

Jolanta Zielińska

Uczestnictwo dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni architektonicznej a funkcja socjologiczna rodziny

*Przestrzeń, w której żyjemy, nie jest tworem natury,
lecz dziełem na wskroś ludzkim*

B. Jałowicki

Na wstępie należy poruszyć zagadnienia dotyczące wzajemnych relacji przestrzeni fizycznej, architektonicznej i społecznej. Wszyscy ludzie, niezależnie od potrzeb, funkcjonują w różnych przestrzeniach fizycznych i metafizycznych. Wartości i struktura tych przestrzeni determinują wzajemne relacje jednostek oraz ich indywidualny i wspólny rozwój. Również jednostki ludzkie kształtują otaczającą je przestrzeń, dzięki czemu powstaje dynamiczna rzeczywistość, w której funkcjonujemy. Zagadnienia te, a przede wszystkim jakość przestrzeni, są szczególnie ważne dla osób mających nieprzeciętne cechy, a więc dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także ich rodzin.

Pojęcie przestrzeni pojawia się w wielu dziedzinach – w fizyce, matematyce, psychologii, filozofii i wielu innych naukach. Z fizycznego punktu widzenia wielowątkowość przestrzeni sprawia, że nie ma ona konkretnej definicji. Trudno wskazać jej granice, według Alberta Einsteina czas i przestrzeń łączą się i razem tworzą arenę zdarzeń fizycznych. To właśnie czas i przestrzeń, w jakich funkcjonuje człowiek, determinują jego życie. Stąd pojęcie przestrzeni egzystencjalnej.

Dla przedstawianych rozważań istotna wydaje się definicja przestrzeni społecznej w odniesieniu do otoczenia fizycznego i metafizycznego kreowanego przez architekturę. Pojęcie przestrzeni społecznej dla architekta ściśle wiąże się ze środowiskiem fizycznym. W naukach humanistycznych natomiast przestrzeń społeczna powstaje dzięki działaniom jednostek i grup zaspokajających swoje potrzeby, realizujących wspólne aspiracje. W architekturze jest to zarówno przestrzeń fizyczna, jak i metafizyczna, gdyż relacje świata materialnego i niematerialnego są ze sobą ściśle związane i wzajemnie na siebie oddziałują. Dobrze zaprojektowana przestrzeń publiczna i półprywatna, przestrzeń architektoniczna i urbanistyczna to podłoże dla kształtowania się wspólnej przestrzeni społecznej. Forma przestrzeni architektonicznej, jej wpływ na użytkowników i ich stosunki, warunkują wzajemne relacje społeczne.

Architektura jako dziedzina sztuki i nauki ma na celu zaspokajać potrzeby biologiczne, fizyczne i psychiczne ludzi. Jakość przestrzeni, w której funkcjonuje jednostka, wpływa na poziom jej życia. To właśnie od sposobu ukształtowania środowiska zależy komfort, jaki odczuwamy, przebywając w nim. Architektura i przestrzeń, miejsce i jego klimat tworzą podłoże dla relacji międzyludzkich oraz kształtują więzi społeczne. Co więcej, przestrzeń architektoniczna reguluje łatwość nawiązywania kontaktów, komunikacji, poziom kształcenia i przyswajalność, z jaką człowiek odbiera bodźce zewnętrzne. Ukształtowanie sfery architektonicznej ściśle wpływa więc na relacje społeczne funkcjonujących w niej ludzi. Przestrzeń architektoniczna może oddziaływać pozytywnie lub negatywnie na środowisko społeczne i samą jednostkę. Uwarunkowania otoczenia mogą stawać się motorem lub hamulcem działania (<http://www.architektura.muratorplus.pl>, dostęp 09.09.2013). Tło architektoniczne stanowi płaszczyznę współpracy i daje możliwość otwarcia lub zamknięcia umysłu. Dlatego stwierdzenie, że środowisko architektoniczne ma bardzo duży wpływ na chęć podejmowania działań przez dzieci ze specjalnymi potrzebami, wymaga z oczywistych względów potwierdzenia w badaniach empirycznych.

Środowisko społeczne umieszczone w danej przestrzeni architektonicznej tworzy *przestrzeń społeczną*. Środowisko społeczne stanowi układ jednostek, grup społecznych i innych zbiorowości ludzkich. Oddziałują one na zachowanie, rozwój i aktywność jednostki i są istotne dla jej funkcjonowania. Najważniejszymi cechami środowiska społecznego są:

- rozmieszczenie zbiorowości,
- intensywność kontaktów międzyludzkich,
- pozycja społeczna, wpływająca na komfort i poziom życia jednostek i zbiorowości,
- wykształcenie jednostek i grup społecznych w najbliższym otoczeniu.

W teorii urbanistyki przestrzeń społeczna stanowi składową przestrzeni miasta i rozumiana jest jako przestrzeń wspólna dla określonych grup społecznych, przestrzeń publiczna – ogólnodostępna platforma wymiany idei.

Środowisko społeczne dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi funkcjonuje więc w wielu skalach przestrzennych:

- W skali domu – gdzie głównie nawiązuje ono relacje z rodziną.
- W skali szkoły, placówki edukacyjnej – gdzie najważniejsza jest integracja z rówieśnikami.
- W skali miasta – skali urbanistycznej – gdzie ważna jest eliminacja swoistych barier fizycznych i psychicznych (dotyczących przykładowo rozmieszczenia przystanków, systemu komunikacji, relacji przestrzeni publicznych, większych ośrodków szkoleniowych i placówek edukacyjnych, kompleksów budynków itp.) (portalwiedzy.onet.pl/srodowisko_spoeczne,haslo.html, dostęp 09.09.2013).

Odbiór przestrzeni odbywa się przez wszystkie zmysły. Percepcja przestrzeni wpływa na stan umysłu jednostki i reguluje jej rozwój. Dziecko odbiera barwy, kolory, temperaturę otoczenia, dźwięki i zapachy w indywidualny sposób, uzależniony od jego potrzeb. Wpływa to na jego relacje z otoczeniem, rodziną i rówieśnikami. W Polsce jak dotąd nie zostały przeprowadzone szczegółowe specjalistyczne

badania, dające konkretne wytyczne projektowe, dotyczące wpływu oddziaływania środowiska architektonicznego (w wymiarze fizycznym i metafizycznym) na relacje społeczne dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Percepcja przestrzeni, obserwacja, w jaki sposób dziecko w niej funkcjonuje i ją odbiera, może stanowić podłoże wczesnej diagnozy. Rodzice, mający najlepszy kontakt z dzieckiem, powinni więc zwracać szczególną uwagę na bodźce architektoniczne oddziałujące na ich dziecko. Jak wiadomo, wczesna diagnoza stanowi podstawę terapii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Powyższa teza znajduje poparcie w definicji psychologii środowiskowej. Psychologia środowiskowa to najmłodsza (istnieje od lat 50. XX w.) i najbardziej interdyscyplinarna spośród dziedzin psychologii. Przedmiotem jej badań jest szeroko pojęty związek człowieka ze środowiskiem. Relacja ta jest rozumiana dwukierunkowo: z jednej strony przedmiotem badań czyni wpływ środowiska na człowieka, a z drugiej wpływ człowieka na środowisko. Za twórców psychologii środowiskowej uważa się amerykańskiego urbanistę, współtwórcę koncepcji map poznawczych i autora pojęcia czytelności miasta – Kevina Lyncha oraz Christophera Alexandra – autora trylogii o ponadczasowym, zgodnym z potrzebami człowieka, sposobie budowania.

Wpływ współczesnej myśli architektonicznej na rozwój psychiki dzieci bierze się stąd, iż psychologia środowiskowa i architektura mają wspólny praktyczny cel, który wyraża się w optymalizacji i kreowaniu środowiska człowieka poprzez uwzględnienie i integrację wszystkich aspektów dotyczących przestrzeni. Różnica między psychologią środowiskową a architekturą polega na środku realizacji założeń. Psychologia dąży do tego celu za pomocą badań i tworzenia teorii (sprzężenie zwrotne), natomiast architektura przez projektowanie (sprzężenie postępowe) (Flor 2006: 8).

Rozpatrując zagadnienia i wpływ architektury na sferę społeczną życia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodziny, należy pamiętać, że architektura odpowiada na potrzeby ogółu ludzi i powstaje na bazie norm i praw stworzonych zazwyczaj przez osoby pełnosprawne. Architekt może jedynie zaufać normom i przepisom nakazującym odpowiednie przystosowanie środowiska do potrzeb osób niepełnosprawnych. Powinny być więc prowadzone obserwacje, wdrażana partycypacja w procesie projektowania rodzin dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To właśnie rodziny tych dzieci, ludzie przebywający z nimi na co dzień, obserwatorzy ich życia i partnerzy, są w stanie lepiej zdefiniować uwarunkowania korzystne dla ich rozwoju niż sam architekt – osoba obca. Ich pomoc, warsztaty projektowe, studium zachowań i potrzeb, tendencji, struktur i sposobów myślenia oraz reakcji na bodźce mogłyby pomóc w kształtowaniu przemyślanej przestrzeni, odpowiadającej potrzebom dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób szczególnie i przemyślany, a nie oparty jedynie na przepisach prawnych. Dobra wola architekta i urbanisty oraz rodzin dzieci ze specjalnymi potrzebami pomogłaby stworzyć wspólną płaszczyznę współpracy dla dobra i poprawy jakości życia dzieci z niepełnosprawnością.

Kolejnym ważnym aspektem dotyczącym jakości stosunków społecznych jest aktywność dziecka i jego rodziny w środowisku. Obraz aktywności dziecka zależy od specyfiki przestrzeni, w której ono funkcjonuje.

Poprzez aktywność ludzie regulują swoje stosunki ze światem i otoczeniem. Zmiany dokonujące się zarówno w podmiocie, jak i w jego otoczeniu, a także dynamiczny charakter relacji jednostka – świat (ciągła wymiana), powodują, że procesy równoważenia tych zmian mają charakter aktywny. Poprzez proces adaptacji jednostki do zmiennego środowiska, ciągle zmienia się, przekształca i doskonali układ regulacji stosunków organizmu z otaczającym światem (Tyszkowa 1990: 6).

Dlatego „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia” (Tyszkowa 1990: 6). Życie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz podejmowane przez nie aktywności zdeterminowane są przez środowisko, w którym przebywają. Do najistotniejszych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi elementów środowiska pozadomowego można zaliczyć szkołę i inne placówki edukacyjne.

Edukacja jest doświadczeniem społecznym, które pozwala człowiekowi sprawnie i skutecznie działać w otaczającym świecie. Człowiek uczy się za sprawą relacji z otoczeniem i aktywnie buduje wiedzę i umiejętności, nabywa kluczowe kompetencje, wzbogaca swoje stosunki z innymi ludźmi. Do głównych zadań edukacji należy wyzwolenie w jednostce dążenia do samorealizacji, wyrażanego w postaci ciekawości, pragnienia poznania, poczucia sprawstwa (Basińska 2010: 6).

Szkoła często nie spełnia potrzeb dzieci jako miejsce odizolowane od lokalnej struktury społecznej. Jest to czynnik wysoce destrukcyjny, gdyż badania dowodzą, że wiedzę i umiejętności dziecka determinuje przede wszystkim środowisko rodzinne i kontekst społeczny.

Obecnie w szkołach podstawowych przeważającą liczbę dzieci niepełnosprawnych stanowią dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jak stwierdził Bengt Lindqvist (Specjalny Sprawozdawca Narodów Zjednoczonych ds. Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych): „Szkoła dobra dla dzieci ze specjalnymi potrzebami jest lepszą szkołą dla wszystkich” (za: Firkowska-Mankiewicz 2000).

Edukacja włączająca i realizacja idei szkoły otwartej na lokalną społeczność stanowią fundament integracji społecznej rodzin dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Integracja polega głównie na umiejscowieniu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkolnym wraz ze sprawnymi rówieśnikami. Daje to dziecku niepełnosprawnemu szansę na naukę w placówce lokalnej, położonej blisko miejsca zamieszkania jego rodziny. „Włączające szkoły są szczególnie skuteczne w budowaniu solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami” (Deklaracja z Salamanki 1994).

Placówki edukacyjne powinny (zgodnie z polskim prawem) zapewniać dzieciom ze specjalnymi potrzebami, objętym indywidualnym programem nauczania,

pełne uczestnictwo w wydarzeniach z życia szkoły (uroczystościach, wiecach, świętach, zabawach itp.) w celu pełnego rozwoju integracji z rówieśnikami i eliminacji poczucia wykluczenia. Ponadto bardzo istotne są działania uświadamiające potrzebę powszechnego akceptowania idei integracji społecznej. Jakość edukacji i życia dzieci zależy od odpowiednio usprawnionej komunikacji i platformy wymiany idei, czyli od wykształcenia odpowiednich zależności i relacji społecznych środowisk lokalnych i zdolności adaptacji otoczenia do potrzeb dziecka. Problem tak istotnego dla życia dziecka miejsca jak szkoła i jej funkcjonowania jako placówki otwartej w środowisku lokalnym został poruszony w Deklaracji z Salamanki, w której m.in. czytamy, że:

- systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania charakterystycznych cech i potrzeb,
- dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach nauczania stawiającego w centrum zainteresowania dziecko i zdolnego zaspokoić jego potrzeby.

W projektach szkół i ośrodków edukacyjnych w Polsce nadal obecne są liczne przestrzenne bariery fizyczne i psychiczne. Niedostatecznie uwzględnia się rolę percepcji otoczenia w procesie edukacji dziecka ze specjalnymi potrzebami. W projektowaniu przestrzeni architektonicznej placówek wciąż wybiera się wyłącznie środki ograniczające wydatki, stosuje się rozwiązania jak najlepsze dla największej liczby odbiorców. Przestrzeń edukacji dzieci powinna natomiast być rozwiązana w sposób pozwalający na jak największą jej zmienność i zdolność przystosowania w zależności od potrzeb osób ją użytkujących. Przestrzeń ta powinna być mobilna – nie tylko w wymiarze fizycznym, ale też psychicznym. Powinno się zapewnić odpowiednią dostępność do elementów otoczenia materialnego, nauki, płaszczyzny nawiązywania kontaktów oraz samej przestrzeni jako do katalizatora i tła dla więzi społecznych. Dzięki tak zaprojektowanemu środowisku u dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształtowałyby się odpowiedni obraz samego siebie, rozwijałyby się komunikatywność, prospołeczność i umiejętność współdziałania. Dostępność stanowi fundament idei integracji. Aspekt dostępności architektonicznego środowiska fizycznego opisany został w Standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych. Standardowe zasady ONZ (1983–1992). Dokument ten stanowi międzynarodowe prawo zwyczajowe i zobowiązuje rządy państw do eliminowania wszelkich barier w środowisku społecznym i fizycznym osób ze specjalnymi potrzebami. Poprawa dostępności środowiska fizycznego, wpływająca na wzajemne uwarunkowania i aktywność społeczną zbiorowości, dostęp do informacji oraz inspirowanie poczynań podnoszących stopień dostępności zapewniają rodzinom dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiedni status społeczny. Standardowe zasady opisują działania na polu edukacji, zatrudnienia, zdrowia, rehabilitacji, życia rodzinnego, kultury, rekreacji, sportu, informacji itp. Podkreślają wagę pełnego partnerstwa wszystkich osób (zarówno pełno-, jak i niepełnosprawnych) w społeczeństwie jako wynikowej zrozumienia i wiedzy oraz potrzebę eliminacji, wynikających z ich braku, barier społecznych.

Sytuacja dostępności przestrzeni w Polsce stopniowo ulega poprawie. Jak stwierdza Grabowska-Pałecka:

w stosunku do krajów Europy Zachodniej jesteśmy wiele lat spóźnieni z kształtowaniem współczesnych form integracji niepełnosprawnych w mieście. Dopiero połowa lat 90. przyniosła w Polsce pewną poprawę, głównie w działaniach legislacyjnych, które wymusiły na architektach i współpracujących specjalistach, bezwzględne realizowanie potrzeb wszystkich użytkowników (Grabowska-Pałecka 2004: 7).

Niedawno na polskich uczelniach architektonicznych zostały wprowadzone przedmioty, dzięki którym młodzi architekci i urbaniści nauczą się projektowania zgodnie z zasadą równości. Przepisy i normy dotyczą jednak z reguły tylko sfery fizycznej osób niepełnosprawnych. Jak dotąd nie są wprowadzane rozwiązania odpowiadające indywidualnym uwarunkowaniom dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które eliminowałyby bariery psychiczne, utrudniające proces integracji, generowane przez nieodpowiednio przystosowane placówki edukacyjne i przestrzenie publiczne. Na arenie międzynarodowej sytuacja jest lepsza.

Liczne miasta europejskie w sposób etapowy zrealizowały własne, autorskie programy, w których uczestniczyły interdyscyplinarne zespoły, organizacje osób niepełnosprawnych, przedstawiciele uczelni architektonicznych, władz miejskich oraz wolontariusze... (Grabowska-Pałecka 2004: 8).

Dzięki tego typu działaniom została usprawniona komunikacja osób ze specjalnymi potrzebami, poprawiono dostępność obiektów publicznych i stworzono platformę dla przestrzeni integracji. Niestety:

Prawo polskie ogranicza się do pojęcia likwidacji barier w dostępie do przestrzeni i budynków, nie mówiąc nic o projektowaniu przyjaznym czy tzw. projektowaniu włączającym, którego celem jest takie kształtowanie przestrzeni, aby umożliwić pełnoprawne uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu społecznym (FIRR Dostępna Przestrzeń Publiczna 2009: 10).

W tym miejscu należy ponownie zwrócić uwagę na konieczność przeprowadzenia odpowiedniego typu badań, które przyczyniłyby się do rozwoju idei integracji i partycypacji społecznej oraz wykreowania odpowiedniego podejścia do projektowania opartego na doświadczeniach dzieci specjalnej troski i ich rodzin.

Najistotniejszą kwestią dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest to: „aby ich dzieci nie żyły w poczuciu, iż są gorsze, nie mają prawa do godnego i w miarę normalnego życia” (Żyta 2003: 31). Dlatego edukacja i projektowanie włączające, zapewniające odpowiednią dostępność w sferze fizycznej i społecznej, są podstawą funkcjonowania rodziny dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni społecznej. W naszym kraju rodzicom dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często towarzyszy poczucie osamotnienia i wykluczenia. Potrzebne jest usprawnienie dostępu do wiedzy i zwiększenie poziomu świadomości społecznej, a więc stworzenie odpowiedniego środowiska

społecznego w przestrzeni integracji i podłoża dla współpracy, bez której nie da się podjąć edukacji dziecka ze specjalnymi potrzebami. Zaangażowanie rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami w ich rozwój wpływa na powodzenie integracji i zwalczanie segregacji. Niestety, aż ok. 15% rodzin przekonana jest o niemożności pełnej integracji osób niepełnosprawnych intelektualnie w naszym społeczeństwie. Nadal bardzo często rodzice dzieci w pełni funkcjonujących sprzeciwiają się wzajemnym kontaktom. Wynika to przede wszystkim z braku odpowiedniego poziomu świadomości społecznej. „W naszym kraju przez dziesięciolecia odzwyczajano społeczeństwo od spotykania osób niepełnosprawnych na ulicy, w sklepie, w urzędzie, w pracy” (Witkowski 1994: 11). Ta nietolerancja wpływa negatywnie na wprowadzanie w życie idei integracji w przestrzeni społecznej. Ponadto niestety „Ilości i jakości kontaktów osób pełno- i niepełnosprawnych raczej nie sprzyja fakt wciąż jeszcze dość silnie segregującego systemu edukacji, licznych barier architektonicznych, transportowych, komunikacyjnych itp.” (Szczepanowska, Mikulski 1999: 15). Dlatego tak ważna dla relacji społecznych jest kwestia projektowania włączającego zarówno w sferze architektonicznej, jak i metafizycznej.

Podsumowując, należy podkreślić, że przestrzeń społeczna i zachodzące w niej relacje uwarunkowane są przez przestrzeń architektoniczną w wymiarze fizycznym i psychicznym. Ten ścisły związek jest szczególnie ważny dla regulacji zależności społecznych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzin oraz środowiska ich życia. Szczególną uwagę należy poświęcić takim miejscom, jak: szkoła, dom, lokalna przestrzeń publiczna. Projektowanie architektoniczne i urbanistyczne powinno opierać się na ideach integracji i partycypacji w celu uzyskania jak najlepszych rezultatów i uwarunkowań przestrzennych, podnosić jakość życia i polepszać stosunki społeczne dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzin oraz usprawniać wzajemną integrację ze społecznością lokalną. Jedną z najistotniejszych ról odgrywa w tym procesie zwiększanie świadomości społecznej jako czynnika kształtującego ideę integracji, a to właśnie architektura i odpowiednio zaprojektowane środowisko egzystencjalne stanowią nośnik idei i informacji we współczesnym społeczeństwie.

Literatura

- Ainscow M., 2000, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, s. 180–208.
- Alexander C., 2008, *Język wzorców. Miasta – budynki – konstrukcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Basińska A., 2010, *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Haliny Sowińskiej, Poznań, Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/459> [dostęp 14.04.2013].

- Deklaracja z Salamanki, 1994, Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, MEN, UNESCO, www.abcd.edu.pl [dostęp 14.04.2013].
- Firkowska-Mankiewicz A. 2000, Wykład: *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej oświaty*, <http://www.fio.interklasa.pl/fio7/edukacja.htm> [dostęp 27.05.2014].
- FIRR, 2009, *Samorząd Równych Szans Dostępna przestrzeń publiczna*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków.
- Flor D., 2010, *Architektura a budowanie więzi społecznych – kształtowanie przestrzeni w oparciu o podstawy psychologii środowiskowej*, „Budownictwo i Architektura”, 6, s. 5–12.
- Grabowska-Pałęcka H., 2004, *Dostępność środowiska miejskiego i obiektów architektonicznych dla niepełnosprawnych (doświadczenia polskie i zagraniczne)*, Wydawnictwo PK, Kraków.
- Jałowicki B., 2010, *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kuryłowicz E., 2005, *Projektowanie uniwersalne – Udostępnianie otoczenia osobom niepełnosprawnym*, wyd. 2, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa.
- Lewicka M., Bańka A., 2008, *Psychologia środowiskowa*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Mayor F., 1994, Wstęp do: *Deklaracja z Salamanki*, MEN, UNESCO, Warszawa.
- Olechowska A., 2004, *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach*, „Edukacja i Dialog”.
- Standardowe zasady wyrównania szans osób niepełnosprawnych przyjęte 20.12.1993 (Rezolucja 48/96) 48 sesja ONZ, www.rownosc.info [dostęp 14.04.2013].
- Szczepankowska B., Mikulski J. (red.), 1999, *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym wyrównywanie szans*, CBRRON, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1990, *Rodzina a rozwój jednostki*, Zakłady Graficzne, Poznań.
- Witkowski T., 1994, *Konieczność zmiany stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Fenczyn, J. Wyczęsany (red.), *Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu Niepełnosprawni bliżej Europy w 1993 r.*, Oficyna Wydawnicza „Ostoja”, Kraków.
- Wolfensberger W., 1972, *The Principles of Normalization in Human Services*, NIMR, Toronto.
- Żyta A., 2003, *Szanse i zagrożenia integracyjnego kształcenia i bytowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- <http://www.architektura.muratorplus.pl> [dostęp 09.09.2013]
- portalwiedzy.onet.pl/srodowisko_spoleczne,haslo.html [dostęp 09.09.2013].

Participation of a child with special educational needs in the architectural space and the sociological function of the family

Abstract

The article discusses the problem of relations between the physical, architectural, and social space in the context of the family and of the development of a child with special educational needs. It defines the notion of space that functions in numerous spheres of life and puts special emphasis on the social sphere in relation to the physical and metaphysical

surroundings that are created by the architecture. Based on the research and literature, the article demonstrates that the perception of space as well as observation of how a child functions within that space and perceives it might serve a basis for an early diagnosis. The role of parents in this respect is to pay attention to the architectural stimuli that affect the child. The article shows that in order to achieve the best results and spatial conditionings the architectural and urban design should be based on the idea of integration and participation. It would thus increase the quality of life and improve social relations of children with special educational needs and their families as well as facilitate integration with the local community.

Key words: social relations, family, child's development, special educational needs, architectural space