

### **Autoreferat**

przygotowany z uwzględnieniem wymogów formalnych wynikających z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki (Dz.U. z 2018 r. poz. 1789) w języku polskim i angielskim

#### **1. Agnieszka Olechowska**

#### **2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej**

**dyplom nauczyciela nauczania początkowego** – Studium Nauczycielskie nr 1 im. Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej w Warszawie, 1987r.

**tytuł zawodowy magistra pedagogiki specjalnej ze specjalnością logopedia** – Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 1995 r.

tytuł pracy magisterskiej: *Implant ślimakowy – nowoczesna proteza słuchowa w aspekcie historycznym, medycznym i logopedycznym. Stan języka i mowy 9-letniego chłopca z wszczepem ślimakowym*

promotor: dr Danuta Emiluta-Rozya

**stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki** - Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2005 r.

tytuł rozprawy doktorskiej: *Możliwość prognozowania rozwoju umiejętności czytania i pisania uczniów niższych klas szkoły podstawowej*

promotor: dr hab. prof. APS Józefy Bałachowicz, recenzenci: prof.dr hab. Danuta Gielarowska-Sznajder (APS), prof. dr hab. Anna Kowalska (WSP TWP w Warszawie)



### 3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

**1995 – obecnie** Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (asystent, adiunkt, st. wykładowca)

**1995-1997** Wyższa szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie (umowa zlecenie)

**1995 – 2006** Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie (umowa zlecenie)

Drogę rozwoju naukowego rozpoczęłam od pięcioletnich **studiów magisterskich** z zakresu pedagogiki specjalnej, na specjalności logopedia w dzisiejszej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Przed podjęciem studiów, pod koniec ich trwania oraz po ich ukończeniu pracowałam na stanowisku **nauczyciela kształcenia zintegrowanego** w Społecznej Szkole Podstawowej nr 2 STO w Warszawie (1989 – 1990) oraz na stanowisku **nauczyciela specjalisty – logopedy** w Integracyjnej Szkole Podstawowej nr 344 w Warszawie (1994 – 1996). Połączenie, profesjonalnych kompetencji nauczycielskich oraz wiedzy naukowej, a także szczególna specyfika zróżnicowanych grup uczniowskich z którymi miałam okazję pracować w istotnym stopniu ukierunkowały mój dalszy rozwój jako badaczki na poszukiwanie i rozwijanie wiedzy dotyczącej kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

**Pracę magisterską** z zakresu surdologopedii przygotowałam pod opieką promotorską dr Danuty Emiluty-Rozya. Praca składała się z dwóch części, pierwszą stanowiła monografia nowoczesnej metody operacyjnego protezowania narządu słuchu, drugą studium indywidualnego przypadku jednego z pierwszych w Polsce dzieci z wszczepem ślimakowym. W tym samym roku, w którym uzyskałam tytuł zawodowy magistra pedagogiki specjalnej ze specjalnością logopedia, podjęłam pracę na stanowisku **asystenta** w dzisiejszej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, z którą, od 2006 roku jako podstawowym miejscem mojej pracy, jestem związana do dzisiaj.

**Przed doktoratem**, w rezultacie pogłębionych studiów oraz przeprowadzonej kwerendy literaturowej, którą odbyłam w czasie prywatnej, kilkudniowej wizyty w University of London przygotowałam i opublikowałam w 2001 roku: **pierwszą monografię** pt. *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli* (APS, Warszawa 2001) oraz **4 artykuły** w czasopismach pedagogicznych ([31], [32], [33],



[35])<sup>1</sup> Łącząc teoretyczną wiedzę naukową z praktyką nauczyciela-logopedy opracowałam i opublikowałam **autorskie narzędzie badań pedagogicznych** pt. *Arkusze obserwacji dziecka w wieku 6-7 lat. Propozycja dla nauczycieli* (Biuletyn Terenowego Oddziału nr 10 Polskiego Towarzystwa Dysleksji nr 3/2002), jak również wygłosiłam na jego temat referat w czasie Konferencji Zarządu Oddziału Terenowego nr 10 Polskiego Towarzystwa Dysleksji. w Warszawie (25 XI 2006). Przygotowałam także dwa **rozdziały w skryptach teoretyczno-metodycznych** dla studentów pedagogiki (*Niepowodzenia szkolne najmłodszych uczniów. Przyczyny. Środki zaradcze* w: *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Cz.2.* (s. 28-34), Warszawa: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, 2005, oraz *Trudności wychowawcze najmłodszych uczniów. Przyczyny. Środki zaradcze* w: *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Cz.2.* (s. 41-48), Warszawa: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, 2005. W czasie pracy na stanowisku asystenta brałam **czynny udział** w ogólnopolskich konferencjach naukowych oraz jako członek Zarządu Sekcji Logopedycznej Towarzystwa Kultury Języka **współorganizowałam 4 konferencje** o tematyce logopedycznej. Współorganizacja i udział w konferencjach pozwoliły mi na sprawdzenie się w realizacji nowych zadań i aktywności naukowych i organizacyjnych. Także przed uzyskaniem stopnia naukowego doktora rozpoczęłam rozwijaną do dzisiaj współpracę międzynarodową z dwukrotną stypendystką programu Fulbrighta w Polsce, prof. Diane Lea Ryndak z Univeristy of Florida w Gainesville, czego wynikiem było zorganizowanie w 2004 roku wygłoszonego przez nas wspólnie wykładu otwartego dla studentów i pracowników naukowych APS, nt. *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w USA i w Polsce.*

Egzaminy doktorskie złożyłam i **pracę doktorską** obroniłam w 2005 roku. Opiekę promotorską mojego doktoratu sprawowała prof. dr hab. Józefa Bałachowicz, pracę recenzowały: prof. dr hab. Danuta Gielarowska-Sznajder (APS) oraz prof. dr hab. Anna Kowalska (WSP TWP). Rozprawę doktorską poświęciłam zagadnieniu prognozowania przez nauczycieli możliwego rozwoju umiejętności językowych uczniów niższych klas szkoły podstawowej na podstawie wyników orientacyjnych badań stanu słuchu fonematycznego tych uczniów w wieku sześciu lat. W rozprawie doktorskiej, oprócz udowodnienia możliwości prognozowania rozwoju umiejętności czytania i pisanie u dzieci sześciolletnich, po raz pierwszy podjęłam problematykę organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wnioski z badań jakie

---

<sup>1</sup> W nawiasach podałam odwołania do pozycji z listy publikacji naukowych wskazanych w *Wykazie opublikowanych prac naukowych oraz informacji o osiągnięciach dydaktycznych, współpracy naukowej i popularyzacji nauki* (Załącznik nr 3 do Wniosku)



prowadziłam w celu przygotowania dysertacji przyczyniły się do sformułowania przeze mnie konkluzji, iż problematyka kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych jest obszarem *zaniedbanych, zaniechanych i nieobecnych* wątków, skutkiem czego jest pod wieloma względami niedostateczne wspomaganie rozwoju i uczenia się wielu uczniów zaliczanych do tej grupy. W ten sposób zdefiniowałam nowe pola badawcze, których eksplorowanie doprowadziło m.in. do rezultatu w postaci przedkładanego do oceny osiągnięcia naukowego w dziedzinie pedagogika, jak i pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.

W czasie pierwszych lat pracy **po uzyskaniu stopnia doktora** kierowałam **7. projektami badawczymi** wyłonionymi w wyniku konkursów i finansowanymi ze środków przeznaczonych na badania statutowe w APS. Dzięki realizacji badań naukowych systematycznie pogłębiałam wiedzę dotyczącą organizacji, przebiegu i rezultatów procesu kształcenia uczniów z różnie uwarunkowanymi trudnościami w uczeniu się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych oraz zdobywałam doświadczenie w prowadzeniu badań naukowych. W ciągu dziewięciu lat zrealizowałam projekty badawcze dotyczące: *Wczesnych uwarunkowań kariery szkolnej dzieci o różnych możliwościach edukacyjnych* (1996), *Uwarunkowań edukacyjnych uczniów o różnych możliwościach rozwojowych* (1997), *Profilu rozwoju sprawności językowych dzieci* (1998), *Integracji uczniów niepełnosprawnych w Polsce* (1998), *Wykrywania i definiowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* (1999), *Rozwoju sprawności czytania i pisania u uczniów niższych klas szkół podstawowych w ciągu trzech lat nauki* (1998-2000) oraz *Możliwości prognozowania rozwoju umiejętności czytania i pisania u dzieci* (2002 – 2005) zakończonego obroną rozprawą doktorską.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art.16 ust.2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311)

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

**Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym.** (2019).  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.



b) autor osiągnięcia naukowego:

**Agnieszka Olechowska**

recenzenci wydawniczy:

**prof. dr hab. Józefa Bałachowicz (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)**

**dr hab., prof. US Marcin Wlazło (Uniwersytet Szczeciński)**

c) omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Przedkładane do oceny **osiągnięcie naukowe** mieści się w obszarze studiów krytycznych, usytuowanych w interdyscyplinarnej przestrzeni pedagogiki, socjologii i nauk o prawie. Prezentuję w nim przygotowany przeze mnie **model rekontekstualizacji paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym**, którego zastosowanie w badaniach pozwoliło na odkrycie sposobu w jaki terminologia stosowana w stanowiących formę dyskursywną urzędowego dyskursu pedagogicznego aktach normatywnych z dziedziny oświaty **współkonstruuje światy życia uczniów ze specjalnymi potrzebami** edukacyjnymi, a także w jaki sposób jest wykorzystywana w swoistej „grze władzy” – w tym kontekście wprowadzam nowe pojęcie **słów-stygmatów**. W prezentowanym osiągnięciu naukowym opowiadam się za wzmożeniem badań i działań pedagogicznych ukierunkowanych na negocjowanie możliwości kształtowania, inspirowanego studiami postkolonialnymi, nowego rodzaju, tzw. **trzeciej przestrzeni dyskursu pedagogicznego** oraz towarzyszącej mu w aspekcie praktycznym nowej przestrzeni edukacyjnej – **edukacji hybrydowej**. Odpowiadając na „uwierającą potrzebę społeczną”, dokonuję **rekonstrukcji** wybranych przepisów prawa i w ten sposób **udowadniam** istnienie możliwości aplikacji uzyskanych wyników badań w **praktyce pedagogicznej**. Wykorzystując jako ramę teoretyczną mojej pracy teorię społecznego tworzenia dyskursu pedagogicznego Basila Bernsteina, w końcowej części osiągnięcia naukowego powracam do poziomu produkcji dyskursu pedagogicznego jako punktu wyjścia do zgodnych z założeniami nowego humanizmu zmian w procesie organizacji i przebiegu procesu kształcenia uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej.

**Celem naukowym** mojej pracy było poznanie i opisanie sposobów rekontekstualizowania cech biologicznego i humanistycznego paradygmatu



pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym dotyczącym procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej.

Podjęcie badań naukowych w tym zakresie było podyktowane istnieniem „uwierającej potrzeby społecznej” w odniesieniu do sposobu i stosowanego języka jakim w należących do urzędowego dyskursu pedagogicznego aktach normatywnych z dziedziny oświaty prawodawca wypowiada się na temat kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przyjmując za Jacques'em Lacanem, iż tekst aktu prawnego nie jest tylko zbiorem nakazów i zakazów, ale strukturą obciążoną znaczeniami (Lacan, 1996), w prowadzonych badaniach dążyłam do ujawnienia znaczeń, jakimi są „obciążone” należące do urzędowego dyskursu pedagogicznego akty normatywne z dziedziny oświaty dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Odkryciu znaczeń zakodowanych w wybranych formach urzędowego dyskursu pedagogicznego posłużyła analiza sposobu w jaki w wybranych aktach normatywnych zostały zrekontekstualizowane cechy paradygmatów pedagogiki – biologicznego i humanistycznego.

Poszukiwania badawcze prowadzone w obszarze pedagogiczno-społeczno-prawnych czynników współkształtujących „świat życia” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sytuujące się na styku pedagogiki, socjologii i nauk o prawie, sprzyjały wzajemnemu uzupełnianiu się rodzajów wiedzy przynależnych poszczególnym teoretycznym jej obszarom. Dzięki ich interdyscyplinarnemu kontekstowi mogłam eksplorować obszar determinantów sposobu organizacji i prowadzenia procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako pozostających w sieci relacji, przecinających i nakładających się na siebie domen: społecznej, z której czerpie on m.in. wzorce procesów społecznych (wykluczania, segregacji, integracji i włączania) oraz relacji międzyludzkich (opartych na wrogości, obcości, odmienności lub wzajemnej adaptacji); pedagogicznej, dostarczającej wiedzy m.in. na temat cech organizacji i prowadzenia procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej oraz prawnej, która w sposób jednoznaczny i wykluczający dowolność interpretacji definiuje prawa i obowiązki wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego, a wykorzystując określony leksykon terminów, determinuje również kształtowanie się ich „świata życia”, sposób myślenia o tychże podmiotach oraz ostatecznie, sposób kształtowania pedagogicznych praktyk.

Teoretyczną ramę osiągnięcia naukowego wytyczają podstawowe pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące: paradygmatów pedagogiki i modeli niepełnosprawności (m.in. Klus-

Stańska, Śliwerski, Hejnicka-Bezwińska, Chrzanowska, Krause, Milerski, Zaorska); społecznego tworzenia dyskursu pedagogicznego (Bernstein); oraz rodzajów zjawisk społecznych i relacji społecznych w przestrzeni międzyludzkiej (Sztompka, Foucault, Bhabha). Wychodzę w nim od podejść dobrze znanych i ugruntowanych ale stawiam także pytania trafiające w stosunkowo nową, interdyscyplinarną przestrzeń studiów postkolonialnych, czyniąc tzw. „trzecią przestrzeń wypowiedzenia” (Bhabha) kluczową w tym obszarze kategorią pojęciową.

Metodologiczną ramę badań własnych wyznacza perspektywa badawcza właściwa dla mieszczącego się w obrębie socjologicznie zorientowanej analizy dyskursu (*Sociological Discourse Analysis SDA*) nurtu krytycznego (*Critical Discourse Analysis CDA*), w ujęciu anglosaskiej szkoły analizy dyskursu. Zastosowanie socjologicznie zorientowanej krytycznej analizy dyskursu jako perspektywy badań własnych zostało podyktowane istnieniem wymagającej rozwiązania, „uwierającej” społecznej kwestii optymalnej jakości kształcenia w szkołach ogólnodostępnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Postępowanie badawcze nosiło cechy krytycznej analizy społecznej, w której zgodnie z propozycją Ruth Wodak zawarłam: krytyczną analizę wewnętrzną dyskursu, której celem było ujawnienie sprzeczności i niespójności w ramach samego dyskursu; społeczną analizę krytyczną (wykraczającą poza wewnętrzny dyskurs), której celem było analizowanie dyskursu w szerszym kontekście społeczno-kulturowym; a także krytyczną analizę prognostyczną, której celem było opracowanie wniosków i wskazówek do zmiany rzeczywistości (por. Wodak 2008, s. 188-189). Prowadzone przeze mnie poszukiwania empiryczne miały ponadto charakter procesu eksploracyjno-weryfikacyjnego liniowego, który rozpoczęłam od wskazania problemów i postawienia pytań, a zakończyłam udzieleniem na nie odpowiedzi i rekonstrukcją odkrytych w wyniku eksploracji cech paradygmatów pedagogiki dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawartych w przepisach obowiązujących aktów normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego. Na etapie wyjaśniania postępowalam w sposób indukcyjny, starałam się „zanurzyć w rzeczywistości”, odkryć i zgromadzić jak najwięcej danych i skumulować je „w postaci [...] empirycznie wyprowadzonych i udowodnionych kategorii” (por. Smolińska-Theiss, Theiss 2010, s.87).

Główny problem badawczy sformułowałam następująco:

Jakie są sposoby rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru

urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?

Natomiast szczegółowe pytania badawcze brzmiały:

1. Jakie cechy charakterystyczne dla paradygmatu biologicznego można ujawnić w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?
2. Jakie cechy charakterystyczne dla paradygmatu humanistycznego można ujawnić w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?
3. Jaka jest frekwencyjność cech charakterystycznych dla biologicznego i humanistycznego paradygmatu pedagogiki w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z obszaru urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?
4. Jaka różnica istnieje pomiędzy frekwencyjnością ujawnionych cech charakterystycznych dla biologicznego i humanistycznego paradygmatu w analizowanych przepisach zawartych w aktach normatywnych z zakresu urzędowego dyskursu pedagogicznego dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej?

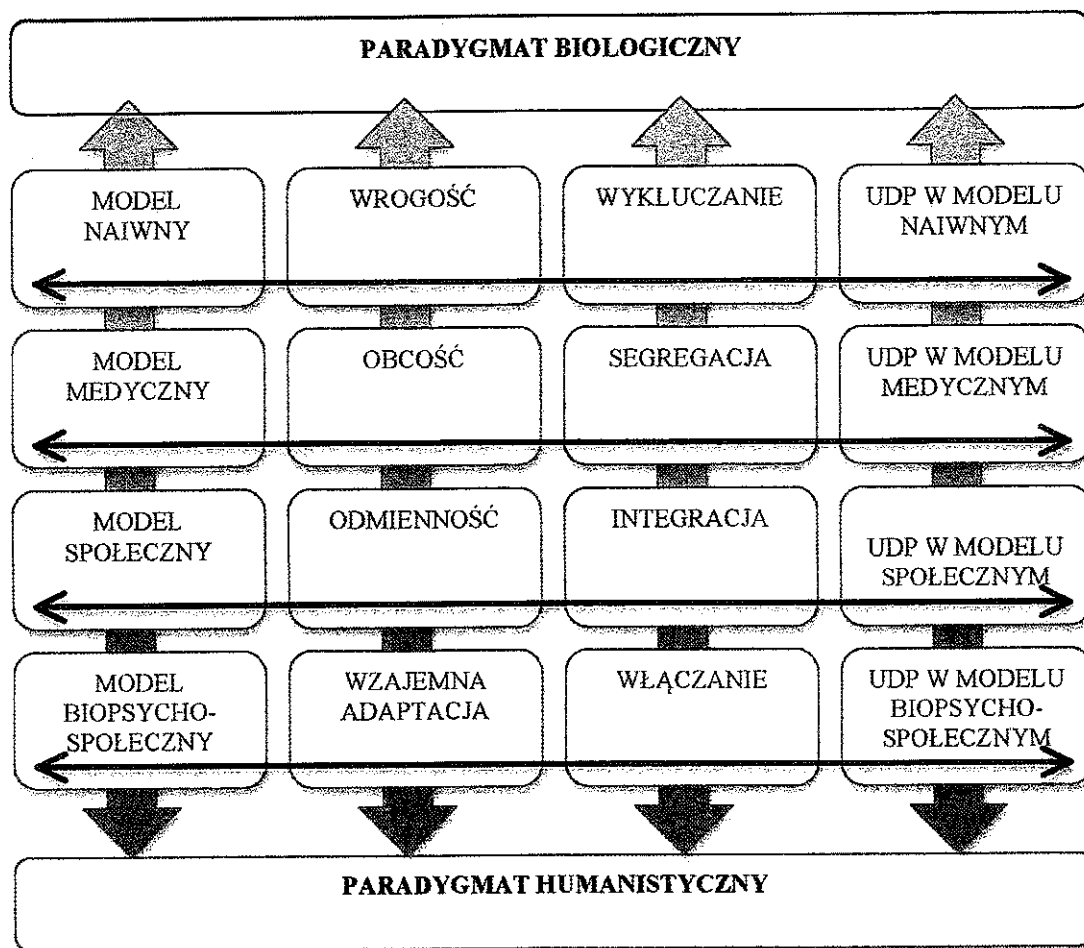
**Pierwszym rezultatem** interdyscyplinarnych studiów teoretycznych jest opracowany przeze mnie model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym (UDP). Proponowany model zakłada możliwie wielokierunkowy i niehierarchiczny charakter przejmowania płynnej dominacji przez kolejno pojawiające się nurty społeczne w procesie konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego. Podobnie do myśli Deluzjańskiej, nie dającej się śledzić w sposób linearny, za którą można podążać, jak to określiła Rosi Braidotti „ruchem zygzakowatym”, funkcjonującej jak kłaczka, którego każda odnoga może dać początek nowej roślinie (Deleuze i Guattari), tak możliwa jest zmiana dominacji określonych nurtów społecznego konstruowania urzędowego dyskursu pedagogicznego w zależności m.in. od cech danej mikroprzestrzeni, obejmującej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jego najbliższe otoczenie. W rzeczywistości poszczególne obszary nie są tak statyczne, a ich granice nie tak ostro zarysowane, jak może wynikać z jedynego możliwego, dwuwymiarowego ich przedstawienia na wydrukowanym na kartce papieru schemacie. Decydują o tym m.in. wielopłaszczyznowość, interdyscyplinarność, chronologia zdarzeń czy





z tych powodów, uznając próby tego rodzaju prostych analogii za poważny błąd merytoryczny, nie przypisuję konkretnemu modelowi niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych określonego rodzaju edukacji (na przykład: modelowi medycznemu edukacji segregacyjnej, modelowi społecznemu edukacji integracyjnej, a modelowi biopsychospołecznemu edukacji włączającej). W zaproponowanym przeze mnie modelu nie chodzi bowiem o statyczne „umiejscowienie” określonych zjawisk, a wręcz przeciwnie o ich płynne, dynamiczne „usytuowanie”, nie wykluczające współistnienia w tym samym czasie innych, wynikających z często dość odmiennych podstaw i założeń teoretycznych (Schemat 1):

Schemat 1.: Model rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym (UDP) – szczegółowy poziom definicyjny



Źródło: opracowanie własne.

Proponowany model uwzględnia istnienie określonych cech i zjawisk społecznych w sieci relacji, w których w tym samym okresie chronologicznym nie tyle występują lub nie

Proponowany model uwzględnia istnienie określonych cech i zjawisk społecznych w sieci relacji, w których w tym samym okresie chronologicznym nie tyle występują lub nie występują określone ujęcia, co dominują raz jedno, raz inne. Jednocześnie wszystkie one mogą równolegle współistnieć, zachodząc na siebie, przenikając się i przepływając, powracając, wysuwając się na pierwszy plan lub wycofując, w zależności od splotu niemożliwych do pełnego zidentyfikowania czynników indywidualnych (w skali mikro-), a także czynników pozaindywidualnych (w skali makro-), np. społecznych, politycznych, ekonomicznych czy kulturowych.

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonej dekonstrukcji przepisów aktów normatywnych z dziedziny oświaty dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej stwierdziłam, iż w obowiązującym urzędowym dyskursie pedagogicznym są rekontekstualizowane przede wszystkim cechy ustępującego, dezaktualizującego się biologicznego paradygmatu pedagogiki, a wraz z nim cechy medycznego modelu niepełnosprawności/ specjalnych potrzeb edukacyjnych. Znamienny jest fakt, że aż w 1/3 analizowanych aktów normatywnych wszystkie znajdujące się w nich przepisy dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są sformułowane wyłącznie zgodnie z paradygmatem biologicznym. Sformułowałam zatem konkluzję, iż współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny (w badanym przeze mnie obszarze) „mówi” językiem archaicznym, nieprzystającym do współczesnego humanistycznego dyskursu pedagogicznego, ze wszelkimi tego konsekwencjami dla organizacji i prowadzenia procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Obowiązujące akty prawne w analizowanych przepisach dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyczyniają się do reprodukcji dezaktualizujących się reguł pedagogicznego dyskursu, i zgodnie z opinią Foucaulta, wprost determinują „sposób mówienia o rzeczywistości, a w konsekwencji sposób myślenia o niej oraz wszelkich związanych z rzeczywistością ludzkich działań” (por. Hall 2001, s.72) i czynią to w sposób zmedyalizowany i upatrujący przyczyn trudności przeważnie w jednostce (dziecku lub uczniu).

**Drugim rezultatem** studiów teoretycznych jest zatem ujawnienie, iż współczesny urzędowy dyskurs pedagogiczny dotyczący procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej umacnia biologiczny paradygmat pedagogiki i medyczny model



niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych, sprzyja kształtowaniu relacji z innymi opartych na obcości oraz utrwała dominację zjawiska społecznej segregacji.

**Trzecim rezultatem** studiów teoretycznych jest ponadto ukazanie sposobu w jaki w języku urzędowego dyskursu pedagogicznego uwidaczniają się przejawy specyficznej „gry władzy” (Bhabha 2010, s. 62). Stosowanie w dokumentach towarzyszących aktom normatywnym (np. w seriach opracowań wydawanych przez agendy ministerstwa, np. Ośrodek Rozwoju Edukacji itd.) kategorii pojęciowej „uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” automatycznie przywołuje na myśl jej przeciwieństwo – „uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych”; stosowanie w aktach normatywnych określenia „uczniowie niepełnosprawni” czy „uczniowie z niepełnosprawnością” implikuje używanie określenia „uczniowie sprawni” itd. Tego rodzaju dyskurs powoduje równocześnie, że reprezentujące go akty normatywne wyrażające „narracyjną władzę” (Said 1993, s.XIII), w naturalny sposób instytucjonalizują hegemonię, utrwalają przyjęte podziały i hierarchie, i ponownie wytwarzają dyskurs o silnie wartościującym charakterze.

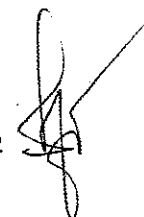
Tymczasem język jakim mówi się o osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie jest bez znaczenia. Język działa, a język prawniczy działa szczególnie, ma dyskursywny charakter i jest prawdopodobnie „najważniejszym środkiem [...] definiowania, komunikowania i oceny” stereotypów (Maas i Arcuri 1999, s. 161), które przekazywane są „w rozmowach, podręcznikach oraz w komunikacji masowej” (van Dijk 1984, 1987, 1988). Język aktów normatywnych jest ponadto nośnikiem władzy, kategorycznie wymaga zastosowania i nie dopuszcza możliwości sprzeciwu. Determinuje rodzaj i przebieg relacji pomiędzy podmiotami, których dotyczy, jak też determinuje przestrzeń, w której wszyscy działamy. Dla podkreślenia tego znaczenia posługuję się terminem **słów-stygmatów**, posiadających zniewalającą moc naznaczania i etykietowania. Do takich słów z pewnością można zaliczyć określenie „specjalne”, którego używa się w celu nazwania przyczyn trudności w sprostaniu stawianym uczniom wymaganiom edukacyjnym.

Po przeprowadzeniu analizy sposobów rekontekstualizowania paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym, dokonałam interpretacji tych sposobów, a także podałam **przykłady rekonstrukcji treści przepisów** zawartych w analizowanych aktach normatywnych formułując je w sposób zgodny z humanistycznym paradygmatem pedagogiki. Udowodniłam tym samym, iż zmiana sposobu rekontekstualizowania cech paradygmatów pedagogiki w urzędowym dyskursie pedagogicznym jest nie tylko pożądana ale i możliwa. Ta część mojej pracy, w której podaję przykłady nowego sposobu



sformułowania wybranych przepisów aktów normatywnych stanowi **krytyczny wkład w obszar praktyki pedagogicznej**. Sposobem ewentualnego **wykorzystania uzyskanych wyników badań** powinna być przede wszystkim, poprzedzona gruntowną refleksją dotyczącą ujawnionych znaczeń, **aplikacja** nowych rozwiązań we wszystkich trzech opisanych przez Bernsteina obszarach tworzenia dyskursu pedagogicznego, a zatem w obszarze produkcji, rekontekstualizacji oraz reprodukcji. Przy założeniu, że intencje prawodawcy są szczerze i dąży on do upowszechniania idei spójności i sprawiedliwości społecznej, tworzone w **obszarze produkcji** akty normatywne z dziedziny oświaty powinny zatem ulec istotnej zmianie pod względem juryslingwistycznym, w rezultacie czego powinny zostać **zrekontekstualizowane** w sposób uwzględniający założenia humanizmu, a następnie poddane **reprodukcji** w praktyce szkoły, np. w postaci rekonstrukcji obowiązujących w nich statutów czy programów wychowawczych oraz profilaktycznych. Kolejnym sposobem zastosowania w praktyce pedagogicznej wyników moich badań jest aplikacja ich wyników w **obszarze kształcenia nauczycieli** w zakresie świadomości prawnej, co jest zresztą postulowane w aktualnie projektowanych nowych standardach kształcenia nauczycieli. Osoby przygotowujące się do wykonywania zawodu nauczyciela powinny bowiem mieć nie tylko świadomość istnienia prawnych podstaw organizacji i funkcjonowania systemu oświaty, ale także znaczenia terminologii w nich zawartej dla współkształtowania „świata życia” ich uczniów i ich samych. Co więcej, już jako nauczyciele, powinni tę wiedzę umieć zastosować w **obszarze reprodukcji** dyskursu pedagogicznego czyli w praktyce pedagogicznej, szczególnie podczas tworzenia dokumentów wewnętrznych obowiązujących w danej placówce oświatowej. Tylko dopełnienie przeprowadzonej analizy i interpretacji ujawnionych sposobów rekontekstualizacji cech paradygmatów pedagogiki aplikacją nowych rozwiązań w obszarze reprodukcji dyskursu pedagogicznego umożliwi bowiem osiągnięcie spójności pomiędzy, rozumianymi w świetle teorii Bernsteina, obszarami produkcji, rekontekstualizacji i reprodukcji współczesnego dyskursu pedagogicznego.

Oprócz teoretycznych rozważań oraz badań empirycznych dotyczących rekontekstualizowania cech paradygmatów (biologicznego i humanistycznego) w urzędowym dyskursie pedagogicznym, w końcowej części przedkładanego do oceny osiągnięcia naukowego zgłosiłam postulat podjęcia dyskusji wokół możliwości kształtowania **nowego rodzaju przestrzeni pedagogicznego dyskursu**, którą za Bhabhą nazywam „**trzecią przestrzenią pedagogicznego dyskursu**” oraz na temat możliwości wykreowania **nowego**



rodzaju przestrzeni edukacyjnej, którą w ślad za tradycją badań postkolonialnych (m.in. Fanon, Said, Bhabha), nazywam „edukacją hybrydową”<sup>2</sup>.

Do sformułowania w końcowej części mojej pracy postulatów skłoniła mnie konstatacja, iż współczesna przestrzeń edukacyjna to nadal przede wszystkim obszar przeważnie dość trwale i statycznie „osadzonych” w niej podmiotów, (np. na czas trwania całego etapu edukacyjnego), nie zaś realna możliwość współuczestniczenia na równych prawach w środowisku i utrzymywania satysfakcjonujących więzi społecznych na różnych poziomach życia i w różnych środowiskach, w tym edukacyjnych.

Zastosowana w interpretacji wyników krytycznej analizy sposobu rekontekstualizowania w urzędowym dyskursie pedagogicznym cech paradygmatów pedagogicznych analogia walki o samostanowienie, suwerenność, podmiotowość, nawet tożsamość społeczeństw kolonizowanych z dążeniami do emancypacji społeczności osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydaje się bowiem otwierać nowe możliwości zaistnienia oczekiwanej zmiany w procesie ich kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Przy czym, nie chodzi tu o porzucanie tradycji pedagogicznej, ani nawet znaczne oddalenie się od niej, ale takie „wychylenie się” ze strefy poznawczego „komfortu”, które jednocześnie pozwoli dostrzec, być może, nowe możliwości rozwiązania starych i od dawna utrzymujących się trudności, lub choćby spowoduje oświetlenie nie stosowanym dotychczas zbyt często reflektorem teorii, niewidocznych dotąd obszarów, w których te rozwiązania się znajdują.

Na zakończenie mojej pracy poddaję zatem pod dyskusję propozycję bardziej wyrazistego podjęcia **negocjacji** dotyczących wykreowania „trzeciej przestrzeni dyskursu pedagogicznego”, która w praktyce pedagogicznej mogłaby znaleźć odzwierciedlenie w formie „edukacji hybrydowej”. Sądzę, iż najwyższy czas, aby urzędowy dyskurs pedagogiczny przestał „opowiadać wciąż tę samą, kolonialną historię” (por. Bhabha 2010, s. XLI), i aby w nowej przestrzeni edukacyjnego dyskursu o szkole powszechnej, szkole dla wszystkich (jak chciał już Jan Amos Komeński), i w nowym urzędowym dyskursie pedagogicznym, historia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi została uznana za

---

<sup>2</sup> Zdarza się, że pojęcie „edukacji hybrydowej” bywa wykorzystywane w kontekście stosowania w czasie zajęć dydaktycznych tzw. nowoczesnych technologii nauczania. Czasami stosowanie technologii w nauczaniu nazywa się także *blended learning*, czy też edukacją/uczeniem mieszanym lub zróżnicowanym. Stosowanie określenia „hybrydowa” w połączeniu ze słowem „edukacja” jest, moim zdaniem, nadużyciem, błędem translatorskim, wynikającym m.in. z potocznego sposobu rozumienia słowa „edukacja” jako synonimu procesu dydaktycznego. Mówiąc o „edukacji hybrydowej” w kontekście wykorzystywania nowoczesnych technologii uczenia się autorzy odnoszą się bowiem wyłącznie do metod stosowanych w procesie uczenia się, nie zaś do edukacji jako systemu. Dlatego określenia „edukacji hybrydowej” będę używała nazywając nowy kierunek, dążenie, „trzecią przestrzeń”, w której zachodzi proces kształcenia (w trakcie którego mogą być stosowane m.in. mieszane metody społecznego konstruowania wiedzy).



**rdzenną i rodzimą narrację, za część jej własnej tożsamości.** Dzięki temu oraz dzięki Foucaultowskiej zasadzie powtarzanej materialności i w zgodzie z Bernsteinowską teorią społecznego konstruowania dyskursu pedagogicznego jestem przekonana, że zmiany jakie powinny w postulowany w sposób zostać wprowadzone do urzędowego dyskursu pedagogicznego sprzyjałyby dialogowej wymianie dyskursywnej i negocjowaniu nowych warunków kształcenia i wychowania wszystkich uczniów.

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

W tej części autoreferatu wymieniam i omawiam pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze. Szczegółowy wykaz osiągnięć znajduje się w *Wykazie opublikowanych prac naukowych oraz informacji o osiągnięciach dydaktycznych, współpracy naukowej i popularyzacji nauki*, stanowiącym załącznik nr 4 do *Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego*.

#### **Publikacje w bazie JCR i liście ERIH**

Mój dotychczasowy dorobek naukowy obejmuje **37** opublikowanych rozpraw naukowych, w tym: **3** monografie, **21** rozpraw naukowych w recenzowanych pracach zwartych (w tym 1 w j. angielskim) oraz **13** artykułów (w tym 5 opublikowane w czasopismach znajdujących się na liście *European Reference Index for the Humanities* znajdujące się na liście MNiSW B).

Łącznie mój dorobek w kategoriach bibliometrycznych wyraża się w liczbie **283** punktów.

Kategorią integrującą wszystkie moje dotychczasowe dokonania naukowe są **specjalne/indywidualne potrzeby uczniów kształcących się w szkołach powszechnych.**

Aby poszerzyć i pogłębić własną wiedzę naukową oraz wzbogacić rozumienie podejmowanej problematyki nawiązałam kontakty międzynarodowe i systematycznie współpracuję z prof. Diane Lea Ryndak (University of Florida, University of North Carolina, USA), prof. Piero Crispianim i dr Eleonorą Palmieri (Macerata University, Italy), dr Deborah Taub-Sullivan (Trinity Washington University, USA), Mary Mountstephen (University of Reading, UK). W celu poszerzania własnych kompetencji naukowych, badawczych i metodycznych wzięłam udział w programie *short-time scholarship* w University of Florida, US.



Interesujące mnie problemy naukowe mają charakter interdyscyplinarny. Dla uporządkowania sposobu myślenia oraz prowadzonych w tym obszarze badań rozpatruję je w kilku wiodących kontekstach naukowych jako dyskursywną rzeczywistość: **1/ edukacyjną, 2/ społeczną, 3/ prawną oraz 4/ semantyczną.**

W pierwszym obszarze dotyczącym dyskursywnej rzeczywistości **edukacyjnej**, skupiam się na naukowych podstawach dydaktycznych i metodycznych aspektów kształcenia uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ([5], [6], [29], [30], [38]). Badam cechy funkcjonowania uczniów mających różnorodne trudności rozwojowe i edukacyjne w procesie kształcenia, opisuję oraz proponuję autorskie sposoby poznawania i wspomagania ich rozwoju i uczenia się ([9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], [23], [37]).

W obszarze analiz dyskursywnej rzeczywistości **społecznej** interesują mnie cechy funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni społecznej i edukacyjnej i ich naukowe uzasadnienie ([8], [25], [27], [36]), badam społeczne konteksty ich obecności w grupie rówieśniczej, dominujące wobec nich postawy i możliwe przyczyny zakłóceń w życiu społecznym. W aspekcie społecznym interesują mnie postawy, przekonania i doświadczenia nauczycieli i nauczycieli-specjalistów organizujących środowisko edukacyjne uczniów ([22]), badam wiedzę nauczycieli dotyczącą strategii postępowania wobec uczniów znajdujących się w sytuacjach traumatycznych i kryzysowych ([20]), a także środowisko **rodziców i rodzin** dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ([2], [18], [24]).

W aspekcie dotyczącym **prawnych** aspektów kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi swoją uwagę skupiam na zagadnieniach **znajomości i nieznanności tego rodzaju praw** przez nauczycieli, rodziny i samych uczniów ([19], [21], [37]). Obnażam także, przepowiedaną już przez Foucaulta, a istniejącą w tym obszarze i silną w swoich wpływach „**władzę fikcji**” ([28]).

W aspekcie **semantycznym** interesuje mnie natomiast w jaki sposób język, którego używa się w tekstach pisanych i mówionych dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może współtworzyć swoisty „horyzont rozumienia” tych potrzeb w szkole, jakie może to mieć znaczenie dla nadawania temu zjawisku określonych sensów kulturowych, jak również na jakie sposoby język ten utrwała istniejący dychotomiczny podział uczniów na uczniów ze specjalnymi i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych ([4], [7]). Do

interpretowania dostrzeżonych w tym obszarze zjawisk pedagogicznych wykorzystuję m.in., wywodząca się ze studiów postkolonialnych (Said, Fanon, Bhaba i in.) naukową teorię trzeciej przestrzeni wypowiedzenia ([3]).

### **Kierowanie międzynarodowymi i krajowymi projektami badawczymi oraz udział w takich projektach**

Dotychczas **kierowałam** łącznie 11 projektami badawczymi zakwalifikowanymi do realizacji w wyniku wewnętrzuczelnianych konkursów na badania finansowane ze środków statutowych na utrzymanie potencjału naukowego Uczelni (BST APS).

Wyniki większości projektów badawczych, którymi kierowałam po uzyskaniu stopnia naukowego doktora zostały upublicznione w formie pisemnej lub ustnej (lub obydwu formach) w postaci artykułów w czasopiśmie lub rozpraw w pracach zwartych albo w postaci referatów wygłoszonych w czasie konferencji ogólnopolskich lub międzynarodowych, w tym również w innych krajach (Włochy i Wielka Brytania):

Projekt badawczy: **Możliwość prognozowania rozwoju umiejętności czytania i pisania u dzieci** (2002-2005) – sposób upublicznienia wyników: wygłoszenie referatu nt. *Możliwość prognozowania rozwoju umiejętności czytania i pisania na podstawie wyników badania słuchu fonematycznego sześciolatków w czasie Ogólnopolskiej konferencji nt. Wczesna edukacja dziecka – stan obecny, perspektywy i potrzeby*, WSP TWP Warszawa (2005).

Projekt badawczy: **Klasyczne i nowoczesne metody terapii pedagogicznej** (2006) – sposób upublicznienia wyników: wygłoszenie referatu nt. *Współcześnie stosowane metody terapii pedagogicznej – doniesienie z badań* w czasie międzynarodowej konferencji nt. *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* zorganizowanej w czasie III. Międzynarodowej Letniej Szkoły Pedagogów w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa (2009).

Projekt badawczy: **Metody terapii opóźnień neurorozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym** (projekt realizowany przy współpracy brytyjsko-australijskiej) (2008) – sposób upublicznienia wyników: 1) wygłoszenie referatu nt. *Współcześnie stosowane metody pomocy dzieciom z trudnościami rozwojowymi. Doniesienie z ogólnopolskich badań sondażowych* w czasie Ogólnopolskiej konferencji naukowej z





udziałem gości zagranicznych nt. *Edukacja małego dziecka – szanse i zagrożenia*. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Univerzita Mateja Bela w Banskej Bystrici, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej. Cieszyn (2011); 2) wygłoszenie referatu nt. *Metody wspierania dziecka z trudnościami rozwojowymi – szanse i zagrożenia. Szacunek czy brak szacunku dla dziecka?* w czasie Europejskiej konferencji OMEP nt. *Szacunek dla dziecka*. Warszawa (2012); 3) wygłoszenie referatu nt. *Move to Learn Programme as an experiment and innovation in early education in Poland* w czasie *The International Conference of the Dyslexia and Dyspraxia: from Prevention to Training*. Sassari, Italy (2016).

Projekt badawczy: **Spoleczno-ekologiczne interakcje szkoły a poznawcze osiągnięcia edukacyjne – w stronę społecznej ekologii szkoły. Badania pilotażowe** (2013) – sposób upublicznienia wyników: wygłoszenie referatu nt. *Rodzaje społeczno-ekologicznych interakcji współczesnej szkoły* w czasie Międzynarodowej konferencji naukowej pod patronatem Komitetu nauk Pedagogicznych PAN nt. *Rodzina, przedszkole, szkoła – przemiany instytucji i ich funkcji*. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Ostravska Univerzita v Ostravie, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej. Cieszyn (2013).

Projekt badawczy: **Granice i cechy przestrzeni edukacyjnej nauczyciela jako możliwe determinanty skuteczności zawodowej w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** (2016) – sposób upublicznienia wyników: wygłoszenie referatu nt. *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej ucznia ze specjalnymi potrzebami – opinie i samoocena nauczycieli-terapeutów – doniesienie z badań* w czasie IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Nauczyciel wczesnej edukacji w badaniach i praktyce edukacyjnej” nt. *Nauczyciel przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Uniwersytet Łódzki, Łódź (2015).

#### **Międzynarodowe i krajowe nagrody za działalność naukową albo artystyczną**

W 2010 roku miałam zaszczyt otrzymać **stypendium naukowe** Rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej.

#### **Aktywny udział w międzynarodowych i krajowych konferencjach tematycznych:**



Dotychczas wygłosiłam łącznie 43 referaty na konferencjach naukowych, w tym 5 w czasie międzynarodowych konferencji tematycznych zagranicą, 10 w czasie konferencji międzynarodowych lub z udziałem gości zagranicznych w kraju, i 28 w czasie tematycznych konferencji o charakterze ogólnopolskim (w tym 8. konferencji naukowo-metodycznych o zasięgu mniejszym niż ogólnopolski, w ramach współpracy z otoczeniem społecznym APS).

W czasie *The International Conference of the Dyslexia and Dyspraxia: from Prevention to Training*. Sassari, Italy (2016) miałam zaszczyt wygłosić **wykład inauguracyjny** nt. *Move to Learn Program as an experiment and innovation in early education in Poland*.

Wśród konferencji międzynarodowych w kraju szczególnie istotne z punktu widzenia rozwoju naukowego, budowania sieci współpracy międzynarodowej oraz upowszechniania nauki znajdują się **autorskie konferencje z cyklu *Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy***. Dotychczas odbyły się dwie konferencje z tego cyklu, w 2016 i 2017 roku, w których brałam aktywny udział w charakterze przewodniczącej komitetu programowego oraz głosiłam referaty.

I Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu „Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy” nosiła tytuł *Wspomaganie Edukacji Dzieci z Zaburzeniami Neurorozwojowymi – Praktyczne Rozwiązania*, II Międzynarodowa Konferencja Naukowa z tego cyklu nosiła tytuł: *Neuronauka w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Konferencja, która odbyła się w 2017 roku została sfinansowana ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na **działalność upowszechniającą naukę w ramach umowy 845/P-DUN/2017**.

Obrady obydwu konferencji koncentrowały się wokół czterech problemów: 1/ najnowszych odkryć dotyczących **funkcjonowania centralnego układu nerwowego dzieci** z zespołem nadpobudliwości ruchowej z dysleksją, deficytem uwagi (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD) oraz zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi (Oppositional Defiant Disorder - ODD) (prof. Piero Crispiani, University of Macerata, dr Eleonora Palmieri, Istituto Itard, dr Krystyna Rymarczyk, SWPS Warszawa, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN 2/ odkrywania **zadatków zdolności matematycznych** u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolach specjalnych (prof. zw. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska) 3/ przykładów możliwości wykorzystania najnowszej wiedzy neuropsychologicznej w organizowaniu środowiska edukacyjnego uczniów, w tym przede wszystkim nowatorskiego w Polsce podejścia dotyczącego **uniwersalnego projektowania w**



**edukacji** (Universal Design for Learning) (prof. Diane L. Ryndak (University of North Carolina; prof. Christie Cavanaugh oraz (University of North Carolina; dr Deborah Taub-Sullivan (Trinity Washington University) 4/ prezentacji założeń i praktycznych implikacji do pracy z dziećmi z zaburzeniami i opóźnieniami neurorozwojowymi w postaci **programu percepcyjno-motorycznego Ruch dla Uczenia się** (Move to Learn®) (Małgorzata Karasek, Małgorzata Knap, Szkoła Podstawowa nr 314 im. Przyjaciół Ziemi w Warszawie).

Problematyka zaburzeń neurorozwojowych została zaprezentowana m.in. na podstawie **pionierskich badań naukowych prowadzonych w ośrodkach zagranicznych**, przełomowych z punktu widzenia potrzeb nauczycieli i rodziców dzieci z diagnozą ADHD, ODD, czy innych zaburzeń zachowania. Temat **zadatków zdolności matematycznych dzieci ze specjalnymi potrzebami** edukacyjnymi została przedstawiona na podstawie wyników badań naukowych obalających mit niskiego poziomu umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym objętych wychowaniem przedszkolnym w przedszkolach specjalnych. Problematyka **uniwersalnego projektowania w edukacji**, oparta o wiedzę z zakresu neurologii, neurofizjologii, neuropsychologii itd., została przedstawiona na przykładzie praktycznych zastosowań w szkołach amerykańskich (w Polsce jak dotąd nie stosuje się tego podejścia), a także teoretycznych i prawnych możliwości modyfikacji poszczególnych elementów środowiska edukacyjnego w sposób umożliwiający optymalny dostęp dla jak największej liczby dzieci z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi. Czwarty obszar poświęcony był natomiast **praktycznym aspektom wspomagania rozwoju dzieci** u progu edukacji szkolnej w postaci programu zajęć o charakterze percepcyjno-motorycznym Ruch dla Uczenia się (Move to Learn®), który został zaprezentowany przez przybyłą z Australii córkę autorki programu oraz nauczycieli praktyków, którzy stosują program w placówkach, w których pracują oraz przeprowadzili na ich terenie badania quasi-eksperymentalne dotyczące ich skuteczności.

Zwiększająca się liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych (według danych GUS z 16 046 uczniów w r. szk. 2003/2004 do 38 844 uczniów w r. szk. 2014/2015) powoduje coraz większe wymagania wobec nauczycieli w zakresie zaspakajania indywidualnych potrzeb edukacyjnych określanych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych (do czego zgodnie z obowiązującym prawem nauczyciele są zobowiązani). Tymczasem typowe warunki organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego nie ułatwiają tego zadania. Ukazanie przykładów w jaki sposób można w ramach istniejących warunków prawno-organizacyjnych organizować środowisko edukacyjne i wspomagać w rozwoju i uczeniu się dzieci z zaburzeniami i

opóźnieniami neurorozwojowymi przyczyni się do zmiany postaw nauczycieli i ich większej otwartości i wiary w to, że zmiany tradycjonalistycznego podejścia są możliwe i są skuteczne.

Brałam czynny **udział w organizacji 10.** konferencji naukowych (w tym 4. przed doktoratem), w 2. z nich w charakterze przewodniczącej komitetu programowego, 1. w charakterze członkini komitetu programowego i w 7. jako członkini komitetu organizacyjnego. Ponadto zorganizowałam 2. wykłady otwarte gości zagranicznych oraz 3 konferencje szkoleniowe dla nauczycieli.

### **Współpraca międzynarodowa i jej rezultaty:**

Mam przyjemność **współpracować z badaczami i praktykami** z Włoch (prof. Piero Crispianim z University of Macerata, dr Eleonorą Palmieri, Istituto Itard), Stanów Zjednoczonych (prof. Diane Ryndak i prof. Christie Canaugh z University of North Carolina, dr Debbie Taub-Sullivan z Trinity Washington University), Wielkiej Brytanii (Mary Mountstephen z Millfield Preparatory School), Australii (Jini Liljeqvist, Move to Learn Program) przynosi wymierne rezultaty m.in. w postaci:

1. Odbycia **stażu naukowego** w University of Florida, (2014), w formie *short-scholarship program*, w czasie którego **wygłosiłam referat** dla studentów specjalności nauczycielskiej nt. historii i działalności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz odbyłam serię **wizyt studyjnych** w placówkach edukacyjnych różnego szczebla i typu: zespole przedszkolno-szkolnym specjalnym (Sydney Lanier School), szkołach podstawowych włączających (Newberry School i Fort Clarke Middle School), zespole żłobkowo-przedszkolnym (Baby Gator Center), oraz centrum poradnictwa dla nauczycieli pracujących z dziećmi z autyzmem (The University of Florida Centre for Autism and Related Disorders). Rezultatem stażu było przygotowanie dwóch rozdziałów w monografii mojego autorstwa pt. *Specjalne potrzeby edukacyjne* (PWN, Warszawa 2016), poświęconych zagadnieniom zarządzaniu różnorodnością oraz uniwersalnemu projektowaniu w edukacji.

2. **Zorganizowania i przewodniczenia komitetowi programowemu dwóch międzynarodowych konferencji** z cyklu *Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy*: 1) I Międzynarodowej Konferencja Naukowej z cyklu *Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy* nt. *Wspomaganie Edukacji Dzieci z Zaburzeniami*

*Neurorozwojowymi – Praktyczne Rozwiązania*. (2016), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa, 2) II Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy nt. *Neuronauka w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. (2017), finansowanej w ramach umowy 845/P-DUN/2017 ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa.

**2. Wygłoszenia referatów na konferencjach międzynarodowych zagranicą i w kraju:** 1) Olechowska, A. (2016). *Move to Learn Programme as an experiment and innovation in early education in Poland*. The International Conference of the Dyslexia and Dyspraxia: from Prevention to Training. Sassari, Italy; 2) Olechowska, A. (2017). *Integration and inclusion in Poland – changes and challenges*. International Conference UNIMC for inclusion – From School Integration to Social Inclusion. Macerata, Italy; 3) Olechowska, A. (2016). *Zarządzanie różnorodnością (diversity management) w szkole – deklaracje i opinie nauczycieli*. Konferencja naukowa z udziałem gości zagranicznych nt. Szkoła w warunkach zmiany społecznej i kulturowej. Edukacja przyszłości. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego. Warszawa; 4) Olechowska, A. (2016). *Dlaczego powinniśmy wrócić do ruchu w rozwoju dzieci i jak to można zrobić w ramach Programu Ruch dla Ucznia się (Move to Learn) w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych*. I Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy nt. *Wspomaganie Edukacji Dzieci z Zaburzeniami Neurorozwojowymi – Praktyczne Rozwiązania*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa; 5) Olechowska, A. (2017). *Dlaczego dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi stanowią wyzwanie dla dzisiejszej szkoły – jaka jest szkoła, a jakie są potrzeby współczesnych uczniów?* II Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy nt. *Neuronauka w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa.

**3. Przeprowadzenia kursu Ruch dla Ucznia się (Move to Learn®) w j. angielskim w ramach programu Erasmus Plus w Szkole Podstawowej nr 314 Warszawie.** Kurs, zgodnie z wymogami formalnymi przyjętymi dla realizacji tego kursu został zrealizowany w dniach 24-25 listopada 2016r., o czym można przeczytać na międzynarodowej stronie polskiego partnera projektu: <http://sp314warszawa.wixsite.com/mindthesport/our-school>.

4. **Zaproszenia do udziału w Komitecie redakcyjnym międzynarodowego czasopisma *Diogene's Journal. Periodico Scientifico-Proffessionale on line dell'Instituto Itard***, oraz do komitetu założycielskiego międzynarodowego stowarzyszenia *Cognitive Motor International Society - COMIS*.

5. Udziałem w przygotowywaniu wniosku oraz od dnia 1 listopada 2017 r. do dnia 31 października 2019 r. pełnieniem funkcji **koordynatora merytorycznego** w projekcie pt. *Teaching ICT for People with Specific Learning Disorders*, w związku z Umową partnerską i Umową 2017-1-SE01-KA202-034573 z dnia 6 listopada 2017 r. na realizację projektu w ramach Programu Erasmus +, Sektor Kształcenie i Szkolenia Zawodowe, Akcja 2: Partnerstwa Strategiczne, w ramach którego współpracuję z partnerami z Bułgarii, Szwecji, Portugalii i Włoch m.in. w celu dostosowania materiałów metodycznych do nauczania informatyki do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi ze specyficznych zaburzeń uczenia się.

#### **Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism**

Mam zaszczyt brać udział w komitetach redakcyjnych **2.** czasopism (w tym **1.** znajdującego się na liście B MNiSW, 8 pkt.) oraz w radzie naukowej **1.** czasopisma międzynarodowego.

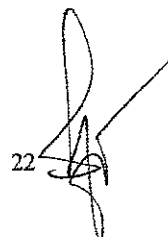
1. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (8 pkt. MNiSW, B) – redaktor tematyczny
2. *Nauczanie Początkowe* – redaktor numeru 3/4 2016/2017
3. *Diogene's Journal. Periodico Scientifico-Proffessionale on line dell'Instituto Itard* – członek rady naukowej

#### **Członkostwo w międzynarodowych i krajowych organizacjach oraz towarzystwach naukowych**

Jestem współzałożycielką **1.** międzynarodowego stowarzyszenia oraz członkinią **2.** krajowych zespołów naukowych:

1. **Zespołu Edukacji Elementarnej** działającego przy KNP Polskiej Akademii Nauk (od 2013 roku do obecnie), członkini Zespołu.

W ramach systematycznego udziału w pracach tego Zespołu:



1) przygotowałam we współpracy z prof. dr hab. Ireną Adamek, prof. dr hab. Józefą Bałachowicz oraz dr Martą Krasuską-Betiuk **pracę wieloautorską** pt. *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS, a w niej również we współautorstwie z prof. dr hab. Józefą Bałachowicz oraz dr Barbarą Kurowską **rozdział** pt. *Obraz idealnego ucznia - oczekiwania przyszłych nauczycieli* (s. 165-188)

2) brałam **udział w przygotowaniu opinii**, nt. programu autorstwa Anny Dzierzgowskiej, Joanny Piotrowskiej, Ewy Rutkowskiej pt. *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć*.

3) brałam **udział w przygotowaniu opinii** dotyczącej propozycji *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* – projekt z dnia 6 lutego 2014 roku. Uwagi dotyczące podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w zasadniczej części zostały uwzględnione.

4) **wyłosiłam referat** na seminarium naukowym Zespołu nt. *Rekontekstualizowanie paradygmatów pedagogiki w obowiązującym urzędowym dyskursie pedagogicznym – ujęcie teoretyczno-metodologiczne* (2018)

5) byłam **członkinią komitetu programowego** Konferencji z udziałem gości zagranicznych nt. *Poza dyskursem nauczania Kierunki zmian teorii i praktyki wczesnej edukacji*. (2018). zorganizowanej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

2. **Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów** działającego przy KNP PAN (od 2014 roku do obecnie), członkini Zespołu.

W ramach systematycznego udziału w pracach tego Zespołu:



1) byłam **członkinią komitetu organizacyjnego** XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów współorganizowanej z KNP PAN i APS, nt. *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Teoretyczna i empiryczna perspektywa*. Pułtusk (2015).

2) **wygłosiłam nagrodzony wyróżnieniem referat** nt. *Bariery autokreacji nauczycieli – zmyślają siebie zamiast „pomyśleć siebie* w czasie XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów współorganizowanej z KNP PAN i APS, nt. *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Teoretyczna i empiryczna perspektywa*. Pułtusk (2015).

3) **przygotowałam rozdział** pt. *Kronika Letniej Szkoły Młodych Pedagogów – skarb naszej historii*. W: E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar (red.), *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2016, s.355-358.

4) **wygłosiłam referat** nt. *Pułapki w badaniach kultury różnorodności w szkole*. XXX Letnia Szkoła Młodych Pedagogów pod patronatem KNP PAN. Ustroń (2016).

3. **Cognitive Motor International Society – COMIS, współzałożycielka** (międzynarodowe stowarzyszenie naukowców i profesjonalistów zajmujących się badaniami naukowymi oraz upowszechnianiem wiedzy z zakresu wspomaganie rozwoju i uczenia się osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń poznawczych i ruchowych.

Stowarzyszenie zostało powołane w 2018 roku, aktualnie przygotowujemy program zjazdu założycielskiego.

### **Osiągnięcia dydaktyczne i w zakresie popularyzacji nauki lub sztuki**

Równocześnie z pracą naukową dbam o rozwój moich **kompetencji dydaktycznych** oraz podejmuję liczne działania **popularyzujące naukę**. Do ważniejszych osiągnięć tego typu zaliczam (opisane szczegółowo we *Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego*), m.in.:

1) **organizację i przewodniczenie komitetowi programowemu** cyklu autorskich, międzynarodowych konferencji naukowych pn. *Specjalne potrzeby edukacyjne – Nowe perspektywy*, w czasie której głoszą referaty i dzielą się z uczestnikami konferencji swoją





wiedzą i doświadczeniem znamienici profesorowie i doktorzy z zagranicznych ośrodków akademickich, m.in. dwukrotna stypendystka Fulbrighta w Polsce prof. Diane L. Ryndak (University of North Carolina, US), prof. Christie Cavanaugh (University of North Carolina, US), prof. Deborah Taub-Sullivan (Trinity Washington University, US), prof. Piero Crispiani (University of Macerata, Italy), Mrs Eleonora Palmieri (Istituto Itard, doktorantka University of Macerata), Mrs Mary Mountstephen (The Millfield Preparatory School, doktorantka w University of Reading, UK), Mrs Jini Liljeqvist (Prezeska Programu Move to Learn®, córka autorki wdrażanego przeze mnie programu).

2) **pełnienie funkcji koordynatora merytorycznego w międzynarodowym programie Erasmus Plus *Teaching ICT for People with Specific Learning Disorder***, którego celami jest przeprowadzenie badań wśród nauczycieli technologii informacyjnych dotyczących ich potrzeb w pracy z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się (dysleksją, dysgrafią i dysortografią), i przygotowanie pakietu materiałów dydaktycznych odpowiadających na ich potrzeby, w tym materiałów do zamieszczenia na platformie internetowej oraz podręcznika metodycznego, którego przygotowanie koordynowałam.

3) **organizację tzw. debat gwiazdzistych** w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej we współpracy z organizacjami pozarządowymi i innymi uczelniami wyższymi, dzięki czemu wzmacniamy współpracę z otoczeniem społecznym Akademii, a jednocześnie uzyskujemy w bezpośredni sposób bogatą wiedzę na temat codzienności szkoły, z jej bogatym kontekstem społeczno-kulturowym. Dzięki dzieleniu się tą wiedzą w gronie przedstawicieli kilku uczelni wyższych z terenu całej Polski jesteśmy w stanie podejmować rzeczowe dyskusje w celu wypracowania ugruntowanych w teorii nauk społecznych modelowych rozwiązań dla praktyki pedagogicznej.

4) **opracowywanie programów studiów z zakresu wczesnej edukacji** (stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych), w tym przygotowanie programów kilku specjalności studiów zgodnie z wymogami KRK, a obecnie PRK i z uwzględnieniem standardów kształcenia nauczycieli. W tym obszarze moich działań wykorzystuję wiedzę i doświadczenie zdobyte zagranicą oraz w trakcie działań naukowych i w otoczeniu społecznym Akademii do przygotowywania programów studiów uwzględniających standardy kształcenia nauczycieli poszerzone o treści odpowiadające istniejącym potrzebom społecznym, np. wzrastającej liczbie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w populacji, wzrastającej liczbie



dzieci i młodzieży, u których stwierdza się zaburzenia psychiczne, zwiększającej się różnorodności kulturowo-językowej środowisk uczniowskich itd.

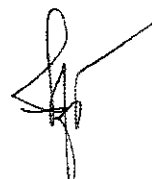
5) pełniłam i pełnię funkcję **promotora pomocniczego** w kilku przewodach doktorskich, dwóch zakończonych, w tym jeden z wyróżnieniem. Dotychczas aktywnie uczestniczyłam w zakończonych publiczną obroną przewodach doktorskich pani mgr **Moniki Kupiec**, (data wszczęcia 24.02.2016, data publicznej obrony 05.12.2018; nadanie stopnia doktora 12.12.2018), rozprawa doktorska pt. *Obraz dziecka u progu edukacji przedmiotowej w oczach nauczycieli języka polskiego*; oraz pani mgr **Adaminy Marty Korwin-Szymanowskiej**, (data wszczęcia 27.02.2013, data publicznej obrony 27.01.2016, data nadania stopnia doktora 24.02.2016), rozprawa doktorska pt. *Poziom świadomości zdrowotnej młodzieży akademickiej uczelni warszawskich*. Aktualnie trwa procedura w przewodzie doktorskim pani **Kamili Poczesnej**, (data wszczęcia 24.02.2014), rozprawa doktorska pt. *Kompetencje społeczne osób z dysleksją*. Wszystkie postępowania były/są prowadzone na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

#### **Wykonane ekspertyzy lub inne opracowania na zamówienie**

Przygotowałam na zlecenie MEN, zgodnie z art. 19 ust. 2 i 3 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji **opinię specjalisty ws. społeczno-gospodarczej potrzeby włączenia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, kwalifikacji rynkowej Praca z dzieckiem metodą Marii Montessori**, o włączenie której wnioskowała Fundacja Królowej Świętej Jadwigi (2018).

#### **Udział w zespołach eksperckich i konkursowych**

Od 2013 roku jestem członkinią **Zespołu Edukacji Elementarnej działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk**, którym kieruje prof. dr hab. Józefa Bałachowicz. Dotychczas w ramach prac Zespołu brałam udział w przygotowywaniu opinii dotyczących: 1) projektu *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, (2014); 2) programu autorstwa Anny Dzierzgowskiej, Joanny Piotrowskiej, Ewy Rutkowskiej pt. *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć* (2014); 3) projektu *Ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o systemie informacji oświatowej w sprawie*



zapewnienia bezpłatnego podręcznika dla wszystkich uczniów, (2017); 4) projektu listu kierowanego do Ministra Jarosława Gowina przez Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr hab. Annę Wiłkomirską (2018); 5) projektu *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (2019).

Od 2014 roku jestem członkinią **Kolegium Naukowego Centrum Badawczo-Terapeutycznego Integracji Sensorycznej** Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Integracji Sensorycznej – SI, w którym wspólnie z prof. dr hab. Martą Bogdanowicz, Zbigniewem Przyrowskim, Ewą Grzybowską oraz Dyrektorką naukową p.o. Jolantą Kaznowską pełnię funkcję ekspertów w czasie realizacji zadań naukowo-badawczych prowadzonych przez specjalistów należących do Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Integracji Sensorycznej – SI.

#### **Recenzowanie publikacji w czasopiśmie międzynarodowych i krajowych**

Od 2017 roku przygotowuję recenzje artykułów naukowych składanych do opublikowania w czasopiśmie pedagogicznym *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* znajdującym się na liście B MNiSW (8 pkt.). Dotychczas przygotowałam recenzje 7. artykułów.

#### **Wdrażanie wyników badań naukowych do praktyki pedagogicznej**

W latach 2008-2010 we współpracy z badaczami i specjalistami z Australii i Wielkiej Brytanii przeprowadziłam **badania naukowe** mające na celu sprawdzenie skuteczności w pracy z dziećmi z opóźnieniami neurorozwojowymi opracowanego przez Barbarę Phealoung programu percepcyjno-motorycznego Ruch dla Ucznia się (Move to Learn®). Wyniki badań wskazujące na istotne różnice statystyczne w wynikach ogólnego funkcjonowania uczniów w szkole, cechy rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz grafomotoryki na korzyść dzieci należących do grupy eksperymentalnej pozwoliły na odpowiedzialne **upowszechnianie programu** w rodzimych przedszkolach i szkołach. Rezultatem dziesięcioletniego okresu upowszechniania programu jest jego realizacja w formie **innowacji pedagogicznej** w wielu placówkach edukacyjnych w różnych miejscach na terenie Polski. Informacje o upowszechnianiu programu znajdują się **na stronach internetowych placówek oraz**



**odpowiednich kuratoriów oświaty.** Na stronie Kuratorium Oświaty w Warszawie informacje o realizacji programu Ruch dla Ucznia się jako innowacji pedagogicznej są dostępne na stronie: <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/rodzice-i-uczniowie/eksperymenty-i-innowacji/baza-innowacji/5,Innowacje.html>. Natomiast w znacznej już grupie placówek oświatowych, w których dzieci uczestniczą w zajęciach prowadzonych według programu znajdują się m.in.: w Warszawie: Ośrodek Wczesnej Interwencji Pilicka, Klub dla Rodzin „Zwalcz Nudę” (zajęcia bezpłatne), Przedszkole nr 95 im. Króla Maciusia, Przedszkole nr 240 im. Polskich Olimpijczyków, Przedszkole nr 313, Szkoła Podstawowa nr 314 im. Przyjaciół Ziemi, Szkoła Podstawowa nr 114 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jędrzeja Cierniaka; i poza Warszawą: Przedszkole nr 4 „Stokrotka” w Błoniu, Przedszkole nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi w Skawinie; Przedszkole nr 3 im. Ojca Świętego Jana Pawła II oraz Przedszkole nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi w Suwałkach; Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Źródła” w Skierniewicach; Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Warce; Publiczne Twórcze Przedszkole Językowo-Artystyczne w Gdańsku, Szkoła Podstawowa nr 3 w Wyszkowie i wiele innych.

