milena Miałkowska-Kozaryna (red. nauk.): Polskie szkoły resocjalizacji. Wydawnictwo APS, Warszawa 2022, ss. 304 (*Wiktoria Boryca*)

- 398 – SPIS ROCZNIKA 2022

CONTENTS

THE YEAR OF MARIA GRZEGORZEWSKA

- 345 – *Anna Hryniewicka*
Characteristics of Maria Grzegorzewska's legacy in the Museum of Maria Grzegorzewska at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw

SCIENTIFIC STUDIES

- 336 – *Joanna Głodkowska*
Teachers and students in inclusive education in a difficult pandemic situation – initial conceptualization. Part 2
- 345 – *Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska*
Where is education going? Context of changes in the education system for students with intellectual disabilities in Poland
- 359 – *Natalia S. Havrylova, Oksana V. Konstantyniv, Oleksiy V. Havrylov*
Individual features of communication skills in children with autism spectrum disorders

FROM TEACHING PRACTICE

- 369 – *Ewa Skrzetuska, Małgorzata Majkowska*
The effectiveness of implementation of selected pedagogical methods in the context of including children with developmental disorders to the kindergarten group

LAW AND PRACTICE

- 380 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Social integration club as an instrument for counteracting social exclusion of persons with disabilities

HOME AND WORLD NEWS

- 392 – *Elżbieta Paradowska*
Report from the conference as part of the celebration of the Day of the Dignity of People with Intellectual Disabilities, Warsaw, May 5, 2022

WE RECOMMEND

Irena Pospiszyl, Milena Miałkowska-Kozaryna (eds): *Polskie szkoły resocjalizacji* [Polish schools of social rehabilitation]. Wydawnictwo APS, Warszawa 2022, ss. 304 (*Wiktoria Boryca*)

398 – 2022 ANNUAL BOUND VOLUME

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

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

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.2080
Data wpływu: 18.11.2022
Data przyjęcia: 15.12.2022

CHARAKTERYSTYKA SPUŚCIZNY MARII GRZEGORZEWSKIEJ W MUZEUM IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ W AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W WARSZAWIE

*Muzea od zawsze były pomostem między historią
a przyszłością, a obecnie (...) ta ich funkcja tylko
zyskuje na znaczeniu*

Kobielska, 2021, s. 28

Artykuł dotyczy spuścizny Marii Grzegorzewskiej zgromadzonej w Muzeum im. Marii Grzegorzewskiej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Omawia historię jego powstania, ze szczególnym uwzględnieniem historii i funkcji działającego w PIPS Muzeum Pedagogiki Specjalnej, oraz plany reaktywacji Muzeum pod kątem ukazania dziejów uczelni i upamiętnienia jej założycielki.

Słowa kluczowe: Maria Grzegorzewska, PIPS, Muzeum Pedagogiki Specjalnej, Muzeum im. Marii Grzegorzewskiej

W artykule zamieszczonym w pierwszym numerze „Szkoły Specjalnej” (1924/25a, s. 19) Maria Grzegorzewska pisała: „Poza przygotowywaniem nauczycieli do szkolnictwa specjalnego Instytut w założeniu swoim ma być jeszcze placówką badań i prac metodyczno-naukowych w tej dziedzinie. Wychodząc z tego założenia Instytut gromadzi dokumenty pracy dzieci i pomoce naukowe w myśli urządzenia specjalnego *muzeum szkolnego*, stopniowo organizuje i rozwija *laboratorium psychopedagogiczne*, które ma na celu prowadzenie badań naukowych nad dziećmi anormalnymi, zapoznanie słuchaczy Instytutu z metodami rozpoznawania różnego rodzaju anomalii i niedorozwojów, poznawanie środowisk dzieci anormalnych, warunków ich życia, zbieranie danych statystycznych itp”. W odpowiedzi na apel Grzegorzewskiej, skierowany do nauczycieli szkół specjalnych, o nadsyłanie „do organizującego się w Instytucie muzeum szkolnego” wzorów pomocy naukowych oraz dziecięcych prac „ilustrujących etapy rozwojowe pracy szkolnej”, stopniowo zaczęły napływać pierwsze materiały, o czym wspomniała ona na łamach drugiego numeru „Szkoły Specjalnej” (1924/25b, s. 155). Do sprawy muzeum Grzegorzewska nawiązywała również w kolejnych wydaniach czasopisma, wprowadzając w roku 1928/29 (s. 154) nazwę „Muzeum Szkolnictwa Specjalnego”, którą zdaniem Heleny

Seniów (1972, s. 266)¹, powołującej się na Grzegorzewską, zachowano w statucie PIPS „przez pomyłkę”.



Fot. 1. Prace dzieci specjalnych zgromadzone w korytarzyku prowadzącym do gabinetu Marii Grzegorzewskiej. Fot. W. Wolny

Przygotowując się do organizacji Muzeum, Grzegorzewska już od 1921 roku rozpoczęła gromadzenie materiałów dotyczących szkolnictwa specjalnego. Początkowo z uwagi na niewielkie pomieszczenie, wydzielone w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych na pl. Trzech Krzyży w Warszawie, zgromadzone zbiory muzealne były bardzo skromne i mieściły się w jednej szafie. Z czasem, po zmianie warunków lokalowych, zbiory wzbogaciły się na tyle, że wydzielono dla ich ekspozycji oddzielne pomieszczenie. Rozwój Muzeum został zahamowany wraz z wybuchem II wojny światowej, która „zakołysała i zachwiała w posadach całą kulturą świata”, doprowadzając do katastrofalnego wprost zniszczenia Instytutu (Grzegorzewska, 1946/47, s. 6). O rozmiarze tego zniszczenia świadczy zestawienie strat oszacowanych przez Grzegorzewską po zakończeniu okupacji: „Lokal zbombardowany, bogaty księgozbiór, pomoce naukowe, instalacje pracowni, bogate zbiory materiałów naukowych, muzeum szkolnictwa specjalnego, całe urządzenie Instytutu i szkoły ćwiczeń – wszystko przepadło bez śladu. Prawdziwy jednak tragizm dziejów Instytutu w okresie wojny kryje się dopiero w ponurym losie tych wszystkich, którzy go tworzyli i o wartości prac jego stanowili. Zginęli bowiem prawie wszyscy z pięknie

¹ Helena Seniów – znakomity metodyk, zasłużony nauczyciel szkolnictwa specjalnego oraz w latach 1955–1967 kierownik „Muzeum Szkolnictwa Specjalnego – Ośrodek Metodyczny” (Lipkowski, 1983, s. 80). Jej poprzednikiem, zatrudnionym w niepełnym wymiarze godzin w latach 1951–1955 był ówczesny dyrektor Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego oraz wykładowca w PIPS – Otton Lipkowski (Seniów, 1972, s. 267).

zharmonizowanego zespołu profesorów i innych pracowników, którzy wartością swej pracy wieloletniej w Instytucie zaważyli na jego rozbudowie, wpłynęli twórczo na rozwój prac i na ich poziom” (Grzegorzewska, 1946/47, s. 6). Z pewnością do takich osób należał zamęczony w 1943 roku w obozie na Majdanku profesor metodyki upośledzonych umysłowo – Michał Wawrzynowski², pełniący od chwili założenia muzeum funkcję jego kustosza. Przerzedzona została także kadra wykwalifikowanych nauczycieli szkół specjalnych, co jeszcze bardziej niż w okresie międzywojennym odśłoniło doniosłość pracy w dziedzinie szkolnictwa specjalnego.

Wątek ten podjęli Maria Grzegorzewska, Jan Bartecki i Romuald Mańkowski w sprawozdaniu z działalności Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP w okresie od 1 grudnia 1945 do 1 marca 1948 roku (Grzegorzewska, 1947/48, s. 230), którzy stwierdzili: „w chwili obecnej wydaje się nam już wprost anachronizmem, że nauczyciel po zdobyciu kwalifikacji pozostaje przez całe życie w pracy swojej bez uzupełnienia studiów, wciąż obraca się w orbicie swego zakresu wiedzy i swoich doświadczeń. W takim wypadku z roku na rok pograża się coraz głębiej w rutynę, odgradza od świata, sztywnieje psychicznie – a co za tym idzie traci stopniowo twórczość, inicjatywę i w wyniku tego pada w martwość pracy – co przy największej nawet sumienności w spełnianiu obowiązków odbija się bardzo niekorzystnie na uczniach i na całokształcie pracy szkolnej”. Przeciwdziałaniu tej sytuacji służyły prace samokształceniowe o charakterze dowolnym oraz systematyczne dalsze kształcenie nauczycieli. Pierwsza z tych form, realizowana w ramach Wydziału Pedagogicznego ZNP, obejmowała takie „bardzo obszerne i bogato rozbudowane dziedziny, jak: konferencje rejonowe, biblioteki i czytelnictwo, Centralną Poradnię Samokształceniową, kursy wakacyjne oraz różnego rodzaju kursy sporadyczne”, natomiast druga – ułatwiała niewykwalifikowanym nauczycielom ze szkół powszechnych i średnich zdobywanie pełnych kwalifikacji zawodowych za pośrednictwem Centralnego Korespondencyjnego Wyższego Kursu Nauczycielskiego, okręgowych popołudniowych Wyższych Kursów Nauczycielskich, Instytutu Pedagogicznego ZNP oraz projektowanego Akademickiego Studium Korespondencyjnego ZNP dla czynnych i kwalifikowanych nauczycieli (Grzegorzewska, 1947/48, s. 243–244).

Przedstawione formy pracy, trudne do rozgraniczenia, ściśle zazębiały się także z działalnością mających wkrótce powstać powiatowych Muzeów Oświaty i Wychowania, które zgodnie z koncepcją przedstawioną przez Grzegorzewską (1947/48) miały odzwierciedlać wszelkie zagadnienia szkolne i oświatowe występujące w życiu danego powiatu, obrazować ich rozwój, narastanie, upadek i najpilniejsze potrzeby związane z celem pracy oraz ilustrować każdy wartościowy dorobek twórczy nauczyciela, notować ważniejsze zjawiska.

Podobne założenia przyjęło również Muzeum Szkolnictwa Specjalnego, które, jak wskazuje komunikat Grzegorzewskiej zamieszczony w numerze 1/4 „Szkół Specjalnej” z roku 1946/47 (s. 11), połączyło się z nowo organizującym się

² Michał Wawrzynowski – jeden z pierwszych absolwentów PIPS, wykładowca i bliski współpracownik Grzegorzewskiej.

Ośrodkiem Metodycznym Szkolnictwa Specjalnego, przyjmując nazwę „Muzeum Szkolnictwa Specjalnego – Ośrodek Metodyczny”. Na pracę muzeum szczególny wpływ wywarła zmiana siedziby uczelni – najpierw przeniesienie jej z gmachu ZNP przy ul. Smulikowskiego na ul. Spiską 16 (gdzie, oprócz jednej sali, muzeum przez rok miało możliwość korzystania z dwóch dużych sal w nowym budynku szkolnym przy ul. Spiskiej 1), a następnie od 1 września 1959 roku – do budynku przy ul. Szczęśliwickiej 40. W tej ostatniej siedzibie muzeum, pod zmienioną nazwą Muzeum Pedagogiki Specjalnej, „uzyskało 2 duże sale, 1 pokój mniejszy oraz 2 pokoiki przechodnie. Jedną średniej wielkości salkę otrzymał Główny Ośrodek Metodyczny dla Szkół i Zakładów Specjalnych, kierowany przez kol. Leokadię Frydrychowską, a powołany przez Min. Oświaty” w dniu 28 marca 1958 roku (Seniów, 1972, s. 268).

Od początku istnienia Muzeum gromadziło dokumenty dotyczące:

- organizacji wszystkich działów szkolnictwa specjalnego (programy i metody wychowania i nauczania specjalnego, charakterystyki szkół różnego typu i opieki pozaszkolnej nad odchyleniami od normy, historii rozwoju szkolnictwa specjalnego i specjalnej opieki wychowawczej);
- dorobku specjalnej opieki wychowawczej w Polsce w postaci autentycznych przykładów pracy dziecka i nauczyciela-wychowawcy;
- pracy szkół i zakładów specjalnych obrazujących postęp i rozwój metod pracy dydaktyczno-wychowawczo-terapeutycznej, w tym szczególnie metody ośrodków pracy;
- pracy i rozwoju PIPS, jego organizacji i historii;
- postępu i rozwoju pedagogiki specjalnej w różnych krajach (Seniów, 1972, s. 268–269).

W latach 1946–1965 zgromadzone zbiory grupowano według ich przynależności do określonego działu pedagogiki specjalnej, natomiast od roku 1965 dzielono je na pięć grup, skoncentrowanych na takich zagadnieniach, jak:

- Instytut Pedagogiki Specjalnej i pedagogika specjalna (w tym stan i rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce);
- metody rewalidacji dzieci i młodzieży o nieprawidłowym rozwoju;
- opieka nad głębiej upośledzonymi umysłowo (w tym praca „szkół życia”);
- stan i rozwój różnych form specjalnej opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą o nieprawidłowym rozwoju – w Polsce i na świecie;
- ustrój szkolnictwa specjalnego oraz jego dawne i obecne podstawy prawno-administracyjne (Seniów, 1972, s. 269–270).

Bogaty asortyment materiałów obrazujących dorobek pedagogiki specjalnej służył w tych trudnych latach powojennych nie tylko promocji Instytutu Pedagogiki Specjalnej (IPS) w kraju i za granicą, lecz przede wszystkim celom dydaktyczno-metodycznym. W porozumieniu z Muzeum IPS zorganizował wiele ważnych wydarzeń ukierunkowanych na podniesienie poziomu wiedzy studentów wydziałów pedagogicznych, nauczycieli i wychowawców szkół i zakładów specjalnych oraz innych osób zainteresowanych pedagogiką specjalną. Wśród nich szczególną popularnością cieszyła się zorganizowana w 1957 roku wystawa „Metody ośrodków pracy”, w latach 1960–1962 wystawa „Zajęcia wstępne i końcowe w szkole specjalnej” oraz w 1965 roku wystawa połączona z konferencją przygotowaną w ramach obchodów 40-lecia PIPS.

Trzy lata po śmierci Marii Grzegorzewskiej, na skutek utraty znaczenia, spowodowanej z jednej strony zmianą struktury Instytutu Pedagogiki Specjalnej związanej z przekształceniem go w wyższą uczelnię zawodową, wymagającą położenia większego nacisku na badania naukowe i na organizację zadań dydaktycznych, z drugiej zaś – rozwojem na terenie całego kraju licznych ośrodków metodycznych i różnego rodzaju placówek usługowych, Muzeum Pedagogiki Specjalnej, podobnie jak wszystkie pracownie Instytutu, zostało zlikwidowane (Lipkowski, 1983, s. 80–81). Jego eksponaty „zostały przekazane poszczególnym działom z pozostawieniem w 2 pokojach materiałów dotyczących pracy samego Instytutu” (Seniów, 1972, s. 273). Do trzeciej sali przeniesiono osobiste rzeczy Grzegorzewskiej z ul. Spiskiej 16, z myślą o zorganizowaniu w niej Muzeum Marii Grzegorzewskiej.

Odtwarzając historię powstania tego Muzeum, należy sobie uświadomić, że niepełna miesiąc po pogrzebie Marii Grzegorzewskiej przy Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej został powołany Komitet Uczczenia Jej pamięci, w skład którego weszli: Marian Falski – pełniący funkcję prezesa, Ryszard Wroczyński – jako wiceprezes, Janina Doroszevska – pełniąca funkcję sekretarza oraz najbliżsi współpracownicy, przyjaciele i członkowie rodziny Grzegorzewskiej. Z protokołów zebrań tego Komitetu wynika, że w ramach kultywowania pamięci Patronki Uczelni zaplanowano realizację Jej pedagogiki w praktyce wychowawczo-dydaktycznej Instytutu i szkolnictwa specjalnego, popularyzację Jej życia i dzieła, publikację Jej prac, opiekę nad pamiątkami oraz powołanie Koła Absolwentów, zbieranie funduszy na grobowiec, podjęcie starań o nadanie Jej imienia jednej z ulic Warszawy, zainicjowanie wzniesienia Jej pomnika przed Uczelnią oraz organizację Muzeum (por. Tomasik, 1998, s. 303–308).

W niepublikowanych materiałach, opracowanych w 1983 roku dla zwiedzających Muzeum, Ewa Tomasik podała, że zostało ono „pomyślane jako sala pamiątek po założycielce i pierwszej – przez 45 lat – dyrektorce Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, prof. Marii Grzegorzewskiej. Przeznaczono na nie jedną z sal w gmachu Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie przy ul. Szczęśliwickiej 40. Z dwupokojowego mieszkania Marii Grzegorzewskiej, które mieściło się w latach 1948–1959 na I piętrze Domu Akademickiego PIPS przy ul. Spiskiej, przeniesiono tu prawie w całości gabinet Uczzonej, starając się zachować ogólny wygląd, a zwłaszcza atmosferę pokoju. Salę przedzielono przepierzeniem i w ten sposób powstał ciemny (oświetlony jarzeniówkami) korytarzyk, w którym ustawiono dwie gabloty z pamiątkami obrazującymi życie i dorobek twórczy Założycielki Szkoły”.

W pierwszej gablocie umieszczono wiele osobistych pamiątek Grzegorzewskiej, m.in.:

- na górnej półce zdjęcie kilkunastoletniej Marylki wykadrowane z fotografii rodzinnej wykonanej podczas zjazdu rodziny zwołanego w 1900 roku przez wujka Zenona Bohdanowicza w warszawskim Bristolu;
- oparty o ścianę karton z wklejonym przez Marię Grzegorzewską zbiorem późniejszych fotografii rodzinnych, wśród których obok zdjęcia Grzegorzewskiej z czasów tworzenia Instytutu, było zdjęcie Jej rodziców, kilka fotografii Jej rodzeństwa oraz dalszych kuzynów;

- w ramce za szkłem fotografie Domku w Niwie-Klikuszowej w Gorcach pod Nowym Targiem, w którym liczni przyjaciele Grzegorzewskiej spędzali z nią wakacje; zdjęcie najbliższych sąsiadów opiekujących się Domkiem Klikuszowskim – Fąfrowiczów; zdjęcie częstej lokatorki Domku, malarki, przyjaciółki i współpracownicy Grzegorzewskiej – Zofii Ślesińskiej; zdjęcie Wawrzyńca Żuławskiego – dziennikarza, kompozytora, muzykologa, taternika i alpinisty, porwanego przez lawinę w czasie wyprawy ratunkowej na stokach Mont Blanc w 1957 roku, z wypisanymi ręką Grzegorzewskiej jego ostatnimi słowami wypowiedzianymi na kilka godzin przed tą ekspedycją: „Jeśli mój przyjaciel jest już tylko bryłą lodu, to i tak trzeba go odszukać”;
- w centrum górnej półki kilka zniszczonych, szerniałych przedmiotów (pudełeczka, nożyczki, łyżeczka) odnalezionych przez Grzegorzewską na pogorzelsku Jej mieszkania na ul. Ursynowskiej oraz symboliczne popioły z przygotowanej przed wojną do druku książki „O osobowości nauczyciela wychowawcy” oraz z II tomu monografii pt. „Psychologii niewidomych”;
- na środkowej półce szkiełka z preparatami mikroskopowymi stanowiące pamiątkę ze studiów przyrodniczych w Krakowie; fotografia Grzegorzewskiej z czasów studiów w Brukseli; zdjęcie twórcy metody ośrodków pracy – prof. Ovide’a Decroly’ego; zdjęcie sławnej uczoney, twórczyni i dyrektor Międzynarodowego Instytutu Pedologicznego w Brukseli oraz prof. w Collège de France – Józefy Joteyko;
- na dolnej półce cztery zdjęcia Grzegorzewskiej (pojedyncze i zbiorowe, m.in. z Januszem Korczakiem) z różnych etapów funkcjonowania PIPS; oparty o ścianę V rocznik „Szkół Specjalnej” z artykułem o Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej; maszynopis przemówienia inauguracyjnego na rok akademicki 1966/67; plansza przedstawiająca znaczek pocztowy Organizacji Narodów Zjednoczonych ze znakiem Instytutu oraz jego interpretacją przez Grzegorzewską. Natomiast w drugiej gablocie umieszczono:
- w części górnej odznaczenia otrzymane przez Marię Grzegorzewską w Polsce Ludowej: Medal 10-Lecia Polski Ludowej (22 VII 1954 r.), Krzyż Komandorski Orderu Odrodzenia Polski (19 VIII 1955 r.), honorowy tytuł „Zasłużony Nauczyciel PRL” (22 VII 1957 r.), Order Budowniczego Polski Ludowej (22 VII 1959 r.), który przyznano Jej jako pierwszej kobiecie w Polsce; medal przyznany Jej przez Włoskie Stowarzyszenie Głuchych; telegramy z gratulacjami od: grona pedagogicznego i wychowanków Zakładu nr 5 w Warszawie (dawnego Instytutu Moralnie Zaniedbanych Dzieci), Zakładu Poprawczego w Szubinie oraz od Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP; negatyw Jej nekrologu; numer „Szkół Specjalnej” z roku 1967 z Jej fotografią i wspomnieniami pośmiertnymi; dwie fotografie z Jej pogrzebu w Alei Zasłużonych na Starych Powązkach;
- na środkowej półce rękopisy Marii Grzegorzewskiej dotyczące zasad selekcji i podstawowych zasad wychowania; dwie fotografie z lat 60. XX w. przedstawiające ją przy biurku w gabinecie; fotografię Grzegorzewskiej w towarzystwie prof. Władysława Radwana podczas Zjazdu Absolwentów Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w roku 1959;
- na dolnej półce dwie fotografie dzieci obserwujących pracę rolników (ilustrujące metodę ośrodków pracy) (Tomasik, 1983).

Spośród innych przedmiotów znajdujących się w tej części Muzeum szczególnie wyróżniał się umieszczony na gablocie portret Grzegorzewskiej z okresu międzywojennego; Jej popiersie wykonane na podstawie fotografii przez rzeźbiarza-amatora; ustawiony wzdłuż ściany pamiątkowy stół, przy którym rozpoczął pracę pierwszy kurs pedagogiki specjalnej w 1921 roku; leżący na stole album 40-lecia PIPS; oparte o ścianę plansze z dwiema przedwojennymi fotografiami Grzegorzewskiej i cytatem: „Wyrównywanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem mego życia” (Tomasik, 1983).

Na drewnianej półce pod dużym portretem Grzegorzewskiej z ostatnich lat życia zgromadzono Jej prace, m.in. I tom „Psychologii niewidomych” z Jej dedykacją dla Radwana z dnia 29 XI 1929 roku, kilka edycji skryptu „Pedagogika specjalna” i trzy cykle „Listów do Młodego Nauczyciela”, a nad półką zawieszono wstęgi z wieńców pogrzebowych od licznych instytucji i szkół specjalnych (Tomasik, 1983).

Charakterystyczną cechą muzealnego pokoju Grzegorzewskiej, zaaranżowanego przez plastyczkę Zofię Czerwos³, były liczne fotografie i reprodukcje zdobiące ściany oraz zbiór cennych książek. Jak wspominał Stanisław Trębaczewicz⁴ (1989, s. 53), w swoim mieszkaniu lubiła często zmieniać dekorację i urządzać „wystawy”, których stałymi elementami były: reprodukcja obrazu „Chrystusa” Leonarda da Vinci, portret matki, portret Józefy Joteyko, fotografia Marszałka Józefa Piłsudskiego, a także – według relacji Tomasik (1983) – reprodukcje prac impresjonistów, Stanisława Nowakowskiego oraz kopie prac o motywach związanych z pedagogiką specjalną, a mianowicie dwie prace z motywem Nike Samotrackiej ze słynnej rzeźby z paryskiego Luwru oraz kilka prac z motywem rąk ludzkich, stanowiących symbol „pomocnej dłoni” pedagoga specjalnego pomagającego „człowiekowi kalekiemu dźwigać się z rozpaczki ku życiu”: dłonie z fresku Michała Anioła „Stworzenie świata”, ręce Madonny z obrazu Wita Stwosza, portret matki Henryka Rodakowskiego, dłonie nad księgą ze średniowiecznego sztychu, spracowane ręce zasłaniające twarz na obrazie Vlastimila Hofmanna.

Widniały tam także bliskie sercu Grzegorzewskiej pejzaże gorczańskie oraz fotografie Paryża, Wilna i Lwowa, zawieszone obok portretu znanej aktorki filmowej i teatralnej – Zofii Małynicz⁵. Fotografia Małynicz stała również w bibliotece, wśród bibelotów, ceramicznych dzbanuszków, zasuszonych kwiatów, „drewniek «wyrzeźbionych» przez korniki” oraz licznych fotografii przyjaciół Grzegorzewskiej – Bartłomieja Fąfrowicza, Antoniego Gołubiewa, Janiny

³ Zofia Czerwos (1919–2009) – malarka i historyk sztuki, zawodowo zajmująca się rzemiosłem artystycznym; w czasie wojny zaangażowana w działalność konspiracyjną, m.in. zajmowała się szkoleniem wojskowym i sanitarnym, jednocześnie prowadziła zajęcia z dziećmi w świetlicy na Saskiej Kępie oraz teatrzyk „Kukielki pod Barykadą”. Po wojnie pracowała jako nauczycielka w szkołach artystycznych, pisała książki z zakresu wychowania estetycznego, m.in. „Dzieci lubią rysować”. W latach 1966–1970 wykładała wychowanie estetyczne dla studentów niestacjonarnych PIPS (Arch. APS. Sygn. 2/55).

⁴ Stanisław Trębaczewicz (1910–1980) – dr psychologii, wykładowca ASP w Warszawie, Uniwersytetu Łódzkiego oraz KUL.

⁵ Zofia Małynicz (1905–1988) – aktorka teatralna, filmowa i telewizyjna, pedagog.

Doroszewskiej, Sergiusza Hessena, Mariana Falskiego z żoną Ireną, Jerzego Zawieyskiego, Natalii Han-Ilgiwicz, Józefy Berggruen.

Jak pisała Tomasik (1983), cały wystrój Muzeum miał odtwarzać wygląd Jej mieszkania z ostatnich momentów Jej życia, dlatego pozostawiono w nim skromne łóżko zasłane „zwyczajnym kocem wojskowym”, „na swoim zwykłym miejscu” Jej moherowy szal, na nocnej szafce niedoczytaną lekturę Listów „Chopina”, a w kalendarzyku Jej ostatni zapis z 4 maja 1967 roku: „Jadę na godzinę do Instytutu”.

Na ile Muzeum stanowiło wierne odzwierciedlenie wyglądu mieszkania lub gabinetu Grzegorzewskiej można ocenić na podstawie skromnej dokumentacji fotograficznej oraz opisów Małynicz (1972, s. 151), według której każdego, kto był w miejscu pracy lub zamieszkania Grzegorzewskiej, „uderzała wymowa wyjątkowej atmosfery tych pomieszczeń, rzadko spotykany urok i niebanalność. Na ścianach pełno obrazów większych i mniejszych, reprodukcji arcydzieł sztuki, krajobrazów, fotografie najbliższych (przede wszystkim matki Marii Grzegorzewskiej i profesor Joteyko), półki książek – oprócz naukowych, które miały osobne miejsce, dzieła naszych romantyków, poezje, wybitniejsze utwory beletrystyki, albumy z reprodukcjami dzieł sztuki, architektury, parę zegarów, z których jeden pięknie wydzwaniał godziny, drobiazgi, z których każdy miał swoją historię i nieprzypadkowo znalazł się u Marii Grzegorzewskiej. I kwiaty – kwiaty cięte w dzbanach glinianych, zawsze bardzo ładnych, i całe okno zastawione doniczkami z przeróżnymi odmianami roślin. Były tam i nasze zwykłe kwiaty, i sadzone przez nią rośliny krajów południowych z nasion przywiezionych z ostatniej podróży, z Włoch”⁶.

Jak pisała Małynicz (1972, s. 152), piękno w życiu Grzegorzewskiej było jak powietrze niezbędne do oddychania. Szukała go w przyrodzie, w malarstwie, w teatrze, w muzyce oraz w poezji. Grzegorzewska miała silną potrzebę kontaktu z przyrodą. Czasami „opuszczała Warszawę, bo była właśnie cudowna wiosna lub jesień i «musiała zobaczyć», jak kwitną np. bzy w Żelazowej Woli, jak złocą się różnorodnie, wspaniale drzewa w Nałęczowie. Wiosną, będąc w Warszawie, mówiła: «Teraz na pewno słysząc w polu skowronki» [...]. Kochała życie i wszystko, co żyło, co było piękne i służyło ludziom do uintensywnienia życia. Jej zachwyt nad wschodami i zachodami słońca”, górami, gwarą góralską, śpiewem ptaków, stukaniem dziecięcia, figlami wiewiórek „nie był sentymentalnym zachwytem mieszcza – wszystkie uroki przyrody były źródłem tej radości, Jej siły duchowej, którą tak hojnie obdarowywała otoczenie” (Małynicz, 1972, s. 154)⁷. Kochała również muzykę i tęskniła za nią, była stałym gościem w filharmonii, odwiedzała galerie sztuki nie tylko w Warszawie, lecz także w innych miastach, żywo interesowała się teatrem

⁶ Według oceny Tomasik (1998, s. 225), całe wyposażenie pomieszczeń zajmowanych przez Grzegorzewską z dzisiejszego punktu widzenia wydaje się bardzo ubogie, ponieważ większość jej obrazów stanowiły najczęściej tanie reprodukcje, niejednokrotnie własnoręcznie wycięte przez nią z czasopism i skromnie oprawione, wszystkie meble były подарowane przez przyjaciół, po spaleniu się jej mieszkania na Ursynowskiej, podobnie jak „zwyczajny wojskowy koc na łóżko i książki na prostych regałach”.

⁷ O wyjątkowym zainteresowaniu Grzegorzewskiej przyrodą świadczą pozostawione przez nią notatki m.in. z opisem charakterystycznych cech wyglądu, trybu życia, „mowy” itp. wielu gatunków ptaków (np. jarząbka, bociana białego, czajki, kruk, gawrona, kawki, sroki, sójki, szpaka, wilgi, gila, skowronka) (por. Muzeum APS).

zarówno od strony fabuły, jak i warsztatu pracy aktora, oraz poezją, czego wyrazem były poranki i wieczory poetyckie organizowane przez nią przed wojną i czasie wojny we własnym mieszkaniu oraz w kierowanych przez nią instytucjach.



Fot. 2. Pokój Marii Grzegorzewskiej w budynku PIPS przy ul. Spiskiej 16.
Fot. Archiwum APS



Fot. 3. Biblioteczka w pokoju Marii Grzegorzewskiej.
Fot. Archiwum APS

Przejawiane przez całe życie silne zainteresowania estetyczne Grzegorzewskiej znajdowały swoje odbicie w doborze elementów wystroju Jej pokoju, który zdaniem Ludwika Gołkowskiej⁸ (1989, s. 63) nawet po wojnie „miał coś z nastroju kresowego dworku. Ściany zawieszane obrazami, reprodukcjami, fotografiami. Szafa pełna książek, szerokie okno, przy którym na stole stało mnóstwo doniczek z rozmaitego rodzaju kwiatami. Jedne kwitły, inne po prostu rosły i cieszyły Ją swoim rozwojem. Był kącik, gdzie na niskim stoiku stały garnki i miski, a w jednym z garnków siedziała pacynka maleńkiego misia o skupionym łagodnym spojrzeniu z głową lekko przechyloną na bok”. Ten ukochany miś siedział również w pokoju Grzegorzewskiej odtworzonym w Muzeum Jej imienia. Niestety, pomimo starań, pokój ten nie był kopią Jej dawnego pokoju. Jak twierdziła Gołkowska (1989), „dawniejszy był pełen trudnych do zanotowania drobiazgów, w specyficzny sposób rozmieszczonych zgodnie z ważnością, jakie miały znaczenie dla Pani Marii w danym czasie. I tak bywały dni, kiedy wszędzie, czasem w pełnym nieładzie, poukładane były zdjęcia czy reprodukcje ilustrujące architekturę starożytną, lub odwrotnie – współczesne malarstwo, to znów fotografie związane z Jej rodziną, Jej młodością”.

Tym bardziej daleka od pierwotnego kształtu była izba pamięci, w jaką wiosną 2007 roku przekształcono Muzeum Marii Grzegorzewskiej. Pewne rozeznanie w skali wprowadzonych zmian daje, sporządzony przez Romanę Rusewicz oraz Helenę Seniów, obszerny rękopis spisu rzeczy zgromadzonych w Muzeum, który wskazuje, że były w nim: 1243 książki, 72 obrazy, 36 mebli z zawartością i 83 eksponaty przedpokoju (por. Muzeum APS). Na szczęście, wraz z rozbudową Uczelni, pojawiła się możliwość jego reaktywacji w wersji stacjonarnej oraz dodatkowo w wersji cyfrowej zgodnej z wymogami nowoczesnej cywilizacji. Miejmy nadzieję, że już niebawem, po zakończeniu pełnej inwentaryzacji⁹ oraz digitalizacji wszystkich eksponatów muzealnych, zostanie ono udostępnione społeczności akademickiej i wszystkim zainteresowanym życiem i działalnością Marii Grzegorzewskiej – uhonorowanej przez Sejm RP, w 100. rocznicę założenia pierwszej w Polsce uczelni pedagogicznej kształcącej pedagogów specjalnych, zaszczytnym tytułem „Patronki Roku 2022”.

Bibliografia

- Gołkowska, L. (1989). Pani Maria Grzegorzewska. W: U. Ekiert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (61–64). Warszawa: WSPS.
- Grzegorzewska, M. (1924/25a). Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, 1, 15–21.
- Grzegorzewska, M. (1924/25b). Kronika krajowa. *Szkoła Specjalna*, 2, 155.
- Grzegorzewska, M. (1928/29). Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, 3–4, 149–156.

⁸ Ludwika Gołkowska – kierowniczka Biblioteki Pedagogicznej ZNP oraz Wydziału Architektury PW.

⁹ Dotychczasowa kolekcja złożona jest z ok. 4000 obiektów muzealnych, z których 3456 zostało już zinwentaryzowanych i przyporządkowanych do działów: życie prywatne, życie naukowe, twórczość, uczelnia i fotografie.

- Grzegorzewska, M. (1946/47). Wojenne losy i odbudowa Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, 1–4, 6–12.
- Grzegorzewska, M. (1947/48). Muzeum Oświaty i Wychowania. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 140–155.
- Grzegorzewska, M., Bartecki, J., Mańkowski, R. (1947/48). Sprawozdanie z działalności Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP (1 grudnia 1945 – 1 marca 1948). *Ruch Pedagogiczny*, 3, 230–272.
- Kobielska, M. (2021). *Jakie współczesne muzeum historyczne? Zeszyty do debat historycznych*. Sulejówku: Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku.
- Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS.
- Małynicz, Z. (1972). Stosunek Marii Grzegorzewskiej do piękna w przyrodzie, sztuce i człowieku. W: J. Doroszeńska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 151–159). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Seniów, H. (1972). Muzeum Pedagogiki Specjalnej w PIPS. *Szkoła Specjalna*, 3–4, 266–273.
- Tomasik, E. (1983). Zwiedzającym Muzeum Marii Grzegorzewskiej. Niepublikowane opracowanie ze zbiorów prywatnych Elżbiety Domaredzkiej-Malinowskiej.
- Tomasik E. (1998). *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. Warszawa: WSPS.
- Trębaczewicz, S. (1989). Obdarowany przyjaźnią. W: U. Ekiert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 49–54). Warszawa: WSPS.

CHARACTERISTICS OF MARIA GRZEGORZEWSKA'S LEGACY IN THE MUSEUM OF MARIA GRZEGORZEWSKA AT THE MARIA GRZEGORZEWSKA UNIVERSITY IN WARSAW

Abstract

This article describes the legacy of Maria Grzegorzewska in the Museum of Maria Grzegorzewska at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw and the history of its creation, with particular emphasis on the history and function of the Museum of Special Education operating at the National Institute of Special Education (PIPS) as well as plans to reactivate the Museum in order to show the history of the university and commemorate its founder.

Keywords: Maria Grzegorzewska, PIPS, Museum of Special Education, Museum of Maria Grzegorzewska

JOANNA GŁODKOWSKA
<https://orcid.org/0000-0001-5579-060X>
jglodkowska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.2081
Data wpływu: 29.06.2022
Data przyjęcia: 29.09.2022

NAUCZYCIELE I UCZNIOWIE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W SYTUACJI TRUDNEJ CZASU PANDEMICZNEGO – WSTĘPNA KONCEPTUALIZACJA. CZĘŚĆ 2

Polska w roku 2019, tak jak i inne kraje, stanęła wobec nieprzewidywanego i trudnego problemu, jakim była pandemia COVID-19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2020) regulowało rozwiązania w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem pandemii. Wiele spraw i obszarów życia społecznego zostało poddanych weryfikacji, zyskując tym samym nowe, niekiedy nieoczekiwane znaczenia. Dotyczy to różnych dziedzin życia osobistego i społecznego, w tym także dostosowania edukacji dzieci i młodzieży do zmienionych warunków ich kształcenia. Tradycyjna forma kształcenia została zastąpiona zdalną edukacją domową. Nauczanie prawie rok przebiegało w zmienionych warunkach, część w trybie zdalnym, część w trybie stacjonarnym, a także hybrydowym. W warunkach kształcenia wyznaczonych pandemią wszyscy uczestnicy procesu kształcenia musieli podjąć wyzwania i próbować poradzić sobie z tą sytuacją. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, a także rodzice stanęli w obliczu nieprzewidywalnych, trudnych sytuacji.

Celem tego artykułu jest konceptualizacja sytuacji nauczycieli i uczniów edukacji włączającej w kontekście doświadczanych przez nich sytuacji trudnych związanych z pandemią COVID-19. Nawiązanie do koncepcji sytuacji trudnej pozwoliło rozważać ją w kontekście: (1) deprywacji potrzeb; (2) przeciążenia obowiązkami szkolnymi; (3) utrudnień w spełnianiu zadań; (4) pojawiających się konfliktów; (5) doświadczania zagrożeń. Artykuł ten jest teoretycznym nakreśleniem edukacji włączającej w sytuacji trudnej okresu pandemicznego. Zawiera wybrane założenia do konstruowania narzędzia pomiaru, diagnozującego złożone i nieprzewidywalne sytuacje edukacyjne, które wpisują się w koncepcję sytuacji trudnych.

Słowa kluczowe: sytuacja trudna, deprywacja, utrudnienie, przeciążenie, konflikt, zagrożenie, edukacja włączająca

Konceptualizacja sytuacji trudnej w edukacji włączającej w kontekście sytuacji pandemicznej

Zgodnie z polskim prawem oświatowym, dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, na podstawie posiadanego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, mają możliwość uczenia się we wszystkich typach szkół (specjalnej, integracyjnej lub publicznej), w zależności od ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz predyspozycji. Edukacja włączająca jest jedną z trzech form kształcenia systemu oświaty w Polsce. Powołując się na definicję UNESCO (2017, s. 13),

„włączanie to proces, który pomaga pokonywać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów”. Jest to taki sposób organizacji kształcenia, który uwzględnia różnorodność uczniów, dostosowując przebieg procesu edukacyjnego do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Zgodnie z tym ujęciem, w jednej klasie mogą uczyć się dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych: sprawne i z różnymi niepełnosprawnościami, a także uczniowie ze szczególnymi uzdolnieniami. Głównym celem procesu włączenia edukacyjnego jest wprowadzenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych i stworzenie środowiska uczenia się, w którym mogą w pełni realizować swój potencjał. W ten sposób urzeczywistniana jest idea „szkoły dobrej dla wszystkich”.

Systematyczne działania na rzecz doskonalenia systemu edukacji są ważnym zadaniem polityki edukacyjnej państwa, której istotnym obszarem jest również edukacja włączająca. W polskiej literaturze naukowej ten obszar prezentowany jest w dużej mierze w badaniach porównawczych między formami kształcenia. Analizy teoretyczne i badania empiryczne wskazują, że edukacja w formach integracyjnych i włączających przynosi korzystniejsze efekty niż kształcenie w tradycyjnych szkołach i klasach specjalnych. W dotychczasowych opracowaniach autorzy opracowywali propozycje modelu edukacji włączającej (Głodkowska, 2010), rozważali edukację włączającą w kontekście Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Mikrut, 2019), a także jako niedokończony projekt (Szumski, 2014), porównywali system segregacyjny z włączającym (Kubicki, 2016), analizowali aspekty integracyjne w edukacji (Dryżałowska, 2018) czy też zastanawiali się nad realną możliwością zaistnienia edukacji włączającej (Bąbka, Nowicka, 2019), tworzenia szkoły dobrej dla wszystkich (Wojciechowska, 2020), także rozważali konstruktywizm i pedagogikę różnorodności w świetle włączania (Rzeźnicka-Krupa, 2020). Wysiłki podejmowane w celu tworzenia szkół jak najbliżej miejsca zamieszkania dziecka przyniosły wiele pozytywnych zmian w edukacji, szczególnie w ciągu ostatniej dekady. Można sądzić, że wskazywane w literaturze korzystniejsze efekty kształcenia w edukacji integracyjnej/włączającej wynikają po części z dokonujących się od końca XX wieku zmian w polskiej oświacie. Nie mniejsze znaczenie mają także zmiany świadomości społecznej, które w dużej mierze odbywają się za sprawą coraz intensywniejszego promowania idei szkoły dobrej dla wszystkich. Idea ta wynika z normalizacyjnych nurtów i z coraz dobitniej uświadamianych prawd, że każdy ma coś do zaoferowania światu i niepełnosprawność to normalne zjawisko społeczne (Głodkowska, 2020).

Spełnianie zadań edukacyjnych przez uczniów z niepełnosprawnością można postrzegać w kategoriach szczególnych obciążeń, gdyż muszą oni włożyć więcej wysiłku, aby zadaniom tym sprostać (Głodkowska, 2012). Już na samym starcie edukacja staje się szczególną sytuacją trudną. Uczniowie ci mogą doświadczać zarówno deprywacji potrzeb, jak i przeciążenia obowiązkami szkolnymi, a także utrudnień w spełnianiu zadań i sytuacji konfliktów czy też zagrożeń. To wszystko zarówno nie sprzyja nabywaniu przez nich wiedzy i umiejętności szkolnych, jak również utrudnia dojrzewanie emocjonalne, kształtowanie ich postaw oraz wzmacnianie relacji rówieśniczych. Przywołując koncepcję Tomaszewskiego (1963, 1966), można stwierdzić, że naruszona została równowaga między potrzebami, możliwościami i zadaniami (celami) ucznia a zewnętrznymi warunkami

ich działania i wymaganiami otoczenia. Wskutek zakłócenia równowagi zostaje zaburzony normalny przebieg aktywności i zmniejsza się prawdopodobieństwo realizacji zadania. W sytuacji trudnej zwiększa się przewidywanie niepowodzenia. Trudności w poradzeniu sobie z taką sytuacją wymagają dodatkowej mobilizacji, która pozwoliłaby doprowadzić do stanu równowagi – spełnienie potrzeb i osiągnięcie celów.

Analizując sytuację ucznia z niepełnosprawnością w edukacji włączającej, można wskazać na liczne konteksty, które nabierają znaczenia sytuacji trudnych w procesie wspólnego nauczania – uczenia się. W tym względzie można wskazać na deprywację potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dziecka, przeciążenia zadaniami, zdarzenia utrudniające aktywność, także wywołujące poczucie zagrożenia związane z oceną swoich możliwości radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i relacjami z rówieśnikami. Na tego rodzaju sytuacje trudne wskazał w swojej koncepcji Tomaszewski (1963). Można również przewidywać, że nauczyciele będą spotykać się z wieloma sytuacjami, które będą dla nich trudne i będą przejawiać się w: deprywacjach, przeciążeniach, utrudnieniach, konfliktach, zagrożeniach. Nauczyciel konfrontuje w codziennych sytuacjach szkolnych zasób swoich kompetencji z zadaniami wynikającymi z pełnionej funkcji zawodowej. Określone relacje z otoczeniem oraz poczucie przygotowania i gotowość do działalności celowej wyznacza postrzeganie sytuacji edukacyjnej jako normalnej lub trudnej. Zwiększające się ryzyko niepowodzenia w realizacji celu edukacyjnego może na nowo definiować sytuację, określając ją jako trudną. W obliczu trudności zarówno nauczyciel, jak i uczeń muszą uaktywnić dodatkowe zasoby, aby sytuacji edukacyjnej sprostać. W sytuacji trudnej brak jest lub są niedostateczne wzorce skutecznego działania i ograniczona możliwość konstruktywnego radzenia sobie. W sytuacji deprywacji odczuwany jest brak podstawowych elementów, warunków umożliwiających normalne funkcjonowanie człowieka. Sytuacja przeciążenia zachodzi w sytuacji, gdy postawione zadanie jest na granicy możliwości (fizycznych, umysłowych) osoby. W sytuacji utrudnienia możliwość wykonania zadania zmniejsza się z powodu pojawienia się elementów dodatkowych (niepotrzebnych), a także braku elementów potrzebnych. Zbędne lub niepojawiające się elementy wykonania zadania zakłócają jego przebieg, wywołując poczucie chaosu, nieuporządkowania czy też zbytniego zagęszczenia sytuacji zadaniowej. Sytuacja konfliktowa dotyczy działania sił przeciwstawnych (siły fizyczne, naciski społeczne, moralne), które wymagają dokonania wyboru, gdy nie jest on łatwy, lub rozstrzygnięcia niezgodności, sprzeczności utrudniających właściwe podjęcie wykonania zadania. Sytuacja zagrożenia pojawia się, gdy istnieje prawdopodobieństwo naruszenia cennej wartości. Z tego zestawienia wyraźnie widać, że sytuacja pandemiczna nosi znamiona sytuacji trudnej. Jest w niej zakłócony dotychczasowy porządek, przewidywalność i pojawia się konieczność wprowadzenia zmian i wzmożenie wysiłku, aby zrealizować zadanie, osiągnąć zamierzone cele.

W edukacji w dobie pandemii brak jest podstawowych elementów, warunków umożliwiających normalne funkcjonowanie ucznia, nauczyciela (sytuacja deprywacji), jest wykonywanie zadań na granicy możliwości (sytuacja przeciążenia), są okoliczności, elementy zakłócające przebieg wykonania zadania (sytuacja utrudnienia), pojawiają się siły, elementy sprzeczne (sytuacja konfliktowa),

towarzyszy temu niepokój, napięcie, niekiedy lęk, nerwowość. Każda z tych sytuacji ma działanie negatywne. Może powodować obniżenie jakości realizacji zadań, przedłużać czas ich realizacji, a temu towarzyszyć mogą stany napięcia emocjonalnego, niepokojów czy nawet lęków związanych z nieprzewidywalnością skutków doświadczeń związanych z pandemią.

Podjęta w tym artykule konceptualizacja nakreśla procesowe zmiany w sytuacji pandemicznej, w której nauczyciel i uczeń doświadczają sytuacji trudnych – deprywacji, przeciążeń, utrudnień, konfliktów i zagrożeń. W tym miejscu odwołam się do wcześniej podjętej w artykule próby odpowiedzi na pytanie: jak poradzić sobie z nieprzewidywaną sytuacją trudną w edukacji? Przytoczę stwierdzenie: *zdaje się, że należy zacząć od zmiany podstaw filozofii kształcenia* i przesunąć punkt ciężkości z nauczania na uczenie się, w którym, zgodnie z ideą Hararięgo, rzeczywiście cenione będą: krytyczne myślenie, komunikacja, kreatywność, kooperacja. Z pewnością nie wyczerpują one wszystkich aspektów edukacji, ale konstruktywnie nakreślają kierunki zmian. Można sądzić, że kompetencje i podstawy nauczyciela i ucznia wzmocnione tymi celami pozwolą skutecznie radzić sobie w nieprzewidywalnych sytuacjach trudnych. W takim ujęciu można postrzegać nie tylko edukację włączającą, która była obiektem tego opracowania, lecz także kształcenie w placówkach specjalnych i integracyjnych.

Prezentacja graficzna przedstawia zarys konceptualizacji sytuacji pandemicznej w edukacji włączającej (schemat). Wyszczególnione sytuacje trudne zostaną ukazane w konkretnych stwierdzeniach, opisujących doświadczane przez nauczycieli i uczniów sytuacje deprywacji, utrudnienia, przeciążenia, konfliktu i zagrożenia.



Konceptualizacja sytuacji pandemicznej w edukacji włączającej

Sytuacja deprywacji dotyczy doświadczeń nauczycieli i uczniów w zakresie ich poczucia braku/ograniczeń w szkolnym funkcjonowaniu w normalnych warunkach nauczania – uczenia się stacjonarnego. Nauczyciel edukacji włączającej może doświadczać:

- niemożności bezpośredniego kontaktu z uczniami;
- niemożności bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły;
- niemożności bezpośredniego kontaktu z uczniami z niepełnosprawnościami;
- ograniczenia możliwości pedagogicznego spełniania się w klimacie prowadzonej lekcji/zajęć;

- poczucia obniżenia poziomu wykonywania czynności nauczycielskich;
 - poczucia utraty istotnych dla mnie wartości osobistych i zawodowych.
- W sytuacji deprywacji okresu pandemicznego uczniom trudno jest pogodzić się z:
- niemożnością bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami w sytuacjach szkolnych;
 - niemożnością bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły;
 - niemożnością zaakceptowania zmiany rytmu szkolnego (lekcja/zajęcia – przerwa/zabawa)
 - ograniczeniem możliwości wykazania się swoją wiedzą i umiejętnościami przed całą klasą;
 - poczuciem niemożności uzyskiwania pochwał i sukcesów szkolnych;
 - poczuciem zamknięcia, izolacji.

Sytuacja przeciążenia w doświadczeniach pedagogicznych, odczuwana w sytuacji pandemicznej, polegała m.in. na:

- poczuciu obniżenia poziomu wykonania zadań zawodowych;
- ustawicznym zmęczeniu i poczuciu wyczerpania sił;
- wzrastającym nasileniu napięcia nerwowego;
- mniejszej efektywności pracy z uczniami z niepełnosprawnościami;
- rozdrażnieniu w sytuacji otrzymania nowych zadań;
- unikaniu nowych sytuacji, nowych rozwiązań, trzymanie się sprawdzonego schematu.

Trudność sytuacji pandemicznej dla uczniów w przeciążeniu można postrze-
gać w:

- ustawicznym przemęczeniu i poczuciu wyczerpania sił;
- wzrastającym nasileniu napięcia nerwowego w sytuacji ciągłej gotowości;
- rozdrażnieniu w sytuacji otrzymania nowych zadań;
- unikaniu nowych sytuacji, nowych rozwiązań i trzymaniu się sprawdzonego schematu;
- poczuciu przytłoczenia, przeładowania informacjami;
- ograniczonej możliwości samodzielnego planowania czasu na naukę, zabawę, wypoczynek.

Sytuację utrudnienia w doświadczeniach nauczyciela w poczuciu trudności wykonania zadań z powodu pojawienia się elementów zbędnych lub niepojawienia się elementów potrzebnych można analizować w następujących kategoriach:

- reagowanie irytacją, zdenerwowaniem w sytuacji pojawienia się przeszkód, trudności;
- reagowanie irytacją, zdenerwowaniem w sytuacji braku (środków dydaktycznych, informacji);
- niemożność zmotywowania uczniów z niepełnosprawnościami i skupienia ich uwagi;
- wzmożone emocje w sytuacji uniemożliwienia wykonania zadania (np. przewracanie łączności);
- wzmożone reagowanie na słowa krytyki (nawet jeśli jest ona uzasadniona);
- niemożność zmotywowania uczniów do skupienia na przebiegu lekcji/zajęć.

Sytuacja utrudnienia w doświadczeniach ucznia może przedstawiać się następująco:

- reagowanie irytacją, zdenerwowaniem w sytuacji pojawienia się nawet najmniejszych przeszkód;
- reagowanie irytacją, zdenerwowaniem w sytuacji braku odpowiednich informacji;
- wzmożone emocje w sytuacji uniemożliwienia wykonania zadania (np. przerywanie łączności);
- brak możliwości korzystania z dodatkowych środków dydaktycznych (np. modele, schematy, okazy);
- wzmożone reagowanie na słowa krytyki (nawet, jeśli jest ona uzasadniona);
- niemożność skupienia się na przebiegu lekcji/zajęć.

Sytuacje konfliktowe w doświadczeniach nauczycieli mogą przejawiać się w:

- trudnościach dokonywania wyborów treści kształcenia, możliwych do realizacji w edukacji zdalnej;
- trudnościach zróżnicowania własnego zaangażowania w kształcenie uczniów o różnych możliwościach;
- ograniczonej możliwości kontaktu, porozumienia z innymi nauczycielami, specjalistami;
- utrudnionej możliwości kontaktu z rodzicami/opiekunami uczniów;
- poczuciu braku wsparcia w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych związanych z edukacją zdalną;
- braku przejrzystych granic między strefą prywatności a zawodową.

Sytuacje konfliktowe w doświadczeniach uczniów mogą wynikać z:

- trudności dokonywania wyborów między uczestniczeniem w zajęciach a aktywnościami własnymi;
- trudności w dłuższym uczestniczeniu w zajęciach zdalnych;
- ograniczonych możliwościach korzystania ze środków dydaktycznych;
- przeładowania informacjami;
- mniejszej atrakcyjności zajęć;
- poczuciu braku wsparcia w pojawiających się problemach związanych z edukacją zdalną.

Sytuacje zagrożenia cenionych wartości w doświadczeniach nauczycieli mogą wynikać z poczucia:

- utraty pozycji społecznej;
- utraty dobrej opinii i pojawienia się krytyki prowadzonych zdalnie zajęć;
- niemożności udzielenia wsparcia uczniom z niepełnosprawnościami;
- tracenia własnego bezpieczeństwa;
- dezorganizowania sprawności własnego myślenia i działania;
- obniżonej kontroli nad efektywnością realizacji zadań zawodowych.

Doświadczenie sytuacji poczucia zagrożenia u uczniów może wynikać z poczucia:

- utraty pozycji w grupie rówieśniczej, uczniowskiej;
- pojawienia się krytyki wykonanych zadań i niedostatecznych ocen;
- tracenia własnego bezpieczeństwa;
- dezorganizowania sprawności własnego działania;
- obniżonej kontroli nad prawidłowym wykonaniem powierzonych im zadań;
- obniżenia poziomu swojej wiedzy i umiejętności szkolnych.

Sytuacja roku 2020 i roku 2021 związana z pandemią COVID-19 wręcz wymusza rozpoznanie zagrożeń i skutków, jakich doświadczali i mogą doświadczać w przyszłości wszyscy bezpośredni uczestnicy edukacji: uczniowie, nauczyciele, rodzice. Na szczególną uwagę zasługuje edukacja włączająca, w której sytuacja trudna zachodzi w wyjątkowej złożoności procesu kształcenia, różnorodności potrzeb i możliwości zespołu uczniowskiego, co wymaga zaawansowanych kompetencji nauczycieli. Zaprezentowana konceptualizacja sytuacji pandemicznej w edukacji włączającej może być przyczynkiem do skonstruowania narzędzia pomiaru i zaprojektowania badań diagnostycznych. Rzetelne rozpoznanie niekiedy trudnych do przewidzenia okoliczności kształcenia wymaga już dziś podjęcia działań, które pozwolą wnikliwie postrzegać spektrum sytuacji doświadczanych w deprivacji, przeciążeniu, utrudnieniach, konfliktach i zagrożeniach.

Podsumowanie

Zmiany dokonujące się w systemie oświaty w sposób nieunikniony wywołują dyskusje, które nie zawsze (a może najczęściej) nie spełniają oczekiwań wszystkich uczestników edukacji. System kształcenia jest konstrukcją niezwykle skomplikowaną, która z założenia powinna zapewnić wszystkim uczniom możliwie optymalne warunki kształcenia i odpowiednią jakość usługi edukacyjnej. W wielorakich uwarunkowaniach tego systemu w sposób niekiedy nieprzewidywalny mogą pojawić się okoliczności, które nabierają znamion sytuacji trudnych. Pandemia COVID-19 spowodowała, że lata 2020–2021 w oświacie stały się wyjątkowym czasem zmagania uczniów, nauczycieli, rodziców z zaistniałą sytuacją. Czas ten był trudny dla wszystkich, ale był także okresem poszukiwania rozwiązań, podejmowania rozlicznych prób radzenia sobie z doświadczanymi problemami.

Szkoła po pandemii jest ta sama, ale jakby inna. Wymaga czasu i wspólnego wysiłku, aby móc możliwie najefektywniej wykorzystać doświadczenia trudnych sytuacji, przesyconych deprivacją, przeciążeniem, utrudnieniami, konfliktami, zagrożeniami. Sytuacje te nasilają swój wpływ na bezpośrednich uczestników edukacji: uczniów, nauczycieli, rodziców/opiekunów. Stają się jeszcze trudniejsze w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów objętych edukacją włączającą. W tych okolicznościach można mówić o zwielokrotnionej sytuacji trudnej. Z jednej strony wynikającej z trudności czasu pandemicznego, a z drugiej związanej z objęciem kształceniem niezwykle zróżnicowanego zespołu uczniowskiego szkoły ogólnodostępnej i zapewnienia, mimo nieprzewidywalnych okoliczności, możliwie skutecznej jakości kształcenia. Dziś uświadamiamy sobie jeszcze bardziej, jak ważna jest ocena, co dzieci wiedzą i umieją, ale równie znaczące jest poznanie, jak się czują i odbierają różne sytuacje, także sytuacje kryzysowe, trudne. Świadomość ta jest ważna także w odniesieniu do nauczycieli. Powinni oni posiadać rzetelne informacje o tych sytuacjach, a szczególnie, jak działać w kryzysie oraz jaki może być wpływ tych sytuacji na ich samopoczucie i efektywność ich pracy. Należy sądzić, że z korzyścią dla nauczycieli byłoby wprowadzenie do programu przygotowania pedagogicznego zajęć z radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Treści te także powinny pojawić się w kształceniu uczniów np. podczas godzin wychowawczych. Jednocześnie należy sądzić, że prowadzone badania

nad edukacją w okresie pandemicznym oraz opracowywane koncepcje metodologiczne mogą być przyczynkiem nowego spojrzenia na edukację XXI wieku, tak aby niespodziewane było bardziej przewidywalne.

Bibliografia

- Bąbka, J., Nowicka, A. (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 36, 11–30.
- Dryżałowska, G. (2018). Wyobcowani w integracji a edukacja włączająca. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 29, 28–42.
- Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: J. Głodkowska, *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe – część I* (s. 10–41). Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Głodkowska, J. (2020). A Socially Inclusive Culture as a Source of the Model of Educational Changes from the Perspective of Teaching According to Differences. W: J. Głodkowska (red.), *Inclusive education. Unity in diversity* (s. 15–38). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kubicki, P. (2016). Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, 107–118.
- Mikrut, A. (2019). Edukacja integracyjna czy włączająca? O prawie do edukacji w kontekście interpretacji terminologii Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 4(33), 77–94.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2020). Konstruktywizm i pedagogika różnorodności w kontekście edukacji włączającej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 153–166.
- Szumski, G. (2014). Edukacja włączająca – niedokończony projekt. *Ruch Pedagogiczny*, 4, s. 127–139.
- Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1966). Aktywność człowieka. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku* (s. 197–252). Warszawa: Książka i Wiedza.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (dostęp: 20.09.2022).
- Wojciechowska, J. (2020). Edukacja włączająca – horyzonty myślenia i działania w „szkole dla wszystkich”. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 183–195.

TEACHERS AND STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION IN A DIFFICULT PANDEMIC SITUATION – INITIAL CONCEPTUALIZATION. PART 2

Abstract

In 2019, like other countries, Poland faced an unforeseen and difficult problem, which was the COVID-19 pandemic. The regulation of the Minister of National Education (2020)

regulated solutions in the period of temporary limitation of the functioning of the education system units in connection with preventing, counteracting and combating a pandemic. Many matters and areas of social life have been verified, thus gaining new, sometimes unexpected meanings. This applies to various areas of personal and social life, including adapting the education of children and youth to the changed conditions of their education. The traditional form of education has been replaced by remote home education. For almost a year, teaching took place in changed conditions, some classes in a remote mode, some in a stationary mode, and also in a hybrid mode. In a pandemic learning environment, all participants in the learning process had to face the challenges and try to cope with the situation. Both teachers and students as well as parents faced unpredictable, difficult situations.

The aim of this article is to conceptualize the situation of teachers and students in inclusive education in the context of the difficult situations they experience related to the COVID-19 pandemic. The reference to the concept of a difficult situation made it possible to consider it in the context of: (1) deprivation of needs; (2) overload with school duties; (3) difficulties in fulfilling tasks; (4) emerging conflicts; (5) experiencing threats. This article is a theoretical outline of inclusive education in the difficult times of the pandemic. It contains selected assumptions for constructing a measurement tool that diagnoses complex and unpredictable educational situations that fit into the concept of difficult situations.

Keywords: difficult situation, deprivation, obstacle, overload, conflict, threat, inclusive education

IWONA KONIECZNA
<https://orcid.org/0000-0001-7489-0198>
ikonieczna@aps.edu.pl
KATARZYNA SMOLIŃSKA
<https://orcid.org/0000-0002-7047-1815>
ksmolinska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.2082
Data wpływu: 19.09.2021
Data przyjęcia: 14.10.2022

DOKĄD ZMIERZA EDUKACJA? KONTEKST ZMIAN SYSTEMU KSZTAŁCENIA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W POLSCE

Kształcenie specjalne w Polsce może być realizowane w formie segregacyjnej (placówki kształcenia specjalnego) oraz niesegregacyjnej (placówki/oddziały integracyjne i ogólnodostępne, realizujące model edukacji włączającej). Pierwsze szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powstawały w XIX wieku. Od tego czasu kształcenie uczniów z niepełnosprawnością znacznie się zmieniło (zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym). Celem artykułu jest dokonanie analizy przemian jakościowych w zakresie zmieniającego się systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Krótki zarys historyczny odnosi się do kluczowych działań mających wpływ na rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce w przeszłości i obecnie. Ukazanie uwarunkowań prawnych i systemowych określonych form edukacji pozwoliło nakreślić główne kierunki przeobrażeń w odniesieniu do zmian w prawie oświatowym, orzecznictwie i systemie wsparcia społecznego, którego głównym dążeniem jest odchodzenie od podejmowania wyłącznie działań opiekuńczych na rzecz rozwijania samodzielności i niezależności osób z niepełnosprawnością intelektualną na różnych etapach ich życia.

Słowa kluczowe: uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, system kształcenia, kształcenie specjalne, kształcenie integracyjne, edukacja włączająca

Wprowadzenie

System kształcenia podlega w ostatnim czasie przeobrażeniom i reformom, które mają na celu podniesienie jakości edukacji, szczególnie w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Podobnie jak system kształcenia ogólnodostępnego, system kształcenia specjalnego podporządkowany jest wielu wpływom organizacyjno-prawnym, które warunkują jego charakter i strukturę. Kształcenie specjalne w obecnym systemie szkolnictwa w Polsce realizowane jest w następujących formach: szkoły i placówki specjalne, szkoły i oddziały integracyjne, szkoły ogólnodostępne.

Niepełnosprawność intelektualna wiąże się z ograniczeniami w realizacji wymagań edukacyjnych. Osoby te mają trudności w uczeniu się, nabywaniu podstawowych kompetencji szkolnych i opanowaniu wiadomości i umiejętności. Trudności te nie ograniczają możliwości kształcenia w powszechnie dostępnych

formach edukacji. Gwarantują to prawne dokumenty, tj. ustawy i rozporządzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki¹.

Od wielu lat w Polsce analizowana jest sytuacja edukacyjna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tocząca się w tym obszarze dyskusja koncentruje się na kwestii, czy lepiej kształcić uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach specjalnych, czy w szkołach ogólnodostępnych.

Głównym celem artykułu jest dokonanie analizy zmian zachodzących w procesie kształcenia, którego podmiotem oddziaływań jest uczeń z niepełnosprawnością intelektualną. W artykule zostały omówione najważniejsze elementy systemu kształcenia specjalnego w Polsce w ujęciu historycznym, przedstawiono także uwarunkowania prawne i systemowe w odniesieniu do obowiązujących form edukacji dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną oraz nakreślono kierunki zmian wynikające z potrzeb systemowych i społecznych zmieniających się warunków funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Przeszłość – od wykluczenia do włączania

Jako pierwszą dominującą i jedyną formą kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną była forma segregacyjna – uczniowie kształcili się w szkołach/placówkach specjalnych. Pierwszą szkołą specjalną utworzoną w Polsce w roku 1817 był Instytut Głuchoniemych. Powstały także szkoły dla dzieci: niewidomych (1922 r. w Laskach), upośledzonych umysłowo (1896 r. w Poznaniu) oraz dla „moralnie zaniedbanych” (1878 r. w Studzieńcu) (por. Wiloch, 1977; Lipkowski, 1981; Gasik, 1990; Podgórska-Jachnik, 2008; Kulbaka, 2012). Według Wojciecha Gasika (1990, s. 94–102) szacuje się, że do 1914 r. powstało łącznie prawie 30 szkół specjalnych – najwięcej dla dzieci

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1652);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1534);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 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);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym (Dz.U. 1997, nr 14, poz. 76);

Rozporządzenia 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. 2017, poz. 1578);

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.;

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60 i 949), zwłaszcza art. 312–316.

z niepełnosprawnością intelektualną. Rozwój szkolnictwa dla uczniów z niepełnosprawnościami rozpoczął istotny proces kształcenia nauczycieli do pracy z osobami z niepełnosprawnościami – w 1922 r. z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej utworzony został Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS) (por. m.in.: Gasik, 1990; Pańczyk, 2008; Kulbaka, 2012).

W czasach powojennych zaczęły powstawać pierwsze przedszkola specjalne. W 1956 r. nałożony został obowiązek uczęszczania do szkoły do 16. r.ż. (w tym do ukończenia siedmioklasowej szkoły podstawowej). Dzieci, które okazały się być niezdolne do edukacji w normalnych szkołach, miały spełniać ten obowiązek w szkołach specjalnych². W 1963 r. powstała pierwsza szkoła dla uczniów umiarkowanie i znacznie (głębiej) upośledzonych, zwana „szkołą życia” – do lat 90. XX w. nie było obowiązku szkolnego dla dzieci z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej³.

Początek lat 90. XX w. przyniósł zmiany w zakresie organizacji kształcenia w Polsce. Wprowadzono Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (przyjęte podczas 48. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 r., Rezolucja 48/96), Deklarację z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, Salamanka, Hiszpania 7–10 czerwca 1994 r.). Skutkiem tych przeobrażeń było wprowadzenie możliwości kształcenia integracyjnego, co można uznać za znaczącą zmianę w obszarze kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną.

Zasady organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami zostały uregulowane w 1993 roku Zarządzeniem Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej⁴, w którym określono: (1) miejsce organizacji opieki, wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży

² Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym (Dz.U. PRL 1956, nr 9, poz. 52); Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961, poz. 160).

³ Jak wskazuje Dorota Podgórska-Jachnik (2006, s. 83), zmiany terminologiczne to ciągły proces, który jest odzwierciedleniem nie tylko stanu wiedzy naukowej, lecz także odczuć społecznych. Pogodzenie sprzecznych oczekiwań praktyki diagnostycznej wydaje się możliwe poprzez dwa rozwiązania:

1. gdy termin obciążony pejoratywną aurą znaczeniową zastąpimy innym;

2. gdy obciążającą diagnozę nozologiczną przeciwstawimy diagnozie funkcjonalnej.

Pierwsze rozwiązanie wydaje się być łatwe, ale jest tylko chwilowe i tak naprawdę pozorne. Powiedzmy szczerze – jeśli uważamy, że wprowadzamy nowe, neutralne pojęcie, to będzie takim tylko chwilowo, z przyczyn już przedstawionych. Na czasowość zabezpieczenia przed pejoratywnością, poprzez semantyczne złagodzenie, wskazuje Hanna Żuraw (2002). Po drugie: jeśli rewolucja sprowadza się wyłącznie do gry słów, uciekamy w eufemizmy, dopuszczalne w dyskursie społecznym, lecz niewskazane na gruncie nauki. Z kolei w zakresie przepisów prawa dotyczących kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w 2015 r. nastąpiła zmiana z terminu „upośledzenie” na pojęcie „niepełnosprawność” intelektualna. Widoczna w tym zakresie była potrzeba zmian w obszarze społeczno-kulturowym, mająca na celu dążenie do akceptacji osób z tym rodzajem zaburzeń.

⁴ Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.U. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.).

niepełnosprawnych: przedszkola, szkoły i placówki ogólnodostępne, integracyjne i specjalne; (2) w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych mogą być organizowane oddziały/klasa specjalne oraz oddziały integracyjne; (3) liczbę uczniów, w tym uczniów niepełnosprawnych w oddziale/klasie integracyjnej; (4) zatrudnienie dodatkowego nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym.

Istotną kwestią w tym czasie było objęcie uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną obowiązkiem szkolnym, który był realizowany przez udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych⁵.

Przeprowadzona reforma Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1999 r. wprowadziła wiele rozwiązań prawnych, regulujących organizację kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W placówkach, gdzie realizowane było kształcenie specjalne, wprowadzono obowiązek dokonywania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz na podstawie jej wyników opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, uwzględniającego wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w postaci zajęć rewalidacyjnych. Wytyczne te musiały być realizowane zarówno w szkolnictwie specjalnym, jak i integracyjnym. Wymienione wytyczne w tamtym czasie nie były stosowane do uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczących się w placówkach ogólnodostępnych. W roku 2001 po raz pierwszy opracowana została podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym⁶.

Od 2009 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, wprowadzając nową podstawę programową wychowania przedszkolnego, rozpoczęło szereg zmian mających na celu podniesienie efektywności kształcenia ogólnego, które w dużej mierze koncentrowały się na indywidualizacji pracy z uczniem. Zmierzały one do wyrównania szans edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak również zwiększały efektywność udzielanej im pomocy. Ponadto gwarantowały one uczniom z niepełnosprawnością intelektualną pomoc psychologiczną-pedagogiczną dostosowaną do zróżnicowanych potrzeb i możliwości.

System kształcenia uczniów z niepełnosprawnością kieruje się zasadą normalizacji, zasadą sprawiedliwości oraz zasadą integracji. Program integracyjny został poprzedzony programem normalizacji, która jest zarówno stanem docelowym, jak i dążącym do jego osiągnięcia procesem (Speck, 2005, s. 396). Zdaniem Grzegorza Szumskiego (2006, s. 170), zasada ta gwarantuje każdemu obywatelowi szansę na zdobycie najlepszego wykształcenia, które umożliwi mu indywidualny rozwój.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. 1997, nr 14, poz. 76); Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529).

⁶ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 stycznia 2001 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego Uczniów z Upośledzeniem Umysłowym w stopniu Umiarkowanym i Znacznym w Sześcioletnich Szkołach Podstawowych i Gimnazjach) (Dz.U. 2001, nr 5, poz. 49).

W systemie kształcenia specjalnego wyodrębnia się cztery typy ścieżek edukacyjnych:

- segregacyjny (szeroki zakres specjalnego kształcenia, realizowanego w placówkach segregacyjnych, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do pomocy specjalnej);
- wspólnego nurtu (szeroki zakres specjalnego kształcenia, realizowanego w placówkach niesegregacyjnych, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do pomocy specjalnej);
- asymilacyjny (niewielki zakres kształcenia specjalnego, realizowanego w placówkach segregacyjnych, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalnej pomocy);
- inkluzyjny (niewielki zakres specjalnego kształcenia w placówkach niesegregacyjnych, administracyjne ograniczenia w dostępie do pomocy specjalnej) (Szumski, 2006, s. 171–176).

Obowiązek szkolny uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mogą realizować w ramach wymienionych ścieżek. Warto podkreślić, że o formie kształcenia decydują rodzice/prawni opiekunowie dziecka.

Teraźniejszość – idea ku włączeniu

Postępujące zmiany w edukacji osób z niepełnosprawnością sprawiły, iż formy opieki pedagogicznej nad uczniem z niepełnosprawnością intelektualną upowszechniły się. Kluczowym momentem był rok 2017, w którym znowelizowano prawo dotyczące kształcenia specjalnego oraz organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez przedszkola i szkoły⁷. Wprowadzono możliwość organizacji wybranych zajęć edukacyjnych uczniom w formie indywidualnej lub w grupie do 5 osób. Podstawą przyznania takiej realizacji zajęć jest decyzja zespołu i wyniki wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów. Powstały także nowe druki orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Dodatkowo zaczęto stawiać większe wymagania pedagogom uczącym dzieci z niepełnosprawnościami. Wymagania te dotyczyły organizacji procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego.

Po raz pierwszy w Polsce o indywidualizacji pisał Tadeusz Lewowicki (1977). Ówczesne jej ujmowanie jak najbardziej można odnieść do teraźniejszości, gdyż w systemie dydaktyczno-wychowawczym koncentruje się ona wokół indywidualnych różnic ujawnianych przez uczniów, a stosowane zabiegi pedagogiczne sprzyjają maksymalnemu rozwojowi uczących się (Lewowicki, 1977). Jak twierdzi Zenon Gajdzica (2007, s. 139), indywidualizacja nie powinna być traktowana

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743; Dz.U. 2021, poz. 2294);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1652).

jak nawyk dydaktyczny, ale jak przemyślana strategia wzmocnień i ułatwień. Warto zwrócić jednak uwagę na realia systemu kształcenia. Dostępne różne formy kształcenia, w których uczeń z niepełnosprawnością intelektualną ma możliwość funkcjonować, nie zawsze w pełni realizują indywidualizację pracy z uczniem.

Wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wyróżniamy dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. W klasyfikacji niepełnosprawności intelektualnej wyróżnia się także stopień głęboki. Warto tu wskazać, że w zapisach regulacji prawnych ta grupa osób ma status wychowanków.

Z uwagi na to, że u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zauważane jest duże zróżnicowanie indywidualne we wszystkich sferach rozwojowych, mogą oni uczęszczać do różnych typów i rodzajów placówek edukacyjnych. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest rodzajem specjalistycznej, indywidualnie zróżnicowanej usługi oferowanej przez przedszkola, szkoły i inne placówki. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że jakość oferowanej usługi nie może być uzależniona od miejsca jej realizacji. Oznacza to, że jakość kształcenia specjalnego oferowanego przez placówki ogólnodostępne, integracyjne musi być porównywalna (Marcinkowska, 2011a, 2011b, 2015).

Obecnie podstawą kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich typach szkół jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane uczniowi na prośbę rodziców lub opiekunów dziecka przez zespół orzekający publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu jest wskazanie w odniesieniu do konkretnego ucznia najodpowiedniejszej dla niego formy kształcenia, z równoczesnym uwzględnieniem jego potrzeb, a także właściwych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej na terenie placówki, do której będzie uczęszczał uczeń. Należy zaznaczyć, iż nie jest to równoznaczne ze skierowaniem dziecka do dowolnej placówki edukacyjnej. Istniejące w polskim systemie regulacje i akty prawne pozwalają na to, aby rodzice lub prawni opiekunowie dziecka podjęli decyzję o wyborze placówki dla swojego dziecka. Dzięki temu uczniowie z niepełnosprawnością mają możliwość realizowania obowiązku szkolnego w placówce znajdującej się najbliższej ich miejsca zamieszkania, co warunkuje zróżnicowany jej rodzaj.

W przypadku uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły, uruchamia się nauczanie indywidualne, najczęściej w warunkach domowych. Uczniom z niepełnosprawnością intelektualną dano możliwość realizowania obowiązku szkolnego nie dłużej niż do ukończenia przez nich 20 lat na poziomie szkoły podstawowej i 24 lat na poziomie szkoły ponadpodstawowej.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną może być prowadzone w formie nauki odpowiednio w⁸:

- przedszkolach i szkołach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych – ogólnodostępnych;

⁸ Art. 127 ust.1 cytowanej ustawy oraz § 1–4 Rozporządzenia 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. 2017, poz. 1578).

- przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, szkołach lub oddziałach – integracyjnych;
- przedszkolach i szkołach lub oddziałach – specjalnych;
- innych formach wychowania przedszkolnego;
- ośrodkach: MOW, MOS, SOSW, SOW, a także ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych umożliwiających dzieciom i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, wśród których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację: obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w formie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych lub kształcenia specjalnego.

Odnosząc się do form organizacji kształcenia dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, należy wskazać, że uczniowie z niepełnosprawnością:

- w stopniu lekkim
 - realizują postawę programową dla kształcenia ogólnego – dostosowaną do ich możliwości na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w IPET;
- w stopniu umiarkowanym i znacznym
 - realizują odrębną podstawę programową,
 - nie podlegają obowiązkowi zdawania sprawdzianów i egzaminów,
 - otrzymują świadectwa promocyjne i kończące szkołę według odrębnego wzoru,
 - można tym uczniom wydłużyć o rok każdy etap edukacyjny,
 - mają odrębny typ szkoły ponadgimnazjalnej/ponadpodstawowej – szkoła przysposabiająca do pracy;
- w stopniu głębokim
 - realizują obowiązek szkolny w formie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Uczeń to tylko jeden z podmiotów i elementów składowych procesu nauczania. Równie ważne są: program nauczania, dobrze przygotowani nauczyciele i specjaliści oraz odpowiednia baza dydaktyczna. Porównując zaplecze szkół pod względem specjalistów i organizacji technicznej, szkoły specjalne posiadają korzystniejsze warunki zarówno pod względem organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i bazy dydaktyczno-technicznej. Każda placówka, przyjmująca ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, powinna być przygotowana nie tylko pod względem metodyczno-terapeutycznym i organizacyjnym, lecz także w zakresie współpracy z rodzicami i innymi podmiotami działającymi na rzecz edukacji.

Edukacja włączająca – przestrzeń edukacyjna w perspektywie zmian

Zauważa się, że wpływ na rozwój systemu edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w ostatnim czasie miały zmiany społeczno-polityczne w Polsce i na świecie. Podlegający ciągłym przemianom system prawny daje możliwość uczenia się każdemu dziecku z niepełnosprawnością intelektualną

w określonym systemie kształcenia: segregacyjnym, integracyjnym czy włączającym. Ponadto zmiana w ujmowaniu i definiowaniu pojęcia niepełnosprawności intelektualnej (odejście od określenia uczeń upośledzony umysłowo na rzecz ucznia z niepełnosprawnością intelektualną) przyczyniła się do innego postrzegania uczniów – nie koncentrujemy się wyłącznie na ich trudnościach i słabych stronach, ale przede wszystkim poszukujemy tego, co w nich jest mocne, pozytywne. Sama niepełnosprawność jest u danej osoby określoną cechą, przez którą może ona ujawniać swój potencjał.

Dodatkowo rozwój pedagogiki specjalnej przyczynia się do wdrażania rozwiązań teoretycznych i praktycznych w obszarze wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin w różnych obszarach ich życia, a także szeroko ujmowanej rehabilitacji. Działalność dydaktyczno-wychowawcza powinna przygotowywać do życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Można przyjąć, że realizowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów to wyznacznik dobrego nauczania. Każde dziecko może mieć trudności w uczeniu się, a zadaniem systemu nauczania i nauczyciela jest poszukiwanie takich rozwiązań, które uwzględniają indywidualne różnice między dziećmi. Uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wychowawczych należy zapewnić odpowiednie wsparcie rehabilitacyjno-terapeutyczne, które wzmocni efektywność nauczania. O dobrej jakości świadczeń edukacyjnych można mówić wówczas, kiedy obejmuje ona uczniów, nauczycieli i rodziców oraz organy zarządzające – elementy odrębne, ale i tworzące pewną strukturalną całość (Głodkowska, 2010, s. 33).

Edukacja integracyjna stanowi pośrednią formę pomiędzy kształceniem segregacyjnym a edukacją włączającą. Funkcjonowanie placówek integracyjnych jest bardziej dostosowane do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. U podstaw integracyjnego systemu kształcenia leżą założenia, które odnoszą się do kwestii najkorzystniejszej dla rozwoju, wychowania i nauczania dzieci z niepełnosprawnością, czyli przebywania w gronie rodziny oraz społeczności osób pełnosprawnych, przy zapewnieniu im odpowiednich warunków zdrowotnych, społeczno-wychowawczych i dydaktycznych. Dodatkowo do przygotowania dziecka z niepełnosprawnością do samodzielnego na miarę jego możliwości życia w społeczeństwie wysoce korzystne jest jego spontaniczne i celowo zorganizowane uczestnictwo w tym życiu (Maciarz, 1987).

Założeniem organizacyjnym w edukacji integracyjnej, mającym istotny wpływ na funkcjonowanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, jest zatrudnienie dodatkowego nauczyciela, który posiada specjalistyczne wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej – pedagoga specjalnego. Ponadto zespoły klasowe liczą od 15 do 20 uczniów, w tym od 3 do 5 uczniów z niepełnosprawnościami. Wszyscy uczniowie realizują w tej formie kształcenia taką samą podstawę programową. W przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną program nauczania jest na bieżąco dostosowywany przez nauczyciela wspomagającego, który wspólnie z nauczycielem wiodącym ustala zakres realizacji podstawy programowej w obrębie poszczególnych treści na danym etapie kształcenia. Realizowane treści dostosowane są do indywidualnych potrzeb oraz możliwości konkretnego dziecka z niepełnosprawnością.

Obok kształcenia integracyjnego, zaliczanego do systemu niesegregacyjnego, obecna w przestrzeni edukacyjnej jest edukacja włączająca. Pierwsze wzmianki na jej temat pojawiły się w literaturze pedagogicznej na początku lat 90. XX w. (Szumski, 2019). Widoczne były one przede wszystkim w obszarze teoretycznym i naukowym (por. m.in. Bełza, 2015; Chrzanowska 2016; Szumski, 2019). Obecnie edukacja włączająca na stałe funkcjonuje w przestrzeni teoretycznej i praktycznej, jest także przedmiotem działań polityczno-oświatowych na całym świecie.

Edukacja włączająca to obecnie wiodący kierunek w polityce oświatowej zarówno krajowej, jak i międzynarodowej (Kulesza, Al-Khamisy, Zalewska, 2021). Jej zadaniem jest zapewnienie każdemu uczniowi odpowiednich warunków do rozwoju oraz pełne włączenie go w życie społeczne. Idea włączania to przede wszystkim wspólne nauczanie, w którym dąży się do stworzenia wszystkim uczniom poczucia przynależności do społeczności szkolnej. Działania te realizowane są poprzez wprowadzanie zmian systemowych eliminujących bariery zarówno architektoniczne, jak i społeczne, wykluczające dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami z przestrzeni edukacyjnej. Nadrzędnym zadaniem edukacji włączającej jest wyrównywanie szans wszystkich uczniów. Opiera się ona na tolerancji, akceptacji oraz dąży do wzmocnienia poczucia wartości uczniów, a także ich przynależności do grupy.

Założenia edukacji włączającej koncentrują się na dążeniu do samorozwoju i samorealizacji dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Proces kształcenia i wychowania planowany jest w modelu uczenia się opierającym się na współpracy. W takim ujęciu naturalna różnorodność uczniów w klasie to potencjał, a nie w przeszkoda w realizacji działań edukacyjnych (Bartnikowska, Ćwirynkało, 2016; Chrzanowska, 2016).

Niepodważalnym atutem nauki w szkole ogólnodostępnej jest to, że uczeń z niepełnosprawnością nie jest izolowany od rówieśników, nie doświadcza też negatywnych konsekwencji odseparowania od swojego środowiska rodzinnego. Należy pamiętać, że niekiedy szkoły specjalne są w innym miejscu niż to, w którym dziecko mieszka. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uczą się w szkołach publicznych w pełnej integracji ze zdrowymi, pełnosprawnymi rówieśnikami. Edukacja włączająca przynosi wiele korzyści nie tylko dziecku z niepełnosprawnością, lecz także uczniom pełnosprawnym. Możliwość przebywania razem uczy obie strony poprawnych zasad współżycia w zespole klasowym, tolerancji, zrozumienia, otwartości, opiekuńczości oraz wrażliwości. Klasy ogólnodostępne, do których uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, stanowią przestrzeń do włączania.

Co ważne, w procesie wychowania i nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uwzględnia się ich potrzeby, zasoby wspólne i swoiste dla nich samych i dzieci pełnosprawnych; dla obu grup organizowane są identyczne sytuacje wychowawcze, a także stosowane są takie same metody i środki wychowania i nauczania. Sytuacje, metody i środki specjalne wprowadza tylko wówczas, gdy zachodzi tego pilna potrzeba ze względu na swoiste trudności dziecka, związane z jego odchyleniami od normy. Uczniowie ci mają zapewnioną specjalistyczną pomoc. Dodatkowo nauczyciele tych uczniów są zobowiązani do dostosowania programów ich kształcenia do zaleceń wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Dostosowania te mogą dotyczyć zarówno wymagań stawianych

uczniom, jak i wykorzystywania określonych metod nauczania. Odnosząc się do praktyki pedagogicznej, wielu pedagogów specjalnych jest zdania, że zakres specjalistycznej pomocy dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w klasach ogólnodostępnych jest za wąski w stosunku do jego potrzeb (Gajdzica, 2007).

W dostępnych formach kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zawsze należy uwzględnić stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy, dostosowanej do potrzeb i możliwości uczniów z określonym stopniem niepełnosprawności. Pomoc w wyrównywaniu szans życiowych oraz stwarzanie warunków do równego dostępu, do edukacji pozwala uczniom z niepełnosprawnością intelektualną włączać się w projektowanie własnej ścieżki edukacyjnej i brać udział w decydowaniu o własnym życiu.

Placówka, która włącza uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, daje im możliwość osiągania sukcesów, co widoczne jest w przyroście wiedzy, umiejętnościach uczniów, a także w funkcjonowaniu na miarę swoich możliwości w przestrzeni szkolnej. Założenia edukacji włączającej koncertują się wokół potrzeb każdego dziecka. Realizowane są one poprzez indywidualizację procesu kształcenia, uczenie się we współpracy z rówieśnikami, w tempie dostosowanym do potrzeb.

Podsumowanie

Dokąd zatem zmierza edukacja? Odpowiedź na to w gruncie proste pytanie nie jest oczywista. Dokonując analizy zmian zachodzących w systemie kształcenia, widać wyraźnie, że to władze oświatowe, szkoła i opiekunowie ponoszą odpowiedzialność za właściwy przebieg kształcenia, w którym wszyscy uczniowie mogą rozwijać się zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami. Głównym założeniem w obszarze polityki edukacji jest równość dostępu do odpowiedniego poziomu wykształcenia w zależności od stopnia niepełnosprawności i możliwości ucznia. Dlatego wśród podstawowych celów podejmowanych działań edukacyjnych w dążeniu do zmian w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną należy wskazać:

- wspieranie ich rozwoju od momentu diagnozy do zakończenia procesu edukacji;
- zwiększenie i polepszenie dostępu dla małych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do przedszkoli we wczesnym etapie edukacji;
- podwyższenie poziomu nauczania w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym uwzględniającym zróżnicowane potrzeby edukacyjne określonego ucznia;
- większą dbałość o przygotowanie pedagogów specjalnych zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia w kontekście potrzeb zróżnicowanego systemu edukacji;
- podnoszenie kwalifikacji nauczycieli i lepszy dostęp do specjalistów w placówkach i instytucjach;
- zapewnienie dostępu do możliwości uzyskania pełnego średniego wykształcenia uczniów z różnych typów szkół poprzez podwyższenie mobilności wewnątrz systemu szkolnictwa;
- poprawę dostępu do wykształcenia na każdym etapie edukacyjnym (wykorzystanie systemu w obrębie edukacji integracyjnej i włączającej, a także rozwijanie systemu specjalnego).

Ponadto w działaniach dydaktyczno-wychowawczych zmierzających do upowszechnienia edukacji włączającej brakuje jasno określonych zadań, które podnosiłyby jakość kształcenia, a także w znaczący sposób zapewniałyby wsparcie uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. W przepisach prawa, które określają zadania specjalistów zatrudnionych w placówkach, brakuje zadań dotyczących wsparcia w zakresie:

1. Rekomendowania działań zapewniających aktywne i pełne uczestnictwo uczniów w życiu placówki oraz jej dostępności architektonicznej, organizacyjnej i merytorycznej.
2. Prowadzenia badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi.
3. Określania niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia.
4. Wspierania nauczycieli, specjalistów w:
 - a) rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych uczniów lub trudności w ich funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;
 - b) dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych;
 - c) doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów.

W sierpniu 2022 r. zostało znowelizowane Rozporządzenie MEiN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1769), które nakłada obowiązek zatrudnienia od 1 września 2022 r. w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych pedagoga specjalnego. Wydaje się, iż jest to dobry pomysł władz centralnych na wsparcie procesów dydaktyczno-wychowawczych zachodzących w placówkach. Stanowisko to pozwala na niwelowanie trudności w zakresie wsparcia ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Wiąże się to jednak z ograniczeniami organizacyjnymi wynikającymi z trudności kadrowych, braku dodatkowych godzin na nowe stanowisko w szkole, jak też z momentem wprowadzenia zmian tuż przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego.

Bibliografia

- Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K. (2016). Wyznaczniki kształtujące sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13, 29–48.
- Belza, M. (2015). Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chrzanowska, I. (2016). Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej uczeń z SPE w szkole włączającej [Special School Teachers' Opinions on Inclusive Education – a Student with SPE in an Inclusive School]. *Studia Edukacyjne*, 41, 55–74.

- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gasik, W. (1990). Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w wieku XIX i na początku XX wieku. W: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej* (s. 76–104). Warszawa: PWN.
- Głódkowska, J. (2010). Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji. W: J. Głódkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 6–28). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulbaka, J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów szkolnictwa specjalnego*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulesza, E.M., Al-Khamisy, D., Zalewska, P. (red.). (2021). *Od integracji do inkluzji: 30 lat integracji edukacyjnej – idea i rzeczywistość*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo APS. <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/20427/Od%20Integracji%20do%20Inkluzji.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 30.12.2022).
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Maciarz, A. (1987). *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa: WSiP.
- Marcinkowska, B. (2011a). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Cz. I. *Szkoła Specjalna*, 3, 215–223.
- Marcinkowska, B. (2011b). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Cz. II. *Szkoła Specjalna*, 4, 296–302.
- Marcinkowska, B. (2015). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Psychologia Wychowawcza*, 7, 205–219.
- Pańczyk, J. (2008). Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce. Dyskursy dotyczące działów pedagogiki specjalnej. W: J.J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym* (s. 51–64). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Podgórska-Jachnik, D. (2006). Między upośledzeniem umysłowym a niepełnosprawnością intelektualną – dylematy terminologiczne. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*. T. 7 (s. 81–91). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Podgórska-Jachnik, D. (2008). Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku. W: J.J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym* (s. 163–194). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: GWP.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: WN PWN.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–25). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Tomkiewicz-Będkowska, A. (2015). *ABC pedagoga specjalnego. Razem łatwiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Wiloch, T.J. (1977). *System szkolny*. Warszawa: PWN.
- Żuraw, H. (2002). Konstrukty pojęciowe w pedagogice specjalnej. W: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, T. 1 (s. 102–115). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Akty prawne

- Deklaracje z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. (1994). UNESCO. Maszynopis.
- Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym (Dz.U. PRL 1956, nr 9, poz. 52).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. 1997, nr 14, poz. 76).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1652).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1534).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 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).
- Rozporządzenia 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. 2017, poz. 1578).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017, poz. 1743; Dz.U. 2021, poz. 2294).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2022, poz. 1594).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1769).
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961, poz. 160).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60 i 949, zwłaszcza art. 312–316).
- Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.).
- Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 stycznia 2001 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego Uczniów z Upośledzeniem Umysłowym w stopniu Umiarkowanym i Znacznym w Sześcioletnich Szkołach Podstawowych i Gimnazjach) (Dz.U. 2001, nr 5, poz. 49).

WHERE IS EDUCATION GOING? CONTEXT OF CHANGES IN THE EDUCATION SYSTEM FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN POLAND

Abstract

In Poland, special education can be implemented as a form of segregation (special education institutions) and non-segregation (integration and general education institutions/departments, implementing the model of inclusive education). The first schools for students with intellectual disabilities were established in the 19th century. Since then, the education of students with disabilities has changed significantly (both in quantitate and qualitative terms). The aim of this article is to analyse the qualitative changes in the changing system of education of students with intellectual disabilities. A brief historical overview refers to the key activities affecting the development of special education in Poland in the past and present. The presentation of the legal and systemic conditions of specific forms of education allowed to outline the main directions of transformation in relation to changes in educational law, jurisprudence and the social support system, the main aim of which is to move away from taking only care activities to develop self-reliance and independence of people with intellectual disabilities at various stages their lives.

Keywords: student with intellectual disabilities, education system, special education, integrated education, inclusive education

NATALIA S. HAVRYLOVA
<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>
nathalia.gavr@gmail.com
OKSANA V. KONSTANTYNIV
<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>
konstantyniv15@gmail.com
OLEKSIY V. HAVRYLOV
<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>
alex.gavrilov1967@gmail.com
Kamyans-Podilsky Ivan Ohienko National University,
National Pedagogical Dragomanov University

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.2083
Data wpływu: 1.12.2022
Data przyjęcia: 15.12.2022

INDIVIDUAL FEATURES OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The problem of autism lies in its variability of manifestations. Each child's symptom complex is dependent on the damaged area of the central nervous system, the degree of impairment, and the environment. However, all children have in common a disorder of behaviour and communication skills.

The article reviews research on the problem of developing communication skills in children with an autism spectrum disorder. Based on the analysis of research, a methodology for diagnosing communication skills in children with ASD is developed, which includes the diagnostic procedure and parameters for evaluating the features of communication skills. According to the results of the study of 26 children with ASD, we created individual characteristics of each examined child. The publication presents samples of such characteristics and defines quantitative indicators of components of communication skills, demonstrating how often each was manifested in children with ASD of this sample. As a result of the research, questions for discussion were defined and conclusions were formulated regarding the value of the developed diagnostic approach for shaping the communication skills of children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, communication skills, early age

Communication plays a vital role in human life. The entire development of this skill is the basis for ensuring the necessary sphere, successful assimilation of any information, and contributing to self-improvement and self-affirmation. Scientists (Kulesza and Butabayeva, 2020) noted the importance of communication skills in including children with special educational needs in the common education space. In the case of autism spectrum disorders (further on referred to as ASD), difficulties in establishing contact are particularly significant and require special attention starting from the children's first year of life. Moreover, even under special education conditions, the communication skills of the children with ASD are specific (Konieczna, 2015). Not understanding the strange habits of these children leads to rejecting them by adults and children. Given the active formation of inclusive forms of education in different countries of the

world, this problem needs further solution because there is a need for children with standard development level and children with disorders to study in the same group, and be in the same educational environment.

Analysis of scientific and theoretical sources

The very concept of communication is complex. A. Tolkachova (2013) defined that it includes the linguistic, intellectual, perceptive, and emotional activity of a person aimed at establishing and developing contacts with other people. Communication involves the exchange of information and interaction between interlocutors and mutual perception.

The effectiveness of any contact is determined not only on the level of understanding of the interlocutor's words, the intonation, melody, and how accents are placed in the statement, or the pace and timbre of speech, but also by the ability to correctly interpret the interlocutor's gaze, their facial expressions and gestures, body movements, posture, and the distance maintained while speaking.

Children with ASD have extremely diverse manifestations of impaired communication skills, which are noticeable already at an early age. J. Sparling (1991) claims that the ASD children's communication skills develop with a delay. Children younger than one year lack of the need for interaction with others. They do not seek communication, do not lean on an adult, and do not imitate gestures and facial expressions, although, in some cases, they can make certain sounds and sets of sounds adequate to a situation.

Communication difficulties are even more noticeable in this category of children already at school age. I. Konieczna, K. Smolińska, and B. Marcinkowska (2017) indicate that even in the presence of Asperger's syndrome (in children with preserved intellectual functioning), there are difficulties in interacting with peers and teachers, which is expressed in an insufficient understanding of the speech of the people around them.

Research by scientists (Stone et al., 1997) showed that the communication skills of children with ASD have some specific features. Most of them use simple forms of behaviour for communication, while children with standard development use speech as the primary means of communication and supplement it with gestures and facial expressions. For example, if a child with ASD wants an object, they will take it or point to it with a gesture without using communication intent (attracting an adult's attention using speech or gesture). In other situations, children with ASD may use eye gaze or unusual verbalizations without involving an adult. At the same time, children with standard development will use speech to express their desire and will involve an adult to achieve the set goal.

T. Skrypnyk and O. Lozova (2020) determined that in learning and upbringing, children with ASD develop certain types of expression and interaction during communication in the form of requests, transfer of real and fictional information, emotional arousal experience, and establishing and maintaining contact. However, they express them in a peculiar way, not in the same way as in case of a standard development. Requests are expressed in a third person (like 'the boy', 'he') or by gestures and words that accompany a similar or alike situation. The

transfer of information occurs by naming real or imaginary objects mainly in the present tense, obsessive repetition of phrases, or describing a natural or unreal situation. Emotional distress in these children can cause a loud exclamation, auto-aggression, and conscious refusal to do something. Establishing contact with them, in most cases, comes down to echolalia. At the same time, such messages as orders, suggestions, and persuasions are unusual.

Scientists claim (Adams, 1998; Landa, 2007; Downey, Rapport, 2012) that in children with ASD, developmental delay, fragmentation, and disproportionality in the formation of communication skills are associated with phonetic apraxia due to the weakness of the kinesthetics factor and a disintegrative disorder within the limits of auditory and visual analysis systems. Scientists (Dowell, Mahone, Mostofsky, 2009) indicate that their limited use of gestural support is associated with finger dyspraxia. At the same time, people with ASD can have the ability to communicate, although their development is delayed due to the presence of motor dysfunction.

Therefore, the lack of developing of communication skills is a significant problem that inhibits the further development and socialization of children with ASD. This category of skills has been little researched at the initial stage of its development. We believe it is essential to characterize the specific forms of behaviour that occur at the beginning of the development of the skills in children with ASD, which indicate disproportions in the development of their analytical systems. The features of verbal expression and behaviour can be noticed by the teacher and educator who works with them. Therefore, this approach has practical value for understanding what is happening with the pupil and their further development.

The purpose of the publication was to highlight the individual characteristics of communication skills in children with ASD at the initial stage when it is just beginning to develop, determined based on applied research. It was assumed that the skills would have both an individual rate of development and specific disproportions in each child with ASD.

Research methodology

For studying the peculiarities of the development of communication skills in children with ASD, the following methods were used:

- Local (separately within the limits of each of the five analysis systems) and multimodal stimulation.
- Object manipulation (interaction with toys and objects).
- Inclusion in problem situations („give,” „on,” „take,” „there is/there is not,” „I can't,” „I will not give,” „show,” „say what is it”).

Protocols with predefined observation parameters were developed to record the results. The parameters are selected based on the results of a psycholinguistic analysis of communication skills (Skrypnyk, Lozova, 2020).

When developing observation protocols and questionnaires, an element-by-element approach was used, and the age parameters of the development of communication skills of a young child were taken into account (Bohush, 2014; Ko-

cherga, 2007). In particular, the following components of communication skills were highlighted:

- Presence and nature of expressing emotional excitement as a reaction to the communication object or interaction subject.
- Duration and features of contact with inanimate and living objects of the environment.
- Presence of imitation of gestures and speech, as well as other examples of communicative behaviour from adults.
- Presence and features accompanying the child's request.
- Presence of the command form in communication and the specifics of its application.
- Formation of the ability to convey information and in what form this process takes place.

The location of the study and the number of participants

The experimental study was conducted in 2022 in Kamianets-Podilskyi preschool education institution No. 3, Khmelnytskyi preschool education institution No. 36, and Kryvyi Rih preschool education institution No. 194. Twenty-six children with ASD participated in the experiment, including 19 boys and 7 girls. The age range of the studied children with ASD varied from 3 years and 6 months to 4 years and 5 months.

At this research stage, a qualitative and quantitative analysis of the obtained data was carried out using the ranking method.

Individual features of communication skills in children with ASD and their compliance with age-related developmental criteria

Based on the research results, the individual characteristics of the studied children with ASD were formed. We have presented eleven individual profiles that reflect the specificity and diversity of communication skills in the studied children with ASD (see Table 1).

It was determined that in 11.5% of the studied children, communication skills had not yet begun to develop. In other children with ASD (88.5%), they were at the initial stage of development.

In the majority of the studied children with ASD (88.5%), emotional arousal was manifested in the form of pallidal movements (shaking the body, finger-ing clothes, waving both hands, nodding) and contrasting vocalized reactions: screaming, humming -u-u-u-. In half of the children with ASD, these vocaliza-tions were self-stimulating (50%). Perceived emotional arousal was characteristic for only 11.5% of the children. It manifested itself in the form of crying and con-scious smiling.

In the vast majority of children with ASD (65.4%), maintaining contact with others was absent, and only 34.6% could maintain some contact with others under to make sure their needs would be satisfied. They already needed to involve adults in satisfying their personal needs (eating, drinking, using the toilet, giving a toy).

Table 1. Characteristics of the state of formation of communication skills in children with autism spectrum disorders before experimental learning

Features of the development of individual parameters of communication skills and their formation according to age	Psychological age of communication skills according to specific parameters
1. Child sex and physiological age: a boy, 4 years and 5 months. Emotional arousal expressed both, by screaming and pallidal movements (significant simultaneous movements in several body parts). Spontaneous short-term retention of contact appears when using the auditory system (a child responds to the emotional cries of an adult: „stop”, „walk”). Lacks eye contact and protests (shouts) when touched. Selective tastes in food.	Emotional arousal and duration of contact corresponding to the child aged 3–4 weeks. Other components of communication skills are not formed.
2. Child sex and physiological age: a boy, 4 years and 3 months. Emotional arousal expressed by screaming and pallidal movements with different parts of the body. Spontaneous short-term retention of contact happens when using the visual system with a concentration on the movements of an adult. Understands the request in the form of a gesture „give”, „take”, „walk.” Does not react to the sounds. Protests against tactile contact. Selective tastes in food.	Emotional arousal and the duration of contact corresponding to the child aged 3 weeks. Understanding the request of an adult in the form of a gesture – at the age of 6–7 months. Other components of communication skills are not formed.
3. Child sex and physiological age: a boy, 4 years and 1 month. Emotional arousal expressed in the form of pallidal movements. Retention of contact happens when using the visual system with a concentration on the movements of an adult. Shows the initial level of imitation of individual gestures („give”, „take”, „walk”) in the situation. Understands and uses gestures „eat”, „give – take”, „sleep”, „I want to pee.” At the same time, there are no gestures of self-recognition: „I want – I do not want”, „I will – I will not.” A child ignores audio signals and a touch.	Emotional arousal and the duration of contact corresponding to the child aged 5–6 months. The beginning of imitation of gestures – at the age of 6–7 months. Understanding and application of the request – at the age of 8–9 months. Other components of communication skills are not formed.
4. Child sex and physiological age: a boy, 4 years. Emotional arousal expressed in the form of pallidal movements: fidgeting fingers, shaking, crumpling clothes. Short-term visual and audio contact is available only within the child's interests. The child imitates individual manipulative and practical actions and gestures. Understands the adult's request in the form of a gesture (give, take) and words (drink – eat, want to pee, wash your hands). Order and transmission of information happen as an independent situational activity according to personal needs.	Emotional arousal corresponds to the age of 5–6 months. Duration of contact – at the age of 8–9 months. Imitation of gestures – at the age of 10–11 months. Understanding and application of the request – at the age of 1 year 6 months. Ordering and transferring of information – at the age of 11–12 months

Table 1

5. Child sex and physiological age: a boy, 4 years and 5 months. Emotional arousal in the form of polar emotions: shouting as a protest – calmness as agreement with comfortable and familiar situations. Contact retention time is situationally insignificant. No imitation. Situational understanding of an adult's request includes gestures and words related to hygiene skills and food. Order and transfer of information are missing.	Emotional arousal corresponds to the age of 3–4 weeks. Duration of contact – at the age of 6–7 months. Gesture comprehension – at the age of 10–11 months. Imitations, orders, transfer of information are absent.
6. Child sex and physiological age: a girl, 4 years. Emotional arousal in the form of unvocalized shouting as a reaction to protest, smiling as a reaction to a positive stimulus, laughter as a reaction to tickling. There is no visual contact in communication. The child monitors and imitates the actions and gestures of an adult, but not their speech. Avoids shouting and loud noises as they provoke protesting. Dealing with objects of interest keeps in touch long enough. Does not behave as interested in communication. There is no request, but there is order – as a shout and a gesture. The girl takes the items of interest herself. Transfer of information is absent. A decrease in kinesthetics sensitivity in the lower torso leads to a significant delay in developing toileting skills. There is also a need to dump socks indoors.	Emotional arousal, duration of contact, peculiarities of imitation, and the presence of order are characteristic of the age of 8–9 months. Requests and transfer of information are absent.
7. Child sex and physiological age: a girl, 4 years. Emotional arousal in the situation of communication expressed in the form of palmar movements. There is no visual contact when communicating with adults and children. However, there is a narrowly focused (within one sensory system) conscious response to audio, visual, and tactile signals: when involved in manipulative activities, the child does not respond to sounds and vice versa. There is noticeable hyperreactivity within the tactile system: the child takes a hand away, moves away when touched. There is an imitation of manipulation with an object, of adults' gestures, but only in reference to the child's interests: eating, drinking. The child understands and applies these gestures. It performs, following the model, manipulative actions of assembling parts of the whole, stringing. The child maintains contact long enough when performing the activity, which considers interesting. There is no ordering or transferring of information.	Emotional arousal, which indicates the recognition of the subject situation, is characteristic for the age of 3–4 months. Peculiarities of imitation, the form of the request, the duration of contact, and the scope of substantive interest correspond to the age of 8–9 months.

8. Child sex and physiological age: a boy, 3 years and 7 months. Emotional arousal in the situation of communication is manifested in pallid movements. The child vocalizes sounds on the inhale. He recognizes toys and non-verbal sounds of the environment (the rustling of candy wrappers, the sound of tap water) but does not focus on them for long. He does not understand gestures. There is no imitating, requesting, ordering, or transferring of information.	Emotional arousal and duration of contact correspond to the age of 3–4 weeks. Other components of communication skills are not formed.
9. Child sex and physiological age: a boy, 3 years and 7 months. Emotional arousal expressed in rocking the torso is a reaction of dissatisfaction and anxiety. No signs of satisfaction. No fixation on the adult's gaze and tracking of objects. The duration of the contact is short-term and situational, following the child's needs: eating, drinking. There is a situational understanding of gestures: „drink,” „eat,” „walk.” There is no following of the adult model, imitating, requesting, ordering, or transferring of information.	The psychological age of the child corresponds to the age of 2–3 weeks. Other components of communication skills are not formed.
10. Child sex and physiological age: a girl, 3 years and 6 months. Emotional arousal as an adverse reaction to a stimulus manifests itself in screaming and aggression, biting and scratching. A positive reaction includes shaking the body, fingering, and using sounds like [e], [a], [u]. There is no interest in communicating with people, but there is a longstanding interest in the environment: in toys and objects of a simple geometric shape like a pencil or a ball. The child gets stuck with manipulating them. Echolalia of simple words and sound complexes is observed. At the same time, understanding speech and gestures is insufficient even in familiar situations. Her own verbal response is often delayed, even for three hours. There is no requesting, ordering, or transferring of information.	Emotional arousal corresponds to the age of 5–6 months. Duration of contact – to the age of 8–9 months, speech imitation – to the age of 1 year 2 months. Other components of communication skills are not formed.
11. Child sex and physiological age: a girl, 3 years and 6 months. Emotional arousal as a positive and negative reaction is observed in movements – running, jumping, shaking hands. There is a conscious smiling. After each action and before following the instructions, there is a need for movement (running, jumping, shaking hands). There is an imitation of an adult's gestures, their situational understanding. There is also a situational understanding of the verbal request: give, take, walk, sit, eat, drink, wash hands, want to pee. There are no personal requests, but there is an order in the form of a gesture and a shout.	Emotional arousal, imitating, ordering correspond to the age of 11–12 months. Duration of contact – corresponds to the age of 6 months. Other components of communication skills are not formed.

Most subjects (69.2%) were interested in the objects of the surrounding environment, and 34.6% had inherent tendency to get stuck when manipulating objects. In the research process, the dependence between subject interest and understanding of gestures was revealed. In all children with a subject interest, an understanding of gestures to satisfy personal needs (eating, drinking, going somewhere, using a potty) was observed in parallel, although situational. Individual subjects (34.6%) additionally developed an understanding of the gestures necessary for interaction with adults in everyday life (give/take, yes/no). Some (34.6%) used traditional gestures and individual stereotyped forms of behaviour in situations that already signalled a request or an order. For example, they extended their hand with the palm up, which symbolized 'give'. Alternatively, they approached the item they wanted to get and stepped from foot to foot, swaying with their whole body, trying to express the request 'give'.

Echolalia (repetition of sounds and words) was found in 19.3% of subjects who did not understand gestures.

It was determined that most children with ASD used a request (34.6%) and, to a lesser extent (26.9%), an order in the communication situation. At the same time, these two forms of communication were not manifested by the studied children with ASD. Transfer of information was not formed even at the elementary level among the research subjects.

In addition to the peculiarities of communication skills, the subjects also revealed peculiarities in performing movements and holding positions of different body parts.

All children with ASD were characterized by a delay in the development of the motor sphere, although their manifestations were individual for each child: walking on tiptoes (19.2%), hyposensitivity of the lower part of the body, due to which it was difficult to recognize the need to defecate (15.4%), insufficient coordination of movements (100%), slipping from a chair when sitting for a long time (15.4%).

Manifestations of hyper (hypo) reactivity within the analysis systems were observed in every child with ASD:

- Increased anxiety as a reaction to sounds (34.6%).
- Lack of response to sounds (7.7%).
- Protesting against touching (50%) and the need to undress and walk naked indoors (7.7%).
- Selective tastes in food and the limited number of products they consume (100%).

Discussion questions and conclusions

The conducted research revealed that each child with ASD has its combination of manifestations characterising the disproportion in the development of individual components of communication skills. The individual skill profile must be formed by a special educator who, taking into account the study results, must build an individual trajectory of development of a child with ASD.

In each case, it is essential to determine the correspondence of the state of development of specific parameters of communication skills (emotional arousal, duration of maintaining contact, presence of imitation of communicative behaviour) to

the age criterion. The individual profile should include the most delayed analytical system, which inhibits the development of communication skills, and the most developed system, which will provide a bypass for its development. For example, in our case, some children with a more developed subject interest also had a better understanding and use of gestures. The visual system was the leading system. However, their development of speech was particularly retarded. In children with echolalic manifestations in speech, the auditory system was the leading one. They focused on the sounds of the surrounding environment, but they did not understand and use gestures, and the subject interest was weak. In the system of overcoming ASD, the top condition for effective learning is its focus on forming inter-analysis connections, which will holistically ensure information assimilation. However, this problem requires further, more in-depth study, especially in creating individual programs for developing communication skills in children with ASD.

References

- Adams, L. (1998). Oral-Motor and Motor-Speech Characteristics of Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(2), 108–112. Available from: URL' <https://doi.org/10.1177/108835769801300207>
- Bohush, A. (2014). Programa rozvytku ditej vid prenatalnogo periodu do triokh rokiv "Oberig". Ternopil: Mandrivets.
- Dowell, L.R., Mahone, E.M., & Mostofsky, S.H. (2009). Associations of postural knowledge and basic motor skill with dyspraxia in autism: Implication for abnormalities in distributed connectivity and motor learning. *Neuropsychology*, 2, 563–570.
- Downey, R., Rapport, M.J. (2012). Motor activity in children with autism: A review of current literature. *Pediatric Physical Therapy*, 24, 2–20. Available from: URL' <http://dx.doi.org/10.1097/PEP.0b013e31823db95f>
- Konieczna, I. (2015). Możliwości komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 125–140.
- Konieczna, I., Smolińska, K., Marcinkowska, B.A. (2017). Student with autism spectrum disorders – difficult situations context and problematic behaviors. In: M. Wlazło, K. Kaliszewska (eds), *Special education new discoveries. Special Pedagogy, Conception and the Reality*, vol. V, pp. 9–30. Szczecin, Uniwersytet Szczeciński.
- Kulesza, E.M., & Butabayeva, L.A. (2020). *Social attractiveness of children with disabilities in the opinion of nondisabled first-grade elementary school students and their parents in Kazakhstan*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kocherga, O. (2006). *Psychofizjologija ditej 1–3 rokiv*. Kyiv: Shkilnyj svit; Vyd-vo L. Halitsyna.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Ment. Retard. Dev. Disabil*, 13, pp. 16–25. Available from: URL' <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Skrypnyk, T., Lozova, O. (2020). Formation of Dialogic Interactions in Children with Autism Spectrum Disorders. *Psycholinguistics*, 27(1), 237–261. Available from: URL' <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-237-261>
- Sparling, J.W. (1991). Brief report: a prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 229–236.
- Stone, W.L., Ousley, O.Y., Yoder, P.J., Hogan, K.L., and Hepburn, S.L. (1997). Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677–696.

Tolkachova, A.S. (2013). Spilkuvannia – komunikatsiya – komunikatyvna diijalnist: spilne ta osoblyve. Pedagogichna osvita: teorija y praktyka. *Pedagogika. Psychologiya*, 19, 91–94.

INDYWIDUALNE CECHY UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH U DZIECI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Abstrakt

Problem autyzmu polega na jego zmiennych symptomach. Zespół objawowy u każdego dziecka zależy od obszaru uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, stopnia upośledzenia oraz środowiska. Wszystkie dzieci mają jednak wspólne zaburzenia zachowania i umiejętności komunikacyjnych.

W artykule dokonano przeglądu badań nad problematyką rozwijania umiejętności komunikacyjnych u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Na podstawie analizy badań opracowano metodologię diagnozowania umiejętności komunikacyjnych dzieci z ASD, która obejmuje procedurę diagnostyczną oraz parametry oceny cech komunikacyjnych. Na podstawie wyników badań 26 dzieci z ASD stworzyliśmy indywidualną charakterystykę każdego badanego dziecka. W publikacji przedstawiono próbki takich cech oraz zdefiniowano ilościowe wskaźniki poszczególnych umiejętności komunikacyjnych, pokazując, jak często każda z nich przejawiała się u dzieci z ASD z tej próby. Wynikiem badań jest zdefiniowanie pytań do dyskusji i sformułowanie wniosków odnośnie opracowanego podejścia diagnostycznego dla kształtowania umiejętności komunikacyjnych u dzieci z ASD.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, umiejętności komunikacyjne, wczesny wiek

EWA SKRZETUSKA
<https://orcid.org/0000-0003-2035-6082>
ewa_skrzetuska@sggw.edu.pl
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego
w Warszawie
MAŁGORZATA MAJKOWSKA
<https://orcid.org/0000-0002-5728-7239>
gosiaczarna@onet.pl
Przedszkole nr 225 w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0016.2084
Data wpływu: 27.04.2022
Data przyjęcia: 27.10.2022

SKUTECZNOŚĆ STOSOWANIA WYBRANYCH METOD PEDAGOGICZNYCH W KONTEKŚCIE WŁĄCZANIA DZIECI Z ZABURZENIAMI ROZWOJU DO ŚRODOWISKA GRUPY PRZEDSZKOLNEJ

Artykuł porusza tematykę skuteczności włączenia dziecka z zaburzeniami rozwoju do środowiska przedszkolnego w grupie integracyjnej. W ramach badań przeprowadzono zajęcia, w których uczestniczyło 16 dzieci, w tym 4 mających orzeczenie lub podejrzanych o zaburzenia rozwojowe. Inspiracją do przyjętej organizacji zajęć były wskazówki Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej, które opisywały w swojej książce, w jaki sposób organizować zabawy małych dzieci, aby bawiły się „mądrze i długo” (2019c, s. 209). Głównym celem badań było ustalenie, czy zastosowanie ciekawych elementów wybranych metod zainteresuje wszystkie dzieci i zachęci do wspólnej zabawy także te, które dotychczas niezbyt chętnie uczestniczyły w zabawach grupowych lub miały kłopoty z kontaktami z rówieśnikami. Na podstawie prowadzonych obserwacji można potwierdzić hipotezę, że sukces procesu włączania do grupy dziecka w przedszkolu integracyjnym w dużym stopniu zależy od przemyślanego działania nauczyciela, celowego doboru zajęć oraz dostosowania ich do potrzeb konkretnego dziecka. Przedstawione obserwacje stanowią wstęp do dalszych poszukiwań dotyczących zastosowania elementów różnych metod pedagogicznych w środowisku przedszkolnym w odniesieniu do najmłodszych dzieci.

Słowa kluczowe: włączanie do grupy, przedszkole integracyjne, dzieci 3-letnie, metody terapeutyczne

Wprowadzenie

Okres przedszkolny odgrywa fundamentalną rolę w procesie edukacyjnym dziecka. Jest to okres, w którym młody człowiek po raz pierwszy wchodzi w szersze interakcje z rówieśnikami oraz nauczycielami. Dziecko może mieć trudności we włączeniu się do grupy, a tym bardziej takie, które ma trudności w rozwoju związane z poprawną komunikacją, zaburzeniami w kontaktach społecznych, słabością fizyczną (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Prawidłowo przeprowadzony proces włączania dziecka do środowiska przedszkolnego pełni istotną funkcję w nawiązywaniu kontaktów w późniejszym okresie rozwoju (Harwas-Napierała, Trempała, 2009).

Prawidłowa adaptacja to taka, która jest oparta na aktualnym rozwoju społecznym i emocjonalnym dziecka. Ma ona na celu przystosowanie do konkretnej sytuacji i potrzeb (Klim-Klimaszewska 2010, s. 10). Rolą nauczyciela jest stworzenie warunków, w których wszystkie dzieci mają możliwość włączenia się do grupy (Ciechomska, Ciechomski, 2016).

Podstawą podejmowanych działań była obserwacja dziecka na tle grupy i dostosowanie odpowiednich elementów wybranych metod, które pozwalałyby dzieciom na wspólne działanie w danej sytuacji. Wybrane metody były w zasadzie przystosowane dla starszych dzieci, dlatego osoba prowadząca zajęcia musiała wybrać z nich zadania, które były możliwe do realizacji w najmłodszej grupie.

Opis metod zastosowanych w pracy z dziećmi

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska w swoich wskazówkach dotyczących wychowania małych dzieci w przedszkolu podkreśla wagę naśladownictwa w ich zachowaniu oraz korzyści z jasnego komunikowania czego się od nich oczekuje (2019a). Jednocześnie proponuje, by starsze lub sprawniejsze dzieci pokazywały kolegom sposób wykonania różnych czynności (2019b). Wtedy dzieci uczą się w sposób naturalny i przystosowany do dziecka, co pozwala im lepiej opanować różne umiejętności niż wtedy, gdy instruuje je dorośli. Przy wyborze określonych sposobów pracy z dziećmi wzięto pod uwagę te wskazówki i wszystkie zajęcia realizowano tak, by dzieci samodzielnie, bez przymusu mogły włączyć się do zabawy. Zwracano uwagę na to, by dzieci przyglądały się, jak wykonuje to zadanie kolega.

Metoda Dobrego Startu (MDS) opracowana przez Martę Bogdanowicz (2018) pomaga w rozwoju psychoruchowym, a także ułatwia dostrzeżenie ewentualnych zaburzeń rozwojowych. MDS to zajęcia dydaktyczne, chociaż prowadzone w formie zabawy. Struktura zajęć podzielona jest na zajęcia wprowadzające, zajęcia właściwe i końcowe. Zajęcia wprowadzające zawierają powitanie i poznanie piosenki oraz dostosowanego do niej wzoru. W skład zajęć właściwych wchodzić ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe oraz ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe, które pozwalają na odtworzenie określonego wzoru w różnej formie. Zajęcia końcowe mają charakter ćwiczeń relaksacyjnych (Bogdanowicz, 2018). Z tej metody do prowadzonych zajęć zastosowano strukturę działań oraz podstawowe wzory, takie jak koło, krzyżyk, kwadrat, realizowane w postaci rysowania palcem w kaszy lub flamastrem.

Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne to metoda oparta na naturalności i spontaniczności wykonywania ruchów, w wielu z nich konieczne jest współdziałanie z drugą osobą. Zaletą tej metody jest to, że można ją wykorzystać w każdych warunkach i z każdą grupą wiekową. Ćwiczenia są proste, a liczba możliwości wykonania zależy od fantazji i pomysłowości osób uczestniczących (Sherborne, 2021).

Kluczowymi elementami łączącymi MDS z Ruchem Rozwijającym Weroniki Sherborne są: ruch ciała, rytm związany z muzyką oraz doświadczeniami wielozmysłowymi, dotykowymi, kinestetycznymi i ich integracja. Intencją wprowadzania tych zajęć jest wspomaganie rozwoju funkcji psychomotorycznych, tj. rozwijanie orientacji w schemacie ciała oraz świadomości ciała w przestrzeni.

Dzięki obu tym metodom możliwe jest niwelowanie problemów motorycznych i usprawnianie tych funkcji motorycznych, które są już u dzieci lepiej rozwinięte. W pozytywny sposób kształtują one cechy wolicjonalne, takie jak odwaga, pewność siebie, poczucie własnej wartości, czyli cechy, które są niezmiennie ważne nie tylko w procesie włączania do środowiska przedszkolnego, lecz także w perspektywie całego życia (Bogdanowicz, 2018, s. 105–107). W zajęciach zastosowano przerwy, podczas których wspólnie wykonywano ćwiczenia.

Dziecięca matematyka według Gruszczyk-Kolczyńskiej ma na celu zachęcenie dzieci do liczenia i obserwowania zjawisk związanych z rytmem, upływem czasu, porządkowaniem figur w celu zauważenia i identyfikowania zmian dokonujących się w otoczeniu. Zadaniem nauczyciela jest rozbudzenie ciekawości dziecka, zaangażowanie wspólnego pola uwagi. Tworzenie przestrzeni z klocków i powtarzanie elementów budowy pozwala na zrozumienie regularności. Dziecko okazuje radość z przebiegu zabawy, a nauczyciel uzyskuje zamierzone efekty (Gruszczyk-Kolczyńska, 2019d). W formie zabawy dziecko poznaje i stopniowo uczy się nowych umiejętności matematycznych. Według autorki, w edukacji matematycznej najważniejsze są osobiste doświadczenia. Taka matematyka ma za zadanie wykształcić odpowiednią odporność emocjonalną, logiczne myślenie oraz ćwiczenie umiejętności matematycznych. Poznawanie podstaw praw i zależności matematycznych, a następnie praktyczne ich wykorzystywanie ma na celu wspomóc naukę obserwowania otoczenia i regularności w nim istniejących. Do zajęć dobrano liczenie w zakresie 3 za pomocą kół czy kwadratów.

Metoda Urszuli Szusćnik to działania plastyczne. Twórczość plastyczna jest wyrazem komunikowania się z otoczeniem. Organizowanie otoczenia z zastosowaniem różnych kształtów i kolorów pozwala na zainteresowanie dziecka dokonującymi się zmianami. Małe dziecko cechuje spostrzegawczość oraz chęć wyrażania świata poprzez kolory. Dziecko dostrzega te zmiany i przenosi na swoje prace plastyczne (Szusćnik, 2014). Z tej metody wykorzystano organizację przestrzeni sali w postaci zawieszonych kół o określonym kolorze, linii w kolorze dnia.

W myśl założeń podejmowanych działań udział we wszystkich zajęciach był dobrowolny, dziecko mogło w każdej chwili włączyć się do zaproponowanego działania lub tylko obserwować, co robią inne dzieci.

Cel badań, problemy i hipotezy badawcze

Głównym celem organizowanych zajęć było zastosowanie ciekawych elementów wybranych metod, by zainteresować wszystkie dzieci i umożliwić wspólną zabawę z rówieśnikami także tym dzieciom, które dotychczas nie chciały w niej uczestniczyć. Były to przede wszystkim dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju, które zostały u nich zdiagnozowane i zawarte w orzeczeniach poradni specjalistycznych. Celem poznawczym było określenie, które z wybranych elementów metod szczególnie skutecznie angażują badane dzieci do udziału w zabawach oraz jakie są ich indywidualne preferencje. Ważnym celem praktycznym było zintegrowanie grupy przedszkolnej. Dodatkowo badania te miały posłużyć do skonstruowania projektu dalszych badań w zakresie efektywności wybranych metod terapeutycznych w odniesieniu do najmłodszych dzieci w przedszkolu.

Pytania badawcze

Pytanie główne: Jaka organizacja zajęć w przedszkolu pozwoli na efektywne włączenie wszystkich dzieci do wspólnej zabawy?

Z tego pytania wypływają pytania szczegółowe:

1. Czy włączenie elementów Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Metody Dobrego Startu, dziecięcej matematyki Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej oraz metody plastycznej Urszuli Szućcik sprzyja wspólnej zabawie dzieci trzyletnich?
2. Czy stwarzanie warunków do wyboru sposobu działania zachęca dziecko do włączenia się do wspólnej zabawy?
3. Czy po przeprowadzeniu cyklu zajęć dostosowanych do grupy dzieci można zaobserwować pozytywne zmiany w ich funkcjonowaniu w grupie? W jakim zakresie dokonują się te zmiany?

Postawiono hipotezę ogólną:

Systematyczne wprowadzanie nowych elementów do codziennych zajęć zainicjuje dzieci i zachęca do włączenia się. Powtarzanie niektórych z nich co pewien czas pozwala dziecku oswoić się z daną formą pracy, nawet jeśli dziecko nie włącza się za pierwszym razem, przy powtórzeniu podobnego działania jest już oswojone z tą formą pracy i podejmuje działanie w jej zakresie.

Przyjęto też hipotezy szczegółowe:

1. Zgodnie ze zdaniem Johna Creswella, że „w procesie adaptacji zastosowanie kombinacji różnych metod integracyjnych generuje pozytywny efekt” (2013, s. 147–158), założono, że połączenie elementów różnych metod pozwoli na uzyskanie oczekiwanych efektów.
2. Dzieci mając do wyboru sposób działania, wykorzystają swoje osobiste możliwości, a wzorując się na pracy rówieśników mogą lepiej włączyć się do zabawy.
3. Po zastosowanym cyklu zabaw można zauważyć oczekiwane zmiany w zachowaniu dzieci w postaci włączenia się do zajęć, lepszego komunikowania się z rówieśnikami, sprawniejszego poruszania się.

Opis warunków, w jakich odbywały się zajęcia, i charakterystyka grupy

Przedszkole, w którym przeprowadzono cykl zaplanowanych zajęć, mieści się w jednopiętrowym, przestronnym budynku o powierzchni równej ok. 400 m², wokół którego znajdują się bloki mieszkalne. Sala, w której prowadzono obserwacje, była obszerna, zbudowana na planie prostokąta, podzielona na obszar dydaktyczny oraz obszar zabaw. Ze względu na panujący reżim sanitarny z powodu pandemii, w sali nie było maskotek oraz dywanu, który został zastąpiony przez materac służący do usadowienia się dzieci podczas czytania bajek przez nauczyciela.

W zajęciach uczestniczyło 16 dzieci, które od września 2020 r. uczęszczały do przedszkola. Poniżej scharakteryzowano zachowania dzieci, u których specjaliści stwierdzili zaburzenia rozwoju.

Dziecko 1: chłopiec, wiek 4 lata

Dziecko ze zdiagnozowanym autyzmem z zachowaniami autoagresywnymi. Autoagresja objawiała się najczęściej w sytuacjach dla dziecka stresowych, takich jak prośba o wykonanie postawionego przez nauczyciela zadania. Dziecko

biło się wówczas pięściami po twarzy. Obecnie, ze względu na orzeczenie psychologiczne, dziecko drugi rok przebywa w tej samej grupie wiekowej. Dziecko przejawia duże zainteresowanie samochodami (zadziwiające jest, że w tak młodym wieku zna już większość marek samochodowych dostępnych na rynku). Każde poranne wejście do sali wiąże się z silnym krzykiem i piskiem dziecka. Na podstawie wywiadu rodzinnego dowiedzieć się można, iż dokucza młodszemu bratu. Matka czuje się bezsilna wobec jego agresywnego zachowania względem rodzeństwa; aby uspokoić dziecko, włącza mu bajkę. Dziecko mało mówi, ale kiedy mówi, jego mowa ma charakter echolaliczny.

Dziecko 2: dziewczynka, wiek 3 lata

Dziecko przejawiające problemy z przetwarzaniem sensorycznym, bez orzeczenia, ale w trakcie trwania diagnozy zaburzenia integracji sensorycznej. Dziecko poszukuje stymulacji za pośrednictwem docisku/mocnego przytulenia. W poszukiwaniu stymulacji próbuje doznawać świata za pośrednictwem języka (np. liżąc podłogę). Nie nawiązuje relacji z rówieśnikami. Wywiad rodzinny wskazuje, iż w środowisku domowym jest wyřęczane w karmieniu, ubieraniu i innych czynnościach, które wymagają samodzielności. Podczas zajęć wyróżnia się bardzo dobrą pamięcią (w szczególności w odniesieniu do zapamiętywania obrazków na ilustracjach) oraz dobrą orientacją w przestrzeni. Bardzo lubi zajęcia polonistyczne. Z powodu przerośniętego migdałka, który zasłania aparat słuchowy i utrudnia jego prawidłowe działanie, dziecko ma problemy z odbiorem informacji.

Dziecko 3: chłopiec, wiek 4 lata

Dziecko ze zdiagnozowanym autyzmem. W ubiegłym roku uczęszczało do przedszkola terapeutycznego (drugi rok uczęszcza do grupy trzylatków). Dziecko oczekuje od nauczyciela komunikatów z konkretnym poleceniem wykonania zadania. Podczas zajęć grupowych przebywa razem z dziećmi, ale nie wykonuje ćwiczeń, które wykonuje grupa. Chętnie natomiast wykonuje indywidualne prace plastyczne, bardzo lubi malować farbami.

Dziecko 5: dziewczynka, wiek 3 lata

Dziecko zakwalifikowane na terapię integracji sensorycznej. Ma problemy z korzystaniem z toalety, często się moczy. Potrafi ubierać się i rozbierać samodzielnie. Posługuje się kredkami, umie je prawidłowo trzymać. Podczas zajęć bardzo chętnie bierze udział w aktywnościach grupowych, jest lubiane w grupie. Poziom sprawności dziecka skorelowany jest z atrakcyjnością zajęć, mowa jest niewyraźna. Do przedszkola przychodzi niechętnie, bojaźliwie. Ma starsze rodzeństwo.

Pozostałe dzieci w grupie to cztery dziewczynki i ośmiu chłopców w wieku 3 i 4 lata, u których nie stwierdzono większych problemów rozwojowych.

Przebieg prowadzonych zajęć

U wszystkich dzieci w grupie zauważono początkowo problemy w procesie włączania do warunków przedszkolnych. Przejawiały się one najczęściej dużą niechęcią do uczęszczania do placówki, brakiem zaangażowania się w zajęcia, brakiem chęci podporządkowania się zasadom panującym w grupie. Do obserwacji zachowania dzieci wykorzystano „Kwestionariusz dla wychowawcy grupy przedszkolnej” (Lubowiecka, Suświłło, 1997, s. 81–82).

Zajęcia przedszkolne były prowadzone w taki sposób, aby stworzyć poczucie bezpieczeństwa. Większość zajęć miała podobny przebieg, ze zmieniającą się formą zakończenia zajęć. Tematykę zaprojektowano w taki sposób, aby zaciekać dzieci, jednak mimo tych zabiegów nie było dzieci, które angażowałyby się we wszystkie propozycje zajęć. Zauważono, że dzieci z orzeczeniem autyzmu czy słabym napięciem mięśniowym oraz wykazujące problemy z przetwarzaniem sensorycznym, nie były entuzjastycznie nastawione do zajęć. Dlatego na trzy miesiące zaprojektowano cykl zajęć, w których zwrócono uwagę na wykorzystanie elementów muzycznych i plastycznych, ulubionych przez grupę form aktywności. Wybrano szereg elementów zajęć z trzech metod przystosowanych do pracy w przedszkolu opisanych wyżej. Przebieg tych zajęć przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Dziennik zastosowanych elementów wybranych metod

Data	Osoby obecne	Osoby nieobecne	Zastosowana metoda i wybrane ćwiczenia
23.02.2021	15 osób	Dziewczynka: 14	MDS: ćwiczenie ruchowo-słuchowo-wzrokowe – reprodukcja wzoru linii prostej palcem na mące.
25.02.2021	15 osób	Dziewczynka: 5	Zajęcia plastyczne według U. Szuścik: technika rzeźbiarska – lepienie kół z plasteliny.
02.03.2021	15 osób	Dziewczynka: 5	Zajęcia plastyczne według U. Szuścik: technika graficzna kolografii – koła.
04.03.2021	15 osób	Dziewczynka: 11	MDS: ćwiczenie ruchowo-słuchowo-wzrokowe – techniki graficzne odtwarzania wzoru: rysowanie jednego wzoru kresek.
09.03.2021	13 osób	Chłopiec: 1 Dziewczynka: 5, 11	Zajęcia plastyczne według U. Szuścik: technika plastyczna wydzieranki „Krokusy – symbol nadchodzącej wiosny”.
23.03.2021	8 osób	Chłopiec: 1, 3, 8, 9, 11, 15 Dziewczynka: 2, 5	Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne: Ćwiczenie wypróbowanie „skały”; ćwiczenia nr 2, 3, 4, 5, 6, 7. MDS: ćwiczenie świadomości schematu ciała – nazywanie części ciała. Nauka piosenki „Głowa, kolana, pięty” – pytania dotyczące treści piosenki.
20.04.2021	13 osób	Chłopiec: 6, 10, 12	MDS: ćwiczenie językowe „Zabawa w zagadki”. Ćwiczenia logopedyczne – oddechowe i artykulacyjne: „Odgłosy łąki”.
22.04.2021	13 osób	Chłopiec: 6, 10, 12	Ruch Rozwijający według W. Sherborne: rozwijanie wzajemnych kontaktów; podtrzymywanie, obejmowanie: ćwiczenia nr 1, 2, 3; powierzenie ciężaru ciała: ćwiczenie nr 7; turlanie: ćwiczenia nr 17, 18, 19.

Każde zajęcia rozpoczynane były od przywitania dzieci piosenką powitalną, aby się rozgrzać i zaciekać tematyką zajęć. Następnie dzieci poznawały temat zajęć, prezentowano ilustrację na określony temat, czytano wiersz, przedstawiano pomoce dydaktyczne. Zajęcia kończyły się wykonaniem pracy plastycznej. Wykorzystanie zaleceń z MDS okazało się bardzo pomocne w organizacji zadań. Planowa, stopniowa realizacja zajęć wg określonej struktury stworzyła poczucie komfortu i bezpieczeństwa. Zajęcia były realizowane dwa razy w tygodniu po ok. 30 min. Ze względu na wiek dzieci, zajęcia dość często przedłużały się, gdyż dzieci dłużej wykonywały przewidziane czynności.

Omówienie i interpretacja wyników obserwacji pracy dzieci w grupie

Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 2, obrazują one zaangażowanie każdego dziecka w zajęcia. W celu oceny zaangażowania dzieci w pracę przedstawionymi metodami przyjęta została skala, gdzie: 1 – nic nie wykonywało, 2 – wykonywało, ale z trudem, 3 – wykonywało bardzo chętnie. Następnie na podstawie obserwacji w każdym dniu badania przypisano każdemu z obserwowanych dzieci poziom zaangażowania.

Tabela 2. Opis zaangażowania dzieci w zajęcia prowadzone daną metodą

	Metoda Dobrego Startu			Ruch Rozwijający W. Sherborne			Metoda plastyczna U. Szusić		
Punkta- cja Data	Skala ocen, liczba dzieci uzyskujących daną ocenę								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
23.02.2021	1	6	8						
25.02.2021					1	15			
02.03.2021							3	1	10
04.03.2021		2	10						
09.03.2021								3	10
23.03.2021					1	5			
20.04.2021	1	6	6						
22.04.2021				1	5	7			

Legenda: 1 – niechętny udział w zajęciach, 2 – próba przyłączania się do działania, 3 – aktywny udział

Tabela 2 prezentuje poziom zaangażowania dzieci podczas zajęć. W rezultacie prowadzonych zajęć coraz większa liczba badanych uzyskiwała maksymalną liczbę punktów (3 pkt). Szczególnie zauważono to na zajęciach plastycznych – dzieci wyrażały największe zainteresowanie, wykazywały dłuższe skupienie oraz większą precyzję. W tabeli 3 pokazano, że dzieci, u których rozpoznano zaburzenia w rozwoju, na ostatnich zajęciach już całkowicie włączyły się do pracy i były w pełni zaangażowane w wykonywanie przewidzianych czynności.

Tabela 3. Zaangażowanie dzieci z zaburzeniem rozwoju w zajęcia

	Metoda Dobrego Startu			Ruch Rozwijający W. Sherborne			Metoda plastyczna U. Szusćik		
Punkta- cja Data	Skala ocen, numery dzieci uzyskujących daną ocenę*								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
23.02.2021	1		2, 3, 5						
25.02.2021					1	2, 3			
02.03.2021								2	3
04.03.2021		2	3, 5						
09.03.2021								3	2
23.03.2021						1, 2, 3			
20.04.2021			1, 2, 3, 5						
22.04.2021						1, 2, 3, 5			

* Wpisano numery dzieci z zaburzeniem rozwoju.

Obserwacje pokazują, iż zastosowanie Metody Dobrego Startu spowodowało największe zaangażowanie dzieci. Można zauważyć pozytywny wpływ tej metody na wzrost ciekawości otaczającego świata, np. poprzez zadawanie przez dzieci większej liczby pytań. Dzieci stały się bardziej wrażliwe muzycznie i chętniej posługiwały się mową. Dzięki zastosowaniu metody Szusćik dzieci zwiększyły swoją ciekawość otoczenia, odzwierciedlały otoczenie w rysunku, poprawiły sprawność manualną oraz chętniej realizowały zadania plastyczne. Metoda Dobrego Startu bardzo dobrze korespondowała z Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Uzupełnienie zajęć elementami liczenia oraz plastyczną organizacją przestrzeni wyzwalало u dzieci chęć działania.

Podsumowanie wyników

Wyniki przeprowadzonych obserwacji potwierdzają słuszność założenia, że placówka przedszkolna jest w stanie dostosować swoje działania do indywidualnych predyspozycji dziecka. Po cyklu przeprowadzonych zajęć zauważono, że dzieci z badanej grupy chętniej uczęszczały do przedszkola, wykazywały większy entuzjazm do zadań stawianych przez nauczyciela niż poprzednio. Zauważono większą odwagę do pokonywania trudności przez przedszkolaki z widocznymi deficytami sensorycznymi. Dzieci ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu chętniej angażowały się w życie grupy, np. uczestniczyły w zabawach ruchowych w kole.

Włączenie się do zabawy przyczyniło się do powstrzymania dzieci od generowania hałasu i nieskoordynowanych ruchów. Nauczyciel nie musiał ingerować w uspokajanie grupy. Zastosowane metody pozytywnie wpłynęły również na chęć poznawania świata przez dzieci, które częściej adresowały do nauczyciela pytania na temat otaczającego świata i zachodzących procesów w przyrodzie.

Dzieci z zaburzeniem rozwoju, nawet jeśli początkowo nie brały udziału w zajęciach, następnym razem chętniej włączały się w działanie grupy. Oczywiście, powyższa ocena nie oznacza całkowitego braku problemów typu niezadowolenia z chodzenia do przedszkola lub przejściowego buntu trzylatka. Niemniej jednak zachowania te zdarzały się teraz jedynie sporadycznie.

Badania potwierdziły postawioną hipotezę główną. Niektóre z zastosowanych metod spowodowały, że dzieci chętniej chodziły do przedszkola, stały się bardziej kreatywne. Zauważono niekiedy zainteresowania, plastyczne i muzyczne, wcześniej nie ujawniane przez dzieci. Zauważono, że najbardziej skuteczną metodą we włączaniu się dzieci do pracy w grupie była Metoda Dobrego Startu. Przyczyniła się do większego zainteresowania dzieci otaczającą je rzeczywistością, do rozwijania przyjaźni i przywiązania do grupy. Co więcej, ułatwiła nauczycielowi zauważenie trudności dziecka, dzięki czemu jeszcze dwoje dzieci zostało skierowane na pogłębioną diagnozę. Elementy muzyczne pozwoliły na lepsze funkcjonowanie zarówno w sferze umiejętności językowych, jak i matematycznych.

Doskonale wpłynęły na grupę zajęcia z Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Dzieci chętnie dobierały się w pary z różnymi dziećmi, nie zwracały uwagi na ich deficyty. Ta metoda wyzwoliła w nich kreatywność, śmiałość w ruchach. Pozwoliła rozszerzyć umiejętności w zakresie orientacji w przestrzeni i poznać części ciała. Metody te uczyniły z dzieci aktywnych uczestników zajęć. Dały im możliwość pracy we własnym tempie oraz możliwość wyboru sposobu wykonania pracy.

Zaobserwowano zwiększenie chęci uczestnictwa we wspólnych zajęciach i zainteresowanie tematyką, w tym szczególnie dzieci autystycznych. Dzieci zdiagnozowane jako autystyczne chętniej uczestniczyły w zajęciach grupowych, w szczególności w zajęciach stolikowych. W krytycznych sytuacjach można było zauważyć, że dziecko wykazuje chęć zwrócenia się do opiekuna po pomoc. Dziecko początkowo niemówiące zaczęło komunikować się słownie i tworzyć pojedyncze zdania.

Wnioski i rekomendacje

Przytoczone argumenty potwierdzają istotną rolę przeprowadzenia zaplanowanego działania na rzecz inkluzji w procesie rozwoju dzieci. Ważne jest podkreślenie roli nauczyciela w udanym procesie włączania dziecka do przedszkola. Nauczyciel świadomie wybierał i dostosowywał wybrane elementy znanych metod do potrzeb dzieci. Warto podkreślić wagę wykorzystania dużej liczby elementów muzycznych, które zachęcały dzieci do włączenia się do zabawy i sprzyjały adaptacji dzieci trzyletnich (por. Lubowiecka, Suświłło, 1997).

Przedstawione badanie stanowi wstęp do dalszych badań dotyczących zastosowania metod adaptacyjnych w środowisku przedszkolnym w odniesieniu do najmłodszych dzieci. Konieczne jest elastyczne modyfikowanie stosowanych metod w zależności od poziomu i potrzeb grupy dzieci, np. czasu trwania poszczególnych zajęć, które dla dzieci z orzeczeniem autyzmu musiały trwać odpowiednio dłużej niż dla pozostałych dzieci.

Analizy uwidaczniają konieczność przeprowadzenia badań uwzględniających dodatkowe zmienne, takie jak: relacje i umiejętności społeczne, samodzielność, bliskość z rodzicem, posiadanie rodzeństwa w tej samej placówce. Mogą one pozwolić na stworzeniu odpowiedniego modelu włączającego dzieci z trudnościami rozwoju do grupy przedszkolnej.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (2018). *Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Ciechomska, M., Ciechomski, M. (2016). Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnych kulturowych* (s. 13–43). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Creswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2019a). Jak starsze przedszkolaki mogą pomóc w kształtowaniu umiejętności samoobsługi maluchów. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach* (s. 176–180). Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2019b). Jak w społecznym uczeniu się małe dzieci korzystają z naśladownictwa i modelowania. Naśladownictwo i modelowanie w zabawach równoległych w żłobku oraz w przedszkolu. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach* (s. 78–84). Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2019c). W jaki sposób organizować zabawy małych dzieci, aby bawiły się mądrze i długo. Wzorcowe zabawy dla maluchów organizowane w domu, żłobku i przedszkolu. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach* (s. 200–210). Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2019d). Zabawy i sytuacje zadaniowe pomagające maluchom dostrzec regularność i korzystać z nich. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach* (s. 257–265). Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2009). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Erica.
- Lubowiecka, J., Suświłło, M. (1997). *Wybrane problemy wczesnej edukacji. Adaptacja w przedszkolu*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Sherborne, W. (2021). *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa: WN PWN.
- Szuścik, U. (2014). *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

**THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTATION OF SELECTED
PEDAGOGICAL METHODS IN THE CONTEXT OF INCLUDING
CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS TO THE
KINDERGARTEN GROUP**

Abstract

The article deals with the issue of the effectiveness of including children with developmental disorders to the kindergarten environment in an integration group. As part of the research, sixteen children participated in the study, including 4 with a certificate or suspected of developmental disorders. The inspiration for the adopted organisation of activities were recommendations of Edyta Gruszczyk-Kolczyńska and Ewa Zielińska, who described in their book how to organize activities for young children to encourage them to play “wisely and for a long time” (2019c, p. 209). The main aim of the study was to determine whether the use of interesting elements of the selected methods would interest all children and encourage them to play together, also those who had not been very willing to participate in group activities or had problems with contacts with their peers. Based on the conducted observations, it is possible to confirm the hypothesis that the success of the process of including children to the kindergarten group to a large extent depends on the thoughtful actions of the teacher, the deliberate selection of activities and their adaptation to the needs of a particular child. The presented observations are an introduction to further research on the implementation of elements of various pedagogical methods in the kindergarten environment in relation to the youngest children.

Keywords: group inclusion, integration kindergarten, 3-year-old children, therapeutic methods

KLUB INTEGRACJI SPOŁECZNEJ INSTRUMENTEM PRZECIWDZIAŁANIA WYKLUCZENIU SPOŁECZNEMU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Wykluczenie społeczne jest poważnym problemem współczesnych państw, także Polski. Osoby z niepełnosprawnością niestety w dużym odsetku wciąż należą do grupy osób zagrożonych ekskluzją, gdyż mają utrudniony dostęp do zatrudnienia, które niewątpliwie jest jednym z podstawowych aspektów przeciwdziałających wykluczeniu społecznemu. Polskie prawo przewiduje różne instytucje rehabilitacji zawodowej i społecznej osób z niepełnosprawnościami. Są one uregulowane nie tylko w ustawach poświęconych tej grupie społecznej, lecz także w innych aktach prawnych, skierowanych do wszystkich osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Jednym z instrumentów przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu przewidzianym w ustawie o zatrudnieniu socjalnym jest klub integracji społecznej. Celem tekstu jest zaprezentowanie tej instytucji w aspekcie oferty skierowanej do osób z niepełnosprawnościami. Co prawda, obecnie dość mało osób z niepełnosprawnościami jest uczestnikami takich klubów. Jednakże mogą one być miejscem pozwalającym także tej grupie osób na zwiększenie własnych kompetencji społecznych i dającym szansę na nabycie różnorodnych umiejętności, przydanych dla usamodzielnienia i coraz pełniejszego korzystania z życia społecznego, szczególnie że kluby integracji społecznej budują swoje podejście do uczestnika w sposób zindywidualizowany i na zasadzie poszanowania jego godności i autonomii oraz wspierania zasobów własnych.

Słowa kluczowe: przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, inkluzja społeczna, osoba z niepełnosprawnością, klub integracji społecznej, kompetencje zawodowe i społeczne, kontrakt socjalny

Wprowadzenie

Wykluczenie społeczne jest poważnym problemem współczesnych państw europejskich, w tym także Polski. Przeciwdziałanie temu zjawisku zostało przyjęte za jeden z celów Wspólnot Europejskich już w Rezolucji w sprawie zwalczania wykluczenia społecznego z 29 września 1989 r. Obecnie prawo do ochrony przed wykluczeniem społecznym uznaje się wręcz za nowe prawo człowieka i to prawo podstawowe, którego pełna realizacja jest niezbędna do korzystania z innych praw i wolności człowieka, jako że marginalizacja społeczna często po prostu uniemożliwia egzekwowanie innych uprawnień podmiotowych, w tym w skrajnych przypadkach nawet prawa do życia (Piechowiak, 2009). Prawo to zostało skodyfikowane w art. 30 Zrewidowanej Karty Społecznej głoszącym, iż w celu zapewnienia skutecznego wykonywania prawa do ochrony przed ubóstwem i marginalizacją

społeczną, Strony zobowiązują się: a) podejmować działania, w ramach ogólnego i skoordynowanego podejścia, dla popierania rzeczywistego dostępu osób oraz ich rodzin znajdujących się lub zagrożonych znalezieniem się w sytuacji marginalizacji społecznej lub ubóstwa, zwłaszcza do zatrudnienia, mieszkań, szkolenia, kształcenia, kultury, pomocy społecznej i medycznej; b) dokonywać, na ile to konieczne, przeglądu tych działań w celu ich dostosowywania do istniejącej sytuacji. Niestety, do tej pory Polska tego dokumentu nie ratyfikowała.

Wykluczenie społeczne może dotyczyć różnych osób lub grup i to na rozmaitych polach życia społecznego. Najczęściej zjawisko to kojarzy się z ekskluzją osób nieposiadających wystarczających środków finansowych, by uzyskać dostęp do godnych warunków życia i zasobów społecznych, takich jak dostęp do rynku pracy, edukacji, mieszkalnictwa, dóbr kultury, nowoczesnych technologii informacyjnych itp. Jednakże kojarzenie wykluczenia społecznego z biedą stanowi niebezpieczne uproszczenie, gdyż jego przyczyna we współczesnym społeczeństwie może być zupełnie inna. Może ona wynikać, jak wyraźnie ukazuje to obecna sytuacja Polski, choćby z takich nieprzewidzianych zjawisk, jak stan wojny i uchodźstwo, skutkujące koniecznością integracji w społeczeństwie o obcej kulturze, języku i rynku pracy, do którego zdobyte we własnym kraju umiejętności zawodowe mogą nie być przystosowane. Jak pokazuje przykład działań na rzecz uchodźców z Ukrainy, niezbędnym elementem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu jest zapewnienie grupie zagrożonej takim wykluczeniem powszechnego i dostosowanego do ich potrzeb dostępu do edukacji, także w dorosłym życiu, mieszkalnictwa, usług społecznych, zatrudnienia czy ochrony zdrowia (Małecka-Łyszczyk, Mędrzycki, 2021).

Jedną z grup społecznych w zasadzie od zawsze narażonych na wykluczenie społeczne są wciąż osoby z niepełnosprawnościami. Wynika to z nadal istniejących licznych barier (tak fizycznych, jak i informacyjnych, ale również prawnych czy wynikających po prostu z nieprawidłowych postaw społecznych), utrudniających im pełne i samodzielne uczestnictwo w życiu społecznym, w tym barier w powszechnym dostępie do dającej godne wynagrodzenie pracy, dostosowanej do ich możliwości i potrzeb, zgodnie z zasadami uniwersalnego projektowania i racjonalnego dostosowania dla zapewnienia pełnej dostępności architektonicznej, mobilnej i komunikacyjnej, głoszonymi przez Konwencję ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami. Nie ulega wątpliwości, że odpowiednio wynagrodzona i dostosowana do potrzeb i kompetencji danej osoby praca jest jednym z podstawowych elementów inkluzji społecznej, dając jej nie tylko dochód, lecz także stanowiąc element istotny dla poczucia własnej wartości, sprawczości i użyteczności społecznej. Stąd przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu właśnie przez zapewnienie dostępu do rynku pracy jest nie tylko powszechnie promowane w literaturze przedmiotu, lecz także w regulacjach prawnych.

Polskie przepisy kładą nacisk na integrację i rehabilitację społeczną i zawodową osób z niepełnosprawnościami. W różnych ustawach wprowadzane są różne instrumenty zmierzające do realizacji tego celu. Jednym z nich jest klub integracji społecznej wprowadzony ustawą o zatrudnieniu socjalnym. Instytucja ta ma służyć przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób narażonych na ekskluzję z różnych powodów, w tym także z powodu niepełnosprawności.

Na koniec 2020 r. w Polsce działało 329 klubów integracji społecznej (Piwowska, 2022). Co prawda, liczba uczestników z niepełnosprawnościami kształtuje się w klubach integracji społecznej jedynie na poziomie kilkunastu procent (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2020), dobrze jednak mieć świadomość, że takie miejsca wsparcia w środowisku istnieją, by dążyć do ich najlepszego wykorzystania zgodnie z potrzebami osób z niepełnosprawnościami. Natomiast w przypadku braku takiego klubu w danej gminie – mając na uwadze, że może być on finansowany ze środków unijnych i rządowych – warto się zastanowić, czy nie należałoby go założyć, tym bardziej że może być on prowadzony także przez organizację pozarządową. Z tych właśnie powodów w przedmiotowym tekście zostały umówione zagadnienia związane z celami i formami działania klubu integracji społecznej (1), sposobami jego założenia oraz finansowania (2), a także zaprezentowane zostało, kto, na jakich warunkach i w jakim zakresie może z ich oferty skorzystać (3).

Cele i formy działania klubu integracji społecznej

Kluby integracji społecznej to instytucje powołane do życia na podstawie art. 18 ustawy o zatrudnieniu socjalnym, których celem jest udzielenie wsparcia osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym oraz ich rodzinom w budowaniu i podtrzymywaniu umiejętności uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej oraz w pełnieniu ról społecznych, jak również w podniesieniu kwalifikacji zawodowych (Trzeciński, 2005). W klubach tych prowadzone są zajęcia o charakterze integracyjnym, pomagające w kształtowaniu aktywnej postawy zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym, w tym zajęcia grupowe i indywidualne, poradnictwo psychologiczne oraz prawne, zatrudnieniowe i samopomocowe. Działają one również na rzecz integrowania się osób o podobnych trudnościach i problemach życiowych żyjących na danym terenie. Pomagają im współorganizować się, podejmować wspólne inicjatywy i przedsięwzięcia w zakresie aktywizacji zawodowej, w tym zmierzające do tworzenia własnych miejsc pracy lub rozpoczęcia działalności w formie spółdzielni socjalnej (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2020; Sierpowska, 2004). Zgodnie ustawą o zatrudnieniu socjalnym w klubach integracji społecznej można organizować w szczególności:

- 1) działania mające na celu:
 - a) pomoc w znalezieniu pracy na czas określony, w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu,
 - b) pomoc w zawarciu umowy cywilnoprawnej o świadczenie usług,
 - c) przygotowanie do podjęcia zatrudnienia lub podjęcia działalności w formie spółdzielni socjalnej;
- 2) prace społecznie użyteczne;
- 3) roboty publiczne;
- 4) poradnictwo prawne;
- 5) działalność samopomocową w zakresie zatrudnienia, spraw mieszkaniowych lub socjalnych;
- 6) staże zawodowe (art. 18 ust. 2);
- 7) grupowe poradnictwo specjalistyczne, warsztaty trenerskie i grupy wsparcia służące kształtowaniu aktywnej postawy w życiu społecznym i zawodowym

(art. 18 ust. 7 ustawy o zatrudnieniu socjalnym w zw. z art. 62a ust. 5 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy).

W praktyce oferta poszczególnych klubów integracji społecznej jest zindywidualizowana i w dużym stopniu zależy zarówno od potrzeb uczestników, jak i od aktywności osób prowadzących. Najczęściej organizowane są różnego rodzaju warsztaty (głównie z reintegracji społecznej i zawodowej oraz psychologiczne, ale także m.in. z rękodzieła czy profilaktyki i edukacji w zakresie ochrony środowiska, a nawet kulinarne, jak w klubie w Niechobrze prowadzonym przez MOPS w Boguchwale, <https://mopsboguchwala.naszops.pl/klub-integracji-spoecznej>, dostęp 1 maja 2022 r.), spotkania informacyjno-edukacyjne, a także rozmaite szkolenia i kursy zawodowe (w tym z obsługi komputera czy z ekonomii). Niektóre kluby prowadzą również działalność nakierowaną na pracę socjalną, oferując m.in. asystenturę rodzinną, terapię rodzinną i mediację rodzinne, a także spotkania mające na celu wymianę doświadczeń i zapobieganie samotności (np. klub w Janowie Lubelskim prowadzony przez Janowskie Stowarzyszenie Niesienia Pomocy Humanus). Inne skupione są głównie na poszukiwaniu zatrudnienia u lokalnych pracodawców i zapewnienia wsparcia specjalistów w znalezieniu i utrzymaniu zatrudnienia, w tym przez treningi kompetencji społecznych, zajęcia psychoedukacyjne czy indywidualne wsparcie psychologiczne lub doradztwo zawodowe (np. klub w Chełmie prowadzony przez Stowarzyszenie Wspierania Aktywności Społecznej Stella czy klub prowadzony przez MOPS w Puławach). Zdarza się też, że kluby udzielają swoim uczestnikom wsparcia finansowego lub rzeczowego (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2020; Narodowiec i in., 2010).

Najważniejsze w sposobie funkcjonowania klubów jest indywidualne i godnościowe podejście do uczestnika oraz jego aktywizacja w kierunku usamodzielnienia. Kluby integracji społecznej nie są miejscem rozdawnictwa świadczeń; ich celem jest wspieranie potencjału uczestników umożliwiającego im wyjście z sytuacji kryzysowej, wspieranie ich rozwoju osobistego, w tym pomoc w budowaniu poczucia własnej wartości w oparciu o realnie posiadane zasoby, oraz wspieranie zmiany postawy z biernej, roszczeniowej na aktywną, współuczestniczącą, samodzielną. Jak to ujęte zostało na stronie internetowej klubu integracji społecznej w Niechobrze: „Klub Integracji Społecznej pozwala uczestnikom odzyskać szacunek do siebie, poczucie własnej wartości i godności, zdobyć umiejętności zawodowe, które są najważniejszą wartością w procesie usamodzielniania się” (<https://mopsboguchwala.naszops.pl/klub-integracji-spoecznej>, dostęp 1 maja 2022 r.). Celem większości zajęć w klubie jest więc, poza zdobyciem i utrwaleniem kompetencji zawodowych i społecznych, lepsze poznanie samego siebie, wzmocnienie wiary w siebie i w swoje możliwości, wzrost poczucia wartości, poznawanie swoich słabych i mocnych stron, nauczenie się wykorzystania tych ostatnich w życiu osobistym, jak również ćwiczenie umiejętności podejmowania świadomych decyzji i zachowań społecznych, oraz co również istotne, stworzenie dobrego klimatu zabawy i relaksu w celu integracji grupy, zbudowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa (<https://mopsboguchwala.naszops.pl/klub-integracji-spoecznej>, dostęp 1 maja 2022 r.).

Dla osób z niepełnosprawnościami, które nie są aktywne na rynku pracy, w szczególności dla tych, które spędziły większość życia we własnym domu i w otoczeniu wyłącznie rodziny oraz często spotykały się z odrzuceniem

i uprzedzeniami przez osoby trzecie, a także dla tych, które mają wyuczone poczucie bezradności, wytworzenie postawy wiary w siebie i własne umiejętności jest pierwszym i niezbędnym warunkiem podjęcia jakichkolwiek kroków zmierzających w kierunku usamodzielnienia. Jeśli więc nawet klub integracji społecznej nie będzie mógł w efekcie końcowym zagwarantować znalezienia zatrudnienia dla osoby z niepełnosprawnością, warto go wykorzystać chociażby jako bezpieczne i przyjazne miejsce treningu miękkich umiejętności interpersonalnych, samopoznania oraz arenę pozwalającą na wzrost poczucia własnej wartości.

Sposób założenia i finansowania klubu integracji społecznej

Kluby integracji społecznej mogą być tworzone zgodnie z art. 18 ust. 1 ustawy o zatrudnieniu socjalnym przez gminy oraz prowadzące reintegrację zawodową i społeczną dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym organizacje pozarządowe, instytucje wyznaniowe, jeżeli ich cele statutowe obejmują prowadzenie działalności pożytku publicznego, jak również przez spółdzielnie socjalne. Jak wynika z art. 41 ust. 1 pkt. 7 ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi prowadzenie klubów integracji społecznej jest zadaniem własnym gminy, jednak nie jest to zadanie obowiązkowe, co oznacza, że kluby nie są prowadzone we wszystkich gminach, wręcz przeciwnie – jest ich stosunkowo mało, a wręcz istnieją województwa, gdzie kluby integracji społecznej występują jedynie w pojedynczych gminach (np. województwo dolnośląskie; Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2020).

Jeśli klub integracji społecznej tworzony jest przez gminę, wymaga to zgodnie z art. 9 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym formy uchwały rady gminy. W uchwale tej należy określić osobowość prawną tej jednostki organizacyjnej gminy, jej zadania i kompetencje oraz budżet. Wykonanie uchwały powierza się wtedy wójtowi (burmistrzowi, prezydentowi miasta), który musi m.in. zatrudnić kierownika klubu, a ten następnie jego kadre. Celem ukonstytuowania gminnego klubu integracji społecznej nie jest jednak niezbędne stworzenie w powyższym trybie nowej jednostki organizacyjnej gminy. Dopuszczalne jest bowiem także prowadzenie klubu przez już istniejącą jednostkę gminy, np. ośrodek pomocy społecznej lub centrum usług społecznych, gdyż przepisy nie wymagają wyodrębnienia klubu od organu prowadzącego, ani tym bardziej nadania mu osobowości prawnej czy statutu. W takiej sytuacji jednak także niezbędne jest podjęcie uchwały rady gminy, tym razem w zakresie uzupełnienia statutu ośrodka pomocy społecznej lub centrum usług społecznych poprzez wprowadzenie do niego nowego zadania dla tego podmiotu w postaci prowadzenia klubu integracji społecznej (wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z 8 grudnia 2011 r., sygn. IV SA/Wr 464/11, Lex nr 1135212). Następnie powinno nastąpić uzupełnienie zapisu regulaminu organizacyjnego ośrodka pomocy społecznej lub centrum usług społecznych poprzez zmianę jego struktury organizacyjnej w postaci wydzielenia klubu. Na podstawie tak zmienionego regulaminu powinien zostać wyznaczony koordynator do jego prowadzenia i zaangażowana kadra klubu. Konieczne jest także wydzielenie w budżecie ośrodka pomocy społecznej lub centrum usług społecznych pozycji przeznaczonej na działalność klubu (Narodowiec i in., 2010).

Zgodnie z cytowanym art. 9 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym gmina może także zawierać umowy z innymi podmiotami, w tym z organizacjami pozarządowymi. Jeśli więc gmina nie chce prowadzić klubu integracji społecznej, czy w formie wyodrębnionej jednostki gminnej, czy też za pośrednictwem ośrodka pomocy społecznej lub centrum usług społecznych, może zawrzeć w tym przedmiocie umowę czy z organizacją pozarządową, czy instytucją wyznaniową, czy ze spółdzielnią socjalną zajmującymi się reintegracją zawodową lub społeczną osób narażonych na wykluczenie społeczne. Możliwość zawarcia takiej umowy jest jednak uwarunkowana przyjęciem przez gminę tego zadania do realizacji przez podmioty działające na podstawie ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie w programie współpracy gminy z tymi organizacjami. Program ten zgodnie z art. 5a ust. 1 ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie uchwalany jest dorocznie i zawiera w szczególności priorytetowe zadania publiczne oraz ich sposób realizacji w ramach programu (wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z 8 grudnia 2011 r., sygn. IV SA/Wr 464/11, Lex nr 1135212).

Z drugiej strony, zawarcie takiej umowy z gminą przez organizację pozarządową, instytucję wyznaniową lub spółdzielnię socjalną wymaga, by prowadzenie klubu integracji społecznej mieściło się w statutowych zadaniach tego podmiotu oraz w zależności o treści tego statutu odpowiedni organ powinien podjąć decyzję (w przypadku organizacji pozarządowych – uchwałę) o zawarciu przedmiotowej umowy z daną gminą (Narodowiec i in., 2010).

Niezależnie od formy założenia klubu, warunkiem rozpoczęcia przez niego działalności jest jego rejestracja (art. 18 ust. 1 ustawy o zatrudnieniu socjalnym). Rejestr klubów integracji społecznej prowadzi każdy wojewoda (art. 18a ust. 1 ustawy o zatrudnieniu socjalnym). Wniosek o wpis do rejestru należy złożyć do wojewody właściwego dla danej gminy na specjalnym formularzu dostępnym na stronie internetowej urzędu wojewódzkiego (art. 18a ust. 2 i 3 ustawy o zatrudnieniu socjalnym). Podobnie w przypadku zaprzestania działalności klubu należy to w terminie 30 dni zgłosić pisemnie wojewodzie, który w takim wypadku wykreśla klub z rejestru (art. 18a ust. 4 i 5 ustawy o zatrudnieniu socjalnym). Rejestry są jawne, publikowane na stronie internetowej każdego urzędu wojewódzkiego, łatwo więc znaleźć klub integracji społecznej w swoim miejscu zamieszkania, gdyż w rejestrze podane są zawsze dane kontaktowe wszystkich klubów oraz podmiotów je prowadzących.

Zgodnie z obowiązującym od 15 lutego 2022 r. brzmieniem art. 18a ust. 6 ustawy o zatrudnieniu socjalnym, każdy klub integracji społecznej obowiązany jest przedłożyć corocznie do 31 marca wojewodzie sprawozdanie ze swojej działalności, w tym w zakresie:

- 1) liczby i wymiaru czasu pracy zatrudnionych pracowników, oraz podstawy ich zatrudnienia;
- 2) liczby osób uczestniczących w klubie integracji społecznej oraz liczby osób, które osiągnęły efekty reintegracji społecznej i zawodowej, w tym uzyskały zatrudnienie po ukończeniu uczestnictwa w klubie integracji społecznej;
- 3) zrealizowanych działań z zakresu reintegracji społecznej i zawodowej wraz z ich efektami;
- 4) rozliczenia przyznanych dotacji za rok poprzedni (Dobrzycka, 2022).

Z kolei wojewoda przedstawia corocznie do 30 kwietnia ministrowi właściwemu do spraw zabezpieczenia społecznego informację o liczbie zarejestrowanych klubów integracji społecznej według stanu na dzień 31 grudnia roku poprzedniego (art. 18b ustawy o zatrudnieniu socjalnym), a Rada Ministrów przedkłada w okresach trzyletnich, najpóźniej do dnia 30 września, informacje o funkcjonowaniu centrów i klubów integracji społecznej Sejmowi i Senatowi Rzeczypospolitej Polskiej (art. 18c ustawy o zatrudnieniu socjalnym).

Jak już wspomniano, prowadzenie, a więc także finansowanie, klubu integracji społecznej należy do zadań własnych gminy. W przypadku klubów prowadzonych przez gminę, budżet na ich działalność musi być więc zabezpieczony w budżecie gminy, natomiast w przypadku zlecenia tego zadania do innych podmiotów, wysokość kosztów pokrywanych przez gminę wynika z podpisanej między stronami umowy. Ustawa o zatrudnieniu socjalnym w art. 18 ust. 6 przewidziała ponadto możliwość zewnętrznego finansowania tego typu działalności:

- 1) ze środków z Unii Europejskiej;
- 2) z dotacji pochodzących z dochodów własnych gminy, w tym przeznaczonych na realizację programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych;
- 3) z dotacji z budżetu państwa pochodzących z resortowych programów na rzecz rozwoju Centrów i klubów integracji, do których podmioty prowadzące kluby integracji społecznej mogą zgłaszać swój akces na zasadzie konkursowej wynikającej z danego programu i ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie (art. 18ca ust. 1 i 2 ustawy o zatrudnieniu socjalnym).

W ostatnich latach ogłoszonych było kilka takich programów, m.in.: „Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu – nowy wymiar 2020” czy „Od wykluczenia do aktywizacji. Program pomocy osobom wykluczonym społecznie i zawodowo”, w ramach których otwarte były różnorodne, szczegółowe konkursy ofert, np. konkurs dotyczący „Nowego profilu usług w Klubie Integracji Społecznej” (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2020). Obecnie obowiązuje program „Od wykluczenia do aktywizacji. Program pomocy osobom wykluczonym społecznie i zawodowo na lata 2020–2022” (Piwowarska, 2022), w ramach którego finansowane mogą być też oferty skierowane do beneficjentów z niepełnosprawnościami (<https://www.gov.pl/web/rodzina/ogloszenie-o-konkursie-od-wykluczenia-do-aktywizacji-edycja-2022>, dostęp 1 maja 2022 r.). Niestety, z reguły działania finansowane w ramach tych programów muszą być zrealizowane w ciągu roku, co powoduje, że podmioty prowadzące kluby integracji społecznej nie mają gwarancji stabilności finansowania i trudno im zaplanować działania długofalowe oraz pracę z uczestnikami przekraczającą okres roku, co w przypadku osób z niepełnosprawnościami: psychiczną, intelektualną lub sprzężonymi często byłoby wskazane.

Ponadto działalność klubu integracji społecznej, realizująca działania w zakresie integracji społecznej bezrobotnych służące kształtowaniu aktywnej postawy w życiu społecznym i zawodowym, finansowana jest:

- 1) w przypadku klubu integracji społecznej prowadzonego przez gminę – zgodnie z porozumieniem zawartym z powiatowym urzędem pracy (art. 18 ust. 8 ustawy o zatrudnieniu socjalnym w zw. z art. 62 ust. 7 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy);

- 2) w przypadku klubu prowadzonego przez inny podmiot – zgodnie z umową zawartą z powiatowym urzędem pracy (art. 18 ust. 8 ustawy o zatrudnieniu socjalnym w zw. z art. 62 ust. 11 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy).

Osoby uprawnione do korzystania z oferty klubu integracji społecznej

Oferta klubu integracji społecznej skierowana jest do osób, które podlegają wykluczeniu społecznemu, gdyż ze względu na swoją sytuację życiową nie są w stanie własnym staraniem zaspokoić swoich podstawowych potrzeb życiowych i znajdują się w sytuacji uniemożliwiającej lub ograniczającej uczestnictwo w życiu zawodowym, społecznym i rodzinnym, w szczególności z powodu:

- 1) bezdomności – dotyczy osób bezdomnych realizujących indywidualny program wychodzenia z bezdomności, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej;
- 2) uzależnienia od alkoholu lub narkotyków czy innych środków odurzających;
- 3) zaburzeń psychicznych;
- 4) długotrwałego bezrobocia;
- 5) zwolnienia z zakładu karnego – dotyczy osób mających trudności w integracji ze środowiskiem, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej;
- 6) uchodźstwa – dotyczy uchodźców realizujących indywidualny program integracji, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej;
- 7) niepełnosprawności, w rozumieniu przepisów o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (art. 1 ust. 2 ustawy o zatrudnieniu socjalnym).

Uczestnikami klubów nie mogą być osoby zatrudnione lub posiadające uprawnienie do:

- 1) zasiłku dla bezrobotnych;
- 2) zasiłku przedemerytalnego;
- 3) świadczenia przedemerytalnego;
- 4) renty strukturalnej;
- 5) emerytury;
- 6) nauczycielskiego świadczenia kompensacyjnego (art. 1 ust. 3 ustawy o zatrudnieniu socjalnym).

Wyłączeniu z uczestnictwa w klubie nie podlegają natomiast od 2007 r. osoby uprawnione do renty socjalnej, ani od 15 lutego 2022 r. osoby uprawnione do renty z tytułu niezdolności do pracy (art. 1 ust. 3a ustawy o zatrudnieniu socjalnym).

Uczestnictwo w klubie integracji społecznej jest dobrowolne (art. 18 ust. 3 ustawy o zatrudnieniu socjalnym), a jego okres jest ustalany indywidualnie z każdym z uczestników (art. 18 ust. 5 ustawy o zatrudnieniu socjalnym), zakończenie zaś uczestnictwa w klubie jest potwierdzane zaświadczeniem wydawanym niezwłocznie przez podmiot prowadzący klub (art. 18 ust. 5a ustawy o zatrudnieniu socjalnym). Uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez klub odbywa się na podstawie własnego wniosku osoby zainteresowanej lub wniosku jej przedstawiciela ustawowego oraz na podstawie zgłoszenia pracownika socjalnego (Narodowiec i in., 2010). Jednakże w każdym przypadku warunkiem

uczestnictwa w klubie integracji społecznej jest realizacja kontraktu socjalnego (art. 18 ust. 4 ustawy o zatrudnieniu socjalnym).

Zgodnie z art. 6 pkt. 6 ustawy o pomocy społecznej kontrakt socjalny jest pisemną umową zawartą z osobą ubiegającą się o pomoc, określającą uprawnienia i zobowiązania stron umowy, w ramach wspólnie podejmowanych działań zmierzających do przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej tej osoby lub jej rodziny. Celem kontraktu jest określenie sposobu współdziałania w rozwiązywaniu problemów osoby korzystającej z pomocy społecznej – w tym wypadku z uczestnictwa w klubie integracji społecznej – oraz wzmocnienie jej aktywności i samodzielności życiowej, zawodowej lub przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu (Sierpowska, 2021). Kontrakt musi być więc w pełni zindywidualizowany zarówno do potrzeb, jak i do możliwości uczestnika klubu. Powinien dostosowywać formy aktywności klubowej danego uczestnika, tak aby w jak najszerszym stopniu rozwijać jej zasoby własne i uzupełniać kompetencje, które wymagają wsparcia. Z drugiej strony, powinien tak czasowo rozkładać zajęcia, aby odpowiadały możliwościom uczestnika, w przypadku osoby z niepełnosprawnościami w szczególności w zakresie jej możliwości mobilnych i poznawczych. Założenia kontraktu muszą być bowiem realistyczne. Z drugiej strony, kontrakt z góry zakłada cel, do którego uczestnik w ramach zajęć w klubie integracji społecznej ma dążyć, a także na bieżąco może go – w ramach aktualizacji kontraktu – weryfikować, mając na uwadze zdobyte już osiągnięcia i zmiany w potrzebach osobistych i rodzinnych. Uczestnictwo w klubie nie ma służyć samemu udziałowi w zajęciach przez niego organizowanych, ale aktywizacji danej osoby, usamodzielnianiu jej i wprowadzeniu na rynek pracy, a więc dąży do realizacji idei samodzielnego życia, zgodnej z założeniami Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami.

Konieczność podpisania i realizacji kontraktu ma zdyscyplinować uczestnika klubu integracji społecznej do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, gdyż odmowa realizacji kontraktu może stanowić powód odmowy lub odebrania innych świadczeń z pomocy społecznej, o ile były one przyznane, a przynajmniej cofnięcie uprawnienia do korzystania z zajęć klubu. Powiązanie uczestnictwa w klubie z koniecznością zawarcia przez uczestników kontraktu socjalnego ma jednak też pewne minusy w przypadku klubów integracji społecznej prowadzonych przez inne podmioty niż gmina, w szczególności przez organizacje pozarządowe lub instytucje wyznaniowe. Taki zapis daje bowiem organom pomocy społecznej pełną kontrolę nad tym, kto będzie uczestnikiem klubu i jakie zajęcia będą dla tej osoby dostępne, a więc wprowadza ich faktyczny nadzór nad funkcjonowaniem takich klubów. Zasadność takiej regulacji jest wątpliwa w szczególności w odniesieniu do klubów finansowanych z innych środków niż gminne, a przynajmniej w odniesieniu do działań klubów finansowanych ze środków pozagminnych (Narodowiec i in., 2010). Przepis ten może być też sporym utrudnieniem dla osób z niepełnosprawnościami, które chciałby skorzystać z oferty klubu, a nie są beneficjentami świadczeń z pomocy społecznej, gdyż automatycznie zmusza je do uzyskania etykiety klienta tego typu pomocy, co w pewnych środowiskach może być wciąż traktowane deprecjonująco. Stąd należałoby postulować rozdzielenie uprawnienia do uczestnictwa w klubie integracji

społecznej od podpisania kontraktu socjalnego, przynajmniej w odniesieniu do osób, które nie są beneficjentami świadczeń w pomocy społecznej.

Wnioski końcowe

Klub integracji społecznej jest narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, które z pewnością jest zbyt rzadko wykorzystywane w Polsce, gdyż został on zorganizowany jedynie w ok. 13% gmin. Podstawową zaletą klubu, w przeciwieństwie do większości świadczeń pomocowych państwa, jest aktywizujące i usamodzielniające podejście do uczestnika, bazujące na jego zasobach własnych i promujące jego autonomię i aktywność. Ponadto, ogólnie sformułowana koncepcja klubu pozwala w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego uczestnika proponować mu szeroki wachlarz różnorodnych zajęć, tak grupowych, jak i indywidualnych. Co niebagatelne, sama nazwa tej instytucji nie etykietkuje jej uczestników, ale podkreśla ich dobrowolny i aktywny udział. Dla zachowania spójności w tym zakresie należałoby odejść od obowiązkowego połączenia uczestnictwa w klubie z zawarciem kontraktu socjalnego, przynajmniej dla osób, które nie otrzymują świadczeń z pomocy społecznej.

Z powyższych powodów instytucja klubu integracji społecznej powinna być szeroko wykorzystywana w celu aktywizowania i usamodzielnienia wszystkich grup społecznych zagrożonych wykluczeniem społecznym, w tym także osób z niepełnosprawnościami, które pozostając poza rynkiem pracy. Stąd zasadne byłoby wprowadzenie jej jako obowiązkowego zadania własnego i utworzenie w każdej gminie. W celu zapewnienia jednak dotarcia w wszystkich osób potrzebujących tego typu wsparcia oraz dla zapewnienia im adekwatnych do ich potrzeb zajęć oraz dobrze przygotowanej kadry, niezbędne jest także takie zorganizowanie finansowania klubów, by było one wystarczające i stabilne, a nie oparte w zasadniczym stopniu na okresowych, krótkich i zmiennych programach europejskich czy rządowych. Tylko bowiem przy stabilnym i adekwatnym finansowaniu wzrośnie zainteresowanie prowadzenia tego rodzaju klubów przez organizacje pozarządowe czy instytucje wyznaniowe, a tym samym możliwe będzie odciążenie w tym zakresie organów gminy.

Problem z dostępem do zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami wciąż jest w Polsce istotny i z pewnością zasadniczo zwiększa narażenie przedstawicieli tej grupy na wykluczenie społeczne. Stąd każda forma wsparcia i aktywizacji osób z niepełnosprawnościami, w szczególności psychospołeczną i intelektualną, powinna być promowana w środowisku i wykorzystywana zarówno przez te osoby jako uczestników, jak i przez organizacje pozarządowe działające na rzecz tej grupy społecznej jako podmioty prowadzące. Klub integracji społecznej jest narzędziem, z którego w tym celu warto szerzej korzystać.

Bibliografia

Dobrzycka, M. (2022). Ułatwienia w zakresie zatrudnienia socjalnego i funkcjonowania centrów integracji społecznej. *n.ius*. Pobrano z: Lex.

- Małecka-Łyszczek, M., Mędrzycki, R. (2021). *Osoby ubogie, niepełnosprawne i bezdomne w systemie pomocy społecznej*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej (2020). Informacja o funkcjonowaniu centrów i klubów integracji społecznej działających na podstawie ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym za okres 2018-2019. Pobrano z: https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/download/files/EKONOMIA_SPOLECZNA/Informacja_CIS_KIS_2018_2019_na%20posiedzenie_RM_26.10.2020.pdf (dostęp 1 maja 2022 r.).
- Narodowicz, P., Juros, A., Bylicki, W., Sokołowska, K., Wiśniewski, P. (red.). (2010). *Poradnik. Zakładanie i prowadzenie Klubu Integracji Społecznej*. Lublin: Wydawnictwo Bractwa Miłosierdzia im. Św. Brata Alberta.
- Piechowiak, M. (2009). Konstytucja wobec wykluczenia społecznego. W: Z. Kędzia, A. Rost (red.), *Współczesne wyzwania wobec praw człowieka w świetle polskiego prawa konstytucyjnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Piowarska, K. (30 marca 2022). Zmiany w zatrudnieniu socjalnym, *n.ius*. Pobrano z: Lex.
- Sierpowska, I. (2004). Zatrudnienie socjalne. *Monitor Prawa Pracy*, 11. Pobrano z: Legalis.
- Sierpowska, I. (2021). *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Trzeciński, A. (2005). Klub Integracji Społecznej – organizacja – kontakty wzorcowe – przykłady. *Służba Pracownicza*, 6, 25.

Akty prawne

- Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) z 3 maja 1996 r., <https://rm.coe.int/168047e175> (dostęp 1 maja 2022 r.).
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r. Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Rezolucja Rady i ministrów spraw społecznych zebranych w Radzie w sprawie zwalczania wykluczenia społecznego z 29 września 1989 r. Dz.U. C 277 z 31 października 1989 r.
- Ustawa o zatrudnianiu socjalnym z 13 czerwca 2003 r., tekst jednolity Dz.U. 2020, poz. 176 z późn. zm.
- Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r., tekst jednolity Dz.U. 2021, poz. 2268 z późn. zm.
- Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych z 27 sierpnia 1997 r., tekst jednolity Dz.U. 2021, poz. 573 z późn. zm.
- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r., tekst jednolity Dz.U. 2022, poz. 690 z późn. zm.
- Ustawa o samorządzie gminnym z 8 marca 1990 r., tekst jednolity Dz.U. 2022, poz. 559.
- Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie z 24 kwietnia 2003 r., tekst jednolity Dz.U. 2020, poz. 1057 z późn. zm.
- Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z 26 października 1982 r., tekst jednolity Dz.U. 2021, poz. 1119 z późn. zm.

THE SOCIAL INTEGRATION CLUB AS AN INSTRUMENT FOR COUNTERACTING SOCIAL EXCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Abstract

Social exclusion is a serious problem of modern countries, including Poland. Unfortunately, a large percentage of persons with disabilities still belong to the group of people at risk of

exclusion, as they still have difficulties in access to employment, which is undoubtedly one of the basic aspects of preventing social exclusion. Polish law provides for various institutions for professional and social rehabilitation of persons with disabilities. They are regulated not only in the acts devoted to this social group, but also in other legal acts addressed to all persons at risk of social exclusion. The social integration club is one of the instruments for counteracting social exclusion. It is regulated in the Act on Social Employment.

This paper presents the social inclusion club in the aspect of its offer addressed to persons with disabilities. Currently quite a few people with disabilities participate in such clubs. However, social inclusion club can be a place where persons with disabilities may increase their own social competences and acquire various skills useful for independent life and enjoyment of social life, especially as social integration clubs build their approach to the participants on an individual basis, respecting their dignity and autonomy and supporting their own resources.

Keywords: counteracting social exclusion, social inclusion, person with a disability, social integration club, professional and social competences, social contract

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI W RAMACH OBCHODÓW DNIA
GODNOŚCI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ,
WARSZAWA, 5 MAJA 2022**

Dnia 5 maja 2022 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbyła się konferencja z okazji Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną. Jej organizatorami byli Koło Naukowe Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną IDEM oraz Fundacja im. Marii Grzegorzewskiej, działająca przy APS.

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele władz Uczelni, self-adwokaci (reprezentujący osoby z niepełnosprawnością intelektualną), lokatorki mieszkania wspomagane im. Teresy Dłuskiej w Warszawie, uczestnicy Środowiskowego Domu Samopomocy w Warszawie oraz pracownicy i studenci APS. Niezwykle istotnym akcentem obchodów Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną był fakt, że wystąpienia zarówno na otwarcie, jak i w trakcie konferencji były zapowiadane przez self-adwokatów, reprezentujących środowisko tych osób.

Podczas uroczystego otwarcia Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną jako pierwsza zabrała głos dr hab. Barbara Pasamonik, prof. APS, prorektor ds. kształcenia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pani prorektor zaznaczyła, że w tym szczególnym dniu wszyscy łączymy się w solidarności z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Jednocześnie dzień ten skłania do refleksji nad sytuacją tych osób, tym bardziej że 5 maja jest też Dniem Walki z Dyskryminacją Osób Niepełnosprawnych. Profesor Pasamonik wyraziła nadzieję, że konferencja przyczyni się do pogłębienia

refleksji nad sytuacją osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce m.in. w aspekcie realizacji prawa do równego traktowania. Jak podkreśliła, obchody te wpisują się w uroczystości 100-lecia Uczelni, powołanej przez Marię Grzegorzewską, i w misję APS, którą odzwierciedlają: Akceptacja, Partycypacja oraz Solidarność społeczna.

Dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej dr hab. Ewa M. Kulesza, prof. APS, przypomniała zebranym, że rok 2022 został ogłoszony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Rokiem Marii Grzegorzewskiej – pedagog, która zainicjowała powstanie polskiej pedagogiki specjalnej. Jak podkreśliła, misja APS jest związana z akceptacją dla różnorodności i poszanowaniem odmienności każdego człowieka. Nawiązując do słów Marii Grzegorzewskiej *Nie ma kaleki – jest Człowiek* (pisany przez wielkie C), prof. Kulesza zaakcentowała, że jego cechą jest godność i związane z nią poczucie własnej wartości oraz potrzeba szacunku. Czas konferencji, jak zauważyła dyrektor IPS, to czas na pochylenie się nad istotą godności oraz czas refleksji nad tym, czy i na ile jest ona przestrzegana.

Doktor Diana Aksamit, prezes Fundacji im. Marii Grzegorzewskiej działającej przy APS, stwierdziła, że wszystko, co chciałaby powiedzieć zebranym, zawiera się w przesłaniu, iż najważniejszą cechą człowieka powinna być dobroć. W tym miejscu przywołała słowa Marii Grzegorzewskiej, która pisała: „Pomyśl, jak łatwo byłoby żyć na świecie, gdyby ludzie byli dobrzy dla siebie wzajemnie”. Doktor Aksamit podkreśliła znaczenie Dnia Godności Osób

z Niepełnosprawnością Intelktualną nie tylko dla nich samych, lecz także dla wszystkich. Życzyła zebranym, by „ten Dzień został uczczony tak, jak powinien: pełne prawa, pełny szacunek, pełna godność”.

Po części oficjalnej jeden z obecnych na sali self-adwokatów zaprosił do wysłuchania wykładów.

Pierwszy referat nt. „Ochrona praw osób z niepełnosprawnościami w Polsce – uwagi Rzecznika Praw Obywatelskich jako organu monitorującego wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i organu ds. równego traktowania” przedstawiła Monika Wiszyńska-Rakowska z Wydziału Prawa Antydyskryminacyjnego w Zespole ds. Równego Traktowania Biura Rzecznika Praw Obywatelskich. W swoim wystąpieniu skoncentrowała się na tym, co jest, a czego jeszcze brakuje w tym zakresie w Polsce. Jak zauważyła, w roku 2022 mija 10 lat od ratyfikacji przez Polskę *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. Wyjaśniła zebranym, na czym polega rola Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO) jako organu ds. Równego Traktowania – ma on wzmacniać głos osób z niepełnosprawnością wszędzie tam, gdzie nie jest on słyszalny, np. w urzędach. Jednocześnie wyjaśniła, że RPO stoi na straży praw i wolności osób z niepełnosprawnością, zapisanych w różnych aktach prawnych. Dlatego gdy ktoś czuje, że jego prawa są naruszane, może to zgłosić do RPO, np. mejlem, który jest podany na stronie. Poinformowała, że gdy wpłynie taka skarga, wówczas Rzecznik sprawdza/bada sprawę, wyjaśnia, co i dlaczego się stało. Dla zobrazowania podała przykład, kiedy osoba z niepełnosprawnością nie została wpuszczona do parku rozrywki, ponieważ, jak stwierdzono, „może to być dla niej niebezpieczne”. W takiej sytuacji, po zbadaniu sprawy, RPO może wystąpić do odpowiednich ministerstw, lecz tu, jak zauważyła, często brakuje możliwości powołania się na odpowiednie ustawy. Oprócz RPO, w zakresie ochrony praw osób z niepełnosprawnościami działa też w Polsce Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania. Zadaniem Rzecznika jest głównie sprawdzanie

różnych zgłaszanych sytuacji, natomiast Pełnomocnik występuje z odpowiednimi ustawami.

Przedstawicielka Biura RPO stwierdziła, że w naszym kraju osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają zagwarantowany dostęp do edukacji, rynku pracy i zabezpieczenia społecznego, lecz brakuje ustaw dotyczących innych dziedzin życia, a tym samym brakuje gwarancji równego do nich dostępu. Pozytywną zmianą, na którą wskazała, jest opracowana w 2021 r. *Strategia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030*. Stwarza ona możliwość zmiany dotychczasowej sytuacji tych osób w różnych obszarach życia. Dzięki niej każda osoba z niepełnosprawnością, w tym intelektualną, może powiedzieć np. „będę mógł tak samo jak inni pójść do banku” lub „mam prawo być tak samo traktowany”. Wprawdzie w Polsce od 2012 r. obowiązuje *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* (choć z błędnym tłumaczeniem jej nazwy, która powinna brzmieć *Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnością*), lecz zostały złożone do niej przez Polskę dwa zastrzeżenia w związku z brakiem zgodności polskiego prawa z zapisami Konwencji. Jedno z nich dotyczy zdolności do wykonywania czynności prawnych, a drugie – zdolności do zawierania małżeństw przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wynika to z faktu, że w naszym kraju jest prawo do ubezwłasnowolnienia, tj. dopuszcza się sytuacje, gdy ktoś decyduje za daną osobę, np. za osobę z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto w Polsce sądy nie zgadzają się na zawieranie małżeństw przez te osoby, gdyż „panuje przekonanie, że taka osoba nie poradzi sobie”. To właśnie miała zmienić Konwencja, „aby każdy czuł się osobą, Człowiekiem – przez duże C” i by ponosił też konsekwencje swoich decyzji.

Referująca zwróciła uwagę na fakt, że pierwsze sprawozdanie dotyczące realizacji Konwencji w Polsce pokazało, że nasz kraj ma jeszcze wiele do zrobienia. Przez kilka lat brak było jednak konkretnego planu działania – co i do kiedy będzie się zmieniało w drodze do wyrównywania szans tych

osób. Obecnie takim planem jest *Strategia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnościami*, lecz „nie jest to jeszcze prawo”. Dlatego, jak podkreśliła przedstawicielka Biura RPO, zadaniem każdej osoby jest monitorowanie, czy założony plan jest realizowany, a jeśli nie, wówczas zgłaszanie takich sytuacji do Rzecznika. Drugim przełomowym dokumentem, na który wskazała prelegentka, jest ustawa z 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Dzięki jej zapisom osoba z niepełnosprawnością intelektualną może domagać się np. w urzędzie, by wyjaśniono jej treść pisma (w wielu pismach pouczenia pisane są drobnym drukiem i skomplikowanym językiem, co jest trudne do przeczytania i zrozumienia nawet dla osób sprawnych intelektualnie). W takich przypadkach pouczenie przestaje być pouczeniem, ponieważ nie spełnia swojej funkcji. Okazuje się, że wielu urzędników nie zdaje sobie sprawy z konieczności zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, w tym osobom z niepełnosprawnością intelektualną, co zdaniem prelegentki potwierdza konieczność prowadzenia szkoleń w tym zakresie.

Inną dobrą zmianą jest podjęcie (aktualnie) prac nad Ustawą o asystencji osobistej osób z niepełnosprawnościami. Jednak tu, jak zauważyła przedstawicielka Biura RPO, „powstaje problem, gdyż już wiadać, że będzie to wymagało kolejnego orzeczenia”. Tymczasem w Polsce „wymaganych jest już sześć różnych orzeczeń dla różnych celów, przy czym niektóre z nich dublują się. [...] Brak w nich wskazania, czego dana osoba potrzebuje, zamiast tego podane są jedynie kody”. Niezwykle ważną ustawą, powstałą w 2019 r., jest ustawa o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych. Wynika z niej m.in. obowiązek zamieszczania na stronach internetowych podmiotów publicznych czytelnych informacji, dostępnych dla osób z różnymi niepełnosprawnościami. Przegląd tych stron wskazuje jednak, że aż 2/3 z nich to strony, które są nieczytelne, zawierają niezrozumiałe opisy, zamieszczane są ogłoszenia w formie obrazków

bez tekstu alternatywnego dla osób niewidomych. Również w tym przypadku ważne jest, by osoby zgłaszały uwagi na temat niedostępności stron internetowych do koordynatora dostępności danego podmiotu publicznego lub, gdy to nie skutkuje, do Prezesa Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). Zdaniem prelegentki, dotychczas nie były to jednak interwencje skuteczne, które spowodowałyby wprowadzenie zmian w dostępności zgłoszonych stron internetowych. Okazuje się, że w tym przypadku najskuteczniejsze są skargi kierowane do RPO i prowadzone przez niego stałe upominanie się o dostępność u różnych podmiotów.

Ważnym krokiem, podjętym w Polsce na rzecz wyrównywania szans osób z niepełnosprawnościami, jest ustawa o kinematografii z 2021 r. Przewiduje ona, że w każdym kinie do filmów będą audiodeskrypcje dla osób niewidomych, nie rozwiązuje jednak problemu tłumaczenia filmów dla osób z niepełnosprawnością słuchu. Stąd w środowisku tych osób przygotowywane są obecnie skargi, które mają doprowadzić do zmiany tej sytuacji. Podsumowując swoje wystąpienie, prelegentka stwierdziła, że w naszym kraju obok działań, które „popychają coś do przodu”, są podejmowane działania, które powodują, że „coś idzie do tyłu”. Przykładem takich działań jest obniżenie wymagań przez Krajową Radę Radiofonii i Telewizji, gdzie jedynie 15–20% seansów w kinach powinno mieć odpowiednie dostosowania. Wiszyńska-Rakowska przypomniała, że kluczowym dokumentem dla wyrównywania szans osób z niepełnosprawnościami jest Konwencja i zaapelowała, by w każdym przypadku, gdy osoby czują, że nie są słuchane, pisały skargi do RPO.

Tematem kolejnego wykładu była „Self-adwokatura, czyli samorzecznictwo osób z niepełnosprawnością intelektualną”. Swoimi doświadczeniami w tym zakresie podzieliły się panie Maryna Leszczyc i Anna Stanisławska, lokatorki mieszkania wspomagane, prowadzonego przez Warszawskie Koło Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością

Intelektualną (PSONI). Pani Maryna poinformowała, że na co dzień uczęszcza do Środowiskowego Domu Samopomocy (ŚDS) w Warszawie. Lubi słuchać muzyki – najchętniej piosenek Ewy Demarczyk i Bułata Okudźawy. Pani Anna również jest uczestniczką ŚDS w Warszawie i także lubi słuchać muzyki, przede wszystkim zespołu Maanam i piosenek Kory. Obie panie, zapytane przez moderatorkę spotkania (Klaudę Majewską-Bielską – przewodniczącą Koła Naukowego, współorganizatora Konferencji), skąd przyjechały, odpowiedziały, że „z Hożej, z mieszkania wspomaganego”. Mieszkańcy domu (dziewięć osób) sprzątają go, przygotowują posiłki, „żeby można było zaprosić gości”, jak powiedziała pani Anna, ale też „chodzą na różne wycieczki z terapeutą, a dwa razy w tygodniu przychodzi fizjoterapeuta” – dodała pani Maryna. Na pytanie, czy warto mieszkać w takim domu, obie zgodnie stwierdziły, że tak. Panie należą także do Klubu *Przyjaciel*, z którym m.in. zwiedzają różne miejsca w stolicy, były już ZOO, Centrum Nauki Kopernik i Pałacu Łazienkowskim. Na co dzień, gdy przebywają w ŚDS, mogą korzystać np. z pracowni dziewiarskiej, plastycznej i muzycznej (pani Maryna), świetlicy, kąpka na odpoczynek, chodzą na pływalnię (pani Anna). Na pytanie moderatorki o pracę, pani Maryna stwierdziła, że kiedyś zajmowała się otwieraniem puszek, a teraz jest wolontariuszem w Centrum DZWONI i układa dokumentację. Natomiast pani Anna wspomniała, że wykonywała już próbne prace i czeka na decyzję.

Moderatorka poprosiła innego uczestnika spotkania, również przedstawiciela środowiska osób z niepełnosprawnością intelektualną – pana Bartka, o podzielenie się swoimi doświadczeniami zawodowymi. Pan Bartek zaczynał swoją pracę od Starbucksa. Obecnie jest zatrudniony na umowę o pracę i w ramach swoich obowiązków wyciera stoliki, zajmuje się zmywaniem naczyń oraz wyrzucaniem śmieci. Zapytany, czy warto pracować, z przekonaniem odpowiedział twierdząco.

Kolejne pytanie dotyczyło współpracy obu pań z Kołem Naukowym Edukacji

i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną IDEM. Jako uczestniczki realizowanego obecnie projektu dla self-advokatów były pytane o tematy rozmów na spotkaniach. Pani Maryna wskazała kilka takich obszarów: „o emocjach, o seksualności, o Internecie”. Obie panie korzystają z Facebooka. W odpowiedzi na pytanie dotyczące bycia self-advokatem i związanego z tym występowania w swoim imieniu, pani Anna stwierdziła, że jest ważne, żeby np. lekarz pytał bezpośrednio ją o jej zdrowie, a nie kogoś, kto jest z nią w gabinecie. Pani Maryna dodała, że bycie self-advokatem jest dla niej ważne, gdy idzie do kosmetyczki: „sama wiem, co mi jest potrzebne”.

Panie uczestniczyły też w konsultacjach odnośnie do dostępności. Pani Maryna poinformowała zebranych, że czytała przedstawiane jej dokumenty i mówiła, czy są one dla niej zrozumiałe. Z kolei pani Anna zaznaczyła, że gdy coś jest dla niej niezrozumiałe, wtedy pyta swoich rodziców lub opiekunów. Rozmówczynie były też pytane o korzystanie z komunikacji miejskiej – czy jeżdżą samodzielnie i czy napotykają jakieś problemy. Pani Anna samodzielnie jeździ komunikacją miejską, przy czym, jak stwierdziła, kiedyś była traktowana źle, „ale teraz jest dobrze”. Pani Maryna zwróciła uwagę na fakt, że „kiedyś było dużo tramwajów wysokopodłogowych, a teraz jest dużo niskopodłogowych i to jest dobrze”. Obie panie z pełnym przekonaniem polecają innym osobom takie mieszkanie wspomagane: „jest bardzo fajne” (p. Anna), „to mieszkanie będzie w Waszych sercach” (p. Maryna).

Następny wykład – „Dlaczego godność jest najważniejszym prawem człowieka? O tym, jak walka o realizację godności zmienia życie osób z niepełnosprawnością intelektualną” autorstwa dr Moniki Zimy-Parjaszewskiej – był bardzo dynamiczny i... niespodziewanie dla uczestników miał formę kolokwium. Po zadaniu/wyświetleniu pytania był czas na indywidualne zastanowienie się nad wyborem odpowiedzi (jednej z trzech możliwych), a następnie, na dany znak, wspólne podanie odpowiedzi

przez uczestników konferencji. Pytania były punktami wyjścia do omawiania wspólnie z uczestnikami konferencji różnych aspektów dotyczących realizacji prawa do godności osób z niepełnosprawnością intelektualną, tym samym aspektów, które mają szczególne znaczenie dla sytuacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. Pierwsze pytanie dotyczyło daty ratyfikowania przez Polskę *Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnością*. Większość osób potrafiła podać właściwą datę tego wydarzenia. Ale gdy prelegentka zapytała, ile razy mieli w ręku Konwencję, ...zaległa wymowna cisza. Zima-Parjaszewska podkreśliła, że to ważne, szczególnie dla osób z niepełnosprawnością, by znać Konwencję, a tym samym należne takim osobom prawa, ponieważ „każdy taki dzień to szansa, by zmienić coś w swoim życiu”.

Kolejne pytanie dotyczyło orientacji, kto w naszym kraju jest Rzecznikiem Praw Obywatelskich. Okazało się, że niewiele osób ma taką wiedzę, a jest ona, jak zwróciła uwagę pani doktor, bardzo ważna – w szczególności dla osób z niepełnosprawnością, w z niepełnosprawnością intelektualną. To istotne, aby te osoby miały świadomość, do kogo mogą się poskarżyć w przypadku, gdy np. naruszane są ich prawa. Odpowiedź na pytanie o Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych nie sprawiła problemu. Tu większość osób miała dobrą orientację, lecz nie wszystkie wiedziały, że jest to osoba niewidoma, co jest bardzo wymowne, gdyż pokazuje, że osoby z niepełnosprawnością również mogą pełnić w państwie odpowiedzialne funkcje. Pytanie dotyczące znajomości skrótu ETR również okazało się proste – self-adwokaci bardzo dobrze wiedzieli, że oznacza to tekst łatwy do czytania oraz że taki tekst jest potrzebny wszystkim. Następne pytanie weryfikowało przekonania uczestników na temat tego, czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną może być rodzicem. Jedna z osób (uczestnik ŚDS) uważała, że jest to możliwe tylko wtedy, gdy taka osoba ma pracę i mieszkanie. Ustosunkowując się do tej odpowiedzi, dr Zima-Parjaszewska, przy aktywnym

udziale pozostałych osób z niepełnosprawnością intelektualną, zastanawiała się, co jest najważniejsze, żeby być rodzicem. Padły różne odpowiedzi, wśród których najczęstszą było stwierdzenie, że trzeba „kochać dziecko”. Prelegentka wyraźnie podkreśliła prawo osób z niepełnosprawnością intelektualną do bycia rodzicem, zauważyła jednak, że jeśli okaże się, że taka osoba nie potrafi zatroszczyć się o dziecko, wówczas państwo powinno zapewnić dziecku opiekę – podobnie jak ma to miejsce w przypadku osób pełnosprawnych. Zebrani nie mieli żadnych problemów z podaniem twierdzącej odpowiedzi na pytanie, „czy urzędnicy powinni stosować *Konwencję o prawach osób z niepełnosprawnością*”, a jeżeli urzędnik nie zna Konwencji, to „trzeba mu o niej powiedzieć”.

Pytanie dotyczące instytucji ubezwłasnowolnienia osoby z niepełnosprawnością intelektualną pokazało, że zdecydowana większość uważała, że w Polsce najczęściej ubezwłasnowolnieni są seniorzy, np. z chorobą Alzheimera. Stało się ono punktem wyjścia do ukazania problemu, związanego z często stosowanym w Polsce ubezwłasnowolnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną. Self-adwokaci dobrze orientowali się, czym jest ubezwłasnowolnienie, wskazując, że jest to „pozbawienie kogoś możliwości decydowania o sobie”. Zima-Parjaszewska przyrównała sytuację ubezwłasnowolnienia do „życia w zamkniętym pudełku”, czyli tak, „jakby kogoś nie było”. Następnie wraz z zebranymi zastanawiała się, co to jest godność. Część osób (uczestników ŚDS) uważała, że „to jest święto” lub „to nasze życie”, natomiast jedna ze studentek stwierdziła, że to znaczy „być traktowanym jak człowiek, a nie jak przedmiot”. Oznacza to, że osoba powinna być traktowana podmiotowo, czyli „by mogła decydować sama o sobie”. Powołując się na art. 30 Konstytucji Rzeczypospolitej: „przyrodzona i niezbywalna godność stanowi źródło wolności”, prelegentka wyjaśniła, że człowiek „rodzi się z godnością”. Podkreśliła przy tym, że „bez godności nie ma człowieka, nie ma żadnych praw – ani

do pracy, ani do edukacji, ani do życia z innymi ludźmi”, dlatego „godność dla osób z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, to być albo nie być”. A społeczeństwo powinno „realizować tę godność w życiu”. Bardzo dobrą ilustracją godności był rysunek (wykonany przez innego autora), na którym w centrum znajdowało się pojęcie „godność”, natomiast wokół niego znalazły się pojęcia, które odzwierciedlały obszary realizowania jej w życiu, czyli: wolność, dostęp, równość, niezależność/autonomia, wartość, szacunek, gwarancja wolności praw. „Godność to najważniejsze prawo człowieka”.

Pojęciem powiązanim z godnością jest równość. Prelegentka wyjaśniła, że równość oznacza konieczność wyrównywania szans osób z niepełnosprawnością, co wiąże się z koniecznością zapewnienia niezbędnego wsparcia wszystkim osobom, które tego potrzebują. Jest to duże wyzwanie, gdyż wsparcie kosztuje, np. opłata asystenta. Zima-Parjaszewska powołała się na art. 32 Konstytucji Rzeczypospolitej, który wskazuje, że „wobec prawa wszyscy są równi” oraz że „nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”. Zapytała też uczestników konferencji, „jakie mamy prawa?”. W odpowiedzi pytani wskazywali: „prawo do wszystkiego, do wolności, do lekarza, do głosu, żeby jechać do Ośrodka, chodzić do pracy, a także prawo do odpoczynku, do życia, do poglądów,

do głosowania, do bycia takim, jakim jestem, do wyjazdów za granicę, do wyboru ścieżki zawodowej, do prywatności, do tożsamości płciowej, do miłości, do posiadania rodziny, do wyznania”.

Odnosząc się zagwarantowanej w Konstytucji równości wszystkich wobec prawa, prelegentka wskazała, że nie wolno dyskryminować, czyli traktować nierówno osób z niepełnosprawnością, w tym też osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na pytanie „co oznacza równo traktować?”, jeden z self-adwokatów odpowiedział, że to znaczy „dobrze traktować”, a inny stwierdził: „poczuć się człowiekiem”. Prelegentka zwróciła uwagę, że wprawdzie w Polsce prowadzi się wiele dyskusji dotyczących osób z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, lecz nie są one na nie zapraszane. Podkreśliła, że to jest również wyraz dyskryminacji tych osób, brak poszanowania ich godności. Przejawem tego jest też częste pozbawianie osób z niepełnosprawnością intelektualną możliwości wyboru w sprawach, które ich dotyczą, np. wyboru, co dana osoba chce zjeść, w co chce się ubrać, jak spędzić czas itp. Wiele z tych osób nie może wybierać, „bo inni już wybrali za nich”. Doktor Zima-Parjaszewska zaapelowała, by realizując prawo do godności, dawać możliwość wyboru tym osobom.

Na zakończenie konferencji organizatorzy podziękowali prelegentom i uczestnikom oraz wyrazili nadzieję na kolejne spotkanie za rok.

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

- Anna Hryniewicka*
Praca doktorska Marii Grzegorzewskiej w kontekście ówczesnego rozwoju nauk psychologicznych oraz niektórych aspektów jej biografii (1)5
- Anna Hryniewicka*
Hart ducha i kreatywność Marii Grzegorzewskiej w pokonywaniu barier stojących na drodze jej edukacji (2)85
- Anna Hryniewicka*
Warszawskimi śladami Marii Grzegorzewskiej (3)165
- Anna Hryniewicka*
„Pogański anioł” – refleksje na temat postawy religijnej Marii Grzegorzewskiej (4)245
- Anna Hryniewicka*
Charakterystyka spuścizny Marii Grzegorzewskiej w Muzeum im. Marii Grzegorzewskiej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (5)325

OPRACOWANIA NAUKOWE

- Malwina Kocor*
Metoda bobomigów w rozwoju małych dzieci słyszących w świetle wybranych badań (1)20
- Libuša Radková, Lucia Ludvigová, Jerzy Rottermund*
Current problems with integration of children with Down syndrome in Slovakia from the parents' perspective (1)32
- Anna Bombińska-Domżał*
Wsparcie terapeutyczne ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole integracyjnej i włączającej – procedura interwencji na podstawie praktyki opartej na dowodach (evidence-based practice) (2)96
- Karolina Zdziechowska-Dzierżgwa*
Capabilities and limitations of preschoolers with autism spectrum disorders in terms of mastering numeracy skills (2)114
- Tomasz Gosztyła, Paweł Grygiel, Aneta Lew-Koralewicz*
Skala Praktyk Włączających – polska adaptacja Enabling Practices Scale (3)178
- Karolina Walczak-Człapińska*
„Moralne odłączanie się” i empatia świadków dręczenia rówieśniczego (3)193
- Joanna Głodkowska*
Nauczyciele i uczniowie edukacji włączającej w sytuacji trudnej czasu pandemicznego – wstępna konceptualizacja. Część 1 (4)256
- Agnieszka Kowalczyk*
Determinanty wypalenia zawodowego pracowników szkół specjalnych (4)269
- Tetiana Skrypnyk, Oksana Taran, Olga Nedashkivska*
Harmonization of the sensorimotor state of children with ASD as a factor in increasing their adaptive capabilities (4)282
- Joanna Głodkowska*
Nauczyciele i uczniowie edukacji włączającej w sytuacji trudnej czasu pandemicznego – wstępna konceptualizacja. Część 2 (5)336
- Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska*
Dokąd zmierza edukacja? Kontekst zmian systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (5)345

- Natalia S. Havrylova, Oksana V. Konstantyniv, Oleksiy V. Havrylov*
Individual features of communication skills in children with autism spectrum disorders (5)359

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- Anna Prokopiak*
Metoda rytmu serca Kelly Hunter w pracy teatralnej z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (1)47
- Andrzej Twardowski*
Rola wirtualnych wizyt domowych z wykorzystaniem coachingu we wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w okresie pandemii COVID-19 (2)127
- Maja Zielińska*
Szkolny Program Interwencyjny INPP Sally Goddard Blythe w pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce (2)138
- Agnieszka Stefanow*
Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w układzie przedsionkowym a codzienne funkcjonowanie w aktywnościach przedszkolnych dziecka ze spektrum autyzmu. Studium przypadku z zaleceniami do pracy z dzieckiem w przedszkolu (3)206
- Emilia Aksamić, Sylwia Trafna-Jurkiewicz*
Obszary nieprzystosowania społecznego na przykładzie dziecka z zaburzeniami zachowania. Studium przypadku (4)291
- Ewa Skrzetuska, Małgorzata Majkowska*
Skuteczność włączenia dziecka z zaburzeniami rozwoju do środowiska przedszkolnego. Doświadczenia z przedszkola integracyjnego (5)369

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*
Błogosławiona Matka Elżbieta Róża Czacka – wybitna tyflopédagog (1)56
- Małgorzata Walkiewicz-Krutak*
Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1951–2022) – wspomnienie (2)147
- Wołodimir Szewczenko*
Feliks Mowczanowski (1853–1921) i jego innowacyjne podejście do edukacji dzieci głuchoniemych w początkach XX wieku (3)221

PRAWO I PRAKTYKA

- Małgorzata Szeroczyńska*
Zakaz przewłaszczenia nieruchomości na zabezpieczenie lichwy (1)70
- Małgorzata Szeroczyńska*
Opieka wytchnieniowa – bezpłatna forma wsparcia dla opiekuna faktycznego osoby z niepełnosprawnością (2)150
- Małgorzata Szeroczyńska*
Osoba ubezwłasnowolniona jako pracownik. Część 1 (3)229
- Małgorzata Szeroczyńska*
Osoba ubezwłasnowolniona jako pracownik. Część 2 (4)303

Małgorzata Szeroczyńska

Klub integracji społecznej instrumentem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnościami (5)380

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

Marzena Szafińska-Chadała, Dariusz Świdkiewicz

70-lecie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Marii Grzegorzewskiej w Zielonej Górze (4)311

Bernadetta Kosewska

Kryzys psychiczny dzieci i młodzieży w Polsce. Poszukiwanie rozwiązań – Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży (4)314

Elżbieta Paradowska

Sprawozdanie z konferencji w ramach obchodów Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną, Warszawa, 5 maja 2022 (5)392

RECENZJE

Katarzyna Smolińska

Iwona Konieczna: Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno-empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, ss. 338 (4)318

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

Dominika Wiśniewska (red.): Dorastanie między dwoma światami. Społeczne konteksty rozwoju słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, ss. 188 (*Kornelia Czerwińska*) (1)

Emilia Śmiechowska-Petrovskij (red.): Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki. Wybrane zagadnienia. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2021, ss. 148 (*Kornelia Czerwińska*) (2)

Ita Plutowska-Witaszek: Supelki, czyli marzenia się spełniają. PHW ARTI Artur Rogala, Mariusz Rogala sp. j., Ożarów Mazowiecki 2022, ss. 96 (*Joanna Moleda*) (3)

Maria Grzegorzewska: Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I–III. Wydawnictwo APS, Warszawa 2021, ss. 184 (*Paulina Surgiel*) (4)

Irena Pospiszyl, Milena Miałkowska-Kozaryna: Polskie szkoły resocjalizacji. Wydawnictwo APS, Warszawa 2022, ss. 304 (*Wiktoria Boryca*) (5)