

Załącznik 3



Autoreferat

Agnieszka Dłużniewska

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII
GRZEGORZEWSKIEJ W WARSZAWIE

Spis treści

1. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe.....	2
2. Dotychczasowe zatrudnienie	4
2.1. Dotychczasowe zatrudnienie poza jednostkami naukowymi.....	4
2.2. Dotychczasowe zatrudnienie w jednostkach naukowych	5
3. Przebieg kariery zawodowej, zainteresowania naukowe	6
3.1. Przebieg kariery zawodowej i kształtowanie się zainteresowań naukowych.....	6
3.2. Omówienie osiągnięć.....	9
4. Aktywność naukowa realizowana w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.....	28
5. Osiągnięcia dydaktyczne, organizacyjne oraz popularyzujących naukę	32
6. Inne informacje dotyczące kariery zawodowej.....	35

1. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe

- 1988 – 1992 – Studia magisterskie na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, na kierunku bibliotekoznawstwo i informacja naukowo-techniczna – specjalność nauczycielska. Praca magisterska pt. *Działalność wydawnicza mariawitów w latach 1906–1991* napisana pod kierunkiem dr. hab. Jerzego Plisa, prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- 1992 – 1995 – Studia Podyplomowe w zakresie Afazjologii i Surdologopedii (czterosemestralne) na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Praca dyplomowa pt. *Próba opisu współczesnego socjolektu polskich narkomanów* napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. n. med. Andrzeja Czernikiewicza.
- 1996 – 1997 – Studia Podyplomowe w zakresie Afazjologii (dwusemestralne) na Wydziale Filologiczno-Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego. Studia zakończone egzaminem oraz prezentacją studium przypadku chorego z afazją.
- 1998 – 1999 – Studia Podyplomowe w zakresie Surdologopedii (dwusemestralne) na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Praca dyplomowa pt. *Kształtowanie języka dziecka z uszkodzonym słuchem. Studium przypadku* napisana pod kierunkiem dr. hab. Zdzisława Marka Kurkowskiego, prof. UMCS.

- 2002 – 2003 – Studia Podyplomowe w zakresie Organizacji i Zarządzania Oświatą (dwusemestralne) w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Studia zakończone egzaminem.
- 1998 – 2000 – Studia doktoranckie na Wydziale Nauk Społecznych Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (cztery semestry).
- 2005 – uzyskanie stopnia doktora nauk humanistycznych na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Rozprawa doktorska *Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak.
- Recenzenci: prof. dr hab. Jadwiga Cieszyńska, prof. dr hab. Czesław Kosakowski.

2. Dotychczasowe zatrudnienie

Z uwagi na fakt, że początki mojej drogi zawodowej są związane z instytucjami niebędącymi placówkami naukowymi, ale oświatowymi i medycznymi, w których zdobywałam doświadczenie praktyczne, stanowiące inspirację do podjęcia aktywności naukowej, w takiej kolejności zostaną one wymienione w poniższym wykazie.

2.1. Dotychczasowe zatrudnienie poza jednostkami naukowymi

- 1995 – 2012 – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 1 w Płocku. Stanowisko: surdologopeda. Zakres obowiązków: terapia logopedyczna, diagnoza i terapia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- 1997 – 1998 – Wojewódzki Szpital dla Nerwowo i Psychiczenie Chorych w Gostyninie-Zalesiu. Stanowisko: młodszy asystent logopeda. Zakres obowiązków: diagnoza i terapia zaburzeń komunikowania się u osób z uszkodzeniami mózgu.
- 1998 – 2006 – Miejskie Przedszkole z Oddziałami Integrycyjnymi Nr 16 w Płocku. Stanowisko: surdologopeda. Zakres obowiązków: terapia logopedyczna dzieci z uszkodzeniami słuchu.
- 2006 – 2008 – Gimnazjum Nr 5 w Płocku. Stanowisko: nauczyciel. Zakres obowiązków: wspomaganie procesu edukacyjnego uczniów z uszkodzonym słuchem na lekcjach języka polskiego, prowadzenie zajęć rewalidacyjnych.
- 2005 – 2010 – Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Oddział w Płocku. Stanowisko: nauczyciel konsultant w zakresie psychologiczno-pedagogicznej pomocy szkole. Zakres obowiązków: organizacja i prowadzenie szkoleń dla nauczycieli.
- 2018 – obecnie – Dzienny Ośrodek Rehabilitacji Słuchu i Mowy w Płocku. Stanowisko: logopeda. Zakres obowiązków: terapia surdologopedyczna i neurologopedyczna pacjentów z uszkodzeniami słuchu i afazją.

2.2. Dotychczasowe zatrudnienie w jednostkach naukowych

2011 – obecnie – Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Zakład Surdopedagogiki - adiunkt.

Poniżej wymieniam instytucje naukowe, do których byłam zapraszana do prowadzenia zajęć (wykładów i ćwiczeń) z wybranych przedmiotów na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych oraz podyplomowych w ramach umowy zlecenia.

1998 – 2001 – Katolicki Uniwersytet Lubelski – wykładowca Podyplomowego Studium Surdopedagogiki (KUL) – zajęcia z przedmiotu surdologopedia.

2020 – 2024 – Katolicki Uniwersytet Lubelski – wykładowca na studiach podyplomowych w zakresie metodyki wspomaganie komunikacji językowej uczniów.

2020 – 2024 – Uczelnia Korczaka w Warszawie – Wydział Nauk Społecznych w Warszawie – wykładowca na studiach podyplomowych z neurologopedii.

2022 – 2023 – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie – wykładowca na Wydziale Nauk Pedagogicznych na studiach podyplomowych - Logopedia, studiach stacjonarnych na kierunku pedagogika specjalna oraz studiach niestacjonarnych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

3. Przebieg kariery zawodowej, zainteresowania naukowe

3.1. Przebieg kariery zawodowej i kształtowanie się zainteresowań naukowych

Zakres moich zainteresowań naukowo-badawczych obejmuje problematykę odnoszącą się do języka i jego roli zarówno w kształtowaniu się i doskonaleniu kompetencji poznawczych, determinujących proces uczenia się, jak i kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w życiu społeczno-kulturowym dzieci i młodzieży ze szczególnymi potrzebami, w tym głównie z uszkodzeniami słuchu oraz dysleksją. Podejmowane przeze mnie eksploracje badawcze wpisują się w dyscyplinę – pedagogika. Ze względu jednak na przedmiot, jakim jest językowe poznanie i interpretacja rzeczywistości przez wspomnianą grupę dzieci i młodzieży mają one interdyscyplinarny charakter

Moje zainteresowania dotyczące językowej konceptualizacji świata, tworzonej na podstawie utworów literackich, zarówno przez jednostki, jak i wspólnoty językowo-kulturowe, zrodziły się w czasie studiów magisterskich. Inspiracją do spojrzenia na język jako narzędzie dające nieograniczone możliwości tworzenia światów alternatywnych, zarówno z perspektywy autora, jak i odbiorcy-czytelnika dzieła literackiego, były Konwersatoria z teorii i historii literatury oraz metodyki pracy z czytelnikiem. Dostrzegłam wówczas lukę w analizach naukowych, odnoszących się do percepcji utworów literackich przez osoby z niepełnosprawnościami, wskutek czego pojawiła się refleksja dotycząca pracy z tekstem z osobami z zaburzeniami komunikacji językowej. Stała się ona motywacją do zgłębienia wiedzy na Studiach Podyplomowych z zakresu Surdologopedii i Afazjologii, które podjęłam na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, po ukończeniu studiów magisterskich. Studia podyplomowe i trzymiesięczna praktyka w zakresie rehabilitacji logopedycznej małego dziecka z uszkodzonym słuchem, odbyta pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimiery Krakowiak w Pracowni Logopedycznej przy Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, wzbudziły trwającą do dziś pasję poszukiwania rozwiązań, umożliwiających dzieciom i młodzieży z uszkodzeniami słuchu uzyskiwanie dostępu do systemu języka narodowego, otwierającego możliwości pełnego korzystania ze słowa pisanego.

We wrześniu 1995 roku rozpoczęłam pracę w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Nr 1 Dla Dzieci ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi w Płocku na stanowisku logopedy. Zakres powierzonych mi obowiązków obejmował diagnozę i terapię dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej, w szczególności z uszkodzeniami słuchu oraz trudnościami w nauce czytania i pisania, w tym ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej. Zdobywane w pracy zawodowej wiedzę i doświadczenie rozszerzałam uczestnicząc w licznych konferencjach naukowych organizowanych przez jednostki akademickie oraz szkoleniach i kursach, np.:

1. Kurs drugiego stopnia „Mówimy z fonogestami” dla instruktorów metody fonogestów, przygotowujący do prowadzenia szkoleń dla specjalistów i rodziców. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Zakład Językoznawstwa Stosowanego (1996).
2. Specjalistyczne szkolenie z zakresu wstępnej diagnozy dysleksji rozwojowej z użyciem *Baterii metod diagnozy przyczyn trudności szkolnych u dzieci ośmioletnich*, nadające uprawnienia do posługiwania się w praktyce diagnostycznej. Szkolenie to uprawnia również do posługiwania się *Baterią metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7-9*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku (2009).
3. Szkolenie nadające uprawnienia do wykorzystywania metody indywidualnej stymulacji słuchu Johansena IAS – Certyfikat nr 0016/11. Centrum Metody Johansena (2011).
4. Specjalistyczne szkolenie kwalifikacyjne z zakresu *Baterii metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich i sześcioletnich* (Bateria 5/6). Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku (2011).
5. Szkolenie uprawniające do posługiwania się Monachijską Funkcjonalną Diagnostyką Rozwojową – Certyfikat nr 13/1600/MFDR/2013. (2013)
6. Szkolenie nadające uprawnienia do posługiwania się w praktyce diagnostycznej *Baterią metod diagnozy dyskalkulii u uczniów w wieku 10-12 lat*, numer uprawnienia: 3/19/09/16/D10-12. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku (2016).
7. Szkolenie *Podstawy psychometrii dla osób niebędących psychologami* uprawniające do stosowania testów z kategorii B1 – Certyfikat nr 05/2014.

Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (2014).

8. Szkolenie uprawniające do stosowania narzędzi z kategorii B2: Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy (BIP); Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI); Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (LBQ); Człowiek w Pracy (CwP) – Certyfikat nr 50/2015. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (2015).
9. Szkolenie: *Warsztat specjalisty HR – diagnoza zmiennych psychologicznych ważnych z punktu widzenia organizacji*. Zaświadczenie Nr 360/2015. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (2015).
10. Szkolenie certyfikacyjne uprawniające do stosowania metody z kategorii B2 – Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej FROSTIG – Certyfikat nr 05/2016. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (2016).

Ponadto w latach 1996–1997 ukończyłam dwusemestralne Studia Podyplomowe w zakresie Afazjologii na Wydziale Filologiczno-Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego, a w latach 1998–1999 – dwusemestralne Studia Podyplomowe w zakresie Surdologopedii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Dostrzeżona przeze mnie potrzeba połączenia zdobytych doświadczeń praktycznych z naukowymi sposobami wyjaśniania zjawisk dotyczących zależności między językiem a poznaniem przyczyniła się do podjęcia decyzji o rozpoczęciu studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W ramach realizowanego, pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak, seminarium „Komunikacja językowa z niesłyszącymi” przygotowałam rozprawę pt. „Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym” i w dniu 12 maja 2005 roku uzyskałam stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracę nad przygotowaniem rozprawy doktorskiej łączyłam z doświadczeniami zdobywanymi w procesie diagnozy i terapii dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz w przedszkolu z oddziałami integracyjnymi dla dzieci z wadą słuchu. Wyniki badań zaprezentowane w rozprawie doktorskiej: *Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym* nie

zostały opublikowane, dlatego zaznaczam, że osiągnięcia przedstawione do oceny nie są ani ich powieleniem, ani replikacją.

Duży wpływ na kształtowanie się moich zainteresowań badawczych miały również doświadczenia związane z pracą w charakterze nauczyciela wspomagającego proces edukacyjny uczniów z uszkodzonym słuchem na lekcjach języka polskiego w gimnazjum. Obserwowane u uczniów trudności w korzystaniu ze źródeł pisanych zainspirowały mnie do poszukiwania skutecznych metod pracy z tekstem z młodzieżą słabosłyszącą i niesłyszącą. Łączenie praktyki z dociekaniem naukowymi znalazło odzwierciedlenie w moich publikacjach (Załącznik 4 do Wniosku).

W październiku 2011 roku w wyniku procedury konkursowej zostałam zatrudniona na stanowisku adiunkta Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w Zakładzie Terapii Pedagogicznej. Od października 2021 pracuję na stanowisku adiunkta w Zakładzie Surdopedagogiki.

Warunki jakie stworzyły mi dwie uczelnie: Katolicki Uniwersytet Lubelski, w którym przygotowywałam rozprawę doktorską, oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w której mogę rozwijać się zarówno w obszarze naukowym, jak i dydaktycznym, pozwoliły na ukształtowanie się i realizację moich zainteresowań naukowych.

3.2. Omówienie osiągnięć

o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.).

Przedłożone do oceny osiągnięcia naukowe są rezultatem refleksji wynikającej z analizy koncepcji teoretycznych, dotyczących umiejętności czytania i pisania jako czynności językowych oraz wieloletnich eksploracji empirycznych, ukierunkowanych na identyfikację czynników poznawczych i środowiskowych, będących predyktorami procesu interioryzacji języka i wykorzystywania go w procesie uczenia się, którego jednym z determinantów jest efektywne korzystanie ze źródeł pisanych.

Osiągnięcie naukowe – monografie:

- Dłużniewska, A. (2021). *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-8095-992-7, s. 317. Recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak; dr hab. Małgorzata Kupisiewicz, prof. APS (Załącznik 4 do Wniosku, poz. 1).
- Dłużniewska, A. (2024). *Wczesne inicjacje czytelnicze dzieci z uszkodzeniami słuchu w perspektywie socjokognitywnych uwarunkowań rozwoju sprawności językowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. ISBN 978-83-67721-44-8, s. 200. Recenzja wydawnicza: prof. dr hab. Stanisław Grabias; dr hab. Alina Maciejewska, prof. Uniwersytetu w Siedlcach (Załącznik 4 do Wniosku, poz. 1).

Pierwsza, z przedłożonych przeze mnie do oceny, monografia (Dłużniewska, 2021) dotyczy socjokognitywnego podejścia do kształtowania umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu. Podstawy teoretyczne w połączeniu z dokonanym przeglądem badań nad rozumieniem i interpretacją czytanych tekstów przez osoby słabosłyszące i niesłyszące nakłoniły mnie do ukazania badanej problematyki wielowymiarowo, interdyscyplinarnie, a zatem również przez pryzmat wielu paradygmatów naukowych. W efekcie takiego podejścia niniejsze badania sytuują się w szerokich ramach interpretacyjnych i należy je rozpatrywać z perspektywy wielu paradygmatów: postpozytywistycznego (Creswell, 2013), konstruktywistycznego (Berger, Luckeman, 2018 Wendland, 2011), aktywistycznego (za: Creswell, 2013), pragmatycznego (James, 2017) oraz kognitywistycznego.

Analiza założeń teoretycznych w oparciu o wymienione wyżej paradygmaty oraz raporty z prowadzonych dotychczas eksploracji empirycznych stała się punktem wyjścia do skonstruowania projektu badań własnych, a następnie ich przeprowadzenie, co zostało zaprezentowane w monografii. Ramy teoretyczne, w których usytuowałam założenia badawcze obejmowały:

1. Rozważania nad językiem i jego relacją do rzeczywistości oraz funkcji jaką pełni on w poznaniu, ujęte z perspektywy filozofii, psychologii i lingwistyki i będące próbą syntezy refleksji czołowych przedstawicieli wymienionych dyscyplin, dla których język stanowi centrum dociekań naukowych.
2. Próbę odkrycia istoty czytania. W tym celu dokonałam przeglądu i analizy wybranych definicji, omówiłam kognitywne i metakognitywne mechanizmy czytania oraz scharakteryzowałam wybrane modele czytania, opracowane zarówno na podstawie danych empirycznych jak i przesłanek teoretycznych.
3. Poddanie refleksji naukowej zagadnień związanych z tekstem, postrzeganym, z jednej strony, jako element dialogu toczącego się między autorem i czytelnikiem, a z drugiej, dyskursu dotyczącego konceptualizacji rzeczywistości.
4. Przegląd badań związanych z kluczowymi kwestiami odnoszącymi się do problematyki czytania osób z uszkodzeniami słuchu w stopniu znacznym i głębokim. W tym przypadku skoncentrowałam się na językowych uwarunkowaniach wspomnianej umiejętności, zagadnieniach rozumienia i interpretacji tekstów pisanych a także na wykorzystywaniu przez niesłyszących czytelników określonych strategii czytania jako wyrazu autorefleksji nad trudnościami doznawanymi w odkrywaniu sensu. Omówiłam też wyniki badań dotyczące mediacyjnej roli nauczyciela w udostępnianiu czytanych treści uczniom z uszkodzeniami słuchu.
5. Omówienie teorii Naturalnego Metajęzyka Semantycznego Anny Wierzbickiej z punktu widzenia możliwości jakie mogą otwierać elementarne jednostki semantyczne oraz uniwersalna składnia w zindywidualizowanym podejściu do kształtowania i interioryzacji języka przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością słuchu.

Wszystkie, wymienione obszary wpisują się w Socjokognitywny Model Czytania, którego autorzy – Robert R. Ruddell i Norman J. Unrau (2013) – wychodzą z założenia, że czytanie jest językowym, interaktywnym procesem negocjowania i konstruowania znaczeń w kontekście uwarunkowań społecznych. Interaktywny charakter modelu aktualizuje się nie tylko w interakcji między jego poszczególnymi elementami składowymi, takimi jak: czytelnik (czytający),

nauczyciel oraz tekst i kontekst klasowy (społeczny), ale także między dwoma rodzajami czynników, poznawczymi i afektywnymi, którymi dysponują uczniowie i nauczyciel i, które wchodzą we wzajemne relacje podczas konstruowania i negocjowania znaczeń, zarówno przez uczniów, jak i nauczyciela.

Istotą modelu Roberta R. Ruddella i Normana J. Unrau (2013) jest to, że trzy wymienione wcześniej komponenty, biorące udział w procesie czytania, w miarę negocjowania znaczeń podlegają dynamicznej zmianie, rezultatem czego jest, w przypadku czytelnika i nauczyciela, zdobywanie nowej wiedzy leksykalnej i semantycznej, poznawanie różnych odsłon czytanego tekstu, dzięki spojrzeniu na niego z perspektywy innej osoby, aż po zmianę postaw i przekonań. Tekst natomiast rozpatrywany jest w kategoriach konstruktów, którego znaczenie nie jest ustalone raz na zawsze, ale żyje wciąż na nowo i inaczej w zależności od tego kto go czyta i ile wnosi w jego interpretację własnych przekonań, wiedzy i doświadczeń.

Zgodnie z założeniami Socjokognitywnego Modelu Czytania początkiem interpretacji tekstu jest jego reprezentacja w umyśle czytelnika, który, jako aktywny podmiot, wnosi w proces czytania swoje wcześniejsze przekonania i wiedzę, ale także określone nastawienie i motywację. Czynniki te determinują rozumienie czytanego tekstu oraz są podstawą do konstruowania i negocjacji znaczeń. Wiedzę i przekonania należy rozumieć szeroko jako konstrukty będące rezultatem świadomego i celowego procesu uczenia się, ale także jako nieświadomiony efekt interakcji ze środowiskiem społecznym. Wiedza jako silny determinant czynnika poznawczego obejmuje mentalne reprezentacje systemu pojęć, znajomość podsystemów języka (ortograficznego, fonologicznego, leksykalnego i syntaktycznego), strategie przetwarzania tekstu, strategie metakognitywne oraz zasady interakcji społecznych. Zgodnie z założeniami modelu czytelnik konstruuje znaczenia korzystając z informacji przechowywanych w schematach poznawczych, będących miejscem magazynowania wiedzy deklaratywnej, proceduralnej i uwarunkowanej oraz stanowiących zintegrowane fragmenty sieci semantycznej (zob. Rumelhart, 1980). Podczas czytania tekstu mogą zostać aktywowane tylko niektóre ze schematów, w związku z czym interpretacja nie uwzględni wszystkich występujących w nim wątków. Szansą na aktywowanie pozostałych jest natomiast, prowadzona w klasie

pod kierunkiem nauczyciela, dyskusja, dzięki której dochodzi do negocjowania znaczeń.

Odnoszące się do czytelnika założenia modelu Roberta R. Ruddella i Normana J. Unrau (2013) zainspirowały mnie do bliższego przyjrzenia się młodym osobom z uszkodzeniami słuchu jako odbiorcom tekstów pisanych. Przegląd dotychczasowych badań pozwolił mi wykreować, spójny z moimi doświadczeniami zdobytymi w czasie pracy z tekstem z uczniami z uszkodzeniami słuchu, obraz niesłyszącego i słabosłyszącego czytelnika jako jednostki, która:

- w porównaniu do słyszących rówieśników napotyka na poważniejsze trudności w rozumieniu zarówno zdań prostych, jak i złożonych, spowodowane trudnościami w przetwarzaniu struktury syntaktycznej języka pisanego (Miller 2000; 2006; Miller, Kargin, Guldenoglu, 2013; Traxler i in., 2014),
- ma problem w odkrywaniu głównej myśli tekstu, ponieważ czytając bardziej bazuje na wcześniejszej wiedzy niż analizie gramatyczno-semantycznej struktury tekstu oraz wykazuje tendencję do postrzegania znaczenia czytanych treści jako zbioru indywidualnych myśli, a nie jako sumę części stanowiących spójną całość (Marschark i in., 2009),
- znacznie gorzej radzi sobie z wnioskowaniem na podstawie informacji wyrażonych *implicite*, niż *explicite* (Banks, Gray, Fyfe, 1990, Marschark, 1993, Webster, 1986 za: Walker, Munro, Rickards, 1998).

Jednocześnie jest to jednostka poszukująca, choć często z niską skutecznością (Banner, Wang, 2011; Borgna i in., 2011; Schirmer, Bailey, Schirmer-Lockman, 2004), strategii radzenia sobie z trudnościami w czytaniu, bazujących na uruchomieniu mechanizmów kompensacyjnych (Barca i in., 2013; Beech, Harris, 1997; Domínguez, Carrillo, González, Alegria, 2016; Korendo, 2009; Merrills, Underwood, Wood, 1994; Peleg, Ben-hur, Segal, 2020; Ormel i in., 2010) i będąca w stanie osiągać umiejętności w zakresie rozumienia i interpretacji czytanych tekstów porównywalne do tych, jakie osiągają słyszący rówieśnicy (Walker, Munro, Rickards, 1998).

Niestety, w populacji uczniów z uszkodzeniami słuchu trudności w czytaniu stają się coraz poważniejsze na kolejnych etapach edukacyjnych, pomimo prowadzonych działań edukacyjnych, ukierunkowanych na podnoszenie ich

osiągnąć w czytaniu (DiFrancesca, 1972, Vernon, 1972 za: Marschark, Harris, 2016). Pojawia się zatem refleksja dotycząca konieczności zmiany podejścia do pracy z tekstem z uczniami z uszkodzeniami słuchu.

W Socjokognitywnym Modelu Czytania nauczyciel jest kolejnym ważnym komponentem. Przypada mu bowiem funkcja mediatora między uczniem-czytelnikiem, tekstem i środowiskiem klasowym. Rola ta wymaga, aby nauczyciel wyposażony był w wiedzę na temat procesu czytania, przedmiotu, który stanowi treść czytanych utworów i strategii pracy z tekstem. Istotny jest także szereg umiejętności nauczyciela, które warunkują efektywność pracy z tekstem, np. rozpoznawania potencjału i trudności uczniów, motywowania ich do podejmowania wysiłku związanego z czytaniem czy wreszcie organizacji optymalnego środowiska do pracy z tekstem, w którym możliwe będzie konstruowanie znaczeń (zob. Alvermann, Moje, 2013). Na nauczyciela spoczywa odpowiedzialność za dobór lektury, adekwatny do zainteresowań uczniów oraz poziomu ich umiejętności czytania, a także kompetencji językowych, a następnie opracowanie tekstu i formułowanie instrukcji w sposób, który uwzględni ich potrzeby i możliwości. W dalszej kolejności istotne jest wnikliwe monitorowanie przez nauczyciela procesu konstruowania znaczeń przez uczniów.

Ostatnim elementem socjokognitywnego modelu są tekst i środowisko klasowe. Autorzy wychodzą z założenia, że konstruowanie znaczeń dokonuje się w procesie ich negocjacji, w który zaangażowani są nauczyciel, uczeń oraz społeczność klasowa. Jest ono tym skuteczniejsze, im bardziej cele czytania są zintegrowane z celami społecznymi. Każdy z uczestników tego procesu wnosi do dyskusji własną interpretację tekstu, na którą składa się to, co wywnioskował z treści utworu wzbogacone o jego wiedzę i doświadczenia, jednym słowem wnosi swoje, indywidualne rozumienie czytanej lektury. Ustalanie znaczenia czytanego tekstu jest procesem dynamicznym, jest efektem dyskusji.

Należy uznać, że tekst otwierając nieskończone możliwości jego interpretacji (Ingarden, 1988), uruchamia akty poznawcze czytelnika (Eco, 1994; Gadamer, 2013; Ricoeur, 1989). Rozumienia i interpretacji utworu literackiego nie można ujmować w kategoriach pojedynczego aktu poznawczego, ale procesu, podczas którego dochodzi do konkretyzacji przez czytelnika zawartych w nim treści. Na spójną reprezentację tekstu składa się szereg elementów, które nie tworząc ani struktury linearnej, ani hierarchicznej nadają mu integralny sens. Do czynników

składających się na rozumienie i interpretację tekstu, należy zaliczyć: przewidywanie zawartości tekstu, wnioskowanie o intencji autora na podstawie treści wyrażonych *explicite* oraz *implicite*, wyszukiwanie specyficznych informacji, kojarzenie informacji, reakcja na tekst - rozpoznawanie emocji i przekonań bohaterów oraz odkrywanie głównej myśli tekstu.

Na podstawie przesłanek teoretycznych i dotychczasowych wyników badań opracowałam założenia własnego projektu badawczego, którego przedmiotem stały się mechanizmy poznawcze i metapoznawcze uruchamiane przez uczniów z uszkodzeniami słuchu w procesie czytania tekstów literackich.

Za cel podjętych badań, w których wzięło udział 100 uczniów (50 uczniowie z uszkodzeniami słuchu i 50 uczniowie słyszący – grupa porównawcza) postawiłam rozpoznanie kwestii związanych z rozumieniem i interpretacją tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu w stopniu znacznym i głębokim w ujęciu socjokognitywnym.

Pytania badawcze dotyczyły:

1. Różnic jakie występują między uczniami z uszkodzonym słuchem a ich słyszącymi rówieśnikami w uruchamianiu kognitywnych i metakognitywnych mechanizmów warunkujących rozumienie i interpretację czytanego tekstu, w szczególności takich, które dotyczyły rozumienia słów kluczowych dla interpretacji tekstu i rozumieniu zdań złożonych; deklarowanej częstości wykorzystywania strategii czytania; rozumienia i interpretacji czytanego tekstu, a także związków między rozumieniem słów kluczowych dla interpretacji czytanego tekstu, rozumieniem zdań złożonych oraz deklarowaną częstością korzystania ze strategii czytania a rozumieniem i interpretacją tekstu literackiego.
2. Konstruktyw poznawczych i mechanizmów metapoznawczych warunkujących rozumienie i interpretację tekstów literackich przez uczniów z uszkodzonym słuchem.
3. Możliwości Zastosowania Socjokognitywnego Modelu Czytania w wyjaśnianiu i wspomaganiu procesu rozumienia i interpretacji czytanego tekstu przez uczniów z uszkodzonym słuchem.

W tym przypadku skupiono się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o to:

- Jak konceptualizacja świata przez uczniów z uszkodzonym słuchem przyczynia się do rozumienia i interpretacji czytanego przez nich tekstu?
- Jak wsparcie procesu czytania uczniów z uszkodzonym słuchem z wykorzystaniem założeń semantyki kognitywnej oraz aktywizacji mechanizmów metakognitywnych może przyczynić się do reinterpretacji przez nich obrazu świata, a także czy wsparcie to wpływa na zwiększenie efektywności rozumienia czytanych tekstów?

W projekcie badawczym zastosowałam metody mieszane zarówno w zbieraniu jak i analizie danych (zob. Creswell, 2013; Palka, 2018). Do gromadzenia danych wykorzystałam dwa rodzaje procedur: równoległą oraz sekwencyjną w schemacie ilościowo-jakościowym i jakościowo-ilościowym (Creswell, 2013). W pierwszej fazie procedury sekwencyjnej do pozyskiwania danych ilościowych dotyczących częstości deklarowanego korzystania ze strategii czytania zastosowałam metodę sondażu (zob. Łobocki, 2000; Rubacha, 2012). Jeśli chodzi o zebranie danych z zakresu rozumienia słów kluczowych i zdań złożonych oraz rozumienia i interpretacji tekstu wykorzystałam metodę testowania (zob. Niemierko, 2009; Rubacha, 2012). Z uwagi na fakt, że grupa uczniów słyszących nie brała udziału w badaniu quasi-eksperymentalnym, w tym przypadku procedura ograniczała się do jednorazowego zebrania danych metodami sondażu i testowania, które następnie zostały poddane wyłącznie analizie ilościowej.

Uzyskane w I fazie badania wyniki, dotyczące kognitywnych i metakognitywnych mechanizmów rozumienia i interpretacji czytanego tekstu pozwoliły na:

- dokonanie analizy porównawczej danych uzyskanych od uczniów z uszkodzeniami słuchu oraz ich słyszących rówieśników w zakresie rozumienia słów kluczowych dla interpretacji tekstu, rozumienia zdań złożonych, rozumienia i interpretacji fragmentów tekstów literackich oraz deklarowanej częstości wykorzystywania strategii czytania oraz
- rozpoznanie związków jakie występują między badanymi zmiennymi w obu grupach uczestników badania, a także ustalenie predyktorów czytania w grupie uczniów z uszkodzeniami słuchu i przedstawienie procesu rozumienia i interpretacji tekstu w ujęciu modelowym.

Analiza danych doprowadziła do konkluzji, że każdy z elementów składających się na aktualizację tekstu stanowił dla czytelników z uszkodzeniami słuchu znacznie poważniejsze wyzwanie, niż dla ich słyszących rówieśników. Uwagę zwraca jednak nieco inna prawidłowość. Otóż obie grupy czytających wykazują ten sam profil, jeśli chodzi o trudność jaką sprawiały im zadania sprawdzające poszczególne aspekty rozumienia. Szeregując je od najtrudniejszych do najłatwiejszych, na pierwszym miejscu trzeba wymienić wnioskowanie o intencji autora na podstawie treści wyrażonych *implicite*, a następnie wyszukiwanie informacji, wnioskowanie o intencji autora na podstawie treści wyrażonych *explicite* z wykorzystaniem elementów fantastyki i metafory, kojarzenie informacji, odkrywanie głównej myśli tekstu, przewidywanie jego zawartości oraz rozpoznawanie emocji i przekonań bohaterów literackich.

Interesujące jest, że słabosłyszący i niesłyszący uczniowie deklarowali podobną do słyszących rówieśników częstość wykorzystywania kognitywnych i metakognitywnych strategii czytania. Nie oznacza to jednak, że deklaratywna postawa znajdowała odzwierciedlenie w praktyce samodzielnego czytania.

Wyniki z II fazy badania mającej charakter quasi-eksperymentu pozwoliły ustalić, że podczas samodzielnej pracy z tekstem uczniowie z uszkodzeniami słuchu napotykali na szereg trudności, z których główna zdaje się dotyczyć tego, co Kintsch (2007) nazywa podstawą semantyczną tekstu. Występujący na poziomie mikrostruktury problem z dotarciem do semantyki zdania, uniemożliwia właściwe uzupełnianie i integrowanie informacji z tekstu z wcześniejszą wiedzą i doświadczeniem, co z kolei generuje problemy na poziomie makrostruktury (brak umiejętności wyszukiwania, selekcji czy kojarzenia informacji) uniemożliwiając dokonanie spójnej interpretacji. Uczestnicy badania uruchamiali bardziej lub mniej skuteczne strategie pracy z tekstem, chociaż można zaryzykować stwierdzenie, że sam tekst nie stanowił głównego źródła wnioskowania a raczej był podstawą do uruchamiania skojarzeń związanych z dotychczasową wiedzą i doświadczeniami. Zatem, tak, jak założyli autorzy Socjokognitywnego Modelu Czytania, czytający wnosi do interpretacji tekstu tyle, na ile pozwalają mu jego własne przekonania oparte na zdobytej wiedzy i doświadczeniach i na ile pozwala mu rozumienie tekstu na poziomie mikrostruktury.

W tym momencie szczególnego znaczenia nabiera rola nauczyciela jako mediatora między czytającym i tekstem oraz czytającym, tekstem i środowiskiem klasowym. Przeprowadzone przeze mnie badania wydają się dostarczać wystarczająco dużo dowodów na to, że refleksyjne podejście nauczyciela do tekstu oraz jego czytelnika, w tym przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem, determinuje efektywność procesu czytania. Okazuje się bowiem, że uczniowie z niepełnosprawnością słuchu mogą osiągnąć zdecydowanie lepsze rozumienie czytanych treści wtedy, gdy pracują z nauczycielem, który za pomocą określonych strategii, zarówno metatekstowych, jak i pracy z tekstem, ukierunkowuje ich wnioski, niż gdy sami starają się sprostać wyzwaniom jakie stawia przed nimi tekst.

Zaprezentowane w przedstawionej do oceny monografii badania ujmują problematykę związaną z czytaniem osób z uszkodzeniami słuchu w szerokim kontekście zjawisk, których nie można analizować niezależnie od refleksji nad językiem. Ich wieloaspektowy, interdyscyplinarny i nowatorski charakter sprawia, że uzupełniają one istniejącą w tym obszarze badawczym lukę, zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej, w której dotychczas koncentrowano się jedynie na częściowych aspektach rozumienia przez osoby z uszkodzeniami słuchu czytanych tekstów. W niniejszej publikacji natomiast ukazuję czytanie jako proces, w który zaangażowanych jest wiele, powiązanych ze sobą czynników, determinujących rozumienie i interpretację tekstu przez uczniów z uszkodzeniami słuchu.

Wyniki przeprowadzonych badań dają podstawy do sformułowania następujących implikacji dla praktyki surdopedagogicznej i surdologopedycznej:

- pracę z tekstem należy traktować jako ważny element procesu edukacyjnego uczniów z uszkodzeniami słuchu, prowadzący do uzyskania przez nich niezależności w korzystaniu ze słowa pisanego jako głównego i niezastąpionego źródła wiedzy,
- kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania należy traktować jako proces rozumiany zgodnie z założeniami Modelu Socjokognitywnego, według którego interpretacja tekstu jest rezultatem negocjowania znaczeń między czytającym, nauczycielem i pozostałymi uczniami w klasie lub w grupie,

- trzeba uznać, że rola nauczyciela nabiera w tym przypadku szczególnego znaczenia, dlatego też konieczne jest, aby zadbać o odpowiednie przygotowanie nauczycieli i specjalistów do pracy z tekstem w grupie, której członkami są uczniowie z niepełnosprawnością słuchu,
- zajęcia przygotowujące ucznia z uszkodzonym słuchem do pracy z tekstem powinny stanowić jeden ze stałych elementów oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych, traktowanych nie tylko jako przygotowanie go do korzystania ze źródeł pisanych, ale jako okazja do doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem narodowym.

Niniejsze rozważania mają ukierunkować uwagę nauczycieli na fakt, że czytanie jest procesem, który nie zaczyna się w momencie, gdy niesłyszące dziecko zaczyna poznawać litery, ale w momencie, gdy przy udziale tego samego języka, w którym zakodowany jest tekst pisany zaczyna poznawać i interpretować relacje między zjawiskami rzeczywistości, stając się członkiem wspólnoty interpretacyjnej.

Druga z przedłożonych monografii (Dłużniewska, 2024) jest próbą ukazania wczesnych inicjacji czytelniczych dzieci z uszkodzeniami słuchu z perspektywy socjokognitywnej, w której kluczową rolę pełnią trzy czynniki: dziecko, rodzina i najbliższe otoczenie instytucjonalne, w którym ono funkcjonuje oraz książka.

Zaprezentowane w monografii rozważania dotyczące języka, czytania i pisania u słabosłyszących i niesłyszących dzieci ukazałam w perspektywie rozwojowej, w świetle modelu Grovera J. Whitehursta i Christophera J. Lonigana, jako umiejętności wzajemnie się warunkujące i jednocześnie będące wypadkową czynników poznawczych i środowiskowych.

Proces nauki czytania i pisania w podejściu rozwojowym rozpatruje się zarówno z perspektywy czynników środowiskowych, jak i osobowych, związanych z poznawczym, metapoznawczym i motywacyjnym rozwojem dziecka. Znajduje to odzwierciedlenie w modelu Grovera J. Whitehursta i Christophera J. Lonigana (1998), którzy wskazują na brak zasadności stawiania granicy między okresem przygotowawczym a prowadzoną w środowisku edukacyjnym, opartą na konwencjonalnych metodach, właściwą nauką czytania i pisania. Przyjęta przez autorów perspektywa zakłada, że zestaw rozwojowych predyktorów nauki czytania i pisania w postaci określonych umiejętności, wiedzy

i postaw jest silnie determinowany oddziaływaniami środowiska, w szczególności rodzinnego (Whitehurst i in., 1988; Whitehurst i in., 1994).

Proponowany przez Whitehursta i Lonigana model wyjaśnia kształtowanie się umiejętności czytania i pisania w świetle procesów, z których jeden przebiega z zewnątrz – do wewnątrz (*outside – in*), a drugi z wewnątrz – na zewnątrz (*inside – out*), pokazując ich wzajemne powiązania.

W prezentowanej monografii skoncentrowałam się na analizie uwarunkowań środowiskowych – rodzinnych i instytucjonalnych – jako czynników determinujących rozwój sprawności językowych, w tym czytania i pisania, i komunikacyjnych (budowanie dialogu, tworzenie form narracyjnych – opowiadania, opisu) dzieci z uszkodzeniami słuchu w kontekście wczesnych inicjacji czytelniczych, realizowanych w postaci czytania dialogowego/interaktywnego.

Czytanie dialogowe, jako aktywność skoncentrowana wokół książki, stanowi doskonałą okazję do rozwijania w dziecku motywacji do kontaktu ze słowem drukowanym oraz kształtowania szeregu kompetencji stanowiących bazę do nabywania przez nie umiejętności czytania i pisania. Istotą tej strategii jest sekwencyjna struktura interakcji składająca się z czterech kroków: podpowiedź, ocena, rozszerzenie i powtórzenie. W pierwszym dorosły zachęca dziecko do udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące zawartych w książce ilustracji lub treści tekstu, w drugim ocenia odpowiedź dziecka, w trzecim ją rozszerza i uzupełnia poprzez powtórzenie i dodanie nowych informacji i, w czwartym ponownie zachęca dziecko do powtórzenia uzupełnionej wypowiedzi (Whitehurst i in., 1994b). Istotnym elementem czytania dialogowego jest rodzaj zadawanych pytań, mających na celu aktywizację mechanizmów pozwalających na:

- uzupełnianie informacji,
- zapamiętywanie i przypominanie sobie przez dziecko treści, przeczytanej lub opowiedzianej przez dorosłego książki,
- wnioskowanie na podstawie tekstu,
- dostrzeganie zależności przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych,
- odwoływanie się do własnych doświadczeń.

Celem przeprowadzonej metaanalizy narracyjnej było rozpoznanie rodzinnych i instytucjonalnych uwarunkowań wczesnych doświadczeń

czytelniczych słabosłyszących i niesłyszących dzieci oraz efektywności programów przygotowujących rodziców i nauczycieli do wdrażania praktyk wspólnego czytania. Moim zamiarem było znalezienie odpowiedzi na pytania o:

1. podobieństwa i różnice w zakresie wczesnych doświadczeń czytelniczych i praktyk czytania i pisanie w środowisku słyszących rodziców i ich słyszących dzieci, środowisku słyszących rodziców i ich słabosłyszących lub niesłyszących dzieci oraz środowisku niesłyszących rodziców i ich słabosłyszących i niesłyszących dzieci,
2. efektywność wdrażania programów przygotowujących rodziców słabosłyszących i niesłyszących dzieci do realizacji działań z zakresu wczesnych inicjacji czytelniczych,
3. rolę środowiska instytucjonalnego w kształtowaniu wczesnych doświadczeń czytelniczych i praktyk czytania i pisanie u słabosłyszących i niesłyszących dzieci oraz o różnice między efektywnością standardowych, wynikających z realizacji programu nauczania działań edukacyjnych, a działań zaprogramowanych, ukierunkowanych na czytanie dialogowe i interaktywne, w rozwijaniu u słabosłyszących i niesłyszących dzieci kompetencji językowych, niezbędnych do nauki czytania i pisanie.

Metaanalizie poddałam artykuły naukowe, które zawierały doniesienia z oryginalnych badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych dotyczących wczesnych inicjacji czytelniczych w środowisku domowym i instytucjonalnym, gdzie grupę badawczą stanowiły słabosłyszące i niesłyszące dzieci do 7 r.ż. z prelingwalnym lub perilingwalnym ubytkiem słuchu, bez dodatkowych obciążeń, oraz ich rodzice (słyszący i niesłyszący) i nauczyciele.

W efekcie dokonałam analizy 23 artykułów, zawierających doniesienia z badań dotyczące:

- wczesnych doświadczeń czytelniczych i praktyk czytania i pisanie u słabosłyszących i niesłyszących dzieci w środowisku rodzinnym,
- skuteczności programów przygotowujących rodziców słabosłyszących i niesłyszących dzieci do wdrażania praktyk z zakresu wczesnych inicjacji czytelniczych,

- efektywności realizowanych w środowisku instytucjonalnym działań, ukierunkowanych na wdrażanie wczesnych praktyk czytelniczych u słabosłyszących i niesłyszących dzieci,
- efektywności, realizowanych w placówkach edukacyjnych, programów interwencyjnych w kształtowaniu języka i umiejętności czytania i pisanie u słabosłyszących i niesłyszących dzieci.

Metaanaliza pozwoliła mi na sformułowanie kilku konkluzji, istotnych z punktu widzenia kształtowania języka u dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz przygotowania ich do nauki czytania i pisanie, a w przyszłości do efektywnego korzystania ze słowa pisanego:

1. Wczesny kontakt z książką w środowisku rodzinnym kształtuje w dziecku z uszkodzonym słuchem odpowiednie nastawienie do czytania, stymuluje rozwój umiejętności językowych, rozbudza ciekawość poznawczą i motywuje do podejmowania wysiłków ukierunkowanych na rozszyfrowanie szeregu znaków graficznych, które przekazują określone treści, często fantastyczne, odsyłające do nieznanymi, tajemniczych światów.
2. Sytuacje dialogowe inspirowane treścią książki mogą stać się doskonałą bazą do kształtowania i doskonalenia u dzieci z uszkodzeniami słuchu, zarówno kompetencji językowych w zakresie słownictwa i gramatyki, jak i umiejętności narracyjnych.
3. Podejście do książki i jej roli różni się w zależności od statusu słyszenia rodziców i członków rodziny, w której wychowuje się dziecko z uszkodzonym słuchem.
4. Działania rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu realizowanych w ramach wczesnych praktyk czytelniczych mają przeważnie charakter intuicyjny, a dobór określonych strategii wspólnego czytania często jest nieadekwatny do możliwości językowych i poznawczych dzieci.
5. Istnieje potrzeba opracowywania i wdrażania programów i instruktaży, ukierunkowanych na przybliżenie idei czytania dialogowego i jego roli w kształtowaniu zarówno umiejętności językowych, z wykorzystaniem odpowiednio dobranych metod i technik, jak i uświadomienie zależności jakie istnieją między mową a pismem, adresowanych zarówno do rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu, jak i specjalistów i nauczycieli.

Książka jest pierwszą w polskiej literaturze przedmiotu próbą uporządkowania i usystematyzowania wiedzy pochodzącej z dotychczasowych badań, w większości zagranicznych, oraz znalezienia i sformułowania prawidłowości dotyczących wczesnych inicjacji czytelniczych dzieci uszkodzonymi słuchu, ale też zidentyfikowania problemów, wymagających pogłębionych eksploracji badawczych, zwłaszcza na gruncie polskim, gdzie zauważalny jest szczególnie dotkliwy brak doniesień w zakresie analizowanego obszaru.

Rozważania, będące przedmiotem przedstawionych do oceny monografii, ukazujące opanowywanie i doskonalenie umiejętności czytania z perspektywy kontinuum rozwoju językowego, koncentrują się na podejściu socjokognitywnym, uwzględniającym zarówno potencjał poznawczy i metapoznawczy, jakim dysponuje dziecko/uczeń, jak i kompetencje współdziałających z nim w akcie czytania dorosłych (rodziców/specjalistów/nauczycieli) oraz cechy tekstu.

Wnioski z uzyskanych badań orientują dalsze eksploracje na ustalenie potencjalnych zależności jakie mogą istnieć między stosowanymi przez rodziców i nauczycieli w czasie czytania dialogowej strategii, polegających na zadawaniu ukierunkowanych pytań, a późniejszymi kompetencjami dzieci i młodzieży z uszkodzonymi słuchu w wyborze i stosowaniu adekwatnych – kognitywnych i metakognitywnych – strategii czytania, warunkujących rozumienie i interpretację tekstów pisanych.

Pozostałe osiągnięcia naukowe

Mój dotychczasowy dorobek naukowy, po uzyskaniu stopnia doktora, stanowi 41 publikacji. Obejmuje on 3 książki, w tym jedną współautorską, 23 rozdziały w monografiach naukowych, 13 artykułów w czasopismach naukowych, z czego cztery opublikowane w czasopismach wysoko punktowanych (3 - 100 pkt i 1 - 140 pkt) (Załącznik 4 do Wniosku).

W zakresie moich zainteresowań naukowych, które koncentrują się na językowych, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, determinantach procesu uczenia się i nauczania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi można wyróżnić dwa główne obszary dotyczące:

1. problematyki funkcjonowania językowo-poznawczego i emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu,
2. zagadnień dotyczących językowo-poznawczego i emocjonalno-społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

W obrębie pierwszego z wymienionych obszarów (1A) koncentruję się na dwóch aspektach. Pierwszy dotyczy jednostkowych (wewnętrznych) i środowiskowych (zewnętrznych) uwarunkowań kształtowania się kompetencji komunikacyjnej i językowej dzieci ze specjalnymi potrzebami, w szczególności słabosłyszących i niesłyszących. Problematyka ta jest eksplorowana z perspektywy środowiska rodzinnego jako systemu, w którym relacja między członkami jest warunkowana wieloma czynnikami, a harmonijne jego funkcjonowanie, zapewniające integralny rozwój dziecka, wymaga zaspokojenia zarówno potrzeb dzieci, jak i rodziców. Rolę szczególną należy w tym przypadku przypisać dobrze zorganizowanemu systemowi wsparcia rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami, w tym z uszkodzeniami słuchu. Moje zainteresowania w tym obszarze skupiają się ponadto na organizacji środowiska terapeutyczno-edukacyjnego, sprzyjającego funkcjonowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu w roli ucznia.

W ramach drugiego aspektu (1B) koncentruję się na czynnikach determinujących kształtowanie się językowo-kulturowej tożsamości osób z uszkodzeniami słuchu i związanej z tym percepcji i interpretacji zjawisk rzeczywistości.

W tym obszarze do oceny przedkładam wybrane pozycje, wśród których znajdują się zarówno opracowania o charakterze teoretycznym, jak i teoretyczno-empirycznym:

1A.

- Dłużniewska, A. (2012). Gesty i słowa – ich rola w realizacji funkcji języka i w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej i językowej u niesłyszących i słabosłyszących dzieci. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), „*Nie głos, ale słowo...*” *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów* (s. 13–31). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dłużniewska, A. (2016). Gesty jako predyktor rozwoju komunikowania się u dzieci prawidłowo się rozwijających oraz z zaburzeniami rozwojowymi. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 14, 73–88.
- Dłużniewska, A. Kucharczyk, I. Fijołek, M. (2017). Wsparcie rodziny dziecka z zespołem CHARGE – stan rzeczywisty – oczekiwania – potrzeby. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(24), 101–117.
- Dłużniewska, A. Kuracki, K. (2020). Predyktory kształtowania się relacji rodzic–dziecko w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami, W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna: od konstruktywów teoretycznych do modeli badawczych*, t. 2 (s. 297–318). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kuracki, K., Dłużniewska, A. (2023). Parent-child Relationships in the Context of Early Reading Initiation. *Forum Pedagogiczne*, 13(1), 319–333. <http://doi.org/10.21697/fp.2023.1.22>
- Dłużniewska, A. (2013). Children with hearing impairments in the face of mainstream education – a model of education. W: E. M. Kulesza (red.), *Education of students with special needs. World experience. Individualized Education and Therapy Programs (IETPs)* (s. 141–159). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dłużniewska, A. (2016). Rola języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w świetle Interaktywnego Modelu Czytania D. E. Rumelharta. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak* (s. 453–464). Lublin: Wydawnictwo KUL.

1B.

- Dłużniewska, A. (2015). Integracja społeczna a kształtowanie się tożsamości niesłyszących i słabosłyszących dzieci i młodzieży - granice odpowiedzialności rodziców, specjalistów i nauczycieli. W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk (red.), *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu* (s. 189–202). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dłużniewska, A. (2015). Jakość relacji komunikacyjnych a tożsamość społeczna i kulturowa młodzieży z uszkodzeniami słuchu. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 17, 39–51.

Drugi obszar, na którym skupiają się moje zainteresowania naukowe dotyczy uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W tym przypadku eksploracje badawcze ukierunkowane są zarówno na aspekty językowo-poznawcze, jak i emocjonalno-społeczne, rozpatrywane z perspektywy wzajemnie na siebie oddziałujących determinantów funkcjonowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

W tym obszarze do oceny przedkładam wybrane pozycje, wśród których znajdują się zarówno opracowania o charakterze teoretyczno-empirycznym, jak i teoretycznym:

2.

- Dłużniewska, A., Kucharczyk, I. (2015). Samoregulacja a strategie motywacyjne i kognitywne w procesie uczenia się uczniów z dysleksją w szkołach gimnazjalnych. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(27), 73–90. <http://dx.doi.org/10.5604/17345537.1160009>.
- Kucharczyk, I., Dłużniewska, A. (2016). Mechanizmy motywacji a wybór strategii uczenia się uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 15, 93–109. <https://doi.org/10.14746/ikps.2016.15.06>
- Kucharczyk, I., Dłużniewska, A. (2016). Wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania a strategie uczenia się i osiągnięcia edukacyjne uczniów w wieku gimnazjalnym z i bez specyficznych trudności w uczeniu się (dysleksja). *Szkola Specjalna*, 3, 188–200. <http://dx.doi.org/10.5604/0137818x.1208676>
- Dłużniewska, A., Kuracki, K., Kosewska, B. (2017). Postawy twórcze a kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z dysleksją i bez dysleksji w okresie wczesnej adolescencji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 24 (1/2017), 59–77. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.004>
- Kuracki, K., Dłużniewska, A. (2018). Emotional and social competences

and reading practice of polish adolescent students with dyslexia and without dyslexia, W: Gómez Chova Luis, López Martínez Alberto, Candel Torres Ignacio (red.), *10th International Conference on Education and New Learning Technologies. Proceedings*, vol. 1, IATED Academy, ISBN 978-84-09-02709-5, 5072–5079.

- Dłużniewska, A., Kuracki, K. (2023). Educational Support and the Choice of Metacognitive Reading Strategies under Exam Stress Among Students with and Without Dyslexia. *Multidisciplinary Journal of School Education*, vol. 23, 12(1), 455–475. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1223.20>
- Kuracki K, Dłużniewska, A. (2023). Exam stress and the metacognitive strategies of reading in students with dyslexia: The role of motivational mechanisms and educational support. *PLOS ONE*, 18(11): e0294255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294255>

4. Aktywność naukowa realizowana w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej

- Działalność naukowa realizowana w zespołach badawczych w kraju

Interdyscyplinarność eksplorowanych przeze mnie obszarów badawczych wymaga współpracy zarówno z Polskimi, jak i zagranicznymi badaczami i instytucjami naukowymi, reprezentującymi różne dziedziny wiedzy. W mojej działalności naukowej wielokrotnie miałam przyjemność pracować w zespołach składających się z przedstawicieli różnych uczelni.

Moim pierwszym doświadczeniem, przed podjęciem pracy na uczelni wyższej, była współpraca z członkami interdyscyplinarnego zespołu w ramach projektu: „Podniesienie efektywności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” realizowanym przez Instytut Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej w partnerstwie z Ministerstwem Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.3 – poprawa jakości kształcenia, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt był realizowany w 2010 roku. W efekcie prac powstało wieloautorskie opracowanie pt.: „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zostało one wydane w dwóch wersjach: Materiały szkoleniowe i Materiały dla nauczycieli. Mój wkład obejmował opracowanie modelu pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym: Dłużniewska, A. (2010). Model pracy z uczniem niesłyszącym i słabo słyszącym. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli* (s. 88-127). Warszawa: MEN, APS.

W 2015 w ramach współpracy z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim, wspólnie z dr Aleksandrą Borowicz i dr Renatą Kołodziejczyk dokonałyśmy językowej adaptacji narzędzia do diagnozy tożsamości kulturowej osób niesłyszących *Deaf Identity Development Scale (DIDS)* opracowane przez Neila S. Glickmana and Johna C. Careya.

W roku 2016 byłam członkiem zespołu pracowników naukowych, kierowanym przez prof. dr hab. Kazimierę Krakowiak z Katolickiego

Uniwersytetu Lubelskiego, któremu Skarb Państwa – Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie zlecił wykonanie zadania polegającego na opracowaniu:

- a. wytycznych dla autorów i wydawców podręczników szkolnych, które miały dotyczyć sposobu opracowywania tekstów podręczników dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu),
- b. podstaw standardów, jakie powinny spełniać podręczniki szkolne przeznaczone do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów niepełnosprawnością, mających trudności w uczeniu się lub komunikowaniu się.

W projekcie który był realizowany w 2016 roku brało udział wielu przedstawicieli polskich Uczelni, m.in. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Uczelni Korczaka i Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Kolejnym przedsięwzięciem, w którym brałam udział (2017), zleconym również Katolickiemu Uniwersytetowi Lubelskiemu przez Skarb Państwa – Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie było opracowanie standardów, wytycznych oraz wskazówek do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

Efektem prac była wydana praca zbiorowa: *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi* (2017). Warszawa: ORE. ISBN 978-83-65450-95-1, s. 224.

W realizacji wymienionych wyżej zadań zleconych przez Skarb Państwa – Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie współpracowało ze sobą wielu pracowników naukowych polskich Uczelni wyższych, m.in. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Uczelni Korczaka i Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

W latach 2017-2018 koordynowałam pracę zespołu opracowującego na zlecenie Skarbu Państwa – Ośrodka Rozwoju Edukacji z siedzibą w Warszawie koncepcję szkolenia oraz materiałów merytorycznych z zakresu podnoszenia

kompetencji nauczycieli języka polskiego w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, realizującymi podstawę programową kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych (II etap edukacyjny).

W skład zespołu wchodził przedstawiciele dwóch uczelni: KUL-u i APS-u.

Efektom pracy zespołu jest wieloautorska publikacja - Dłużniewska, A., Krakowiak, K., Kołodziejczyk, R., Borowiec, A. (2018). *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego na II etapie edukacyjnym. Koncepcja szkolenia oraz materiały merytoryczne służące podnoszeniu kompetencji nauczycieli języka polskiego*. Warszawa: ORE. ISBN 978-83-66047-07-5, s. 114.

W 2019 w ramach współpracy i na zaproszenie przedstawicieli Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach przeprowadziłam, na potrzeby Studenckiej Poradni Logopedycznej, weryfikację standardowych kryteriów diagnozy dzieci z grupy ryzyka dysleksji i trudności w pisaniu uczniów młodszych klas szkolnych.

W 2024 w ramach współpracy Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie opracowano koncepcję projektu badawczego pt.: „Językowa reprezentacja sztuki przez młodzież i dorosłych z uszkodzeniami słuchu”. Ze strony UMCS-u w projekcie biorą udział prof. dr hab. Janusz Kirenko i dr Ewa Niestorowicz, natomiast APS reprezentują dr hab. Małgorzata Kupisiewicz i dr Agnieszka Dłużniewska. Projekt ma na celu rozpoznanie, jaka jest recepcja dzieła sztuki przez osoby z uszkodzeniami słuchu w odniesieniu do warstw: treści, formalnej, kreatywności i emocjonalności (model struktury dzieła sztuki; Niestorowicz 2007, 2017) oraz, w jaki sposób językowa reprezentacja świata przedstawionego w dziele sztuki ujawnia się w tworzonych przez badane osoby formach narracji, takich jak opowiadanie i opis. Przedmiotem badań są wybrane obrazy sztuki współczesnej i ich percepcja oraz językowa reprezentacja przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Badaniom poddane zostały dwa obrazy figuratywne: P. Picasso *Guernica*; J. Nowosielski *Ulica-Manekiny*, oraz dwa obrazy abstrakcyjne: W. Kandinsky *Kompozycja VIII*; E. Niestorowicz *Przestrzeń sekretne VII*. Obecnie projekt jest w fazie realizacji.

- Działalność naukowa realizowana w zespołach badawczych za granicą

W 2020 rozpoczęłam współpracę z międzynarodowym zespołem badaczy w ramach projektu: *A global investigation into the personal narrative skills of children and adolescents GLOBAL TALES*), realizowanego ze środków Griffith University w Queensland, (Australia). Projekt powstał z inicjatywy Child Language Committee of the International Association for Communication Sciences and Disorders (IALP), a kraje uczestniczące to m.in.: Australia, Nowa Zelandia, USA, Wielka Brytania, Izrael, Grecja, Cypr, Chorwacja, Polska. Projekt uzyskał pozytywną opinię etyczną Griffith University, Human Research Ethics Committee (HREC; GU Ref No: 2018/273).

W ramach projektu, międzynarodowy zespół naukowców bada w różnych krajach jakość narracji osobistych dzieci w wieku 5-18 lat, u których zdiagnozowano zaburzenia językowe oraz u dzieci które nie wykazują tego typu zaburzeń. Istotą badań jest również ustalenie powiązania między biegłością w narracji osobistej badanych grup dzieci a ich udziałem w codziennym życiu. Z perspektywy badawczej wyniki pozwolą na lepsze rozumienie związku między osobistymi trudnościami narracyjnymi dzieci a ich uczestnictwem w życiu społeczności. Przyczynią się do uzupełnienia luki w międzykulturowych badaniach porównawczych nad narracją dzieci i młodzieży ze zdiagnozowanymi zaburzeniami w rozwoju językowym oraz bez zaburzeń.

W Polsce realizuję projekt we współpracy z dr. Kamilem Kurackim z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Projekt uzyskał opinię etyczną Griffith University, Human Research Ethics Committee (HREC; GU Ref No: 2018/273). Wspólnie przygotowaliśmy referat wygłoszony na międzynarodowym seminarium sieci badawczej Global Tales pt. *Significant situations in the narratives of 10-year-old children in response to the Global TALES protocol: A psychological-linguistic analysis* (30.01.2023). Ponadto wzięliśmy udział w dwóch konferencjach, podczas których zaprezentowaliśmy wyniki naszych dotychczasowych badań na terenie Polski oraz przygotowaliśmy artykuł: Dłużniewska, A. Kuracki, K. (2023). Emocje i potrzeby w przestrzeni szkolnej dzieci 10-letnich – psychologiczno-lingwistyczna analiza narracji osobistych w świetle protokołu GLOBAL TALES. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(3), 25–39. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.25-39>

5. Osiągnięcia dydaktyczne, organizacyjne oraz popularyzujących naukę

▪ Aktywność dydaktyczna

Aktywność naukową łączę z pracą dydaktyczną, realizowaną w postaci wykładów, ćwiczeń i laboratoriów, prowadzonych ze studentami Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, a także innych uczelni, takich jak: Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Uczelnia Korczaka. Opracowałam sylabusy zajęć.

Prowadzone przeze mnie przedmioty wpisują się w obszary moich zainteresowań badawczych i dotyczą: diagnozy funkcjonalnej, wczesnego wspomaganie rozwoju oraz rehabilitacji dziecka z wadą słuchu, metodyki zajęć stymulacyjno-kompensacyjnych z dziećmi z uszkodzeniami słuchu, diagnozy i terapii trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów z uszkodzeniami słuchu, pracy z tekstem jako kluczowym elementem procesu edukacji dzieci i młodzieży z zaburzeniami komunikacji językowej, logopedycznych aspektów trudności szkolnych, a także diagnozy ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania oraz metodyki zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i podstaw terapii pedagogicznej.

Zajęcia, które prowadziłam i prowadzę w APS uzyskały wysoką ocenę studentów w ankietach ewaluacyjnych. Mogę się też poszczycić, otrzymaną od Samorządu Studentów APS, nagrodą, będącą wyrazem podziękowania za zaangażowanie, okazane wsparcie i czas poświęcony studentom w roku akademickim 2015/2016.

▪ Promotor pomocniczy doktoratu

W 2013 roku Uchwałą NR 070/12-13 Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej z dnia 30 stycznia 2013 r. w sprawie wszczęcia przewodu doktorskiego oraz wyznaczenia promotora i promotora pomocniczego, zostałam wyznaczona na promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim magistra Kamila Kurackiego w dziedzinie – nauki humanistyczne, w dyscyplinie – pedagogika. Promotor: dr hab. Ewa Maria

Kulesza, prof. APS. Rolę tę pełniłam do 2017 roku. Rozprawa K. Kurackiego pt.: „Bestsellery młodzieżowe w biblioterapii wychowawczej uczniów w wieku dojrzewania”. uzyskała pozytywne recenzje, a postępowanie zakończyło się nadaniem magistrowi Kamilowi Kurackiemu stopnia doktora.

- Konsultant naukowy

Od 2017 roku pełnię rolę konsultanta naukowego w przewodach doktorskich studentów z Kazachskiego Narodowego Pedagogicznego Uniwersytetu im. Abaya w Ałmata:

1. Asii Dauranbekovej,
 2. Kapitalovej Sandugash,
 3. Żanar Adirbekovej.
4. Promotor prac dyplomowych

Od 2013 do chwili obecnej byłam promotorem 63 prac licencjackich i 140 prac magisterskich (APS).

- Kierownik studiów podyplomowych

Pełniłam rolę kierownika Studiów Podyplomowych z zakresu Terapii Pedagogicznej z Wczesnym Wspomaganiem Rozwoju – edycja 3.

Pełniłam rolę kierownika Studiów Podyplomowych z zakresu - Terapii pedagogiczna – edycja 7.

- Opiekun praktyk

Od 2011 roku jestem w APS uczelnianym opiekunem praktyk. Koordynuję i sprawuję opiekę merytoryczną nad następującymi praktykami: Praktyka asystencka w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (20 godz.), Praktyka pedagogiczna dyplomowa w poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub w szkołach - 3 tyg. (60 godz.), Praktyka asystencko-pedagogiczna w szkole (80

godz.), Praktyka asystencka w poradniach rehabilitacyjnych dla dzieci z wadą słuchu (20 godz.).

- Osiągnięcia popularyzujące naukę
- W roku 2006 na zaproszenie Dyrektora III LO im. M. Dąbrowskiej w Płocku w ramach VII Seminarium Filozoficznego „Piękno prawdy” prowadziłam warsztaty dla uczniów: „Mówienie prawdy sobie samemu”.
- W latach 2001–2003 brałam udział w programie „Wdrożenie powszechnych badań przesiewowych słuchu u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym”. W ramach programu prowadziłam badania z ponad 150 uczniami gimnazjów i 100 uczniami klas zerowych w szkołach podstawowych.
- W roku 2012 na zaproszenie Dyrektora III LO im. M. Dąbrowskiej w Płocku wygłosiłam, w ramach V Festiwalu Zawodów, prelekcję dla uczniów klas maturalnych na temat: „Charakterystyka zawodu logopedy” .
- W roku 2014 wzięłam udział w konferencji adresowanej do specjalistów i rodziców dzieci z ADHD pt.: Być rodzicem dziecka z ADHD i „nie zwariować” . Wygłosiłam wykład pt.: „Społeczny wymiar funkcjonowania dziecka z ADHD w rodzinie i w szkole na podstawie przeglądu badań polskich i zagranicznych”.
- W latach 2021-2024 prowadziłam webinaria dla nauczycieli w ramach współpracy z Niepubliczną Placówką Doskonalenia Nauczycieli z siedzibą w Poznaniu.

6. Inne informacje dotyczące kariery zawodowej

Członkostwo w komisjach działających w APS

- W roku 2012 byłam członkiem Komisja Rekrutacyjnej na studia z zakresu terapii pedagogicznej I i II stopnia, stacjonarne i niestacjonarne.
- Jestem członkiem Senackiej Komisji ds. Finansów i Infrastruktury Akademii – kadencja 2020-2024.

Nagrody i odznaczenia:

- W roku 2006 otrzymałam Nagrodę Prezydenta Miasta Płocka (drugiego stopnia) za szczególne osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.
- W roku 2019 zostałam odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi.
- W roku 2023 oraz w 2024 otrzymałam Nagrodę Rektora za działalność naukową.


.....
(podpis wnioskodawcy)