

## AUTOREFERAT

**1. Imię i nazwisko:** Marzena Buchnat

**2. Posiadane dyplomy, stopień naukowy:**

2003 - uzyskanie tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Dysertacja doktorska pt. *Wizje przyszłego życia dzieci przewlekle chorych na cukrzycę.*

Promotor : prof. zw. dr hab. Władysław Dykcik (UAM)

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Aleksandra Maciarz (UZ)

dr hab. prof. UAM Lechosław Gapik (UAM)

1998 - uzyskanie tytułu magistra - pedagogika – specjalność pedagogika specjalna na WSE UAM w Poznaniu

2000 - uzyskanie tytułu magistra - socjologia – specjalność Badanie rynku i opinii publicznej, Praktyczne zastosowanie socjologii na WNS UAM w Poznaniu

1999 - ukończenie Studiów Podyplomowych na WSE UAM w Poznaniu z zakresu Podstaw seksuologii

2002 - ukończenie Studiów Podyplomowych na WSE UAM w Poznaniu z zakresu Terapii pedagogicznej

2012 - ukończenie Studiów Podyplomowych na WSH w Lesznie z zakresu Wychowania Przedszkolnego i Kształcenia Zintegrowanego

**3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:**

1998 - 2003 - doktorant w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu

od 2003 - adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu (pierwszy etat)

2003 - 2006 - wykładowca w katedrze Podstaw Pedagogiki w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie

od 2006 - adiunkt w katedrze Podstaw Pedagogiki w Wyższej Szkole  
Humanistycznej w Lesznie (drugi etat)

**4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003r. o stopniach i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr65, poz.595 ze zm.):**

**a) tytuł osiągnięcia naukowego:**

*Formy organizacyjne kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*

**b) autor/autorzy, tytuł/ tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzent wydawniczy:**

Marzena Buchnat, *Formy organizacyjne kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 298.

Recenzent wydawniczy: dr hab. prof. APS Grzegorz Szumski

**c) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i uzyskanych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:**

Wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka, w szczególności z niepełnosprawnością intelektualną, umożliwiające mu w dorosłym życiu jak najpełniejszy udział w życiu społecznym, poprzez zapewnienie mu optymalnych warunków odpowiednich do jego indywidualnych potrzeb i możliwości stanowi inspirację w mojej pracy zawodowej. Towarzystwo dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w procesie edukacji szkolnej oraz możliwość obserwacji jej efektów ujawniających się w całokształcie funkcjonowania dziecka, w szczególności funkcjonowania społecznego, oraz pytania o mechanizmy warunkujące ten rozwój stały się źródłem motywacji do podjęcia badań i poszukiwań teoretycznych w tym obszarze i opracowania tej monografii.

Inspiracją teoretyczną do napisania mojej pracy był prowadzony współcześnie dyskurs pedagogiczny i socjologiczny, pod wpływem którego znajduje się również pedagogika specjalna, związany z transformacją postrzegania społecznego, hierarchii wartości, tolerancji czy otwartości na zmiany (Szkudlarek, 1992, 1993, 2000; Sztompka, 1999, 2002; Ziółkowski, 2000), w które wpisuje się edukacja, szczególnie w zakresie jej społecznych funkcji (Kwieciński, Witkowski, 1993; Kwieciński, 2000, 2002; Melosik, 1994, 1996, 2007; Śliwerski, 1993, 2001, 2009). Przeobrażenia społecznej funkcji edukacji mają również

odzwierciedlenie w jej roli w rozwoju osób z niepełnosprawnością. Kierunki zmian zachodzących w pedagogice specjalnej w kompleksowy sposób zostały ujęte przez Amadeusza Krause (2010) w sformułowanych paradygmatach. Stanowią wynik zmian systemowych i transformacyjnych, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 r., umożliwiającich otwarcie się na zachodnioeuropejskie koncepcje, m.in. integracji i normalizacji (Porter 1997; Hinz 2002, 2004). W efekcie tych zmian nastąpiła reforma szkolnictwa specjalnego dająca możliwość dzieciom z niepełnosprawnością realizacji obowiązku szkolnego w formach kształcenia niesegregacyjnego. Szczegółowe rozważania na temat koncepcji integracyjnego kształcenia osób z niepełnosprawnością, które można odnaleźć w pracach między innymi: Jadwigi Boguckiej i Małgorzaty Kościelskiej (1996), Marii Chodkowskiej (2002, 2004), Iwony Chrzanowskiej (2006, 2009, 2010, 2013); Władysława Dykcika (2010); Zenona Gajdzicy (2006, 2013); Aleksandra Hulka (1992); Zdzisławy Janiszewskiej-Nieścioruk (2007); Amadeusza Krausego (2000, 2004, 2010); Aleksandry Maciarz (1987, 1999); Sławomiry Sadowskiej (2005, 2006); Grzegorza Szumskiego (2006, 2010); Teresy Żółkowskiej (2002, 2004), stanowiące istotny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej, odegrały ważną rolę w rozwoju mojego sposobu myślenia, przez co przyczyniły się do końcowego kształtu opracowania mojej monografii.

Ostateczne opracowanie tematu było podyktowane poniższymi założeniami teoretycznymi:

Uczestnictwo człowieka w życiu społecznym zależy od zdobytych przez niego kompetencji społecznych. Warunkują one efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach i są nabywane w czasie treningu społecznego, który trwa przez całe życie jednostki. Determinowane są przy tym dyspozycjami instrumentalnymi i motywacyjnymi, a także oddziaływaniem społecznym, zwłaszcza wychowawczym. To środowisko, w którym znajduje się dziecko, kształtuje jego potrzeby, wartości, motywację do działania, implikując efektywność nabywanych kompetencji społecznych (Maczak, 2007, s. 8). W okresie dzieciństwa kluczowym środowiskiem kształtującym kompetencje społeczne jest szkoła. Zgodnie z ekologiczną teorią systemów Urie Bronfenbrennera (1994) człowiek funkcjonuje w relacjach z otaczającym go środowiskiem, które stanowi układ wzajemnie zależnych podsystemów osadzonych jeden w drugim. Model ten uwzględnia pięć hierarchicznie uporządkowanych systemów: mikrosystem, makrosystem, mezosystem, egzosystem i chronosystem. Systemy te wpływają na siebie w sposób dwukierunkowy, uwzględniając

złożoność wzajemnych powiązań. Przestrzenią bezpośredniej aktywności dziecka jest mikrosystem, np. rodzina czy klasa szkolna. Osadzenie w określonym systemie w istotny sposób determinuje zakres i jakość doświadczeń, jakie zdobywa jednostka, a także sposób ich interpretacji. Szkoła jako miejsce zdobywania doświadczeń, w którym dziecko spędza znaczną część swojego czasu, stanowi szczególnie ważne środowisko, warunkujące kształtowanie się kompetencji społecznych.

Obowiązujący w Polsce system organizacji kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, umożliwia im realizację obowiązku szkolnego w trzech formach kształcenia: segregacyjnej (szkoły specjalnej), integracyjnej (klasy integracyjnej) i inkluzyjnej (szkoły ogólnodostępnej). Rozszerzenie oferty edukacyjnej o kształcenie integracyjne i inkluzyjne było odpowiedzią na zmiany ideowe, w wyniku których nastąpiła humanizacja życia społecznego i rozwój koncepcji społecznej integracji. Wnioski z badań prowadzonych nad sytuacją dzieci z niepełnosprawnością w systemie integracyjnym i inkluzyjnym dowodzą jednak trudności z realizacją założeń tych koncepcji.

Biorąc pod uwagę istotny wpływ środowiska szkolnego na rozwój kompetencji społecznych, które staną się wyznacznikami jakości przyszłego życia w społeczeństwie, istotne wydawało mi się określenie, w jaki sposób poszczególne formy kształcenia determinują ten rozwój. Przeanalizowanie tych strukturalnych uwarunkowań wydaje mi się szczególnie ważne z uwagi na specyfikę badanej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tj. dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się ogólnorozwojowymi deficytami, które powodują trudności w uczeniu się i przystosowaniu społecznym. Taki poziom funkcjonowania przyczynia się do zajmowania określonej pozycji w przestrzeni społecznej, która wyznacza pole doświadczeń, warunkujące zakres i jakość kształtowanych kompetencji społecznych. Zgodnie z teorią Pierre'a Bourdieu (2005) na miejsce zajmowane w przestrzeni szkolnej wpływ mają dwa procesy. Pierwszy z nich to umiejscowienie jednostki w polu społecznym przez obiektywne siły społeczne, od których jest ona w tej przestrzeni zależna – w przypadku pola szkolnego chodzi głównie o nauczycieli, ale także o rówieśników. Drugi proces to umiejscawianie się jednostki na podstawie indywidualnego potencjału autolokacyjnego, czyli jej habitusu. W grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną indywidualny potencjał autolokacyjny, związany z poznawaniem i rozumieniem otaczającej rzeczywistości, przejawiającym się w sposobach zachowania, odczuwania czy myślenia, jest znacznie ograniczony. Wynika to m.in. z deficytów w zakresie myślenia,

postrzegania społecznego, komunikowania się, uczenia się, które istotnie zawężają możliwości analizy własnego zachowania (Borzyszkowska, 1985; Chrzanowska, 2003; Gajdzica, 2007; Janiszewska-Nieścioruk, 2001; Kościelska, 1984; Obuchowska, 1999; Pilecka, 2003). Takie ograniczenia mogą prowadzić do stwierdzenia, że poznanie staje się raczej wynikiem odtworzenia społecznych dyspozycji niż postacią własnej wiedzy. Pole szkolne, którego częścią jest uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, staje się zatem wyznacznikiem jego zachowania. Wynika z tego szczególne zainteresowanie formą organizacji kształcenia, która determinuje szkolny mechanizm lokalizacyjny. Szkoła, która stwarza odpowiednie do potrzeb i możliwości ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunki do ogólnego rozwoju, umożliwia również kształtowanie się jego kompetencji społecznych warunkujących prawidłowy przebieg socjalizacji.

Podstawowym celem mojej monografii było określenie poziomu funkcjonowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich strukturalnych uwarunkowań. Przeprowadzona przeze mnie diagnoza czynników strukturalnych miała ukazać ewentualne różnice lub ich brak między poziomem funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a trzema formami organizacji kształcenia: segregacyjną, integracyjną i włączającą. W swojej pracy podjęłam również próbę określenia wpływu uwarunkowań edukacyjnych i motywacyjnych na kształtowanie się kompetencji społecznych oraz wskazania zależności między tymi uwarunkowaniami a formą organizacji kształcenia. Wielowątkowość poruszanej problematyki znalazła odzwierciedlenie w strukturze pracy, liczącej jedenaście rozdziałów.

Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczno-poglądowy. Przedstawiłam w nich teorie warunkujące rozumienie społecznego funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a także założenia i organizację ich systemu kształcenia. W rozdziale pierwszym podjęłam dyskusję wokół pojęcia niepełnosprawności w różnych koncepcjach teoretycznych, które w szczególny sposób implikują jego społeczny wymiar. Na podstawie tych podejść przeanalizowałam definicje niepełnosprawności intelektualnej, podkreślając jej społeczny wymiar, uwzględniający wzajemne uwarunkowanie niepełnosprawności intelektualnej i kontekstu środowiskowego. Następnie chciałam zwrócić uwagę na problemy z diagnozowaniem osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w obszarze występowania czynników etiologicznych natury biologicznej i społecznej.

W rozdziale drugim przedstawiłam perspektywę edukacyjną osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Przeanalizowałam uwarunkowania rozwojowe dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia nauki w szkole, dokonałam

charakterystyki poszczególnych procesów poznawczych oraz specyfiki procesu uczenia się. Następnie przedstawiłam szkołę jako miejsce socjalizacji ucznia, kładąc szczególny nacisk na zróżnicowanie warunków, jakie oferują trzy formy organizacji kształcenia dostępne uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W rozdziale tym w syntetyczny sposób przedstawiłam także wyniki badań prowadzonych na gruncie polskiej i zachodnioeuropejskiej pedagogiki specjalnej i psychologii społecznej, poświęconych problematyce kształcenia niesegregacyjnego i segregacyjnego uczniów z niepełnosprawnością.

Zagadnienia dotyczące kształtowania kompetencji społecznych, ich uwarunkowań oraz funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną przedstawiłam w rozdziale trzecim. Omówiłam w nim aspekty teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, wykorzystując ją do wyjaśniania znaczenia przestrzeni szkolnych w procesie nabywania kompetencji społecznych przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W szczególności analizowałam kwestię umiejscowienia społecznego w określonym fragmencie przestrzeni społecznej trzech form organizacji kształcenia, jakie wyznacza pole szkolne, które warunkuje wytwarzanie kapitału społecznego.

W rozdziale czwartym zaprezentowałam konstrukt badawczy, perspektywę interpretacyjną, w której zostały osadzone wyniki badań, przyjęty paradygmat, jak również metodę badań, konstrukcję narzędzi badawczych, dobór próby badawczej i sposób przeprowadzenia badań. W rozdziałach od piątego do dziesiątego przedstawiłam prezentację wyników badań przeprowadzonych wśród 180 uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych, dotyczących poziomu ich kompetencji społecznych oraz ich uwarunkowań. W rozdziale jedenastym dokonałam podsumowania będącego próbą odpowiedzi na postawione pytania i hipotezy badawcze oraz ich interpretacji. W zakończeniu przedstawiłam syntezę przeprowadzonych badań oraz wnioski dotyczące kształtowania się kompetencji społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu społecznym, jakim jest szkoła.

#### Omówienie badań własnych:

Sytuacja edukacyjna dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na przestrzeni ostatnich lat uległa zmianie. Obecnie obowiązujące przepisy w pełni umożliwiają realizację obowiązku szkolnego w trzech formach organizacji kształcenia, tj. w szkolnictwie specjalnym, szkolnictwie ogólnodostępnym i szkolnictwie integracyjnym, odpowiadając tym

samym na założenia kształcenia segregacyjnego, integracyjnego i inkluzyjnego. Koncepcje kształcenia niesegregacyjnego (integracyjnego), które ukształtowały się w latach 70. XX wieku szybko zostały przyjęte, stanowiąc istotny nurt w zachodniej pedagogice specjalnej. Na podłożu tych założeń teoretycznych powstała w latach 90 koncepcja edukacji włączającej, rozszerzając w znaczący sposób światopogląd postrzegania edukacji osób z niepełnosprawnością (Szumski, 2010, s.73). Zmiana podejścia do kształcenia osób z niepełnosprawnością implikowała w istotnym wymiarze zmianę ich sytuacji społecznej. Przejścia od nauczania w grupie homogenicznej osób z niepełnosprawnością do grupy heterogenicznej osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi, w znacznej mierze zdeterminowało ich zakres jak i charakter funkcjonowania w przestrzeni szkolnej. Zgodnie z badaniami statystycznymi<sup>1</sup> udział uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie ogólnodostępnym, z roku na rok wzrasta w związku z coraz większym rozpowszechnieniem niesegregacyjnych form kształcenia. W związku z tym faktem, uważam, że warto się zastanowić nad efektywnością kształcenia niesegregacyjnego i to zarówno w obszarze społecznym jak i poznawczym.

Dotychczasowe badania<sup>2</sup>, które zostały przeprowadzone w zakresie społecznego funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia w Polsce dotyczyły różnych jej aspektów, między innymi: relacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z ich pełnosprawnymi rówieśnikami, pozycji społecznej, poziomu przystosowania społecznego oraz subiektywnych odczuć więzi interpersonalnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z ich klasowymi kolegami. Uzyskane w nich wyniki w większości wskazują na niekorzystną sytuację uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w systemach niesegregacyjnych. Trzeba mieć jednak na uwadze, że wyniki tych badań przedstawiają sytuację ucznia z niepełnosprawnością w poszczególnych formach kształcenia. W zakresie porównania wszystkich trzech form organizacji procesu edukacji przeprowadzone, przez K. Barłóg (2008), G. Szumskiego (2010)

---

<sup>1</sup> Zgodnie z badaniami GUS z roku 2012/2013 (s.146) liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na I i II etapie edukacyjnym uczęszczających do szkoły specjalnej stanowi 40% badanej grupy (23 411 osób), do oddziałów specjalnych w szkole ogólnodostępnej 1% (771 osób), do klas integracyjnych 24% (13 969 osób) i do klas ogólnodostępnych 35% (29565 osób).

<sup>2</sup> Między innymi badania prowadzone przez: J. Bąbkę (2003); K. Barłóg (2008); M. Buchnat (2012); M. Chodkowską (2004); I. Chrzanowską (2002, 2003, 2003b, 2010); K. Ćwirynkało (2010); E. Dyduch (1999); Z. Gajdzię (2003, 2007, 2008); J. Głodkowską (1999); B. Grzyb (2013); B.J. Hałaj (2003); Z. Janiszewską-Nieścioruk (1999, 2000, 2007); J.Lipińską (1999); J.Lipińską-Lokś (2003); A.Maciarz (1985, 1987, 1999); A.Mikruta (2004); A.Nowicką, H.Ochoczenko (2004); S.Sadowską (2005, 2006); G.Szumskiego (2010); G.Szumskiego, M.Karwowskiego (2012); G.Więcka (2005, 2008); A.Zamkowską (2008).

oraz G. Szumskiego i M. Karwowskiego (2012), badania ujawniają również niski poziom funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w szkołach ogólnodostępnych (kształceniu inkluzyjnym) w stosunku do szkół specjalnych (kształceniu segregacyjnym). Przeprowadzone wcześniej badania pozwoliły na dostrzeżenie wielu predyktorów korelujących bezpośrednio z różnymi formami organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale nie odpowiedziały na pytanie, na ile dostępne obecnie formy kształcenia warunkują jakość funkcjonowania społecznego tych osób. Przeprowadzone przez mnie badania miały właśnie na celu pogłębienie tej wiedzy przez określenie znaczenia pola szkolnego trzech form organizacji kształcenia dla kształtowania się kompetencji społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Moją intencją było określenie, jak w szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej funkcjonują społecznie te dzieci, ale także ujawnienie, jakie czynniki warunkują kształtowanie się ich kompetencji społecznych oraz wskazanie, jakie znaczenie dla tych czynników mają poszczególne przestrzenie szkolne.

Poruszona przeze mnie tematyka badań wydaje się szczególnie istotna ze względu na to, że przedstawione powyżej wyniki badań wskazują na zależność, która budzi niepokój o zgodność pomiędzy przesłankami teoretycznymi kształcenia integracyjnego, jak i inkluzyjnego a obrazem rzeczywistym. Na problemy w obszarze edukacji integracyjnej i inkluzyjnej zwracają uwagę w swoich pracach między innymi: I. Chrzanowska (2009, 2010, 2013); Z. Gajdzica, J. Iwińska (2013), M. Gołubiew i A. Krause (2007); Z. Janiszewska-Nieścioruk (2007); A. Karuse (2000, 2003, 2010); T. Żółkowska (2004). Obecność nowych koncepcji kształcenia w systemie edukacji osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest już niepodważalnym faktem, pozostaje zatem eksploracja tych form kształcenia w celu odzwierciedlenia ich rzeczywistych problemów, by móc określić, na ile poszczególne ich formy organizacji dotyczące edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, faktycznie zapewniają optymalne warunki dla ich rozwoju, przyczyniając się do wyrównania szans życiowych i normalizacji. Na ile lokalizacja w określonej formie szkolnej przestrzeni nie powoduje, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na swój kapitał kulturowy, stanowią główną płaszczyznę odtwarzania nierówności społecznych, pogłębiając w ten sposób zakres przemocy symbolicznej.

Uważam, że określenie, jaki wpływ ma forma organizacji kształcenia na funkcjonowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, pozwoli ujawnić faktyczną specyfikę tych środowisk i jej znaczenie na jakość edukacji. Wnikliwe przeanalizowanie zależności teoretycznych może natomiast stanowić rzetelną przesłankę do



wskazania obszarów do zmiany w tych systemach szkolnych, a także odpowiedniego sposobu działania pedagogicznego dla nauczycieli, który będzie odgrywał kluczową rolę we wzmacnianiu lub neutralizowaniu różnic uczniowskich kapitałów kulturowych.

W przeprowadzonych badaniach przyjął, zgodnie z założeniami S. A. Meier (2000), że funkcjonowanie społeczne jest w pewnym wymiarze zjawiskiem złożonym. Z jednej strony stanowi określoną kompetencję, z drugiej strony, ze względu na to, że podlega ciągłej ewolucji i jest uzależniona od czynników zewnętrznych, jest procesem. Złożoność funkcjonowania społecznego polega na wzajemnej zależności procesu od kompetencji, jak i na odwrót. Zdaniem T. A. Cavella funkcjonowanie społeczne to dokonywanie przez jednostkę wyborów podczas wykonywania zadań społecznych i zgodności tych wyborów z preferencjami społecznymi. Przy czym funkcjonowanie społeczne, jak i przystosowanie społeczne oraz umiejętności społeczne stanowią składniki kompetencji społecznych (Mazurek-Kucharska, 2006, s.61), które implikują efektywność funkcjonowania jednostki w otaczającym ją rzeczywistym świecie, nabytym w toku treningu społecznego (Matczak, 2007 s.7). Zgodnie z takim rozumieniem funkcjonowania społecznego w prowadzonych badaniach analizowałam następujące kompetencje społeczne (wyróżnione na podstawie U. Jakubowskiej, 1996 s.30-34) w zakresie: zdolności i/lub umiejętności ogólnych, adaptacyjnych, budowania więzi emocjonalnych, efektywnego komunikowania się, zdolności lub umiejętności osiągania własnych celów, specyficznych umiejętności sprawczo-instrumentalnych, których wyznacznikami był poziom: przystosowania się szkolnego, uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych, udziału w życiu szkoły oraz zajmowanej pozycji społecznej.

Z dotychczas przeprowadzonych analiz naukowych można postawić stwierdzenie, że kształtowanie kompetencji społecznych zgodnie z przyjętym w pracy modelem A. Matczak jest uwarunkowane dyspozycjami instrumentalnymi, motywacyjnymi i środowiskiem społecznym (Matczak, 2007, s.8). W związku z tym w przeprowadzonych badaniach podjęłam również analizę tego, jak poziom osiągnięć szkolnych (jako wyznacznik funkcjonowania poznawczego) determinuje jakość funkcjonowania społecznego ucznia. Zbadanie edukacyjnych uwarunkowań funkcjonowania społecznego miało umożliwić mi ustalenie występowania związku lub jego braku pomiędzy poziomem kompetencji poznawczych (wyrażanych jako osiągnięcia szkolne) a kompetencji społecznych. Przy czym uwarunkowania edukacyjne ograniczyłam do kompetencji poznawczych w zakresie kluczowych umiejętności językowych jak i matematycznych. Zawężenie to było

podcyktowane wiarygodnością badań, ponieważ zakres tych kompetencji jest diagnozowany w ramach Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów.

Badaniami objęłam również poziomy motywacji i lęku, które warunkują intensywność podejmowanych działań i to zarówno na płaszczyźnie treningu społecznego, warunkującego powstawanie kompetencji społecznych, jak i nabywania kompetencji poznawczych.

Trzeci komponent warunkujący kształtowanie kompetencji społecznych to środowisko społeczne. Zgodnie z założeniami teorii ekosystemów U. Bronfenbrennera funkcjonowanie społeczne jest determinowane przez mikrosystemy, w których dana jednostka jest zagnieżdżona. W ramach poruszanej tematyki w przeprowadzonych badaniach kluczowym czynnikiem była szkoła jako miejsce umiejscowienia się ucznia, warunkujące wytwarzanie jego kapitału społecznego. To właśnie trzy formy organizacji kształcenia, tj.: szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna i klasa integracyjna stanowiły główne źródło eksploracji badawczej w celu ustalenia, jak poszczególne przestrzenie szkolne determinują funkcjonowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Pomimo że środowiskiem pierwotnym odpowiedzialnym za socjalizację każdego człowieka jest oczywiście rodzina, mikrosystemu tego jednak w sposób celowy nie poddałam szczegółowej analizie ze względu na to, że prowadzone przeze mnie badania koncentrowały się na szkolnych uwarunkowaniach funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Analizowanie uwarunkowań rodzinnych nie przyczyniłoby się do pogłębienia eksploracji badanego obszaru, ponieważ środowisko rodzinne nie jest w bezpośredni sposób determinowane środowiskiem szkolnym, które podlegało analizie. Mając jednak na uwadze kluczowe znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju każdego człowieka, zostało ono poddane kontroli pod kątem poziomu wykształcenia rodziców i struktury rodziny. Te dwie zmienne warunkują w dużej mierze postawy i style rodzicielskie, które implikują sposób wychowania dziecka przez rodziców, a zarazem kształtują ich rozwój społeczny. Znajomość tych czynników oraz poddanie ich kontroli pozwoliło na określenie, na ile w przeprowadzonych badaniach wpływ na rozwój kompetencji społecznych miało faktycznie środowisko szkolne, a nie środowisko rodzinne.

Przeprowadzone przeze mnie badania uwarunkowań strukturalnych, edukacyjnych i motywacyjnych funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną miało posłużyć odkryciu prawidłowości rządzących rzeczywistością edukacyjną dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną i doprowadzić do określenia kontekstu systemowego, który w sposób najbardziej optymalny ten rozwój będzie wspierać. Zbadanie znaczenia funkcjonowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w konkretnym

polu szkolnym jest tym bardziej istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę twierdzenie P. Bourdieu, że pole społeczne (szkolne) kończy się tam, gdzie przestają być wytwarzane jego efekty (Bourdieu, Wacquant, 2001, s.81). W związku z tym procesy zachodzące w określonym polu społecznym można interpretować w ramach sukcesów i porażek doraźnie osiągniętych w warunkach danej przestrzeni społecznej, jak i długoterminowo utrzymujących się poza nią. Konkludując, pole szkolne warunkuje kształtowanie kapitału społecznego, który ujawnia się zarówno w samej szkole jak i w innych przestrzeniach życia, a przede wszystkim determinuje jakość przyszłego życia społecznego osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Powyższy cel pozwolił mi na sformułowanie następujących głównych pytań badawczych:

1. Jaki jest poziom funkcjonowania społecznego ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
2. Czy istnieje związek pomiędzy poziomem funkcjonowania społecznego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia?
3. Jaki jest poziom funkcjonowania poznawczego uczniów czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
4. Czy istnieje związek pomiędzy poziomem funkcjonowania poznawczego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia?
5. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a poziomem funkcjonowania poznawczego?
6. Jaki jest poziom motywacji szkolnej i lęku szkolnego ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
7. Czy istnieje związek pomiędzy poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia?
8. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem funkcjonowania poznawczego?

W związku z tym, że przeprowadzone przez mnie badania koncentrują się na poszukiwaniu związków i zależności pomiędzy elementami badanej rzeczywistości, zakładają obiektywne

istnienie świata, dlatego koncepcja prowadzonych badań została osadzona w paradygmacie pozytywistycznym, który implikuje przyjęcie określonych założeń metodologicznych.

Do zgromadzenia danych w badanym obszarze posłużyłam się głównie metodami ilościowymi, natomiast metody jakościowe wykorzystałam w celu uzupełnienia i pogłębienia wiedzy w zakresie uzyskanych rezultatów. W obszarze prowadzonych badań ilościowych zastosowałam schemat badań korelacyjnych, pozwalający na oszacowanie współwystępowania zjawisk w badanej rzeczywistości (Rubacha 2008, s.30). Natomiast w obszarze badań jakościowych, posłużyłam się schematem studium przypadku polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze (Pilch, Bauman 2001, s.78). Przyjętą procedurę badawczą realizowałam metodą sondażu diagnostycznego (zgodnie z podziałem metod przyjętym za Pilch, Bauman, 2001, s.71-102), w której wykorzystywałam następujące techniki badawcze: wywiad, analiza dokumentów, metody testowania. W ramach zastosowanych technik dobrałam następujące narzędzia badawcze:

- badanie OBUT (Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów), w skład których wchodzi testy umiejętności językowych trzecioklasistów i test umiejętności matematycznych trzecioklasistów,
- kwestionariusz „Ja i moja szkoła” E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego (2002),
- Arkusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej,
- kwestionariusz wywiadu dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną dotyczący uczestnictwa w życiu szkoły,
- klasyczną technikę socjometryczną I. L. Moreno,
- kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole CBI (Classroom behavior Inventory Preschool to Primary) E. S. Schaefer, M. Aaronson za zgodą E. S. Schaefera, opracowanie polskie J. Rembowskiego.

W badaniach własnych analizie poddałam funkcjonowanie społeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. W związku z bardzo zróżnicowanym dostępem do osób badanych z uwagi na rodzaj szkoły zastosowałam kilka sposobów doboru próby badawczej. W przypadku uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej zastosowałam dobór losowy warstwowy. Warstwy były zróżnicowane ze względu na typ organizacji kształcenia: szkoły specjalne, klasy integracyjne. Natomiast w stosunku do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających

do szkoły ogólnodostępnej zastosowałam dobór celowy z uwagi na znaczne ograniczenie liczebności tej grupy badawczej.

Kryteria doboru do grupy badawczej były następujące:

- orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (w orzeczeniu obowiązuje stare nazewnictwo - upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim);
- brak sprzężeń – występowania zdiagnozowanych zaburzeń ruchowych, sensorycznych czy zaburzeń spektrum autystycznego;
- realizacja wcześniejszych lat edukacji w tej samej formie organizacji kształcenia;
- realizacja kształcenia na poziomie czwartej klasy szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej, lub klasy integracyjnej;
- realizacja kształcenia na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego.

Kryteria te miały na celu zapewnienie odpowiedniego doboru próby badawczej i wyeliminowanie zmiennych zakłócających rzetelność prowadzonych badań.

Badania, mające na celu zweryfikowanie założeń teoretycznych dotyczących funkcjonowania społecznego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia, przeprowadziłam w roku szkolnym 2012/2013 na terenie województwa wielkopolskiego. Ogółem badaniami objęłam 180 uczniów czwartych klas z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w tym 60 dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej, 60 uczniów z klasy integracyjnej i 60 uczniów ze szkoły ogólnodostępnej.

#### Interpretacja uzyskanych wyników badań

Efekty przeprowadzonych przez mnie badań, stanowią istotę podjęcia dyskusji na temat funkcjonowania społecznego, a zarazem rozwoju kompetencji społecznych ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającego do trzech form organizacji kształcenia, tj. szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Idea kształcenia integracyjnego jak i inkluzyjnego zakłada normalizację życia osób z niepełnosprawnością poprzez podniesienie kompetencji społecznych takiego ucznia w celu wyrównania jego szans na jak najpełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. W przedstawionej analizie, dotyczącej uwarunkowań kształtowania kompetencji społecznych zgodnie z poglądami A. Matczak (2007) są one determinowane dyspozycjami

instrumentalnymi, motywacyjnymi i środowiskiem społecznym. Uzyskane przeze mnie wyniki badań potwierdziły istotne zależności pomiędzy poziomem funkcjonowania społecznego a poziomem kompetencji językowych, matematycznych i poziomem motywacji. Ujawniły przede wszystkim wysoki poziom korelacji pomiędzy samym funkcjonowaniem społecznym, jak i jego uwarunkowaniami poznawczymi i motywacyjnymi, a środowiskiem szkolnym (formą organizacji kształcenia). Mając na uwadze, że efektywność funkcjonowania jednostki w otaczającym ją rzeczywistym świecie jest implikowana przez trening społeczny, określenie tej zależności wydaje mi się szczególnie istotne. Środowisko szkolne, jako jeden z ważniejszych mikrosystemów, w których zostaje zagnieżdżony człowiek, ma zgodnie z założeniami bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera (1994) istotny wpływ na jego rozwój. Koncepcja ta wprowadza uporządkowanie oddziaływań ze strony różnych rzeczywistości, w których funkcjonuje dziecko. Wskazuje na społeczne środowisko rozwoju każdego człowieka, które warunkuje sposób jego funkcjonowania, a także jego indywidualny sposób postrzegania i interpretowania otoczenia, którego jest rzeczywistością, jako na system wzajemnych powiązań i zależności. System ten, w istotny sposób determinuje zakres, jak i jakość doświadczeń, jakie zdobywa jednostka a także sposób ich interpretacji. Stąd szkoła jako miejsce zdobywania doświadczeń, które staną się wyznacznikami przyszłego rozwoju, odgrywa tak istotną rolę w rozwoju człowieka. Mając na uwadze, że podstawowym mikrosystem mającym wpływ na rozwój społeczny dziecka jest rodzina, została ona poddana kontroli. Miało to na celu uwierzytelnienie, że występujące w poziomie kompetencji społecznych różnice pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej wynikają ze specyfiki funkcjonowania danej szkoły, a nie uwarunkowań rodzinnych.

Organizacja procesu kształcenia dla dzieci z niepełnosprawnością, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną, umożliwiającą im realizację obowiązku kształcenia w ramach jej trzech form: kształcenia segregacyjnego (szkoły specjalnej), kształcenia integracyjnego (klasy integracyjnej) i kształcenia inkluzyjnego (szkoły ogólnodostępnej), miała służyć upowszechnianiu idei integracji i normalizacji. Szczególnie szkolnictwo ogólnodostępne, jak i integracyjne, miało się przyczynić do zbierania doświadczeń determinujących jakość przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie. Okazuje się jednak, na co zwraca uwagę między innymi A. Krause (2010, s.156), że tempo zmian w pedagogice specjalnej dotyczących rozpowszechniania koncepcji integracji wyprzedziło niejako jej naturalny rozwój. W pewnych wymiarach integracja została przyjęta jako kopia rozwiązań systemowych wypracowanych w krajach UE, do których jednak dochodziły one przez wiele

lat. Proces zmian społecznych wymaga czasu, dlatego liczne wcześniej przeprowadzone badania<sup>3</sup> potwierdzają problemy z realizacją założeń koncepcji integracji, jak i normalizacji. Oczywisty jest fakt, że zmiana społeczna w omawianym wycinku rzeczywistości społecznej wymaga dostarczenia nowych wzorców funkcjonowania społecznego na płaszczyźnie osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Rolę taką muszą podjąć szkoły, które zgodnie z teorią oporu H. Girouxa i P. McLarena powinny dążyć do osłabienia „kanalizowania” uczniów w różnego rodzaju instytucjach edukacyjnych, podtrzymujących dominację jednych grup nad innymi. Szkoła, jako sfera publiczna, powinna stanowić miejsce, gdzie dzieci niezależnie od rasy, klasy, płci i wieku mogą się uczyć, by móc uczestniczyć w demokracji, która ma umożliwić każdemu człowiekowi życie w sprawiedliwym społeczeństwie (Melosik, 1994, s.64,80). Zwolennicy teorii oporu, na co zwraca uwagę S. Sadowska (2005, s.200), są przekonani o roli pedagogiki na rzecz przekształcenia rzeczywistości osób marginalizowanych, do których należą również osoby z niepełnosprawnością. Jednak szkoły do postawienia oporu przeciw reprodukcji kulturowej i społecznej muszą być przygotowane. Należy zadać pytanie, czy w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zastosowanie wszystkich form kształcenia, jest naprawdę korzystne, ze względu na to, że edukacja w polskiej szkole jest oparta na systemie realizacji podstawy programowej, a nie indywidualizacji procesu kształcenia. Czy nie powoduje to, że nauczanie integracyjne i inkluzyjne stają się ideałami, o których pisze R. S. Peters, że „wzniosłe i nieosiągalne ideały nie są w rzeczywistości celami, które dałyby się osiągnąć, stanowią one raczej wyraz uznania pewnych wartości i procedur pedagogicznych” (za: Walker, Soltis 2000, s.20).

Założenia kształcenia integracyjnego, jak i inkluzyjnego nie odzwierciedlają się w wynikach badań dotyczących funkcjonowania społecznego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych. Uzyskane przeze mnie wyniki badań własnych, jak i wcześniejsze badania, wskazują na wyższość kształcenia specjalnego w badanym obszarze. Jak zauważa A. Krause (2010, s 71) „Istotna zaleta szkoły specjalnej – „bycie wśród swoich” – tak długo powinno mieć charakter nadrzędny wobec innych argumentów, jak długo nauczanie integracyjne będzie oznaczało wątpliwą przyjemność „bycia wśród innych”. Przeprowadzone badania w pełni potwierdzają

---

<sup>3</sup> Między innymi badania prowadzone przez: J. Bąbkę (2003); K. Barłóg (2008); M. Buchnat (2012); M. Chodkowską (2004); I. Chrzanowską (2002, 2003, 2003b, 2010); K. Ćwirynkało (2010); E. Dyduch (1999); Z. Gajdziłę (2003, 2007, 2008); J. Głodkowską (1999); B. Grzyb (2013); B.J. Hałaj (2003); Z. Janiszewską-Nieścioruk (1999, 2000, 2007); J. Lipińską (1999); J. Lipińską-Lokś (2003); A. Maciarz (1985, 1987, 1999); A. Mikrutę (2004); A. Nowicką, H. Ochoczenko (2004); S. Sadowską (2005, 2006); G. Szumskiego (2010); G. Szumskiego, M. Karwowskiego (2012); G. Więcka (2005, 2008); A. Zamkowską (2008).

potrzebę modyfikacji wielu warunków i interakcji w zakresie szkolnictwa ogólnodostępnego, jak i integracyjnego, ukazując niestety perspektywę ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, który doświadcza wątpliwej przyjemności „bycia wśród innych”. Wskazują na reprodukcyjną rolę szkoły zgodnie z teorią P. Bourdieu, a nie na szkołę jako miejsce oporu, dostarczające nowych modeli stosunków społecznych.

Umiejscowienie ucznia w polu szkolnym w trzech różnych formach jego organizacji jest zależne od jego kapitału symbolicznego, na podstawie którego zostaje przypisana mu „moc”, określająca pozycję w danym polu, przy czym kapitał symboliczny jest budowany na podstawie kapitału społecznego zajmowanej pozycji, przypisywanej jej wiedzy, umiejętności czy zdolności, które właśnie z uwagi na formę organizacji kształcenia są w różny sposób odczytywane. Trzeba pamiętać, że umiejscowienie w polu szkolnym odbywa się głównie przy udziale nauczycieli zgodnie z ich zasadami postrzegania i oceny zdeponowanymi w ich habitusach, które odzwierciedlają obraz pola społecznego, w którym oni uczestniczą i w którym się on aktualizuje, oraz przez rówieśników, również uczestników danego pola szkolnego. Przygotowanie do pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest zróżnicowane z uwagi na rodzaj szkoły, liczne badania<sup>4</sup> wskazują na istotne braki w zakresie kompetencji nauczycieli, szczególnie ze szkół ogólnodostępnych, do pracy z tymi dziećmi, co przyczynia się do zróżnicowania procesu umiejscowienia tego ucznia w polu szkolnym, powodując, że fakt niepełnosprawności przyjmuje znaczenie kapitału symbolicznego o strategicznym charakterze. Umiejscowienie uczniów niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników odbywa się na podstawie oceny szkolnego funkcjonowania, przede wszystkim opartego na relacjach komunikacyjnych (wzajemnych interakcjach, uczestnictwu w życiu szkoły, prezentacji podczas lekcji). Wyniki moich badań ujawniają znacznie niższy poziom uczestnictwa w życiu szkoły, klasy, nawiązywania wzajemnych relacji kształtujących pozycję społeczną ucznia w klasie uczniów szkół ogólnodostępnych niż szkół specjalnych czy klas integracyjnych, co sprzyja negatywnemu naznaczeniu, które implikuje kształtowanie się indywidualnego potencjału autolokacyjnego czyli habitusu, pogłębiając zmiany w kapitale społecznym poszczególnych uczniów. W analizie pola szkół specjalnych, jawi się znaczne zwiększenie uczestnictwa i zaangażowania w funkcjonowanie społeczne tego pola. Pozytywne ustosunkowanie się wzajemne uczniów, jak i nauczycieli

---

<sup>4</sup> D. Al-Khamisy (2004); U. Bartnikowska i M. Wójcik (2004); K. Błęszyńska (2001); M. Buchnat (2014); M. Chodkowska, Z. Kazanowski (2007); I. Chrzanowska (2010); E. Garlej-Drzewiecka (2004); Z. Gajdzica (2001, 2011); B. Jachimczak (2008), B. Jachimciak, Olszewska (2001); D. Jankowska (2011); M. Kowaluk (2003); S. Sadowska (2006); A. Witek, Z. Kazanowski (2001); A. Wachowiak (1992).



podnosi kapitał społeczny poszczególnych jednostek, chociaż pozytywne relacje niespotykane w innych formach organizacji kształcenia mogą wynikać z natury niezamierzonego wykluczenia systemowego wynikającego ze specyfiki uczestników tego pola (osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną). Można by dopatrywać się, że różnice pomiędzy poszczególnymi formami organizacji kształcenia polegają na wykluczeniu indywidualnym w formie inkluzyjnej i w większości form integracyjnych (jest to uzależnione od specyfiki grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), a wykluczeniu systemowym w ramach kształcenia specjalnego. Pomimo wykluczenia wydaje mi się jednak, co potwierdzają przeprowadzone badania, że sytuacja społeczna, a także rozwój kompetencji społecznych jest bardziej efektywny w ramach kształcenia segregacyjnego, co determinuje w przyszłości jednak możliwość pełniejszego uczestnictwa w rzeczywistości społecznej. Wydaje mi się, że warto, w świetle interpretacji uzyskanych wyników, zwrócić uwagę na fakt, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej osiągnęły wyższy poziom kompetencji językowych, matematycznych i społecznych niż ich rówieśnicy ze szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej, pomimo że o szkole specjalnej panuje społeczne przekonanie o jakościowo gorszym kapitale kulturowym. Jest to możliwe, dzięki funkcjonowaniu pola szkoły specjalnej, w której dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną zostaje włączone w poczet uczniów „typowych” dla tej instytucji, przez co nie ma problemów z realizacją określonych zadań dydaktycznych. Trzeba też podkreślić, że w szkole specjalnej stawiane zadania edukacyjne, jak i sposób ich realizacji są dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i realizowane przez kadre pedagogiczną przygotowaną do pracy z takimi dziećmi w przestrzeni szkolnej dla nich zaprojektowanej.

Natomiast, na przekór założeniom teoretycznym koncepcji integracji i inkluzji, okazuje się, że funkcjonowanie pola szkoły ogólnodostępnej, w znacznie mniejszym stopniu klasy integracyjnej powoduje, że uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną pozostaje na marginesie funkcjonowania szkolnego. W szkołach tych punktem odniesienia są dzieci w normie intelektualnej. Z uwagi na deficyty poznawcze, jak i społeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie można zakwalifikować do tej grupy, w związku z tym często szkoła nie potrafi zdefiniować w stosunku do nich zadań dydaktycznych, stając się dla nich „przechowalnią”, a co gorsze, miejscem przemocy symbolicznej.

Istota pracy pedagogicznej w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych niewątpliwie wiąże się z próbami włączenia społecznego jednostekznaczonych, „wykluczonych”. Jednak same takie próby opierają się na przekonaniu o jakościowo gorszym

kapitale kulturowym uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wynikającym z deficytów poznawczych, społecznych, często pochodzenia uczniów z rodzin wieloproblemowych, który staje się uzasadnieniem dla procesu wykluczenia czy nawet napiętnowania. Można by tu powołać się na myśl P. Bourdieu (1980, s.61 za: Kopciewicz 2007, s.207), że „ludzie działają najskuteczniej wówczas, gdy wydaje się im, że robią zupełnie coś innego”. To powoduje, że szkolna polityka integracji/inkluzji napotyka na mur praktyk dyskryminacyjnych będących udziałem rówieśników, jak i samych nauczycieli. Potwierdzają to wyniki zajmowanej pozycji społecznej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie, którzy w tych formach organizacji kształcenia znacznie częściej przyjmowali pozycję osoby izolowanej czy odrzuconej. Inny problem w pracy nauczyciela w kształceniu głównie inkluzyjnym, to niska wrażliwość na zróżnicowanie pomiędzy możliwościami uczniów. Niewrażliwość na to zróżnicowanie nie polega na akceptacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale naznaczeniu ich piętnem, które nie zmienia jednak w żaden sposób ich pracy pedagogicznej. Uczniowie wtedy funkcjonują poza rolą ucznia, tylko jako osoby do zajęcia, wypełnienia czasu. Przykładem mogą tu być uzyskane przeze mnie wyniki przeprowadzonych badań ujawniające znikomy poziom uczestnictwa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życiu szkoły, klasy. Ten stan był uwarunkowany często brakiem propozycji dostosowanej do potrzeb i możliwości tych dzieci, czyli właśnie potraktowaniem ich w kategorii pozauczniowskiej. Natomiast dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej charakteryzowały się bardzo dużym zaangażowaniem w rzeczywistość szkolną, co potwierdza gotowość do podjęcia takiej aktywności, jeżeli zostaną stworzone warunki ją umożliwiające.

Analizując proces umiejscowienia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia, nie sposób nie zauważyć zróżnicowanych zasobów lokalizacyjnych ukrytych zarówno we własnych zasobach autolokacyjnych (habitusie) osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak i schematach niepełnosprawności, implikujących mechanizm umiejscowienia przez nauczycieli, jak i rówieśników. W przypadku szkoły specjalnej nie występuje różnica kapitału kulturowego oparta na polaryzacji pomiędzy osobami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi, która staje się rzeczywistością pola szkolnego szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Wyniki przeprowadzonych przez mnie badań ujawniły, że zachodząca w obszarze społecznym polaryzacja opiera się, niestety w dużej mierze, na niedostrzeganiu podobieństw i wyolbrzymianiu różnic. Konsekwencją tego staje się tworzenie odmiennych oczekiwań

w stosunku do funkcjonowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, przy czym odmiennych, nie oznacza dostosowanych do potrzeb i możliwości tych dzieci, które przyczyniają się do podziału danego pola szkolnego, uruchamiając proces selekcji. Odmienne oczekiwania usprawiedliwane naturalnością różnic, stają się podstawą nierozpoznanej, ale realizowanej przemocy symbolicznej. Zgodnie z teorią P. Bourdieu (2004), władza symboliczna może być sprawowana jedynie przy współdziałaniu tych, którzy jej podlegają. Z tego względu proces ten, w omawianym wymiarze, nie ujawnia się w szkole specjalnej.

Zróżnicowany proces umiejscowienia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia determinuje kształtowanie się kapitału kulturowego, który warunkuje jakość funkcjonowania społecznego, dlatego tak istotne jest określenie właściwości pola szkolnego. Analizowane wyniki badań potwierdzają, że pole szkoły specjalnej stwarza najbardziej korzystne warunki dla tego procesu. W związku z tym uczniowie tej formy organizacji kształcenia ujawnili też najwyższy poziom przystosowania społecznego (w zakresie motywacji i uspołecznienia, a najniższy w zakresie zachowań antyspołecznych i przyhamowania) i przystosowania szkolnego. W przeprowadzonych badaniach analizie poddano nie tylko poziom kompetencji społecznych i znaczenie dla niego formy organizacji kształcenia, ale także dyspozycje warunkujące te kompetencje. W zakresie poziomu motywacji i czynników instrumentalnych (kompetencji językowych i matematycznych) okazało się również, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej osiągnęli najwyższy poziom. Najmniej korzystne warunki dla rozwoju kompetencji społecznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i ich uwarunkowań ujawniono w szkole ogólnodostępnej, później w polu szkolnym klasy integracyjnej. Analiza pola szkolnego integracyjnego i inkluzyjnego ukazuje, że te formy organizacji kształcenia stanowią, w większości na ten moment, jedynie pozór zmian społecznych i zamiast realizować idee integracji i normalizacji, pogłębiają wzajemne podziały, reprodukując stereotypowe układy społeczne. W przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających głównie do szkół ogólnodostępnych ich niepełnosprawność staje się paradygmatyczną formą przemocy symbolicznej.

Przeprowadzone przeze mnie analizy pozwoliły również ujawnić zależność pomiędzy poziomem funkcjonowania społecznego a poziomem osiągnięć szkolnych. We wszystkich formach kształcenia uczniowie, którzy posiadali większe kompetencje społeczne, uzyskiwali wyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych. Uzyskane wyniki pozwoliły mi na postawienie założenia, że niski poziom funkcjonowania społecznego ogranicza możliwość efektywnego uczenia się. Taką zależność można by poprzeć hierarchiczną teorią potrzeb

A.Maslowa (2013), według której zaspokojenie potrzeb poznawczych jest możliwe po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu, w tym społecznych. Według teorii Bourdieu na przyczyny takiej zależności wskazują postawy nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za wytwarzanie określonych efektów społecznych w analizowanym polu. Zgodnie z polityką umiejscowienia ucznia w danym polu szkolnym realizuje się określone wzorce, które przyczyniają się do reprodukcji systemu społecznego. Według nich jednostki charakteryzujące się większą afiliacyjnością są lepiej oceniane (Kopciewicz, 2007, s.16). Efekty wytwarzane przez osoby zaangażowane w życie danej przestrzeni społecznej są przez jej członków częściej spostrzegane, co może prowadzić do uzyskania większych pozytywnych wzmocnień budzących motywację do podejmowania nowej aktywności zwiększającej tym samym efektywność uczenia się. Takie rozumienie tej zależności mogłoby stanowić argument przeciw kształceniu niesegregacyjnemu osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wskazywałoby, że dzieci te uczące się w formach inkluzyjnych i integracyjnych w stosunku do dzieci uczęszczających do szkół specjalnych, z uwagi na osiągnięty niższy poziom funkcjonowania społecznego, mają ograniczone możliwości efektywnego uczenia się. Przeprowadzone badania w tym obszarze nie są jednak wystarczające do postawienia jednoznacznych konkluzji, szczególnie w świetle badań, między innymi G.Szumskiego i M.Karwowskiego (2014), które takiej zależności jednoznacznie nie potwierdzają. W związku z tym ujawnione w tym obszarze wyniki poszerzają wiedzę na temat znaczenia kompetencji społecznych człowieka w procesie uczenia się, ale wymagają dalszej weryfikacji.

Pole szkolne wytwarzające właściwe dla siebie efekty kształtuje u swoich uczestników stosunek do tej przestrzeni społecznej wyrażony między innymi motywacją do działania w niej. Uzyskane przeze mnie wyniki badań ujawniły, że największą motywacją i najniższym poziomem lęku charakteryzowały się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, później uczniowie z klas integracyjnych, a najniższy wynik w skali motywacji i najwyższy w zakresie lęku uzyskali uczniowie ze szkoły ogólnodostępnej. W zakresie analizowania uwarunkowań motywacyjnych jak i poznawczych podjęłam się też określenia zależności między poziomem kompetencji językowych i matematycznych a poziomem motywacji do nauki. Zgodnie z założeniem M. Przetacznik-Gierowskiej i Z. Włodarskiego (1998) poziom osiągnięć ucznia zależy od jego aktywności, którą warunkuje jakość opanowania materiału, jak i trwałość jego zapamiętania. Uzyskane przeze mnie wyniki badań, potwierdziły ujawnioną przez wielu badaczy (Bąbel 2008; Brophy 2002; Covington, Teel 2004; Mietzel 2002; Chapman, 1988; Niebrzydowski, 1972;

Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1998; Reykowski 1975) zależność pomiędzy motywacją do nauki, lękiem szkolnym a osiągnięciami szkolnymi. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną bez względu na formę organizacji kształcenia uzyskiwali wyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych, gdy charakteryzowali się wysoką motywacją do nauki i niskim poziomem lęku szkolnego. Pomimo że zależność ta ujawnia się we wszystkich formach organizacji kształcenia, poszczególne zmienne tej zależności są już warunkowane formą kształcenia. Należy zatem, mając świadomość znaczenia motywacji i lęku szkolnego dla podnoszenia efektywności uczenia się, wspierać rozwój tych dyspozycji u dzieci we wszystkich typach szkół.

Wskazując na efektywność trzech form organizacji kształcenia w kształtowaniu kompetencji społecznych dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, zadałam pytanie, czy możliwość wyboru formy kształcenia dla tej grupy osób z niepełnosprawnością jest korzystna? Z jednej strony wydaje się, że nie. Kształcenie segregacyjne przez wiele lat doświadczeń wypracowało bardzo efektywne programy edukacyjne zapewniające najwyższą jakość pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną, dostosowane konkretnie do potrzeb i możliwości tej grupy dzieci. Jednak ten model kształcenia na pewno nie sprzyja zmianie społecznej postrzegania tych osób i umiejscowienia ich w otaczającej rzeczywistości. Kształcenie integracyjne i inkluzyjne będzie służyć takiej zmianie pod warunkiem, że stanie się miejscem oporu przeciw reprodukcji kulturowej i społecznej obecnie dominujących wzorców funkcjonowania społecznego na płaszczyźnie osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, co wymaga jednak przygotowania lub zmian w organizacji tych form kształcenia. W szczególności, ważne jest dostosowanie szkół ogólnodostępnych do efektywnego wspomaganie rozwoju uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak również przygotowanie pełnosprawnych rówieśników do wspólnej edukacji. Oddziaływania te muszą być rozpatrywane systemowo poprzez analizę wszystkich środowisk: rodzinnego, szkolnego i społecznego (Barłóg, 2008, s. 487). Tylko, czy takie przygotowanie jest realne w systemie szkolnym, który realizuje podstawę programową, a uczniowie zgodnie z jej wytycznymi są oceniani? Gdzie zajęcia szkolne, zarówno obowiązkowe jak i dodatkowe, realizują określony program, a nie kształtują i poszerzają kompetencje dziecka? W takim systemie porównawczym osiągnięcia uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną zawsze poniesie porażkę ze swoim pełnosprawnym rówieśnikiem. Nie zostanie włączony do grupy społecznej, ponieważ zgodnie z teorią społecznej wymiany G. Homansa (Frederickson, Furnham, 2004, s.405) koszty nawiązania z nim relacji są zbyt duże, przy małych uzyskiwanych korzyściach. Przy tak funkcjonującej szkole ogólnodostępnej trudno mówić

o środowisku wspierającym kompetencje społeczne dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną i dającym podstawę pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Rozwiązaniem wydaje mi się zmiana myślenia o inkluzji i integracji specyficznej grupy dzieci z niepełnosprawnością jaką stanowią osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uważam, że organizacja systemu kształcenia dla tych osób powinna być oparta na dostosowaniu procesu uczenia do ich możliwości i potrzeb, które jednak z uwagi na znaczne deficyty poznawcze różnią się od innych grup dzieci z niepełnosprawnością i wymagają zastosowania odpowiednich nie tylko środków, ale zasad i metod pracy. Płaszczyznę integracji powinny stanowić wspólne projekty, które jednak nie opierają się jedynie na opanowaniu określonego materiału i ocenie stopnia jego opanowania, ale przede wszystkim na współdziałaniu. Takie współzycie pozwoli z jednej strony na podniesienie kompetencji społecznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z drugiej stworzy pole wzajemnych doświadczeń, które mogą implikować zmianę postrzegania tych osób przez ich pełnosprawnych rówieśników.

Perspektywa współzycia ze sobą, przyzwyczajania się do siebie bez obawy przed wzajemną odmiennością, a nie próby wyrównania różnic, które w rzeczywistości są nie do usunięcia, stanowi szansę na wzajemną integrację, inkluzję i w efekcie normalizację.

## **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych**

Moja praca naukowo-badawcza, dydaktyczna jak i organizacyjna jest powiązana z działalnością na rzecz dzieci, w szczególności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Doświadczenie w pracy terapeutycznej i edukacyjnej z tą grupą dzieci stanowi inspirację do poszukiwania rozwiązań umożliwiających podniesienie efektywności wspierania ich potencjału, tym samym wyrównanie szans rozwojowych, przez co optymalny indywidualny dla każdego z nich udział w życiu społecznym, wyznaczający jakość ich przyszłego życia.

**W swojej pracy naukowej wyróżniam dwa podstawowe obszary badawcze:**

1. Uwarunkowania optymalnych możliwości rozwojowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w szczególności dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną.
2. Wspieranie rozwoju dzieci z chorobami przewlekłymi i zespołami genetycznymi.

## **Pierwszy obszar badawczy:**

### **Uwarunkowania optymalnych możliwości rozwojowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w szczególności dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Podstawowym obszarem moich zainteresowań badawczych jest zbadanie uwarunkowań umożliwiających optymalny rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w szczególności dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W ramach eksploracji tego zagadnienia mogłabym je podzielić na szukanie tych uwarunkowań w obszarze rozwoju społecznego, poznawczego i emocjonalnego, choć biorąc pod uwagę założenie holistycznego rozwoju dziecka, podział ten ma posłużyć tylko i wyłącznie bardziej spójnemu przedstawieniu mojej pracy naukowej i wynikających z niej przesłanek do praktyki.

### **Uwarunkowania rozwoju społecznego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

W obszarze określenia uwarunkowań rozwoju społecznego dziecka początkowo moje zainteresowania koncentrowały się na adaptacji jako jednym z czynników warunkujących jakość funkcjonowania społecznego. W ramach realizacji projektu „Przyjazne przedszkole” w Instytucie Małego Dziecka im. A.Lindgren, miałam możliwość uczestniczyć w wypracowaniu standardów pracy w przedszkolu w zakresie tworzenia optymalnych warunków rozwojowych dla dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie emocjonalno-społecznym. Partnerami tego projektu była Bernard van Leer Foundation, ISTA KINDERWELTEN, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego. Uczestnictwo w międzynarodowym projekcie umożliwiło mi poznanie rozwiązań w tym obszarze z innych państw, a także uczestnictwo w wielu szkoleniach odnoszących się do podnoszenia jakości pracy z małym dzieckiem. Zdobyte doświadczenie stanowiło inspirację do pogłębienia teoretycznego zagadnienia adaptacji a także przeprowadzenia badań. Pozwoliło na opracowanie, wspólnie z zespołem Instytutu, programu adaptacyjnego dla dzieci dwuletnich, w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i gimnazjalnym (Buchnat M., Zeh K., *Wsparcie na starcie. Program adaptacyjny dla uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum*, BONUS, Poznań, 2003). W związku z postępowaniem cywilizacyjnym, który powoduje, że otaczająca nas rzeczywistość ulega ciągłym przeobrażeniom, do których człowiek, chcąc

aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym jest zobowiązany ciągle się przystosowywać, umiejętności adaptacyjne wydają się jednym ze znaczących czynników warunkujących jakość funkcjonowania społecznego. Mając to na uwadze, przeprowadziłam badania dotyczące adaptacji przedszkolnej dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną (już zdiagnozowaną, np. w przypadku dzieci z Zespołem Downa lub objętych grupą ryzyka) jako wzorca, który będzie stanowił istotny czynnik dla ich przyszłych umiejętności przystosowawczych. Wyniki tych badań zostały przedstawione w artykule: Buchnat M., *Adaptacja przedszkolna dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością, red. Z. Gajdzica, M. Bełza, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.

Wejście w życie reformy oświatowej mającej na celu obniżenie wieku dzieci rozpoczynających edukację szkolną (rozporządzenie MEN z dnia 23.XII. 2008, Dz.U. Nr 4 poz.17) zainspirowało mnie do przeprowadzenia badań mających na celu sprawdzenie jak sześciolatek dzieci, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poradzą sobie z przekroczeniem progu pierwszej klasy oraz określenia, jakie będą uwarunkowania ich procesu przystosowania się do nowej przestrzeni społecznej jaką jest szkoła. Dotychczas dziecko sześciolatek znajdowało się pomiędzy przywilejami wczesnego dzieciństwa, a rysującymi się na horyzoncie obowiązkami wieku szkolnego. Był to okres przygotowawczy do zmiany, jaką niesie za sobą zakończenie edukacji przedszkolnej i rozpoczęcie edukacji szkolnej, w której zmianie ulega podstawowa forma aktywności dziecka. W przedszkolu była to edukacja poprzez zabawę, a w szkole będzie to nauka, a zabawa w większości przypadków zamienia się w konkretne edukacyjne zadanie. Przekroczenie progu szkolnego stanowi w życiu dziecka nową sytuację, wymagającą dużej mobilizacji zdolności adaptacyjnych, na które ma wpływ jego funkcjonowanie. Najogólniej można powiedzieć, że jest to gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole uzależniona od osiągnięcia takiego stanu rozwoju fizycznego, emocjonalno – społecznego i umysłowego, który umożliwi sprostanie obowiązkom szkolnym. Dzieci, które nie poradzą sobie ze startem szkolnym, narażone zostaną na porażkę, która spowoduje obniżenie poczucia własnej wartości i przełoży się na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Wyniki przeprowadzonych badań i rozważania teoretyczne na temat miejsca dzieci sześciolatek ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni współczesnej szkoły zostały przedstawione w monografii (Buchnat M., *Przystosowanie szkolne dzieci sześciolatek ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo WSH, Leszno 2013) i stanowią jedną ze wskazówek, potrzebnych do



zapewnienia tym dzieciom optymalnych warunków dla ich indywidualnego rozwoju w zmieniającej się szkole. Uzyskane wyniki badań wskazujące na trudności przystosowawcze dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także na znaczącą różnicę pomiędzy dziećmi siedmio i sześciolletnimi zainspirowały mnie do dalszego prowadzenia badania w tej grupie dzieci. Zostały one poddane badaniom longitudinalnym (badania obecnie są w trakcie realizacji) w celu określenia, czy różnice w poziomie przystosowania szkolnego ujawnione na początku edukacji w szkole podstawowej będą się utrzymywały również na jej końcu, czy ulegną wyrównaniu, czy może pogłębieniu. Zbadanie tego problemu pozwoli na określenie znaczenia wsparcia w procesie adaptacji dzieci rozpoczynających edukację szkolną, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także wskaże różnice w rozpoczęciu edukacji przez dzieci sześć i siedmioletnie. Ujawni też, na ile diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych w pierwszej klasie była trafnie przeprowadzona.

Zmiany ustawowe w systemie organizacji kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, umożliwiły im realizację obowiązku szkolnego w trzech formach kształcenia: segregacyjnego (szkoły specjalnej), integracyjnego (klasy integracyjnej) i inkluzyjnego (szkoły ogólnodostępnej). Rozszerzenie oferty edukacyjnej o kształcenie integracyjne, jak i inkluzyjne było odpowiedzią na zmiany ideowe, w wyniku których nastąpiła humanizacja życia społecznego i rozwój koncepcji społecznej integracji. Biorąc pod uwagę istotny wpływ środowiska szkolnego na jakość edukacji, w tym też rozwój kompetencji społecznych, uznałam za konieczne określenie znaczenia poszczególnych form kształcenia jako czynnika warunkującego rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W tym celu przeprowadziłam badania określające przystosowanie szkolne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych, jak i ich wyniki w nauce. Wnioski z badań zostały przedstawione w artykule: Buchnat M., *Sytuacja dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej 10 – Szkoła dla osób z niepełnosprawnością Wzory-Codziennosc-Wyzwania*, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

Kontynuacją badań dotyczących uwarunkowań rozwoju społecznego, w tym adaptacji (jako jednej z kompetencji społecznych), jak i znaczenia formy kształcenia była moja monografia habilitacyjna wskazująca na rozwój kompetencji społecznych uczniów z lekką

niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej.

Zachodzące zmiany w systemie kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, który jako środowisko rozwoju dziecka warunkuje ten rozwój, zainspirowały mnie do spójnego jego przedstawienia, czego wynikiem jest praca po redakcją: Buchnat M., Tylewska-Nowak B., red., *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Difin, Warszawa 2012. W publikacji tej opracowałam rozdziały dotyczące edukacji przedszkolnej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną oraz edukacji szkolnej ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Buchnat M., *Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu specjalnym, integracyjnym i ogólnodostępnym* [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Wydawnictwo Naukowe Difin, Warszawa 2012; Buchnat M., *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie specjalnym* [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Wydawnictwo Naukowe Difin, Warszawa 2012; Buchnat M., *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym* [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Wydawnictwo Naukowe Difin, Warszawa 2012). Monografia ta pozwala na prześledzenie ścieżki edukacyjnej osoby z niepełnosprawnością intelektualną począwszy od diagnozy, systemu wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju po trzy etapy edukacyjne.

Analizując obszar funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, zajęłam się także socjoterapią jako jedną z form ich wsparcia w tym obszarze (Buchnat M., *Zastosowanie socjoterapii do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2013).

Podjęłam się także analizy postaw społecznych w stosunku do osób z niepełnosprawnością na różnych poziomach edukacji, które to będą miały bezpośredni wpływ na sposób funkcjonowania samych osób z niepełnosprawnością, warunkując ich rozwój społeczny (Buchnat M., *Postawy młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, W: *Nasze Forum* nr 1-2(29-30)/2008; Buchnat M., Tylewska-Nowak B., *Deklarowane postawy studentów wobec ich niepełnosprawnych kolegów*, [w:] *Student z niepełnosprawnością*

w szkole wyższej, red. B. Tylewska-Nowak, W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2013, Buchnat M., Tylewska-Nowak B., *Jak studenci pedagogiki specjalnej postrzegają osoby określone jako „inne”*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w drodze*, red. M. Bełza, D. Prysak, Drukarnia Wydawnicza Arka, Cieszyn 2015).

Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością są wyrażane między innymi w reklamach, co analizuję wraz z psychologami zajmującymi się wizerunkiem człowieka w reklamie dr hab. A. Jasielską i dr R. Maksymiuk w artykule : Buchnat M., Jasielska A., Maksymiuk R., *Dziecko z niepełnosprawnością jako odbiorca i bohater reklam. Czy istnieje „Inny“ kindermarketing“?*, [w:] *Studia Edukacyjne* nr 28/2013.

### **Uwarunkowania rozwoju poznawczego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikające z kierowanej do nich oferty edukacyjnej**

Uwarunkowania rozwoju poznawczego w szczególności dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną są związane również z edukacją, dlatego moje zainteresowania naukowo-badawcze były skoncentrowane wokół czynników determinujących jakość edukacji, w tym między innymi zastosowania odpowiednich metod dla wspierania procesu kształcenia. W ramach czynników warunkujących jakość edukacji analizowałam obszar związany z poczuciem sukcesu (Buchnat M., *Wspomaganie rozwoju dzieci z lekką niepełnosprawnością umysłową poprzez kształtowanie poczucia sukcesu*, [w:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju*, red. J. Kruk-Lasockiej, M. Sekułowicz, wyd. DSzWE, Wrocław, 2004), motywacją (Buchnat M., *Motywacja do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Studium różnicy płci*, [w:] *Studia Edukacyjne* nr 34/2015), rozwojem mowy (Buchnat M., Wojciechowska A., *Wspieranie rozwoju mowy i komunikacji u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Logopedia* ( w druku)), czy kompetencjami nauczyciela (Buchnat M., *Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nowej szkolnej rzeczywistości*. [w:] *Studia Edukacyjne* nr 31/2014). Zajmując się efektywnością zastosowania odpowiednich metod czy środków w edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, te czynniki również poddałam analizie.

W obszarze zastosowania metod wspierających efektywność edukacji osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną podjęłam między innymi badania nad metodą ośrodków

pracy jako wiodącą w pedagogice specjalnej, analizując czy faktycznie ta metoda dalej jest obecna w kształceniu specjalnym, a jeżeli tak, to w jakiej postaci (Buchnat M., *Metoda ośrodków pracy rzeczywistość czy fikcja?*, [w:] Praca na rzecz osób niepełnosprawnych, red. S. Wrona, J. Rottermund, Oficyna wydawnicza "Humanitas", Sosnowiec 2013).

W kręgu moich zainteresowań naukowych jest też system „Edukacja przez ruch” autorstwa D. Dziamskiej. System ten stanowi zbiór technik i metod pracy opartych na naturalnym, optymalnym, rytmicznym ruchu człowieka. Poruszanie się według określonej rytmicznej procedury, aktywizując zmysły, wspiera wzrost poziomu integracji sensorycznej, by w ten sposób przygotować ciało i umysł do procesu uczenia się. Założenia teoretyczne systemu zostały opracowane na podstawie: teorii poznawczej rozwijającego się dziecka prof. Ryszarda Więckowskiego oraz teorii integracji sensorycznej. Jako trener tego systemu i współautor programu przedszkolnego opartego na jego założeniach (Buchnat M., Dziamska D. *Zbieram Poszukuję Badam w przedszkolu*, Wydawnictwo BP, Poznań 2011) oraz podręcznika (Buchnat M., Dziamska D., *Przygody misia w przedszkolu*, Wydawnictwo BP, Poznań, 2004) podjęłam się analizy teoretycznej zastosowania go w pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Buchnat M., *Ruch i rytm wspierający rozwój dziecka z różnymi deficytami*, [w:] Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń, red. A. Twardowski, Wyd. PTP, Poznań, 2005; Buchnat M., „Edukacja przez ruch” – system wspierający edukację dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością, red. J. Rottermunda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2009), wskazując na duże możliwości zastosowania systemu zarówno

w usprawnianiu poznawczym dziecka, jak i społeczno-emocjonalnym. System „Edukacja przez ruch” pozwala też na tworzenie wspólnej płaszczyzny integracji pomiędzy pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi rówieśnikami. Wprowadzenie tego systemu do pracy przedszkoli a także szkół w całej Polsce stwarza możliwość w najbliższym czasie na przeprowadzenie badań potwierdzających założenia teoretyczne zastosowania tej formy pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejną metodą, która bardzo dobrze się wpisuje w podnoszenie efektywności edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a także stanowi dobrą płaszczyznę do budowania wspólnych kontaktów osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, jest metoda projektów. Metodę tę poznałam w ramach pracy w Instytucie Małego Dziecka im. A.Lindgren przy projekcie „Przyjazne przedszkole”, kiedy to miałam możliwość

współuczestniczyć w międzynarodowym warsztacie dotyczącym metody projektów, prowadzonym przez L.G. Katz (współautorkę tej metody). Możliwość obserwacji jej realizacji w pracy z małym dzieckiem, zarówno w przedszkolu, jak i szkole, w USA, Belgii i Niemczech, pozwoliło mi na poszerzenie warsztatu metodycznego. Na podstawie doświadczeń w pracy z dziećmi w różnym wieku metodą projektów poddałam ją analizie teoretycznej pod kątem zastosowania jej do pracy z dzieckiem z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki tych analiz zostały przedstawione w artykułach (Buchnat M., *Metoda projektów płaszczyzną inkluzji dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 3 / 2013; Buchnat M., *Zastosowanie metody projektów do podnoszenia efektywności edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w drodze*, red. M. Bełza, D. Prysak, Drukarnia Wydawnicza Arka, Cieszyn 2015). Przeprowadzone badania, analiza teoretyczna oraz własne doświadczenie pozwoliły mi również na opracowanie programu nauczania dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej „Małi Badacze - Wielcy Odkrywczy” we współredakcji z M. Helman-Barylską i S. Szczepańską (wkład autorski współredaktorek wynosi 10%), oparty na konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznania, teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera oraz bioekologicznej teorii systemów U. Bronfenbrennera. Na podstawie tych teorii można przyjąć, że wiedza nie jest gotowym produktem, ale powstaje w dynamicznym procesie nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Jej zdobywanie musi być oparte na interakcji z otoczeniem, dlatego nauczanie powinno się odbywać poprzez eksplorację otaczającego świata, dzięki któremu dziecko buduje własną wiedzę. W związku z takim postrzeganiem edukacji praca tym programem została oparta głównie na metodzie projektów, która pozwala dziecku na samodzielną aktywność poznawczą. Umożliwia kreowanie sytuacji sprzyjających całościowemu, bezpośredniemu i polisensorycznemu poznaniu. Eksplorowanie otaczającej rzeczywistości zapewnia jej zrozumienie, przyczyniając się tym samym do efektywniejszej adaptacji do środowiska i stanowi próbę wyjaśnienia sensu obserwowanych zjawisk. Takie działanie oparte na samodzielnej aktywności ucznia umożliwia uczenie się wielointeligentne, które angażuje różne rodzaje inteligencji oraz jest zgodne z możliwościami i potrzebami dziecka. Właściwe wykorzystanie ciekawości dziecka ułatwia jego rozwój poprzez kształtowanie się motywacji do opanowania nowej wiedzy i umiejętności, a także przyczynia się do wyrobienia nawyku uczenia się. Projekt angażuje dziecko i jego najbliższe otoczenie, obejmując wiedzę z różnych dziedzin oraz kształtując różnorodne umiejętności. Ta wielostronna aktywność dziecka, które może realizować ją zgodnie ze swoimi potrzebami

i możliwościami, implikuje progresywne zmiany, którym podlegają wszystkie sfery jego rozwoju. Z tego względu metoda projektów ma takie istotne znaczenie dla holistycznego rozwoju dziecka oraz podniesienia efektywności i jakości jego edukacji. Natomiast samodzielność i indywidualność w zdobywaniu wiedzy, a zarazem praca w grupie, charakterystyczna dla tej metody, może stanowić efektywną płaszczyznę włączenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeń życia szkolnego. W celu wykorzystania programu do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opracowałam wytyczne do pracy z takimi dziećmi, w tym dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Program „Mali Badacze – Wielcy Odkrywcy” został opracowany w ramach realizacji projektu na rzecz Ośrodka Rozwoju Edukacji przy Ministerstwie Edukacji Narodowej w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”; Działanie 3.3 - „Poprawna jakość kształcenia”; Poddziałanie 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia”). W ramach tego projektu przeprowadziłam również badania dotyczące efektywności zastosowania metody projektów w edukacji wczesnoszkolnej, które obecnie są opracowywane, a uzyskane wyniki zostaną przedstawione w artykule.

W ramach podnoszenia jakości kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną podjęłam się także analizy nauczania ich historii, która z racji swojej specyfiki jest trudna do zrozumienia przez tę grupę uczniów (Buchnat M., *Historical consciousness of a child with intellectual disability*, [w:] Historia ludzi. Historia dla ludzi, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2013).

Przedmiotem, który w nauce dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną przysparza również wiele trudności, jest język obcy. Szukając obszarów wsparcia w zakresie jego nauczania, uczestniczę w międzynarodowym projekcie we współpracy z Universität zu Kiel, z którym prowadzę badania dotyczące standardów nauczania języka niemieckiego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Innym trudnym zagadnieniem w kształceniu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest edukacja seksualna realizowana w szkole w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. W celu podejścia interdyscyplinarnego do badanego obszaru, badania prowadziłam we współpracy z psychologiem, seksuologiem dr Katarzyną Waszyńską. Wynikiem całego projektu badawczego jest cykl artykułów, który kompleksowo

przedstawia badane zagadnienie od strony prawnej, możliwości dziecka, sytuacji nauczycieli prowadzących ten przedmiot, jak i rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Cykl rozpoczyna się od artykułu, którego celem jest przedstawienie edukacji seksualnej dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną we współczesnej szkole (Buchnat M., Waszyńska K., *Edukacja seksualna osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w systemie szkolnym* [w:] *Seksuologia Polska* tom 12 nr 2 (2014)). W następnych artykułach dokonaliśmy analizy zakresu realizowanych treści z przedmiotu „Wychowania do życia w rodzinie”, wskazując wytyczne do pracy pod kątem potrzeb i możliwości ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną na różnych etapach edukacji szkolnej (Buchnat M., Skowroński D., Waszyńska K., *The implementation of the Family Life Education curriculum subject in the primary schools in the context of children with mild intellectual disability* [w:] *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, red. H. Krause-Sikorska, M. Klichowski, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2015; Buchnat M., Waszyńska K., *Realizacji treści przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na III etapie edukacyjnym.* [w:] *Szkoła Specjalna*, 3/2015).

W dalszych artykułach tego cyklu przedstawiłyśmy sytuację nauczyciela prowadzącego ten przedmiot, analizując trudności z jakimi się spotyka w swojej pracy (Buchnat M., Waszyńska K., *Edukacja seksualna uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w opinii nauczycieli z nimi pracujących* [w:] *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 16/2014, s. 74-83; Buchnat M., Waszyńska K., *Edukacja seksualna dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako forma komunikacji z nauczycielami* [w:] *Szkoła Specjalna*, (przyjęty do druku w 2016)). Artykuł zamykający nasz cykl badań, jest poświęcony postrzeganiu przez rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną edukacji seksualnej swoich dzieci (Buchnat M., Waszyńska K., *Oczekiwania rodziców wobec edukacji seksualnej dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną.* [w:] *Studia Edukacyjne* (złożony do wydawnictwa)).

W obszarze edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podjęłam także badania dotyczące analizy gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jako czynnika warunkującego rozwój poznawczy tych dzieci (Buchnat M., *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej.* [w:] *Studia Edukacyjne* nr 25/2013).

W kontekście debaty dotyczącej dzieci na progu szkolnym oraz omawianych w związku z tym potencjalnych obszarów ryzyka, chciałam zwrócić również szczególną uwagę na znany, ale paradoksalnie rzadko komentowany problem zróżnicowania poziomu gotowości, doświadczeń i osiągnięć szkolnych dzieci ze względu na płeć - w szczególności dzieci ze SPE. W związku z tym, we współpracy z dr Iwoną Chmurą Rutkowską, podjęliśmy badania będące podstawą dyskusji na temat jawnych i ukrytych mechanizmów reprodukcji różnicy rodzajowej w instytucjach edukacyjnych. Mając świadomość, że płeć w sensie biologicznym i kulturowym (rodzaj) jest jednym z wielu czynników (na przykład wiek, pełnosprawność), które się na siebie nakładają, warunkujących doświadczenia, czas trwania, kierunek i efekty edukacji, eksploracja tego zagadnienia wydała mi się szczególnie istotna. Analiza dotychczas przeprowadzonych badań ujawnia, że podobnie jak w innych krajach różnice w funkcjonowaniu dziewcząt i chłopców w obszarze edukacji formalnej dotyczą nie tylko osiągnięć mierzonych wynikami testów i egzaminów, ale co bardzo istotne motywacji, nastawienia do nauki, sukcesów, relacji z rówieśnikami i dorosłymi oraz wybieranych specjalizacji szkolnych i zawodowych. W związku z tak daleko idącymi konsekwencjami wpływu stereotypów związanych z płcią na edukację a zarazem rozwój dziecka, a na dodatek nakładanie się ich na stereotyp związany z niepełnosprawnością, przeprowadzone badania przedstawione w dwóch artykułach wydają się szczególnie istotne (Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-latnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań.* [w:] Studia Edukacyjne nr 26/2013; Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolnym. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty.* [w:] Studia Edukacyjne nr 27/2013).

Pogłębiając zagadnienie znaczenia płci w edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, przeprowadziłam badania dotyczące motywacji do nauki szkolnej oraz zajmowanej pozycji społecznej w klasie dziewcząt i chłopców z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki odnoszące się do motywacji zostały przedstawione w artykule Buchnat M., *Motywacja do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Studium różnicy płci,* [w:] Studia Edukacyjne nr 34/2015. Natomiast problem uwarunkowania płciowego zajmowanej pozycji społecznej przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest w trakcie opracowania.

Kontynuując ten wątek badawczy w latach 2013-2015 brałam udział w ogólnopolskim projekcie Gender w podręcznikach, którego celem była rekonstrukcja i krytyczna analiza



zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami oraz powiązania stereotypów związanych z płcią z (niepełno)sprawnością czy wiekiem. Dzięki rzetelnej, opartej o wyniki badań przeprowadzonych na dużej próbie diagnozie, będzie można wskazać zarówno pozytywne praktyki, jak i obszary, w których potrzebne są zmiany w kierunku równościowej i antydyskryminacyjnej edukacji szkolnej. W ramach tego projektu zajmowałam się obrazem osoby z niepełnosprawnością w podręcznikach szkolnych (Buchnat M., Cytlak I., Jarmużek J., *(Nie)pełnosprawni w społeczeństwie. O miejscu „Innych” w podręcznikach szkolnych*, [w:] Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 2, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Fundacja Feminoteka, Warszawa), a także analizą podręczników na poziomie I etapu edukacyjnego (Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Edukacja wczesnoszkolna w klasach 1-3 – raport przedmiotowy*, [w:] Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 2, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2015). Obecnie prowadzę dalszą analizę uzyskanych wyników pod kątem obecności osób z niepełnosprawnością w podręcznikach szkolnych.

### **Uwarunkowania rozwoju emocjonalnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

W obszarze uwarunkowań rozwoju emocjonalnego realizuję wspólnie z psychologiem dr hab. Aleksandrą Jasielską (UAM WNS) projekt badawczy dotyczący reprezentacji emocji u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Podstawowym celem prowadzonych badań jest scharakteryzowanie wiedzy o emocjach posiadanej przez dzieci z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Punktem wyjścia są badania nad wiedzą o emocjach dzieci sprawnych umysłowo (B. Górecka - Mostowicz, 2005). Na potrzeby tego projektu opracowałyśmy narzędzie badawcze, które uwzględnią poznawczą reprezentację emocji dostępną w trzech kodach: obrazowym, werbalnym, semantycznym i wzajemne połączenia pomiędzy kodami pod postacią: werbalizacji, semantyzacji i symbolizacji (T. Maruszewski, E. Ścigała, 1998). W ramach odbytego stażu z projektu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego „Staże i szkolenia praktyczne pracowników/nic naukowych placówek naukowych i pracowników/nic naukowo – dydaktycznych uczelni w przedsiębiorstwach” opracowałyśmy narzędzie badawcze i przeprowadziłyśmy pilotaż.

Obecnie trwają badania dzieci z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Wstępne wyniki badań zostaną zaprezentowane i poddane dyskusji w przygotowywanym artykule.

### **Drugi obszar badawczy:**

#### **Wspieranie rozwoju dzieci z chorobami przewlekłymi i zespołami genetycznymi**

Drugi obszar moich zainteresowań badawczych jest związany ze wspieraniem rozwoju dzieci z chorobami przewlekłymi i zespołami genetycznymi. Zainteresowanie chorobą przewlekłą stanowi kontynuację mojej pracy doktorskiej, która została opublikowana w formie monografii (Buchnat M., *Wizje przyszłego życia dzieci przewlekle chorych na cukrzycę*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2008). Pogłębienie badań dotyczących dzieci przewlekle chorych na cukrzycę zostało przedstawione w artykułach (Buchnat M., *Wizje przyszłego życia dzieci przewlekle chorych na cukrzycę*, [w:] Wybrane uwarunkowania rehabilitacji osób niepełnosprawnych, red. J. Rottermunda, A. Klinik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2005; Buchnat M., *Wpływ cukrzycy na rozwój i funkcjonowanie dziecka*, [w:] Poznańska Pedagogika Specjalna, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006).

Szczególnie trudna sytuacja dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi oraz ich rodzin, związana z niedostatkiem wiedzy o samym zaburzeniu, brakiem dostępu do wiedzy na temat procedur diagnozowania, prognoz co do rozwoju dziecka, możliwości ich rehabilitowania, stanowiła inspirację do opracowania, wspólnie z dr Katarzyną Pawelczak, publikacji pt.: *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011. Pierwsza część książki miała na celu przedstawienie wybranych problemów genetyki klinicznej i rozpoznawania rzadkich chorób genetycznych oraz ustalenie rozumienia niepełnosprawności intelektualnej współwystępującej w wielu przypadkach. Druga część prezentuje informacje o poszczególnych zespołach genetycznych według założonej struktury: opis zespołu genetycznego, przedstawienie etiologii, omówienie funkcjonowania dziecka, możliwości i ograniczenia jego rozwoju, zastosowanych terapii oraz uzyskanego wsparcia. W ramach tej części przedstawiłam informacje na temat zespołu Cri du Chat (Buchnat M., *Zespół Cri du Chat*, [w:] *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi*, red. M. Buchnat, K. Pawelczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2011). Trzecia część książki koncentrowała się

wokół kierunków i sposobów pomocy rodzicom dziecka z rzadkimi zespołami genetycznymi w różnych okresach rozwojowych (Pawelczak K., Buchnat M., *Wsparcie rodziców małego dziecka z rzadkim zespołem genetycznym*, [w:] Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi, red. M. Buchnat, K. Pawelczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2011).

Zainteresowanie specyfiką funkcjonowania dziecka z zespołem Cri du Chat oraz możliwościami wsparcia jego rozwoju przyczyniła się do pogłębienia tego tematu i opracowania jeszcze dwóch artykułów (Buchnat M., Wojciechowska A., Rzepka M., *Wspieranie rozwoju mowy i komunikacji dzieci z zespołem Cri du Chat* [w:] Forum Logopedyczne nr 22/2014; Buchnat M., Rzepka M., *Delfinoterapia w usprawnianiu dzieci z zaburzeniami w rozwoju- dylematy i kontrowersje*, [w:] „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 1, 2013).

Poza wymienionymi obszarami badawczymi, choć wpisującymi się w ogólny cel mojej pracy wszechstronnego wspierania rozwoju dziecka, chciałabym jeszcze wskazać na artykuły odnoszące się do twórczości Janusza Korczaka. Założenia pracy pedagogicznej tego wybitnego pedagoga były mi zawsze bliskie w mojej pracy naukowej jak i terapeutycznej, dlatego przystąpiłam do projektu podejmującego się polemiki z jego wybranymi dziełami (Buchnat M., *Dziecko – jego myśli i uczucia*, [w:] Inspiracje Korczakowskie, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2011; Buchnat M., *Obraz dziecka niepełnosprawnego w optyce korczakowskiej*, [w:] Korczak na marginesach, red. Z. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2013), wierząc, że przyczyni się do współczesnego lepszego zrozumienia jego filozofii pracy z dzieckiem.

Podsumowując swoją drogę rozwoju naukowego, mam nadzieję, że oprócz poszerzenia wiedzy w zakresie wspierania rozwoju dziecka, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, znajdzie ona odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej realizując słowa J. Korczaka:

*„Przed wszystkim należy uczyć dziecko patrzeć,  
rozumować i kochać, dopiero potem uczy się je czytać;  
należy nauczyć młodzieńca chcieć i móc działać,  
a nie tylko wiele wiedzieć i umieć.”*

M. Buchnat