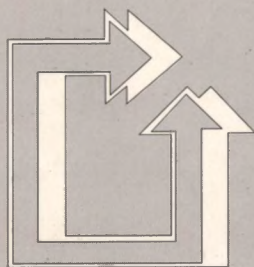


# **System kształcenia pedagogów specjalnych**

## **Ciągłość i możliwości zmian**



**KRAKÓW 1996**



# **System kształcenia pedagogów specjalnych**

Ciągłość i możliwości zmian

**Prace Monograficzne 217**

**Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie**

**System kształcenia  
pedagogów specjalnych  
Ciągłość i możliwości zmian**

**Pod redakcją  
Janiny Wyczesany,  
Haliny Kosętki**

Kraków 1996

Recenzenci  
Prof. dr hab. Józef Sowa  
Prof. dr hab. Bronisław Urban

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996

Projekt okładki Marek Sajduk  
Redaktor Danuta Harnik

ISSN 0239-6025  
ISBN 83-86841-55-9

Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków ul. Karmelicka 41  
Zam. nr 44/96

*„Znakomici pedagodzy mawiają:  
mistrzostwo swe wyprowadzamy nie z dzieł,  
lecz dokonań swych uczniów”*



## WSTĘP

Praca zbiorowa, którą oddajemy do rąk Czytelników, przedstawia problematykę kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce. Pokazuje różne rozwiązania w zakresie kształcenia pedagoga specjalnego, ukazuje aktualne potrzeby szkolnictwa specjalnego i możliwości zmian, zwłaszcza w sytuacji, gdy zakres pedagogiki specjalnej znacznie się rozszerzył: od wczesnej interwencji po andragogikę.

W okresie minionego dwudziestolecia system kształcenia podlegał częściowej modernizacji, co znalazło swój wyraz w przedłużeniu czasokresu studiów do lat pięciu w 1973 r. Trzydzieści lat później wprowadzono drożność kształcenia dla absolwentów studiów nauczycielskich uzupełniających wiedzę w systemie zaocznym. W bieżącym roku na rynku pracy pojawiają się absolwenci trzyletnich Kolegiów Nauczycielskich z pedagogiki specjalnej, co pociąga za sobą konieczność wprowadzenia przez niektóre uczelnie dwuletnich studiów magisterskich.

Uruchomione w 1978 r. trzysemestralne studia podyplomowe dla absolwentów innych kierunków studiów magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym mają na celu uzupełnienie kadry specjalistów przedmiotowych.

W rozważaniach nad oczekiwanym modelem kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce m.in. uwzględniono:

- aktualne uregulowania prawne kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych

- kształcenie specjalne w nowej sytuacji ekonomicznej

- rozszerzenie zadań w zakresie pedagogiki specjalnej.

Niniejsza praca stanowi pokłosie ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich w Krakowie w listopadzie 1995 roku pt.: *Koncepcja kształcenia pedagogów specjalnych*.

Zamieszczone w tej pracy artykuły zostały ujęte w czterech częściach:

1. Koncepcja edukacyjna w kontekście nowych potrzeb

2. W stronę terapii pedagogicznej

3. Kształcenie pedagogów specjalnych w różnych zakresach

4. Skuteczność przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych. Programy studiów. Obejmują one refleksje nad polskim systemem kształcenia pedagogów specjalnych, kształcenia integracyjnego, kształcenia w zakresie psychologii, logopedii, terapii zajęciowej, uogólnienia bogatych niejednokrotnie doświadczeń akademickich oraz wnioski z badań empirycznych zarówno w zakresie pedagogiki specjalnej, jak i dyscyplin pokrewnych.

Przekazując Czytelnikom ten tom materiałów, mamy nadzieję, że jego lektura będzie inspirowała odbiorcę do własnych refleksji, do nowych poszukiwań badaw-

czych, a zawarte w nich doświadczenia przyczynią się do doskonalenia procesu nauczania, modernizacji planów i programów studiów z zakresu pedagogiki specjalnej w szkołach wyższych.

Zaprezentowane w książce poglądy nauczycieli uczelni kształcących pedagogów specjalnych oraz praktyków, stwarzają perspektywę nowego spojrzenia na rozwiązania organizacyjne, metodyczne i metodologiczne dotyczące przygotowania studentów do różnych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych.

*Halina Kosętko  
Janina Wyczesany*

# Koncepcja edukacyjna w kontekście nowych potrzeb

Czesław Banach

## KONCEPCJA EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ – postulaty i realia

*„Zasadnicza zmiana, która musi zajść w kształceniu nauczycieli wynika z faktu, że podstawowym ich zadaniem będzie odtąd nie przekazywanie wiedzy lecz kształcenie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata: funkcje zatem wychowawcze i inspirowane przeważać powinny nad funkcjami nauczającymi”.*

Raport UNESCO pt. „Uczyć się, aby być”

## WSTĘP

„Edukacja nauczycielska” – jest w rozumieniu pedeutologii współczesnej procesem wielostronnym, interdyscyplinarnym, wielofunkcyjnym i długofalowym, rozwijającym osobowość i postawy, ściśle związanym z bliskim i dalszym środowiskiem, z transformacją systemową oraz z globalnymi i polskimi wyzwaniami cywilizacyjnymi.

W latach 90. ukazało się ponad 40 pozycji zwartych poświęconych edukacji nauczycielskiej, a jednak kondycja edukacji nauczycielskiej jest słaba, a tradycjonalizm i koncentrowanie się na treściach dyscypliny kierunkowej nadal dominują. Funkcje i zadania oraz kompetencje i cechy osobowościowe nauczycieli są bardzo różnie formułowane. Różne orientacje i koncepcje edukacji nauczycielskiej rywalizują z sobą, albo się wzajemnie przenikają, może dlatego, że niedoceniaamy wzajemnych wyników badań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Dla edukacji nauczycielskiej inspirujące powinny być zasadnicze idee reformowania systemów edukacyjnych: „uczenie się, aby być”, „rozumieć świat i kierować sobą”. Skomplikowany i niepewny świat oczekuje od edukacji nauczycielskiej nowego rodzaju świadomości poznawczej i aksjologicznej. Raporty eduka-

cyjne i prace pedeutologiczne zwracają uwagę na to, aby w miejsce koncepcji i praktyki kształcenia naukowego i jednostronnego, wprowadzać koncepcje pracy studentów z maksymalnym udziałem ich aktywności i inicjatywy w sferach: poznawczej, aksjologicznej i praktycznej.

Orientacja aksjologiczna i funkcjonalna, problematyka wartości oraz wiedza nauczycieli o rzeczywistości, o sobie i młodzieży – powinny być podstawą kreowania i realizowania modelu edukacji nauczycielskiej.

## FUNKCJE I ZADANIA NAUCZYCIELI

W Raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej pt. „Edukacja narodowym priorytetem” postuluje się, aby u podstaw koncepcji kształcenia i kształtowania nauczycieli występowała świadomość 8 różnych grup i rodzajów zadań nauczycieli:

- „ – przekazywanie wiedzy i doświadczenia,
- pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży,
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakteru wychowanków,
- rozwijanie zainteresowań, stwarzanie warunków do działalności praktycznej,
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia, sposobienie uczniów do aktywności zawodowej i społecznej,
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży,
- przygotowanie wychowanków do uczenia się przez całe życie,
- kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej,
- wspomaganie ucznia w formułowaniu zamierzeń edukacyjnych oraz planów zawodowych i życiowych,
- pomoc w organizacji życia społecznego dzieci i młodzieży w szkole oraz właściwego wykorzystania czasu wolnego” (s. 271-272).

W tej koncepcji, nauczyciele jawią się nie tylko jako specjaliści przedmiotowi, ale ludzie zdolni do poznawania i kierowania dziećmi i młodzieżą. Liczą się jednakowo ich kompetencje poznawcze, językowe, wartościująco-komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe i życiowego doradztwa. Nauczyciele – to nie tylko specjaliści przekazujący zaprogramowaną wiedzę, ale osoby wspomagające uczących się w kształtowaniu ich osobowości, w poszukiwaniu swojego miejsca w świecie zmiennym i cywilizacji „na rozdrożu”.

W tak rozumianej strategii edukacji nauczycielskiej ważny staje się postulat wiązania aktywności poznawczej z emocjonalną i praktyczną, a także dobór metod i środków odpowiadających tej idei, czyniącej ją realną. Ludzie bowiem czynią najczęściej nie to, co chcieliby, ale to, co mogą.

Doskonalenie i reformowanie systemu edukacji powinno być poprzedzone reformą systemu edukacji nauczycielskiej. Aby to osiągnąć trzeba sformułować wiele problemów i pytań oraz szukać ich rozwiązywania. Oto niektóre pytania:

– Czego uczyć nauczycieli – kierunki studiów, bloki i treści przedmiotowe oraz ich relacje.

– Jak realnie przygotowywać ich do zawodu: funkcji, zadań, czynności, zachowań, komunikacji społecznej z innymi podmiotami edukacji.

– Jak uczyć ich i wprowadzać w świat wartości i postawy godnej i otwartej, wynikającej z etyki zawodu nauczycielskiego.

– Jak racjonalnie i efektywnie organizować i oceniać proces dydaktyczno-wychowawczy i badawczy uczelni przez wszystkie podmioty akademickiej edukacji.

– Jak ingerować w rozwój zawodowy nauczyciela?

W literaturze pedeutologicznej spotykamy się z różnymi orientacjami i koncepcjami edukacji nauczycielskiej.

W. Okoń wyróżnił koncepcje: progresywną, personalistyczną i kompetencyjną, a w programach edukacji nauczycielskiej trzy grupy przedmiotów: ogólne, specjalistyczne i pedagogiczno-psychologiczne. (Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy, s. 20-24).

H. Kwiatkowska wyróżniła trzy główne orientacje: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. (Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli).

T. Lewowicki wyróżnił następujące koncepcje: ogólnokształcącą, personalistyczną, pragmatyczną, specjalistyczną, problemową (progresywną) i szóstą, jakby scalającą elementy pozostałych pięciu. [w:] Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, pod red. B. Ratusia, s. 8-9).

Wspomniane koncepcje akcentują różne aspekty funkcji i zadań nauczycieli oraz ich cech właściwości osobowościowych.

„Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce” opracowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju w 1995 roku postuluje, aby władze centralne przedstawiły swoją politykę wobec statusu nauczyciela, a także, aby powołały do życia „Radę Nauczycieli”, która zajmowałaby się rozpoznaniem płacówek kształcących nauczycieli i je oceniała.

Zagraniczni eksperci krytycznie oceniają stan edukacji nauczycielskiej, pisząc: „Nawet ci nauczyciele uniwersyteccy, którzy prezentują godne podziwu zainteresowanie pedagogicznym aspektem swych przedmiotów akademickich, wydają się być bardzo oddaleni od nowych metod nauczania. Nie poświęca się wystarczającej uwagi dobrze rejestrowanym praktykom nauczycielskim, a laboratoria nauczania i odpowiedni sprzęt video nie istnieją lub nie są w wystarczającym stopniu używane przez studentów dla usprawnienia ich umiejętności nauczania” (s. 19).

Analizując obszary nadziei i zagrożeń w edukacji nauczycielskiej H. Kwiatkowska zaliczyła do pierwszych: możliwość odejścia od unifizującej standaryzacji,

odrzućcie odgórnego zewnętrznego sterowania i wprowadzanie w to miejsce autonomicznych rozwiązań dostosowanych do możliwości i specyfiki uczelni, otwieranie się nauk pedagogicznych na współczesną myśl humanistyczną, uwzględnianie wartości różnych opozycyjnych stanowisk w myśleniu o wychowaniu, mobilizacja środowisk akademickich, podejmowanie i realizacja różnych programów badawczych. Do obszarów zagrożeń, które są bardzo silne zaliczyła: niskie usytuowanie edukacji w hierarchii ważności problemów uznanych za priorytetowe, działanie pozbawione wizji stanu docelowego, a więc trudności w konstruktywnym myśleniu o kształceniu nauczycieli, bez przyjęcia konkretnych koncepcji kształcenia ogólnego i innych, zagrożenie idei akademickości kształcenia, dezintelektualizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli, reformowanie wypaczone „ideologią rynku”, bezrefleksyjne kopiowanie obcych wzorów. ([w:] W kręgu historii i praktyki kształcenia wielostronnego, art. pt. Refleksja nad dniem dzisiejszym edukacji nauczycielskiej, s. 92-103).

Wiele słabości w systemie edukacji nauczycielskiej ukazano w czasie obrad II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu w 1995 roku.

Rezultaty badań pedeutologicznych wskazują na słabości w pracy uczelni:

- zagubienie części kadry i studentów w intelektualnym opanowaniu istoty procesu transformacji społeczno-politycznej i gospodarczej oraz współczesnych wyzwań cywilizacyjnych,
- trudności w artykułowaniu nowych funkcji i zadań nauczycieli oraz roli szkoły – jako podstawowego ogniwa zmian edukacyjnych,
- słaba znajomość teorii i praktyki pedagogicznej w Europie i świecie,
- wyposażenie w wiedzę pedagogiczno-psychologiczną nosi bierny charakter, a studenci i nauczyciele mają poważne kłopoty z uoperacyjnieniem jej w praktyce szkolnej i opiekuńczo-wychowawczej,
- lekceważenie przygotowania nauczycieli do dialogu i negocjacji, organizowania pracy klasy szkolnej oraz kształtowania predyspozycji osobowościowych,
- trzymanie się wąskiego profilu kształcenia,
- dążenia do ograniczania i eliminowania przedmiotów psychopedagogicznych i praktyk pedagogicznych,
- powolne dostosowywanie się do potrzeb kadrowych szkolnictwa, w których dominują braki kadrowe w takich specjalnościach jak: języki zachodnio-europejskie, język polski, matematyka, informatyka, plastyka, technika, muzyka, pedagogika specjalna i opiekuńczo-wychowawcza (Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce, s. 102).

## ZINTEGROWANA KONCEPCJA EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

*„Przez całe lata kształcenie orientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Obecnie postawy są coraz częściej wysuwane na plan pierwszy, następnie są umiejętności, a na końcu dopiero – wiadomości”.*

Raport Komitetu Ekspertów pt. „Edukacja narodowym priorytetem”

Zasadniczymi ideami, celami i zasadami koncepcji edukacji nauczycielskiej, godnej wyzwań cywilizacyjnych i edukacyjnych są:

Po pierwsze – otwartość, innowacyjność i perspektywiczność – przy wykorzystaniu różnych koncepcji i modeli oraz opracowaniu „podstaw programowych” – kanonów wartości, wiedzy i umiejętności, niezbędnych nauczycielowi w pracy i rozwoju zawodowym. Treści i zadania dydaktyczno-wychowawcze w czasie studiów, zwanych w Europie „edukacją wstępną” powinny wynikać nie tylko z rozwoju nauki, ale także z treści i metod polskiej transformacji systemowej oraz megatrendów rozwojowych cywilizacji.

Po drugie – elastyczność procesu kształcenia studentów, wprowadzanie ich w wielość i wariantowość stanowisk metodologicznych i pedagogicznego myślenia oraz przestrzeganie wielości form kształcenia, decentralizacji i demopolizacji, ale przy zachowaniu drożności studiów.

Po trzecie – humanizacja procesu kształcenia studentów i jego generowanie z sytuacji człowieka w kraju, Europie i świecie, z konieczności twórczej adaptacji do zmian społecznych i edukacyjnych, a także ich współkształtowania.

Po czwarte – naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność w kształtowaniu treści, odchodzenie od wiedzy encyklopedycznej, wąskospecjalistycznej, na rzecz edukacji szerokich horyzontów, problemowych ujęć, szukania „ścieżek międzyprzedmiotowych”, przy koniecznym wspomaganie techniką i informatyką. W tej idei, jak również w innych, sojusznikiem i aktywnym podmiotem mogą i powinni być studenci.

Po piąte – harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji nauczyciela, poszerzanie jego doświadczeń pedagogicznych i życiowych, zmniejszanie roli „słowa” – teorii na rzecz „prezentacji” i bezpośredniego działania i „doświadczenia”.

Po szóste – opanowanie znajomości języków obcych i rozwijanie bezpośrednich kontaktów studentów i pracowników naukowych z różnych krajów, wzbogacanie wiedzy o zjawiskach towarzyszących procesom integracji europejskiej oraz o kategoriach europejskiego wymiaru edukacji nauczycielskiej.

Po siódme – świadomość celów, wartości edukacji oraz cech i atrybutów „szkoły przyszłości”, także akademickiej szkoły, a także cech-właściwości osobowościowych nauczycieli, które stanowią o kulturze i etyce zawodowej nauczyciela.

Po ósme – każdy nauczyciel powinien w niedalekiej przyszłości legitymować się wyższym wykształceniem, a także kwalifikacjami do nauczania drugiego przedmiotu w zakresie licencjatu, z wyłączeniem obligatoryjności w stosunku do nauczycieli języka polskiego i matematyki.

Po dziewiąte – współpraca uczelni ze szkołami i placówkami opiekuńczo-wychowawczymi oraz organizacjami edukacji nieszkolnej (równoległej) oraz edukacji dorosłych.

Po dziesiąte – znajomość i wykorzystywanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej w uczelni badań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych oraz metodyk szczegółowych. Wartości i cele życiowe młodzieży i pracowników naukowych oraz nauczycieli powinny być obszarem nieustających badań interdyscyplinarnych, gdyż są one realizowane przez komunikację społeczną i stosunki interpersonalne oraz prowadzą do zaspokajania potrzeb, samorealizacji i nabywania kompetencji autokreacyjnych.

Po jedenaste – proces edukacji nauczycielskiej powinien respektować wielość koncepcji i modeli kształcenia: ogólnokształcącej, technologicznej, humanistycznej, funkcjonalnej, personalistycznej, kompetencyjnej, specjalistycznej, problemowej, szerokoprofilowej, aksjologicznej oraz różnych ich kombinacji. Z wielu tych koncepcji można dokonać wyboru pewnych założeń i treści oraz dostosować je do kierunku studiów, warunków uczelni oraz aspiracji studentów i pracowników nauki. Takie propozycje działań zawarte zostały w pracy B. Kwiatkowskiej-Kowal pt. Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej.

Po dwunaste – edukacja nauczycielska powinna wynikać przede wszystkim z założeń programowych reformy kształcenia ogólnego, zawodowego, specjalnego i edukacji dorosłych oraz koncepcji działalności opiekuńczo-wychowawczej. Oznacza to konieczność uwzględnienia „podstaw programowych” i „standardów wymagań edukacyjnych”, ale przy założeniu przestrzegania zasady nadmiarowości kwalifikacji nauczyciela.

Po trzynaste – nie można nie doceniać roli przedmiotów psychopedagogicznych oraz dydaktyk szczegółowych i praktyk pedagogicznych, a także edukacji społeczno-obywatelskiej, gdy badania nad absolwentami wykazują dobre przygotowanie merytoryczno-kierunkowe, gorsze metodyczne i najniższe do pracy wychowawczej i środowiskowej.

Stan ten powinien ulec szybkiej zmianie, inaczej będą powstawać bariery w procesie „uspołecznienia” i „usamorządowienia” szkół, w rozwijaniu pomocy w komplikowaniu się postaw młodzieży i rodziców w sferze postaw i życia społecznego młodzieży.

Po czternaste – organizacja systemu kształcenia nauczycieli powinna być pochodną wielu powyższych idei i postulatów, przewidywać różne formy studiów:

- 4-5-letnich, w zasadzie przygotowujących do nauczania dwóch przedmiotów,

- 4 + 1 (studia konsekwentne),

- 3-letnich kolegów nauczycielskich oraz kolegów języków obcych,
- 3-letnich wyższych szkół zawodowych, państwowych i niepaństwowych,
- 2-letnich licencjackich dla absolwentów SN,
- specjalnych studiów podyplomowych dla magistrów, którzy chcą zdobyć uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu.

Organizacja systemu edukacji nauczycielskiej powinna opierać się na zasadach otwartości i elastyczności oraz drożności wszystkich form kształcenia. Potrzebny jest również system akredytacji studiów nauczycielskich, aby zapewnić porównywalność absolwentów.

Po piętnaste – edukacja nauczycielska, aby być efektywną dla szkoły i jej przekształcania, powinna obejmować również kadre kierowniczą, szczególnie z zakresu „zarządzania i kierowania szkołą”. Pozytywnym zjawiskiem jest wielość form i metod edukacji oświatowej kadry kierowniczej, ale ilościowo jest to bardzo mało w stosunku do ok. 60 tys. kierowniczych stanowisk. Czy nie należałoby też doskonalić kadry kierowniczej szkół wyższych? Może wtedy łatwiej byłoby o nowoczesność w różnych strukturach i postępowaniu ludzi.

\*\*\*

Czas obecny i przyszły – to okres poważnych wyzwań pod adresem systemu edukacji i profesji nauczycielskiej, nauczycieli profesjonalnych i nieprofesjonalnych, w tym rodziców.

Poznanie zmieniającego się świata i konieczność rozwijania edukacji ustawicznej, aby móc orientować się w świecie wartości, zmianach w nauce oraz w rzeczywistości społecznej i ekonomicznej.

Należy usuwać bariery w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli (w roku 1994 – 61,7% legitymowało się wykształceniem wyższym, 29,2% Studium Nauczycielskim i 9,1% tylko średnim).

Nie można unikać pytań o znaczeniu fundamentalnym, bo pytania są aktami myślenia i wyprzedzania działań.

R. Kwaśnica do takich pytań fundamentalnych zaliczył następujące:

- Czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela?
- Jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel?
- Na czym polega rozwój zawodowy nauczyciela?

(Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju [w:] Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli, s. 11-27).

Nie uda się także uniknąć pytań i odpowiedzi na pytanie – jacy są nauczyciele w swoich postawach pedagogicznych i życiowych, jakimi chcą być i jakimi być mogą i powinni?

Przemiany zawodu nauczycielskiego i sposoby patrzenia na niego są pochodną wielu procesów i zjawisk, mających miejsce poza systemem edukacji i wewnątrz niego. Trzeba je poznawać i określać tendencje oraz wnioski pod adresem edukacji

nauczycielskiej, ustalać ich priorytety i przewidywane rezultaty podejmowanych działań.

Nie powinny także unikać się pytań o jakość przygotowania przez nas swoich absolwentów. Co o nich wiemy?

Jak zmieniamy się i swoją pracę ze studentami – jako „nauczyciele-nauczycieli”?

Jaką wiedzą dysponujemy o świecie wartości i celach życiowych młodzieży i jak ją wspomagamy?

Czym są uczelnie kształcące nauczycieli – jako instytucje i środowiska społeczne?

## JAKI JEST CEL EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ?

Najkrócej można byłoby określić go następująco:

Pomóc człowiekowi zdobyć kompetencje i kwalifikacje nauczycielskie oraz dać systemowi edukacji c z ł o w i e k a !

Człowieka, który nie będzie gubił wiedzy pośród informacji, a mądrości w szumie informacyjnym wiedzy i różnych rygorów dydaktycznych.

W życiu jest tak, jak pisał Stendhal: „Pełnię szczęścia osiągamy bardzo rzadko. Ale nawet dla samej pogoni za szczęściem warto żyć”.

## LITERATURA

- Akademicka edukacja nauczycieli*, pod red. K. Duraj-Nowakowej, Kraków 1993, WSP.
- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji-przemiany i perspektywy*, Toruń 1995, Wyd. A. Marszałek.
- II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Demokracja a wychowanie*, Toruń 1995, PTP.
- Edukacja narodowym priorytetem*, KEEN, Warszawa-Kraków 1989, PWN.
- Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1991, PTP, ZG ZNP.
- Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*, Warszawa 1994, MEN.
- Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, pod red. B. Ratusia, Zielona Góra 1993, WSP.
- Kształcenie nauczycieli*, pod red. A. Bogaja, Warszawa 1994, IBE.
- Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych*, pod red. A. Łukawskiej, Kraków 1994, UJ
- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa-Kraków 1993, PWN.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1989, PWN.
- Kwiatkowska-Kowal B., *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, Warszawa 1994, UW, „Terra”.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, UW, FOTO-ART, S.C.
- Lubelski Rocznik Pedagogiczny 1993, tom XV.
- Nauczyciel. Kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie*, pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990, CPBP 08-17, część I. diagnoza, część II. propozycje zmian.
- Nauczyciele nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej i A. Kotusiewicz, Warszawa-Łódź 1992, PWN.
- Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, pod red. Z. Jasińskiego, Opole 1994, WSP.

- Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa-Kraków 1989. PWN.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991. WSiP.
- Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994. IBE.
- Pearson A.T., *NAUCZYCIEL. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994. WSiP.
- Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Warszawa 1995, WSiP.
- Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A.M. Tchorzewskiego. Bydgoszcz 1994, WSP.
- Uczyć się, aby być*, raport UNESCO, Warszawa 1975, PWN.
- W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, pod red. T. Lewowickiego, Warszawa 1994. UW.
- Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, pod red. T. Dudzikowej i A.A. Kotusiewicz. Warszawa 1994, UW– Filia w Białymstoku.
- Z zagadnień kształcenia pedagogów specjalnych*, Kuligowska K. (red.), Warszawa 1991. WSPS.
- Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Warszawa 1995, KNP PAN, „Studia Pedagogiczne” LXI.

## **POLSKI SYSTEM KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH DO RÓŻNYCH FORM KSZTAŁCENIA DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH ORAZ REWALIDACJI, PORADNICTWA, TERAPII**

Systemy kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego różnią się w poszczególnych krajach i są stale doskonalone oraz weryfikowane w praktyce. I tak Węgry kształcą pedagogów specjalnych na wyższych uczelniach, ale równocześnie w dwóch specjalnościach, np. rewalidacji upośledzonych umysłowo i rewalidacji głuchych albo rewalidacji niewidomych i rewalidacji osób z dysfunkcją narządów ruchu. Nie ma zasady łączenia dwóch specjalizacji, wybór zależy od potrzeb szkolnictwa i zainteresowań studentów. Studia pedagogiki specjalnej na Węgrzech obejmują oprócz rewalidacji upośledzonych umysłowo, niewidomych, niedowidzących, głuchych i niedosłyszących, chorych przewlekle i z uszkodzeniem narządu ruchu, także reedukację dzieci legastenicznych i z zaburzeniami mowy oraz z zaburzeniami w zachowaniu się. Absolwenci uprawnieni są do pracy w szkołach, przedszkolach i internatach dwóch rodzajów zgodnie ze swoją specjalizacją.

W Niemczech okres kształcenia pedagogów specjalnych jest bardzo długi i obejmuje czteroletnie studia nauczycielskie kierunkowe (w zakresie danego przedmiotu), trzyletnią praktykę w szkole normalnej albo specjalnej w okresie oddelegowania na płatny urlop. Kandydatów na studia pedagogiki specjalnej typują władze oświatowe zgodnie z zapotrzebowaniem. Okres kształcenia jest bardzo długi, ale szkolnictwo ma zapewnioną kadrę do wszystkich przedmiotów i klas, przygotowanych w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, a także logopedów i reedukatorów. Większość krajów kształci pedagogów specjalnych na studiach podyplomowych przeznaczonych dla absolwentów różnych kierunków uniwersyteckich. Studia podyplomowe są albo stacjonarne, albo zaoczne – połączone z praktyką zawodową. Przygotowują one nauczycieli do pracy z dziećmi z określonym upośledzeniem do wszystkich klas i przedmiotów w szkołach specjalnych, a także do pracy w szkołach powszechnych, w których są uczniowie upośledzeni. Np. w Niemczech przygotowanie pedagogów specjalnych obejmuje następujące specjalizacje: nauczyciel niewidomych, nauczyciel słabowidzących, nauczyciel głuchych, słabo słyszących, z wadami wymowy, kalekich i przewlekle chorych, nauczycieli dzieci z trudnościami wychowawczymi, z trudnościami w uczeniu się,

z innymi upośledzeniami. Okres kształcenia się absolwentów szkół wyższych trwa 4 semestry.

Kształcenie specjalne i rewalidacja, obejmuje następujące rodzaje wychowanków niepełnosprawnych:

- 1) młodzież nieprzystosowaną społecznie,
- 2) niewidomych i słabowidzących,
- 3) niesłyszących i niedosłyszących,
- 4) upośledzonych umysłowo,
- 5) chorych przewlekle i hospitalizowanych,
- 6) z uszkodzeniem narządów ruchu,
- 7) z dysharmonią rozwoju powodującą trudności w uczeniu się,
- 8) z zaburzeniami mowy.

Rewalidacja wymienionych dzieci prowadzona jest w następujących formach:

- wczesna interwencja pedagogiczna dzieci w trzech pierwszych latach życia,
- przedszkola specjalne dla głębiej upośledzonych umysłowo oraz dla dzieci ze złożonymi upośledzeniami,
- szkoły podstawowe specjalne,
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- ośrodki rehabilitacji podstawowej i zawodowej dla młodzieży i osób dorosłych, które nabyły inwalidztwo po 16 roku życia.

Rozwija się obecnie także kształcenie integracyjne w postaci indywidualnego włączania uczniów niepełnosprawnych do klas szkół powszechnych, bądź do klas specjalnych przy szkołach masowych albo ostatnio powołanych przez MEN klas integracyjnych. Są to klasy 15-20-osobowe, w których poza uczniami pełnosprawnymi uczy się 3-4 uczniów niepełnosprawnych, a więc np. niewidomych, słabowidzących, niesłyszących, z porażeniem mózgowym, upośledzonych umysłowo.

Wobec tak zróżnicowanej populacji uczniów upośledzonych oraz różnych form ich kształcenia, podstawowym problemem i zadaniem jest kształcenie pedagogów specjalnych, którzy je podejmą.

## ORGANIZACJA STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH „PEDAGOGIKA SPECJALNA” W POLSCE

Pedagogika specjalna jest kierunkiem studiów akademickich pięcioletnich. Są to studia stacjonarne, a także zawodowe. Istnieją trzyletnie zawodowe studia pedagogiki specjalnej z określoną specjalizacją. Przewiduje się ich drożność oraz umożliwienie trzyletnich studiów magisterskich.

Oprócz kształcenia nauczycieli dzieci niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie na studiach pedagogiki specjalnej, wprowadza się na pięcioletnich studiach pedagogicznych trzeciego roku studiów magisterskich, specjalizację „pedagogika specjalna” upoważniającą do nauczania w klasach I-III szkół powszechnych integracyjnych i specjalnych. Działają też Studia Podyplomowe

Pedagogiki Specjalnej dla czynnych kwalifikowanych nauczycieli nie posiadających kompetencji w zakresie pedagogiki specjalnej.

Pożądanymi byłyby następujące projekty odnośnie systemu kształcenia pedagogów specjalnych:

1. Kształcenie pedagogów specjalnych na pięcioletnich studiach magisterskich w zakresie dwóch specjalności, a nie tylko w jednej, jak to istnieje do tej pory. Uzasadnione jest to częstym występowaniem upośledzeń złożonych uczniów niepełnosprawnych z jednej strony, a potrzebą rozszerzenia kwalifikacji zawodowych pedagogów specjalnych, tak aby mogli oni pracować w różnego typu zakładach specjalnych i w klasach integracyjnych, gdzie uczą się dzieci o różnych dysfunkcjach.

2. Organizowanie studiów podyplomowych przedmiotowych dla nauczycieli posiadających wykształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej, a uprawnionych do nauczania tylko w klasach I-III.

3. Organizowanie Podyplomowych Studiów Pedagogiki Specjalnej dla nauczycieli szkół powszechnych, w których organizuje się klasy integracyjne.

4. Wprowadzenie na kierunkach studiów dziennych nauczycielskich fakultatywnej specjalizacji dodatkowej „kształcenie integracyjne” tak, aby absolwenci tych kierunków byli przygotowani do nauczania w szkołach integracyjnych. Nie powinni bowiem uczyć w nich nauczyciele bez kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej.

## DYLEMATY KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI I SZKÓŁ INTEGRACYJNYCH

Spółeczna integracja dzieci niepełnosprawnych w polskim systemie oświatowym nabiera coraz bardziej powszechnego wymiaru. Realizowana jest ona z inicjatywy różnych czynników oświatowych i społecznych, a także w wyniku powiększania się liczby dzieci dotkniętych różnymi chorobami i zaburzeniami rozwoju.

Niemale znaczenie mają też zmiany w świadomości samych rodziców, którzy domagają się pozostawienia swego dziecka w naturalnym środowisku rodziny i macierzystej szkoły. Nauczyciele również coraz lepiej rozumieją potrzebę i wartość wychowania dziecka niepełnosprawnego razem z dziećmi pełnosprawnymi. Jeśli mają obawy dotyczące tego rodzaju wychowania, to spowodowane są one głównie poczuciem braku kompetencji w postępowaniu wychowawczo-dydaktycznym z uczniami mającymi różne zaburzenia zdrowia i rozwoju.

Sondaże prowadzone wśród nauczycieli szkół powszechnych potwierdzają pozytywny stosunek nauczycieli do integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych. Tak np. ogólnopolskie badania postaw nauczycieli szkół podstawowych wobec uczniów niepełnosprawnych prowadzone w 1993 roku przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN w populacji losowo dobranych 530 nauczycieli wykazały, że zdecydowana większość z nich (72,7%) prezentuje pogląd, iż do szkół specjalnych powinni uczęszczać jedynie uczniowie bardziej upośledzeni, np. głusi, niedowidzący, opóźnieni w rozwoju, pozostali zaś powinni uczyć się w szkołach masowych. Równocześnie 16,2% badanych nauczycieli uważa, że uczniowie bardziej upośledzeni powinni uczyć się w klasach specjalnych, pozostali zaś powinni uczyć się razem z uczniami pełnosprawnymi<sup>1</sup>.

Jednym z istotnych uwarunkowań skuteczności integracyjnego wychowania i nauczania dzieci niepełnosprawnych jest niewątpliwie odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli do pracy w integracyjnych formach kształcenia. Dotychczas nie były organizowane w naszym kraju takie formy kształcenia nauczycieli, których program miałby za zadanie przygotowanie nauczycieli do pracy w integracyjnych formach kształcenia.

---

<sup>1</sup> M. Apolinarska, G. Dryżałowska (i in.), *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole* (Raporty z badań). Warszawa 1994.

W tej sytuacji może wzbudzać duży niepokój u pedagogów specjalnych projekt MEN zawierający propozycje upowszechnienia kształcenia integracyjnego. Bowiem sam fakt umieszczenia wszystkich dzieci niepełnosprawnych w szkolnictwie powszechnym nie zapewni prawidłowego przebiegu procesu społecznej integracji tych dzieci, a raczej narazi je na wiele niepowodzeń szkolnych i negatywnych przeżyć, a nauczycieli – na wiele sytuacji frustracyjnych, poczucie bezradności i niekompetencji.

Upowszechnianie społecznej integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w naszym systemie oświatowym powinno być procesem dokonujących się zmian w ramach instytucji tego systemu. Konieczna jest zasadnicza zmiana koncepcji szkoły z instytucji realizującej wspólne dla wszystkich dzieci programy dydaktyczne, w instytucję wspomagania rozwoju dzieci. W konsekwencji tego rodzaju zmiany konieczna jest także zmiana infrastruktury szkoły (przebudowa i doposażenie w odpowiednie meble, urządzenia i pomoce rehabilitacyjne sal, w których są klasy szkolne, korytarzy, toalet, szatni, sal gimnastycznych i boisk, zniesienie barier w budynku szkolnym i w jego otoczeniu, wprowadzenie wind, sygnalizacji świetlnej i dźwiękowej itd.). Zmiany obejmować także muszą organizację nauczania (zmniejszenie liczby dzieci w zespołach klasowych, wprowadzenie na niektórych lekcjach podziału zespołu klasowego na mniejsze grupy, zróżnicowanie czasu trwania lekcji itd.). Tak więc upowszechnienie integracyjnych form kształcenia specjalnego wymaga zmian o charakterze systemowym.

Zgadzam się całkowicie z poglądem M. Kościelskiej, która wyrażając swoje stanowisko w sprawie projektu zmian w Ustawie o Systemie Oświaty z 1991 roku opracowanego przez MEN, a dotyczącego powszechności kształcenia integracyjnego, ujęła je następująco: „Osiągnięcie warunków, w których możliwa będzie powszechna integracja szkolna, wymaga wieloletniego i wieloetapowego programu działań ze strony praktycznie całego społeczeństwa, a szczególnie resortu oświaty, mediów, środowisk akademickich i szkolnych. Potrzebne będą też na dokonania tych zmian odpowiednie środki. Bez zmiany systemowej – obligacja wcielenia do przedszkoli, szkół podstawowych i średnich wszystkich dzieci niepełnosprawnych może przynieść w bardzo wielu przypadkach destrukcję istniejącego ładu szkolnego, pogorszenie warunków edukacji uczniów i pracy nauczycieli, wzrost negatywnych postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych, czyli przynieść skutki odwrotne do zamierzonych”<sup>2</sup>.

Tworzenie integracyjnego systemu kształcenia specjalnego jest więc procesem ewolucyjnych zmian w systemie oświaty, wprowadzania w ten system różnych form edukacji integracyjnej, tworzenia warunków materialnych, organizacyjnych, kadrowych i społecznych dla tej edukacji oraz „uelastycznienia obecnego systemu edukacji w kierunku większej możliwości przechodzenia dzieci z zaburzeniami

---

<sup>2</sup> M. Kościelska. *Stanowisko w sprawie zmian w Ustawie o Systemie Oświaty z 1991 r. dotyczącej powszechności kształcenia integracyjnego*. Warszawa, styczeń 1994.

rozwoju z placówek specjalnych do masowych i odwrotnie, w zależności od potrzeb”<sup>3</sup>.

Dążenie do gwałtownej lub powolnej likwidacji ośrodków i szkół specjalnych uważam za całkowicie niesłuszne. Instytucje te coraz szerzej włączają się w tworzony system integracyjnego kształcenia nawiązując różnorodne kontakty ze środowiskiem, umożliwiając dzieciom częste przebywanie w domu rodzinnym i w ten sposób zmniejszają znacznie ich izolację społeczną.

W ramach integracyjnego systemu kształcenia powinniśmy rozwijać różne formy, od form organizowanych w przedszkolach, w szkołach i instytucjach opieki powszechnie dostępnych, do form organizowanych odrębnie dla celów rewalidacji dzieci, ale funkcjonujących na zasadach szeroko rozumianej otwartości na kontakty i współdziałanie ze środowiskiem, w tym szczególnie z rodziną oraz z dziećmi i młodzieżą pełnosprawną. Sądzę, że kadra pedagogiczna ośrodków i szkół specjalnych zmieniła w ostatnich latach sposób rozumienia dobra swoich wychowanków odchodząc od izolowania ich i chronienia przed naturalnym środowiskiem społecznym i dążąc do tworzenia dla tych wychowanków różnorodnych sytuacji umożliwiających im udział w życiu środowiska.

Kadra ta wyzbywa się poczucia wysokiego stopnia „inności” i „specyfiki” swej pracy i coraz lepiej rozumie, że dzieci niepełnosprawne mają znacznie więcej cech wspólnych z dziećmi pełnosprawnymi, niż cech swoistych, odmiennych<sup>4</sup>.

Jednym z istotnych elementów procesu rozwijania integracyjnych form kształcenia specjalnego jest wypracowanie odpowiednich form i programów kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji integracyjnej.

Pierwszy dylemat, jaki mamy do rozwiązania w projektowaniu systemu kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji integracyjnej, można wyrazić w pytaniu: czy iść drogą wielości czy jednorodności form kształcenia specjalnego nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych? W odpowiedzi na to pytanie powołałam się na pogląd prof. Czesława Banacha, który uważa, że: „W świetle badań pedeutologicznych i studiów porównawczych systemów kształcenia nauczycieli w Europie należy opowiedzieć się za elastycznością w organizacji kształcenia nauczycieli, utrzymania różnego czasu trwania studiów oraz budowania racjonalnej sieci szkół wyższych, zawodowych i uczelni akademickich”<sup>5</sup> Pogląd ten jest tym bardziej słuszny w odniesieniu do kształcenia specjalnego nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach integracyjnych, gdyż mają oni różny poziom wykształcenia (od średniego do wyższego z tytułem magistra) oraz są wykształceni w zakresie różnych specjalności przedmiotowych. Biorąc pod uwagę fakt, że coraz większy wskaźnik pracujących nauczycieli posiada wyższe wykształcenie lub

---

<sup>3</sup> M. Kościelska, op. cit.

<sup>4</sup> A. Hulek. *Problematyka wspólna w przygotowywaniu kadry do szkolnictwa specjalnego* [w:] *Kadra w kształceniu specjalnym. Stan obecny i perspektywy*. Pod red. A. Hulka. Warszawa 1979.

<sup>5</sup> Cz. Banach. *Edukacji nauczycielskiej idee i zasady. Otwieranie drogi*. „Głos Nauczycielski” 1995, nr 2.

kontynuuje studia wyższe, należałoby w najbliższym czasie stworzyć tym nauczycielom szanse kształcenia specjalnego w różnych formach, jak np.

a) 2-3-letnie studia drugiego stopnia (po licencjatach) dające tytuł magistra pedagogiki specjalnej.

b) 3-4-letnie studia drugiego stopnia (po SN-ach) dające tytuł magistra pedagogiki specjalnej,

c) 2-3-letnie studia podyplomowe (dla nauczycieli z tytułem magistra różnych kierunków studiów).

Oczywiście tytuł magistra pedagogiki specjalnej może mieć określoną specjalność, zależnie od programu zrealizowanych studiów, np. pedagog specjalny ze specjalnością oligofrenopedagogiki. Opowiadam się również za utrzymaniem jeszcze przez pewien czas tej formy dokształcania specjalnego, którą jest studium pedagogiki specjalnej różnych specjalności, prowadzona przez ODN-y. Forma ta powinna jednak być dostępna tylko dla nauczycieli z pełnym pedagogicznym wykształceniem. Tymczasem niekiedy dopuszcza się do niej nauczycieli zawodu ze szkół specjalnych, którzy mają politechniczne wykształcenie.

Dla młodzieży pragnącej podjąć po maturze studia dzienne na kierunkach pedagogiki specjalnej należałoby organizować dwustopniowe studia dające po ukończeniu pierwszego stopnia licencjat, a po ukończeniu drugiego stopnia tytuł magistra. Przy czym pożądana jest pełna drożność między studiami dziennymi i zaocznymi, tzn. student z licencjatem może kontynuować studia zarówno w systemie dziennym, jak i zaocznym. Opowiadając się za wielością form kształcenia specjalnego nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych za optymalne uznaję podyplomowe kształcenie.

Ta forma bowiem umożliwi zdobywanie wykształcenia ze szczegółowych dziedzin pedagogiki w oparciu o ogólnopedagogiczne wykształcenie nauczyciela, wiązanie wiedzy z metodyki nauczania specjalnego z wiedzą z metodyki nauczania danego przedmiotu kierunkowego, poznawanie swoistych potrzeb i właściwości dzieci niepełnosprawnych na tle wiedzy o potrzebach i właściwościach rozwoju oraz zachowania się wszystkich dzieci. Dlatego także w ramach tych form studiów pedagogiki specjalnej, które realizowane są w pomaturalnym cyklu kształcenia, programy należy konstruować od dawania studentom wiedzy ogólnopedagogicznej, psychologicznej i metodycznej do stopniowego przechodzenia do wiedzy ze szczegółowych działów pedagogiki specjalnej. Wiedza z pedagogiki specjalnej powinna być przyswajana w oparciu o wiedzę zdobytą w ramach studiów pedagogiki ogólnej, nauk psychologicznych i socjologicznych. W konstruowaniu programów kształcenia proponuję przyjąć strategię: „od kształcenia ogólnopedagogicznego do kształcenia specjalnego”.

Powołam się tu na pogląd J. Wojnar-Sujeckiej: „Zakładając ograniczony czas studiów stacjonarnych i niekwestionowaną potrzebę powiązania zadań kształcenia ogólnego i specjalistycznego rysuje się potrzeba podziału studiów na dwa etapy:

pierwszy o przewadze przedmiotów i problematyki teoretycznej i drugi o przewadze przedmiotów o tematyce szczegółowej, specjalistycznej”<sup>6</sup>.

W ramach programów kształcenia specjalnego należy także zaczynać od problematyki wspólnej dla wszystkich dzieci niepełnosprawnych i stopniowo przechodzić do problematyki szczegółowej, właściwej tylko dla danej kategorii dzieci.

Drugi dylemat związany z systemem kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji integracyjnej zawiera się w niemożności wyposażenia tych nauczycieli w kompetencje metodyczne niezbędne w nauczaniu dzieci z różnym rodzajem niesprawności. Bowiem w oddziale i w klasie integracyjnej mogą znaleźć się dzieci z różnym rodzajem niesprawności np. z upośledzeniem wzroku, z upośledzeniem słuchu, upośledzone umysłowo itd. i trudno byłoby wyposażyć nauczyciela w umiejętności metodyczne z zakresu tyflopedagogiki, surdopedagogiki, oligofrenopedagogiki i innych specjalności pedagogiki specjalnej.

Dlatego nie jest możliwa samowystarczalność nauczycieli w zakresie metodyki specjalnego nauczania i rewalidacji dzieci z różnym rodzajem niesprawności. Konieczne zatem jest wspomaganie tych nauczycieli przez specjalistów szczegółowych subdyscyplin pedagogiki specjalnej. Specjaliści tacy powinni być zatrudnieni w przedszkolach i szkołach integracyjnych, służyć nauczycielom poradą, instruktażem, jak i pomocą w formie specjalnych czynności rewalidacyjnych podejmowanych z dzieckiem tego potrzebującym w czasie prowadzonej przez nauczyciela lekcji i po lekcjach. Dla nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych powinny być także zorganizowane formy pomocy ze strony pedagogów specjalnych zatrudnionych w różnych specjalistycznych poradniach oraz w szkołach specjalnych. Konieczne jest nawiązanie współpracy między nauczycielami przedszkoli i szkół integracyjnych oraz nauczycielami przedszkoli i szkół specjalnych. Proponować tu można np. wzajemne hospitacje zajęć i lekcji, konsultacje, samokształcenie we wspólnych zespołach.

Potrzeby edukacji integracyjnej rodzą także konieczność zmian w kierunkach oferowanych nauczycielom studiów. Tradycyjne kierunki studiów kształcące w zakresie jednej specjalności pedagogiki specjalnej nie zaspokajają tych potrzeb. Poza organizowanymi już w niektórych uczelniach studiami dwukierunkowymi pożądane byłoby tworzenie kierunków studiów według szerszego kryterium, niż rodzaj niesprawności dzieci. Takim kryterium mógłby być np. charakter trudności, jakie napotykają dzieci w swoim rozwoju, w nauce i w przystosowaniu społecznym. Zaproponować tu można wstępnie takie kierunki studiów, jak: pedagogika dzieci z trudnościami w nauce, pedagogika dzieci z zaburzeniami zachowania, pedagogika dzieci z trudnościami percepcyjnymi. Oczywiście nazwy kierunków wymagałyby doprecyzowania. Istota proponowanej zmiany tkwi w tym, że nauczyciel studiując tego rodzaju kierunek studiów pedagogicznych przygotowujący

---

<sup>6</sup> I. Wojnar-Sujecka. *Kształcenie ogólne i specjalistyczne w programach studiów socjologicznych*. „Studia Socjologiczne” 1976, nr 2.

byłby do pracy z dziećmi mającymi określone trudności na różnym tle, z powodu różnych upośledzeń i zaburzeń rozwoju tych dzieci. Studia tego rodzaju uzasadnione są także tym, że wzrasta liczba dzieci ze złożonymi zaburzeniami rozwoju (czyli z tzw. sprzężonymi upośledzeniami) i zbyt wąskie kształcenie nauczycieli w zakresie tylko jednej specjalności pedagogiki specjalnej staje się także niewystarczające w przypadku nauczycieli pracujących w szkołach i ośrodkach specjalnych.

Reasumując przedstawione przemyślenia i propozycje zmian, opowiadam się za organizowaniem systemu kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji integracyjnej charakteryzującego się:

- wielością i różnorodnością form studiów,
- drożnością organizowanych form studiów,
- stosowaniem w programach studiów zasady „od kształcenia ogólnopedagogicznego do kształcenia specjalnego”,
- stosowaniem w programach studiów zasady „od problematyki wspólnej dla wszystkich dzieci niepełnosprawnych do problematyki swoistej dla dzieci z danym rodzajem niesprawności”,
- tworzeniem nowych kierunków studiów w oparciu o szersze, niż rodzaj niesprawności, kryteria.

## LITERATURA

- Apolinarska M., Dryżałowska G. (i in.), *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole*. (Raporty z badań). Warszawa 1994.
- Banach Cz., *Edukacji nauczycielskiej idee i zasady. Otwieranie drogi*. „Głos Nauczycielski” 1995, nr 2.
- Hulek A., *Problematyka wspólna w przygotowaniu kadry do szkolnictwa specjalnego*. [w:] *Kadra w kształceniu specjalnym. Stan obecny i perspektywy*. Pod red. A. Hulka. Warszawa 1979.
- Kościelska M., *Stanowisko w sprawie zmian w Ustawie o Systemie Oświaty z 1991 r. dotyczącej powszechności kształcenia integracyjnego*. Warszawa, styczeń 1994.
- Wojnar-Sujecka I., *Kształcenie ogólne i specjalistyczne w programach studiów socjologicznych*. „Studia Socjologiczne” 1976, nr 2.

## PEDAGOG SPECJALNY – KIM BYĆ POWINIEN?

### 1. WPROWADZENIE

Polska myśl pedeutologiczna sięga dość odległych czasów. Można ją odnaleźć już u Andrzeja Frycza Modrzewskiego. W swoim podstawowym dziele „O poprawie Rzeczypospolitej” wiele uwagi poświęca wychowaniu, szkole i stanowi nauczycielskiemu. Stan ten stawia w rzędzie najprzedniejszych, jest „urzędem największego trudu pełnym”. Powołaniem jego jest, „(...) aby udzielać najlepszych umiejętności i wiekowi bardzo niebezpiecznemu zbawiennymi wskazówkami nadawać ludzką ogładę i kształtować go do wszystkiego, co w życiu potrzebne. A chociaż królom i biskupom wydaje się, iż stoją na wyższym od tamtych stopniu życia ludzkiego i chociaż świetnością życia i mienia niby promieniami słońca przyćmiewają i przysłaniają inne stopnie, to jednak, jeśli chcemy sądzić sprawiedliwie, stan nauczycielski iść musi słusznie z najwyższymi stanami w zawody, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa (...). Zrozumiemy tedy, jak bardzo piękny i pożyteczny dla ludzi jest stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego tyle korzyści czerpać zwykły wszystkie inne stany”<sup>1</sup>.

Myśli te dostrzegamy i w działalności Komisji Edukacji Narodowej, która doceniając wagę zawodu nauczycielskiego, stwarza osobny stan nauczycielski i zapewnia mu dobrą pozycję materialną i społeczną<sup>2</sup>, zakreślając przy tym prawa i obowiązki.

Dorobek polskiej pedeutologii jest znaczący. Prac opublikowanych wiele. Patrząc nań z dystansu można dostrzec dwa interesujące zjawiska. Pierwsze z nich dotyczy cykliczności w pojawianiu się tego typu opracowań. Gdzie przyczyna tego stanu? Myślę, iż po części jest to związane z przemianami społecznymi. Każda poważniejsza transformacja pociąga za sobą w następstwie potrzebę spojrzenia na oświatę i osobę nauczyciela, stawiając pytania o wzór osobowy, o wymiar programowy i organizacyjny kształcenia nauczycieli-wychowawców również.

Postrzeżenie drugie dotyczy relacji literatury traktującej o jednym i o drugim wymiarze. Zdecydowanie przeważają opracowania podejmujące problematykę

---

<sup>1</sup> Cyt. za S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, PWN, s. 132.

<sup>2</sup> Tamże, s. 290.

różnych aspektów organizacji kształcenia pedagogów. Tych kreślących wzór osobowy jest mniej.

Żyjemy w czasach poważnych przemian społecznych, które nie pozostają bez wpływu na stan oświaty. Nie one jedne skłaniają do kolejnego zastanowienia się nad celami kształcenia i wychowania, jego kształtem instytucjonalnym, a również i nad tymi, którzy wypełniają go treścią, a więc nauczycielami-wychowawcami. Obok transformacji systemowej ważnym wyznacznikiem tych zastanowień jest również szeroko pojęty postęp nauki.

Zmiany, ich dynamiczność skłaniają ku refleksji nad istotą zawodu pedagoga. Zaistniały uwarunkowania dla spojrzenia na ten obraz z perspektywy przeszłości, dnia dzisiejszego i wizji przyszłości.

## 2. OBRAZ PEDAGOGA

W licznych publikacjach podejmujących problematykę pedeutologiczną sylwetkę osobową nauczyciela-wychowawcy kreślą tylko nieliczni. Co więcej, opracowania tego typu pojawiały się częściej w latach wcześniejszych kształtowania się pedeutologii. Znajdujemy je w publikacjach z początku wieku, w okresie międzywojnia. W publikacjach powojennych jest ich jakby mniej, a i siła rezonansu społecznego mniejsza, wyjąwszy te z wczesnych lat powojennych.

Wincenty Okoń w pracy „Osobowość nauczyciela” pisze: „... doskonale wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy”<sup>3</sup>. Kto to jest ów doskonały wychowawca, co decyduje o sile jego oddziaływania? Wróćmy na chwilę do zdania na temat klasyków. Ramy wystąpienia ograniczają to spojrzenie tylko do wybranych z grona autorów polskich i to w ujęciu syntetycznym, bez wdawania się w szczegółowe analizy.

Jan Władysław Dawid w rozważaniach o nauczycielu-wychowawcy przyjmuje postawę normatywną. Postawa ta znalazła odbicie w późniejszych publikacjach wielu autorów. Dawid stawia pytanie: czym jest nauczyciel? Co stanowi jego istotę, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia”, z powołania? Odpowiada: „... w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”<sup>4</sup>.

Istotę powołania nauczycielskiego sprowadza do „miłości dusz”. „Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej”<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> W. Okoń. *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, PZWS, s. 5.

<sup>4</sup> J.W. Dawid. *O duszy nauczycielstwa* [w:] W. Okoń. *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959. s. 34.

<sup>5</sup> Tamże, s. 36.

Z „miłości dusz” Jan Władysław Dawid wywodzi zasadnicze rysy dobrego nauczyciela-wychowawcy:

- potrzeba doskonałości,
- poczucie odpowiedzialności,
- poczucie obowiązku,
- wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą,
- moralna odwaga.

Zygmunt Mysłakowski mówi o talencie pedagogicznym: „... talent jest wrodzoną dyspozycją psycho-fizjologiczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny niż w przypadku zajmowania się czymś innym. (...) Talent pedagogiczny jest także dyspozycją wrodzoną, szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych. Istnieje, moim zdaniem, wyraźna cecha, odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego i nieuzdolnionego. Jest to cecha diagnostycznie bardzo dobra, chociaż wahałbym się stwierdzić, że jest ona najważniejsza. Mówiąc z grubsza i schematycznie możemy nazwać ją cechą kontaktowości”<sup>6</sup>. Do składników i cech talentu pedagogicznego zalicza:

- żywość wyobraźni,
- wzywanie się w cudze stany psychiczne,
- instynkt rodzicielski,
- ekspresja uczuć,
- nastawienie na zewnątrz.

Podkreślić należy, iż Zygmunt Mysłakowski mówiąc o talencie pedagogicznym kładzie nacisk nie tyle na potencjalne możliwości, co bardziej na stronę realizacyjną – urzeczywistnianie się w działaniu.

Talentowi pedagogicznemu sporo uwagi poświęca również Stefan Szuman „Chociaż, moim zdaniem, talent pedagogiczny nie da się sprowadzić do określonych, wrodzonych, specyficznych dyspozycji, to jednak nie twierdzą, że talent pedagogiczny nie istnieje. Owszem, przyznają, że jedni ludzie są bardziej predystynowani do zawodu nauczycielskiego niż inni. Są oni wybitnymi pedagogami na podstawie nie tylko swego wykształcenia i wyrobienia w tym kierunku, ale dzięki wrodzonej naturze, która im to ułatwia, na tle specjalnej struktury osobowości, która doskonale harmonizuje z funkcjami i celami zawodu nauczycielskiego i wychowawczego. Zagadnienie talentu pedagogicznego można więc sprowadzić do zagadnienia osobowości nauczyciela”<sup>7</sup>.

Wyróżnia on dwa elementy jako niezbędne wyznaczniki talentu. Pierwszy to bogactwo osobowości, drugi – sposób spełniania zawodu. Idzie więc o to, „co dany

---

<sup>6</sup> Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny?* [w:] W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 61.

<sup>7</sup> S. Szuman, *Talent pedagogiczny* [w:] W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 78-79, 85.

talent ma do rozdania, to czym karmi i wychowuje oraz jak to czyni, jak potrafi szafować i oddziaływać tym, czym dysponuje, dla celów wychowawczych”, czyli o niepowtarzalny, własny styl. Dopiero ich wzajemne współdziałanie decyduje o sile i skuteczności pedagogicznego oddziaływania.

Talent aktualizuje się i rozwija tylko w warunkach korzystnych, powiada Stefan Szuman. Dopowiadając można stwierdzić – „Klimat bezpieczny” to warunek rozwoju i dziecka, i spełniania się nauczyciela-wychowawcy.

Iza Moszczeńska mówi o instynkcie nauczycielskim, natomiast Bolesław Kaprocki o instynkcie wychowawczym<sup>8</sup>.

Mieczysław Kreutz<sup>9</sup> mówi zasadniczo tylko o osobowości nauczyciela-wychowawcy, po części czyni to nawiązując do myśli Jana Władysława Dawida. Kreutz stwierdza, iż w rozważaniach o osobowości nauczyciela-wychowawcy stawia się dwa pytania. Pierwsze o charakterze empirycznym: jakie cechy osobowości nauczyciele posiadają? Drugie – normatywne: jakie cechy powinny posiadać? Oba uważa za niewłaściwe. Proponuje podejście psychotechniczne, formułując: Jakie cechy osobowości nauczyciela decydują o jego wpływie wychowawczym, a więc jaka osobowość nauczyciela jest niezbędnym warunkiem jego wpływu wychowawczego?

W przekonaniu Mieczysława Kreutza o wpływie nauczyciela-wychowawcy decyduje posiadanie trzech grup dyspozycji:

- miłość ludzi,
- skłonność do społecznego oddziaływania,
- zdolność sugestywna.

Stefan Baley<sup>10</sup> koncentruje uwagę na właściwościach psychicznych nauczyciela-wychowawcy. Na kanwie przeglądu stanu badań problemu mówi o tak zwanej zdatności wychowawczej, będącej swoistym zbiorem. Najważniejsze składniki osobowości wychowawców (wysuwane przez teoretyków i praktyków) zdaniem Stefana Baleya, to:

- sympatia wychowawcy dla wychowanków, przychylność,
- zdolność rozumienia psychiki wychowanka,
- powinowactwo duchowe z dziećmi,
- nastawienie na systematyczne zajmowanie się wychowankiem,
- cierpliwość,
- taktowność,
- postawa pełna entuzjazmu.

Wincenty Okoń podkreśla, iż za doskonałego z punktu widzenia jego wartości osobistej można uznać takiego nauczyciela-wychowawcę, „który w stopniu wyso-

---

<sup>8</sup> I. Moszczeńska, *Instynkt nauczycielski*. „Przegląd Pedagogiczny” 1990. B. Kaprocki, *Instynkt wychowawczy*. Lwów 1934.

<sup>9</sup> M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy* [w:] W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959.

<sup>10</sup> S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958.

kim poznał i wciela w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno-moralne i estetyczne, a więc taki, który ucieleśnia w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna”<sup>11</sup>. Przyrównuje pracę nauczyciela-wychowawcy do pracy artysty. Są jednak dwa wyróżniki, które czynią ten rodzaj pracy twórczej bardziej złożonym, czyniąc ją specyficzną. Oba uznaje za kryteria mistrzostwa pedagogicznego. Idzie Wincentemu Okoniowi po pierwsze o stosunek nauczyciela-wychowawcy do własnych niepowodzeń. Mając do czynienia z żywym podmiotem powinien:

– tak oddziaływać znając psychikę wychowanka, aby niepowodzeń było jak najmniej,

– odpowiednio reagować na własne niepowodzenia pedagogiczne.

Po wtóre zaś o to, że „właściwością treści wychowawczej jest upodobnienie się tworzywa do twórcy, wychowanka – do wychowawcy”<sup>12</sup>.

Problematykę wzoru osobowego podejmowali również: S. Dobrowolski, W. Dzierzbicka, M. Grzegorzewska, S. Hessen, J. Kuchta, M. Lipowska, H. Radlińska, W. Spasowski i inni.

### 3. PEDAGOG SPECJALNY

Pora na spojrzenie na obraz nauczyciela-wychowawcy oczami pedagogów specjalnych, a zarazem na postawienie pytania: na ile wizje powyższe znajdują odbicie, gdy przychodzi spojrzeć na pedagoga pracującego z osobami z odchyleniami od normy. I znowu niezbędny jest wybór, nie sposób bowiem omówić wszystkich, którzy tę problematykę poruszali. Każdy wybór jest jednak swego rodzaju selekcją i jako taki nie zadowoli wszystkich.

Maria Grzegorzewska wniosła znaczący wkład do polskiej myśli pedeutologicznej zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym, urzeczywistniając koncepcje organizacyjne i programowe tworząc i kierując kolejno Państwowym Instytutem Nauczycielskim oraz Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej.

Sprawie nauczyciela-wychowawcy poświęciła ponad dwadzieścia publikacji. Analizując je dostrzega się spójność obrazu osobowego nauczyciela z realizowanymi formami kształcenia.

Koncepcję modelu osobowościowego buduje wychodząc z założenia, iż „Wartość człowieka jest najważniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw. (...) Wyniki każdej pracy w dużej mierze zależą od tego, kto ją wykonał, kim on jest jako człowiek, jaki jest jego stosunek do człowieka”<sup>13</sup>. Idzie Marii Grzegorzewskiej o relację do drugiego człowieka, dostrzeganie człowieczeństwa w każdej bez wyjątku jednostce. Przechodząc na grunt pedagogiki formułuje tezę, iż skuteczność oddziaływania

---

<sup>11</sup> W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 14.

<sup>12</sup> Tamże, s. 20.

<sup>13</sup> M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I. Warszawa 1959, PZWS, s. 19 i 16.

nauczyciela-wychowawcy zależy od tego, jakim jest jako człowiek. Teza ta stała się myślą przewodnią jej teoretycznych uogólnień i praktycznych rozwiązań. Przywiązuje dużą wagę do osobowości nauczyciela-wychowawcy. Za warunki niezbędne, wręcz konieczne w jego pracy, uznaje między innymi: miłość, dobroć i poczucie odpowiedzialności. Są to cechy, które wynikają niejako jedna z drugiej. Miłość objawia się poprzez dobroć. Nauczyciel-wychowawca winien nieść dobroć innym, ale również i wyzwalać ją u nich. Miłość, dobroć, życzliwość buduje klimat bezpieczny dla rozwoju, dla wyzwalać się drugiego człowieka.

Dość zdecydowanie podkreśla Maria Grzegorzewska, iż poprzez uszczęśliwienie innych, uszczęśliwiamy również siebie. Dając z siebie, jednocześnie zyskujemy. „Źródłem, z którego płynie radość pracy naszej, jest prócz zrozumienia jej sensu, prócz wiedzy i umiejętności – głównie życzliwość dla człowieka i troska o los każdej jednostki. Jest poczucie potrzeby niesienia braterskiej pomocy i wiara w jej skuteczność. I niegasnący ogień zapału, który coraz silniej rozpala zrozumienie wielkiej wartości wprowadzania w życie społeczne człowieka upośledzonego, który bez naszej pomocy wejść tam nie zdoła. To znaczy praca ta daje duże szczęście przez uszczęśliwienie drugiego człowieka drogą rozwijania w nim nowych dróg poznania, wyprostowania zbroczeń, pobudzania rozwoju tego, co zahamowane, budzenie tego co ludzkie w człowieku. (...) Żeby to się stać mogło, muszą być w działaniu naszym takie oto dźwignie: wiara w sens tej pracy; miłość konstruktywna człowieka i zawodu swego; wiedza i umiejętność”<sup>14</sup>.

Maria Grzegorzewska zasadniczo nie różnicuje osobowości nauczyciela-wychowawcy pracującego z dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi. Obraz osobowości jaki zakreśla, ma odniesienie do jednych i drugich. Spotykamy się natomiast u niej z wyakcentowaniem cech, które mają szczególne znaczenie u pedagoga specjalnego. Warto podkreślić jest i to, iż wiele uwagi poświęciła na wypracowanie odpowiedzi na pytania: Co uczynić? Jaką pójść drogą, jaki obrać system kształcenia nauczycieli-wychowawców, aby ukształtowała się ta pożądana osobowość, by zyskał te cechy, które pozwolą mu czynić swoją pracę skuteczną? Przywiązywała wagę do ukształtowania postawy badawczej, twórczej, stałego doskonalenia się, wszak warsztat nauczyciela-wychowawcy placówki specjalnej „to wspierały warsztat pracy, który nie pozwala nigdy na dobiecie do kresu, na wypoczynek w twórczości, na bierność w pracy – przeciwnie, wymaga stałego badania, poszukiwania, rozwoju pomysłowości i walki z rutyną...”<sup>15</sup>. Nauczyciel-wychowawca jednak przede wszystkim musi sam chcieć wzbogacać siebie, doskonalić się. „Nie bierność, ale postawa poszukująco-badawcza; nie powtarzanie utartych szablonów, ale twórcze poszukiwanie nowych dróg; nie

---

<sup>14</sup> M. Grzegorzewska, *Przemówienie na zakończenie roku ak. 1965/66* wygłoszone w PIPS. „Szkoła Specjalna”, 1967, nr 3.

<sup>15</sup> M. Grzegorzewska, *Z notatek o nauczycielu-wychowawcy* [w:] *Wybór pism*. Warszawa 1964, PWN.]

powiedzenie „ja już wszystko wiem”, ale ciągle kształcenie się<sup>16</sup> – pisze Maria Grzegorzewska.

Janusz Korczak nie pozostawił prac bezpośrednio podejmujących problem osobowości pedagoga, pozostaje więc z myśli zawartych w całej spuściźnie zbudować wykładnię jego poglądów na podstawowe pytania – problemy o kryteria doboru wychowawców, ich postawę oraz cechy osobowości<sup>17</sup>. Wychodził z założenia, że wszyscy pracownicy placówki są wychowawcami, nie tylko ci z racji wykształcenia i zajmowanego stanowiska. Przy doborze wychowawców kierował się kryterium akceptacji przez społeczność dziecięcą, ono było podstawowym. Inne to: refleksyjna postawa wobec siebie i otaczającej rzeczywistości pedagogicznej, postawa „rozumnego wychowawcy”. Znaczy to nastawienie poszukujące, twórcze. „Bądź sobą, szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”<sup>18</sup>. Kolejny ważny wyznacznik sukcesu wychowawczego to stosunek wychowawcy do dziecka-wychowanka, stosunek szacunku i miłości.

„Pedagogiczna postawa Korczaka – pisze ks. Janusz Tarnowski – odznacza się wybitną elastycznością. Otwarty na coraz to nowe doświadczenia, w stale żywej łączności z wychowankami, gotów był zawsze do kwestionowania swoich dzisiejszych zapatrywań, by zastąpić je jutrzejszymi, które okazywałyby się bardziej trafne i skuteczniejsze”<sup>19</sup>. Podstawowe zasady wychowania stanowiące fundament jego pedagogiki dotyczą pozycji dziecka wobec dorosłych (dziecko jest człowiekiem), jego obrony i wczuwania się w dziecko przez dorosłego (stałe poznawanie dzieci, traktowanie dziecka po ludzku, cierpliwe czekanie).

Janina Doroszevska niewiele miejsca w publikacjach poświęciła bezpośrednio na rozważania dotyczące wymiaru osobowego nauczyciela-wychowawcy. Częściowo obraz ten możemy tworzyć analizując prace dotyczące przewlekle chorych, zwłaszcza „Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym”. Syntezę zawarła natomiast w dziele życia – „Pedagogice specjalnej”, głównie w podrozdziałach:

– Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe pedagogów specjalnych,

– Deontologia pedagoga specjalnego.

„Zadania pedagoga specjalnego – jak pisze Doroszevska – w wysokim stopniu przekraczają tradycyjne zadania i formy jego pracy. Stąd i przygotowanie go do zawodu musi znacznie odbiegać od jednokierunkowego przygotowania go tylko do funkcji nauczyciela w ramach szkoły”<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> M. Grzegorzewska, *Przemówienie...*, „Szkoła Specjalna” 1967, nr 3.

<sup>17</sup> F. Moskal, *Postawa wychowawcza*. „Życie Szkoły” 1972, nr 10.

<sup>18</sup> J. Korczak, *Wybór pism*. Warszawa 1958, t. III, s. 210.

<sup>19</sup> ks. J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa 1990, ATK, s. 59.

<sup>20</sup> J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981, s. 693.

Nadto podkreśla, iż pole jego działania wykracza poza funkcje związane tradycyjnie ze szkołą, nowe – będące wyrazem rozwoju dyscypliny będą narastać. Fakt ten winien być uwzględniany w kształceniu pedagogów specjalnych. Ważną sprawą jest również selekcja do zawodu i posiadanie cech pozwalających sprostać trudnym obowiązkom. Nawiązując do klasyków pedeutologii wymienia cechy następujące: poczucie odpowiedzialności, zaangażowanie w pracy, wrażliwość na cierpienia, gotowość niesienia pomocy, kontaktowość, rzetelność, pewna dojrzałość wewnętrzna.

Warte podkreślenia jest to, iż Janina Doroszevska nie widzi przeszkody, aby osoby same dotknięte jakimś typem kalectwa (o ile tylko umożliwiła odbyte studiów) uprawiały zawód pedagoga specjalnego.

Otton Lipkowski zajmował się przede wszystkim stroną organizacyjną i programową kształcenia pedagogów specjalnych. Z tego zakresu opublikował wiele artykułów. Sporo uwagi poświęcił też wybitnym twórcom swoistych koncepcji wychowawczych zrealizowanych w praktyce, zwłaszcza Januszowi Korczakowi, Kazimierzowi Jeżewskiemu i Kazimierzowi Lisieckiemu. Interesowały go osobowościowe determinanty ich sukcesów pedagogicznych.

Osobowego wzoru pedagoga specjalnego w swojej spuściźnie nie określił, aczkolwiek problem ten podejmował w pracy dydaktycznej ze studentami. Pozostanie on więc przenoszony w ich pamięci i postawach. Nam pozostaje budować go, wczytując się w pozostawione prace. Można zaryzykować twierdzenie, że jako uczeń i bliski współpracownik Marii Grzegorzewskiej, a zarazem badacz biografii wybitnych pedagogów, sprawy osobowościowe nauczyciela-wychowawcy stawiał na pierwszym miejscu. Dokumentem niech będzie choćby cytat ze wstępu do pracy „Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja”, odnoszący się do pedagoga pracującego z dzieckiem trudnym: „Dwa są zasadnicze warunki jej powodzenia: pierwszy – to życzliwość dla dziecka, a drugi – to dobra znajomość założeń teoretycznych i metod resocjalizacji”<sup>21</sup>.

Kazimierz Kirejczyk cenił sobie najbardziej dziecko, które nie umie samo poradzić z problemami życia, i w równym stopniu cenił pedagoga specjalnego. Jak rzadko kto zdawał sobie sprawę ze specyfiki dyscypliny, jaką jest pedagogika specjalna, a co za tym idzie i zawód nauczyciela-wychowawcy dzieci niepełnosprawnych.

Zyciorys Kazimierza Kirejczyka dokumentuje, iż sam doświadczał z dziećmi o różnych odchyleniach od normy, co znajduje odbicie w dorobku naukowym. Publikacje tyczą niemalże wszystkich działów pedagogiki specjalnej.

„Zawód nauczyciela szkoły specjalnej – pisze Kazimierz Kirejczyk – wymaga w porównaniu z innymi zawodami świadomego i wielostronnego zaangażowania

---

<sup>21</sup> O. Lipkowski, *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa 1971. WSiP, s. 5.

się w wybranej pracy”<sup>22</sup>. Pedagog specjalny powinien posiadać głęboką wiedzę teoretyczną i doświadczenie pedagogiczne, to po pierwsze. Po wtóre – odpowiednie właściwości osobowościowe. Do najważniejszych zalicza: miłość i przywiązanie do dziecka niepełnosprawnego, umiejętność nawiązywania bezpośredniego kontaktu z ludźmi, a dalej współpracy i współdziałania. I jeszcze jedno – umiejętność przekładu teorii na język praktyki oraz postrzegania własnych doświadczeń przez pryzmat teorii.

Aleksander Hulek problematyce pedagoga specjalnego również poświęcił wiele uwagi. Znalazło to swój wyraz zarówno w publikacjach, jak i cyklu konferencji Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Skupiał się jednak głównie na usytuowaniu pedagoga w systemie rehabilitacji osób niepełnosprawnych (początkowo w głównej mierze dorosłych, a w ostatnich w latach i w tych w wieku rozwojowym) i zadaniach z tego usytuowania wynikających.

Dorobek dotyczący pedagoga specjalnego zawiera wiele interesujących myśli, mimo to sprawy wzorca osobowego pozostają na dalszym planie. Mniemam, iż czas po temu, by myśli te zebrać, wzbogacając również o to, co zachowało się w świadomości uczniów i współpracowników i obraz ten nakreślić.

Natalia Han-Ilgiewicz w książce „Mozaikowe ścieżki”, będącej spowiedzią życia, pisze: „... być nauczycielem to nie tylko uczyć powierzonych nam uczniów określonej specjalności i egzekwować tę wiedzę. Zadanie nasze nie sprowadza się także jedynie do poznawania i usiłowania zrozumienia każdej z młodych istot wchodzących w życie społeczeństwa. W skład naszych obowiązków wchodzi przyjaźń z wychowankami, udowadnianie im swoją postawą, że nie ma przepaści pomiędzy pokoleniami. Być nauczycielem oznacza również trud w uzdrawianiu stosunków rodzinnych, rozwikływanie poplątanych sytuacji...”<sup>23</sup>.

Poglądy pedagogiczne Natalii Han-Ilgiewicz znalazły wykładnię we wszystkich publikacjach, ich syntezę zawarła w dwóch – wyżej wspomnianej i w „Gawędach o wychowaniu”.

„Zasadniczym jednak czynnikiem, który umacniał w wybranym zawodzie było chyba to, że pracowałam w szkolnictwie specjalnym. Inaczej mówiąc w szkolnictwie nieustannych poszukiwań, zachęcających do śmiałych inicjatyw, przepojonych wiarą w człowieka.

Na efekty wysiłków nieraz trzeba było czekać bardzo długo, niekiedy nie było danym dowiedzieć się o nich. Wiedziało się jednak, że zawsze ślad pozostaje, że nasz wysiłek nie idzie na marne.

W szkole specjalnej ważny jest program, wielkie znaczenie ma sprzężysta organizacja, pierwszorzędną wagę ma metoda. Jeszcze ważniejszą jest osobowość wy-

---

<sup>22</sup> K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe*. Pedagogika. Warszawa 1981, PWN, s. 697.

<sup>23</sup> N. Han-Ilgiewicz, *Mozaikowe ścieżki*. Warszawa 1975, „N.K.”, s. 239.

chowawcy, jako pobudzający wpływ, jako permanentny wzrost duchowy. Bez tego nie ma skutecznej rewalidacji”<sup>24</sup>.

Z myśli rozrzuconych po kartkach książek i artykułów wyłania się obraz pedagoga specjalnego, pedagoga – człowieka bogatego wewnątrznie, poszukującego, skierowanego na dziecko i jego problemy.

W wychowaniu dziecka każda sprawa jest istotna pisze w „Gawędach...” Han-Ilgiewicz. Profilaktyka i działanie zachowawcze przede wszystkim i wykształcenie w wychowanku nadziei na zrozumienie. „... nie ma przypadkowych spotkań z dziećmi: każde pozostawia ślad, każde w swój sposób rzeźbi charakter. Poznawanie i zrozumienie każdego człowieka jest zadaniem pasjonującym. W odniesieniu do dziecka ma to zajęcie coś z mistyki. Niekiedy wywiera wpływ na jego przyszłość. Może mu pomóc. Może też ciężko pokaleczyć, jeśli lekkomyślnie ferujemy wyroki lub też jeżeli nasza diagnoza jest statyczna, a nie dynamiczna”<sup>25</sup>.

Pedagoga specjalnego w pracy z dzieckiem trudnym winna cechować życzliwość i poszanowanie godności wychowanka. Powinien umieć wytworzyć klimat sprzyjający procesowi wychowania. Musi widzieć, wiedzieć, przewidywać, dozwalać i tworzyć. „W każdej nawet najtrudniejszej sytuacji wychowawczej pozostają zawsze niewykorzystane jeszcze przez nas dotychczas źródła. Jednym z nich jest miłująca intuicja, która potrafi czynić prawdziwe cuda”<sup>26</sup> powiada Natalia Han-Ilgiewicz.

Problemem obrazu osobowościowego pedagoga specjalnego zajmowała się również Halina Borzyszkowska. Ustalając właściwości osobowe bierze pod uwagę następujące przesłanki:

– fakt, iż system kształcenia specjalnego jest integralną częścią systemu edukacji w ogóle,

– współczesne tendencje w edukacji specjalnej.

Podstawą do rozważań są też zadania jakie pedagog specjalny ma do spełnienia. Halina Borzyszkowska, nawiązując do myśli Marii Grzegorzewskiej, stawia pytanie: czy pedagog specjalny powinien różnić się od pedagoga w ogóle? W podstawowym zakresie nie, to jednak nie wystarcza do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Winien więc zatem posiadać cechy dodatkowe. Model pedagoga specjalnego analizuje w oparciu o trzy wymiary:<sup>27</sup>

– umysłowość nauczyciela,

– moralność nauczyciela,

– humanizm społeczny nauczyciela.

Te dodatkowe – specyficzne właściwości wynikają z charakteru zawodu, to:

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 236-237, s. 192.

<sup>25</sup> Tamże, s. 193.

<sup>26</sup> N. Han-Ilgiewicz, *Potrzeby psychiczne dziecka*. Warszawa 1959, PZW, s. 124.

<sup>27</sup> H. Borzyszkowska, *Osobowość pedagoga specjalnego*. „Szkoła Specjalna”, 1983, nr 1. *Sylwetka absolwenta kierunku studiów – pedagogika specjalna*. „Szkoła Specjalna” 1984, nr 5. *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

- specjalny stosunek do jednostki niepełnosprawnej,
- duża wnikliwość i dociekliwość poznawcza,
- zrozumienie istoty indywidualności podmiotu rewalidacji,
- poczucie odpowiedzialności,
- umiejętność nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem,
- optymizm pedagogiczny.

Sumując – pedagog specjalny musi posiadać bogatą osobowość, musi go charakteryzować „postawa wychowawcza”. Postawa ta obejmuje zawierające różne cechy osobowości trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i działaniowy.

Nad nauczycielem kształcenia specjalnego, jego sylwetką i rozszerzającymi się zasadami zastanawia się również Urszula Eckert. „Osobowość i przygotowanie zawodowe to dwa ważne elementy sylwetki nauczyciela kształcenia specjalnego. Wymaga się od niego szerokiej wiedzy, szerszej niż w innych grupach zawodowych”<sup>28</sup>. Oczekuje się postawy specjalnego zaangażowania, gotowości do wspomaganie w rozwoju jednostek potrzebujących pomocy, życzliwości dla człowieka i uznania jego wartości, niezależnie od utrudnień w rozwoju. Pedagog specjalny – mówi Urszula Eckert – winien mieć coś w sobie ze „spolegliwego opiekuna” (w znaczeniu nadanym temu terminowi przez Tadeusza Kotarbińskiego), na którym osoba niepełnosprawna może zawsze polegać.

Nauczyciel-wychowawca pracuje nie tylko z jednostką niepełnosprawną, pracuje również z jej rodziną, z szerszym kręgiem społecznym, przygotowując warunki dla społecznej integracji osób z odchyleniami od normy. Wymaga to od niego szeregu dodatkowych umiejętności, a przede wszystkim postawy poszukującej.

Zaprezentowany powyżej pogląd stanowisk poszukujących odpowiedzi na pytanie, kim być powinien pedagog i na tym tle, kim być powinien pedagog specjalny nie jest wyczerpujący. Po części wyznaczyły go ramy opracowania. Uwaga została skupiona przede wszystkim na tych badaczach, którzy wypowiadali się na temat wzoru osobowego. I tu jednak nie udało się uwzględnić wszystkich – selekcja była niezbędna.

Pominięty został świadomie ten nurt poszukiwań, który dotyczy strony programowej i organizacyjnej kształcenia, doksztalcania i doskonalenia pedagogów specjalnych. Jest to nurt dość licznie reprezentowany zarówno w pedagogice ogólnej, jak i specjalnej. W tej ostatniej wspomnę znaczące publikacje Zofii Sękowskiej, Jana Pańczyka, Karola Poznańskiego, Romana Osowskiego. Nasuwa się pytanie: czy na podstawie ich badań i uogólnionej refleksji można stawiać pytanie o obraz pedagoga specjalnego? Niewątpliwie tak. Ograniczone ramy artykułu nie pozwalają na rozwinięcie tego nurtu pedeutologicznych rozważań. Na podstawie przeglądu tytułów referatów można wnioskować, iż wątek ten znajdzie rozwinięcie.

Skąd zamysł tak obszernego potraktowania dotychczasowego dorobku pedeutologii w zakresie problemu wyeksponowanego w tytule wystąpienia? Karol

---

<sup>28</sup> U. Eckert, *Zadania nauczyciela kształcenia specjalnego*. „Szkoła Specjalna” 1986, nr 2.

Poznański w jednej z prac napisał: „Nie zawsze jesteśmy świadomi tego, jak wielki wpływ na współczesność ma nasza przeszłość, dziedzictwo kulturowe i tradycja. Tworzy ją – m.in. pogłębiona refleksja nad całym bagażem naszego doświadczenia życiowego”<sup>29</sup>.

Niniejsza Konferencja jest okazją do spojrzenia na dotychczasowy dorobek z perspektywy dnia dzisiejszego, stanu wiedzy i nabytych doświadczeń. Jest okazją do odczytania go na nowo. Myślę, że wkraczaniem na nowe tory może być również niekiedy i powrót do dobrych, sprawdzonych tradycji, gdy istnieje po temu potrzeba.

#### 4. PEDAGOG SPECJALNY DOBY OBECNEJ

Zastanawiając się nad wzorem osobowym pedagoga specjalnego z dzisiejszej perspektywy należy zatrzymać się w pierwszej kolejności przy dwóch grupach czynników. Grupę pierwszą stanowią te, które wynikają z postępu nauki w ogóle, drugą natomiast – będące następstwem szeroko pojętych przemian społecznych. Jedne i drugie rzutują na stan pedagogiki specjalnej, poziom teorii i praktycznych rozstrzygnięć.

Wiek XX, a zwłaszcza lata późniejsze, to okres szerszego zainteresowania problematyką niepełnosprawności ze strony nauk społecznych, czego następstwem jest coraz śmielsze stawianie pytania – problemu o miejsce i rolę osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie. Włączanie się tych nauk w badania nad społecznymi aspektami, a zarazem i determinantami upośledzenia pozwalają na pełniejsze spojrzenie na samo zjawisko i człowieka nim dotkniętego. Badania epidemiologiczne, światowe i polskie, pozwalają dzisiaj na przemiany w postrzeganiu istoty odchylenia od normy, po części na odbiologizowanie naszych sądów.

Odchylenie od normy to nie tylko stan wynikający z somatyki osoby, to również stan psychologiczny, do którego dochodzi się w wyniku niesprzyjających warunków rozwoju. Mamy więc podkreślenie warunków bytowania osoby niepełnosprawnej, to one również a nie tylko rodzaj i stopień odchylenia wyznaczają rezultaty rewalidacji. Przemiany w społecznym odbiorze zjawiska to również podkreślenie świadomości swojego stanu u jednostki – stanu upośledzenia. Świadomość ta może mieć znaczenie pozytywne, aktywizujące osobę do pracy nad sobą, ale może mieć i negatywne, hamujące.

Nauczyciel-wychowawca i wychowanek to dwa podmioty w procesie rewalidacji. Rozwój nauk i odbiologizowanie postrzegania niepełnosprawności rzutuje na inne spojrzenie na granice i możliwości rozwoju osoby z odchyleniami od normy. Postrzegamy je dynamicznie. Jest to też przełożenie akcentu z tego, co jednostka utraciła na zachowane moce. Te są niejednokrotnie większe niż się to dawniej wydawało. Zmierzamy, jak się zdaje, ku postrzeganiu niepełnosprawności

---

<sup>29</sup> K. Poznański, *Rozwój systemu kształcenia pedagogów specjalnych* [w:] U. Eckert, K. Poznański (red.), *Pedagogika specjalna w Polsce*. Warszawa 1992, WSPS, s. 28.

ludzkiej raczej w kategorii różnic indywidualnych niż defektu. A zatem osoba z odchyleniami od normy ma inne potrzeby, czy też różni się po prostu ich nasileniem? W głównej mierze idzie o to nasilenie, a inne, specyficzne, to tylko dopełnienie.

Uprzedmiotowanie osoby niepełnosprawnej w procesie rewalidacji to przekazanie, na miarę mocy, odpowiedzialności za siebie, to również uświadomienie tym jednostkom i nam – rodzicom, nauczycielom-wychowawcom, rewalidatorom, że człowiek ma klucz do swojej niepełnosprawności i od niego również zależy jakość życia z tą innością. To świadomość, że same osoby z odchyleniami od normy, ich rodzice, opiekunowie są również dźwignią postępu w pedagogice specjalnej. My, pedagodzy specjaliści, jesteśmy tylko jednym z ogniw procesu rewalidacji. Pracujemy nie dla jednostki niepełnosprawnej, a z nią.

Przeobrażenia dokonujące się w samej pedagogice specjalnej to między innymi poszerzanie się jej zakresu w układzie pionowym i poziomym. To również nasze dorastanie do organizowania pomocy i kształcenia specjalnego dla coraz to nowych grup osób z odchyleniami od normy, z tymi wielozakresowymi również.

Poszerzanie zakresu to zwrócenie uwagi na dziecko w najwcześniejszych fazach rozwoju, w okresie gdy niejednokrotnie trudno jeszcze przesądzać o odchyleniu od normy, co najwyżej o objawach sygnalizujących możliwość jego pojawienia się. Coraz częściej mówimy o dziecku z ryzyka pojawienia się zaburzeń. Wczesna diagnoza i wczesna interwencja daje szansę zminimalizowania zakresu, a nawet w wielu przypadkach wyeliminowania w ogóle możliwości powstania odchylenia.

Rozbudowywanie się pedagogiki specjalnej to także wyłanianie się nowych subdyscyplin. Powoli staje się faktem andragogika specjalna. Jest ona wyrazem wzbogacania się naszej wiedzy o człowieku dorosłym niepełnosprawnym, wkroczeniem na ten grunt pedagoga specjalnego. W rehabilitacji leczniczej dorosłych, zatrudnieniu, pomocy społecznej i innych dziedzinach komponent pedagogiczny jest również niezbędny pisze Aleksander Hulek<sup>30</sup>.

Przemiany doby obecnej dotyczą również kształcenia specjalnego i szkoły specjalnej. Wydatnie poszerzył się zakres kształcenia specjalnego i pomocy specjalnej. Zarysowuje się tendencja ku rewalidacji otwartej. Szkoła specjalna przestała być jedynym terenem jego realizacji. Niewątpliwie nadal ma jeszcze rolę znaczącą.

Szkoła specjalna się różnicuje, proces ten będzie się pogłębiał, gdyż dzisiejszy jej kształt nie w pełni odpowiada potrzebom. Obok tradycyjnych stają przed nią nowe zadania, dochodzą nowe funkcje. Przykładem mogą być choćby te, jakie wynikają z trendów integracyjnych.

Dziś, coraz częściej, obok tradycyjnie pojmowanej integracji nadaje się jej jeszcze inny wymiar. Mówi się o zjawisku reintegracji dziecka z niepełnosprawno-

---

<sup>30</sup> A. Hulek, *Perspektywy pedagoga specjalnego*. „Rzeczypospolita”, 1983, nr 241.

ścią do szkoły masowej. Mamy tu więc po części zmianę w samej funkcji szkoły specjalnej, ma służyć również przygotowaniu części dzieci i młodzieży dotkniętych odchyleniem od normy do nauki w szkole masowej. To przygotowanie ma między innymi znamiona hartowania psychicznego i przysposobienia o charakterze sprawnościowym, na przykład w zakresie korzystania z dostępnych środków technicznych.

Następstwem tendencji integracyjnych jest wkraczanie kształcenia i pomocy specjalnej do szkoły masowej. Szkoła masowa też się różnicuje. Zarysowuje się tendencja do upowszechniania się selekcji w jej obrębie, a nie tylko ku szkole specjalnej. Coraz więcej dzieci z różnymi typami niepełnosprawności pozostaje w szkole masowej. Zjawisko to przenosi się na teren szkoły ponadpodstawowej i wyższej. Nowym jest to, iż do uczelni wkraczają osoby z tymi typami odchyleń, co do których istniało nieuzasadnione przekonanie; iż uniemożliwia realizowanie kształcenia na poziomie wyższym, jak na przykład głuchota czy głuchoślepotą. Michał Domański (głuchy) oraz Grzegorz Kozłowski (głuchoniewidomy) szli pod prąd wbrew opiniom, torując drogę innym.

W kształceniu specjalnym nastawiamy się przede wszystkim na przygotowanie kadry do pracy z osobami wieku rozwojowego. Pomocy specjalnej oczekuje również student dotknięty niepełnosprawnością. Odczuwa się niedostatek i teorii, i praktycznych rozwiązań w tym zakresie.

Na społeczny odbiór osób niepełnosprawnych miały również wpływ trendy humanistyczne, zwrot ku człowiekowi jako wartości samej w sobie. Jest to więc dostrzeżenie i osoby niepełnosprawnej, „przywracanie tym ludziom godności ludzkiej – w różnych jej formach”<sup>31</sup> pisała Janina Doroszevska.

Z perspektywy dnia dzisiejszego mówiąc, idzie o restytucję obrazu człowieka w osobie z odchyleniami od normy.

Przemiany w pedagogice specjalnej pojmowanej jako nauka integracyjna, budująca teorię i praktykę na bazie wielu dyscyplin zajmujących się różnymi wymiarami człowieka i jego życia, dokonują się za sprawą, jak już wyżej wspomniano, postępu nauki w ogóle, rozwoju jej samej, a także społecznych przeobrażeń.

Żyjemy w czasach, w których doświadczamy osłabienia poczucia człowieczeństwa, pomimo głoszonych haseł humanistycznych. Rośnie liczba zagrożeń zdrowia i pełnej sprawności, zarówno w wymiarze biologicznym jak i społecznym. Narasta zjawisko chorób psychosomatycznych i terminalnych. Gdy medycyna już nic nie może, pozostaje fakt, że człowiek żyje. Pojawiają się w związku z tym problemy etyczne, socjologiczne, psychologiczne i pedagogiczne również. Dla pedagogiki to typowe wyzwanie – opieka paliatywna, skierowana na podtrzymanie człowieczeństwa.

---

<sup>31</sup> J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981, t. I, s. 32.

Zarysowane powyżej przemiany pociągają za sobą nieuchronnie konieczność zastanowień z perspektywy doby współczesnej nad deontologią zawodu pedagoga specjalnego. Wątków do przemyśleń jest wiele.

Pedagogika specjalna staje się coraz to bardziej otwartą dyscypliną wiedzy. Takim staje się również kształcenie i pomoc socjalna. Obok fachowców współuczestniczą w rewalidacji rodzice, rośnie udział wolontariuszy, zwłaszcza w tych przypadkach, gdzie mamy do czynienia z poważniejszymi odchyleniami od normy. Co przyciąga tych ludzi, niejednokrotnie młodych i bardzo młodych, spoza profesji? Jan Paweł II powiedział: „Najgłębszym prawem, które człowiek odkrywa w sobie jest prawo do bycia z innymi i dla innych”. Cierpienie ludzkie, w naszym przypadku będące udziałem człowieka dotkniętego kalectwem, daje szansę innym bycia użytecznym, dowartościowania, doświadczania radości, dawania.

## 5. PRZESŁANKI DLA KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Przedstawione w poprzednim punkcie, z konieczności wybrane tylko, przeobrażenia w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej mogą i powinny stać się podstawą do rozważań nad wzorem osobowym pedagoga specjalnego. Mają one również znaczenie dla refleksji o samym kształceniu nauczycieli-wychowawców. Następstwem owych przemian jest bowiem znaczne poszerzenie się zakresu odcinków zatrudnienia, mimo że nadal terenem dominującym jest placówka specjalna. Staje się nim również szkoła masowa i nowe, dopiero pojawiające się formy kształcenia i pomocy specjalnej. Rodzi się zapotrzebowanie na nowe specjalności w szeroko pojętym zawodzie pedagoga specjalnego, na przykład: specjalistów dla potrzeb wczesnej interwencji, do pracy z osobami o wielozakresowych upośledzeniach, andragogów specjalnych i innych.

Stan obecny kształcenia pedagogów specjalnych tylko częściowo zaspokaja te potrzeby. Kształcenie nastawione jest przede wszystkim na kadry dla tradycyjnych placówek specjalnych. Tylko w niewielkim stopniu uwzględnia się te nowe formy, a w jeszcze mniejszym perspektywiczne. Zastanawiając się nad doskonaleniem i przebudową kształcenia pedagogów specjalnych musimy postawić pytanie o model kształcenia. Dotychczas dominujący to pedagog o wąskim profilu, przygotowany do pracy z osobami z jednym typem odchylenia od normy. Czy to wystarcza?

Kolejne, to pytanie o relacje kształcenie ogólnopedagogiczne – kształcenie ogólnopedagogiczne specjalne – kształcenie specjalistyczne (z zakresu którejś z subdyscyplin: oligofrenopedagogika, tyflop pedagogika, surdopedagogika itd.).

Ważną sprawą jest też pytanie o to, kim ma być pedagog specjalny jako człowiek i jako nauczyciel-wychowawca? Materiałami do przemyśleń mogą być uwagi zawarte w drugim i trzecim punkcie wystąpienia.

W literaturze pedeutologicznej najczęściej wymienia się trzy modele:

– nauczyciel-wychowawca kompetencyjny,

- nauczyciel-wychowawca refleksyjny praktyk,
- nauczyciel-wychowawca specjalista od człowieka.

Zdania są podzielone. A w odniesieniu do pedagoga specjalnego? Jeden z tych modeli, czy też winien uosabiać każdy po części?

Nie można pominąć pytania o relację kształcenie teoretyczne – kształcenie praktyczne. Dla pedagogów specjalnych ma to znaczenie pierwszorzędne. Idzie przecież o sprawdzenie swojej przydatności do danego odcinka kształcenia specjalnego po pierwsze, a dalej o dojrzewanie do zawodu pedagoga specjalnego. Na tym tle i problemy – pytania kolejne: o terminowanie w zawodzie, drogę do zawodu, interdyscyplinarność kształcenia.

Zawód pedagoga specjalnego należy do grupy zawodów podmiotowych, nastawionych na pracę z drugim człowiekiem. Ważnym więc jest nie tylko wiedza, umiejętności, ale również praca nad kształtowaniem pożądanych cech osobowych. Pozostaje pytanie: jak je urzeczywistnić w kształceniu?

## 6. REFLEKSJE KOŃCOWE

Kończąc zastanowienia nad zawodem pedagoga specjalnego w jego dzisiejszych uwarunkowaniach mam pełną świadomość, iż zwróciłem uwagę tylko na niektóre problemy, to po pierwsze. Po wtóre więcej tu pytań niż odpowiedzi.

Pedagog specjalny i wychowanek to dwa podmioty w procesie rewalidacji. Kim więc dla wychowanka być powinien? Pedagog specjalny to z jednej strony animator, a z drugiej zaakceptowany towarzysz w drodze ku samodzielności i społecznemu funkcjonowaniu. Ukazuje możliwości, ale również pomaga w kreowaniu i wyrażaniu siebie, w zmaganiu się z przeciwnościami tkwiącymi w otoczeniu i z własnymi słabościami. Czy to odpowiedź na postawione w tytule wystąpienia pytanie? To tylko próba przybliżenia się do niej.

W jednym z dokumentów Stolicy Apostolskiej czytamy: „Stając wobec osoby upośledzonej jesteśmy wprowadzani w tajemnicze granice ludzkiej egzystencji i wezwani, by do tajemnicy tej zbliżyć się z szacunkiem i miłością”.

## LITERATURA

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958, PWN.
- Borzyszkowska H., *Osobowość pedagoga specjalnego*. „Szkoła Specjalna”, 1983, nr 1. *Sylwetka absolwenta kierunku studiów pedagogika specjalna*. „Szkoła Specjalna”, 1984, nr 5. *O powinnościach pedagoga specjalnego*. „Kultura i Edukacja”, 1993, nr 1.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa 1948, „Nasza Księgarnia”.
- Doroszevska J., *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981, Ossolineum.
- Eckert U., *Zadania nauczyciela kształcenia specjalnego*. „Szkoła Specjalna”, 1986, nr 2.
- Eckert U. (red.), *Niektóre metody i techniki pracy pedagoga specjalnego*. Warszawa 1994, Wydawnictwo WSPS.
- Eckert U., Poznański K. (red.), *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwojowe*. Warszawa 1992, Wydawnictwo WSPS.

- Gasik W., *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 roku*. Warszawa 1991, Wydawnictwo WSPS.
- Grzegorzewska M., *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*. /Chowanna”, 1938, zeszyt 5. *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I – Warszawa 1947, Cykl II – Warszawa 1958, Cykl III – Warszawa 1961, PZWS. *Wybór pism*. Warszawa 1964, PWN. *Przemówienie na zakończenie roku akademickiego 1965/66 wygłoszone 26 VI 1966 roku w Instytucie Pedagogiki Specjalnej*. „Szkoła Specjalna”, 1967, nr 3.
- Han-Ilgiewicz N., *Potrzeby psychiczne dziecka*. Warszawa 1959, PZWS. *Mozaikowe ścieżki*. Warszawa 1975, „Nasza Księgarnia”.
- Hulek A., *Perspektywy pedagoga specjalnego*. „Rzeczpospolita”, 1983, nr 241.
- Kaprocki B., *Instykt wychowawczy*. Lwów 1934.
- Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe*. Pedagogika. Warszawa, 1981, PWN.
- Korczak J., *Wybór pism*, Warszawa 1958, „Nasza Księgarnia”, tom III.
- Korniszewski F. (red.), *Pedagogika na usługach szkoły*. Warszawa 1964, PZWS.
- Kosakowski Cz., *Przygotowanie nauczyciela szkoły masowej do pomocy dziecku odchylonemu od normy – integracja poczynań* [w:] A. Hulek (red.) *Kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej a służby specjalne – zadania pedagoga*. Studia Pedagogiczne LIX, Warszawa 1992, Ossolineum.
- Kosakowski Cz., *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian* [w:] M. Chodkowska (red.) *Człowiek niepełnosprawny. Charakteria dla profesor Zofii Sękowskiej*. Lublin 1994, Wydawnictwo UMCS.
- Kreutz M., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*. Warszawa 1947, „Nasza Księgarnia”.
- Kuligowska K. (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Warszawa 1991, Wydawnictwo WSPS.
- Lipkowski O., *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa 1971, WSiP.
- Moskal F., *Postawa wychowawcza*. „Życie Szkoły” 1972, nr 10.
- Moszczeńska I., *Instykt nauczyciela*. „Przegląd Pedagogiczny” 1900.
- Mysłakowski Z., *Co to jest „talent pedagogiczny”*. „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1/2.
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, PZWS.
- Pańczyk J., *Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce*. [w:] J. Pańczyk (red.) *Kształcenie specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej*. Warszawa 1995, Wydawnictwo WSPS.
- Sękowska Z. (red.), *Przygotowanie pedagogów specjalnych do nowych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych*. Lublin 1995, Wydawnictwo UMCS.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*. Katowice 1947.
- Ks. Tarnowski J., *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa 1990, ATK.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964, PWN.

## **KONCEPCJA EDUKACJI ANTROPOZOFICZNEJ JAKO JEDNA Z FORM DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGA SPECJALNEGO**

W pedagogice specjalnej termin rewalidacja stosowała M. Grzegorzewska (1964) między innymi w znaczeniu działalności związanych z kompensowaniem, usprawnianiem braków i uszkodzeń oraz dynamizowaniem jednostki. Rewalidacja osób niepełnosprawnych jest złożonym procesem polegającym na przywracaniu im maksymalnej sprawności fizycznej, psychicznej i społecznej oraz tworzeniu w środowisku odpowiednich warunków do ich funkcjonowania (Hulek 1966, Maciarz 1992, Witkowski 1995). Istnieje wiele badań i rozważań na temat skutków niepełnosprawności, znajdujących swój wyraz w różnego rodzaju trudnościach, ale najczęściej jest pomijana sfera osobowościowa i społeczna. Odczuwana dotkliwość niepełnosprawności zależy w wielkiej mierze od stosunku danej osoby do własnego kalectwa, co jest podstawą do realnej oceny własnych możliwości.

Zadaniem pedagoga specjalnego jest stworzenie warunków do ujawniania się aktywności dziecka. I. Obuchowska (1991) wskazuje na dwa kierunki oddziaływania rewalidacyjnego: usprawniający wychowanka i inicjujący jego autorewalidację.

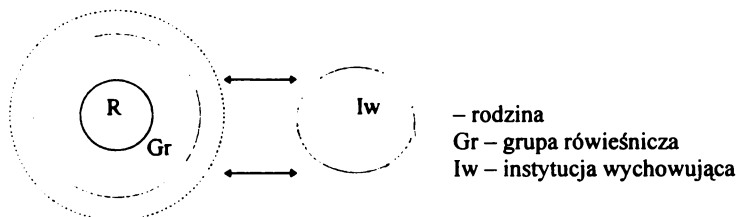
Rozmiary potrzeb w zakresie pracy rewalidacyjnej dotyczą działalności twórczej pedagoga specjalnego w ciągu całego życia jednostki niepełnosprawnej (od okresu prenatalnego do dorosłości, ale i starości). Samostanowienie i autonomia mają zasadnicze znaczenie dla ich aktywnego stosunku rehabilitacji i poczucia własnej wartości. W każdym rodzaju niepełnosprawności jednym z istotnych celów rewalidacji jest usamodzielnienie jednostki.

Niekiedy sądzono, że należy zaplanować nauczanie i to pozwoli osiągnąć rezultaty odpowiadające wynikom programowym placówki specjalnej. Wyrazem tego jest ocena działalności domów opieki społecznej (M. Kościelska 1987).

Podstawową zasadą działania w pracy z osobami upośledzonymi umysłowo jest wspieranie ich rozwoju poprzez różne formy aktywności. Nauczanie ma za zadanie otworzyć przed nimi świat w różnych dziedzinach życia (zjawisk i wydarzeń).

Nowe alternatywne idee pedagogiczne (między innymi próba edukacji antropozoficznej) ukierunkowały nauczanie na umiejętności rozwiązywania problemów

związanych ze środowiskiem społecznym (rodzina, grupa rówieśnicza, instytucja wychowująca itp.). Stan ten ilustruje poniższy schemat:



Rys. 1.

Badania autorów polskich (H. Borzyszkowska 1995, M. Kościelska 1987, W. Pilecka 1995) wykazały, że około 75% dzieci upośledzonych umysłowo żyje i wychowuje się w warunkach niekorzystnych dla ich rozwoju. Podjęcie działań w kierunku poprawy przebiegu rozwoju tych osób daje szansę wyjścia poza krąg upośledzenia. Warto w tym miejscu przytoczyć rezultaty tych badań które ujawniły, że zachowania społeczne dzieci upośledzonych umysłowo rzadko pojawiają się spontanicznie w wyniku zwykłego zetknięcia się z innymi osobami. Trzeba je kształcić w sposób systematyczny i indywidualny. Jeżeli zapomina się wzmacniać dobre zachowania to łatwo można zgubić drogę do dziecka (O. Loovas 1993).

Wszystko co naprawdę możemy zrobić dla dzieci upośledzonych umysłowo wiąże się z poprawą ich kontaktów z otoczeniem. Dobre stosunki między dorosłymi i dziećmi, jak również specjalistami i rodzicami są bardzo ważnym elementem pracy rewalidacyjnej. Istnieje w Polsce szereg inicjatyw starających się realizować te idee wzajemnej współpracy w wychowaniu upowszechniające pedagogikę waldorfską. Założono kilka wspólnot terapeutycznych Wielkiej Brytanii i także w Polsce, które bazują na antropozofii. Osoby w normie intelektualnej żyją, pracują wraz z dziećmi specjalnej troski. Wspólnota antropozoficzna dla dorosłych postawiła wysokie wymagania przed wychowawcami, którzy poza opanowaniem materiału, powinni posiadać umiejętności artystyczne, a nadto moralno-idealistyczne podejście do zawodu. Pedagodzy waldorfscy przestrzegają przed zbyt wczesną i nadmierną intelektualizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego. Podział zajęć wynika z koncepcji pełnego rozwoju człowieka i jego potrzeb pojmowanych w aspekcie fizycznym, psychicznym i duchowym. Przedmioty nauczania dzielą się na:

- przedmioty rozwijające myślenie (matematyka, historia, języki);
- przedmioty artystyczne (rzeźba, malarstwo, muzyka i eurytmia).

Wszystkie wymienione zajęcia traktowane są jednakowo, tzn. matematyka jest równie ważna jak uprawianie ogródka. Wyprowadzanie dzieci na otwartą i estetyczną przestrzeń – może przyczynić się do podniesienia efektywności pracy pedagoga specjalnego. Stare łacińskie przysłowie mówi: „Słowa uczą – przykłady pociągają”, dowodzi to, że warto sięgać po przykłady ilustrujące powyższą tezę.

Edukacja dziecka upośledzonego umysłowo obejmuje:

1. Ocenę rozwoju dziecka i jego potrzeb.
2. Ustalenie z rodzicami typu kształcenia.
3. Określenie programu i warunków jego realizacji w konkretnej placówce.

Nauczyciel odpowiada na pytania:

– jakie metody – w jakim zakresie?

– jakie zasady – w jakim zakresie będą realizowane w przyszłej pracy z dziećmi upośledzonymi.

Praca z dziećmi upośledzonymi umysłowo wymaga opracowania nowych zasad rewalidacji, które pozwalają na bardziej elastyczne programowanie nauki, aby ułatwić przeniesienie jej do otoczenia pozaszkolnego.

Rys. 2. Propozycja zasad rewalidacji w ujęciu edukacji antropozoficznej

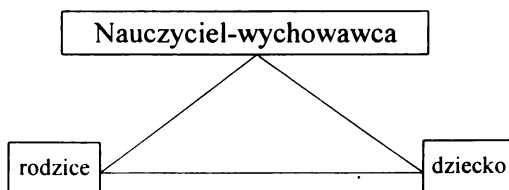


Powyższy rysunek pokazuje zasady, które warto uwzględnić w procesie rewalidacji uczniów szkoły specjalnej. Z punktu widzenia psychodydaktyki kreatywności wyrosła zasada ogólna: nie szkodzić i zasada podmiotowości ucznia i nauczyciela.

Postęp w badaniach naukowych i praktyce pedagogicznej wpłynął na formowanie się nowych zasad rewalidacji, a mianowicie: wczesnego wykrywania i usuwania odchyleń od normy rozwoju dzieci, wieloaspektowego diagnozowania odchyleń i kompleksowego podejścia w ich rewalidacji, elastyczności w systemie oraz integracji społecznej.

W ostatnich latach wskazuje się na konieczność rozwijania działalności rewalidacyjnej w kilku kierunkach: oddziaływanie na osoby niepełnosprawne, środowisko rodzinne i na ogół społeczeństwa (Rys. 3).

Rys. 3. Trójkąt terapeutyczny



Duże zainteresowanie teoretyków i praktyków kształcenia specjalnego, a także administracji szkolnej, rodziców i uczniów wzbudza integracja szkolna. W Polsce przebiega ona na stosunkowo niskim poziomie. Stan taki determinowany jest wieloma utrudnieniami, które można lokować w sferze dydaktyczno-organizacyjnej, wychowawczo-opiekuńczej, społecznej i kadrowej szkoły powszechnej (Łaś 1995). Wielu autorów powodzenie systemu integracyjnego uzależnia od przygotowania do integracji uczniów, rodziców, a szczególnie nauczycieli. Zgodnie z dokumentacją UNESCO (1988) integracja nie może być postrzegana jako indywidualny problem uczniów niepełnosprawnych, ale także jako problem modernizacji szkoły, która musi dać szansę każdemu uczniowi.

Z pewnością dużo jest jeszcze do zrobienia w zakresie teoretycznych założeń procesu rewalidacji. Stopień realizacji zasad rewalidacyjnych związany jest z dostosowaniem wychowania do potrzeb dziecka.

Dla filozofii antropozoficznej dziecko bez względu na jego kondycję umysłową – jest czymś więcej niż mogą na to wskazywać jego możliwości fizyczne. Rudolf Steiner napisał „Cokolwiek się robi w nauczaniu dziecka upośledzonego – będzie się to zawsze łączyło z jego przeznaczeniem”. Nauczyciel lub lekarz może tylko wówczas pracować z dzieckiem, gdy sam czuje siły kreujące, które pomogą dziecku żyć w społeczeństwie. Odpowiedzialność za przeznaczenie dziecka upośledzonego i świadoma tego praca – to dwa niezbędne atuty nauczyciela edukacji leczniczej.

W dzisiejszych czasach wszyscy mówią o „ludzkich relacjach”, „relacjach interpersonalnych”, „psychologii społecznej” itp. Wszystko to świadczy o wzrastającym przekonaniu, że każda ludzka istota jest najbardziej zależna od swego otoczenia i jest głęboko zależna od wpływu ludzi z nią współżyjących w najszerszym tego słowa znaczeniu. Możemy nawet powiedzieć, że człowiek może tylko wówczas być człowiekiem, gdy jest częścią innych istot ludzkich. Wyizolowanie nie jest w stanie rozwinąć swojego człowieczeństwa. Wszyscy jesteśmy zależni od

innych ludzi. Musimy komunikować się z innymi osobami. Każde „ja” potrzebuje swojego „ty”, a każde „mnie” swojego „jej”, „jego” itp.

Jedną częścią składową środowiska jest rodzina, drugą reprezentanci wioski, ulicy lub dzielnicy miasta, trzecią jest wspólnota ludzi mówiąca tym samym językiem, a ostatnią, największą grupą jest gatunek ludzki. Każde dziecko musi odnaleźć siebie i jeśli nie ma dla niego prawdziwej akceptacji i opieki odnalezienie siebie i dostosowanie się do otoczenia może być trudne, a czasem nawet niemożliwe. Niektóre dzieci upośledzone umysłowo doświadczają wielu trudności w akceptacji ich sposobu przystosowania się społecznego. Zawiedzenie rodziców, nieporozumienia ze strony otoczenia, niefachowa interpretacja ich innego wyglądu i zachowania, złe postępowanie środowiska izoluje jednostkę. Jest więc drugim i najważniejszym założeniem wszystkich ośrodków terapeutycznych antropozoficznych – doprowadzić i dostosować środowiska społeczne do prawidłowych zasad życia we wspólnocie, aby zaistniała w niej integracja dziecka i dorosłego.

Istnieją również wspólnoty sfery życia, które również mają swoje zasady. Do nich należy zaliczyć poważne traktowanie indywidualnych potrzeb ludzi. Każdy członek wspólnoty ma prawo do powiedzenia tego co myśli o pracy, jaką przyszło mu wykonywać. Głos każdego z nich musi być uwzględniony. Również każdy pomocnik wychowawcy musi być odpowiedzialny za pracę którą wykonuje, a którą uprzednio sam uznał dla siebie za odpowiednią.

Antropozoficzne szkoły dla dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo są instytucjami publicznej opieki społecznej o wolnym uczestnictwie. Przyjęcie do szkoły jest niezależne od pochodzenia, narodowości i przekonań religijnych. Program nauczania jest zdeterminowany poprzez kontekst rozwijania zdolności dziecka upośledzonego umysłowo.

Pedagodzy i lekarze, którzy biorą udział w życiu szkolnym, na równych prawach wspólnie pracują nad opracowaniem programów medyczno-leczniczo-pedagogicznych dla poszczególnych jednostek. Nauczyciel specjalnej szkoły antropozoficznej realizuje program nauczania, wybierając takie tematy, jakie wydają mu się słuszne. Zasady programu nauczania opierają się na fazach rozwojowych dziecka zależnych od jego wieku chronologicznego. Obowiązują one wszystkie dzieci, nawet te najbardziej upośledzone. Nauczyciel jest jednak wolny w wyborze tematu lekcji uzależniając go od możliwości dzieci. Opiera się on w swojej decyzji na fundamentalnej antropozoficznej znajomości człowieka.

Obok podstawowych lekcji wspólnoty proponują również terapie indywidualne i grupy treningowe dla dzieci i młodzieży z tym samym rodzajem upośledzenia. Szkoły te zajmują się opieką i edukacją przebywających w nich podopiecznych, w wieku od 6 do 19 lat.

Program szkoły specjalnej opartej na antropozoficznych zasadach nauczania opiera się głównie na kontraście pomiędzy lekcją główną a innymi lekcjami. Lekcja główna bardzo mocno w swoich treściach bazuje na procesie dojrzewania, tak jak cały program nauczania. Ta właśnie droga rozwoju każdej indywidualności

odwzorowuje rozwój ludzkiego rodzaju poprzez filogenezę do ontogenezy. Główna lekcja eksponuje grupę podobnych wiekiem podopiecznych i materiał dla ich wieku rozwojowego bez względu na uszkodzenie ich zewnętrznego funkcjonowania. Rozwój współpracy i silna dynamika oparta jest na ciszy i spokojnej atmosferze w klasie. W programie pozostałych lekcji, poza lekcją główną, szczególna uwaga jest poświęcona indywidualnej terapii i wówczas podstawowym procesem uczenia są małe grupy lub pojedyncze dzieci. Zajęcia w małych grupach obejmują: ćwiczenia ruchowe, przedmioty artystyczne (prace ręczne, plastyka, muzyka) i terapie lecznicze. Poza sposobem pojmowania upośledzenia, edukacja lecznicza proponuje specjalne ćwiczenia. Dla niektórych dzieci są to zwykłe ruchy eurytmiczne, dla innych jest to jeden wers wiersza, który jest deklamowany po całym roku nauki. Tak indywidualne podejście do dziecka wymaga małych klas i jeśli to jest możliwe prowadzenia przedmiotów do momentu ich ukończenia przez tego samego nauczyciela.

U dziecka wymagającego specjalnej troski, tak jak u dziecka zdrowego, powstaje chęć poznania świata i zrozumienia jego praw. Dziecko upośledzone umysłowo jawi nam się przeważnie jako opóźnione w rozwoju motoryki, w rozwoju mowy i myślenia. Jednak przez stymulację lub pobudzenie jego sił życiowych, możemy nadać prawidłowego znaczenia całemu systemowi edukacji specjalnej. Najważniejsze jest, aby objąć opieką dziecko zaraz po urodzeniu, gdyż w tym okresie życia „siły są tak wielkie”, że specjalnie stymulowane i ukierunkowane dają ogromną poprawę. Stymulacja odbywa się w tym okresie rozwoju dziecka przede wszystkim przez działalność artystyczną: gry i zabawy ruchowe. Poprzez te formy działania dziecko poznaje drogę do różnych miejsc jego otoczenia, poznaje również własne ciało. Śpiew, pierwsze rysunki lub modelowanie wzbudza w nim przyjemność własnych dokonań. Przyjętą zasadą w edukacji leczniczej jest, aby wszystkimi zachętami i tym co posiadamy w otoczeniu, dać dziecku możliwość odegrania kreowanych przez niego ról. Bodźcem w tym kierunku są różnorodne formy rozbudzania fantazji: stymulujące zabawki zrobione w prosty sposób z naturalnych materiałów, w prostej formie i wyrazistych kolorach.

Właściwe pole do działań pedagoga specjalnego to „rozbudzanie uzdolnień dziecka pod wpływem świata otaczającego”. Wpływy te zaczynają się od pożywienia a kończą na doznaniach i myślach otaczającego dziecko świata.

W okresie przedszkolnym i szkolnym bardzo intensywnie musi być pielęgnowana mowa dziecka. Mowa czyni możliwym świadomą wymianę myśli pomiędzy wewnętrznym i zewnętrznym światem, czyni bogatym i szlachetnym rozum, a chęci i zamierzenia – aktywnymi. Dlatego specjalne ćwiczenia wymowy i recytacja wierszy jest integralną częścią każdej lekcji. W konsekwencji mowa może dla dziecka upośledzonego umysłowo stać się bogatym doświadczeniem duchowym.

Poprzez bajki o wrózkach, opowieści i legendy dziecko jest stopniowo wprowadzane z wnętrza swojego dzieciństwa i zapoznawane ze światem dorosłych. Wiedza o człowieku, zwierzętach, roślinach i minerałach, prezentowana jest

w obrazkach i zawsze w powiązaniu z człowiekiem, umożliwiając dziecku poznać otaczający go świat i dać mu poczucie przynależności do niego.

W edukacji specjalnej stosowana jest silna selekcja tematów, jakie mogą być zaprezentowane. Pewne dziedziny wiedzy są akcentowane, a pewne wręcz pomijane w tematyce lekcji. Dzieci uczą się pisania, czytania i arytmetyki poprzez uczestniczenie we wszystkich formach aktywności własnej jak: bieganie, rysowanie, spacerowanie, klaskanie, rytmiczna wymowa. W ten właśnie sposób mogą być osiągnięte terapeutyczne efekty oddziaływań wychowawczych.

Poprzez połączenie aktywności słuchania i śpiewania lub gry na instrumencie istnieje możliwość rozbudzenia percepcji i własnej ekspresji. Muzyka jako „mowa” tonów również rozwija dobrze społeczne obyczaje.

Zdrowe dziecko gdy rysuje i maluje, podczas wykonywania tych czynności „rozmawia” i pokazuje. Może w ten sposób uzewnętrznic swoje doświadczenia. W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo ich życie wewnętrzne musi być najpierw rozbudzone tak, aby mogły one zrozumieć siebie, swoje własne możliwości, rozwinąć fantazję i umieć wyrazić własne chęci. W malarstwie dzieci używają kolorów w nawiązaniu do wnętrza swojej duszy. Dziecko uczy się w szkole antropozoficznej doświadczać, że czerwony kolor jest ciepły jak ogień, niebieski jest milczący i zimny. W malowidłach żółty kolor oznacza zadowolenie i dlatego używany bywa jako kolor odblaskowy.

Dzieci upośledzone umysłowo, jak i inne dzieci, mogą być wyuczone umiejętności praktycznych z naciskiem położonym na pracę manualną. Lekcje prac ręcznych jak wyszywanie, szycie, robienie na drutach, dziewiarstwo i tkactwo nie mają tylko głębokiego znaczenia praktycznego, ale również rozwijają wyobraźnię dziecka. Praca plastyczna i modelowanie przysparza dziecku doświadczenia z formą i zadowolenia z poznania różnych kształtów.

Na lekcjach ogrodnictwa dzieci uczą się o potrzebie pracy i o tym, jak pracę zastosować w praktyce. Kiedy pracują na roli, sadzą jarzyny i zbierają owoce, doświadczają nowych doświadczeń, uczą się cierpliwości i dokładności.

W grupach wiekowych są również stosowane wszelkiego rodzaju gry ruchowe i zabawy.

Jakkolwiek wiele wspólnot zakłada formalne klasy szkolne, to jednak podstawowa wizja edukacji jest związana bardziej z całą drogą życia codziennego, niż z podstawowymi aktywnościami realizowanymi w zespołach klasowych.

We wspólnocie role są rozpisane, praca i dyżury przydzielone, należy sporządzić raporty, a program dnia jest z góry ustalony i przepełniony zajęciami, pracą i obowiązkami „rodzinnymi”.

Jednym z procesów, którym podlegają we wspólnocie jej mieszkańcy są interakcje. Odbywa się to dzięki wspólnemu mieszkaniu, dzieleniu życia ze sobą. Wszystkie decyzje i wszystkie problemy są poruszane na zebraniach wspólnoty. Wszyscy są w jakiś sposób pod wpływem współmieszkańców i nie ma ucieczki od pewnych sytuacji i zachowań, które mogłyby być możliwe na zewnątrz wspólnoty.

Jeden z upośledzonych stwierdził, iż: „Przez 24 godziny zdarza się tutaj tyle różnych sytuacji i reakcji ludzkich, których bym nie spotkał nigdy w świecie zewnętrznym”.

Kolejnym elementem socjoterapii wspólnot terapeutycznych jest eksploracja. Podczas całego dnia upośledzeni mają możliwość obserwowania innych, ich reakcji i zachowań. Pod koniec dnia wszystkie te obserwacje są przedyskutowywane z pomocnikami wychowawców i opiekunami oraz rodzicami.

W ten sposób osoby upośledzone umysłowo poznają same siebie w relacji z innymi ludźmi.

Trzecia cecha socjoterapii wspólnoty terapeutycznej to eksperymentowanie, czyli próba różnych pozytywnych zachowań ludzkich.

Socjoterapia jest więc szeroko stosowana we wspólnotach angielskich i polskich, gdyż jest to najłatwiej dostępna forma terapii dla ludzi żyjących w grupie. Wspólnota jest definiowana jako grupa osób związanych ze sobą wspólnym życiem, wspólnymi interesami. Konstruuje ją więź członków zespołu. Najprostszą i jednocześnie najważniejszą wspólnotą jest rodzina, która zaspokaja liczne potrzeby człowieka, a wśród nich właśnie potrzebę więzi, afiliacji, przynależności, miłości. Wspólnoty terapeutyczne stworzone są na wzór rodzin, wspólnie żyjących osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

„Termin wspólnota terapeutyczna oznacza, że odpowiedzialność za sposób traktowania dziecka nie jest zależna od wszystkich innych członków wspólnoty”. Do najważniejszych zasad wspólnot terapeutycznych możemy zaliczyć:

- odbywanie regularnych spotkań całej wspólnoty,
- przekonanie, że problemy indywidualnej jednostki są najważniejsze i mają szansę być rozwiązane w toku dyskusji członków wspólnoty,
- analizowanie społecznych działań wspólnoty,
- popieranie komunikatywności,
- zapewnienie prawa każdego członka wspólnoty do próby różnych form aktywności,
- kontrolowanie ról i zachowania pacjentów, i personelu.

W niniejszym doniesieniu pokazano tylko jeden aspekt działalności pedagoga wrażliwego na działania innowacyjne.

Warunkiem istnienia skutecznych metod i form pomocy specjalnej jest z jednej strony baza, a z drugiej kadra nauczycielska – terapeutów posiadających umiejętności organizowania zarówno pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak i terapeutycznej.

Przygotowanie pedagogów specjalnych do pracy rewalidacyjnej musi uwzględnić nie tylko potrzeby szkolnictwa specjalnego, ale również potrzeby innych placówek organizacyjnych, opiekę, kształcenie i czas wolny osób upośledzonych. Zasadniczą formą kształcenia nauczycieli szkolnictwa specjalnego muszą stanowić pełne studia magisterskie z zakresu pedagogiki specjalnej. Absolwent tego kierunku studiów musi wykazać się umiejętnością pewnych technik związa-

nych z profilaktyką, diagnozą, usprawnianiem uszkodzonych funkcji i kompensacji braków psychicznych i fizycznych u dziecka.

Dla dalszego rozwoju systemu kształcenia pedagogów specjalnych konieczne jest sformułowanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Kim jest pedagog specjalny, a kim powinien być?
- Jak on jest przygotowany do szeroko rozumianej roli nauczyciela, wychowawcy i terapeuty?
- Jaki czynnik warunkuje proces rewalidacji osób upośledzonych?

Celem uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania konieczne jest podjęcie kompleksowych badań nad efektywnością kształcenia pedagogów specjalnych w nowej sytuacji ekonomicznej.

## LITERATURA

Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa 1995, WSPS.

Jopkiewicz A. red., *Edukacja i rozwój*. Kielce 1995, I.T.E.

Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1964, PWN.

Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa 1986, PAWL.

Kościelska M., *Spoleczne uwarunkowania funkcjonowania osób upośledzonych umysłowo* [w:]

Kowalik, S. Nowak, S. Wałkiewicz (red.), *Optymalizacja oddziaływań rehabilitacyjnych na osobę upośledzoną w warunkach DPS*, Leszno 1987.

Pańczyk J. red., *Kształcenie specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej*. Warszawa 1995, WSPS.

Lievengoed B., *Etapy rozwoju dziecka*. Warszawa 1992, PWN.

Lievengoed B., *Phases*. London Rudolf Steiner Press, 1979.

Lovaas O. I., *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP 1993.

Łaś H., *Indywidualna praca rewalidacyjna z dzieckiem niepełnosprawnym umysłowo* [w:] *Roczniki pedagogiki specjalnej*, red. J. Pańczyk, Warszawa 1993, WSPS.

Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Poradnik dla nauczycieli. Warszawa 1992, WSiP.

Obuchowska I., *O autorewalidacji* [w:] *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, pod red. K. Kuligowskiej, wyd. WSPS, 1991.

Pilecka W., *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, red. W. i J. Pileccy. Wydawnictwo Naukowe WSP Kraków 1995.

Sękowska Z., *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1982, PWN.

Tomasik E., M. Grzegorzewska, *Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa 1985, WSPS.

Williams P., *Special Educational Needs* [w:] *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge. London and New York 1990.

Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych* (13 rodzajów niepełnosprawności). Warszawa 1993, MDBO.

# W stronę terapii pedagogicznej

Bożena Grochmal-Bach

### PSYCHOTERAPEUTYCZNE I INTEGRACYJNE KSZTAŁCENIE PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

„Musimy otworzyć nasze szkoły, by weszło do nich życie”<sup>1</sup> (B. Śliwerski, 1992).

Do tej pory dzieci w szkole powinny rozwijać swoją osobowość, swoje zainteresowania i zdolności. Natomiast aktualnie – powinno się kształcić wychowanków w sposób wzmacniający, wspierający i to nie tylko zdrowych uczniów, ale również niepełnosprawnych, bowiem będą nam potrzebni ludzie coraz bardziej samodzielni, twórczy, zdolni do podejmowania decyzji, ludzie nonkonformistyczni, dysponujący własnym systemem wartości etycznych.

Musimy więc stworzyć takie szkoły, aby poprzez edukację dzieci niepełnosprawne miały przed sobą jakąś szansę życiową, aby nie stały się ludźmi drugiej kategorii.

Zróżnicowanie kształcenia jest więc kluczem do rehabilitacji i do sprawliwej, demokratycznej szkoły.

Szkoła demokratyczna to taka, w której każdy uczy się zgodnie z własnymi możliwościami i zgodnie z indywidualnymi uwarunkowaniami. Dzieci i nauczyciele muszą przeciwstawiać się przestarzałym planom nauczania oraz obecnym instytucjom edukacyjnym, które krytycznie ocenia pedagogika wyzwolenia.

„Mówiąc najogólniej strategia pedagogiki wyzwolenia polega na doprowadzeniu do uczynienia ludzi władnymi posługiwania się własnym głosem, wyrażenia własnej wizji świata, artykułowania swych interesów – i do robienia tego w taki sposób, aby osiągnąć rzeczywiste wyzwolenie narzucanych instytucjonalnie definicji sytuacji, czy przekroczyć strukturalne ograniczenie procesu uczenia się” (T. Szkudlarek, B. Śliwerski 1993)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków, 1992, s. 32.

<sup>2</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 1993, s. 37-38.

Pedagogia wyzwolenia dopuszcza, że indywidualne i społeczne zmiany mogą odbywać się na drodze zmiany całego systemu.

Wiąże się to i wynika z pedagogiki krytycznej, gdzie ani pedagog ani młodzież nie chcą identyfikować się z założeniami systemu edukacyjnego.

W pedagogice specjalnej można również przedstawić następujące instytucje, które spełniają określone kryteria: są opozycyjne wobec zinstytucjonalizowanego systemu szkolnego, gwarantują pełną dobrowolność w odniesieniu do środków nauczania i uczenia się, przy czym można te instytucje nazwać szkołami alternatywnymi czy szkołami oporu.

Pedagogowie winni w tych szkołach zastosować humanistyczny aspekt rehabilitacji, w którym konieczna jest integracja procesu rewalidacji z wychowaniem dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Integracja w rozumieniu pedagogów i wychowawców – musi stanowić „wiązaną w jedność” elementów biopsychospołecznych, skierowanych w kierunku dzieci odchylonych od normy.

Pedagogowie muszą uświadomić sobie, że przyczyną wielu chorób w wieku dziecięcym jest zakłócenie środowiska biologicznego i społecznego, a przy przedłużającym się przebiegu choroby – stan psychiczny dzieci wpływa na reakcje jednostki i interpersonalne kontakty.

Duże znaczenie – ma możliwość stymulowania u dzieci zachowań motywacyjnych, przy czym u dzieci niepełnosprawnych związana jest ona z moderowaniem potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych. Niezaspokojenie potrzeb w dostatecznym stopniu – ujawnia się we wzroście napięcia emocjonalnego, nadmiernej pobudliwości psychoruchowej, lęku oraz agresji, co wyraźnie odbija się na skuteczności oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych.

W związku z efektywnością działań w stosunku do dzieci, kształcenie specjalne winno u pedagogów wykazywać umiejętności posługiwania się różnymi bodźcami (np. wzrokowymi, słuchowymi, dotykowymi itp.), które z kolei mają „wyrzucić” spostrzeganie sensoryczno-motoryczne i semantyczno-operacyjne.

Tak więc dobór właściwych metod i wzorców postępowania powinien opierać się o ocenę – możliwie najwcześniejszą – umiejętności dziecka w wyrównywaniu odchyleń i braków.

Wielokierunkowe funkcje wychowawczo-dydaktyczne w kształceniu specjalnym winny daleko odbiegać od jednokierunkowego przygotowania zawodowego. Należy zatem wymagać od studenta umiejętności posługiwania się wiadomościami z zakresu takich specjalności jak: laryngologia, okulistyka, neurologia, psychiatria z psychoterapią, psychologia, logopedia, biologia czy socjologia.

Przy kształceniu pedagogów specjalnych, każdy student powinien rozumieć sens i cel swojej pracy, która wyróżnia się nie tylko opiekuńczym nastawieniem do dzieci, ale również chęcią oddziaływania na swych wychowanków.

Optymalizacja procesu nauczania jako wynik swoistego posłannictwa, integruje w swym charakterze ideały wychowawcze i prawidłową rewalidację.

Szczególnie istotna jest opieka nad jednostkami z kręgu patologii społecznej. W tym czasie ustalamy przyczyny środowiskowe i rozwiązujemy kompleksowo trudności rodzinno-społeczne, wychowując te dzieci w sposób indywidualny i korygując zmiany w ich zachowaniu i postępowaniu.

Czyli, oddziaływania owe świadczą o możliwościach przezwyciężenia napięć dystresowych, lęków i niepowodzeń oraz pogodzenia się z cierpieniem. Sytuacje tego rodzaju zmuszają pedagogów do wysiłku psychoterapeutycznego, które ma wyrobić u dzieci pozytywny obraz samego siebie.

Wg V. Frankla, wiele osób ma wątpliwości z podstawowym pytaniem – jak żyć?, jaki jest sens życia?, co ma wartość, a co nie?. Podejście terapeutyczne, jakie w tym wypadku stara się znaleźć V. Frankl – to znalezienie indywidualnego sensu życia.

Wartości związane z chorobowymi zmianami osobowości znajdujemy wówczas, kiedy dziecko niepełnosprawne rozumie sens swego cierpienia i poświęca się dla innych. Realizacja wyższego rzędu celów i wartości ponadosobistych – pozwala łatwiej znosić trudności. To również muszą przekazać dzieciom odpowiednio wykształceni nauczyciele. U dzieci niepełnosprawnych, pozbawionych możliwości realizowania wartości twórczych i doznaniowych – duże znaczenie mają wartości postawy. Dziecko niepełnosprawne, skazane na cierpienie – realizuje wartości postawy poprzez akceptację własnych odchyłeń od normy i znoszenie trudności w miarę prawidłowo. Ostateczny sens cierpienia Frankl próbuje znaleźć w nawiązywaniu do systemu wartości absolutnych<sup>3</sup>. Znalezienie lub odbudowanie dobra w dziecku cierpiącym i otwarcie się jego w stronę innych – stanowi formę miłości do człowieka i miłości do świata. Dlatego każdy pedagog specjalny powinien pozwolić dziecku niepełnosprawnemu – na „przerastanie siebie” i rozwijanie się właśnie w przedstawiony sposób.

Zaspokojenie potrzeby sensu życia u dzieci niepełnosprawnych, jest w przypadku pedagogów – przyjęciem pewnej postawy etyczno-filozoficznej (filozofii życia) i trzymanie się jej założeń w codziennym postępowaniu.

Zmiany, jak przewidywał Z. Mysłakowski, powinny przenieść punkt ciężkości „na wyrobienie takich dyspozycji i uzdolnień, takiej samodzielności postaw, które tę jednostkę czyniły zdolną do autokreacji, do stałej gotowości rekonstrukcji doświadczenia, rekonstrukcji własnych stereotypów dynamicznych”<sup>4</sup>.

Wielość metod stosowanych aktualnie przez nauczycieli, różnorodność podejść reprezentowanych przez poszczególne kierunki naukowe również w zakresie psychoterapii, znacznie utrudnia – ocenę faktów i ich wartościowanie przy indywidualnym zastosowaniu do dzieci.

---

<sup>3</sup> S. Kratochwil, *Psychoterapia*. PWN, Warszawa, 1980.

<sup>4</sup> Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane*. PZWS, Warszawa, 1971.

Pedagog specjalny jako jednostka zorientowana w różnych metodach i technikach – może być przedstawicielem terapii skierowanej bezpośrednio albo na dziecko albo na osoby z jego otoczenia.

Sz szczególnie istotnym jest uzyskanie efektów terapeutycznych poprzez oddziaływanie na osoby z otoczenia dziecka, spełniające w jego życiu ważną rolę, jak rodzice, rodzeństwo, inni członkowie rodziny, rówieśnicy itp. Również do form terapii pośredniej należy zaliczyć działania zmierzające do wytworzenia w środowisku dziecka niepełnosprawnego – psychoterapeutycznej atmosfery, w oparciu o dostępne formy artoterapii.

Zarówno pozytywny kontakt dziecka z rodziną, jak również psychoterapeutyczna atmosfera w zakładach opiekuńczo-wychowawczych, sanatoriach czy szpitalach – znacznie skracają okres leczenia i rehabilitacji, przywracając jednostce chorej poczucie sensu i wartości życia.

W terapii skierowanej bezpośrednio na dziecko, pedagog najczęściej posługuje się psychoterapią podtrzymującą, która w praktyce znajduje szerokie zastosowanie, usuwa bowiem u dziecka cierpiącego – poczucie osamotnienia i zagrożenia, poprzez zredukowanie ujemnych emocji.

W terapii można zastosować metody relaksacji somatycznej (trening antogeny J.H. Schultza czy Jacobsona), terapię zabawową, ruchową, zajęciową, terapię pracą czy arteterapię (terapia sztuka)<sup>5</sup>.

Kiedy sztuka przeniknie programy kształcenia specjalnego – możemy wówczas mówić o uczeniu dzieci „od wewnątrz”, czyli o autokreacji.

Wielopłaszczyznowość sztuki w pedagogice holistycznej pomaga w korygowaniu zaburzeń interpersonalnych oraz dąży u dzieci do nadania życiu wartości, celu i sensu przy wzroście poczucia własnej wartości.

Rewalidacja dzieci niepełnosprawnych niesie ze sobą coraz pozytywniejszy stosunek do świata, ludzi i samego siebie poprzez intensyfikację przeżyć oraz motywację do ekspresji.

Przykładem takiego działania jest terapia kreatywna, która ma na celu zainicjowanie i ukierunkowywanie rozwoju osobowości. Terapia ta dąży – na drodze doskonalenia mechanizmów przystosowawczych – do wytworzenia takiego stanu, w którym dziecko potrafi ocenić siebie i swoją wartość oraz kontrolować siebie i swoje otoczenie. Terapia kreatywna spełnia funkcję korekcyjną, stymulacyjną i regulacyjną.

Można do niej włączyć zarówno elementy rytmiki, śpiewu, proste tańce, ćwiczenia psychogimnastyczne, różne formy muzykoterapii, ekspresję plastyczną, biblioterapię – akcentującą odpowiednią literaturę do przemyślenia, i imagoterapię – polegającą na systematycznym naśladowaniu przez dziecko obranego idealnego wzoru z literatury pięknej, teatryku, zajęcia encounter itp.

---

<sup>5</sup> S. Krotchwil, *Zagadnienia grupowej psychoterapii i nerwic*. PWN, Warszawa, 1986.

Każde dziecko niepełnosprawne poprzez autoidentyfikację i autorefleksję, a potem autokreację, stara się w procesie rewalidacji ujawnić coraz to pozytywniejszy stosunek do świata, ludzi i do samego siebie.

Z odpowiednią diagnozą u dzieci odchylonych od normy i z optymalną terapią – studenci powinni zapoznać się, razem z nowymi wielokierunkowymi metodami kształcenia. Do tej pory u pedagogów brakuje przygotowania psychoterapeutycznego i odpowiednich ćwiczeń praktycznych umożliwiających przeprowadzenie odpowiedniej diagnozy i terapii.

Jak podaje J.M. Bocheński w „Podręczniku mądrości tego świata”<sup>6</sup> – jednostka, tak samo niepełnosprawna – indywidualnie patrzy na siebie w kontekście i w zwierciadle społeczeństwa, jest osobą myślącą i czującą niezależnie od innych.

Właśnie ta niezależność, ten indywidualizm w ramach podmiotowości dziecka – pozwalają znaleźć sens, cel i wartości życia.

Zarówno kształtowanie dojrzewania emocjonalno-wolicjonalnego, jak również stymulowanie percepcji poznawczo-wartościujących i sprawności psychoruchowej – warunkują nowy, inny charakter kształcenia pedagogów specjalnych<sup>7</sup>.

Każda osoba podejmująca studia z pedagogiki specjalnej powinna i musi poznać samego siebie i w zależności od sytuacji – zmieniać swój charakter i formować swoją osobowość tak, aby w kontaktach z dziećmi – efektywnie dążyć do rozwijania w nich nastawienia prospołecznego i miłości do otoczenia, jako najważniejszych zasad poczucia sensu życia.

Podsumowując zasady kształcenia pedagogów specjalnych należy zauważyć, że celem edukacji nie będzie zasklepienie w naukowym trudzie homo sapiens, ani technokratyczny pedagog – homo faber, ale wszechstronny i harmonijny homo creator, aktywnie eksponujący cechy twórczej osobowości i mający u dzieci niepełnosprawnych ujawnić cel i sens życia.

## LITERATURA

Bocheński J., *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1992, Wyd. Philed.

Grochmal B., *O potrzebie integracyjnego kształcenia pracowników w pedagogice specjalnej*.

K. Kuligowska (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*. Warszawa 1991, Wyd. WSPS.

Krotochwil S., *Zagadnienia grupowej psychoterapii nerwic*, Warszawa 1986, PWN.

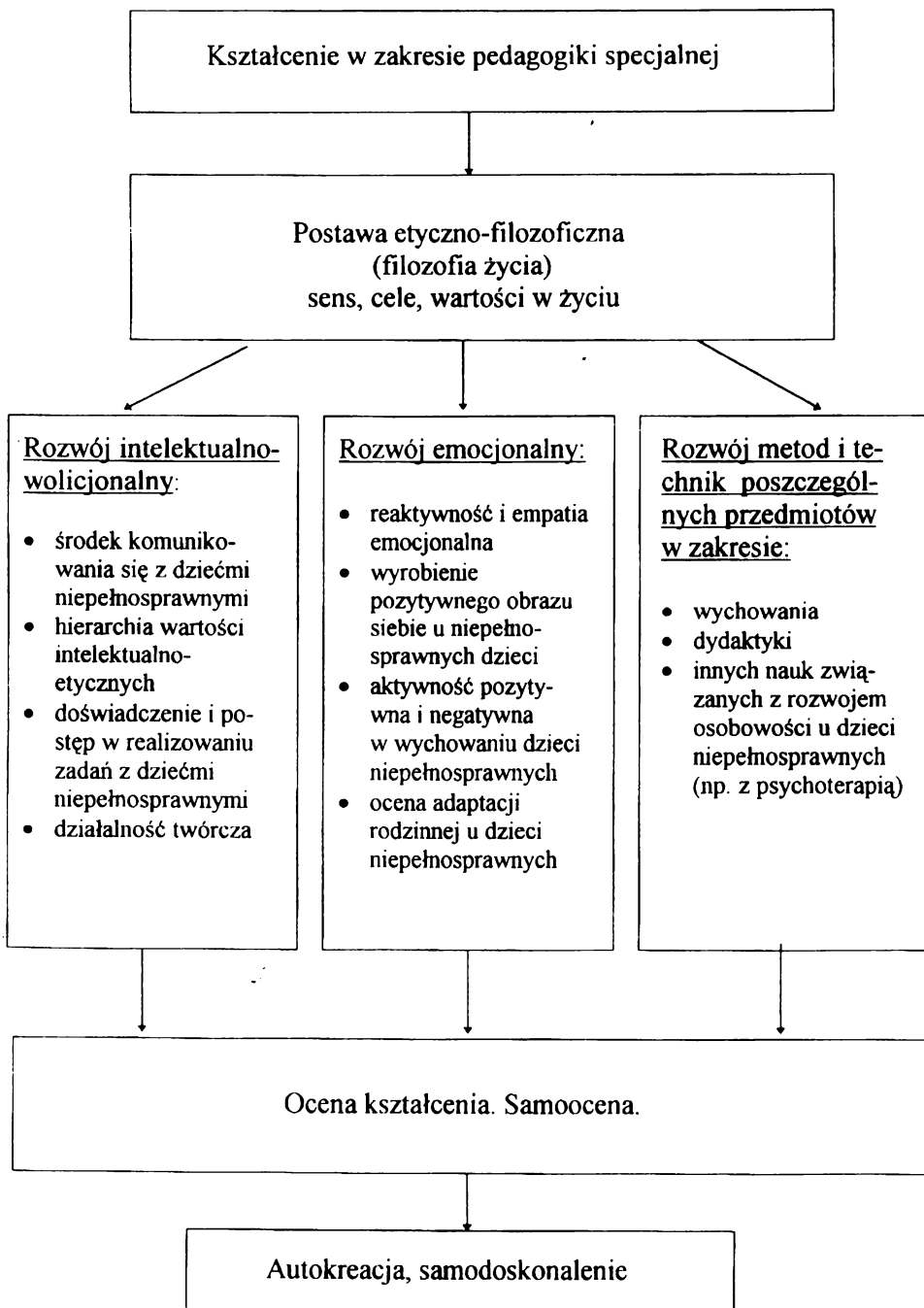
Śliwierski B., *Edukacja w wolności*. Kraków 1992, Wyd. IMPULS.

Szkudlarek T., Śliwierski B., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1993. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

---

<sup>6</sup> J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*. Wyd. Philed. Kraków, 1992.

<sup>7</sup> B. Grochmal-Bach, *O potrzebie integracyjnego kształcenia pracowników w pedagogice specjalnej*. K. Kuligowska (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*. Wyd. WSPS, Warszawa, 1991.



## **KOMPETENCJE PEDAGOGA SPECJALNEGO W NOWOCZESNEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA**

W ostatnim dziesięcioleciu nastąpił znaczny postęp w kształceniu pedagogów specjalnych oraz w kształceniu dzieci niepełnosprawnych. W odniesieniu do pedagogów wymiernym wyrazem jest wzrastająca ilość nauczycieli i wychowawców, z przygotowaniem specjalistycznym na poziomie magisterskim i studiów podyplomowych. Natomiast w kształceniu dzieci niepełnosprawnych postęp dokonany został w zakresie rozszerzenia form i jakości kształcenia. Jednak zgodnie z zasadą ewolucjonizmu, rozwój nauk: medycznych, społecznych, psychologicznych i pedagogicznych pociąga konieczność zmian w treściach i organizacji edukacji nauczycielskiej, w tym także edukacji pedagogów specjalnych.

Akcentowane coraz powszechniej w świecie dążenia do integracji europejskiej, głoszenie idei edukacji globalnej, edukacji aksjologicznej, także edukacji integracyjnej, stawia wyzwania przede wszystkim przed stanem nauczycielskim, bowiem bez ich udziału nie będzie możliwe urzeczywistnienie tych zmian na gruncie polskim.

Jak dotąd w polskich szkołach wyższych pedagogicznych przeważa kształcenie o charakterze koncepcji pragmatycznej wynikającej z filozofii edukacji adaptacyjnej. Obecnie, w publicystyce naukowej, daje się zauważyć silna, o interdyscyplinarnym charakterze tendencja do zmiany filozofii edukacji nauczycielskiej z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną. Fakt ten napawa wielkim optymizmem, ale aby uzyskać wymiar realizacyjny winien zostać wprowadzony i upowszechniony w uczelniach kształcących wszystkich pedagogów.

Z tym z kolei łączy się konieczność przemian teleologii edukacyjnej (Lewowicki 1990) odnośnie do treści, a także hierarchii celów kształcenia, w tym także edukacji specjalnej. Pożądana aktualnie hierarchia celów kształcenia to: świat wartości, postaw, pomoc w samorozwoju, autonomii, kreatywność jednostki.

Oczekiwanie na pedagoga specjalnego posiadającego umiejętności:

- otwartego komunikowania się z ludźmi,
- radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, konfliktowych,
- otwartego na wiedzę,
- rozwiązującego profesjonalnie problemy dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny,
- niekonformistycznego,

– o realnych, nie deklaracyjnych umiejętnościach empatycznych i instrumentalnych,

oto implikacje wyznaczające zmiany w edukacji specjalnej.

W rozważaniach przybierających charakter pytania otwartego: jakie zatem winny być treści kształcenia pedagogów specjalnych? wydaje się pomocne sformułowanie pytania: jak winniśmy pojmować kompetencje pedagoga specjalnego?

Sądę, że wskazanie tych kompetencji pozwoli na uściślenie obszaru wiedzy przekazywanej studentowi; pozwoli zaproponować nazwę przedmiotów niezwykle istotnych dla pedagogów specjalnych (dla pedagogów w ogóle).

Pragnę podkreślić, iż nie bez znaczenia jest ich następująca kolejność:

1. kompetencje komunikacyjne,
2. kompetencje autonomiczne i autokreacyjne,
3. kompetencje instrumentalne,
4. kompetencje usprawniające.

Swoiste paradygmaty kompetencji pedagoga specjalnego winny wyznaczać pojęcia używane przez reprezentantów psychologii i pedagogiki humanistycznej (od Kar-tezjusza poprzez Montessori, Freineta, Rogersa): akceptacja, otwartość, zaufanie, kontakt, wsparcie, partnerstwo, autonomia, kreacja itd.

Stąd nauczanie przyszłego pedagoga specjalnego takich strategii, zwanych także umiejętnościami, jak komunikowania uczuć, potwierdzania zrozumienia, okazywania akceptacji (werbalnie i pozawerbalnie), oferowania pomocy, wreszcie przekazywania obrazu świata dziecku niepełnosprawnemu – jest wskazaniem na treść jednego z elementów wiedzy psycho-pedagogicznej w edukacji specjalnej.

Niezwykle istotne znaczenie, wręcz strategiczne, winniśmy przypisać procesom komunikacji, w tym wzajemnym związku między poznawaniem, a komuniko-waniem w kontekście skutecznych elementów (aktów) dyskursu edukacyjnego: lekcyjnego, teoretycznego, treningowego.

Zatem konieczność zapoznania studenta z różnymi teoriami komunikacyjnymi i dopiero na tej bazie kształtowanie umiejętności komunikacji interpersonalnej implikuje wprowadzenie np. przedmiotu „Procesy komunikowania interpersonalnego” lub (może słusniejsza nazwa) „Podstawy komunikacji pedagogicznej”.

Aby pedagog specjalny posiadał kompetencje komunikacyjne, a także kompetencje autonomiczne i autokreacyjne, należy wprowadzić dla wszystkich studentów pedagogiki specjalnej trening interpersonalny. Przy czym kierując się sprawdzoną zasadą: im wcześniej tym skuteczniej, zajęcia takie winny być wprowadzone na początku I roku studiów. Byłyby one także sprawdzianem dla samego studenta w kontekście wyboru przez niego tak specyficznie odpowiedzialnego zawodu!

Udział studenta w treningu interpersonalnym, odgrywanie ćwiczeń i ról w sytuacjach symulacyjnych to nic innego jak nauczanie poprzez przeżywanie i działanie; metoda propagowana od początku XX w. (idee koncepcji Nowego Wycho-

wania: C. Freinet, M. Montessori, E. Claparede, J. Korczak, M. Falska, S. Szuman).

Na tak rozumianej bazie kształtowanie umiejętności zachowań sytuacyjnych i umiejętności interpretacyjnych – m.in. brak istotnych w diagnozowaniu zachowań dziecka niepełnosprawnego – tworzy z kolei podstawę do efektywnej realizacji w praktyce pedagogicznej metody wpływu osobistego.

Uczenie ekspresyjnych form komunikacji interpersonalnej werbalnej i niewerbalnej, ukazywanie problemów związanych z porozumiewaniem się prowadzi ostatecznie do rozumienia relacji pedagog-uczeń (wychowanek) oraz rozumienia autonomii i jej poszanowania.

Pięknie pisze R. Ingarden „Aby w swej decyzji i w swoim wyływającym z niej działaniu być „niezależnym” od otoczenia, osoba musi przede wszystkim mieć w sobie centrum działania (podkreśl. T.O.P.), które umożliwia jej uchwycenie inicjatywy, a zarazem musi mieć w swojej budowie urządzenia obronne, aby nie przeszkadzano jej w działaniu”. I dalej cytowany autor stwierdza, że jednostka musi być zdolna do przystosowania się do zmiennych sytuacji i w rozprawie ze światem realnym nie tylko do ulegania, lecz do odpowiedniego działania i brania odpowiedzialności za swoje działanie (Ingarden 1987).

Tak więc przygotowanie studenta, a także – o czym się obecnie zapomina – nauczyciela akademickiego, do świadomych działań autonomicznych, twórczych, to wskazanie treści kolejnej kompetencji pedagoga szkolnego, tj. autonomicznej i autokreacyjnej.

Ranga kolejnych kompetencji: instrumentalnych i usprawniających będzie zdecydowanie większa i bardziej profesjonalna jeśli student pedagogiki specjalnej zdoła, w wyniku ćwiczeń praktycznych z dziećmi w ośrodkach szkolno-wychowawczych, zinterioryzować omawiane kompetencje komunikacyjne, autonomiczne i autokreacyjne.

Realizowanie funkcji i zadań wynikających z kompetencji instrumentalnych i usprawniających w rozumieniu wspólnych i swoistych treści, odnoszonych do rodzaju niepełnosprawności, omówione są szczegółowo w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Także zostały zaktualizowane w referatach przedstawionych w czasie konferencji.

Wspomnieć jedynie należy o fundamentalnym znaczeniu komplementarnej diagnozy dla każdej z tych kompetencji.

Jak wykazują badania (Oleńska-Pawlak 1995), zakres i forma diagnozy psychologicznej i pedagogicznej w praktyce oświatowej jest na poziomie niedostatecznym. Ten niekorzystny stan rzeczy ma swoje źródła w treści planów, a nade wszystko, programów studiów pedagogicznych, w tym z pedagogiki specjalnej.

Doskonalenie edukacyjne pedagoga specjalnego, rozumiane także jako wprowadzenie koniecznych zmian w planach i programach studiów, winno pójść w kierunku:

- kształcenia umiejętności pracy metodą indywidualnych przypadków (case study, case work), w tym szczególnie prakseologicznych umiejętności diagnozy psycho-pedagogicznej uwieńczonych orzeczeniem pedagogicznym,
- w metodyce kształcenia uwzględnienie umiejętności psychoedukacyjnych z maksymalną znajomością programów i metod psychoterapeutycznych,
- kształcenie umiejętności współdziałania i wzajemnych kompetencji pedagoga specjalnego z psychologiem w kontekście działań rewaloryzacyjnych i readaptacyjnych.

Kreowanie edukacji specjalnej w jego teoretycznym i praktycznym wymiarze będzie zawsze wynikało z przyjętych koncepcji kształcenia ogólnego. Jednak będzie ono efektywniejsze, jeśli kontynuując dotychczas istniejące tendencje w szkolnictwie specjalnym tzn. wzajemnego przenikania się modeli edukacyjnych, będzie obowiązywał nas – wszystkich nauczycieli – mających pod opieką jednostki o specjalnych potrzebach edukacyjnych, prymat w kształceniu osobowości, a nie głównie wiadomości w ujęciu encyklopedycznym.

## LITERATURA

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1987.

Lewowicki T., *Przemiany tendencji edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3-4.

Oleńska-Pawlak T., *Znaczenie diagnozy pedagogicznej w pracy z dziećmi przewlekle chorymi i kalekimi* [w:] red. R. Kurzawa, J. Wyczesany, *Dziecko chore na astmę. Integracja działań pedagogicznych, medycznych i psychologicznych*, Universitas, Kraków 1995.

## **PEDAGOG SPECJALNY – TERAPEUTA CZY NAUCZYCIEL?** **(nowe zadania pedagoga specjalnego)**

### **1. ZADANIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W POLSCE W PIERWSZYM OKRESIE JEJ ROZWOJU**

Na przestrzeni ostatnich 15 lat widać w Polsce wyraźnie nowe tendencje w praktycznych rozwiązaniach na gruncie pedagogiki specjalnej. Wiąże się to z zapotrzebowaniami na inne formy pomocy dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom, a te nowe zapotrzebowania wynikają z większej wiedzy z zakresu psychiatrii dziecięcej, psychologii klinicznej i defektologicznej oraz pedagogiki specjalnej. Specjaliści z tych właśnie dyscyplin nauki są coraz lepiej przygotowani do postępowania diagnostycznego, profilaktyki oraz podjęcia oddziaływań rewalidacyjnych. Zacieśnienie się kontaktów międzynarodowych sprzyja wymianie poglądów naukowych, ułatwia szybki dostęp do najnowszych pozycji z literatury dotyczących teorii i metodyki pracy także pedagogicznej. Widać wyraźnie, że pierwszy etap rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce jednoznacznie został zamknięty. teoretycy, którzy wnieśli ogromny wkład w tej dziedzinie, jak: nieżyjący już A. Hulek, J. Baran oraz tworzący w tamtych czasach K. Kirejczyk, Z. Sękowska i wielu innych, niejako z konieczności zwrócili uwagę na to, co domagało się rozwiązania w pierwszej kolejności, a więc stworzenie podstaw dla kształcenia na szczeblu szkoły podstawowej i zawodowej, przysposobienie do życia w społeczeństwie osób niewidomych, głuchych i upośledzonych umysłowo. Pozycje naukowe, które się w tym okresie ukazują, dotyczą takich właśnie zagadnień (A. Hulek 1969, Ann M. Clarke, A.D.B. Clarke 1971, K. Kirejczyk 1981, A. Hulek 1980, J. Doroszevska 1981, Z. Sękowska 1974, T. Gałkowski 1979). Na kształcące funkcje pedagogiki specjalnej, jako wiodące w tym okresie zwracają uwagę A. Hulek (1980) czy O. Lipkowski. (A. Hulek 1980, s. 33) pisze: „Wychowanie dostosowane do zaburzeń rozwojowych, z których wynikają utrudnienia w nauce szkolnej, w pracy zawodowej i adaptacji społecznej, określane jest jako wychowanie specjalne – jako pedagogika specjalna”. Z podobnym stanowiskiem, w którym akcentuje się kształcenie, a więc opiekę nad dzieckiem starszym (w wieku szkolnym) spotykamy się u K. Kirejczyka (1981, s. 153).

W tym okresie mniejszą uwagę poświęcali badacze problemom opieki nad małym dzieckiem niepełnosprawnym, opiece nad jego rodziną oraz diagnozie, profilaktyce i terapii dzieci z subtelnymi dysfunkcjami centralnego układu nerwowego.

Również dążność do integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie było słabo akcentowane. W efekcie takiego stanowiska teoretycznego w praktyce są tworzone przede wszystkim szkoły specjalne i ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci upośledzonych umysłowo, niewidomych i niedowidzących oraz głuchych i niedosłyszących. Powstają także placówki dla młodzieży społecznie niedostosowanej oraz domy pomocy społecznej dla osób upośledzonych umysłowo nie kwalifikujących się do systemu kształcenia specjalnego bądź takich, które nie znajdują oparcia w środowisku rodzinnym. Kształcenie pedagogów specjalnych wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniom w tego typu placówkach – to przygotowanie nauczycieli do różnych typów szkół specjalnych, najczęściej w zakresie nauczania początkowego oraz wychowawców do pracy w placówkach o charakterze penitencjarnym.

Fakt, że zaprezentowana opcja była dominująca w pedagogice specjalnej i wiązała się z koniecznością uporządkowania jej niejako od podstaw nie znaczy, że badacze nie dostrzegali w tym czasie innych ważnych problemów. Już w 1977 r. Ignacy Wald na IV Kongresie Międzynarodowego Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym za B. Nirje precyzuje rozumienie pojęcia „integracja ze społeczeństwem”, T. Gałkowski (1979) poddaje analizie zaburzenia emocjonalne u dzieci upośledzonych umysłowo. Wprowadza nowe pojęcia na grunt pedagogiki specjalnej takie jak, np. zespół Straussa, pierwotne czy wtórne upośledzenie umysłowe. Jeszcze wcześniej w Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z 1976 r. czytamy, że do kształcenia specjalnego kwalifikuje się także dzieci z niewielkimi odchyleniami od normy rozwoju intelektualnego oraz dzieci z fragmentarycznymi deficytami i zaburzeniami w rozwoju, zwłaszcza w zakresie percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, sprawności motorycznej, sfery emocjonalnej i dzieci z niezadowalającym stanem zdrowia” (K. Kirejczyk 1981, s. 143).

## 2. NOWE IDEE W PEDAGOGICE SPECJALNEJ

W latach osiemdziesiątych zadania pedagogiki specjalnej zaczyna się postrzegać znacznie szerzej coraz mocniej akcentując nie tylko potrzebę pomocy dzieciom z niewielkimi dysharmoniami rozwoju (H. Spionek 1981), ale także potrzebę działań rewalidacyjnych całej rodziny dziecka niepełnosprawnego (T. Gałkowski 1980). Po 1980 r. zaczyna się ukazywać coraz więcej tłumaczonych pozycji naukowych z kręgu pedagogiki specjalnej, a psychiatrzy, psycholodzy i pedagodzy specjalni wprowadzają na grunt pedagogiki specjalnej nowe pojęcia, pod którymi w praktyce kryją się dzieci o zaburzeniach wymagających nowych form oddziaływań.

Obok zaburzeń globalnych takich jak np. mpdz. (R. Michałowicz 1984), uszkodzenie mózgu (K. Pennock 1992), autyzm wczesnodziecięcy (T. Gałkowski 1980), na temat których zaburzeń mamy już dość bogatą literaturę w języku polskim

zarówno naszych badaczy, jak i tłumaczenia, pojawiają się takie pojęcia jak: zespół Aspergera, zespół nadpobudliwości z deficytem wagi, zaburzenia integracji sensoryczno-motorycznej, mikrouszkodzenia mózgu. Występowanie tych zaburzeń u dzieci szacuje się niekiedy nawet na około 20% ogólnej populacji dziecięcej (A. Popielarska 1989).

Wynikają stąd nowe zadania dla pedagogiki specjalnej. Tym bardziej, że rzeczywistość niemal wymusza wprowadzenie na gruncie praktycznym nowych rozwiązań. Po pierwsze ukazują się tłumaczenia książek, pamiętników czy pozycji popularno-naukowych pisanych przez rodziców, którym udało się wyprowadzić dziecko ze stanu niepełnosprawności, np. książki drukowane z inicjatywy Wydawnictwa Synapsis i kierującego nim znanego inicjatora na rzecz działań dla dzieci autystycznych M. Wroniszewskiego. Z drugiej strony odkrywane zostają na gruncie polskim stare metody często bardziej skuteczne w rewalidacji dzieci z subtelnymi dysfunkcjami CUN niż tradycyjne, np. metoda M. Montessori, metoda R. Steinera. Przenoszone są na grunt polski także nowe metody, które cieszą się uznaniem w terapii dzieci niepełnosprawnych za granicą, np. metoda Weroniki Sherbon, metoda integracji sensorycznej czy metoda Glena Domana. Coraz bardziej wnikliwa wiedza na temat patomechanizmów różnorodnych zaburzeń, ich etiologii i symptomatologii sprzyja coraz wcześniejszemu ich rozpoznawaniu. To co „stało się” już w dziedzinie psychiatrii i psychologii klinicznej dziecka, pomatu musi znaleźć swoje miejsce na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej.

Zadania te są jasno postrzegane przez pedagogów specjalnych w innych krajach. Są one nie tylko uzasadnione z teoretycznego punktu widzenia, lecz także realizowane w praktyce. Walkę o nowe rozumienie pedagogiki specjalnej podejmuje H. Kappus (1993), która stara się pokazać, że w pedagogice przyszłości nie ma miejsca na pedagogikę specjalną, postrzeganą z jej całym balastem negatywności. Jest ona bowiem tylko „drugą stroną ludzkiego porządku” czy jednym z „puzzli składających się na ludzką kondycję”. Także P. Tietze-Fritz (1992, s. 11) pisze: „Pedagogika specjalna jest ugruntowaną wiedzą naukową o wychowaniu w utrudnionych warunkach, dlatego o specjalnym wychowaniu”. W obu tych podejściach widać wyraźne przeniesienie akcentu. Punkt ciężkości zaczyna się przenosić z osoby niepełnosprawnej na społeczeństwo, otoczenie, które sprawia, że ta osoba niepełnosprawna się staje. Przeniesienie akcentu ma kolosalne znaczenie dla społecznego postrzegania osób niepełnosprawnych i ich rodzin. A Hulek (1980) rozpoczyna swój artykuł słowami: „W każdym społeczeństwie istnieje pewien procent osób, które z przyczyn dziedzicznych, wrodzonych, w wyniku chorób, urazów czy też nieodpowiednich warunków życia, odbiegają od normy pod względem fizycznym lub psychicznym” (s. 21). Tymczasem P. Tietze-Fritz w swoim wprowadzeniu do pedagogiki specjalnej (1992, s. 9) pisze: „Zadaniem pedagogiki specjalnej jest zaoferować pomoc, jeśli rozwój dziecka jest zagrożony albo jeśli przebiega w utrudnionych warunkach”. Takie podejście niesie za sobą następujące konsekwencje:

– rozciągnięcie zadań pedagoga specjalnego na najwcześniejszy okres rozwoju dziecka, gdyż jak pisze autorka w żadnym okresie rozwój nie jest tak bez znaczenia jak w pierwszych dwóch – trzech latach. Jeśli z jakichś przyczyn nie przebiega on prawidłowo, potrzebuje ono w tym czasie szczególnej pomocy pedagoga specjalnego. W tej właśnie fazie „zmysłowej” jego mózg posiada największą plastyczność i dynamikę, co stawia przed wychowawcami największą odpowiedzialność. W tym okresie dziecko manifestuje pierwsze trudności i pojawia się pierwsze „wołanie o pomoc”;

– Autorka nakłada na pedagoga specjalnego odpowiedzialność szczególną, przypisując jemu właśnie zadanie globalnej diagnozy. Pedagog specjalny po zapoznaniu się z wynikami badań z różnych dyscyplin musi je zebrać, dostrzec jako pewną całość tak, aby proces diagnostyczny dał początek sformułowaniu oddziaływań terapeutycznych. Oddziaływania terapeutyczne znowu mają charakter interdyscyplinarny, bowiem często wymagają rehabilitacji ruchowej, interwencji logopedycznej, terapii psychopedagogicznej prowadzonej na terenie domu rodzinnego. Czuwać nad realizacją tych zadań, stawiać nowe cele, określać postęp rozwoju dziecka, przygotowywać program terapeutyczny powinien pedagog specjalny. Szczególna rola przypada tu także rodzicom jako osobom, którym najbardziej leży na sercu rozwój ich dziecka i które na co dzień współpracują z pedagogiem specjalnym. Aby mogli oni jednak podjąć się trudu – stania się terapeutą własnego dziecka, muszą zostać odpowiednio przygotowani. Jeszcze wcześniej niezbędne jest udzielenie im pomocy i wsparcia duchowego, aby mogli odnaleźć się w sytuacji rodzica dziecka niepełnosprawnego jako osoby, która znalazła się w utrudnionej sytuacji, stawiającej przed nią nowe problemy, które musi rozwiązać. I tu znowu przypada rola pedagogowi specjalnemu, o czym w polskim piśmiennictwie można znaleźć publikacje H. Olechnowicz (1988), M. Kościelskiej (1995), I. Obuchowskiej (1994) czy Doroty Kornas-Bieli (1988).

W literaturze niemieckiej czy austriackiej podkreśla się jasno, że pomoc pedagoga specjalnego dla małych dzieci od 0-3-go roku życia polega nie tylko, albo nie tyle na opracowaniu terapeutycznego programu ćwiczeń, co na zbudowaniu interakcji między rodzicami a dzieckiem, co jest między innymi możliwe poprzez przygotowanie rodziców do bycia terapeutami swojego dziecka (E. Muchitsch 1995 i M. Dalferth 1995).

W obydwu tych krajach – w Austrii od 1975 r. – funkcjonują tak zwane ambulanse specjalnej pomocy pedagogicznej dla małych dzieci upośledzonych w rozwoju. Dzięki tak wczesnej opiece możliwe stają się faktyczne oddziaływania integracyjne w przedszkolu i w szkole. Znowu jednak niezbędne jest dyskretne czuwanie pedagoga specjalnego w przedszkolu czy w szkole masowej nad dziećmi z dysharmoniami rozwoju czy innymi zaburzeniami.

Dla przykładu – w niemieckiej klasie integracyjnej uczy się 20 dzieci – w tym pięcioro niepełnosprawnych, a z tymi dziećmi pracuje dwóch nauczycieli: nauczyciel szkoły masowej i pedagog specjalny.

Innym przykładem praktycznych rozwiązań na gruncie pedagogiki specjalnej jest modelowe Centrum Terapii dla dzieci z dysfunkcjami rozwoju w Essen, Niemcy. Ośrodek prowadzony wspólnie przez specjalistów angielskich i niemieckich zakłada opiekę terapeutyczną od pierwszych chwil życia dziecka w oparciu o szczegółową interdyscyplinarną diagnozę z udziałem rodziców dzieci uczęszczających do ośrodka. Autorki projektu słusznie sygnalizują, że aby stało się możliwe skuteczne działanie, wcześniej należy opowiedzieć się za określoną opcją teoretyczną, na bazie której system działań będzie planowany i rozwijany. Przestrzegają przed naiwnym, eklektycznym i zarazem dowolnym wybieraniem zajęć opartych na różnych opcjach teoretycznych (M. Bergsson 1995).

Próbując odnieść postrzeganie zadań pedagoga specjalnego przez wymienionych badaczy oraz działania na rzecz osób niepełnosprawnych w innych krajach do sytuacji polskiej, daje się zauważyć dobry rozwój niektórych form kształcenia specjalnego oraz całkowity brak innych.

Jako pedagog specjalny, na podstawie moich własnych, skromnych doświadczeń mogę się podzielić następującymi obserwacjami:

- stosunkowo najlepiej funkcjonują na terenie Dolnego Śląska instytucje o charakterze edukacyjnym, które posiadają wieloletnie tradycje: przedszkole specjalne, szkoła specjalna, szkoła życia lub odpowiadające im ośrodki,

- te instytucje doczekały się opracowania programów nauczania, które realizowane są w określonych warunkach organizacyjnych – przede wszystkim pod kątem potrzeb tych instytucji kształceni są specjaliści nauczyciele i wychowawcy,

- brakuje ośrodków wczesnej diagnozy i interwencji, to znaczy rozwiązań w dziedzinie opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, które ze względu na występujące u niego dysfunkcje wymagałyby dodatkowego wsparcia terapeutycznego,

- nauczyciele pracujący w przedszkolach lub szkołach integracyjnych nie mają dostatecznego przygotowania teoretycznego i metodycznego, gdyż „tak naprawdę nie wiadomo, jak integracja ma wyglądać i do czego prowadzić”,

- pomalą powstają na Dolnym Śląsku ośrodki dla dzieci z głębszymi i sprzężonymi dysfunkcjami CUN. Borykają się one jednak z ogromnymi problemami. Pomimo, że prowadzą działalność stricte pedagogiczną, to jednak jest ona łączona z pracą rehabilitacyjną i opiekuńczą. Często głęboki poziom zaburzenia dziecka powoduje, że jedyną możliwą formą rewalidacji jest wielokierunkowa terapia indywidualna, prowadzona na najniższym stadium psychomotorycznego rozwoju. Tymczasem ze względu na niewystarczające rozeznanie wśród władz oświatowych co do specyfiki i głębokości zaburzeń występujących u poddanych terapii dzieci, oczekuje się od tych instytucji realizowania programów szkoły życia czy wypełniania kart ocen czy świadectw, co przy postępującym charakterze zaburzeń np. w zespole de Lange czy zespole Gastaut, wielorakim upośledzeniu autyzm czy m.p.dz. z opóźnieniem rozwoju umysłowego jest po prostu niemożliwe,

– innym problemem zasygnalizowanym przez przedstawicielki ODN jest brak kadry przygotowanej do prowadzenia przedmiotów w wyższych klasach szkoły specjalnej czy w szkołach zawodowych.

Zmieniająca się w błyskawicznym tempie rzeczywistość wymaga umiejętności i dostosowywanie się do zmian, co wiąże się z koniecznością staranniejszego przygotowania osób lekko upośledzonych umysłowo, aby mogły sprostać zadaniom codziennego życia. Tymczasem nauczyciel informatyk, biolog czy polonista muszą wiedzieć w jaki sposób nauczać upośledzonych umysłowo, aby tę niezbędna, ale ciągle zwiększającą się ilość informacji mogli oni sobie przyswoić.

### 3. KSZTAŁCENIE PEDAGOGÓW SPECJALNYCH W UNIWERSYTECIE WROCŁAWSKIM

Mając na względzie choćby tylko niektóre zasygnalizowane mankamenty kształcenia specjalnego nauczycieli, zostały utworzone w Uniwersytecie Wrocławskim w ramach specjalności na studiach z pedagogiki, bloki tematyczne z rewalidacji oraz Podyplomowe Studium Pedagogiczne z rewalidacji. Te formy kształcenia mają na celu dać początek uzupełnieniu istniejącej luki w zakresie kształcenia specjalnego. Przygotowują one pedagoga specjalnego, to znaczy nauczyciela i terapeutę do pracy z dziećmi z dysharmoniami rozwoju w szerokim rozumieniu tego określenia, to znaczy: z upośledzonymi umysłowo, z m.p.dz., autystycznymi, nierównomiernym rozwojem (fragmentarycznymi deficytami) oraz zaburzeniami zachowania o podłożu emocjonalnym. Uzasadnienie takiego profilu kształcenia i przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych starałem się przedstawić w dotychczasowych rozważaniach, pozostaje ono także w zgodzie z Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 1993 roku. Funkcję pedagoga specjalnego postrzegam jako wiodącą, koordynującą i inicjującą pomoc dydaktyczną nie tylko dziecku, ale także niesienie pomocy jego rodzinie. Kształcenie wykracza tu poza ramy tradycyjne – nauczyciela szkoły specjalnej. Daje możliwość indywidualnej pracy terapeutycznej jako wiodącej lub uzupełniającej w stosunku do zajęć grupowych, lekcyjnych.

Ukończenie tych studiów daje kwalifikacje pedagogiczne do pracy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, poradniach zdrowia psychicznego, świetlicach terapeutycznych, przedszkolach i szkołach integracyjnych, szkołach masowych, szkołach specjalnych, ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz ośrodkach wczesnej diagnozy i interwencji.

Program studiów został tak pomyślany, aby dać studentowi staranne przygotowanie teoretyczne o charakterze interdyscyplinarnym, to znaczy z nauk medycznych, psychologicznych i pedagogicznych. Drugi blok przedmiotów to przedmioty o charakterze metodycznym, których zadaniem jest wyposażenie w umiejętności nauczycielskie, dydaktyczne.

Trzeci blok przedmiotów to te, które są zajęciami o charakterze warsztatowym i których zadaniem jest wyrobienie gotowości do niekonwencjonalnego myślenia, twórczego rozwiązywania problemów, lepszego wglądu w siebie, kontroli swoich emocji i stanów zmęczenia, dostarczanie sposobów niewerbalnej komunikacji poprzez muzykę, ruch, teatr, plastykę.

Ostatnia wreszcie grupa przedmiotów to te, które pokazują różne możliwości indywidualnej terapii na bazie metod tradycyjnych i niekonwencjonalnych.

Kandydaci na studenta rewalidacji, a w przyszłości na pedagogów specjalnych, mają etyczny obowiązek względem siebie samych zastanowić się czy są gotowi „wysłuchać innych nawet tępych i nieświadomych pamiętając, że oni też mają swoją opowieść” jak mówi tekst Desideraty z 1602 roku.

## LITERATURA

Bergsson M., *Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – Organisation einer Schule*, Essen 1995.

Clarke A.M., Clarke D.B., *Upośledzenie umysłowe*, PWN, Warszawa 1971.

Dalferth M., *Warum sind Einrichtungen und Dienste notwendig, die auf die speziellen Bedürfnisse autistischer Menschen eingehen* [w:] *Autismus und Familie*, Dortmund 1995.

Doroszevska J., *Pedagogika specjalna*, Ossolineum 1981.

Galkowski T., *Dzieci specjalnej troski*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

Galkowski T., *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*, PTWK, Warszawa 1980.

Galkowski T., *Dziecko autystyczne i jego rodzice*, Poradnik Wychowawczy, PTWK, Warszawa 1984.

Hulek A., *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*, PZWL, Warszawa 1969.

Kappus H., *Sonder-und Heilpädagogik oder die Andersheit menschlicher Ordnungen. Pädagogik im Pluralismus*, G. Brinek, A. Schirlbauer (red.), Wien 1993.

Kościelska M., *Oblicza upośledzenia umysłowego*, 1995.

*Mózgowe porażenie dziecięce* pod red. R. Michałowicza, PZWL, Warszawa 1986.

Muchitsch E., *Familienbegleitende Betreuung für autistische Menschen vom Kleinkind zum Erwachsenen* [w:] *Autismus und Familie*, Dortmund 1995.

Obuchowska J., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, 1991.

Olechnowicz H., *U źródeł rozwoju dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.

*Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, pod red. D. Kornas-Biela, Wydawnictwo KUL, Lublin 1988.

*Pedagogika specjalna* pod red. A. Hulka, PWN, 1980.

Pennoek K., *Ratowanie dzieci z uszkodzeniem mózgu*, Bookinista – Wydawnictwo, Toruń 1992.

*Psychiatria wieku rozwojowego*, pod red. A. Popielarskiej, PZWL, Warszawa 1989.

Sękowska Z., *Kształcenie dzieci niewidomych*, PWN, Warszawa 1974.

Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1981.

Tietze-Fritz P., *Handbuch der heilpädagogischen Diagnostik*, Dortmund 1992.

Tietze-Fritz P., *Wahrnehmung und Bewegungsentfaltung*, Heidelberg 1992 a.

*Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, pod red. K. Kirejczyka, PWN, 1981.

## KONCEPCJA KSZTAŁCENIA LOGOPEDY – TERAPEUTY MOWY W ZAKRESIE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego nie uznaje logopedii za samodzielną dyscyplinę naukową. Logopedia jest więc specjalizacją, która jest zazwyczaj umieszczana jako dyscyplina szczegółowa pedagogiki specjalnej lub filologii polskiej.

Niejasności w zakresie teorii i praktyki logopedycznej skłoniły mnie do przedstawienia koncepcji kształcenia logopedy-terapeuty mowy w obrębie pedagogiki specjalnej.

Termin „logopedia” zawierający w sobie dwa wyrazy, pochodzące z języka greckiego: logos = mowa i paideia = wychowanie, sugeruje jej pedagogiczną przynależność, oznaczającą „wychowanie słowa, mowy”.

Pedagogiczną przynależność logopedii potwierdzają słowniki języka polskiego. W. Doroszewski podaje, że logopedia to „dział pedagogiki specjalnej”, który zajmuje się badaniem i leczeniem wad mowy. M. Szymczak ujmuje ten termin szerzej, definiując logopedię jako „dział pedagogiki specjalnej, zajmujący się prawidłowym rozwojem mowy pod względem fonetycznym, gramatycznym i leksykalnym, zapobieganiem wad mowy i usuwaniem tych wad”.

Słownikowe ujęcie logopedii jako działu pedagogiki specjalnej nie określa jej autonomicznego charakteru, jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

*Słownik pedagogiczny* pod redakcją W. Okonia oraz *Słownik rehabilitacji* podają, że logopedia jest dyscypliną naukową zajmującą się mową, która w swoich badaniach nad mową wykorzystuje wyniki badań różnych dyscyplin naukowych. Takie ujęcie logopedii sugeruje jej wielodyscyplinarny charakter.

Pojawia się pytanie: czy logopedię można traktować jako dyscyplinę szczegółową pedagogiki specjalnej, czy jest to nauka samodzielna sensu stricto?

Na to pytanie odpowiedział już ponad 30 lat temu L. Kaczmarek. Jako twórca współczesnego obrazu polskiej logopedii, przedstawił w 1962 roku teoretyczne założenia logopedii jako samodzielnej dyscypliny wiedzy. Według L. Kaczmarka, teoretyczne i praktyczne założenia logopedii wraz ze swoim przedmiotem badań – mową, wyznaczają jej kierunek naukowy. Logopedia jest dyscypliną samodzielną, multiinterdyscyplinową.

Z uwagi na interdyscyplinarny charakter logopedii, która wykorzystuje w teorii i praktyce wyniki badań i działań tych dyscyplin naukowych, które zajmu-

ją się mową – jednym ze sposobów porozumiewania się językowego słownego, nie funkcjonuje jednolity system kształcenia logopedów.

Nasuwają się pytania:

- kto powinien kształcić logopedów i nadawać uprawnienia?
- którą formę kształcenia przyjąć za wzorową?
- jaki jest status zawodowy logopedy?

Od 1970 roku do 1990 roku istniał w Polsce jednolity model kształcenia logopedów w systemie podyplomowym.

Celem podyplomowych studiów logopedycznych było umożliwienie pracownikom różnego typu poradni i placówek służby zdrowia oraz szkolnictwa, zdobycie i poszerzenie wiedzy oraz umiejętności specjalistycznych, niezbędnych do wykonywania zawodu.

Taka forma kształcenia zapewniała jednolity program merytorycznego i metodycznego wykształcenia w zakresie logopedii ogólnej. Interdyscyplinarny charakter logopedii warunkował dobór przedmiotów oraz sposób opracowania szczegółowego programu, który obejmował około 470 godzin. Program ten został wstępnie opracowany w 1966 roku, a wydany jako program pod redakcją L. Kaczmarka w 1975 roku.

Monopol kształcenia podyplomowego przerwał system studiów stacjonarnych 5-letnich, funkcjonujących od 1990 roku w WSPS w Warszawie oraz system studiów licencyjnych – fakultatywnych (WSP w Krakowie).

Istniejące obecnie kształcenie podyplomowe i stacjonarne 5-letnie i 3-letnie pozwalają uzyskać specjalizację: logopeda – logopeda ogólny.

W projekcie klasyfikacji zawodów i specjalności, który jest złożony w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej, wyodrębniono następujące specjalności logopedy:

- logopeda – logopedia ogólna
- neurologopedia
- surdologopedia.

Teoretyczne założenia logopedii jako dyscypliny naukowej samodzielnej wymieniały cztery specjalizacje zawodowe (wg L. Kaczmarka):

1. logopedia wychowawcza, której celem jest zapobieganie zaburzeniom mowy,
2. surdologopedia, zajmująca się kształtowaniem i rozwojem mowy dzieci z wadą słuchu,
3. logopedia korekcyjna, usuwająca zaburzenia mowy,
4. logopedia artystyczna, której domeną jest kultura żywego słowa.

Praktyka logopedyczna dowodziła, że funkcjonujące specjalizacje zawodowe są zgodne z projektem specjalizacji w zawodzie logopedy.

W 1991 roku na konferencji w Krakowie przedstawiciele Zakładów Logopedii zaproponowali utworzenie obok istniejących od lat specjalizacji, nowe: balbutologopeda, oligofrenologopeda, ortoepik, glottodydaktyk.

Nasuwa się następane pytanie: czy kształcić logopedów w bardzo wąskiej specjalizacji? czy jest to słuszne?

Specjalności te można uzyskać w systemie kształcenia podyplomowego, w Zakładach Logopedii kierowanych przez językoznawców, którzy tworzą model kształcenia logopedów.

Wielodyscyplinarny charakter logopedii i udział poszczególnych dyscyplin w poznaniu zaburzeń mowy zależy od rodzaju tych zaburzeń. W odniesieniu do balbutologopedii istotne jest przygotowanie z zakresu wiedzy medycznej, psychopedagogicznej, usuwające przyczyny jąkania. Z kolei problematyka surdologopedii oraz oligofrenologopedii wymaga bardzo szczegółowego przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej.

Glottodydaktyk jako specjalista w zakresie wychowania językowego dzieci w przedszkolu i w klasach młodszych, powinien zdobyć wiedzę z zakresu lingwistyki, psycholingwistyki, psychologii rozwojowej, wychowawczej oraz szczegółowe przygotowanie do metodyki nauczania przedszkolnego i nauczania początkowego.

Do kogo skierować osobę z zaburzeniami mowy o charakterze sprzężonym? Pojawia się kolejne pytanie: jak przygotować specjalistów do logoterapii zaburzeń mowy o charakterze sprzężonym? Który specjalista powinien zająć się dzieckiem głuchym i upośledzonym umysłowo lub głuchoniewidomym?

Logopeda jest nie tylko nauczycielem mowy w przypadku dyslalii, jąkania czy mowy nosowej. Logopeda musi być terapeutą, który obejmuje opieką osobę z zaburzeniami mowy wieloaspektowo, zgodnie z założeniami logopedii jako nauki interdyscyplinarnej.

Tylko zintegrowana wiedza szeregu nauk uwzględnia złożone reakcje zachodzące między zaburzeniami mowy a innymi sferami rozwoju oraz uwarunkowaniami biopsychospołecznymi. Terapeuta mowy eliminuje zachowania dziecka, które zakłócają jego proces rozwoju. Te bezpośrednie oddziaływania na dziecko są ściśle związane z oddziaływaniem na najbliższe środowisko. Logopeda jest negocjatorem pomiędzy dzieckiem a środowiskiem domowym – rodzicami, środowiskiem szkolnym – nauczycielem lub środowiskiem rówieśniczym.

Zgodnie z powyższymi stwierdzeniami, logopeda pełni funkcję terapeuty mowy, który ma za zadanie: diagnozować, wychowywać, rewalidować oraz prowadzić szeroko pojętą profilaktykę. Działalność logopedy sugeruje jej terapeutyczny charakter, zbliżony do funkcji, które pełni pedagog specjalny.

W książce „Pedagogika rewalidacyjna” pod redakcją A. Hulka przedstawiono klasyfikację zaburzeń mowy w opracowaniu L. Kaczmarka. Rozdział „Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy” stanowi integralną część działań każdego logopedy, dla którego dziecko z zaburzeniami mowy jest dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Jeszcze raz należy przypomnieć, że model kształcenia logopedy wymaga interdyscyplinarnego przygotowania w zakresie wychowawcy-nauczyciela

mowy oraz w zakresie terapii mowy, którą zawsze ujmuje się w czterech aspektach: embriologicznym, społecznym, patologicznym i artystycznym. Na całym świecie badania nad mową i jej zaburzeniami prowadzone są w ujęciu wielodyscyplinarnym.

Możliwość interdyscyplinowego przygotowania specjalisty w zakresie logopedii dają 5-letnie studia w WSPS w Warszawie. Studenci kształcą się w zakresie pedagogiki specjalnej ze specjalnością logopedia. Program studiów jest programem autorskim prof. dr. hab. H. Mierzejewskiej i całego zespołu Zakładu Logopedii WSPS.

Każdy, kto chce studiować logopedię, przechodzi przez rozmowę kwalifikacyjną, podczas której ocenia się jego wymowę, warunki anatomiczne aparatu artykulacyjnego, badanie słuchu itp.

Z wieloletnich obserwacji wynika, że na stanowisku logopedy zatrudniani są absolwenci studiów wyższych, bez interdyscyplinarnego przygotowania tak teoretycznego, jak i praktycznego.

Moda na logopedię i tworzenie prywatnych gabinetów sprawiła, że obok działających od kilkadziesiąt lat studiów logopedycznych podyplomowych, a obecnie stacjonarnych, powstają nowe ośrodki organizujące kursy lub studia, bez odpowiedniego zaplecza naukowego i bez konsultacji „ośrodków logopedycznych”. Istniejące organizacje, takie jak Polskie Towarzystwo Logopedyczne oraz Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Mowy, nie mają żadnego wpływu na formę i zakres kształcenia logopedów. W Polsce nie ma również wykazu instytucji upoważnionych do nadawania uprawnień wykonywania zawodu logopedy.

W dniach 2-3 IX 1995 roku odbył się we Wrocławiu Zjazd Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Mowy, który mając na uwadze powyższe problemy i pytania, omawiał certyfikat i kodeks etyczno-zawodowy terapeuty mowy. Inicjatorem i autorem tego zjazdu był Z. Tarkowski. Zaproponowany i ustalony certyfikat ma za zadanie:

1. jednoznaczne samookreślenia się logopedów
2. podniesienie kwalifikacji zawodowych oraz określenie optymalnego kierunku szkolenia i samokształcenia
3. określenie organizacji potwierdzających kwalifikacje logopedyczne oraz regulację napływu logopedów prowadzących praktykę prywatną w gabinetach.

Jednym z omawianych problemów były kryteria przyznawania certyfikatu terapeuty mowy oraz wyznaczenie komisji kwalifikacyjnej. Na zjeździe ustalono, że kwalifikacje uzyskiwaliby kandydaci mający odpowiednie wykształcenie oraz pozytywnie zdany egzamin. Egzamin odbywałoby się przed kilkuosobową komisją, którą powołuje Polskie Towarzystwo Logopedyczne, Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Mowy, Sekcje Logopedyczne Towarzystwa Kultury Języka. Certyfikat uzyskałby logopeda, który:

– ma ukończone 2-letnie podyplomowe studia logopedyczne lub studia dzienne ze specjalnością logopedia

- ma kilkuletni staż pracy
- uczestniczył w szkoleniach z zakresu terapii mowy (w ramach samokształcenia i weryfikacji zdobytych wiadomości)
- uzyskał rekomendacje.

Ponieważ gro logopedów różni się między sobą wiedzą i umiejętnościami, tak teoretycznymi, jak i praktycznymi, ze względu na różnorodne formy przygotowania specjalistycznego, dlatego uzasadniony wydaje się projekt certyfikatu logopedy – terapeuty mowy.

Rozważania na temat modelu kształcenia oraz funkcji terapeuty mowy, wykazują ścisły związek logopedii z pedagogiką specjalną.

1. Szereg opracowań teoretycznych określa logopedię jako dział szczegółowy pedagogiki specjalnej.

2. Interdyscyplinarność jest charakterystyczna dla pedagogiki specjalnej i dla logopedii.

3. Osoby z zaburzeniami mowy to osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które wymagają oddziaływania rewalidacyjnego.

4. Wielokierunkowość funkcji logopedy jest zgodna z funkcjami pedagoga specjalnego, takimi jak: diagnozowanie, profilaktyka, wychowanie, rewalidacja.

5. W Polsce w 1990 roku zostały utworzone pierwsze studia stacjonarne w ramach studiów z pedagogiki specjalnej ze specjalnością logopedia ogólna.

Należy więc zastanowić się i wypracować na przyszłość optymalny model kształcenia logopedy – terapeuty mowy w zakresie pedagogiki specjalnej.

Celowym jest odpowiedzieć na pytania zadane w niniejszym opracowaniu. Pytania te powinni rozważyć specjaliści z wielu dyscyplin naukowych, którzy tworzą model kształcenia pedagoga.

## LITERATURA

Biuletyn – czasopismo Polskich Terapeutów Mowy. Lublin 1994, nr 2, Wyd. PFZM.

*Przedmiot logopedii [w:] Komunikacja językowa i jej zaburzenia nr 1*, Lublin 1991, WN UMCS.

*Ustalenia I Zjazdu Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Mowy: Certyfikat Terapeuty Mowy* opracowany przez Z. Tarkowskiego. Wrocław, 2-3.09.95 r.

## **Kształcenie pedagogów specjalnych w różnych zakresach**

*Władysława Pilecka*

### **JAK KSZTAŁCIĆ PEDAGOGA SPECJALNEGO W ZAKRESIE PSYCHOLOGII?**

Psychologia jest ujmowana jako jedna z podstawowych nauk dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, która pozwala rozumieć i organizować proces rewalidacji i edukacji osób o nietypowym przebiegu rozwoju. Nic więc dziwnego, iż w programie kształcenia pedagogów specjalnych można znaleźć wszystkie działy tej dziedziny wiedzy: psychologię ogólną, rozwojową, wychowawczą, specjalną, kliniczną oraz psychologię rewalidacyjną. Nauczanie psychologii następuje jednak wiele trudności. Spośród różnorodnych przyczyn, dwie uważa się za najważniejsze:

- wielokoncepcyjność o przedstawianiu i wyjaśnianiu zjawisk psychicznych oraz brak integracji ujęć,

- brak wzorów przechodzenia od wiedzy teoretycznej do kompetencji w jej praktycznym zastosowaniu (za: M. Wosiński 1989, M. Kielar-Turska 1993).

Pytanie „jak kształcić pedagogów specjalnych w zakresie tak szeroko rozumianej psychologii” obejmuje dwie podstawowe kwestie:

- jakie mają być cele tego kształcenia,
- jak organizować proces kształcenia psychologicznego.

Cele psychologicznej edukacji pedagogów specjalnych obejmują 3 wymiary ich profesjonalnego i osobistego przygotowania do zawodu:

- budowanie systemu wiedzy psychologicznej, który ułatwi rozumienie i rozwiązywanie problemów napotykanym w działalności pedagogicznej,

- kształtowanie umiejętności stosowania wiedzy psychologicznej w rozwiązywaniu problemów rewalidacyjno-edukacyjnych drogą konfrontacji wiedzy naukowej z naturalną oraz ze stopniowo zdobywanym doświadczeniem,

- rozwijanie osobistych kompetencji sprzyjających samodoskonaleniu i samokształceniu.

Realizację pierwszego celu utrudnia wspomniana wcześniej wielokoncepcyjność w przedstawianiu i wyjaśnianiu zjawisk psychicznych. Zasadnicze znaczenie w tworzeniu systemu wiedzy psychologicznej pedagoga specjalnego winny odgrywać dwa paradygmaty:

- pierwszy, ukazujący dziecko jako istotę autonomiczną, aktywną i twórczą, zaś jego rozwój jako proces samorealizacji, czyli proces rozwijania i doskonalenia własnych możliwości,
- drugi, przyjmujący iż rozwój osób niepełnosprawnych przebiega przez te same stadia i podlega tym samym prawom, które wyznaczają kierunek zmian rozwojowych u pełnosprawnych, a jedynie jego tempo, rytm i harmonia ulegają mniejszym bądź większym zmianom.

Te dwa paradygmaty określają kształt procesu rewalidacji i edukacji oraz rolę nauczyciela – pedagoga specjalnego. Proces rewalidacji i edukacji to specyficzny proces interakcyjny oparty na wzajemnym dialogu uczniów i nauczyciela. Istotą tego procesu stanowi stymulowanie ich rozwoju, torujące drogą ujawnianiu ich wszelkich potencjalnych zdolności, umożliwiających następnie skuteczne wypełnienie zadań życiowych. Pedagog specjalny to przewodnik rozwoju dziecka oraz łącznik między nim a otoczeniem. To także stały eksperymentator, czyli osoba ciągle poszukująca i aranżująca nowe sytuacje rewalidacyjno-edukacyjne, które wyzwałyby potencjalne zdolności dziecka, nie powodując hiperstymulacji.

Nauczyciel powinien znać różne koncepcje człowieka i jego rozwoju. Tylko szeroka i zróżnicowana wiedza psychologiczna może stanowić podstawę refleksji nad własnymi działaniami, pozwoli lepiej rozumieć zarówno zachowania uczniów, jak i swoje własne. Będzie chronić przed podejściem technokratycznym, umożliwiając jednocześnie tworzenie osobistych koncepcji na miarę potrzeb dzieci, których rozwojem aktualnie nauczyciel będzie kierować. Budowanie w miarę szerokiego i zróżnicowanego systemu wiedzy psychologicznej to wreszcie gwarancja prawidłowej realizacji zadań edukacji integracyjnej, która coraz bardziej dominuje w polskim systemie oświaty. Nauczyciel współczesnej polskiej szkoły winien wspomagać rozwój nie tylko dziecka o prawidłowym, harmonijnym rozwoju, ale również dziecka wybitnie zdolnego, dziecka o obniżonych w różnym stopniu możliwościach umysłowych, o specjalnych potrzebach zdrowotnych, mających trudności i ograniczenia w zmysłowym poznawaniu świata. Rozumienie potrzeb różnych dzieci nie może zapewnić jedna koncepcja psychologiczna. Pozytywne efekty w kreowaniu celów rewalidacji i edukacji dzieci w różnym wieku i w różnych obszarach ich rozwoju, przynosi spojrzenie z perspektywy różnych teorii rozwoju człowieka. Dziś już nie ulega wątpliwości, iż postępowanie oparte na technikach behawioralnych jest w pełni uzasadnione wobec osób głębiej upośledzonych czy we wczesnej rewalidacji (0-3 lat) dzieci niepełnosprawnych sensorycznie. Psychoanalityczny sposób wyjaśniania rozwoju pozwoli zrozumieć kształtowanie się struktury osobowości u dzieci pozbawionych prawidłowej opieki macierzyńskiej wskutek licznych i długotrwałych hospitalizacji czy wychowania

instytucjonalnego. Podejście humanistyczno-personalistyczne ułatwia tworzenie sytuacji edukacyjnych w wieku dojrzewania, kiedy młodzi ludzie kształtują koncepcję samego siebie, świata i własnej niepełnosprawności. Niekiedy konstruowanie koncepcji rewalidacji jednego dziecka może wymagać korzystania z założeń różnych teorii człowieka i jego rozwoju.

Pomimo iż w literaturze (T. Lewowicki, M. Wosiński 1989) można spotkać uwagi o encyklopedycznym charakterze wiedzy psychologicznej nauczyciela, to sądzę, iż ten cel kształcenia w zakresie psychologii jest jednak – lepiej lub gorzej – realizowany.

Drugi cel psychologicznej edukacji przyszłych nauczycieli to kształtowanie umiejętności stosowania wiedzy psychologicznej w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych. W psychologii niestety brakuje zarówno wiedzy o procesach przekształcania koncepcji w praktykę, jak i wzorów, reguł i operacji przekładania założeń teoretycznych w strategię edukacyjne, czyli inaczej w przepis czy receptę postępowania.

I. Obuchowska (1993) stwierdza, iż w edukacji nie powinno się podejmować przypadkowo wybranych koncepcji psychologicznych, ale edukacja specjalna powinna stawiać psychologii ważne zadania wynikające z edukacyjnej rzeczywistości. Autorka proponuje cztery kryteria zastosowania wiedzy psychologicznej do praktyki pedagogiki specjalnej:

- czy dana koncepcja psychologiczna jest koherentna z innymi istniejącymi i sprawdzonymi w praktyce koncepcjami,
- czy dana koncepcja psychologiczna jest spójna teoretycznie i aplikacyjnie, tzn. czy nie ma sprzeczności między przyjętym założeniem a modelem działania,
- czy dana koncepcja jest aprobowana społecznie,
- czy dana koncepcja psychologiczna służy przedmiotowemu rozwojowi jednostki, jej autonomii i poczuciu szczęścia.

W wąskim znaczeniu realizacja tego zadania polega na stworzeniu realnych warunków do psychologicznej analizy działań rewalidacyjno-edukacyjnych w konkretnych sytuacjach. Dokonanie psychologicznej analizy wymaga dwóch grup umiejętności:

- związanych z rozpoznawaniem problemów czyli inaczej z przeprowadzeniem diagnozy dziecka z trudnościami rozwojowymi oraz struktury jego środowiska,
- związanych z proponowaniem rozwiązań oraz ich realizacją przy współpracy z innymi specjalistami.

Kształtowanie umiejętności związanych z rozpoznawaniem problemów nie oznacza zaznajomienia studentów z metodami czy wręcz tylko technikami diagnozy czysto psychologicznej. O wiele ważniejszy wydaje się być opis problemów w naukowym języku psychologii i pedagogiki oraz ustalenie mechanizmów i przyczyn ich powstania, inaczej mówiąc sformułowanie odpowiedzi na pytania: co, jak (w jaki sposób) i dlaczego?

Zakres umiejętności związanych z projektowaniem rozwiązań i ich realizacją wiąże się z funkcjami, jakie pełni pedagog specjalny. Przypomnijmy, iż jest on przewodnikiem rozwoju dziecka oraz łącznikiem między dzieckiem a środowiskiem. Urzeczywistnienie pierwszej funkcji wymaga umiejętności pomagania, zaś drugiej – mediana czy też negocjowania.

Kształtowanie umiejętności pomagania ma charakter interdyscyplinarny. Są jednak takie obszary rozwoju dziecka, stymulowanie których wymaga umiejętności o wyraźnym charakterze psychologicznym, a raczej nawet psychoterapeutycznym. Należy do nich osobowość i kompetencje społeczne. Pedagog specjalny powinien poznać nie tylko teoretyczne założenia różnych form psychoterapii i socjoterapii, ale poznać poszczególne techniki drogą działania praktycznego. Pragnę bardzo mocno podkreślić, iż rozwijanie osobowości i kompetencji społecznych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powinno stanowić podstawowe cele rewalidacji i edukacji, co najmniej z czterech powodów:

- prawidłowo ukształtowane kompetencje osobowościowe i społeczne to wyznaczniki pełnej integracji edukacyjnej i socjalnej osób niepełnosprawnych,
- jakość życia osób niepełnosprawnych, a więc ich niezależność ekonomiczna i osobista oraz samodzielność i zaradność życiowa w dużej mierze zależy od rozwoju osobowego „ja” i umiejętności społecznych,
- przez długi czas stymulacja tych obszarów rozwoju dziecka niepełnosprawnego była zaniedbana ze względu na fakt, iż cele edukacji stanowiła nadmierna kompensacja głównie braków intelektu,
- nie wierzono w możliwość i skuteczność stosowania technik psychoterapeutycznych w działalności rewalidacyjnej.

Ogólnie można powiedzieć, iż pedagog specjalny to w dużej mierze psychoterapeuta.

Pedagog specjalny to również pośrednik, negocjator pomiędzy dzieckiem a jego bliższym (rodzina, grupa rówieśnicza) i dalszym środowiskiem (profesjonaliści, środowisko zawodowe rodziców, środowisko lokalne np. stowarzyszenia). Umiejętności negocjowania będą sprzyjać uruchamianiu i integracji sił dynamizujących rozwój dziecka.

Umiejętności przekształcania wiedzy psychologicznej w działania praktyczne, czyli stosowanie tej wiedzy w rozwiązywaniu różnych problemów edukacyjnych może nabyć młody człowiek wyłącznie w konkretnych sytuacjach. Obawiam się, iż ten cel edukacji psychologicznej jest realizowany śladowo.

Trzeci cel edukacji psychologicznej to rozwijanie osobistych kompetencji pedagoga specjalnego, czyli jego psychopedagogicznej samoświadomości.

Proces rewalidacji czy edukacji jest pewną formą interakcji, obejmującą 3 elementy: ucznia, nauczyciela oraz sytuacje edukacyjne. Pedagog specjalny powinien poznać również samego siebie, modyfikować swoje właściwości osobowe oraz rozwijać te cechy, które czynią proces rewalidacji i edukacji bardziej efektywnym. Od dawna uważa się, iż wzór osobowy nauczyciela warunkuje niemal

niezawodnie rozwój i dojrzałość osobowości wychowanków. Jest najbardziej skutecznym sposobem oddziaływań edukacyjnych. W literaturze psychopedagogicznej stworzono wiele teoretycznych i empirycznych modeli idealnego pedagoga specjalnego. W kształceniu psychologicznym chodzi o rozbudzenie potrzeby ciągłego samodoskonalenia i samokształcenia, która będzie sprzyjać coraz lepszemu samopoznaniu i rozumieniu swego zachowania, swoich uczuć i motywów w interakcji z dzieckiem niepełnosprawnym. Psychologia humanistyczna (T.L. Good i J.E. Brophy 1986, M.H. Dembo 1988, M. Łobocki 1994) zwraca uwagę na trzy cechy skutecznego nauczyciela:

- akceptację dziecka takim, jakie ono jest,
- autentyzm,
- rozumienie empatyczne.

Postawa akceptacji zakłada uznawanie uczniów takimi, jakimi są naprawdę, z ich niedoskonałościami, popełnianymi błędami, zmianami w nastroju i motywacji. Nauczyciel o orientacji humanistycznej przyjmuje, iż każde dziecko z natury jest dobre, gdyż jest zdolne do indywidualnego wzrostu i rozwoju, do aktualizacji swojego potencjału w odpowiednim środowisku. Akceptacja sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości i odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Postawa autentyzmu polega na tym, iż nauczyciel pozostaje w swym zachowaniu tym, czym jest naprawdę, czyli zachowuje się w sposób naturalny i spontaniczny, jest szczerzy i otwarty w kontaktach z innymi, ma zaufanie do siebie i innych, jest świadomy swoich uczuć i komunikuje je swoim uczniom.

Postawę autentyczności (inaczej prawdziwości, zgodności, poczucia realizmu) uznaje się za najważniejszą postawę wobec ucznia.

Trzecia charakterystyka humanistycznego nauczyciela to empatyczne rozumienie, które oznacza podjęcie próby percepcji świata zewnętrznego z pozycji ucznia, przez pryzmat jego wewnętrznych doświadczeń i przeżyć oraz usiłowanie wczucia się w jego doznania, uczucia i myśli. Nauczyciel empatyczny częściej reaguje na emocje uczniów, wykorzystuje ich pomysły w procesie kształcenia, często dyskutuje z uczniami, częściej ich nagradza, jest tolerancyjny wobec ich zachowań.

Z punktu widzenia potrzeb edukacji specjalnej bardzo ważny jest rozwój umiejętności komunikacyjnych z samymi dziećmi oraz z osobami dorosłymi współodpowiedzialnymi za ich rozwój i edukację. W każdym procesie komunikacji biorą udział co najmniej dwie osoby – nadawca i odbiorca. Nadawca nawiązuje kontakt w określonym celu i przekazuje określone informacje w wybrany przez siebie sposób słowny i pozasłowny (mimika twarzy, postawa ciała, ton i melodia głosu, reakcje wegetatywne). odbiorca przejmuje nadawane sygnały i interpretuje je zgodnie z własną wiedzą, doświadczeniem i oczekiwaniami, co do przypuszczalnej intencji nadawcy (H. Rylke, G. Klimowicz 1992). Ograniczenia dzieci niepełnosprawnych mogą zmieniać kontekst sytuacyjny procesu wzajemnego porozumiewania się, zarówno na etapie nadawania, jak i odbioru komunikatu.

Dziecko z głębokimi wadami wzroku, dla przykładu, może odczytywać intencje nauczyciela wyłącznie na podstawie treści słownej przekazu, ma bowiem wyraźnie ograniczone możliwości interpretacji całokształtu jego zachowania, które on wnosi w kontakt interpersonalny. Odwrotnie – dziecko niesłyszące – próbuje odgadnąć oczekiwania nadawcy kierując się głównie jego reakcjami i sygnałami płynącymi z przekazu pozawerbalnego. Dla ucznia upośledzonego umysłowo wiele komunikatów może być niezrozumiałych, ze względu na braki w rozwoju jego procesów poznawczych. Przewyciężenie tych trudności staje się możliwe poprzez doskonalenie określonych umiejętności nadawania i odbioru informacji zarówno u nauczyciela, jak i ucznia. Pedagog specjalny przyjmując rolę nadawcy, powinien zawsze stawiać sobie pytanie, czy komunikuje to, co chce dziecku zakomunikować oraz czy wybrany sposób jest adekwatny do jego recepcyjnych możliwości. Będąc z kolei odbiorcą, nieustannie powinien pytać sam siebie, co dziecko pragnie mu przekazać zarówno bezpośrednio (świadomie), jak i pośrednio (w sposób nieświadomy). Winien rozwijać w sobie umiejętności uważnego słuchania ze zrozumieniem oraz umiejętność pozyskiwania informacji zwrotnych o tym, jak jego komunikaty zostały zrozumiane (w sytuacji nadawcy) oraz czy on właściwie interpretuje sygnały płynące od dziecka (w sytuacji odbiorcy). Niekiedy pedagog specjalny musi poznać dodatkowe sposoby i środki komunikowania się, jak chociażby alfabet Blissa czy piktogramy. Analogiczne kompetencje należy rozwijać u dzieci.

Szczególne miejsce w procesie doskonalenia umiejętności komunikowania pedagoga specjalnego winny zajmować sposoby porozumiewania się z rodzicami dzieci niepełnosprawnych, zarówno co do treści, jak i formy. W rozmowach o dziecku z jego najbliższymi osobami, nauczyciel czy wychowawca powinien zmierzać do budowy poznawczych i emocjonalnych zasobów rodziny oraz zmiany sposobu myślenia o dziecku i jego możliwościach. Zasoby poznawcze obejmują wiedzę na temat niepełnosprawności oraz poznawczą koncepcję własnej sytuacji życiowej, zaś emocjonalnie wiążą się z rozwojem umiejętności dzielenia się własnymi przeżyciami, wyrażania własnych potrzeb i doznań czy kontroli stanów emocjonalnych. Wspomniane zasoby rodziny powstają głównie dzięki konstruktywnemu myśleniu o dziecku i jego możliwościach. Poprzez właściwy sposób komunikowania się z bliskimi osobami dziecka, pedagog specjalny pomaga postrzegać je jako źródło dumy i możliwości współdziałania, siły i spójności rodziny, poczucia szczęścia i spełnienia, osobistego rozwoju i dojrzałości członków rodziny oraz rozumienia sensu życia (W. Pilecka, w druku).

Proces ciągłego samopoznawania, samodoskonalenia i samokształcenia chroni ponadto przed zbyt szybkim wypalaniem się pedagogów specjalnych. Niestety współczesny kształt studiów nie jest nastawiony na wspomaganie osobowego rozwoju nauczyciela. Umiejętności samopoznania i samodoskonalenia może młody człowiek rozwijać wyłącznie w toku praktycznych ćwiczeń, tzn. w toku treningów interpersonalnych, umiejętności psychoedukacyjnych czy pracy nad sobą.

Przedstawione dylematy psychologicznego kształcenia pedagogów specjalnych ukazują potrzebę modyfikacji zarówno treści, jak i sposobu organizacji toku studiów.

Przeprowadzenie tych zmian utrudniają głównie ograniczenia natury organizacyjnej: redukcja godzin psychologicznych, stosunkowo liczne grupy studentów, trudności z pozyskaniem szkół umożliwiających realizację godzin praktycznych, kłopoty finansowe. Z drugiej zaś strony modyfikacje procesu kształcenia niosą ze sobą pewne zagrożenia, które można nazwać infantyilizacją i technokratyzacją. Pierwsze z nich oznacza ucieczkę młodych ludzi od dojrzałego i refleksyjnego studiowania, małe zaangażowanie w samodzielną budowę osobistego systemu wiedzy. Dominacja środków audiowizualnych we współczesnym przekazie i pozyskiwaniu informacji zniechęca do wysiłku intelektualnego związanego z czytaniem trudniejszej lektury naukowej. Filmy, edukacyjne programy komputerowe czy gry dydaktyczne mogą wspomagać rozumienie wiedzy, ale nie mogą być jej jedynym źródłem. Z kolei przez technokratyzację należy rozumieć dążenie do pozyskiwania gotowych „przepisów edukacyjnych”, czyli niesprawdzonych programów rewalidacyjnych, rozkładów materiału, konspektów itp., które można bezpośrednio stosować w podejmowanych działaniach pedagogicznych. Zalew rynku wydawniczego lekką lekturą psychologiczną, nasyconą niesprawdzonymi ćwiczeniami czy wręcz programami oddziaływań, obniża motywację do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, do budowy osobistych koncepcji wychowania i nauczania.

Przedstawione rozważania skłaniają do sformułowania 3 ważnych postulatów, mających na celu podniesienie efektywności psychologicznego kształcenia pedagogów specjalnych:

1. W kształceniu psychologicznym należy budować system wiedzy psychologicznej, ukazując jej funkcje: opisową, wyjaśniającą, predykatywną i praktyczną.
2. W strukturze studiów należy uwzględnić praktyki psychologiczne, umożliwiające działania związane z rozpoznawaniem problemów i projektowaniem rozwiązań.
3. W toku studiów należy przewidzieć czas na zajęcia wspomagające osobowy rozwój przyszłego nauczyciela.

## LITERATURA

- Dembo M.H., *Applying educational psychology in the classroom*, New York and London 1988, Longman.
- Good T.L., Brophy J.E., *Educational psychology*, New York and London 1986, Longman.
- Kielar-Turska M., *Znaczenie i funkcje wiedzy o psychicznym rozwoju człowieka w edukacji nauczycieli*, [w:] *Akademicka edukacja nauczycieli: problemy metodologii, teorii i praktyki*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1993, WSP.
- Lewowicki T., *Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli*, referat wygłoszony w dniu 12 XII 1988 w Warszawie.

- Łobocki M., *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej* [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin 1994, UMCS.
- Obuchowska I., *Edukacja specjalna a psychologia* [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. A. Hulek, Warszawa 1993, PAN, PTWK.
- Pilecka W., *Promowanie zdrowia psychicznego dzieci niepełnosprawnych – zasady i strategie* [w:] *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. J. Pilecki, M. Winzer, Kraków, WSP (w druku).
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992, WSiP.
- Wosiński M., *Kontrowersje wokół celów nauczania psychologii* [w:] *Wiedza psychologiczna jako regulator zachowania się człowieka*, red. M. Wosiński, Katowice 1988, UŚI.

## PROBLEMY PRZYGOTOWANIA PEDAGOGÓW DLA KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO (na przykładzie kształcenia oligofrenopedagogów)

### 1. KIERUNKI PRZEMIAN W KSZTAŁCENIU SPECJALNYM

W ostatnich latach poglądy na wychowanie i kształcenie specjalne osób niepełnosprawnych w krajach bardziej rozwiniętych i w Polsce uległy daleko idącymi zmianom. Przede wszystkim poszerzył się zakres pedagogiki specjalnej – jej obszar zainteresowań<sup>1</sup>. Pomijając problematykę rozlicznych uwarunkowań (społecznych, pedagogicznych, psychologicznych, medycznych) tych przemian, najkrócej można powiedzieć, że zainteresowania pedagogiki specjalnej (obok kształcenia dzieci w wieku szkolnym), przesunęły się na zagadnienia profilaktyki i terapii pedagogicznej małego dziecka, a także na problemy rehabilitacji dorosłych i andragogikę specjalną.

A oto niektóre trendy zaznaczające się w ewolucji edukacji specjalnej w ostatnich latach<sup>2</sup>:

- utożsamienie celów pedagogiki specjalnej z celami edukacji w ogóle,
- przesunięcie zainteresowania pedagogów specjalnych z tradycyjnych rodzajów upośledzeń (upośledzeni umysłowo, niesłyszący, niewidzący, przewlekłe cho-

---

<sup>1</sup> A. Hulek, *Ewolucja poglądów na kształcenie specjalne* [w:] *Kształcenie specjalne w Polsce* (red.) A. Hulek, CDN, Warszawa 1990, s. 9-13; A. Hulek, *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych* [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych* (red.) A. Hulek, PAN, Warszawa 1993, s. 18-43; J. Doroszevska, *Pedagogika Specjalna* T. 1, Ossolineum 1989, s. 87; O. Lipkowski, *Kształcenie pedagogów specjalnych w świetle współczesnej pedagogiki specjalnej i założeń reformy szkolnej w Polsce* [w:] *Kadra w kształceniu specjalnym – stan obecny i perspektywy* (red.) A. Hulek, IBP, Warszawa 1979, s. 13; K. Kirejczyk, *O kształtowanie perspektywicznego systemu kształcenia specjalnego dzieci odchylonych od normy i z zaburzeniami rozwojowymi* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (red.) J. Pańczyk, WSPS, Warszawa 1987.

<sup>2</sup> Termin „edukacja” wyjaśnia Z. Kwieciński [w:] *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja” 1991, nr 1. Według tego Autora, edukację można określić jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie. sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, przez utrzymywanie ciągłości siebie w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”.

rzy i kalecy, niedostosowani społecznie) na mniej wyraźne i łżejsze strony np. rozwój niższy niż przeciętny,

- objęcie opieką rewalidacyjną dzieci z upośledzeniami wielorodzajowymi (sprzężonymi), ciężkimi kalectwami, które do niedawna były domeną opieki społecznej (tworzenie opieki ambulatoryjno-domowej dla tych dzieci),

- udział w edukacji rodziców dzieci niepełnosprawnych,

- przechodzenie od segregacyjnych form kształcenia do form o charakterze integracyjnym,

- tworzenie warunków do uczestnictwa osób niepełnosprawnych we wszystkich przejawach życia indywidualnego i zbiorowego (m.in. tworzenie korzystnych postaw społecznych dla procesów integracji),

- ukierunkowanie programów rewalidacji na lepsze przygotowanie do życia w rodzinie, do pracy i do aktywności w czasie wolnym.

Według A. Hulka<sup>3</sup> zmiany w edukacji specjalnej prowadzą od segregacji poprzez normalizację i integrację do uczestnictwa we wszystkich przejawach życia społecznego. Trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że zarówno w naszym kraju, jak i za granicą, poszerzenie zakresu edukacji specjalnej i wzbogacenie jej treści nastąpiło głównie z dążeń o charakterze zewnętrznym (np. rodziców), mniej zaś z aspiracji samych placówek specjalnych.

## 2. RÓŻNICOWANIE SIĘ FORM EDUKACJI SPECJALNEJ

Sygnalizowane wyżej przemiany w kształceniu specjalnym rzutują na różnicowanie się form edukacji specjalnej i na jej organizację. Edukacja specjalna młodzieży upośledzonej umysłowo jest obecnie wielokierunkowa i wielostopniowa. Wyraża się ona w następujących formach:

- do momentu podjęcia nauki szkolnej: ośrodki wczesnej interwencji, przedszkola specjalne, oddziały specjalne i oddziały integracyjne w ogólnodostępnych przedszkolach publicznych, przedszkola integracyjne<sup>4</sup>,

- okres szkoły podstawowej: szkoły życia, szkoły podstawowe specjalne, szkoły przysposabiające do pracy zawodowej, ośrodki szkolno-wychowawcze, klasy specjalne i oddziały integracyjne w ogólnodostępnych szkołach publicznych, szkoły integracyjne, bursy szkolne, klasy terapeutyczne, młodzieżowe ośrodki

---

<sup>3</sup> A. Hulek, *Podstawy, stan obecny i przyszły edukacji osób niepełnosprawnych*, s. 20.

<sup>4</sup> Opiekę, wychowanie i kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo od roku 1993 organizuje się w przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych poprzez dostosowanie treści, metod i organizacji pracy do potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych uczniów. Porównaj: Zarządzenie Nr 29 MEN z 4 X 1993 w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego D.Urz. MEN nr 9 z 15 X 1993.

resocjalizacyjno-wychowawcze<sup>5</sup> i inne placówki opiekuńczo-wychowawcze o charakterze profilaktycznym, indywidualne nauczanie i wychowanie,

– kształcenie zawodowe: szkoły zawodowe, warsztaty terapii zajęciowej dla głębiej upośledzonych umysłowo, domy pomocy społecznej, nauczanie przywarsztatowe w spółdzielni inwalidów,

– poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne na rzecz dziecka niepełnosprawnego, szkoły i rodziców.

Tak więc edukacja specjalna uwzględni zróżnicowane potrzeby osób niepełnosprawnych we wszystkich przedziałach wieku.

### 3. WIELORAKOŚĆ FUNKCJI PEDAGOGA SPECJALNEGO

Postęp wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i medycznej oraz rozwój opieki społecznej implikuje zmianę obrazu funkcji, do których powinien być przygotowany pedagog specjalny. Tradycyjne jednokierunkowe przygotowanie do funkcji nauczyciela w ramach szkoły specjalnej jest dziś niewystarczające<sup>6</sup>. Coraz bardziej wzrasta zapotrzebowanie na pedagogów specjalnych o wielorakich funkcjach.

A oto zestaw niektórych funkcji, do których musi być przygotowany pedagog specjalny:

– ze względu na rozpiętość wieku osób niepełnosprawnych (od chwili poczęcia do końca życia człowieka),

– ze względu na rodzaj i stopień upośledzenia (od lekkich do ciężkich oraz sprzężonych),

– ze względu na formy pracy (praca rewalidacyjna w ośrodkach wczesnej interwencji, w żłobkach, przedszkolach, w szkołach specjalnych, w różnych formach kształcenia integracyjnego i zawodowego, w nauczaniu indywidualnym w domu, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i wyrównawcze),

– ze względu na realizację zadań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych (przygotowanie wychowawców, a także specjalistów do różnych form pracy pozalekcyjnej, pozaszkolnej i terapii zajęciowej),

– dla celów diagnostycznych, poradnictwa i upowszechniania (propagowania) potrzeb osób niepełnosprawnych oraz ich potencjalnych możliwości (poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne, działania na rzecz rodziny, działalność uświadamiająca w środkach masowej informacji),

– dla potrzeb nadzoru pedagogicznego i administracji szkolnej,

---

<sup>5</sup> Porównaj. Rozporządzenie MEN z dn. 21 II 1994 w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Dz. Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 28 III 1994, Nr 41.

<sup>6</sup> Z. Sękowska, *Kształcenie kadr dla starszych klas szkół specjalnych [w:] Kadra w kształceniu specjalnym – stan obecny i perspektywy*, IBP, Warszawa 1979.

– dla pracy naukowo-badawczej z dziedziny pedagogiki specjalnej oraz pracy popularnonaukowej.

#### 4. STAN OBECNY I POTRZEBY W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA KADRY DLA EDUKACJI SPECJALNEJ

W niniejszym paragrafie odpowiemy sobie na pytanie, jak obecnie kształci się kadrę pedagogów specjalnych dla potrzeb rewalidacji osób upośledzonych umysłowo, a także spróbujemy przeanalizować, jakie są potrzeby w tym zakresie. Od 1973 roku kształcenie kadry, o której mowa, odbywało się w toku 5-letnich studiów magisterskich dziennych i zaocznych. W myśl przyjętej koncepcji studiów, kształcili się nauczyciele do nauczania w szkołach podstawowych specjalnych na pierwszym szczeblu nauczania, tj. w klasach I-III. Nauczanie przedmiotowe w klasach starszych jest realizowane przez nauczycieli z wykształceniem wyższym w zakresie jednego przedmiotu. Pełne kwalifikacje do nauczania w tych klasach ma jednak nauczyciel, który zdobędzie przygotowanie z zakresu rewalidacji upośledzonych umysłowo na studiach podyplomowych.

W związku z powyższym rodzi się pytanie, czy obecna koncepcja kształcenia pedagogów specjalnych odpowiada oczekiwaniom społecznym, głównie zapotrzebowaniu na wielorakie i różnicujące się funkcje tej kadry.

Z doniesień różnych autorów<sup>7</sup> na temat zawodowego funkcjonowania absolwentów pedagogiki specjalnej oraz z badań własnych<sup>8</sup> nad startem zawodowym osób kończących rewalidację upośledzonych umysłowo wynika, że absolwenci wykonują prace bardzo zróżnicowane zarówno co do miejsca, jak i stanowiska pracy. Spory procent absolwentów pracuje niezgodnie z uzyskaną w uczelni specjalizacją – rewalidacja osób upośledzonych umysłowo. Zakres prowadzonych przez nich działań jest szeroki i obejmuje rewalidację dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, rehabilitację, resocjalizację, diagnozę i profilaktykę. Pracują jako nauczyciele przedszkoli, klas I-III, klas starszych, szkół zawodowych, szkół życia, wychowawcy, reedukatorzy, logopedzi itd. Niezgodności te wynikają głównie z trudności otrzymania pracy w klasach młodszych szkoły specjalnej, których liczba z roku na rok maleje z uwagi na kształcenie integracyjne w szkołach ogólnodostępnych.

Wielorakie funkcje pełnione przez absolwentów pozwalają stwierdzić, że proces modyfikacji kształcenia kadr znacznie wolniej przebiega niż proces różni-

---

<sup>7</sup> J. Wyczesany, *Kształcenie a praca zawodowa pedagogów specjalnych*. „Szkoła Specjalna” 1987, nr 5; E. Minczakiewicz, *Identyfikacja z zawodem a model nauczyciela dla potrzeb szkolnictwa specjalnego* [w:] *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych* (red.) K. Kuligowska, WSPS, Warszawa 1991; K. Kuligowska, *Potrzeby i kierunki przemian w kształceniu pedagogów specjalnych* (red.) K. Kuligowska, WSPS, Warszawa 1991.

<sup>8</sup> H. Łaś, *Start zawodowy absolwentów pedagogiki specjalnej (specjalność: rewalidacja upośledzonych umysłowo)*. *Z problematyki...*, (red.) K. Kuligowska, WSPS, Warszawa 1991.

cowania instytucjonalnych form kształcenia specjalnego<sup>9</sup>. Opinie znanych pedagogów specjalnych (K. Kirejczyk, O. Lipkowski, J. Doroszewska, A. Hulek), jak i głosy praktyków są zgodne co do tego, że obecna koncepcja programowo-organizacyjna jednolitych studiów magisterskich jest zbyt jednostronna. Postuluje się w związku z tym szerszy profil kształcenia pedagogów specjalnych. Sugestie w tym zakresie są różne. Absolwenci tej specjalności stawiają głównie na dodatkowy przedmiot, który uprawniałby ich do pracy w klasach starszych, a nie tylko w kl. I-III lub wprowadzenia innych subdyscyplin pedagogiki specjalnej<sup>10</sup>, np. surdopedagogiki, resocjalizacji itp. Niektórzy pracownicy naukowci kształcący pedagogów specjalnych proponują specjalizację kierunkową i specjalizację dodatkową. Tak więc w przypadku kształcenia specjalnego z zakresu rewalidacji upośledzonych umysłowo do obecnej specjalizacji (nauczyciel kl. I-III), należałoby w ramach specjalizacji dodatkowej wprowadzić zagadnienia (przedmioty), które korelowałyby z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi na tym szczeblu nauczania<sup>11</sup>, np. terapię pedagogiczną, logopedię, pracę w przedszkolu specjalnym, w szkole życia lub w internacie (wychowawca).

Najwięcej sprzecznych opinii wywołuje kwestia kompetencji pedagogów ze specjalnością rewalidacja upośledzonych umysłowo do nauczania przedmiotowego w kl. IV-VIII i w szkole zawodowej. Generalnie w interesującej nas sprawie zarysowują się przynajmniej trzy poglądy. W myśl pierwszego poglądu, student w trakcie studiów powinien zdobyć wiedzę merytoryczną z określonego przedmiotu i tym samym kwalifikacje do pracy także w klasach starszych szkół specjalnych dla młodzieży upośledzonej umysłowo<sup>12</sup>. zwolennicy poglądu drugiego, opowiadają się za dwustopniowym kształceniem takiej kadry, a mianowicie, najpierw studia wyższe przedmiotowe, a następnie studia podyplomowe z zakresu rewalidacji upośledzonych umysłowo<sup>13</sup>.

Na uwagę zasługują także głosy teoretyków praktyków szkolnictwa specjalnego oraz związkowców<sup>14</sup> w sprawie nabywania formalnych kwalifikacji nauczycieli

---

<sup>9</sup> Podobny pogląd wyraża O. Lipkowski, *Kształcenie pedagogów specjalnych...*, 1979 r.

<sup>10</sup> W. Rempel, *Opinie absolwentów o kształceniu pedagogów specjalnych* [w:] *Z problematyki...*, (red.) K. Kuligowska, 1991.

<sup>11</sup> Do podobnych przemyśleń doszła H. Borzyszkowska, *Rozważania nad przygotowaniem kadry pedagogicznej do kształcenia specjalnego* [w:] *Z problematyki...*, (red.) K. Kuligowska, WSPS, 1991.

<sup>12</sup> E. Pasternak, *O realizacji przedmiotu „metodyka wychowania i nauczania upośledzonych umysłowo”* [w:] *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, (red.) K. Kuligowska, WSPS, 1991, s. 125; K. Kuligowska, *Stan i niektóre uwarunkowania efektów kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] *Kształcenie specjalne w Polsce* (red.) A. Hulek, CDN, Warszawa 1990, s. 193.

<sup>13</sup> Z. Sękowska, *Kształcenie kadr dla starszych klas szkół specjalnych* [w:] *Kadra w kształceniu specjalnym...*

<sup>14</sup> A. Hulek, J. Pańczyk, T. Szymczak, *Akademickie kształcenie pedagogów specjalnych* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (red.) J. Pańczyk, WSPS, Warszawa 1987, s. 90.

danego przedmiotu w kl. IV-VIII i w szkole zawodowej przez studentów studiów zaocznych. W opinii tych gremiów, wieloletni staż pracy tych nauczycieli w zakresie nauczania określonego przedmiotu (np. praca-technika– historia), powinien umożliwić na studiach pogłębienie wiedzy metodycznej z tego właśnie przedmiotu i w konsekwencji uzyskanie dodatkowej specjalności honorowanej przez administrację szkolną.

Dodać należy, że obecna praktyka administracji szkolnej i pracodawców charakteryzuje się dużą arbitralnością w tym względzie.

Oddzielnego omówienia wymagają sugestie A. Hulka<sup>15</sup> co do kształcenia kadry pedagogów specjalnych.

Idą one w dwóch kierunkach:

1. Wyodrębnienie szeroko profilowej specjalizacji np. rewalidacja dzieci z uszkodzonym centralnym układem nerwowym, rewalidacja dzieci z uszkodzonymi analizatorami, chorych somatycznie i innych. Grupy takie łączy albo wspólna etiologia albo ich skutki w kontaktach ze światem, sam proces chorobowy lub jego objawy i konsekwencje. I tak w grupie pierwszej znalazłyby się problematyka dzieci upośledzonych umysłowo, chorych psychicznie, na padaczkę, z porażeniami narządów ruchu i inne.

2. Dobra podbudowa w zakresie teorii i praktyki kształcenia dzieci pełnosprawnych czyli zdobycie kwalifikacji do pracy w szkole zwykłej, a następnie zdobywanie wiedzy obejmującej wszystkie subdyscypliny pedagogiki specjalnej. Wąska specjalizacja np. rewalidacja upośledzonych umysłowo odbywałaby się na studiach podyplomowych.

Przedstawione koncepcje kształcenia kadr dla edukacji specjalnej wypływają z teorii wspólnej i swoistej problematyki w rehabilitacji różnych grup osób z odchyleniami od normy<sup>16</sup>.

Inną kwestią będącą przedmiotem licznych dyskusji pracowników uczelni kształcących pedagogów specjalnych, jak i studentów oraz absolwentów tej specjalności jest dylemat proporcji pomiędzy zakresem teoretycznego, jak i praktycznego przygotowania studentów do pełnienia funkcji pedagoga specjalnego.

Opinie studentów i absolwentów w tym zakresie w zdecydowanej większości przypadków preferują ściśle zawodowe przygotowanie pedagogów specjalnych<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> A. Hulek, *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych*, s. 41 i 42.

<sup>16</sup> A. Hulek, *Wspólna i odrębna problematyka w rewalidacji dzieci i młodzieży z różnymi odchyleniami od normy i pełnosprawnych oraz konsekwencje wynikające dla teorii i praktyki pedagogicznej*, Uniwersytet Warszawski 1982, s. 7-17; A. Hulek, *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup osób z odchyleniami od normy* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna* (red.) A. Hulek, PWN, Warszawa 1977.

<sup>17</sup> W. Rempel, *Opinie absolwentów o kształceniu pedagogów specjalnych*; E. Pasternak, *O realizacji przedmiotu „metodyka wychowania i nauczania upośledzonych umysłowo”*; K. Kirejczyk, *Potrzeby i warunki przygotowania kadr dla przedszkoli i nauczania początkowego w systemie kształcenia specjalnego* [w:] *Kadra w kształceniu specjalnym*, s. 51.

Poglądy nauczycieli akademickich w tej kwestii są zróżnicowane w zależności od przedmiotu, który wykładają bądź bloku przedmiotów, który reprezentują<sup>18</sup>. I tak, metodycy oraz niektórzy nauczyciele bloku specjalizacyjnego preferują w większości przypadków bardziej praktyczne przygotowanie do zawodu, zaś kadra z pozostałych bloków przedmiotowych akcentuje bardziej teoretyczny nurt kształcenia. Wielcy teoretycy pedagogiki specjalnej<sup>19</sup> optują za racjonalnym powiązaniem teorii z praktyką bez przerostu jednej opcji nad drugą. Także treści programowe poszczególnych przedmiotów powinny być znacznie zmodyfikowane. A. Hulek<sup>20</sup> pisze, iż programy kształcenia pedagogów specjalnych w krajach bardziej rozwiniętych uwzględniają obecnie wiele czynników, które mają wpływ na funkcjonowanie ludzi niepełnosprawnych. Stąd też idee przewodnie treści programowych nasycone są problematyką normalizacji, integracji i partycypacji osób niepełnosprawnych wraz ze szczegółowymi zadaniami realizacyjnymi w zależności od wieku, rodzaju i stopnia upośledzenia, sytuacji rodzinnej i innych uwarunkowań.

Zarówno teoretycy, jak i praktycy edukacji specjalnej ogromną wagę przywiązują do podstaw zawodowych pedagogów wobec pracy – szczególnie dziecka specjalnej troski<sup>21</sup>. Osobowość nauczyciela wychowawcy w opinii tych gremiów, ma stanowić podstawowe narzędzie w rewalidacji dzieci niepełnosprawnych.

## 5. STRUKTURA AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Biorąc pod uwagę z jednej strony różnicującą się strukturę edukacji specjalnej, a także obecny stan kwalifikacji kadry pedagogicznej, konieczność ustawicznego kształcenia, a z drugiej strony kondycję wyższych uczelni (ograniczenia kadrowe, socjalne, techniczne itd.), można zaproponować następujące formy kształcenia pedagogów specjalnych (specjalistów rewalidacji upośledzonych umysłowo):

– pięcioletnie studia dzienne kształcące oligofrenopedagogów z dodatkową specjalnością (surdopedagog, tyflop pedagog, specjalista ds. profilaktyki i resocjali-

---

<sup>18</sup> K. Kuligowska, *Stan i niektóre uwarunkowania efektów kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, s. 199 K. Kuligowska, *Funkcje przedmiotów ogólnopedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (red.) J. Pańczyk, WSPS, Warszawa 1990.

<sup>19</sup> J. Doroszewska, *Kształcenie, doskonalenie i doskonalenie zawodowe pedagogów specjalnych*, Pedagogika Specjalna. Ossolineum 1989, Tom 1, s. 698.

<sup>20</sup> A. Hulek, *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych* [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych* (red.) A. Hulek, PAN, Warszawa 1993, s. 41.

<sup>21</sup> M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1964; H. Borzyszkowska, *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna” nr 1, 1983; *Sylwetka absolwenta kierunku studiów – pedagogika specjalna*, „Szkoła Specjalna” nr 5, 1984; O. Lipkowski, *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna” nr 5, 1992; H. Łaś, *Recepcja i realizacja społeczna poglądów M. Grzegorzewskiej na osobowość nauczyciela – wychowawcy wśród pedagogów specjalnych*. Prace IPIP, U.Sz. 1992, s. 93-99.

zacji, logopeda, reedukator, koordynator kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej, terapeuta zajęciowy, wychowawca itd.),

– Pięcioletnie studia zaoczne z możliwością zdobycia kwalifikacji przedmiotowych (wybór przedmiotu powinien być uzależniony od rodzaju wykonywanej pracy),

– studia eksternistyczne (magisterskie) dla czynnych zawodowo nauczycieli i wychowawców po ukończonym studium nauczycielskim i z co najmniej 5-letnim stażem pracy z dziećmi niepełnosprawnymi,

– trzyletnie studia zaoczne kształcące absolwentów studium nauczycielskiego (kierunek – nauczanie początkowe). Studia powinny przygotować kandydatów do pracy w szkołach specjalnych oraz do nauczania integracyjnego w szkołach ogólnodostępnych,

– studia podyplomowe (3 semestry) przygotowujące magistrów studiów kierunkowych (przedmiotowych) do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo, zwłaszcza w klasach wyższych,

– studia podyplomowe (2 semestry) dla magistrów pedagogiki specjalnej, pragnących zaktualizować i pogłębić wiedzę,

– studia podyplomowe (2 semestry) dla magistrów pedagogiki specjalnej np. surdopedagog zdobywa kwalifikacje oligofrenopedagoga w związku z aktualnie wykonywaną pracą,

– fakultatywne studia dzienne dla studentów kierunków pedagogicznych. Podstawą studiów fakultatywnych byłby plan 3-semestralnych zaocznych studiów podyplomowych oraz 2-3 tygodniowa praktyka pedagogiczna w kształceniu specjalnym<sup>22</sup>.

Trzeba nadmienić, iż w krajach skandynawskich i zachodnich, kształcenie pedagogów specjalnych jest znacznie dłuższe i tym samym kosztowniejsze. Jest ono wielostopniowe i obejmuje najpierw studia nauczycielskie z zakresu wybranego przedmiotu, następnie roczną praktykę w szkole i w trzeciej fazie studia stacjonarne z pedagogiki specjalnej, na które nauczyciel jest urlopowany ze szkoły<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Podobną strukturę kształcenia kadry pedagogów specjalnych zarysowuje A. Hulek, J. Pańczyk i T. Szymczak, *Akademiczne kształcenie pedagogów specjalnych* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (red.) J. Pańczyk, WSPS, Warszawa 1990.

<sup>23</sup> Z. Sękowska, *Kształcenie kadr dla starszych klas szkół specjalnych*; J. Pańczyk, *Problematyka kształcenia specjalnego w innych krajach na łamach czasopisma „Szkoła Specjalna”* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (red.) J. Pańczyk, WSPS, 1990, s. 12-13.

## **NOWE TERENY I ZAKRESY W DZIAŁALNOŚCI SURDOPEDAGOGIKI – WCZESNA INTERWENCJA SURDOPEDAGOGICZNA**

Mówiąc o surdopedagogice myślimy o jednym z działów pedagogiki specjalnej, który zajmuje się teorią i praktyką kształcenia osób z wadą słuchu.

Celem surdopedagogiki jest rewalidacja osób z wadą słuchu. Rewalidacja wg W. Doroszewskiego oznacza przywracanie choremu sprawności fizycznej lub psychicznej dzięki leczeniu lub przygotowaniu go do warunków życiowo zmienionych (1965). Rewalidacja jako cel surdopedagogiki oznacza przywracanie osobom z wadą słuchu m.in.:

- sprawności fizycznej przez umożliwienie korzystania z posiadanych resztek słuchu, uwrażliwianych drogą odpowiednich ćwiczeń bądź pobudzanie nerwu słuchowego i centralnego układu nerwowego drogą wszczepów ślimakowych,

- sprawności psychicznej przez usprawnianie procesów poznawczych, zaburzonych wskutek ograniczenia percepcji bodźców słuchowych, w tym mowy dźwiękowej, a także

- przygotowywanie ich do warunków życiowo zmienionych wskutek istniejącego uszkodzenia i do możliwie samodzielnego życia.

Pod wpływem zmieniających się warunków i potrzeb społecznych w surdopedagogice przejawiają się nowe trendy dotyczące m.in. rozszerzania zakresów oddziaływań.

Do połowy XX w. surdopedagogika zajmowała się głównie dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym. Po drugiej wojnie światowej zaczęto się szerzej zajmować dziećmi w wieku przedszkolnym (choć pierwsze przedszkole powstało w Europie w 1860 r., a w Polsce w 1919 – założone przez Julię Manczarską przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie). Również w połowie XX w. zaczęto zajmować się dziećmi z wadą słuchu w wieku niemowlęcym i ponimowlęcym. W tym czasie wprowadzono także pojęcie „wczesnej rewalidacji” (O. Speck, 1988).

Mówiąc o opiece nad dziećmi w wieku niemowlęcym i ponimowlęcym nie można tu pominąć nazwiska doktora nauk medycznych audiologa – Marii Góral, która była w Polsce jedną z prekursorów i gorących propagatorek domagających się wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu i jako pierwsza zwróciła uwagę na rolę rodziców i domu rodzicielskiego w pracy usprawniającej

małe dziecko (1962). To dzięki Niej zaznaczył się trend wczesnej interwencji medycznej i pedagogicznej obejmującej małe dziecko z wadą słuchu.

Mówiąc o nowych trendach należy również zaznaczyć zainteresowanie od strony pedagogicznej osobami niepełnosprawnymi dorosłymi i starszymi, co dało podstawy do rozwoju andragogiki specjalnej. Wychodzi to jednak poza ramy tego opracowania.

Surdopedagogika spełnia różne funkcje, w tym również usługową. W ramach tej funkcji przygotowuje specjalistów do potrzeb diagnozy i terapii pedagogicznej oraz do kształcenia specjalnego osób z wadą słuchu.

Dotychczas kształcono głównie nauczycieli i wychowawców do pracy w placówkach oświatowo-wychowawczych specjalnych, w których kształcą się dzieci z wadą słuchu.

Obecne czasy wywołały potrzebę przygotowania specjalistów do pracy z małym dzieckiem w warunkach domowych, poradnianych, przedszkolnych. Coraz częściej lekarze, psychologowie, pedagodzy stwierdzają, że okres dzieciństwa to okres szczególnej podatności dziecka na wszelkie wpływy, w tym na usprawnianie zaburzonych funkcji.

Stwierdza się również, że czynnikiem znaczącym dla rozwoju dziecka w wyższym stopniu jest czas podjęcia rewalidacji i jej intensywność niż głębokość uszkodzenia.

Potrzebie przygotowania specjalistów do pracy z małym dzieckiem wyszła naprzeciw Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, organizując w 1994/95 roku akad. pierwsze Studium Podyplomowe Pedagogiki Specjalnej o specjalności Wczesna Interwencja Surdopedagogiczna.

Słuchaczami Studium są obecni lub przyszli pracownicy poradni rehabilitacyjnych dla dzieci z wadą słuchu, a także pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych z terenu całego kraju.

Studium to ma nieco inny w treści i w formie charakter kształcenia.

Dotychczasowe studia z surdopedagogiki o różnym czasokresie, przygotowywały kadrę dla przedszkoli i szkół dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących, opierały się więc na tych placówkach i ich założeniach programowych.

Nowe Studium Wczesnej Interwencji Surdopedagogicznej, mając inny cel kształcenia, musiało oprzeć się o inny program i wypracować nowe formy kształcenia.

Cel, jaki postawiono przed Studium to przygotowanie kadry specjalistycznej od strony teoretycznej i praktycznej do pracy rewalidacyjnej z dzieckiem z wadą słuchu, z jego rodziną słyszącą i niesłyszącą, w ramach poradni specjalistycznych, w warunkach domowych, w kształceniu zintegrowanym.

W ramach Studium studenci poznają ogólne podstawy pedagogiki specjalnej, placówki i formy kształcenia dzieci z różnymi zaburzeniami, będącymi w zasięgu opieki pedagogiki specjalnej. Poznają metody i zasady pracy rewalidacyjnej stosowane w całej pedagogice specjalnej. Poznają w ogólnym zarysie historię opieki i kształcenia osób z wadą słuchu. Poznają dotychczasowe osiągnięcia i nie-

powodzenia zaistniałe w ciągu dwustu lat istnienia szkół specjalnych dla tych dzieci, jak i opieki indywidualnej, od której wywodzi się surdopedagogika. Poznają wiedzę o zakłóceniach w przebiegu procesów poznawczych, emocjonalnych i społecznych, wywołanych wadą słuchu. Poznają narzędzia diagnozy psychologicznej, pedagogicznej, audiologicznej.

Ponieważ istotnym warunkiem skutecznej rewalidacji jest aktywny udział rodziców i rodziny dziecka, dlatego na Studium wiele godzin wykładów, konwersatoriów i warsztatów poświęca się temu tematowi. Zwraca się uwagę na załamania i frustracje, jakie przeżywają rodzice zaskoczeni niepełnosprawnością swego dziecka, potrzebę udzielania im pomocy w wychodzeniu ze stanu depresji, przewidywaniu pewnego czasu, potrzebnego do adaptacji rodziców w nowej sytuacji, a także wagi akceptacji dziecka takiego, jakie jest.

Orientowanie rodziców w trudnościach na jakie napotyka dziecko, a równocześnie w możliwościach rozwojowych, których wyzwalenie zależy w dużej mierze od rodziny i ich właściwej pracy rewalidacyjnej, staje się płaszczyzną do partnerstwa między rewalidatorem a rodzicami. W zajęciach związanych z tym tematem biorą udział teoretycy i praktycy, osoby słyszące i niesłyszące. Dzieli się swoimi doświadczeniami również rodzice mający dziecko niesłyszące.

Zrozumienie przez rewalidatora potrzeby wczesnej diagnozy i rewalidacji, realizowanej przy współdziałaniu rodziny dziecka, jest warunkiem sine qua non uzyskiwania dobrych wyników w usprawnianiu dziecka, dlatego tym zagadnieniom poświęca się na Studium stosunkowo dużo czasu.

Praktycznej działalności poświęcone są zajęcia z surdologopedii. Na zajęciach tych słuchacze poznają prawa rozwoju mowy i jej zaburzenia spowodowane wadą słuchu. Uczą się stosowania różnych ćwiczeń usprawniających aparat oddechowy, fonacyjny i artykulacyjny. Poznają ćwiczenia stymulujące rozwój języka, środka porozumiewania się społecznego i warunków rozwoju logicznego myślenia.

W ramach audiologii pedagogicznej poznają anatomię i patologię receptora i analizatora słuchu, a także fizjologię słyszenia. Poznają metody badania słuchu i różne typy aparatów słuchowych, jak i aparatów kompensujących brakujący słuch poprzez inne zmysły, a więc wibratory, indykatory, analizatory mowy i in.

Zajęcia z metodyki podzielone zostały według kryteriów wiekowych i przybliżają słuchaczom różne techniki rewalidacyjne. W ramach pracy z małym dzieckiem słuchacze zobowiązani są do odbycia praktyk w poradniach rehabilitacyjnych w turnusie rehabilitacyjnym.

W stosunku do dzieci przedszkolnych, poza technikami i metodami pracy naprawczej, poruszane są problemy przygotowania ich do nauki szkolnej, studenci poznają zestawy zabaw służących rozwojowi psychoruchowemu dziecka, rozwojowi języka i myślenia matematycznego. Poznają również narzędzia pomiaru dojrzałości szkolnej.

Dzieci rewalidowane wcześniej w poradniach specjalistycznych, trafiają najczęściej do szkoły masowej. Słuchacz musi mieć przekonanie, że aby jego wychowa-

nek odnosił sukcesy w szkole, musi być lepiej przygotowany niż jego słyszący rówieśnik w zakresie technik szkolnych, musi nieco wyprzedzać swoich słyszających kolegów.

W związku z tym słuchacze mają okazję poznawać od strony neurologicznej przyczyny różnych dodatkowych mikrouszkodzeń, a także zagadnienia pracy korekcyjnej i zajęć wyrównawczych, które winny wspierać w szkole masowej ucznia niesłyszającego i ucznia słyszającego rodziców niesłyszających.

Omawiane są również w sposób ogólny zagadnienia związane z implantami. Ponieważ zabiegi te są coraz bardziej popularne i naciski rodziców coraz silniejsze, pracownicy poradni muszą wiedzieć, jakie osoby kwalifikują się do tego zabiegu i czego należy po nim oczekiwać. Muszą umieć przekonać rodziców, że zastosowanie tego wspaniałego wynalazku myśli medycznej i technicznej jest dopiero początkiem rewalidacji, że po zastosowaniu wszczepu ślimakowego „dziecko może słyszeć – zamiast, że ono słyszy” (Brackett, 1991), że korzyść z implantu będzie dopiero wówczas, gdy będzie temu towarzyszyć intensywna, konsekwentna, długofalowa praca surdopedagoga, surdopsychologa, surdologopedy, wspierana partnerską współpracą rodziny dziecka.

W czasie zajęć słuchacze poznają poglądy różnych uczonych, np. przy omawianiu uwrażliwiania słuchu – metody Gberiny, Wadenberga, przy omawianiu rozwijania języka – poznają metodę audytywno-werbalną I. Csanyj i Matczyńską – van Udena. Poznaje metody wczesnej rewalidacji i stymulacji wszechstronnego rozwoju dziecka omawiane są poglądy S. Schmid-Giovannini, A. Lwego, M. Góral.

Specyficznym dla tego typu studium jest cykl zajęć związanych z organizacją poradni specjalistycznych, zadaniami jej pracowników itp. W tym celu słuchacze odbywają kilkudniowe hospitacje i praktyki w poradniach.

Pewna część zajęć przeznaczona jest na poznawanie pozawerbalnych środków porozumiewania się (fonogesty, migi, daktylografia), a także często preferowanej formie kształcenia zintegrowanego i warunkom niezbędnym dla zapewnienia efektywności tej formy kształcenia dziecka z wadą słuchu.

Program Studium realizowany jest poprzez wykłady i konwersatoria z przewagą form ćwiczeniowych, warsztatów, hospitacji placówek (m.in. Instytut Matki i Dziecka, poradnie rehabilitacyjne, przedszkola i in.).

Program ten spotyka się z aprobatą słuchaczy, którzy w trakcie jego trwania mają możliwość wpływania na jego realizację poprzez pewne modyfikacje tematyki bądź terenu zajęć.

Wydaje się, że ten nowy zakres działalności surdopedagogiki pozwala na wycho-  
dzenie naprzeciw aktualnym potrzebom społecznym.

Uważam, że surdopedagogika – jak i inne działy pedagogiki specjalnej – wykazuje dynamizm. Rozwój pokrewnych dyscyplin takich jak np. medycyna, technika, stawia przed nią nowe zadania rewalidacyjne i badawcze, które musi podejmować i starać się im sprostać.

Jednym z takich aktualnych zadań, związanych z jej funkcją usługową jest – omówione powyżej – przygotowywanie wysoko kwalifikowanej kadry specjalistów dla potrzeb wczesnej rewalidacji, a następnymi – przygotowywanie rewalidatorów dla osób z wszczepem ślimakowym, a także nauczycieli dla zapewnienia pomocy dzieciom z wadą słuchu, korzystającym z kształcenia integracyjnego. Widać z powyższego, że zakres działań w surdopedagogice stale się rozszerza. Należy jedynie dbać, aby związane i wynikające z tego faktu trendy rozwijały się z korzyścią dla osób z wadą słuchu.

## LITERATURA

- Brackett D., *Education Strategies for Children with Cochlear Implants*, [w:] *Cochlear Clinical Bulletin*, New York 1991.
- Doroszewski W., *Słownik Języka Polskiego*, PWN, 1965, T. 7.
- Góralówna M., ... *Co robić? Moje dziecko nie słyszy!*, PZWL, 1962.
- Speck O., *Was ist Frühförderung?* [w:] *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1988, nr 2.

Studium Podyplomowe z Pedagogiki Specjalnej  
 specjalność: Wczesne interwencje surdopedagogiczne  
 czas trwania – 3 semestry

Lp.	Przedmiot	Egz.	I sem		II sem.		III sem.		Ogółem	
			W	ćw	w	ćw	w	ćw	w	ćw
1.	Pedagogika specjalna	zal	5	10					5	10
2.	Surdopedagogika	zal	5	5					5	5
3.	Surdopsychologia	egz	10	7					10	7
4.	Surdologopedia	egz			3	5	5	10	8	15
5.	Poradnictwo rodzinne		5		5	10		6	10	16
6.	Diagnostyka i prognoza – psycho-pedagogiczna – audiologiczna z uwzględn. współ. technik rewalid.	egz	5	5	5	5		2	10	12
			7	5	5	12		5	12	22
7.	Metodyka pracy rewalid. w zakr. uspr. ogólnego słuchu i mowy – z dzieckiem do 3 roku ż – z dzieckiem przedszkol. – z uczniem – z pacjentem z implantem – indyw. hosp.	egz							25	45
			5	10						
					5		5	5		
						10	5	5	10	
8.	Pozawerbalne środki komunikowania się	zal			6	12			6	12
9.	Kształcenie zintegrowane	zal					5	10	5	10
			42	42	29	54	25	58	96	154

## **POTRZEBY KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO**

Z analizowanej literatury z zakresu andragogiki i andragogiki specjalnej wynika, że „kształcenie dorosłych” może być rozumiane w dwojaki sposób, a mianowicie:

- po pierwsze jako: dodatkowe kształcenie w takim zakresie w jakim je używano,
- po drugie jako: wprowadzenie w szeroko pojęty proces nauczania, który nastawiony jest na rozwój osobowości i szeroko pojętej wiedzy z różnych dziedzin życia.

W potocznym rozumieniu i pedagogicznej świadomości panuje przekonanie, że „kształcenie dotyczy wewnętrznych zmian w człowieku, które odzwierciedlają się w sposobie jego zachowania na zewnątrz”.

Kształcony w ujęciu kształcenia dorosłych jest każdy, kto żyje w ciągłym dążeniu, by zrozumieć:

- samego siebie,
- społeczeństwo,
- i świat

oraz postępować zgodnie z tym rozumieniem.

Warto też zwrócić uwagę, na różnice występujące w rozumieniu dwóch podstawowych pojęć związanych z problemem kształcenia dorosłych. Są nimi:

- kształcenie i
- szkolenie.

Kształcenie w odróżnieniu od szkolenia nie dotyczy tylko systematycznego zwiększania zasobu wiedzy i sprawności, ale: kształcenia określonego poglądu na świat, który pozwala zrozumieć siebie i sposób postępowania innych ludzi – w wyniku czego postępowanie jednostki staje się bardziej świadome i zróżnicowane.

Kształcenie może też oznaczać stan, w którym trwa człowiek, który świadomie i dobrowolnie stara się: kształcić własny umysł, poszerzyć – a zarazem doskonalić zrozumienie świata z punktu widzenia społecznego i własnej pozycji.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że kształcenie dorosłych jest zawsze procesem dwustronnym, że nie może się on odbywać bez osoby zainteresowanej. Ponadto należy uświadomić sobie, że nie tylko dziecko, ale i człowiek dorosły – nie jest nigdy „gotowy”, „skończony w kształceniu”. Każdy człowiek „od urodze-

nia aż do śmierci” powinien widzieć się w sytuacji kontynuowania, czy też uzupełniania swojej wiedzy.

W procesie tym chodzi o stworzenie obrazu dotyczącego:

- samego siebie i innych ludzi,
- natury i rzeczy, które są policzalne,
- nadzwyczajności i doświadczeń, które są przedmiotami, ale które są również policzalne, oraz
- stosunków i zależności powiązanych ze sobą.

Istnieje konieczność uświadomienia sobie, że kształcenie dorosłych służy nie tylko jednostce, ale i gospodarce narodowej. Pogląd, że przez całe życie uczymy się i że uczenie wymaga własnego wysiłku łączy się z różnymi zmianami, które odnoszą się tak do jednostki, jak i społeczeństwa.

Wysoka industrializacja i zmiany w technice oraz szybko zmieniające się warunki pracy, stawiają przed człowiekiem stale nowe zadania. Dotyczy to nie tylko wczesnej fazy dorosłości człowieka, ale również średniej tzn. drugiej połowy jego życia. Giętkość i samodzielność w myśleniu i działaniu są bowiem pożądane przez całe życie.

Znaczenie kształcenia ustawicznego polega na tym, że wobec gwałtownych zmian, jakim podlega rzeczywistość, a zwłaszcza wobec tempa postępu naukowego i technicznego – wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym stopniowo staje się przestarzałe. Toteż koniecznością jest kontynuowanie kształcenia przez całe życie, w takich formach organizacyjnych i rozmiarach, jakie dla przedstawicieli danego zawodu są optymalne, tzn. jakie umożliwiają odnawianie i rozszerzenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych.

Dobrze wykształceni obywatele potrzebni są nie tylko w czasie wysokiej koniunktury gospodarczej, ale również w czasie recesji, ponieważ w tym czasie jest mniej pieniędzy na socjalne wsparcie.

Z tych też względów, tzn. ekonomicznych – potrzebne jest, by ludzie niepełnosprawni byli również możliwie samodzielni. Tę możliwość trzeba zapewnić wszystkim niepełnosprawnym. W tym miejscu warto z całym naciskiem podkreślić, że jest to nasze zadanie nie tylko humanitarne, ale i społeczne.

A oto niektóre tylko przesłanki dotyczące konieczności i możliwości organizowania kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo:

– Okazuje się, że istniejące od dawna przekonanie o stałości, a nawet regresie w rozwoju umysłowym, nie jest już dziś przyjmowane tak bezkrytycznie jak dawniej.

Wyniki współczesnych badań wskazują i są potwierdzane w wypowiedziach rodziców, wychowawców lub opiekunów, że często około 20 roku życia budzi się u jednostek upośledzonych umysłowo ukierunkowane zainteresowanie na opanowanie kulturalnych technik funkcjonowania i właściwym uczeniem się szkolnym, które nierzadko połączone jest z dużą motywacją do uczenia się. Doprowadza to często do wyuczenia się (opanowania) techniki czytania i pisanie po tzw. okresie

obowiązkowego szkolnego uczenia się. Z całym przekonaniem podkreśla się, że osiągnąć to można w przypadku systematycznego, permanentnego kształcenia.

Wyniki badań szwedzkich, amerykańskich oraz angielskich potwierdzają, że przeciętnie między 20 a 30 rokiem życia występuje podwyższenie intelektualnych możliwości uczenia się i że przy wzroście opóźnienia zdolności rozwojowych nie występuje żaden stan spoczynku.

W zakresie możliwości społecznego uczenia się stwierdzono, że duża część dorosłych upośledzonych umysłowo posiada większe możliwości dostosowania się do pełnosprawnych niż w wieku dziecięcym. Fakt ten znany jest przede wszystkim opiekunom, którzy potrafią organizować sytuacje społeczne, w których upośledzeni mogą wykazać się taką umiejętnością.

– Przeprowadzone badania w Zurychu (por. E. Baumgart 1985, s. 21) dotyczące społecznego zachowania dorosłych upośledzonych umysłowo wskazują na:

- zwiększoną możliwość samokierowania w społecznych interakcjach,
- większą otwartość na interakcje z drugą osobą,
- typowe dla wieku młodzieńczego pragnienie powiększania grona przyjaciół i znajomych.

Należy dodać, że zwiększone skupienie się na sobie samym, następuje po wielu przykrych doświadczeniach nie nadążania i nie sprostania stawianym wymaganiom, a w związku z tym odtrącenia przez pełnosprawnych.

Innym argumentem przemawiającym za koniecznością organizowania kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo są twierdzenia, że dzięki:

- lepszej opiece medycznej i higienie życiowej,
  - zwiększonym propozycjom środowiska społecznego
- wzrastają oczekiwania życiowe i możliwości uczenia się u jednostek nie tylko pełnosprawnych, ale i niepełnosprawnych.

Stwierdza się też, że:

- w wyniku wieloletnich starań szkoły i przekazywania wiedzy za pośrednictwem nowoczesnych mediów – zjawisko wczesnego starzenia się – może się przesunąć,
- upośledzeni umysłowo zdają się być dzisiaj fizycznie i umysłowo dłużej w dobrej kondycji.

Dużo osób głębiej upośledzonych umysłowo osiąga nieoczekiwany przedtem wiek 60, a nawet 70 lat. W ten sposób część z nich przeżywa nawet wiek swoich rodziców.

Trzeba uświadomić sobie i zaakceptować fakt, że muszą oni więcej niż pełnosprawni włożyć wysiłku, by stać się dorosłymi, że w tych staraniach potrzebują pomocy z zewnątrz, tzn. od ludzi pełnosprawnych.

Ustalono też, że z biegiem lat są oni bardziej samodzielni w społecznym funkcjonowaniu i wykorzystywaniu swoich możliwości i coraz bardziej i w większym zakresie dorównują pełnosprawnym.

Zdaniem Mosera (1971) pięćdziesiątka jest dla dużej liczby upośledzonych umysłowo najbardziej harmonijną fazą życia.

Za koniecznością kształcenia upośledzonych umysłowo przemawiają też wyniki krajów skandynawskich. Udowadniają one, że dzięki dobrej andragogicznej opiece, tzn. wychowaniu i kształceniu dorosłych – miejskie wydatki na utrzymanie upośledzonych umysłowo w końcowym efekcie mogą być obniżone o około 50%. Uzyskać to można, jeżeli uda się nam poprzez wychowanie i kształcenie tak dalece ich usamodzielnic, że aż do wczesnej starości będą mogli żyć samodzielnie w wolnych grupach mieszkaniowych – zamiast pobytu w domach opieki społecznej.

Najbardziej jednak przekonującym argumentem, przemawiającym za koniecznością organizowania kształcenia dla dorosłych upośledzonych umysłowo, jest twierdzenie oparte na wynikach badań i bardzo licznych obserwacjach, że „wysokie wydatki przeznaczone na konieczną i wartościową wczesną stymulację oraz szkolne nauczanie i wychowanie są stracone, idą w próżnię, jeżeli niepełnosprawnemu odmówi się pedagogicznej pomocy w okresie, gdy on jest właśnie gotowy i najbardziej dojrzały do wychowania i kształcenia samodzielności.

Zakłady przyuczenia i warsztaty pracy chronionej umożliwiają młodzieży niepełnosprawnej przejść w życie pracy zawodowej, by w dalszym działaniu uzyskać przystosowanie do rytmu życia dorosłego i przyzwyczajenia dorosłych pełnosprawnych. Szkolne wychowanie zostaje zastąpione wychowaniem przez pracę, które nastawione jest na zapoznanie ich z określonymi pojęciami i przebiegiem pracy, by w ten sposób pomóc im przystosować i włączyć się w nową sytuację społeczną i osiągnąć świat ludzi dorosłych.

Służy temu nauka trwająca wiele lat, podczas której młodzież w mozolnej pracy zdobywa umysłowe umiejętności i różne techniki. Dlatego rodzice, wychowawcy i część upośledzonych umysłowo skarżą się, że z takim trudem zdobyte umiejętności czytania i pisanie oraz umiejętności matematyczne już w bardzo krótkim czasie zostają zapomniane, jeżeli nie są one dalej ćwiczone.

Coraz bardziej oczywiste staje się więc, że również młodzież i dorośli upośledzeni umysłowo wykazują zapotrzebowanie na szerokie zawodowe kształcenie, które w różnych okresach życia będzie ich wspomagało i formowało.

Życie upośledzonych umysłowo jest życiem, które jest w szczególny sposób chronione, stymulowane przez życie innych ludzi. To przekonanie jest zaakceptowane przez nas dla życia dzieci i młodzieży. Niestety nie można tego zauważyć obserwując życie osób dorosłych. Wynika to z faktu, że prawo do kształcenia dzieci i młodzieży jest urzędowo zabezpieczone. O dalsze natomiast kształcenie jednostka upośledzona umysłowo musi sama zabiegać.

Zdaniem wielu specjalistów andragogiki specjalnej, upośledzeni umysłowo wykazują te same zapotrzebowania na dalsze kształcenie jako rozwoju ich osobowości, jak pełnosprawni.

Zdaniem np. O. Specka (1983) zapotrzebowanie to może być zaspokojone, jeżeli udzieli się im pomocy z zewnątrz. Niestety – ponieważ nie ma jak dotąd

żadnego zwartego systemu kształcenia dla dorosłych upośledzonych umysłowo, tworzenie takiego systemu zależne, jest jak się okazuje, od zaangażowania w tę działalność pojedynczych ludzi, niekiedy całych grup.

Można sobie wyobrazić, a nawet wiadomo, co może się stać z rozwojem dorosłych upośledzonych umysłowo, jeżeli tych inicjatyw się nie podejmie. Ludzie ci zatapiają się w obojętność z wszystkimi następstwami, które mogą doprowadzić aż do depersonalizacji.

Odwrotnie, można udowodnić, jak w sposób zaskakujący mogą ludzie upośledzeni umysłowo dalej się rozwijać, jeżeli otrzymają odpowiednią pomoc i wsparcie. Osiągają oni często taki poziom rozwoju, którego nie przypisywano im przedtem.

Choć w międzyczasie ukształtował się zupełnie inny obraz upośledzonych umysłowo, mianowicie: obraz człowieka, który znajduje sens życia w potwierdzeniu swego istnienia, to jednak w opinii publicznej obraz ten jeszcze nie został zaakceptowany.

Przez długi czas: dorosły upośledzony umysłowo człowiek był w pracy i w literaturze przedmiotem zaniedbanym. Starania, by wychować dziecko były stałe na pierwszym miejscu, ponieważ widziano tu dużą szansę na jego rozwój. Ponadto istniało przekonanie, że dla dorosłych upośledzonych umysłowo, kształcenie jest niedostępne ze względu na ich względnie zeszywniały i ustalony, a nawet cofający się umysłowy stan. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że mimo takiego poglądu istniały pojedyncze przypadki kształcenia dorosłych w zakładach. W większości przypadków prowadzone było ono przez stowarzyszenia kościelne. Podkreślić trzeba, że były to jednak wyjątki wynikające z humanitarnego zaangażowania się poszczególnych jednostek.

Dopiero od połowy naszego stulecia powstały inicjatywy dalszego kształcenia. W dalszym jednak ciągu przeważnie na prywatnej bazie pojedynczych rodziców lub też przez postępowych nauczycieli wychowawców.

Coraz częściej działania te przejmowane są, choć w ograniczonym zakresie przez zakłady pracy i domy opieki społecznej oraz większe stowarzyszenia rodziców. Działania te zyskują międzynarodowe uznanie.

Kształcenie dorosłych upośledzonych umysłowo w ostatnim stuleciu rozwinęło się w niektórych krajach dość znacznie, np. w Szwajcarii i w krajach skandynawskich – jednak w znacznym stopniu jako społeczna praktyka i indywidualne dążenia.

Rozwój i powstanie takich instytucji w ostatnich dwudziestu latach związany był z otwarciem się społeczeństwa na ludzi niepełnosprawnych, któremu radio i inne masmedia przybliżyły ten problem.

Wg Otta Specka (1982, s. 11), potrzeba kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo wyszła częściowo z instytucjonalizowanego procesu i argumentacji podstawowych założeń oświatowych, jak i ogólnej tendencji dotyczącej kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo w ogóle.

A oto trzy główne obszary kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo wg E. Baumgart (1985, s. 19).

1) Obszar kwalifikacji: W znaczeniu czysto zawodowym, ale i osobistym, w znaczeniu coraz większej wrażliwości na kwalifikacje.

2) Obszar kompensacji: W znaczeniu uzupełniania, wyrównywania do zapotrzebowania świata na podzielną pracę, co prowadzi do podwyższenia standardu życiowego.

3) Obszar komunikacji: W znaczeniu przeciwstawiania się wzrostowi izolacji między sobą, a szczególnie między ludźmi pełnosprawnymi.

Podkreśla się, że tylko w spotkaniu z drugim człowiekiem i w rozmowie z nim, uczymy się stworzyć sobie obraz siebie i świata, w którym żyjemy.

Wg O. Specka (1982, s. 13), nie ma żadnej grupy upośledzonych umysłowo, która nie wykazywałaby chęci dalszego kształcenia. Trzeba jednak pamiętać, że ponieważ życie upośledzonych umysłowo, jak i oni sami jest bardzo zróżnicowane, nie może być mowy o jakimś jednakowym, unormowanym programie kształcenia, który doprowadziłby do pożądanego efektów.

Głębiej upośledzeni i upośledzeni w Domach Pomocy Społecznej oraz klinikach potrzebują bardziej zróżnicowanej działalności w porównaniu z lekko upośledzonymi, którzy pracują i są dość samodzielni.

Obecnie można wymienić szczególnie pięć grup dorosłych upośledzonych umysłowo, które są skrzywdzone w dalszym kształceniu i które potrzebują pomocy i wsparcia przez personel wykwalifikowany.

Grupa pierwsza: grupa lekko upośledzonych umysłowo pracujących w wolnej gospodarce i mieszkających razem z rodzicami,

Grupa druga: grupa upośledzonych umysłowo, którzy żyją w domu, w wiejskich miejscowościach, gdzie nie mają żadnego doświadczenia do szkoleniowo-terapeutycznych propozycji kształcenia.

Grupa trzecia: głębiej upośledzeni umysłowo, którzy żyją w domu lub w zakładach opieki społecznej.

Grupa czwarta: upośledzeni umysłowo w klinikach psychiatrycznych.

Grupa piąta: starsi i starzy upośledzeni umysłowo.

Z literatury z zakresu andragogiki specjalnej wynika, że obecnie istnieją już następujące formy kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo (por. E. Baumgart, 1985). W Szwajcarii są to:

– różne propozycje dalszego kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo w kilku warsztatach i hotelach mieszkaniowych.

Działają one wszędzie w oparciu o inicjatywy rodziców, stowarzyszenia niepełnosprawnych i kościelne organizacje,

– są też różne prywatne inicjatywy, szczególnie w zakresie: organizacji czasu wolnego i sporcie – organizują one grupowe wakacje i wycieczki zagraniczne,

– kluby i stowarzyszenia na przestrzeni 10 do 15 lat rozwinęły się szczególnie na polu sportowym i w zakresie zagospodarowania czasu wolnego,

– kursy dokształcania w sensie ogólnego rozwoju i wzbogacania wiadomości. Jeżeli chodzi o treść kursów, które organizują warsztaty i domy opieki, to chodzi tu przede wszystkim o praktyczną naukę, która doprowadzi do coraz większej samodzielności w życiu codziennym,

– organizuje się też dokształcanie w zakresie umiejętności samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego, wychowania społecznego i religijnego oraz w sporadycznych, indywidualnych przypadkach wychowania seksualnego.

W mniejszym natomiast stopniu kładzie się nacisk na czytanie, pisanie i liczenie.

Naturalnie, że wszystkie te propozycje nie są obowiązkowe i mogą być przez każdą instytucję wg własnego uznania realizowane.

W rzeczywistości jest to jednak tak, że duża część młodych i dorosłych upośledzonych umysłowo, po skończeniu obowiązkowego nauczania nie otrzymuje żadnej pomocy, a jeżeli tak, to w stanowczo za małym wymiarze.

Ponieważ usamodzielnienie i kształcenie dorosłych upośledzonych umysłowo jest pilnym problemem do rozwiązania, nie można go odkładać w nieskończoność lecz podjąć ten problem i włączyć go w całokształt systemu kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo.

Należy dodać, że istnieją już pewne modele kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo np. w Niemczech, Szwajcarii, Anglii, krajach skandynawskich, USA i Kanadzie.

Zainteresowanie problematyką kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo wzrosło się w 1985 roku, a szczególnie w 1989, kiedy to 26 maja tegoż roku w ramach III-go Hamburskiego Kolokwium powstało Towarzystwo Wspierania Dorosłych Upośledzonych Umysłowo. Towarzystwo to skupia 11 krajów europejskich i USA. Dwa razy do roku wydaje czasopismo pt. „Erwachsenen Bildung und Behinderung” (Kształcenie Dorosłych a niepełnosprawność). Pierwszy numer tego czasopisma został opublikowany w kwietniu 1990 roku.

## LITERATURA

Adam H., *Das Normalisierungsprinzip und seine Bedeutung für die Behindertenpädagogik* [w:] *Behindertenpädagogik*, 1977/16.

Baumgart E., *Bildungsclub, Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung an einer Züricher Modelleinrichtung*, Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 1985.

Baumgart E., *Volkshochschulen, auch für geistig behinderte Menschen*, Luzern 1987.

*Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte* (Hrsg.), [w:] *Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte*, Marburg/Lohn 1991.

*Erwachsenenbildung und Behinderung*, Jahrgang 1/Heft 1: April 1990. (Zeitschrift der Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Verlag Konrad Wittwer – Stuttgart.

*Erwachsenenbildung und Behinderung*. Jahrgang 2/Heft 2: Oktober 1991.

*Erwachsenenbildung und Behinderung*. Jahrgang 3/Heft 1: April 1992.

- Erwachsenenbildung und Behinderung. Jahrgang 3/Heft 2: Oktober 1992.*
- Häss H., Gall H., (Hrsg.) *Heidelberger Kolloquium. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung*, Heidelberg 1987.
- Meyer-Jungdausen V., *Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung*, Berlin 1985.
- Moser A., *Die langfristige Entwicklung Oligophrener*, Berlin 1971.
- Preuss E., *Zielperspektiven der Erwachsenenbildung*, [w:] *Lebenshilfe 1990/3 i 4*, Die Zeitschrift der Lebenshilfe, Österreich.
- Siegenthaler H. (Hrsg.) *Andauernde Fortbildung des erwachsenen Geistigbehinderten. Erfahrungen aus schweizerischen Einrichtungen*. Luzern 1984.
- Speck O., *Erwachsenenbildung bei geistig Behinderten*, [w:] *Zur Orientierung 1978, 4*.
- Speck O. (Hrsg.) *Erwachsenenbildung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte*, München 1983.
- Stuffer G., *Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter*. München 1975.
- Stuffer G., *Erste Erfahrungen aus Kursen der Erwachsenenbildung für geistig Behinderte*, [w:] Speck O.: (Hrsg.) *Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung*. München 1982.
- Wallen T., *Ziele und Methoden in der Förderung geistig behinderter Erwachsener*, [w:] *Die Rehabilitation 1974/13*.
- Weber W., Krenzer R., *Und was kommt nach der Schule? „Zur Situation des geistigbehinderten Schülers beim Verlassen der Sonderschule“*. Wünsche-Forderungen-Realität. Bonn 1980.

## **KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI RESOCJALIZUJĄCYCH PLACÓWEK RESORTU SPRAWIEDLIWOŚCI**

### **WPROWADZENIE**

Zjawisko społecznego niedostosowania oraz wszelkich dewiacji, jakkolwiek występuje na marginesie życia grup ludzkich, to jednak w pewnych okresach może przybierać różne rozmiary i przejawy osiągając poziom zagrożenia ogólnospołecznego. Wzrost zachowań dewiacyjnych następuje bowiem zwykle w okresie wojen, nagłych przewrotów, transformacji ustrojowych.

Patologicznym oddziaływaniom społecznym najprędzej ulega młodzież, a nade wszystko dzieci z uwagi na swoją plastyczną, nie ukształtowaną w pełni osobowość.

Współczesne statystyki przekonują, iż wymykająca się spod opieki rodziców i szkoły młodzież, bierze udział w nieznanym dotąd formach i sposobach przestępstw o charakterze gangstersko-mafijnym. Uwidacznia się wzrost dokonanych przez nieletnich zabójstw, uszkodzeń ciała, pobić, zgwałceń, rozboi, wymuszeń rozbójniczych i in. (zob. A. Szecówka 1994, s. 75). Najbardziej niepokojące dla pedagogów są informacje o obniżaniu się wieku popełniania przestępstw o największym ciężarze gatunkowym – nierzadko zbrodni.

Zmieniające się w latach dziewięćdziesiątych objawy i rozmiary społecznego niedostosowania, jego dynamiczny charakter sprawiły, że wielu pedagogów resocjalizujących wykazało znaczną nieporadność w postępowaniu wychowawczym. Stosowane poprzednio schematy i formy oddziaływań profilaktyczno-resocjalizacyjnych zbyt często okazywały się nieskuteczne lub zużyte. Chybione postępowanie pedagogiczne oraz decyzje administracyjne powodowały, że wszelkie oferty dydaktyczno-wychowawcze były odrzucane lub przyjmowane z wrogością ze strony młodzieży. Dysfunkcjonalność większości placówek resocjalizacyjnych potwierdzały drastyczne i spektakularne wydarzenia nadzwyczajne w wielu placówkach (bunty, akty agresji, zbiorowe ucieczki it.).

Kryzys placówek resocjalizacyjnych podległych resortowi sprawiedliwości pogłębiły niezbyt zręczne interwencje z zewnątrz rozmaitych komisji, komitetów, mass mediów, w wyniku których potęgowały się napięcia wśród młodzieży,

zwłaszcza tej o największym nasileniu dewiacji (por. L. Pytka 1993, s. 27-29, A. Olech 1994).

Wyraźnie dało się dostrzec, że pedagogika resocjalizacyjna najczulej reaguje na wszelkie przesilenia społeczne. Najdrobniejsza opieszałość pedagogów na obszarze teorii i pedagogiki resocjalizacyjnej wywołuje, jak nigdzie indziej, natychmiastowe, często zaskakujące skutki. Początek lat dziewięćdziesiątych uczynił, że pedagogika resocjalizacyjna jako subdyscyplina wymaga pewnych korekt, zwłaszcza w aspekcie pedeutologicznym oraz systemu postępowania wychowawczego.

Zaburzenia w funkcjonowaniu placówek resocjalizacyjnych wykazały wiele rozdzźwięków między teorią a praktyką pedagogiczną. Potwierdziły wskazywaną od dawna potrzebę wdrożenia reguł działań praktycznych i bardziej prakseologicznego kształcenia pedagogów resocjalizujących (zob. A. Krukowski 1992, s. 6; J. Rejman 1995, s. 27-28).

Mając na uwadze zasygnalizowane wyżej zjawiska Minister Sprawiedliwości w Polsce powołał z dniem 2.04.1991 specjalną Komisję do Opracowania Nowego Systemu Resocjalizacji. W skład Komisji weszli teoretycy oraz praktycy z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii, sądownictwa. Pośród teoretyków znaleźli się uczeni z Polskiej Akademii Nauk oraz renomowanych ośrodków akademickich. Komisja przedłożyła propozycje zmian zgodnych z tendencjami preferowanymi w krajach o wysokiej kulturze resocjalizacyjnej (por. A. Szecówka 1995, s. 45-67).

Po opracowaniu raportu będącego projektem reformy systemu resocjalizacji nieletnich, Ministerstwo Sprawiedliwości powołało Zespół do Spraw Wdrażania Reformy Resocjalizacji Nieletnich, skupiający podobnie jak wspomniana Komisja teoretyków i praktyków. Zarówno Komisji, jak i do dziś funkcjonującemu Zespołowi przewodniczy prof. dr hab. Lesław Pytka z Uniwersytetu Warszawskiego.

Kierunki reformy systemu resocjalizacji objęły m.in. nowe formy kształcenia i doskonalenia kadr (zob. L. Pytka 1992). W tym celu utworzono podkomisję, której przewodniczył autor niniejszego artykułu.

Zaprezentowany materiał zawiera fragmenty z obszerniejszych badań i eksperytów przeprowadzonych wśród wychowanków i pracowników placówek resocjalizacyjnych. Dotyczą one głównie stanu oraz warunków kształcenia i doskonalenia zawodowego pedagogów resocjalizujących ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli-wychowawców. Jednym z istotnych celów przedsięwzięć badawczych było wskazanie dróg do zacierania przepaści między teorią i praktyką w toku kształcenia i doskonalenia pedagogów resocjalizujących.

## PROBLEMATYKA BADAWCZA

Zadaniem placówek resocjalizacyjnych jest tworzenie warunków i dążenie do korektury postaw oraz trwałych przemian w strukturach osobowości wychowanków społecznie niedostosowanych.

W klasycznej strukturze organizacyjnej oddziaływania zespołu diagnostyczno-terapeutycznego, wychowawców w internacie, nauczycieli w szkole, nauczycieli zawodu w warsztatach szkolnych. Z badań Zdzisława Lorka (1984, s. 80) wynika, że w nieformalnej hierarchii wychowankowie zakładów dla nieletnich stawiają nauczycieli wyżej od wychowawców czy nauczycieli zawodu. Również badania własne potwierdziły wysoką pozycję nauczycieli w badanych placówkach resocjalizacyjnych.

Z drugiej strony występuje swoisty paradoks, iż samoocena nauczycieli jest w wielu aspektach bardzo niska. Zdaniem Witolda Dobrołowicza (1995, s. 141), ten z natury twórczy zawód na siłę starano się upodobnić do zawodów odtwórczych, zgodnie z tym jak chce tego instytucja, w której są zatrudnieni, a nie sam nauczyciel. Jak już wyżej zasygnalizowano, uczniowie większości placówek resocjalizacyjnych odrzucają wszelki oferty nauczyciela pozostając w głębokiej anoreksji szkolnej. Sygnalizowana od lat potrzeba zmian w systemie kształcenia nauczyciela resocjalizującego jest nadal otwarta (por. M. Maciejewski 1980).

W tym miejscu nasuwają się następujące pytania:

1. Jak wychowankowie oceniają nauczyciela resocjalizującego i czego od niego oczekują?
2. Jaka jest samoocena nauczyciela resocjalizującego?
3. Czy nauczyciele-specjaliści przedmiotowi winni mieć dodatkowe przygotowanie do nauczania resocjalizującego?
4. Które z form doskonalenia pedagogicznego są najbardziej efektywne?
5. Jak poprawić system kształcenia i doskonalenia pedagogów resocjalizujących?

## METODY, TEREN I PRZEBIEG BADAŃ

Badaniami objęto 62 wychowanków dwóch zakładów poprawczych oraz schronisk dla nieletnich, usytuowanych w różnych rejonach kraju. Badania przeprowadzono w 1995 roku posługując się kwestionariuszem „Belfer”, opracowanych przez Janinę Janowską i Piotra Krupę. Kwestionariusz ujawnił opinię wychowanków o swoich nauczycielach z placówek resocjalizacyjnych. Opinia obejmowała wiele zmiennych skłaniających do refleksji pedagogicznej nad funkcjonowaniem nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Drugą grupę badanych tworzyli nauczyciele z 4 placówek resocjalizacyjnych, którzy wypełnili kwestionariusz „Sokrates” – również autorstwa Janowskiej i Krupy. „Sokrates” zawiera 30 pytań diagnozujących wieloaspektowo pracę zawodową nauczyciela.

Kolejną populację badawczą stanowili dyrektorzy szkół niemal wszystkich placówek resocjalizacyjnych resortu sprawiedliwości. Badania przeprowadzone wśród dyrektorów miały charakter longitudinalny. Przedłożone dyrektorom szkół ankiety były przez nich wypełnione w 1990 roku, a następnie w roku 1995.

Do formułowania wniosków przydatne okazały się rozmowy semistrukturalne, dialog hermeneutyczny, a nade wszystko elementy redukcji fenomenologicznej, do której autora upoważnia blisko 30-letnia praca naukowa połączona z praktyką w zakładzie poprawczym i schronisku dla nieletnich.

Uzyskany materiał badawczy poddano analizie czynnikowej. Zastosowano również rotację VARIMAX; obliczeń dokonano za pośrednictwem pakietu statgraphics 4.0.

Dominującą metodą badawczą był sondaż diagnostyczny.

## NAUCZYCIEL RESOCJALIZUJĄCY W OPINII SWOICH UCZNIÓW

W anonimowo wypełnionym kwestionariuszu „Belfer”, wychowankowie wyrazili własną opinię o nauczycielach wskazując dominujące ich cechy podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych. W celu usystematyzowania danych o nauczycielu resocjalizującym, uwzględniono sześć skal rysujących jego sylwetkę.

Skala 1. Takt pedagogiczny: empatia, sprawiedliwość, spokój, cierpliwość, odpowiedzialność.

Skala 2: Zaangażowanie emocjonalne: miłość do dzieci, troskliwość, pogoda ducha, przychylność, zrozumienie.

Skala 3. Życzliwość: uprzejmość, serdeczność, autentyczność, poczucie humoru.

Skala 4. Otwartość: optymizm, wyrozumiałość, szczerowość, partnerstwo.

Skala 5. Umiejętność organizowania pracy: wiedza, zaradność, obowiązkowość, systematyczność, konsekwencja w działaniu.

Skala 6. Umiejętność kierowania grupą: metody pracy, pomysłowość, energia, autorytet, nawiązanie kontaktu.

W obu zakładach wychowankowie dokonali zdecydowanie więcej wyborów pozytywnych wśród nauczycieli aniżeli negatywnych. Świadczyć to może o pozytywnym stosunku do nauczycieli i korzystnych interakcjach z większością wychowanków.

Hierarchia najbardziej cenionych cech nauczyciela, po oszacowaniu procentowym, przedstawia się następująco:

1. Zaangażowanie emocjonalne – 72%
2. Otwartość – 71%
3. Umiejętność organizowania pracy – 71%
4. Umiejętność kierowania grupą – 67%
5. Życzliwość – 63%
6. Takt pedagogiczny – 59%

Dla potrzeb kształcenia nauczycieli resocjalizujących czy też ich doskonalenia nasuwa się refleksja nad modyfikacją postępowania względem uczniów społecznie niedostosowanych.

Zanegowanie przez wychowanków aż w 41% taktu pedagogicznego ze strony nauczyciela resocjalizującego może skłaniać do niepokoju. Jeśli podobny rezultat pojawi się w badaniach na większej populacji<sup>1</sup>, wówczas problem taktu pedagogicznego a także umiejętności kierowania grupą czy życzliwości należałoby uczynić przedmiotem szczególnej uwagi podczas kształcenia i doskonalenia nauczycieli resocjalizujących.

#### SAMOOCENA KOMPETENCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI RESOCJALIZUJĄCYCH

Z wypełnionego przez nauczycieli kwestionariusza, obejmującego 6 skal dotyczących samooceny wynika, że badani najniżej ocenili swoje zaangażowanie w pracę – 52,26% wyborów negatywnych (zob. tab. 1). Nisko ocenili również swoje przygotowanie zawodowe – 34,62% wyborów negatywnych oraz kompetencje zawodowe – 31,55% wyborów.

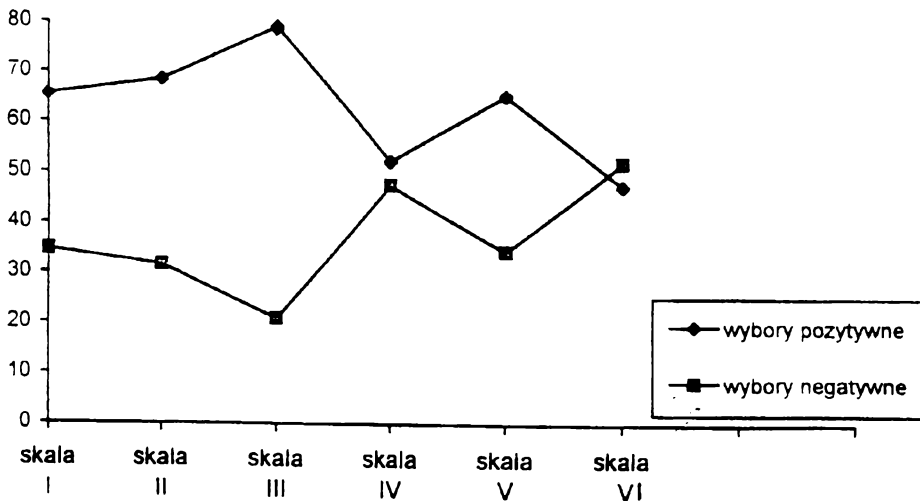
Powody do optymizmu mogą stwarzać rezultaty uzyskane w skali III (samosdoskonalenie zawodowe), gdzie 79,11% badanych nauczycieli resocjalizujących oceniło się pozytywnie.

Tabela 1.

Samoocena nauczycieli resocjalizujących.

Skale	Wybory pozytywne	Wybory negatywne	Razem
I Ocena przygotowania zawodowego	65.38%	34.62%	100%
II Samoocena kompetencji zawodowych	68.45%	31.55%	100%
III Samodoskonalenie zawodowe	79.11%	20.89%	100%
IV Demokratyczny styl pracy	52.34%	47.66%	100%
V Stereotypowość sądów	65.44%	34.56%	100%
V Zaangażowanie w pracę, podejście emocjonalne	47.74%	52.26%	100%

<sup>1</sup> Niniejsze badania przeprowadzone wśród wychowanków zakładów poprawczych mają charakter pilotażowy.



Rys. 1. Wykres wybranych skal.

## FORMY DOSKONALENIA NAUCZYCIELI RESOCJALIZUJĄCYCH ORAZ ICH EFEKTYWNOŚĆ

### A. Kwalifikacje nauczycieli resocjalizujących

Badani dyrektorzy szkół przy zakładach dla nieletnich w zdecydowanej większości potwierdzili, że nauczyciel resocjalizujący oprócz kwalifikacji do nauczania przedmiotu (w szkole masowej), winien być wyposażony w wiedzę i umiejętność w zakresie postępowania z uczniami społecznie niedostosowanymi (zob. tabela 2). Spośród wszystkich badanych dyrektorów szkół, tylko 4 w roku 1990 oraz 2 w roku 1995 stwierdziło, że nauczyciele nie muszą mieć dodatkowego przygotowania do nauczania w szkole funkcjonującej przy placówkach resocjalizacyjnych. Uwzględniając fakt, że w latach siedemdziesiątych podczas konferencji dyrektorów szkół zastanawiano się, a nawet toczono spory<sup>2</sup> na temat potrzeby doształcania nauczycieli zakładów dla nieletnich w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej można wnioskować, iż w świadomości dyrektorów szkół postępuje korzystna ewolucja. Można również wysunąć przypuszczenie, iż podobne przeobrażenia następują w świadomości nauczycieli w placówkach resocjalizacyjnych. Problem ten wymagałby odrębnego potwierdzenia empirycznego.

Analizując czynniki determinujące efektywność nauczania, dyrektorzy szkół w równie zdecydowanej większości wskazali potrzebę stosowania przez nauczycieli specyficznego systemu nauczania resocjalizującego, obejmującego metody, formy, środki nauczania, dostosowane do specyficznych cech psychofizycznych

<sup>2</sup> Z protokołów konferencji oraz notatek zachowanych w archiwum autora.

uczni społecznie niedostosowanego. Taki pogląd wyraziło 83% badanych w 1990 roku oraz 93% w 1995 roku.

Nieco mniejsza zgodność wśród badanych dyrektorów wystąpiła co do potrzeby odrębnego programu nauczania oraz podręczników stymulujących teleologię oddziaływań resocjalizacyjnych podczas procesu dydaktycznego. Taką potrzebę w 1990 roku wskazywało 77% badanych, a w roku 1995 – 80%.

Tabela 2

Opinia dyrektorów szkół na temat nauczania resocjalizacyjnego

Czynniki determinujące efektywność nauczania resocjalizującego	Rok 1990 N=30				Rok 1995 N=31			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Niezbędność dodatkowych kwalifikacji nauczycieli	26	86%	4	14%	29	93%	2	7%
Stosowanie przez nauczycieli systemu nauczania resocjalizującego	25	83%	5	17%	29	93%	2	7%
Potrzeba odrębnego nauczania i podręczników	23	77%	7	23%	25	80%	6	20%
Razem / średnia %	74	82%	16	18%	83	89%	10	11%

Źródło: Badania własne

Reasumując dane z tabeli 2 można stwierdzić, iż opinia dyrektorów szkół na temat nauczania resocjalizującego ewoluje w pozytywnym kierunku. We wszystkich czynnikach determinujących efektywność nauczania resocjalizującego wzrasta przekonanie o konieczności stosowania specyficznego systemu dydaktycznego uwzględniającego cechy osobowości ucznia społecznie niedostosowanego (por. A. Szecówka 1987, 1991).

#### FORMY DOSKONALENIA NAUCZYCIELI RESOCJALIZUJĄCYCH

Idąc za przekonaniem badanych dyrektorów o potrzebie dokształcania nauczycieli placówek resocjalizacyjnych, w celu nabycia dodatkowych kwalifikacji, zwrócono się do tychże dyrektorów z pytaniem: które formy doskonalenia pedagogicznego są najbardziej efektywne?

Warto wspomnieć, że szkoły w zakładach dla nieletnich pozyskują w lwiej części nauczycieli-specjalistów przedmiotowych bez przygotowania do pracy z uczniami społecznie niedostosowanymi. W bardzo nielicznych wypadkach, uczelnie stwarzają studentom resocjalizacji możliwość zdobycia dodatkowych

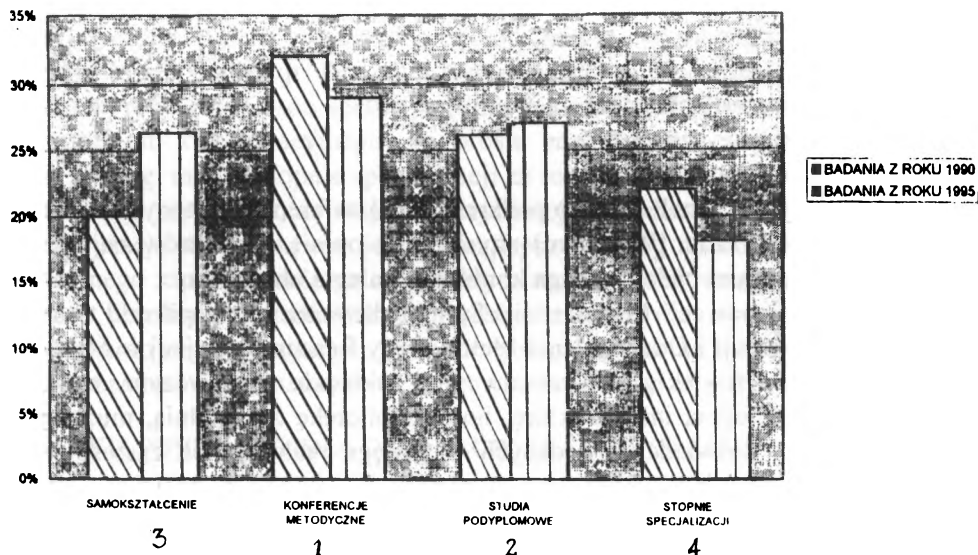
kwalifikacji w zakresie nauczania wybranego przedmiotu na poziomie szkoły podstawowej<sup>3</sup>

W tej sytuacji nauczyciele z zakładów dla nieletnich, chcąc należycie wywiązać się z nałożonych zadań, zmuszeni są do rozszerzania obszaru swych kwalifikacji. Korzystają oni najczęściej ze studiów podyplomowych z zakresu resocjalizacji, konferencji metodycznych, samokształcenia, zdobywają stopnie specjalizacji zawodowej.

Tabela 3

Efektywność form doskonalenia nauczycieli.

Formy doskonalenia	Rok 1990 N=29	Rok 1995 N=31
Samokształcenie	20%	26%
Konferencje metodyczne	32%	29%
Studia podyplomowe	26%	27%
Stopnie specjalizacji	22%	18%
Razem	100%	100%



Rys. 2. Ranga form doskonalenia nauczycieli resocjalizujących.

<sup>3</sup> Z ubolewaniem należy przyjąć fakt, iż mimo wieloletniej tradycji zdobywania dodatkowych kwalifikacji przez studentów resocjalizacji Uniwersytetu Wrocławskiego, w roku akademickim 1995/96 zaniechano tej praktyki. Za utrzymaniem poszerzonego kształcenia przemawia wiele argumentów (por. np. A. Szczówka 1995, s. 65).

Dane ukazane w tabeli 3 oraz na rysunku 2 przekonują, że w opinii dyrektorów szkół w zakładach dla nieletnich, największą rolę odgrywają konferencje metodyczne. Stanowią one najkrótszą drogę do wdrażania optymalnych rozwiązań metodyczno-organizacyjnych przez poszczególnych nauczycieli resocjalizujących. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli resocjalizujących, Komisja do Opracowania Nowego Systemu Resocjalizacji zaproponowała w swym raporcie Giełdy Innowacji Oddziaływań Resocjalizacyjnych. Odbywałyby się one w tych placówkach resocjalizacyjnych, w których jest zatrudniony utalentowany pracownik danej specjalności, i w których owa specjalność prezentuje możliwie najwyższy poziom. Obok prezentacji oryginalnych, nowatorskich rozwiązań metodycznych, giełda powinna mieć na celu dogłębną analizę psycho-pedagogiczną poniesionych porażek, jak i sukcesów pedagogicznych.

Wymiana doświadczeń podczas giełdy winna być poprzedzona starannie dobranym tematycznie wykładem pracownika ośrodka naukowego oraz referatami autorstwa twórczych nauczycieli placówek resocjalizacyjnych. Ogólnopolskie giełdy innowacji oddziaływań resocjalizacyjnych powinny odbywać się przynajmniej co dwa lata i skupiać nauczycieli resocjalizujących następujących specjalności:

1. języka polskiego
2. historii, WOS, geografii
3. matematyki, fizyki
4. biologii, chemii
5. przedmiotów artystycznych
6. wychowania fizycznego
7. przedmiotów zawodowych

Wracając do danych z tabeli 3 warto podkreślić, iż konferencje metodyczne w obu badaniach (w 1990 oraz 1995 roku) uzyskały w opinii dyrektorów najwyższą pozycję, choć w drugim badaniu ranga konferencji uległa obniżeniu.

Obok giełdy innowacji Ministerstwo Sprawiedliwości przystąpiło do tworzenia Ośrodka Informacji i Doskonalenia Metod Pracy Resocjalizacyjnej w Mrozach (woj. siedleckie). Ośrodek zlokalizowany przy zakładzie poprawczym, wyposażony jest w odpowiednią infrastrukturę: hotel, bibliotekę z czytelnią, muzeum – archiwum myśli i doświadczeń będących w zasięgu realnego ich zastosowania w pracy resocjalizacyjnej. Będą tam zgromadzone wszelkie projekty, plany, programy, ekspertyzy, egzemplarze prac magisterskich, doktorskich, raporty itp. Poprzez Ośrodek wielu teoretyków miałyby okazję sprawdzić poziom swojej roli względem praktyki i zbilansować tematy naukowe niedobadane, jak i nadbadane. Zakłada się, że poprzez komputerowy rejestr w Ośrodku można zapobiec dublowaniu pracy twórczej na obszarze teorii i praktyki resocjalizacyjnej w całym kraju. Do Ośrodka byłby stały dopływ z kraju i zagranicy wszelkich innowacji pedagogicznych. Patronat naukowy może sprawować etatowy pracownik Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości we współpracy z Centrum Metodycznym Pomocy

Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, zwłaszcza z Pracownią Modernizacji Systemu Resocjalizacji Młodzieży (E. Gałęcka 1994, s. 6). Ośrodek Informacji służyłby przede wszystkim świeżo zatrudnionym pracownikom pedagogicznym w zakładzie dla nieletnich, a także nowo mianowanym dyrektorom czy pracownikom naukowym.

Analizując dalej tabelę 3, rzuca się w oczy niewielka różnica w obu badaniach w zakresie oceny studiów podyplomowych plasując je na drugiej pozycji w proponowanym rankingu.

Największe zmiany nastąpiły w ocenie samokształcenia, jako drogi do doskonalenia zawodowego nauczycieli resocjalizujących. Z rozmów semistrukturalnych przeprowadzonych z badanymi w 1995 roku można wywnioskować, iż na zmniejszającym się rynku pracy pedagogicznej, rosnącej konkurencji, samodzielne i rzetelne podnoszenie swoich walorów zawodowych stanowi najpewniejszą drogę do sprawdzenia się w roli nauczyciela resocjalizującego.

W przedstawionym na rys. 2 histogramie można dostrzec tendencję do spadku w 1995 roku rangi zdobywanych stopni specjalizacji zawodowych jako formy doskonalenia zawodowego. Badani w rozmowach oświadczyli, iż posiadane stopnie są słabo gratyfikowane, a droga do ich zdobycia zbyt skomplikowana w aspekcie formalnym i merytorycznym. Z wypowiedzi Marianny Marek-Ruki<sup>4</sup> z Głównej Komisji Kwalifikacyjnej dodatkowo wiadomo, iż w ostatnich latach spadła wyraźnie liczba chętnych do zdobywania stopni specjalizacji zawodowych w zakresie resocjalizacji. Przyczyn tego zjawiska należy upatrywać w malejącej z roku na rok liczbie osób spełniających wymogi, pozwalających na dopuszczenie do egzaminu kwalifikacyjnego. Po prostu zdecydowana większość spełniająca takie wymogi ma już stopnie specjalizacji za sobą.

Wydaje się jednak, że stopnie specjalizacji zawodowej zasługują na większą popularyzację. Stanowią one jedną z najlepszych dróg do obligatoryjnego i permanentnego zapoznawania się z aktualnym stanem teorii resocjalizacji. We współczesnej literaturze przedmiotu nie brakuje zaleceń metodycznych, pomocnych w nauczaniu resocjalizującym. Problem polega jednak na nikłej ich znajomości, wśród znacznej części nauczycieli, lub braku motywacji do ich poznania.

## WNIOSKI I POSTULATY DLA OŚRODKÓW AKADEMICKICH

Ożywione zainteresowanie wokół kształcenia studentów w kierunku resocjalizacji (por. T. Rudowski 1995, J. Rejman 1995, A. Szczówka 1995, B. Urban 1995) świadczy o potrzebie modyfikacji studiów o tej specjalności.

W planach studiów magisterskich o specjalności pedagogika resocjalizacyjna, dostrzega się znaczne różnice w rozkładzie godzin zajęć oraz realizowanych przedmiotach nauczania w poszczególnych uczelniach.

---

<sup>4</sup> Z wypowiedzi podczas Ogólnopolskiego seminarium Pedagogicznego na temat „Koncepcja kształcenia pedagogów specjalnych”. Kraków 14-15 listopad 1995, WSP.

Niezależnie od lepszych czy gorszych koncepcji kształcenia w poszczególnych uczelniach, studia w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej powinny mieć następujące atrybuty:

A. Nabywanie kwalifikacji pedagoga resocjalizacyjnego musi odbywać się w trwałym – śródrocznym kontakcie praktycznym z placówkami resocjalizacyjnymi – na zasadzie klinik akademii medycznej. Każda uczelnia kształcąca studentów resocjalizacji powinna dysponować swoim resocjalizacyjnym zakładem ćwiczeń.

B. Pedagogiczne praktyki ciągłe studentów powinny być bardziej nadzorowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni oraz dydaktyczno-wychowawczych poszczególnych placówek resocjalizacyjnych.

C. W dziewiątym semestrze studiów powinni studenci odbywać praktykę dyplomową – odzwierciedlającą poziom wszechstronnych umiejętności i walorów osobowych przyszłego pedagoga resocjalizacyjnego (nauczyciela-wychowawcy).

D. Studenci resocjalizacji winni obligatoryjnie zdobywać pełne umiejętności w zakresie stosowania wybranej formy kulturotechniki np. plastyka, muzyka, małe formy teatralne, fotografia, a także w zakresie stosowania elementów technik psychokorekcyjnych (ćwiczenia relaksacyjno-koncentrujące, psychodrama, arterapia, muzykoterapia, fotodram, psychogimnastyka, trening interpersonalny itp.).

E. W toku studiów w zakresie resocjalizacji każdy ze studiujących powinien nabyć dodatkowe kwalifikacje do nauczania przynajmniej jednego z przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej. Absolwent resocjalizacji o poszerzonych kwalifikacjach mógłby zasilić kadrę szkolną w placówkach resocjalizacyjnych, jak i kadrę szkół masowych, w których jak proponowano wcześniej, należy utworzyć klasy sprofilowane na oddziaływania resocjalizujące w środowisku otwartym.

F. We wszystkich uczelniach należałoby nadać odpowiednią rangę przedmiotowi – metodyka pracy resocjalizacyjnej. Przedmiot ten powinien być prowadzony przynajmniej przez 3 semestry, w liczbie co najmniej 1 godz. wykładu i 3 godz. ćwiczeń tygodniowo. Realizacja tego interdyscyplinarnego przedmiotu powinna rozpoczynać się w siódmym semestrze na podbudowie przedmiotów pedagogicznych, psychologicznych, elementów socjologii, psychiatrii, prawa, profilaktyki itp.

G. Od lat odnotowuje się zdecydowaną przewagę kobiet studiujących resocjalizację. Tymczasem dyrektorzy zakładów dla nieletnich oraz naczelnicy zakładów karnych dążą do zatrudnienia głównie mężczyzn. Warto uwzględnić wielokrotnie wyrażane poglądy dotyczące preferencji mężczyzn w kwalifikowaniu kandydatów na pierwszy rok tego „na wskroś” męskiego kierunku studiów (1981, s. 39) proponuje dwie tury egzaminów wstępnych. W pierwszej turze można by było wypełnić miejsca limitowane dla kobiet i przyjąć tylko tych mężczyzn, których poziom odpowiada poziomowi przyjmowanych na studia kobiet. Natomiast ogłaszając dodatkowy nabór, należałoby zastrzec, iż obejmie on wyłącznie kandydatów płci męskiej. Można więc założyć, że w drugiej turze egzaminów na ten wciąż atrakcyjny kierunek, udałoby się pozyskać wielu wartościowych kandydatów.

## LITERATURA

- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, WSPS.
- Gałeczka E., *Od Ośrodka Poradnictwa do centrum Metodycznego Pomocy*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 1994, nr 1.
- Krukowski A., *Dewiacje społeczne i ich kontrola w Polsce. Wprowadzenie*. Warszawa 1992.
- Rejman J., *Projektowanie innowacji organizacyjno-resocjalizacyjnych* „Opieka-Wychowanie-Terapia” 1995, nr 1.
- Lorek Z., *Kadrowe determinanty skuteczności resocjalizacyjnej zakładu poprawczego* „Szkoła Specjalna” 1984, nr 2.
- Olech A., *O resocjalizacji bez sensacji*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 1994, nr 2.
- Maciejewski M., *W trosce o kształcenie nauczycieli w zakresie resocjalizacji*, „Szkoła Specjalna” 1980, nr 4.
- Pospizyż K., *Kierunki odnowy kształcenia pracowników resocjalizacji*, „Życie Szkoły Wyższej” 1981, nr 12.
- Pytka L., *Mity i półprawdy o resocjalizacji nieletnich*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 1993, nr 4.
- Pytka L., *O kierunkach reformy resocjalizacji nieletnich w Polsce*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 1992, nr 1.
- Rudowski T., *Kształcenie i doskonalenie kadr dla profilaktyki i resocjalizacji w WSPS*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 1995, nr 1.
- Szeczówka A., *Wybrane propozycje zmian w polskim systemie resocjalizacji na tle tendencji światowych* [w:] J. Semków (red.), *W poszukiwaniu zagubionej pedagogiki*, Acta Universitas Wratisslaviensis No 1593, Wrocław 1995.
- Szeczówka A., *Niedostosowanie społeczne. Przestępczość nieletnich* [w:] Tenże (red.) *Dzieci i młodzież Raciborza – analiza biomedyczna i pedagogiczno-społeczna*, Wrocław 1994, Wyd. Atla.
- Szeczówka A., *Istota nauczania resocjalizującego* [w:] L. Mościcka (red.), *Nieprzystosowanie i niedostosowanie społeczne*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, Prace Pedagogiczne LXX, Wrocław 1991.
- Szeczówka A., *Cechy osobowości młodzieży niedostosowanej społecznie a jej oczekiwania wobec systemu dydaktycznego*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 5.
- Urban B., *Plany kształcenia w zakresie resocjalizacji na studiach uniwersyteckich, referat wygłoszony na Seminarium „Koncepcja Kształcenia Pedagogów Specjalnych”*, Kraków 14-15 listopada 1995, WSP.

## **Skuteczność przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych. Programy studiów**

*Władysław Dykcik*

### **OCENA EFEKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ STUDIÓW PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W UAM PRZESŁANKĄ DO EWALUACJI AKADEMICKIEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW-SPECJALISTÓW**

Refleksja i dyskusja nad koncepcją kształcenia pedagogów specjalnych, która jest przedmiotem niniejszego seminarium zorganizowanego przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich jest wyrazem zwiększonych wymagań i oczekiwań społecznych wobec współczesnej edukacji specjalnej. Doskonalenie systemu kształcenia pedagogów w naszym kraju jest sprawą ważną i pilną, gdyż obecnie zdobywane przygotowanie nauczycieli sprostać ma postępowym standardom edukacyjnym XXI wieku. Trzeba już dziś odpowiedzieć sobie na pytanie: jak mamy, możemy i powinniśmy żyć wspólnie z osobami niepełnosprawnymi w XXI wieku, w dyskursie z skomplikowanym światem, aby mógł nastąpić „koniec wieku nieodpowiedzialności”, wieku gigantycznych przemian cywilizacyjnych i degradacji osobowości jednostki” (J. Kozielecki 1995, s. 7).

„Odwaga bycia niedoskonałym porusza wszystkie dziedziny egzystencji ludzkiej i wszystkie pomocne środki” (R. Kausen 1995, s. 11). Jednostkowa i społeczna odpowiedzialność za los oraz sens życia każdego niepełnosprawnego człowieka wymaga nie tylko odwagi, siły woli, ale nade wszystko motywacji i specjalistycznych, wielostronnych kompetencji pedagogów (W. Dykcik 1995).

#### **1. PROBLEMY EWALUACJI AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH**

Niefektywność zinstytucjonalizowanej, etatowej, profesjonalnej edukacji specjalnej niepełnosprawnych jest błędem nie do naprawienia, gdy straty ponoszone przez te jednostki i społeczeństwo nie daje się odwrócić ani nadrobić w krótkim

czasie. Stale i na bieżąco powinniśmy więc analizować aktualne opóźnienia lub ograniczenia edukacyjne tych osób oraz rozwiązywać wynikające z nich trudności i problemy.

Wprowadzenie systemu i statusu akademickiego kształcenia nauczycieli w ogóle spotkało się z powszechnym społecznym uznaniem ze względu na nowe oczekiwania wobec edukacji i kształcenia zaistniałe już w latach siedemdziesiątych (H. Muszyński 1986). Możliwość zdobycia rangi uniwersyteckiego wykształcenia oraz zaspokojenia wieloletnich aspiracji i kwalifikacji zawodowych także pedagogów specjalnych, były wydarzeniem o niezwyklej społecznie doniosłości, ale jednocześnie faktem o ważnych konsekwencjach naukowo-badawczych i programowo-organizacyjnych dla tych uczelni, które podjęły się realizacji nowych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Aby po dwudziestu latach pracy kształceniowej dokonać analizy i oceny efektów ich funkcjonowania należy postawić kilka następujących pytań:

– w jakim stopniu uniwersytety spełniły i spełniają swoje zadania edukacyjne w zakresie przygotowania nauczycieli i wychowawców do wielospecjalistycznych placówek systemu oświatowo-wychowawczego oraz opiekuńczo-rehabilitacyjnego obejmującego osoby o zróżnicowanej niepełnosprawności?

– jak te specyficzne potrzeby i zadania w zakresie kształcenia pedagogów przystają do stylu, charakteru i form pracy dydaktycznej tych uczelni i jakie rodzą problemy?

– jakie koncepcyjne zmiany oraz rozwiązania organizacyjne, programowe i metodyczne są niezbędne, aby można było w ogóle zadania te podejmować i efektywnie wypełniać w najbliższej przyszłości?

W tradycyjnym uniwersyteckim kształceniu ogólnym nie można w tej dziedzinie nie zauważyć pewnego dysonansu, jaki powstaje w związku z trudnościami łączenia naukowych teorii ze specjalistyczną praktyką w zakresie przygotowania zawodowego właśnie nauczycieli, pedagogów specjalnych. Kształtowanie specjalistycznych, praktycznych umiejętności zawodowych, to osiąganie przede wszystkim swoistego rodzaju mistrzostwa w dziedzinie praktyki rewalidacyjno-wychowawczej z osobami niepełnosprawnymi. Dla ich uprofilowania zawodowego potrzebni są obok naukowców, specjalistów-teoretyków, także utalentowani nauczyciele-praktycy, wybijający się metodycy, nowatorzy, twórczo zaangażowani specjaliści w dziedzinie wszechstronnej aktywności dziecka z jak najpełniejszym wykorzystaniem psycho– socjo– i kulturoterapii.

Istota problemu zawarta jest w kolejnym pytaniu zasadniczym: czy i jak uczelnia potrafi ich skupić, zmobilizować do aktywnej, twórczej współpracy, inspirującej badania naukowe ukierunkowane także na jakość kształcenia zawodowego, jego treści programowych, metod i technik oraz technologii przydatnych dla przyszłych nowoczesnie przygotowanych pedagogów specjalnych?

Przeprowadzona ewaluacja (czyli szacowanie lub określanie wartości) uniwersyteckiego systemu przygotowania pedagogów specjalnych, odniesiona powinna być do:

- 1) orientacji i nurtów współczesnej edukacji humanistycznej w Polsce i świecie,
- 2) nowych wartości, celów, zadań i form specjalnego kształcenia i wychowania dzieci i osób niepełnosprawnych (Z. Sękowska 1995),
- 3) ogólnych uczelnianych (wydziałowych) koncepcji kształcenia nauczycieli wynikających ze specyfiki studiowania pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz specjalizacji w teorii i działalności praktycznej,
- 4) rodzaju wytworzonych wzajemnych stosunków interpersonalnych i relacji dydaktyczno-wychowawczych studentów oraz ich nauczycieli,
- 5) zainteresowania specjalną edukacją i rozwojem programu ewakuacyjnego pedagogów kadrą administratorów, wizytatorów, dyrektorów i nauczycieli w konkretnym regionie oraz środowisku.

Uzasadniona krytyka szkoły, nauczycieli i aktualnego systemu ich kształcenia (Cz. Kupisiewicz 1988, K. Konarzewski 1991, Z. Kwieciński 1992) wykazuje wyraźną niezgodność między procedurą ich przygotowania a sposobem wykonywania czynności zawodowych. Przewaga teoretycznej wiedzy nad umiejętnościami praktycznymi wymaga od nauczycieli akademickich podjęcia wielu nowatorskich inicjatyw dla zmiany tradycyjnej koncepcji pracy pedeutologicznej opartej na założeniu, że „wystarczy wiedzieć co jest dobre, aby czynić dobrze”.

## 2. FILOZOFIA, METODOLOGIA ORAZ WYNIKI BADAŃ NAD EWALUACJĄ PROCESU KSZTAŁCENIA I STARTU ZAWODOWEGO PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Model badania efektywności kształcenia pedagogów specjalnych w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, weryfikowany metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem procedury eks post facto oraz bieżącej obserwacji uczestniczącej, zmierza do przeprowadzenia ewaluacji efektywności zewnętrznej studiów na podstawie systematycznych badań dystansowych opinii absolwentów oraz badania efektywności wewnętrznej studiów jeszcze w trakcie ich trwania.

Od 1978 roku pedagogikę specjalną z zakresu rewalidacji osób upośledzonych umysłowo na 5-letnich studiach stacjonarnych ukończyło w UAM ponad 550 absolwentów. W tym czasie wielokrotnie modyfikowano plany i programy studiów, tryb doboru studentów na kierunek lub specjalizację po III roku studiów ogólnopedagogicznych. Od początku ich istnienia zawsze cieszyły się dużym zainteresowaniem kandydatów i popularnością wśród studentów nie tylko pedagogiki, ale także studentów psychologii i pracy socjalnej. Pod wpływem społecznego zapotrzebowania od nowego roku akademickiego specjalizacja ta uruchomiona została również na studiach zaocznych.

Wśród założeń określających wiarygodność pomiaru procesu kształcenia i jego ewaluację, wymienia się na ogół kompleksowość, ciągłość, oparcie na konkretnych, wielostronnych kryteriach oraz przede wszystkim możliwość formułowania adekwatnych ocen atestujących, podsumowujących. Są one niezbędne dla przeprowadzenia systematycznych zmian i usprawnień programowo-metodycznych studiów, wskazywania ich uwarunkowań, uzasadnień oraz rodzaju oczekiwanych efektów.

Nie ulega wątpliwości, że funkcje dydaktyczno-wychowawcze uczelni w zakresie kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza pedagogów specjalnych wyznaczone są nie tylko przez wartościowanie toku studiów, ale także przez społeczne mechanizmy doboru kandydatów na studia, perspektywy ich zatrudnienia się nie tylko w szkolnictwie. Dialektyka racjonalnego działania weryfikacyjnego wymaga postawienia kilku kolejnych pytań: kim chcą być kandydaci; a później już studenci, kim oni mogą i potrafią być już jako absolwenci? Są to pytania o podstawowe relacje określające rodzaj i jakość motywacji do studiów, kierunek orientacji na zawód i pracę oraz dalsze plany dotyczące własnego życia i zawodowego rozwoju. Uzyskane odpowiedzi umożliwiły zmianę dotychczasowych kryteriów doboru kandydatów na studia pedagogiczne, sprawdzających wiedzę z zakresu języka polskiego, biologii lub historii i wprowadzenie nowego systemu selekcji uwzględniającego szerzej predyspozycje osobowościowe kandydatów, a zwłaszcza ich zainteresowania, zamiłowania, nastawienia i oczekiwania zawodowe.

Niniejsze opracowanie oparte jest na materiale empirycznym zebrany metodą sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród 500 absolwentów pedagogiki specjalnej z lat 1978-93. Na podstawie informacji uzyskanych z 100 kwestionariuszy ankiet określić można jakie opinie o studiach, zawodzie i pracy mają absolwenci, którzy zechcieli w tych badaniach uczestniczyć.

Cechy społeczno-demograficzne badanej reprezentacji absolwentów pedagogiki specjalnej w zakresie rewalidacji upośledzonych umysłowo przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1

Cechy społeczno-demograficzne badanych

Cechy badanych Płeć	N	Stan cywilny			Wiek (w latach)				Staż pracy (w latach)			
		Woln	Małżeński	Rozwie- dziony	24-26	27-31	32-36	Więce	0-2	2-6	6-10	Wię- cej
K	88	24	59	5	28	22	16	22	28	28	16	15
M	12	–	11	1	1	3	5	3	2	3	3	4
Razem	100	24	70	6	29	25	21	25	30	31	19	19

Na ankietę odpowiedzieli przede wszystkim absolwenci z niższym stażem zawodowym i zatrudnieniem związanym ze szkolnictwem specjalnym. Były to w 88% kobiety w wieku do 36 lat (75%), zamieszkujący w środowisku wielkomiejskim – 44%, miejskim – 26%, małomiasteczkowym – 24%, wiejskim – 8%. Badani pochodzą głównie z rodzin inteligenckich (62%) i robotniczych (35%), którzy ukończyli w 89% licea ogólnokształcące, 25% ogółu (tylko kobiet) pozostało w stanie wolnym, zaś 6% stanowiły osoby rozwiedzione.

Dla oceny efektywności ich kształcenia zawodowego ważne było rozpoznanie rodzaju i jakości motywów towarzyszących decyzji podejmowania studiów pedagogiki specjalnej.

Pytając o motyw i równocześnie oczekiwania badanych dotyczące podejmowanych studiów weryfikowano prawdziwość wypowiedzi na temat zrealizowanych zamierzeń.

Tabela 2

Motywy wyboru zawodu i związane z nim oczekiwania.

Oczekiwania Motywy	Zaspokojenie ciekawości	Rozwój zainteresowań	Wyższe wykształcenie	Kompetencje zawodowe	Razem
Zainteresowanie	18	56	35	43	152
Wrażliwość emocjonalna	9	33	11	18	71
Tradycje rodzinne	3	8	5	9	25
Przypadek	4	12	23	5	44
Prestiż społ.zawod.	1	5	3	1	10
Łatwy start	2	2	2	1	7
Namowa	3	5	4	4	16
Ogółem	40	121	83	81	325

W wyborze kierunków studiów badani absolwenci kierowali się przede wszystkim potrzebą rozszerzenia zainteresowań i zaspokojenia potrzeb emocjonalnej wrażliwości na ludzkie problemy i niepowodzenia. Z punktu widzenia efektywności wewnętrznej i zewnętrznej studiów, optymistycznie oceniać należy tego rodzaju zaistniałe motywacje i oczekiwania absolwentów. Dla części badanych 20% wybór studiów był przypadkowy lub niezupełnie samodzielny, bo podjęty pod wpływem namowy rodziny lub innych osób i wiązał się z chęcią kontynuowania rodzinnych tradycji zawodowych (19%). Ciekawość poznawcza, chęć zdobycia wyższego wykształcenia oraz zdobycie kompetencji zawodowych, to najczęściej wymieniane spełnienia związane ze studiami.

Nic więc zaskakującego w tym, że 98% absolwentów podjęło pracę zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami, głównie w specjalnych szkołach i ośrodkach szkol-

no-wychowawczych, a najczęściej powtarzającą się funkcją zawodową jest nauczyciel. Może właśnie dlatego ta grupa absolwentów najbardziej zidentyfikowana jest z uczelnią i badaniami ich sytuacji społeczno-zawodowej.

Tabela 3

Miejsca zatrudnienia badanych pedagogów specjalnych.

Typ instytucji	Miejsce pracy	Funkcje zawodowe	N	Razem
Szkoły	Podstawowe	Nauczyciele [w tym]	33	58
	Specjalne	Wychowawcy	14	
	Specjalne Życia	Pedagog	10	
	Społeczne	Prac. Nauk.-Dydak.	1	
	Wyższe			
Ośrodki specjalne	Szkolno-Wychowawczy	Nauczyciele [w tym]	18	20
	Wczesnej Interwencji	Wychowawcy	15	
	Monar	Instruktorzy	2	
Placówki opiekuńczo-wychowawcze	Dom Dziecka	Wychowawcy	12	14
	Internaty	Pedagog	2	
	Pogotowia Opiekuńcze			
Przedszkola	Specjalne	Nauczyciel-wychowawca	8	8
Poradnie	Ped.-Psychologiczna	Logopedzi	2	6
	Terapii Zajęciowej	Konsultanci	1	
	Wych.-Zawodowa	Asystenci	3	
Zakłady resocjalizacji	Zakłady Wychowawcze	Wychowawcy	7	7
Inne	Policyjna Izba Dziecka			
	Redakcja „Przewodnika Katolickiego” Wojewódzka Biblioteka Publiczna	Redaktor Kustosz	1	1
Ogółem				100

Zgodność pracy zawodowej z kierunkiem ukończonych studiów oceniać należy jako korzystne, gdyż zatrudnienie i wykorzystanie absolwentów jest racjonalne ze społecznego, jak i indywidualnego punktu widzenia. Wielość zajmowanych funkcji i miejsc pracy zawodowej potwierdza nie tylko duże możliwości ich wyboru, ale także wielostronność przygotowania absolwentów do pracy w różnych instytucjach i resortach.

Czynnikami warunkującymi zatrudnienia badanych są:

- przygotowanie zawodowe wyniesione ze studiów – 52%
- zainteresowania osobiste – 42%
- przypadek – 25%
- usytuowanie zakładu pracy – 23%
- znajomości – 14%
- możliwość awansu – 3%
- wysokość uposażenia – 1%

Wypowiedzi te potwierdzają korzystne, realne i racjonalne spełnienie zawodowe, a wyznacznikami pomyślnego startu i losów zawodowych są: dobre przygotowanie wyniesione ze studiów oraz pomoc zakładu pracy. W ich efekcie powstaje zadowolenie i zaangażowanie w wykonywaną przez siebie pracę. Prawie jedna trzecia badanych stwierdza, że trudności adaptacyjne wynikają z braku należytego wprowadzenia ich przez przełożonych w zakładzie pracy. Ponad 1/4 absolwentów przyznaje, że problemy adaptacyjne wiążą się z niekorzystnymi psychospołecznymi warunkami pracy, którymi są: autorytaryzm przełożonych, schematyzm i niechęć do pracy współpracowników, brak wzajemnego zaufania, niedocenywanie i ograniczanie inicjatywy, samodzielności młodych nauczycieli. Trudności na starcie mają swoją przyczynę także w niepełnym przygotowaniu metodycznym (19%) i merytorycznym (16%). Można uznać, że poziom wiedzy i umiejętności zawodowych wyniesionych ze studiów nie odbiega dalece od wymagań rzeczywistości pedagogicznej, choć w zderzeniu z praktyką, następuje niekiedy odczucie niepełności lub niedosytu uniwersyteckiego specjalistycznego przygotowania pedagogicznego.

Zdaniem Marii Grzegorzewskiej (1947) „miłość do człowieka daje nauczycielowi siłę niezłomnego trwania na swym stanowisku nawet przy największych trudnościach”. Jednak badania absolwentów ujawniły, że w toku ich pracy występują duże niedociągnięcia w zakresie doskonalenia zawodowego i pomocy metodycznej odpowiedzialnych osób i instytucji (przede wszystkim wojewódzkie ośrodki metodyczne, szkoły wyższe oraz kuratoria).

Najczęstszą formą doskonalenia zawodowego badanych są specjalistyczne kursy zawodowe (33%), studia podyplomowe (16%), dodatkowe kierunki studiów (7%), także konferencje metodyczne i rady pedagogiczne. Prawie 3/4 badanych potwierdza wykorzystywanie różnych fachowych czasopism, głównie „Szkoła Specjalna” i „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”.

O szeroko rozumianej roli społeczno-zawodowej świadczy również fakt potwierdzonej w 50% dodatkowej aktywności pozazawodowej badanych absolwentów w działalności społecznikowskiej, zarówno w najbliższym otoczeniu, miejscu zatrudnienia, zamieszkania, jak i w szerszym środowisku.

### 3. SAMOCENA PRESTIŻU, SUKCESÓW I TRUDNOŚCI ZAWODOWYCH BADANYCH ABSOLWENTÓW

Zewnętrzna efektywność studiów wyższych potwierdza stopień identyfikacji badanych pedagogów specjalnych z wykonywanym zawodem. Wynika ona z pewności i stałości pracy, jej warunków, uznania i pozycji społecznej, prestiżu zawodu, korzyści materialnych, stażu pracy, wieku itd. Badani potwierdzają wysoki stopień identyfikacji z zawodem i jest ona rezultatem autentycznego zainteresowania specyfiką pracy pedagogicznej z osobami niepełnosprawnymi (54%). Akceptacja zawodu i pozytywny stosunek badanych absolwentów do pracy,

związany jest z możliwością autokreacji i autoekspresji (45%), a niewielkie jej społeczne uznanie i znaczenie (6%) nie są dla nich najważniejsze.

Badani dostrzegają fakt, że ich prestiż społeczny stale obniża się, a czynnikami decydującymi o odczuwanej satysfakcji i uznaniu wykonywanego zawodu specjalnego pedagoga są: wysoka społeczna użyteczność ich pracy oraz wysoki poziom niezbędnych kwalifikacji zawodowych, wymaganych przy jej podjęciu i niezbędnych przy właściwym wypełnianiu.

Zadowolenie z pracy wynika z bezpośredniego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, możliwości i chęci udzielenia im pomocy oraz swobodnego regulowania ich aktywnością w szkole.

O ich rzeczywistych osiągnięciach i sukcesach w pracy zawodowej (96%) świadczą następujące rodzaje wypowiedzi:

- satysfakcjonująca opinia dobrego pedagoga – 76%
- uznanie rodziców – 46%
- wdzięczność wychowanków – 45%
- uznanie przełożonych – 42%
- umiejętności pokonywania trudności – 29%
- systematyczny awans – 10%.

Sukcesy i powodzenia w pracy pedagoga specjalnego wynikają zdecydowanie z aprobaty efektów pracy przez tych, którzy z niej korzystają, a są one pochodną osobistej satysfakcji z posiadanych wysokich kompetencji merytorycznych i wyjątkowego zawodowego zaangażowania.

Akceptacja i angażowanie się w pracy oraz identyfikowanie się z posiadany­m zawodem nie oznacza nie dostrzegania wielu utrudnień i niepowodzeń. Główne niedomagania upatrywane są w organizacji szkoły, trudnościach lokalowych, wyposażeniu w pomoce i podręczniki. Formalne i mało zaangażowane jest zdaniem badanych pedagogów, zainteresowanie problemami niepełnosprawnych dzieci, okazywane przez władze szkolne i lokalną społeczność.

Absolwenci (1/4 badanych) sygnalizują również trudności wynikające z niedostatecznego praktycznego, metodycznego przygotowania do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Są to istotne mankamenty programu studiów uniwersyteckich, w szczególności niewystarczającego łączenia teorii z praktyką, niedostatków w zakresie specjalistycznego poradnictwa, diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej. Krytyka dotyczy także małej dostępności lub braku opracowań metodycznych, które powinny na bieżąco uzupełniać i wzbogacać zdobyte kwalifikacje oraz doświadczenie. Jako najważniejszy postulat pedagogiczny, badani uznają przystosowanie programów nauczania i podręczników szkolnych do aktualnych wymogów rzeczywistości społeczno-wychowawczej.

Własne aspiracje i plany życiowe ponad połowa badanych (56%) łączy z doskonaleniem zawodowym, podnoszeniem kwalifikacji, także z samorealizacją rodzinną, otrzymaniem mieszkania oraz opinią dobrego człowieka (41% wypowiedzi).

Zaprezentowany powyżej empiryczny wgląd w sytuację społeczno-zawodową absolwentów pedagogiki specjalnej pozwolił określić nie tylko wartość uniwersyteckiego procesu kształcenia zawodowego, jego adekwatność i wykorzystanie, ale dostarczył również wiele inspirujących, krytycznych refleksji dla modernizacji obecnego systemu ich przygotowania do trudnej pracy.

Potrzeba tego rodzaju badań empiryczno-weryfikacyjnych ma swoje uzasadnienie w odniesieniu do pedagogów specjalnych, których rola społeczno-zawodowa jest nadal niedoceniana, mimo wciąż rosnącego, rozszerzającego się kręgu ich zadań i zapotrzebowań w przedszkolach, szkołach masowych, integracyjnych, nauczaniu indywidualnym, zakładach pracy, ośrodkach adaptacyjnych, ośrodkach wczesnej diagnozy i terapii itp. (A. Olszak 1995).

Istotnym, jeśli nie najważniejszym czynnikiem warunkującym wychowawczo-rewalidacyjną efektywność funkcjonowania tych instytucji, jest odpowiednio uformowana osobowość specjalistów, zwłaszcza pedagogów. Jakość ich przygotowania wyrażająca się w posiadanych kompetencjach zawodowych, koncepcja skutecznego działania i kondycji psychicznej, tworzyć będzie optymalną efektywność specjalnej edukacji niepełnosprawnych. Nie wystarczy „rozumieć problemy osób niepełnosprawnych” (T. Witkowski), ale „żeby innych zapalać trzeba samemu płonąć” (L. Hirszfeld).

#### 4. PRZEDZAŁOŻENIOWOŚĆ MYŚLENIA I POSTĘPOWANIA W TWORZENIU MODELOWYCH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Szczegóły dotyczące przeprowadzonych zmian organizacyjno-programowych toku studiów przedstawione zostaną już w kolejnych opracowaniach.

Dotychczasowe doświadczenia naukowo-badawcze, które są rezultatem nie tylko wyników badań empiryczno-weryfikacyjnych nad kierunkami rozwoju pedagogiki specjalnej, umożliwiają szerszy wgląd w badaną problematykę i spełnić mogą rolę przedzałożeń w pedagogicznym myśleniu i działaniu nad doskonaleniem systemu kształcenia pedagogów specjalnych w skali ogólnokrajowej.

Szersze doświadczenia naszego zespołu dają podstawę do formułowania ogólnych reguł, norm, zaleceń metodycznych czy dyrektyw prakseologicznych, określających wstępnie kierunek racjonalizacji zmian obecnego systemu przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych różnych specjalności, aby mógł on jak najlepiej spełniać wymagania nowoczesności specjalnej edukacji osób niepełnosprawnych w XXI wieku.

Realizacja powyższego celu służyć ma pobudzeniu autorefleksji pedagogów specjalnych, do twórczego ich zamysłu na temat własnych przedzałożeń tkwiących u podstaw wszelkich aktywności, takich jak: praca badawcza, dobór wykładanych treści dydaktycznych, preferencje teoretyczne, ekspertyzy praktycznej działalności

rewalidacyjnej w podejściu do niepełnosprawnego dziecka, do człowieka, a zwłaszcza do ucznia i wychowanka (W. Kaczyńska 1992, s. 5).

Przed założeniami zmian aktualnej koncepcji kształcenia pedagogów specjalnych mogą być następujące tezy ogólne, dotyczące aksjologii i teleologii oraz teorii i metodyki wychowania, które stanowić mogą deklarację programową „skąd przyszliśmy i dokąd idziemy” współczesnej pedagogiki specjalnej oraz kierunków dalszego jej rozwoju:

a) w zakresie rozumienia potrzeb osób niepełnosprawnych (za I. Obuchowską 1995, M. Kościelską 1995, T. Witkowskim 1993):

– odchodzimy od medycznego modelu niepełnosprawności, z orientacją na braki, defekty i deficyty, a zmierny do poszukiwania jak najwcześniejszych możliwości rozwojowych dziecka,

– odchodzimy od akcentowania somatycznych, psychicznych i społecznych odmienności i niesprawności rozwojowych, a zmierny do eksponowania cech wspólnych u wszystkich dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem problemów jednostki niepełnosprawnej jako osoby z jej indywidualną biografią i społecznym funkcjonowaniem w środowisku życia,

– odchodzimy od preferowania oddziaływań opiekuńczych i rehabilitacyjnych wyłącznie zinstytucjonalizowanych, a dochodzimy do zrozumienia ważności wpływów socjalizacyjnych i akulturacyjnych, w których niezbędna jest własna aktywność jednostki w dochodzeniu do psychicznej i społecznej autonomii oraz izonomii,

– odchodzimy od interpretacji niepożądanych zachowań dziecka jako zaburzeń rozwojowych do określania ich jako przejawów niezaspokojenia potrzeb oraz niezrozumienia ich przez otoczenie,

b) w zakresie systemowych zmian w opiece, edukacji i rehabilitacji:

– odchodzimy od tradycyjnej formuły opieki charytatywnej nad osobami niepełnosprawnymi, pomocy nacechowanej pozorami litościwej filantropii, a zmierny do uznania racjonalnego, partnerskiego modelu współdziałania i samopomocy we wszystkich środowiskach życia tych jednostek,

– zmierny do podkreślania godności, tożsamości i podmiotowości dziecka sprawnego inaczej i tym samym zdemaskowania postawy dominacji dorosłych narzucających werbalne manipulowanie i niewerbalne sterowanie w różnych sytuacjach,

– zmierny do uznania tendencji do emancypacji osób, grup, środowisk niepełnosprawnych, stwarzania im niezbędnych warunków do integralnego funkcjonowania w każdej roli i w konkretnym kontekście społecznym, bez ich indywidualnego naznaczania i degradacji (zob. D. Podgórska-Jachnik 1995);

c) w zakresie nowych tendencji rozwoju pedagogiki specjalnej:

– pedagogika specjalna jako nauka o człowieku przyjmuje, że jej nowe i najnowsze teorie, idee, tendencje i orientacje mieszczą się w opcjach humanistycznych, w których potrzebne są wszelkie alternatywne poszukiwania możliwości,

szans rozwoju autonomii osób niepełnosprawnych, z nadzieją na sukces oraz twórczą samorealizację,

– współczesna pedagogika specjalna jako nauka teoretyczna i praktyczna w zakresie opieki, kształcenia i wychowania osób niepełnosprawnych, zdecydowanie krytycznie odnosi się do technologiczno-manipulatorskich tendencji urabiania osobowości niepełnosprawnych traktowanych wyłącznie przedmiotowo, a nie podmiotowo i wewnątrzsterownie,

– nowoczesny system rewalidacji, rehabilitacji i resocjalizacji osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie, powinien uwzględniać nowe osiągnięcia naukowo-badawcze, zmierzające do poszukiwania pozytywnych interakcji człowiek-świat, widzenie „świata w człowieku” i „człowieka w świecie”,

– pragmatyzm działania specjalnego pedagoga preferuje podstawowe idee i założenia pedagogiki emancypacyjnej i integracyjnej zarazem, zmierza ku pedagogice czynnego udziału i doświadczenia społecznego, zgodnego z potrzebami i zainteresowaniami osób niepełnosprawnych w ciągu całego ich życia, zmierza do tworzenia warunków dla wewnętrznego autowysiłku w kształtowaniu osobowej tożsamości dla każdego człowieka bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności,

– pedagogika specjalna jako antropologia praktycznej, wczesnej diagnozy i stymulacji rozwoju, odwołuje się do uniwersalnych, ogólnoludzkich wartości i celów oraz poszukuje nowego, niestygmatyzującego języka i technologii upodmiotowiających niepełnosprawnego człowieka jako osobę w jego jak najpełniejszym uczestnictwie i aktywności społeczno-kulturalno-produkcyjnej,

– podstawowym czynnikiem warunkującym skuteczną realizację celów specjalnej edukacji osób niepełnosprawnych, są cechy osobowości pedagoga wyzwalającego, przyzwalającego, a nie przymuszającego, i w związku z tym ich dobór, selekcja oraz przygotowanie zawodowe merytoryczne i metodyczne powinno odbywać się na najwyższym poziomie, gwarantującym zdobycie najnowszej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych,

– optymizm pedagogiczny wynika z coraz powszechniejszej świadomości, że osoby niepełnosprawne zdolne są do wielokierunkowych działań, a granice możliwości ich osiągnięć są niezbadane, niemożliwe do określenia, a są znacznie wyższe niż potoczne na ten temat sądy i opinie,

– postępowe zmiany w systemie rewalidacji dokonują się pod wpływem samych osób niepełnosprawnych, które osobistym przykładem obalają tradycyjne mity i stereotypy, można je formułować i traktować jako nowe społeczne wyzwania oraz paradygmaty zmierzające do rozwoju zarówno teorii, jak i praktyki.

## LITERATURA

- Blumenenthal E. i inni, *Odwaga bycia niedoskonałym*, Wstęp R. Kausena, Kraków 1995.
- Dudzikowa M., Kotusiewicz A.A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok 1994.
- Dykcik W., *Jednostkowa i społeczna odpowiedzialność za los oraz sens życia każdego człowieka*, [w:] T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), „*Socjalizacja a wartości*”, Poznań 1995.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Kaczyńska M., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992.
- Koć-Seniuch G. (red.), *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok 1995.
- Konarzewski K., *O roli i osobowości zawodowej nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1990, nr 1.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzeń*, Warszawa 1995.
- Kozielecki J., *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz C., *Szkoła w świadomości uczniów i nauczycieli*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1988, nr 1.
- Kuligowska K. (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Warszawa 1991.
- Kwieciński Z., *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja Nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991.
- Łaszczyńska E., *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów pedagogiki specjalnej UAM z lat 1978-1993*. Nie opublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem W. Dykcika. Poznań 1994.
- Muszyński H., *Akademickie kształcenie nauczycieli – rzeczywistość i perspektywy*. „*Edukacja*” 1986, nr 4.
- Obuchowska I., *Postówie* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, pod red. I. Obuchowskiej, Warszawa 1995, wyd. II.
- Olszak A., *Rola nauczyciela w realizacji zadań kształcenia specjalnego* [w:] Z. Sękowska (red.), *Przygotowanie pedagogów specjalnych do nowych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, Lublin 1995.
- Pilecka W., Pilecki J., *Quo vadis wychowania dzieci upośledzonych umysłowo* [w:] *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1993, T. 4.
- Podgórska-Jachnik D., *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych* [w:] B. Śliwowski (red.), „*Pedagogika alternatywna*”, T. 1, Łódź-Kraków 1995.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice 1995.
- Sękowska Z. (red.), *Przygotowanie pedagogów specjalnych do nowych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, Lublin 1995.
- Tolińska J., *Absolwenci pedagogiki specjalnej o studiach, studiowaniu, zawodzie i pracy*. Nie opublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem W. Dykcika. Poznań 1994.
- Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.

## OPINIE NAUCZYCIELI O PRZYGOTOWANIU DO ZAWODU NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH

Kształcenie nauczycieli stanowi ważne ogniwo każdego systemu oświatowego. Wszelkie zaniedbania i braki występujące w tym zakresie obniżają poziom przygotowania zawodowego. Kształcenie pedagogów specjalnych musi mieć charakter specjalistyczny głównie ze względu na specyfikę tego zawodu i ogrom zadań, którym pedagog specjalny musi sprostać. Należą do nich między innymi konieczność integrowania różnych form pracy, korzystania z różnych dyscyplin naukowych, nieustanne modyfikowanie form pracy i działania itp. Aby sprostać tym zadaniom, przyszły nauczyciel-wychowawca musi posiadać nie tylko dobre przygotowanie teoretyczne i praktyczne, ale musi być człowiekiem, którego osobowość ukształtowana jest w sposób sprzyjający spełnianiu wyżej wymienionych zadań.

Praca z jednostką niepełnosprawną wymaga nie tylko wszechstronnej wiedzy, lecz także umiejętności wykorzystania jej w praktyce, umiejętności dokonywania w niej odpowiedniego wyboru tak, by sprostać każdej sytuacji. Od pedagoga specjalnego wymaga się bowiem kreowania ciągle nowych sytuacji, które swoją specyfiką przyczynią się do pełnej rewalidacji jednostek niepełnosprawnych. Z posiadaną wiedzą zawsze musi iść w parze tzw. takt pedagogiczny, tj. pewnego rodzaju postawa wobec różnych sytuacji zachodzących w życiu szkolnym, na podstawie których nauczyciel stara się znaleźć właściwy sposób postępowania. Niezmiernie ważne są walory moralne nauczyciela, należą do nich: opanowanie, zrównoważenie, zdyscyplinowanie i odpowiedzialność za swoją pracę. Wychowawca winien również posiadać tzw. humanizm społeczny – jako wyraz pozytywnego stosunku do dzieci i młodzieży, będący wypadkową jego wiedzy i walorów moralnych.

Należy zatem sprawdzić na ile absolwenci kierunku „pedagogika specjalna” potrafią sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nimi praktyka zawodowa. Istnieje więc potrzeba konfrontacji zdobytego wykształcenia z możliwością wykorzystania go w życiu. Jest to niezmiernie ważny problem, głównie ze względu na to, iż absolwent podejmujący pracę wyposażony jest jedynie w wiedzę, którą zdobył w toku pięcioletnich studiów. Wyróżniamy dwa rodzaje wiedzy: reproduktywną i generatywną. W przypadku pierwszej u absolwenta może wystąpić tendencja do szybkiego odrzucenia teoretycznych przesłanek do działania praktycznego. Stąd

wiedzie najprostsza droga do powielania wzorów postępowania wychowawczego z czasów własnej edukacji, bądź stosowanych przez bardziej doświadczonych kolegów. W przypadku wiedzy generatywnej występuje przeważnie tendencja do podejmowania innowacji lub samokształcenia. Ogólnie rzecz biorąc efektywność studiów można ocenić jakością wyniesionej z nich wiedzy reproduktywnej lub generatywnej. Ta ostatnia stanowi wyższą jakość.

Kierując się wyżej wymienionymi przesłankami można ustalić pewne wskaźniki wysokiej efektywności studiów wyższych. Są to:

- praca innowacyjna,
  - gotowość do samokształcenia i samorozwoju pedagogicznego,
  - stopień aktywności intelektualnej.
- Z kolei wskaźnikami niskiej efektywności studiów są:
- tendencja do powielania tradycyjnych form pracy,
  - zawyżona samoocena, brak tendencji do samokształcenia i samorozwoju,
  - niski stopień aktywności intelektualnej.

Kształcenie nauczycieli obejmuje dwie dziedziny: dydaktyczną, która składa się z wiedzy kierunkowej, pedagogicznej i umiejętności dydaktycznych oraz wychowawczo-opiekuńczą, na którą składa się wiedza i przekonania, wiedza pedagogiczna oraz umiejętność oddziaływania pedagogicznego. To wszystko kreuje sylwetkę przyszłego nauczyciela szkoły specjalnej. Wymaga się od niego w pracy zawodowej pełnienia funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i diagnostycznej oraz takiego postępowania, które wzmacnia to wszystko, co prowadzi wychowanka na wyższe szczeble rozwoju. Z drugiej strony pedagog specjalny pracujący z niepełnosprawnymi musi eliminować te czynniki, które hamują rozwój wychowanka lub prowadzą do dewiacji. Musi umiejętnie, skutecznie i taktownie ingerować w interakcję sił zewnętrznych i wewnętrznych, jakie działają na jednostkę niepełnosprawną.

Podstawowym zadaniem pedagoga pracującego z dziećmi specjalnymi jest organizowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej o charakterze rewalidacyjnym – zmierzającej do wszechstronnego rozwoju osoby upośledzonej na miarę jej możliwości psychofizycznych. Charakter pracy nauczyciela-wychowawcy nakłada na niego pewne obowiązki, wymaga hołdowania uniwersalnym wartościom, przestrzeganie których zapewnia właściwe wypełnienie swej misji. Wymienione wyżej cechy i powinności, które spełniać musi pedagog specjalny, decydują w dużej mierze o powodzeniu jego pracy. Być może niektóre z nich są niezależne od edukacji w szkole wyższej, jednak sporo z nich można przyszłemu nauczycielowi zaszczepić w trakcie studiów oraz sprawić, że pewne podstawy w końcowym etapie zaowocują najbardziej pożądaną postawą pedagogiczną.

Pytania dotyczące oceny studiów wyższych z perspektywy czasu przez czynnych zawodowo nauczycieli, były podstawą prezentowanych badań przeprowadzonych w latach 1991, 1992, 1993 w wielu ośrodkach szkolno-wychowawczych i szkołach specjalnych Polski Południowej. Badaniami objęto nauczycieli i wy-

chowawców internatów. Narzędziem badania była ankieta obejmująca 22 pytania. Odpowiedzi były anonimowe. Pedagodzy na ogół chętnie udzielali odpowiedzi.

Ankieta zawierała szereg pytań, które dotyczyły m.in. miejsca pracy, stażu pracy w szkolnictwie specjalnym, stopnia przydatności uzyskanej w czasie studiów wiedzy w praktyce zawodowej, stopnia przygotowania teoretycznego i praktycznego, opinii na temat cech pedagoga specjalnego i propozycji sposobów naboru studentów na ten kierunek studiów.

## WYNIKI BADAŃ

Badaniami objęto 123 pedagogów specjalnych, w tym 106 kobiet (86,2%) i 17 mężczyzn (13,8%). Zdecydowana większość to osoby zamężne lub żonate (82%). wszyscy ukończyli studia wyższe, w tym 61 osób (49,6%) oligofrenopedagogikę, 41 osób (33,3%) surdopedagogikę, 7 osób resocjalizację, 4 osoby – pedagogikę terapeutyczną, w pojedynczych przypadkach była to pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika ogólna i matematyka. Absolwenci studiów dziennych i zaocznych stanowili zbliżony odsetek badanych (odpowiednio 49% i 51%). Stwierdzono dużą rozpiętość roku ukończenia studiów: od 1970 do 1993, najliczniejszymi były grupy magistrów z lat 1990 (16 osób), z 1987 (13 osób), z 1988 (12 osób), z 1989 (11 osób), z 1991 (8 osób). Dla 74,8% badanych (92) szkoła specjalna jest pierwszym miejscem pracy. Zdecydowana większość (56,9%) pracuje od 1 do 10 lat, 24,4% w przedziale lat 11-20, 15,4% w przedziale lat 21-30, a tylko 3,3% badanych dłużej niż 31 lat w szkolnictwie specjalnym. W badanym zespole było 87 nauczycieli (70,7%), 26 wychowawców internatu (21,1%) i 10 osób na kierowniczym stanowisku (8,2%). Biorąc pod uwagę typ placówki, w której badani pracują, to najczęściej była to szkoła podstawowa (76 osób – 61,8%), internat (31 osób – 25,2%), a następnie szkoła zawodowa (10 osób – 8,2%), a najrzadziej przedszkole (6 osób – 4,8%).

Pytania ankiety związane z tematem badań rozpoczęto od ogólnej oceny ukończonego kierunku studiów. Uzyskano zadowalające wyniki, bowiem 96 osób, co stanowi 78% badanych jest zadowolonych, a 20 (16,3%) – bardzo zadowolonych, co daje w sumie 116 odpowiedzi pozytywnych (94,3%). Tylko 7 osób jest niezbyt zadowolonych. Można sądzić, iż prawie cała grupa zadowolonych należała do tych, którzy zdecydowanie wybraliby powtórnie ten sam kierunek (28,5%) i byli to również ci, którzy odpowiedzieli „raczej tak” – 73 osoby (59,3%). Raczej nie wybrałoby tego kierunku 12 osób (9,8%), a 3 osoby zdecydowanie nie wybrałyby pedagogiki specjalnej. Absolwenci uzyskali na studiach najczęściej oceny dobre (86 osób -69,9%) i bardzo dobre (31 osób – 25,2%), tylko 6 osób oceniło swoje wyniki studiowania na poziomie średnim.

Poproszono pedagogów, by wskazali na motywy wyboru ukończonego kierunku studiów. Wyniki świadczą bardzo dobrze o pedagogach specjalnych, bowiem 65 osób (52,8%) wybrało ten kierunek ze względu na zainteresowanie, z cieka-

wienie; 42 osoby (34,1%) chciały pomagać dzieciom specjalnej troski; 8 osób (6,5%) sądziło, że praca w szkole specjalnej jest atrakcyjna, można wykorzystać ciekawe formy pracy. Tylko pojedyncze osoby podkreślały w ankietach: „chęć studiowania za wszelką cenę”, „względy materialne”, „niepowodzenia w dostaniu się na inny kierunek”, „wpływ rodziny”.

Absolwenci kierunku pedagogika specjalna w zdecydowanej większości pracują zgodnie z ukończonym kierunkiem – 113 osób (91,9%) i prawie wszyscy z tej pracy zadowoleni: „tak” odpowiedziały 72 osoby (58,5%), „raczej tak” – 49 osób (39,8%), co daje w sumie 121 badanych czyli 98,3%. Badani najczęściej uzasadniali następująco swoje zadowolenie z pracy: „Praca z dzieckiem specjalnym daje mi ogromną satysfakcję”, „jest to bardzo ciekawa praca”, „dzięki zdobytej wiedzy mogę służyć dzieciom specjalnym”, „studia ułatwiły mi pracę z dzieckiem głuchym”, „zdobyłam gruntowną wiedzę z zakresu oligofrenopedagogiki”. Ten wynik rzutuje więc na wyniki pytania o zamiar zmiany miejsca pracy – tylko 10 osób chciałoby zmienić miejsce pracy.

Kolejna grupa pytań dotyczyła oceny studiów, przydatności przedmiotów na studiach dla przyszłej pracy zawodowej, oceny zajęć i stosunku pracowników naukowo-dydaktycznych do studentów. Absolwenci studiów pedagogicznych uznali, iż na początku pracy zawodowej odczuwali największe braki w zakresie metodyki nauczania (63 osoby – 51,2%), następnie w zakresie planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej (47 osób – 38,2%), z kolei – dla prowadzenia zajęć specjalistycznych (40 osób – 32,5%), a nieliczna grupa (16 osób – 13%) mówiła o brakach w zakresie wiedzy ogólnopedagogicznej. W szczególności wymieniano braki w zakresie wiedzy praktyczno-specjalistycznej (64 osoby), nieznaną języków obcych (63 osoby), słabą znajomość zasad organizacji pracy i kierowania (27 osób), braki w zakresie wiedzy psychologicznej (24 osoby). Pojedyncze osoby zgłaszały braki z zakresu socjologii, logopedii, metod pracy świetlicowej, autyzmu. W zasadzie przedmioty, w zakresie których absolwenci odczuwają braki w pierwszych latach pracy zawodowej, były w programie studiów. O podobnych brakach mówili młodzi nauczyciele w badaniach prowadzonych w roku 1988 – 42,4% słabo oceniało przygotowanie z zakresu metodyki nauczania specjalnego, a 40% nie umiało pisać rozkładów materiału nauczania. Stąd badani wtedy nauczyciele postulowali zwiększenie ilości praktyk pedagogicznych (56,5% badanych) oraz zwiększenie liczby godzin metodyki nauczania (14,1% badanych).

Poproszono więc badanych, by podkreślili przedmioty, które okazały się najbardziej przydatne w pracy z dzieckiem specjalnym (według częstotliwości wyboru):

1. metodyka nauczania specjalnego 74 os. (60,2%)
2. psychologia ogólna i rozwojowa 49 os. (39,8%)
3. pedagogika specjalna 36 os. (29,3%)
4. psychologia głuchych, upośl. umysłowo 29 os. (23,6%)
5. surdopedagogika, oligofrenopedag., ped. terap. 22 os. (17,9%)

6. dydaktyka ogólna 9 os. (7,3%)

7. logopedia 8 os. (6,5%)

Pojedyncze wybory (od 5-1 osoby) dotyczyły: fonetyki, psychiatrii, audiologii, reedukacji, zajęć pozalekcyjnych i plastyki.

Z kolei poproszono absolwentów kierunków pedagogicznych, by wskazali na przedmioty mało przydatne w pracy zawodowej. Ze względu na brak zastosowania zdobywanej wiedzy w praktyce szkolnej wymieniono (w kolejności):

1. ekonomię 41 od. (33,3%)

2. nauki polityczne 40 os. (32,5%)

3. filozofię 34 os. (27,6%)

4. logikę 26 os. (21,1%)

5. historię wychowania 23 os. (18,7%)

6. statystykę 12 os. (9,7%)

Ponadto wymieniano: socjologię (4 osoby) i teorię wychowania (3). Badani skrytykowali również niektóre przedmioty ze względu na zbyt teoretyczne ujęcie, co w konsekwencji okazało się mało przydatne w pracy z dzieckiem:

1. teoria wychowania 15 os. (12,2%)

2. historia wychowania 10 os. (6,5%)

3. filozofia 8 os. (6,5%)

4. logopedia 6 osób.

Ponadto w opinii pojedynczych osób były to także: reedukacja, socjologia, dydaktyka ogólna, logopedia.

Natomiast za zbyt powierzchowną realizację programu przedmiotu krytykowano głównie (wybory były jednak nieliczne):

1. logopedię 9 os. (7,3%)

2. psychologię 7 os. (5,7%)

3. przedmioty artystyczne 7 os. (5,7%)

4. metodykę nauczania początkowego 5 os. (4,1%)

5. języki obce 5 os. (4,1%)

Zajęcia na uczelni zostały ocenione głównie na poziomie średnim przez 74 osoby, co stanowi 60,2% badanych. Druga co do liczebności grupa oceniła ich poziom jako wysoki – 42 osoby (34,1%). Tylko 2 osoby podkreśliły w ankiecie „poziom bardzo wysoki”, a 5 osób (4,1%) wybrało ocenę niską. Osoby, które wystawiły ocenę średnią prowadzonym na uczelni zajęciom, napisały często dodatkowe uwagi krytyczne: „za dużo teorii”, „czasami jest to szkółka”, „ćwiczenia nie różnią się od wykładu”, „zajęcia mało twórcze”, „nie wszyscy pracownicy uczelni są specjalistami w danej dziedzinie”, „zajęcia z metodyki nauczania specjalnego prowadzą pracownicy naukowcy bez praktyki pedagogicznej” itp. Stosunek pracowników uczelni oceniono głównie jako pozytywny (90 osób, 73-3%) i niezbyt pozytywny (25 osób – 20,3%). Po 4 osoby wybrały skrajne oceny: bardzo pozytywny oraz nieprzychylny. Była to ocena ogólna. Wobec tego poproszono nauczycieli, by wskazali na typ prowadzonych zajęć i wybrali dla nie-

go jedną z pięciu ocen. Ocenę bardzo dobrą uzyskały przede wszystkim ćwiczenia szkolne (tzw. praktyczne) od 52 badanych. Tylko 27 osób oceniło bardzo dobrze wykłady, 23 osoby – seminaRIA magisterskie i 21 osób – ćwiczenia konwersatoryjne. Najmniej ocen bardzo dobrych otrzymały konwersatoria (13). Najczęściej przypisano ocenę dobrą ćwiczeniom konwersatoryjnym (39 ocen), pozostałe rodzaje zajęć otrzymały po kilkanaście ocen dobrych. Jako słabe uznano głównie seminaRIA magisterskie (27 ocen) i konwersatoria (22 oceny). Natomiast za bardzo słabe uznano przede wszystkim wykłady (35 bardzo niskich ocen).

Zdecydowana przewaga ocen bardzo dobrych dla ćwiczeń szkolnych realizowanych jako hospitacje zajęć w szkołach wymagała uzupełnienia poprzez poznanie opinii nauczycieli na temat tych zajęć. Aż 82 osoby (66,7%) oceniły te hospitacje jako bardzo dobre lub dobre, a 34 osoby (27,5%) wystawiły ocenę średnią. Tylko bardzo nieliczni ocenili ten typ zajęć jako słaby lub bardzo słaby (ogółem 7 osób).

Ostatnim pytaniem w grupie oceniających odbyte studia było pytanie o ilość praktyk pedagogicznych. Większość badanych (79,7%) wyraziła opinię, iż było ich zbyt mało. Wyniki te korelują z wcześniej omawianymi, gdy nauczyciele najwyżej ocenili ćwiczenia szkolne i za najbardziej przydatny w pracy zawodowej uznali przedmiot „metodyka nauczania specjalnego”. Nauczyciele wyrażali swoje opinie odnośnie praktyk pedagogicznych następująco: „to jedyna droga sprawdzenia teorii w praktyce”, „zbliżają do codziennych problemów szkoły specjalnej”, „są niezbędne”, „są konieczne dla studentów studiów dziennych”, „na studiach zaocznych można by z nich zrezygnować”, „dają duże korzyści pod warunkiem, że są dobrze zorganizowane przez opiekuna uczelni”.

W ostatniej grupie pytań poproszono pedagogów o propozycje odnośnie modyfikacji programu studiów pedagogicznych z zakresu pedagogiki specjalnej oraz o kryteria naboru kandydatów na studia dzienne.

Doświadczenia zawodowe pracujących nauczycieli rzutowały na ich propozycje co do zmiany programu studiów. Aż 78 osób (63,4%) proponuje zwiększyć ilość godzin praktyki, hospitacji zajęć dydaktycznych w szkołach i internatach, a 37 osób (30,1%) uważa, że należy zmniejszyć ilość godzin przedmiotów teoretycznych. Ponadto sugerowano, by kłaść większy nacisk na przedmioty specjalistyczne (12,2% badanych), zwiększyć ilość godzin logopedii (zdaniem 6,5% badanych), przygotować do nauczania przedmiotów w klasach starszych szkoły specjalnej, wprowadzić lektorat języka migowego, popularyzować literaturę i osiągnięcia innych krajów w zakresie pedagogiki specjalnej, rozwijać twórcze myślenie studentów.

Badani nauczyciele nakreślili model absolwenta kierunku pedagogika specjalna. Ich zdaniem powinien posiadać:

- dobre przygotowanie metodyczne 31,7% badanych
- odznaczać się cierpliwością 20,3% badanych
- posiadać gruntowną wiedzę teoretyczną 17,9% badanych

- akceptować dziecko specjalnej troski 9,6% badanych
- być otwartym na nowości 9,6% badanych
- posiadać umiejętność nawiązywania kontaktów 8,9% badanych.

Ponadto powinien być, zdaniem niektórych nauczycieli, zrównoważony, pogodny, opiekuńczy, życzliwy, posiadać talent pedagogiczny, pracowity, energiczny, tolerancyjny. Badacze amerykańscy (1993) wyłonili podstawowe cechy tzw. efektywnego nauczyciela uczącego niesłyszących. Tak kadra nauczająca, jak i młodzież głucha na pierwszym miejscu wymieniła: „zna dobrze swój przedmiot nauczania”, następnie „stosuje pogładowe środki nauczania”, „lubi uczyć”, „rozumie i akceptuje młodzież głuchą” oraz „dobrze zna język migowy”.

Te wymagania stawiane pedagogom specjalnym winny ukierunkować kryteria naboru na studia. Zdaniem nauczycieli w czasie egzaminów wstępnych, winno się zwracać uwagę na umiejętność nawiązywania kontaktów i motywację wyboru tego kierunku studiów, jaką posiada przyszły student. Ponadto należy brać pod uwagę poziom inteligencji oraz określone cechy osobowości, które należy badać odpowiednimi testami. Proponowano również zwrócić uwagę na uzdolnienia muzyczne, manualne, plastyczne. Kilka osób podkreśliło: miła powierzchowność i poprawna wymowa.

## WNIOSKI

Analiza wyników badań pozwala na wyłonienie wniosków i spostrzeżeń wynikających z opinii nauczycieli o studiach, materiały te dostarczają także informacji o poglądach nauczycieli na ścisły związek teorii z praktyką.

1. Zaktualizować i zreformować programy studiów. Ankietowane osoby wskazały na istniejące luki w tym programie. Podkreślano niepełne przygotowanie do pracy, zwłaszcza w zakresie specjalistycznym. Programy kształcenia pedagogów specjalnych na wyższych uczelniach powinny wiązać się ściśle z potrzebami społecznymi i tworzonymi placówkami oświaty specjalnej i systemu integracyjnego.

2. Zwiększyć ilość praktyk pedagogicznych – zdaniem ankietowanych dla zmodernizowania systemu i organizacji kształcenia pedagogów należy zwiększyć ilość praktyk pedagogicznych w placówkach oświatowych odpowiadających specjalizacji przyszłego pedagoga. Równocześnie proponują, by mniej czasu przeznaczyć na przedmioty mało przydatne w pracy zawodowej.

3. Zmodyfikować metody kształcenia. Poziom większości zajęć na uczelniach został oceniony jako średni. Równocześnie jednak podkreślono dobrze prowadzone zajęcia przez doświadczonych pracowników naukowo-dydaktycznych, posiadających duży zasób wiedzy, a przede wszystkim własne doświadczenia praktyczne w pracy z dzieckiem specjalnym. Powinno się preferować ćwiczenia laboratoryjne (szkolne) i konwersatoryjne, które ankietowani ocenili pozytywnie. Natomiast zajęciami mało efektywnymi, zdaniem badanych, okazały się seminaria magisterskie i konwersatoria.

4. Model absolwenta pedagoga specjalnego – proponowane zmiany studiowania powinny doprowadzić do stworzenia takiego modelu absolwenta, który byłby wszechstronnie wykształcony w swojej dziedzinie, przygotowany do odbioru problemów otaczającej go rzeczywistości i rozumiejący drugiego człowieka.

5. Rekrutacja na studia – Dla uniknięcia przypadkowości w naborze na studia nauczycielskie, należy zwrócić uwagę na cechy osobowości kandydata. Ponadto należy brać pod uwagę umiejętność nawiązywania kontaktów i stopień inteligencji kandydata, stosunek do drugiego człowieka, kulturę osobistą, zdolność reagowania w trudnych sytuacjach. Ankietowani nauczyciele podkreślali, że kandydat na studia z zakresu pedagogiki specjalnej musi wykazać zainteresowanie i zamiłowanie do pracy z dzieckiem specjalnej troski.

## PODSUMOWANIE

Ogólna opinia nauczycieli o studiach była pozytywna, lecz nie pozbawiona uwag o niedomaganiach współczesnego systemu kształcenia. Braki jakie odczuwają ankietowani w pracy zawodowej są niezbitym dowodem na to, że kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych powinno ulec istotnym zmianom. Modernizacji powinny ulec treści kształcenia z zakresu nauk pedagogicznych. Programy kształcenia w większym stopniu powinny brać pod uwagę potrzeby społeczne.

Teoria pedagogiczna oddziałuje na praktykę, dlatego też jej przyszli użytkownicy winni ją poznać, a więc nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie – ludzie, którzy pragną się doskonalić. Realizowane przez pedagogów wychowanie powinno być oparte na wiedzy teoretycznej na temat kształcenia niepełnosprawnych, bowiem pozwoli to na lepsze zrozumienie istoty tych procesów. Treści dyscyplin pedagogicznych winny być przekazywane studentom nie w sposób sztywny, szablonowy, zamknięty. Należy im uświadomić, że nawet oderwane i ogólne założenia teoretyczne mają związek z podstawowymi zjawiskami występującymi w pedagogice. Warunkiem tego jest jednak zmodyfikowanie stylu kształcenia i doskonalenia pedagogów.

Warunkiem efektywnej pracy pedagogów jest nie tylko wiedza teoretyczna i praktyka. Niezmiernie istotnym jest również to, kim jest człowiek, który uczy i wychowuje, czy posiada takie cechy osobowościowe, które umożliwiają mu pracę z dzieckiem specjalnym. Samo zainteresowanie dzieckiem niepełnosprawnym nie warunkuje dobrych efektów pracy, nauczyciel-wychowawca po prostu musi kochać te dzieci. Maria Grzegorzewska pisała: „nie ma kaleki – jest człowiek”, co było wyrazem Jej postawy pełnej szacunku i wiary w człowieka niepełnosprawnego. Pedagog specjalny winien służyć dziecku niepełnosprawnemu.

## LITERATURA

- Conner K., Lang H.G., McKee B.G., *Characteristics of Effective Teachers*, American Annals of the Deaf, July/1993.
- Korzon A., *Adaptacja zawodowa młodych nauczycieli szkolnictwa specjalnego* [w:] Prace Pedagogiczne IX, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, WSP, Kraków 1988, Wyd. Nauk.
- Mauersberg St., (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, PWN.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, WSiP.
- Stawowy-Wojnarowska I., *Podstawy kształcenia specjalnego*, Warszawa 1989, WSiP.

## **ASPEKT PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA DO PEŁNIENIA RÓL PEDAGOGA SPECJALNEGO W KSZTAŁCENIU UNIWERSYTECKIM**

Kształcenie na poziomie uniwersyteckim zakłada przygotowanie kadr pracowników naukowych oraz wysoko kwalifikowanych specjalistów. Stąd też założenie, że efektem kształcenia uniwersyteckiego winna być wszechstronna orientacja teoretyczna absolwenta oraz możliwie dobre jego przygotowanie praktyczne do pełnienia określonych ról związanych z daną dziedziną. Można wskazać na co najmniej trzy zadania kształcenia uniwersyteckiego:

1. Orientacja teoretyczna w zakresie studiowanej dyscypliny (wiedza teoretyczna),

2. Przygotowanie do rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych w ramach studiowanej dyscypliny (opracowanie rozwiązań modelowych),

3. Kompetencje praktyczne (umiejętności i sprawności w zakresie praktycznego wykorzystania przyswojonej wiedzy z danej dziedziny).

Jest kilka powodów, dla których wydaje się, że kształcenie na poziomie uniwersyteckim przyszłych pedagogów specjalnych posiada swój głęboki sens. Studenci pedagogiki specjalnej studiujący na uniwersytecie powinni stanowić grupę wysoko kwalifikowanych specjalistów, dobrze zorientowanych teoretycznie, otwartych na stale zmieniającą się rzeczywistość, umiejących na bieżąco rozwiązywać problemy wg nowych założeń, często niestandardowych. Z uwagi na stale zmieniającą się sytuację społeczną, ekonomiczną, problemy pedagogiki specjalnej również ulegają przeobrażeniom, ciągle pojawiają się problemy nowe, które dla pedagoga specjalnego stanowią coraz to nowe, skomplikowane wyzwania. Rozwiązania więc proponowane przez pedagogikę specjalną muszą być adekwatne do potrzeb tej zmieniającej się rzeczywistości i rzetelnie ugruntowane w wiedzy teoretycznej. W przeciwnym wypadku prowadzi się do rozwiązań przypadkowych, doraźnych, skazanych na niepowodzenie, tzw. działań metodą prób i błędów.

W obecnej rzeczywistości pedagogika specjalna stawia szereg niezwykle trudnych pytań, stawia pod znakiem zapytania realizację szeregu wzniosłych i często modnych haseł. W sytuacji niezwykle trudnej znajduje się wyposażony w piękne idee i poglądy pedagog specjalny, który pod naciskiem różnych grup społecznych i zróżnicowanych oczekiwań społecznych, musi podejmować pewne decyzje organizacyjne i merytoryczne. Cechą charakterystyczną współczesnych

czasów jest zbliżanie się i przemieszczanie różnych kultur. Społeczeństwa różnych kultur stają coraz bliżej siebie, wzajemnie się obserwują, kontaktują, na siebie wpływają przejmując od siebie różne poglądy i propozycje działań. Jednak żeby zrozumieć wzajemne przekazy i oczekiwania, trzeba je dobrze poznać, osadzić w określonej filozofii, przestrzeni i czasie. Ignorancja w tej dziedzinie prowadzi do mechanicznego przenoszenia różnych propozycji rozwiązań innych krajów na grunt rodzimy. Taka sytuacja nie jest oczywiście pożądana.

Kolejnym argumentem na rzecz uniwersyteckiego kształcenia pedagogów specjalnych jest całe bogactwo czynników społecznych, kulturowych, gdyż uczestniczy w nim w sposób bezpośredni lub pośredni szereg osób, grup społecznych o różnej orientacji, o różnych oczekiwaniach. Na proces ten wpływ wywiera wszystko, co proces ten otacza, wszystko co poprzedza (historia, tradycja) i z nim współwystępuje. Studia uniwersyteckie w zakresie pedagogiki specjalnej winny dawać, jak już wcześniej podkreśliłam, bardzo wszechstronne, solidne wykształcenie ogólne, teoretyczne, nie umniejszając jednak rangi praktycznego przygotowania do pełnienia ról pedagoga specjalnego. We współczesnym świecie narzucającym szybkie tempo zmian, tak w dziedzinie poglądów teoretycznych, jak i oddolnych przemian podyktowanych nowymi potrzebami społecznymi, tylko wzajemne ząbienie się teorii i praktyki pozwala budować nowe, wartościowe rozwiązania. Można założyć, że uniwersyteckie kształcenie pedagogów specjalnych zakłada więc specjalizację głęboko osadzoną w wiedzy ogólnej. Pedagog kończący studia uniwersyteckie winien nie tylko wiedzieć jak oddziaływać, lecz również umieć oddziaływać.

Punktem wyjścia do programowania kształcenia pedagogów specjalnych powinno być uwzględnienie następujących podstawowych pytań:

1. Kogo kształcić? – określić profil kompetencji specjalistycznych, profil orientacji teoretycznej i praktycznej, określić pożądane właściwości osobowe absolwentów.

2. Dla kogo kształcić? – dla jakich grup społecznych, dla czyich i jakich potrzeb.

3. W jakich warunkach i do jakiej rzeczywistości? – czy przygotowywać do pełnienia ról wg dzisiaj funkcjonujących struktur i modeli rozwiązań, czy też do ról nowych, propozycji jutra?

Na postawione pytania nie można postawić jednoznacznych, prostych odpowiedzi. Jest to niemożliwe z wielu względów, m.in. udzielenie gotowych odpowiedzi byłoby jednoznaczne z wyznaczeniem z góry określonej orientacji absolwenta pedagogiki specjalnej. Zbyt dokładnie określone kształcenie dla „jutra”, którego kształtu przecież nie jesteśmy w stanie do końca przewidzieć – może się właśnie „jutro” okazać już nieaktualne. Wydaje się jednak zasadne ustalenie pewnych modelowych rozwiązań zawierających się w wielu propozycjach rodzących kolejne szczegółowe pytania, zmuszające do szukania szczegółowych

odpowiedzi. Właśnie kształcenie uniwersyteckie powinno uczyć dostrzegania problemów, stawiania pytań, hipotez i ich weryfikacji.

Role pedagoga specjalnego w zakresie oligofrenopedagogiki skoncentrowane są w co najmniej trzech wymiarach:

1. wymiarze osób niepełnosprawnych – z upośledzeniem umysłowym oraz ich otoczenia społecznego,

2. instytucji funkcjonujących na rzecz osób z upośledzeniem umysłowym i ich rodzin, opiekunów,

3. oczekiwań społecznych, interesów różnych grup społecznych, bardziej lub mniej związanych z problemami osób upośledzonych umysłowo i ich otoczeniem.

U podstaw koncepcji praktycznego przygotowania studentów pedagogiki specjalnej w ramach studiów na naszym Uniwersytecie znalazły się role, do jakich nasza specjalizacja przygotowuje. Są to następujące role:

– rola naukowca, badacza w zakresie zjawisk pedagogiki specjalnej, w kontekście szerokich uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, kulturowych,

– rola pedagoga specjalnego modelującego określoną działalność specjalistyczną, zdolnego do pracy koncepcyjnej,

– rola pedagoga specjalnego; wychowawcy i nauczyciela osób z upośledzeniem umysłowym w ramach wszystkich grup wiekowych, wszystkich stopni upośledzenia umysłowego oraz we wszelkich istniejących formach organizacyjnych na rzecz osób z upośledzeniem umysłowym i ich rodzin – opiekunów,

– rola terapeuty-rehabilitanta w formie pracy indywidualnej i grupowej w różnych warunkach organizacyjnych,

– rola konsultanta w rozwiązywaniu wszelkich problemów życia i rozwoju osób z upośledzeniem umysłowym,

– rola osoby wspierającej tak osoby z upośledzeniem umysłowym, jak i ich opiekunów, głównie rodziny, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, problemowych.

Pełnienie przez studentów pedagogiki specjalnej w przyszłości wyżej wymienionych ról, w sposób kompetentny wymaga obok rzetelnego przygotowania teoretycznego, również określonych umiejętności praktycznych.

Organizując program i harmonogram praktyk specjalizacyjnych i zajęć praktycznych w ramach ćwiczeń i laboratoriów dla studentów pedagogiki specjalnej o specjalizacji: rewalidacja upośledzonych umysłowo, znowu konieczne było rozważenie szeregu szczegółowszych pytań, np.:

– do jakiej rzeczywistości, a więc ku jakiej przyszłości przygotować osoby z upośledzeniem umysłowym (wybór związany jest m.in. z opowiedzeniem się za określoną koncepcją samego upośledzenia umysłowego),

– jaki przyjąć więc przyszłościowy model życia osób z upośledzeniem umysłowym, zwłaszcza w stopniu głębszym,

– jaką przyjąć strategię postępowania z podopiecznymi upośledzonymi umysłowo w sytuacji, gdy niektóre cele pedagogicznego postępowania są ze sobą sprzeczne, np. zapewnienie dzieciom upośledzonym umysłowo, zwłaszcza głęb-

szego stopnia, radosnego dzieciństwa zezwalającego na dużo swobodnej aktywności, dającego pełną akceptację ich specyficznych zachowań stoi w sprzeczności wobec realizacji napiętych, bardzo wyczerpujących programów rehabilitacyjnych, które dają jednak szansę na osiągnięcie w przyszłości maksymalnej sprawności. W przypadku osób z głębszym i głębokim upośledzeniem umysłowym podejmowanie bardzo ambitnych, żmudnych programów usprawniających, wiąże się zawsze z niepewnością co do efektów; nie można dać gwarancji na to, że podjęty wysiłek będzie satysfakcjonujący,

– kolejne pytanie dotyczy tego, czyje interesy winien pedagog specjalny przede wszystkim reprezentować, interesy samej osoby z upośledzeniem umysłowym, interesy jej rodziny, opiekunów, instytucji z którymi osoba upośledzona jest związana, skoro godzenie interesów wszystkich wymienionych osób, grup i instytucji nie zawsze jest proste i możliwe. Czy można dla przykładu sprostać oczekiwaniom rodziców rozpaczliwie szukających gotowych recept na wyleczenie dziecka z upośledzenia i zachować swój autorytet w sytuacji, gdy pedagog specjalny nie dysponuje pewnością co do efektów rehabilitacji, nie zna przecież pułapu możliwości dziecka.

Dalsze pytania dotyczą samej organizacji praktyk studenckich, profilu zadań dla studentów, czasu trwania poszczególnych praktyk i sposobu ich rozliczania.

Niektóre z podstawowych pytań brzmią:

– do jakich praktyk studenci są przygotowani,  
– co mają studenci dzięki praktykom osiągnąć, jaka jest więc realna wartość praktyk w systemie kształcenia,

– czy i na ile zadania realizowane w trakcie praktyk dają szansę weryfikowania wiedzy teoretycznej i możliwości wykazywania inicjatywy własnej, sprawdzania się w kontekście twórczych rozwiązań,

– do jakiej pracy w przyszłości pedagogika specjalna na uniwersytecie powinna przygotowywać; czy jest możliwe i sensowne, by wszechstronnie wykształcony, wysokiej klasy specjalista o twórczym nastawieniu do problemów pracował w przyszłości w pełnym wymiarze godzinowym jako bezpośredni wykonawca bardzo żmudnych, systematycznych programów gotowych ćwiczeń usprawniających, wymagających wielokrotnych powtórzeń w ciągu tygodni, miesięcy, lat? Znane są przykłady, zwłaszcza wśród pedagogów pracujących z osobami głębiej i głęboko upośledzonymi umysłowo, szukania nowych rozwiązań, innowacji, próby wprowadzania nowych metod, form i zarzucania ich po krótkim czasie z powodu nikłych efektów, co frustruje obie strony i prowadzi do tzw. zjawiska wypalania się pedagoga. Specyfika procesu usprawniania głębiej i głęboko upośledzonych umysłowo zawiera się m.in. właśnie w długotrwałym, intensywnym powtarzaniu tych samych ćwiczeń.

Z powyższymi pytaniami i rozważaniami wiąże się refleksja, że być może bardziej zasadne jest przygotowywanie studentów do roli programujących pracę usprawniającą, do roli animatorów, konsultantów w zakresie wszystkich zagadnień

związanych z rolami pedagoga specjalnego, pozostawiając funkcję bezpośrednich realizatorów pewnych programów ćwiczeń osobom specjalnie do tego przeszkolonym.

Można postawić jeszcze jedno pytanie dotyczące tego, czy student realizujący praktyki specjalizacyjne winien uczyć się gotowych obecnie istniejących rozwiązań, głównie metodycznych, po to, by je w przyszłości tylko powielać, czy też by stanowiły one punkt wyjścia do własnych rozwiązań. Czy i na ile wszechstronnie wykształcony pedagog specjalny ma szansę pracować twórczo, wg własnych koncepcji, skoro w placówkach np. szkolnych, pewne metody są z góry określone jako obowiązujące, a procedura wprowadzania innowacji oceniana jest jako uciążliwa.

Praktyczne przygotowanie studentów pedagogiki specjalnej o specjalizacji: rewalidacja upośledzonych umysłowo na WSE-UAM w Poznaniu przebiega w dwóch zasadniczych formach:

1. w formie zadań realizowanych na zajęciach metodycznych (zajęcia na uczelni, zajęcia terenowe),

2. w formie praktyk specjalizacyjnych.

Zadania praktyczne realizowane przez studentów w czasie zajęć na metodach dotyczą poznawania i charakteryzowania osób z upośledzeniem umysłowym i ich sytuacji, planowania, programowania i wprowadzania pracy wychowawczej, dydaktycznej, rehabilitacyjnej (np. terapia indywidualna samodzielnie przygotowywana i prowadzona przez jeden semestr z dziećmi głębiej i głęboko upośledzonymi umysłowo na terenie domów rodzinnych), pracy z rodzicami (wspieranie rodziców i rodzeństwa w rozwiązywaniu różnych problemów, współpraca z rodzicami, poradnictwo itd.).

Program i harmonogram praktyk specjalizacyjnych na pedagogice specjalnej w ramach kształcenia uniwersyteckiego w Poznaniu:

1. Praktyka szkolna asystencka w szkole specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo, 2 tygodnie na początku 8 semestru, czyli po pierwszym semestrze zajęć z metodyki nauczania lekko upośledzonych umysłowo.

Zadania tej praktyki koncentrują się na poznaniu praktycznych problemów osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – uczniów szkoły specjalnej, wszechstronnym poznaniu pracy szkoły specjalnej (organizacji, celów, zadań i metod pracy dydaktycznej, wychowawczej, terapeutycznej itd.). W celu realizacji tych zadań studenci uczestniczą w roli asystentów nauczycieli: na lekcjach, zajęciach świetlicowych, reedukacyjnych, w zebraniach z rodzicami i w wielu innych charakterystycznych dla szkoły formach pracy. Studenci poznają też bliżej – od strony praktycznej – same dzieci, ich rodziny poprzez analizę dokumentacji szkolnej, analizę wytworów dzieci, obserwację uczestniczącą, rozmowy, wywiady z nauczycielami, rodzicami itd. W wyniku tej praktyki studenci mają ogólną orientację w zagadnieniach pracy szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo oraz rozeznanie w problemach dzieci, młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym na tle ich środowisk.

2. Praktyka kolonijna specjalna po czwartym roku pedagogiki specjalnej – odbywa się w dowolnie wybranej przez studenta placówce wypoczynkowo-rehabilitacyjnej (dla upośledzonych umysłowo w dowolnej grupie wiekowej i stopniu upośledzenia). Najczęściej są to kolonie letnie czy też turnusy rehabilitacyjne dla dzieci, młodzieży lub dorosłych w różnych warunkach organizacyjnych (np. kolonie integracyjne, obozy wędrownie, wczasy rehabilitacyjne dla dzieci z rodzicami, obozy Nieprzetartego Szlaku, kolonie organizowane przez organizacje kościelne, stowarzyszenia rodziców itd.).

W czasie tych praktyk studenci z jednej strony poznają specyfikę funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym, ich potrzeby, problemy rozwoju, z drugiej strony poprzez samodzielną pracę wychowawczo-rehabilitacyjną próbują swoich sił. W ramach zadań studentów na tej praktyce mieszczą się m.in.:

- samodzielne planowanie i organizowanie zajęć,
- obserwacja i opracowanie charakterystyk grupy i poszczególnych – wybranych – podopiecznych,
- rozpoznawanie i próby rozwiązywania określonych problemów za pomocą samodzielnie obranych metod.

3. Praktyka szkolna czynna w szkole specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo po czwartym roku studiów (w drugiej połowie września – dwa tygodnie).

Praktyka odbywa się w szkole specjalnej i głównym jej celem jest opanowanie przez studentów umiejętności prowadzenia zajęć lekcyjnych wg samodzielnie opracowanych i przekonsultowanych z nauczycielami konspektów lekcji we wszystkich klasach.

Ze względów organizacyjnych szkół, w których studenci odbywają te praktyki, liczba przeprowadzonych lekcji przez studentów różni się dosyć poważnie i waha się od 10 do 30 godzin. W czasie tej praktyki studenci prowadzą również zajęcia z dziećmi i młodzieżą, np. zajęcia wyrównawcze, świetlicowe, indywidualne i inne. Studenci opracowują także samodzielne rozkłady materiału dla wybranej klasy.

4. Praktyka dyplomowa czterotygodniowa w semestrze letnim piątego roku studiów.

Ta praktyka w całości poświęcona jest osobom z głębszym i głębokim upośledzeniem umysłowym i odbywa się zasadniczo na terenie szkoły życia (2 tygodnie) i na terenie domu pomocy społecznej (2 tygodnie). W wyjątkowych przypadkach, na prośbę studentów praktyka ta rozkładana jest jeszcze na dodatkowe placówki, czyli student przebywa krócej na terenie różnych placówek, np. 1 tydzień na terenie szkoły życia, 1 tydzień w ośrodku rehabilitacyjnym, 1 tydzień w dps i 1 tydzień w przedszkolu specjalnym.

Praktyka ta zawiera bardzo wiele zadań wymagających od studentów samodzielnej pracy, tak w zakresie koncepcji, planowania, organizacji, jak i prowadzenia różnego typu zajęć indywidualnych, grupowych o różnym charakterze: wychowawczym,

opiekuńczym, dydaktycznym, terapeutycznym itd. Nie sposób wymienić tutaj wszystkich zadań studentów.

Zaletą tak dobranych praktyk jest to, że studenci poznają specyfikę organizacji i funkcjonowania różnych placówek na rzecz osób z upośledzeniem umysłowym, poznają problemy osób objętych opieką tych placówek oraz ich personelu, próbują swoich umiejętności praktycznych w różnym charakterze: m.in. obserwatora, diagnosty, programującego pracę, metodyka prowadzącego zróżnicowane zajęcia w rozmaitej formie. Zaletą tych praktyk jest również relatywnie duża samodzielność studentów, zwłaszcza w czasie zajęć na placówkach kolonijno-wczasowych, czy w domach pomocy społecznej.

Słabymi stronami tak zorganizowanych praktyk są następujące fakty:

- studenci są do nich nie zawsze przygotowani (m.in. ze względu na ograniczony limit godzin zajęć dydaktycznych oraz profil tych zajęć),
- studenci uczą się, zwłaszcza na terenie szkół, powielania metod pracy obserwowanych u nauczycieli, czasami bardzo doświadczonych lecz mało zorientowanych na nowe poglądy i rozwiązania metodyczne,
- w czasie praktyk studenci mają zbyt małe możliwości merytorycznych dyskusji nad pewnymi rozwiązaniami z wysoko kwalifikowanymi specjalistami,
- nie zawsze osoby prowadzące zajęcia metodyczne na uczelni są dobrze zorientowane w praktyce, brak im zróżnicowanych doświadczeń dających podstawy do refleksyjnych analiz, a tylko takie mogą kształcić myślenie twórcze wysoko specjalistyczne,
- niektóre praktyki odbywają się w placówkach, gdzie brak jest wykształconej kadry, co uniemożliwia odpowiednią realizację zadań.

Wydaje się, że praktyki w kształceniu uniwersyteckim pedagogów specjalnych powinny z jednej strony dawać dogłębne, rzetelne poznanie praktyki głównie poprzez obserwację i praktyczne działanie, z drugiej strony powinny dawać możliwość wypróbowania nowych rozwiązań (przedtem bardzo rzetelnie przygotowanych), dyskusowania niejako „na żywo określonych problemów. Idealnym więc rozwiązaniem byłaby praktyka, w czasie której studenci mieliby stały kontakt nie tylko z pracownikami określonych placówek (np. nauczycielami, terapeutami, wychowawcami itd.), lecz i z pracownikiem naukowym odpowiedzialnym za praktyki.

Nierealne jednak byłoby oczekiwanie, że studenci pedagogiki specjalnej kończący studia uniwersyteckie będą w pełni kompetentnymi specjalistami umiającymi odpowiedzialnie przekształcać istniejącą rzeczywistość. Być może dobrym rozwiązaniem byłby pięcioletni okres kształcenia w obecnej formie, a potem obowiązkowy roczny staż pracy kończący się egzaminem kwalifikacyjnym sprawdzającym nie tylko praktyczne umiejętności, ale i refleksyjne, zakorzenione głęboko w teorii kompetencje absolwenta.

## **PROGRAM STUDIÓW W ZAKRESIE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W UAM – RZECZYWISTOŚĆ A POTRZEBY**

Program studiów jest zawsze zależny przynajmniej od trzech grup czynników. Pierwsza z nich to wizja absolwenta, druga – właściwości zespołu przygotowującego, a później realizującego program i wreszcie trzecia – potrzeby społeczne. Rzadko udaje się harmonijnie zgrać te czynniki i optymalnie rozłożyć akcenty. Z powodu różnych, nie zawsze pomyślnych okoliczności, realizowany program na ogół tylko zbliża się w mniejszym lub większym stopniu do wersji uznanej przez jego autorów jako idealna. Zawsze jednak powinien być wyraźnie widoczny – poprzez rodzaj przedmiotów i dobór treści – ostateczny cel dydaktycznych oddziaływań, to znaczy kompetencje, w jakie chcemy wyposażać studenta.

Naszym zamierzeniem przy projektowaniu programu było, aby kompetencje te miały szeroki zakres i stanowiły twórcze połączenie rozległej wiedzy teoretycznej z praktycznymi umiejętnościami, co umożliwiłoby absolwentowi profesjonalne włączenie się w nurt życia osoby upośledzonej umysłowo na wszystkich etapach jej życia i w różnych środowiskach.

Program studiów w UAM na specjalności „pedagogika specjalna”, a bardziej konkretnie „rewalidacja osób upośledzonych umysłowo” przechodził wiele przeobrażeń od 1974 r., to znaczy od roku, w którym tę specjalność (wówczas kierunek) utworzono.

Aktualny program jest realizowany od roku akademickiego 1994/95.

Na naszym wydziale wyboru specjalności student dokonuje po drugim roku studiów. Przez pierwsze dwa lata zdobywa ogólną wiedzę z psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii, biologii i informatyki oraz doskonali język obcy. Na drugim roku w ramach przedmiotu „pedagogika specjalna” po raz pierwszy styka się z problematyką osób niepełnosprawnych. Poznaje specyfikę poszczególnych niesprawności i charakter trudności przeżywanych w różnych dziedzinach życia przez osoby niepełnosprawne, uczy się wybranych metod wspomagania ich rozwoju, dowiaduje się też o współczesnych kierunkach rewalidacji.

Zajęcia specjalizacyjne realizowane są przez trzy lata (łącznie 795 godzin bez praktyk). Są one uporządkowane według trzech nadrzędnych zasad:

- od ogólnej, szerokiej podstawy teoretycznej do szczegółowych metodyk,
- od problemów wspólnych dla wszystkich osób niepełnosprawnych do tych, które są specyficzne dla osób upośledzonych umysłowo w różnym stopniu., będą-

cych w różnym wieku (od okresu wczesnego dzieciństwa po wiek sędziwy, różniących się zespołem klinicznym oraz powiązanych formalnie i nieformalnie z różnymi środowiskami (w tym instytucjami i organizacjami),

– od problemów jednostki do problemów jej rodziny i innych grup społecznych uczestniczących w procesie rewalidacji.

Na III roku studiów (pierwszym roku specjalizacji) skupiono następujące przedmioty w łącznej liczbie 225 godzin:

- elementy psychopatologii i psychiatrii
- psychologia kliniczna
- psychologia osób upośledzonych umysłowo
- pedagogika osób upośledzonych umysłowo
- patologia społeczna.

Celem edukacji na tym poziomie jest przede wszystkim wyposażenie studenta w niezbędną do realizowania zadań zawodowych aparaturę pojęciową oraz wiedzę na temat patologizacji rozwoju (jego przejawów; uwarunkowań i skutków), specyfiki funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym, na temat instytucji, organizacji, stowarzyszeń wspierających to funkcjonowanie oraz udzielających pomocy rodzinie człowieka upośledzonego. Student poznaje także historię pedagogiki specjalnej w odniesieniu do osób o obniżonej sprawności umysłowej.

Poza wymienionymi zajęciami są jeszcze takie, które obowiązują wszystkich studentów, niezależnie od wybranej specjalności. Są to: metodologia badań pedagogicznych, statystyka, seminarium pedagogiczne i język obcy. Po III roku studiów wszyscy studenci uczestniczą też w dziesięciodniowym obozie naukowym poprzedzonym zajęciami przygotowującymi o charakterze laboratorium.

IV rok studiów (drugi rok specjalizacji) to przedmioty następujące:

- wczesna interwencja pedagogiczna
- metodyka wychowania przedszkolnego dzieci upośledzonych umysłowo
- metodyka nauczania początkowego dzieci lekko upośledzonych umysłowo
- metodyka nauczania dzieci lekko upośledzonych umysłowo w średnim i starszym wieku szkolnym
- rehabilitacja osób głębiej upośledzonych umysłowo
- terapia indywidualna osób głębiej upośledzonych umysłowo
- elementy psychoterapii
- logopedia.

Łączna ilość tych zajęć wynosi 360 godzin. Poza tym studenci (podobnie jest na V roku) uczestniczą w seminarium magisterskim i wykładzie monograficznym.

Wszystkie wymienione wyżej przedmioty (z wyjątkiem wczesnej interwencji pedagogicznej) funkcjonują w programach studiów od lat i mają w nich mocną pozycję. To stwierdzenie odnosi się przede wszystkim jednak do „rehabilitacji osób głębiej upośledzonych umysłowo” i wyodrębnionej w nowym programie po raz pierwszy jako oddzielny przedmiot „terapii indywidualnej osób głębiej upośle-

dzonych umysłowo”. Są to przedmioty nadające w znacznym stopniu charakter specjalizacji, nowoczesne w treści i bardzo szeroko powiązane z praktyką.

Nigdy dotąd nie było natomiast w programie przedmiotu „wczesna interwencja pedagogiczna”. Włączenie go w zakres specjalizacji jest nie tyle dowodem uznania znaczenia rewalidacji podejmowanej wobec małego dziecka i jego rodziny, bo to stało się wiele lat wcześniej, ale wyrazem przyjęcia na siebie odpowiedzialności za inspirację studentów do zainteresowania się tym okresem życia niepełnosprawnego dziecka i wyposażenie ich w podstawowe instrumenty działania. Są nimi konkretne metody bardzo mocno osadzone w psychologii rozwoju i wczesnodziecięcej psychopatologii. Ogromną trudnością w realizacji tego przedmiotu jest brak ośrodków wczesnej interwencji, które mogłyby być jednocześnie miejscem poznawania nowych i weryfikowania skonstruowanych przez studentów metod rewalidacyjnego oddziaływania.

Na V roku studiów (trzeci rok specjalizacji) zajęcia specjalizacyjne obejmują 210 godzin. Kontynuowane są następujące przedmioty:

- metodyka wychowania przedszkolnego dzieci upośledzonych umysłowo
- metodyka nauczania początkowego dzieci lekko upośledzonych umysłowo
- metodyka nauczania dzieci lekko upośledzonych w średnim i starszym wieku szkolnym
- rehabilitacja osób głębiej upośledzonych umysłowo.

Wprowadzona zostaje ponadto metodyka zajęć ruchowych, artystycznych i technicznych dla osób upośledzonych umysłowo.

Pojawia się też nieobecny w dotychczasowych programach przedmiot „terapia rodzin osób upośledzonych umysłowo”. Chodzi tu nie tylko o uznanie ogromnej roli rodziny w rewalidacji osoby umysłowo mniej sprawnej, ale o podkreślenie faktu, że krewni człowieka upośledzonego mogą sami potrzebować pomocy i wsparcia zarówno dla siebie jako jednostek, jak również dla rodziny jako wadliwie funkcjonującego systemu.

Zwieńczeniem programu jest realizowany na ostatnim roku studiów przedmiot „problemy etyki w pedagogice specjalnej”. Jest to pojęcie na wyższym poziomie ogólności problemów, które są rozpatrywane zawsze, gdy w grę wchodzi podyktowane wykonywaniem zadań zawodowych przekraczanie granic intymności drugiego człowieka oraz dysponowanie wiedzą i umiejętnościami, które mogą być wykorzystane do manipulowania ludźmi.

Komplementarny w stosunku do przedstawionego programu jest program praktyk, które zostały omówione w oddzielnym referacie.

Mamy świadomość, że system kształcenia pedagogów specjalnych, specjalistów w zakresie rewalidacji upośledzonych umysłowo, który oferujemy studentom charakteryzuje się ścisłym powiązaniem teorii i praktyki, jest oparty na dobrze określonej roli zawodowej tej grupy profesjonalistów i uczy, że największe szanse osiągnięcia powodzenia w zawodzie będą mieli ci spośród absolwentów, którzy

potrafią połączyć dociekliwość i wiedzę badacza ze sprawnością rzemieślnika oraz intuicją artysty.

Jednocześnie jednak zdajemy sobie sprawę z tego, że program względnie nowoczesny dziś, może być niewystarczający w stosunku do coraz to nowych potrzeb społecznych. Niektóre z nich łatwo przewidzieć, jak np. te, które są związane z profilaktyką upośledzeń, co wymagać będzie rozszerzenia zainteresowań pedagogów specjalnych na okres prenatalny, a nawet jeszcze wcześniejszy, co wiąże się z oddziaływaniami na przyszłych rodziców. Inne nie są jeszcze dla nas odkryte, ale pojawiają się na pewno. Chcielibyśmy, aby nie przerosły naszych możliwości.



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
14	Pedagogika z techn. środkami nauczania	E-4	105	30	-	60	15	-	-	-	-	-	1	2	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	Metodyka naucz. przedmiotu „Muzyka”	E-8	135	15	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	-	2	-	-	-	-
16	Dyrygowanie	E-9	120	-	120	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Zespoły kameralne	z-8	90	-	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2	-	-	-	-
18	Zespół wokalny	z-8	90	-	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2	-	-	-	-
19	Czytanie partytur	z-5	30	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	Fortepian	E-8	120	-	120	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	II Instrument	E-6	90	-	90	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	Instrument szkolny	E-4	60	-	60	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	Emisja głosu indywidualna	z-4	60	-	60	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	Emisja głosu zbiorowa	z-6	30	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
25	Zajęcia muzyczno-ruchowe	z-	60	-	60	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
26	Zasady muzyki	E-2	60	30	-	30	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	Kształcenie słuchu	E-8	240	-	240	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
28	Harmonia	E-5	180	60	120	-	-	-	-	-	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
29	Kontrapunkt	z-7	45	15	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	Chór	z-10	300	-	300	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
31	Propedeutyka instrumentacji	z-8	30	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32	Historia muzyki	E-4	90	90	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
33	Formy muzyczne	E-8	60	15	-	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
34	Improwizacja i akompaniament	z-6,7	15	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	-	-	-
35	Nauka słuchania „Muzyki” i sem. prelekcji	z-8	30	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
36	Proseminarium prac magisterskich	z-6	15	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	
37	Seminarium magisterskie	z-10	120	-	-	-	-	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2	-	
38	Wykład monograficzny	z-8	15	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
	Razem egzaminów	14																										
			3000	405	1680	615	45	135	5	24	9	26	4	19	5	21	1	12	1	17,5	1	17,5	1	19	-	5	-	4

## **NOWA KONCEPCJA PROGRAMU STUDIÓW W ZAKRESIE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W DWÓCH SPECJALNOŚCIACH**

Na Wydziale Pedagogicznym WSP w Krakowie, studia z zakresu pedagogiki specjalnej prowadzone są w trzech specjalnościach:

- rewalidacja upośledzonych umysłowo,
- rewalidacja dzieci z wadą słuchu,
- rewalidacja przewlekle chorych i kalekich.

Studia magisterskie 5-letnie realizowane są w systemie stacjonarnym i zaocznym. W systemie studiów zaocznych prowadzone są także studia magisterskie 2-letnie (dla studentów, którzy uzyskali licencjat z zakresu pedagogiki specjalnej) oraz 3-letnie studia magisterskie (dla absolwentów Studium Nauczycielskiego z zakresu wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego). W Katedrze Pedagogiki Specjalnej prowadzone są również studia dla absolwentów wyższych uczelni, mających przygotowanie pedagogiczne, a pragnących uzyskać kwalifikacje z zakresu jednej z wymienionych specjalności.

Studentami studiów zaocznych są w zasadzie czynni nauczyciele, posiadający pracę, względnie planujący ją zmienić, po uzyskaniu tytułu magistra. Absolwenci studiów stacjonarnych poszukując pracy, kierowali się przede wszystkim do placówek określonego typu szkolnictwa specjalnego, gdzie zgodnie z wyuczoną specjalnością, mogli liczyć na zatrudnienie.

Ten model kształcenia studentów stacjonarnych sprawdzał się przez szereg lat. Pojawiły się jednak nowe okoliczności, które w sposób jednoznaczny wskazują na konieczność wprowadzenia studiów dających absolwentowi pełne przygotowanie pedagogiczne w zakresie dwóch specjalności. Okoliczności, które skłoniły pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej do podjęcia prac nad opracowaniem nowej koncepcji studiów wynikają z troski o poszerzenie możliwości zatrudnienia absolwentów, a także wychodzą naprzeciw potrzebom szkolnictwa zarówno specjalnego, jak i masowego. Dla absolwenta posiadającego kwalifikacje do pracy z dziećmi o różnych rodzajach niepełnosprawności, stworzone zostaną przede wszystkim większe szanse zatrudnienia. Tak wykształcony absolwent będzie cenionym specjalistą także w placówkach prowadzących rewalidację dzieci i młodzieży ze sprzężonymi zaburzeniami. Przy obecnych tendencjach wprowadzania integracyjnego nauczania o specyficznych potrzebach edukacyjnych, w szkołach

masowych, w przypadkach kiedy w zespole klasowym znajdują się dzieci o różnych rodzajach niepełnosprawności, zatrudnienie nauczyciela-specjalisty z zakresu różnych specjalności pedagogiki specjalnej będzie optymalnym rozwiązaniem. Należy tylko mieć nadzieję, że w szkołach masowych przyjmujących dzieci niepełnosprawne, wkrótce przewidziany będzie etat dla pedagoga specjalnego.

Proponowane zmiany są więc próbą wyjścia naprzeciw oczekiwaniom przyszłych absolwentów, a także odpowiedzią na aktualne i przyszłe potrzeby szkolnictwa. Opracowując nowe plany studiów, koncentrowano się nie tylko na problemie dwukierunkowości. W miarę możliwości starano się także wprowadzić szereg zmian wzbogacających i rozszerzających przygotowanie studenta do jego przyszłej pracy jako pedagoga specjalnego.

Realizowany obecnie plan studiów obejmuje cztery bloki przedmiotów:

- przedmioty ogólne,
- przedmioty kierunkowe,
- przedmioty specjalizacyjne,
- przedmioty specjalnościowe.

Dwa pierwsze bloki przedmiotów określone zostały przez Komisję Senacką ds. planów i programów studiów, a ich uwzględnienie jest obligatoryjne dla wszystkich kierunków pedagogicznych. Pomimo licznych zastrzeżeń dotyczących wymiaru godzin przeznaczonych na realizację niektórych przedmiotów, jako zespół pracowników KPS, zobligowani byliśmy respektować ustalenia Komisji Senackiej. W ramach tych dwóch bloków obowiązują następujące przedmioty: (w nawiasach podano wymiar godzin i semestry ich realizacji)

#### I. Blok przedmiotów ogólnych

- Wybrane zagadnienia z filozofii (45 godz., 1 sem.)
- Socjologia wychowania (30 godz., 2 sem.)
- Logika lub Współczesne systemy demokracji (do wyboru przez studenta) (30 godz., 3 sem.)

- Kultura żywego słowa (30 godz., 3 sem.)

- Lektorat języka obcego (180 godz., 1-6 sem.)

- Wychowanie fizyczne (120 godz., 1-4 sem.)

#### II. Blok przedmiotów kierunkowych

- Pedagogika ogólna (45 godz., 1 sem.)

- Psychologia ogólna (45 godz., 1 sem.)

- Historia wychowania (90 godz., 1-2 sem.)

- Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania (60 godz., 1-2 sem.)

- Psychologia rozwojowa (60 godz., 2 sem.)

- Teoria wychowania (90 godz., 2-3 sem.)

- Dydaktyka ogólna (90 godz., 3-4 sem.)

- Psychologia wychowawcza i społeczna (75 godz., 3-4 sem.)

- Pedagogika społeczna (60 godz., 4-5 sem.)

- Pedagogika porównawcza systemów oświatowych (30 godz., 7 sem.)

W blokach przedmiotów ogólnych i kierunkowych student realizuje łącznie 1080 godzin, zdaje egzaminy z 11 przedmiotów.

Opracowując nowy plan studiów, z konieczności ograniczono się tylko do bloku przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych. Blok przedmiotów specjalizacyjnych obligatoryjny jest dla wszystkich studentów pedagogiki specjalnej, niezależnie od wybranej specjalności. Na tym etapie nie uwzględnia się jeszcze specyficznych, poszczególnych rodzajów niepełnosprawności. Student dysponujący już odpowiednią wiedzą ogólną, zostaje wprowadzony w podstawowe, szeroko ujęte problemy niepełnosprawności. Przedmioty tego bloku mają przygotować studenta do pracy z dzieckiem o specyficznych potrzebach i stanowią bazę, punkt wyjścia dla bloku przedmiotów specjalnościowych. W przygotowaniu tym uwzględnia się trzy, równie ważne aspekty:

1. Teoretyczne wprowadzenie w problemy szeroko pojętej niepełnosprawności.

– To przede wszystkim odkrywanie przed studentem świata osób niepełnosprawnych, ale także ukazywanie mu wspólnej i swoistej problematyki osób odchylonych od normy i pełnosprawnych.

2. Wyposażenie studenta w wiadomości i umiejętności praktyczne, niezbędne w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi.

– To wskazanie jak wspólnie z dzieckiem poruszać się w tym świecie, jakimi drogami podążać, aby osiągnąć cel rewalidacji.

3. Rozwijanie u studentów predyspozycji do terapeutycznego i twórczego kontaktu z dzieckiem.

– To ukazanie studentowi ile on sam może dać dziecku i w jakim stopniu jego kreatywna, twórcza postawa pomaga dziecku niepełnosprawnemu pokonać liczne przeszkody na mozolnej drodze rewalidacji.

III. Blok przedmiotów specjalizacyjnych

– Trening interpersonalny (15 godz., 1 sem.)

– Praca-technika z metodyką (15 godz., 1 sem.)

– Plastyka z metodyką (15 godz., 1 sem.)

– Muzyka z metodyką lub Rytmika (do wyboru przez studenta) (15 godz., 1 sem.)

– Pedagogika specjalna (120 godz., 2,3 sem.)

– Podstawy informatyki w szkole (30 godz., 2 sem.)

– Metodyka nauczania i wych. początkowego (90 godz., 3-4 sem.)

– Metodyka nauczania i wych. przedszkolnego (45 godz., 5 sem.)

– Metodyka wychowania fizycznego w kl. młodszych (15 godz., 4 sem.)

– Psychopatologia dzieci i młodzieży (60 godz., 4 sem.)

– Psychologia kliniczna (30 godz., 5 sem.)

– Logopedia (60 godz., 5 sem.)

– Wychowanie pozalekcyjne (60 godz., 5-6 sem.)

– Metodyka pracy korekcyjno-kompensacyjnej (60 godz., 6 sem.)

– Psychoterapia (45 godz., 6 sem.)

- Komunikowanie się w procesie edukacji (45 godz., 5 sem.)
- Metody badań w pedagogice specjalnej (60 godz., 5 sem.)
- Metody statystyczne (30 godz., 6 sem.)
- Seminarium magisterskie (120 godz., 7-10 sem.)
- Techniki psychoedukacyjne (45 godz., 9 sem.)
- Współczesne kierunki w edukacji specjalnej niepełnosprawnych (dla studiujących jedną specjalność) (60 godz., 9 sem.)

W bloku przedmiotów specjalizacyjnych, student decydujący się na wybór dwóch specjalności, realizuje 975 godz. Studiujących jedną specjalność obowiązuje 1035 godz.

Blok przedmiotów specjalnościowych związany jest z rodzajem specjalności wybranej przez studenta. Na drugim roku studiów, po zakończeniu zajęć z pedagogiki specjalnej, student decyduje się na wybór „pierwszej” specjalności. Zajęcia w ramach „pierwszej” specjalności kończą się w semestrze ósmym. Na trzecim roku studiów, tzn. z rocznym opóźnieniem, student wybiera „drugą” specjalność, z której zajęcia kończą się w semestrze dziewiątym. Praca magisterska związana jest z „pierwszą” specjalnością. „Druga” specjalność kończy się uzyskaniem tytułu licencjata.

#### IV. Blok przedmiotów specjalnościowych

(podany semestr realizacji przedmiotu odpowiada „pierwszej” specjalizacji)

##### Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo

- Psychologia upośledzonych umysłowo (60 godz., 5 sem.)
- Oligofrenopedagogika (75 godz., 6 sem.)
- Metodyka nauczania początkowego i wychowania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (135 godz., 5-6 sem.)
- Metodyka nauczania i wychowania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, w klasach starszych (135 godz., 7-8 sem.)
- Metodyka nauczania i wychowania głębiej upośledzonych umysłowo (90 godz., 8 sem.)

##### Edukacja dzieci z wadą słuchu

- Psychologia dzieci z wadą słuchu (60 godz., 5 sem.)
- Surdopedagogika (75 godz., 6 sem.)
- Metodyka nauczania początkowego dzieci z wadą słuchu (120 godz., 5-6 sem.)
- Metodyka nauczania i wychowania dzieci z wadą słuchu w klasach starszych (120 godz., 7-8 sem.)
- Podstawy audiologii (30 godz., 4 sem.)
- Fonetyka (30 godz., 4 sem.)
- Metodyka usprawniania resztek słuchu (30 godz., 5 sem.)
- Podstawy języka migowego (45 godz., 5 sem.)

##### Edukacja dzieci przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu

- Psychologia dzieci przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu (60 godz., 5 sem.)

- Pedagogika terapeutyczna (75 godz., 6 sem.)
- Metodyka kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego dzieci przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu (150 godz., 5-8 sem.)
- Schorzenia dziecięce (45 godz., 4 sem.)
- Terapia zajęciowa (75 godz., 5-6 sem.)
- Terapia psychomotoryczna (30 godz., 7 sem.)
- Diagnostyka i terapia dzieci z zaburzeniami w zachowaniu (45 godz., 8 sem.)

A oto zestawienie globalnej ilości godzin realizowanych przez studenta, podczas całego okresu studiów, w zależności od specjalności.

Dla studiujących jedną specjalność:

- Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo 2610 godz.
- Edukacja dzieci z wadą słuchu 2625 godz.
- Edukacja dzieci przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu 2595 godz.

Dla studiujących dwie specjalności:

- Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo i Edukacja dzieci z wadą słuchu 3060 godz.
- Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo i Edukacja dzieci przewlekle chorych i z dysf. narządu ruchu 3030 godz.
- Edukacja dzieci z wadą słuchu i Edukacja dzieci przewlekle chorych i z dysf. narządu ruchu 3045 godz.

W ramach bloku przedmiotów specjalnościowych, dla studiujących dwie specjalności przewidziano cztery, dwutygodniowe, ciągłe praktyki pedagogiczne (po dwie w każdej specjalności). Cztery dwutygodniowe praktyki wyjazdowe zaplanowano również dla studiujących jedną specjalność. Wszystkie wyjazdowe praktyki studentów organizowane są przez pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej, którzy przez cały czas jej trwania sprawują opiekę nad przydzieloną grupą studentów. Opiekunowie ustalają harmonogram praktyki, czuwają nad przygotowaniem zajęć, hospitują prowadzących je studentów. Oprócz praktyk ciągłych, w ramach każdej specjalności prowadzone są praktyki śródroczne.

Przedstawiona powyżej koncepcja studiów stanowi propozycję wypracowaną przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej WSP w Krakowie. Jest to efekt wielomiesięcznych, regularnych spotkań i burzliwych dyskusji. Pragnę serdecznie podziękować członkom zespołu: prof. dr hab. Alicji Rakowskiej, prof. dr hab. Janinie Wyczęsany, dr Grażynie Guni, dr Jadwidze Jedynek, dr Marzenie Klaczak, dr Adamowi Mikrutowi, dr Teresie Oleńskiej-Pawlak, mgr Katarzynie Parys i mgr Piotrowi Majewiczowi.

Opracowana koncepcja studiów, o ile zostanie zaakceptowana i zatwierdzona przez Radę Wydziału Pedagogicznego, jest szansą dla przyszłych studentów pedagogiki specjalnej, którzy zdecydują się na wybór krakowskiej WSP. W perspektywie jest to szansa dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z którymi spotkają się w przyszłej pracy.

## KSZTAŁCENIE PEDAGOGÓW SPECJALNYCH W KOLEGIUM NAUCZYCIELSKIM W GLIWICACH

Studia w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach powstały na podstawie Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz.Ur. Nr 3, 1991 r.) oraz porozumienia zawartego pomiędzy Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, a Kuratorium Oświaty w Katowicach<sup>1</sup>. Wychodząc naprzeciw potrzebom katowickiego środowiska oświatowego w zakresie kształcenia nauczycieli szkolnictwa specjalnego w roku akademickim 1992/93 dokonano pierwszego naboru na trzyletnie studia stacjonarne. W pierwszym roku studia podjęło 59 osób. W kolejnych latach: 1993/94 – 62 osoby, 1994/95 – 67 osób, 1995/96 – 70 osób.

W latach 1992-1995 na pedagogikę specjalną w systemie dziennym przyjęto łącznie 258 osób<sup>2</sup>. Pierwsi absolwenci studiów dziennych opuścili mury kolegium w 1995 roku. Na przestrzeni wszystkich tych lat, studia na kierunku pedagogika specjalna realizowane są w trzech specjalnościach: rewalidacja upośledzonych umysłowo, rewalidacja głuchych i niedosłyszących oraz rewalidacja przewlekle chorych i kalekich. Wśród studentów kolegium najliczniejszą grupę stanowią osoby wybierające specjalność oligofrenopedagogika, co jest zgodne z potrzebami oświatowymi województwa katowickiego.

Dane statystyczne wskazują, iż 60-70% ogółu niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w Polsce stanowią osoby upośledzone umysłowo<sup>3</sup>. Drugą pod względem liczebności grupą wymagającą opieki pedagogów specjalnych to dzieci i młodzież przewlekle chore oraz z dysfunkcją ruchową różnego pochodzenia (mózgowym porażeniem dziecięcym, kalectwami narządu ruchu – pourazowymi i wrodzonymi).

Studenci wybierający specjalność: pedagogika terapeutyczna lub oligofrenopedagogika przygotowani są do pracy z wyżej wymienioną grupą dzieci niepełnosprawnych. Zapotrzebowanie na specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej w województwie katowickim jest znaczne, w niektórych grupach dzieci niepełno-

---

<sup>1</sup> Uruchomienia studiów dokonano na podstawie porozumienia między Rektorem WSP w Krakowie i Kuratorem Oświaty w Katowicach z dnia 27.03.1992 roku.

<sup>2</sup> Dane według dokumentacji kolegium (księgi zaliczeń i egzaminów).

<sup>3</sup> Sytuacja dzieci i młodzieży w Polsce (5-20 lat), Warszawa 1993, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Raport, s. 36.

sprawnych nawet wzrasta. Kształcenie przyszłych nauczycieli i wychowawców odbywa się w trzech płaszczyznach:

1. w płaszczyźnie intelektualnej – wyposażenie w wiedzę jako modyfikatora postępowania dydaktycznego. Przygotowanie teoretyczne ma charakter interdyscyplinarny (nauki pedagogiczno-psychologiczne i medyczne);

2. w płaszczyźnie umiejętności – wyposażenie zarówno w umiejętności dydaktyczne, jak i ćwiczenia poszczególnych sprawności typu: gra na instrumencie, sprawność manualna, ruchowa itp;

3. w płaszczyźnie osobowościowej – doskonalenie wrażliwości, otwartości i odporności na sytuacje trudne w przyszłej pracy zawodowej. Służą temu praktyki prowadzone na terenie różnych placówek specjalnych oraz udział studentów w pracy na rzecz dzieci specjalnej troski (przygotowanie występów artystycznych, uroczystości, pomoc indywidualna). Absolwenci kolegium po trzech latach studiów muszą opanować wiedzę profesjonalną z zakresu pedagogiki specjalnej. Jeżeli do tego dodamy przedmioty „rozwijające młodego człowieka” (j.obcy, informatyka, wychowanie fizyczne itp.), to globalny wymiar godzin wynosi 1830. Kształcenie specjalistyczne obejmuje 720 godzin, a kształcenie specjalnościowe 465 godzin. W toku nauki studenci odbywają trzy praktyki ciągłe dwutygodniowe, w pierwszym roku studiów w szkole masowej, w drugim i trzecim roku w szkołach specjalnych.

Plan studiów uwzględni dwie podstawowe zasady organizacji kształcenia:

1. kształcenie na poziomie licencjackim powinno przygotować studenta do praktycznej działalności w zakresie jednej specjalności (zarówno w szkołach, jak i placówkach częściowo integracyjnych)<sup>4</sup>,

2. przygotowanie teoretyczno-praktyczne winno opierać się na szerokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i medycznej umożliwiającej równocześnie kontynuowanie studiów magisterskich.

Elementem dopełniającym propozycję programową kolegium są zajęcia umuzykalniające (zespoły muzyczne i chór).Zajęcia tego typu mają silny walor terapeutyczny. Pedagog dysponujący wiedzą, umiejętnościami, ale dojrzały do akcentowania innej sprawności wywołuje dodatnie stany emocjonalne u dzieci niepełnosprawnych.

Pierwowzorem takiego planu był obowiązujący plan studiów na kierunku pedagogika specjalna WSP w Krakowie. Ostateczna jego wersja została zatwierdzona przez Radę Programową Kolegium, a następnie przez Radę Wydziału Pedagogicznego WSP w Krakowie. Zatwierdzony plan stał się podstawą opracowania programów poszczególnych przedmiotów.

Ustalenie zasobu wiedzy i umiejętności niezbędnych w pracy pedagoga specjalnego oraz właściwa realizacja praktyk wymaga podjęcia działań integrujących

---

<sup>4</sup> Formalne warunki do uzyskania tytułu licencjata przez absolwentów Kolegiów Nauczycielskich działających pod opieką WSP w Krakowie określone zostały uchwałą Senatu z dnia 24.05.1993 r.

programy studiów z uwzględnieniem własnej inicjatywy studentów w sferze poznawczej i praktycznej.

Postulat w sprawie wiązania aktywności poznawczej z emocjonalną i praktyczną odnosi się do wszystkich specjalności realizowanych w toku studiów. Nacisk należy położyć na poszukiwania, refleksję i rozwiązywanie nowych problemów edukacyjnych np. kształcenie integrujące. Wiedza teoretyczna winna być w większym stopniu ze sobą korelowana i przydatna w działaniu praktycznym. Nauczyciel-wychowawca musi wiedzieć jak ma postępować w sytuacji klasy (grupy) szkolnej, czy internatowej. Praktyka pedagogiczna powinna być kryterium oceny prawidłowości przyswajania wiadomości teoretycznych zdobytych w toku studiowania przedmiotów bloku dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych. Więcej uwagi należy poświęcić profilowaniu kształcenia według funkcji jaką będą pełnić pedagodowie.

Po trzyletnich studiach w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach, po wykonaniu pracy dyplomowej i zdaniu egzaminu licencjackiego studenci mogą podjąć dalsze studia na WSP w Krakowie. W minionym roku akademickim większość absolwentów studiów wyższych zawodowych rozpoczęło naukę na dwuletnich studiach magisterskich. W bieżącym roku akademickim przyjęto 70% kandydatów na studia drugiego stopnia.

Model 3 + 2 (studia zawodowe + magisterskie) wzbogacony o kilkuletnią praktykę zawodową wydaje się być, w świetle dotychczasowych doświadczeń rozwiązaniem optymalnym. Należy przyjąć, iż kryterium społecznie użytecznym efektywności kształcenia jest praca zawodowa absolwentów. Wiąże się ona z umiejętnością stosowania metod i technik pracy indywidualnej i grupowej z dzieckiem niepełnosprawnym. Praca z zespołem jest dla wychowawcy koniecznością nie tylko ze względów organizacyjnych, ale również stanowi podstawowy warunek uzyskiwania pozytywnych efektów pedagogicznych. Różnego rodzaju techniki psychoterapii grupowej mogą służyć rozwiązywaniu wielu problemów wychowawczych.

Szkoły specjalne samodzielne i z internatami, klasy i szkoły inntegracyjne, obok dotychczasowych zadań opiekuńczo – rewalidacyjnych podejmują i realizują funkcje reedukacyjne i resocjalizacyjne. Analizując sytuację tych placówek trzeba uwzględnić kilka płaszczyzn w kształceniu pedagogów specjalnych. Oto one:

- diagnozowanie potrzeb,
- utrzymywanie ciągłości, systematyczności i dostatecznej intensywności działań usprawniających,
- usprawnianie równoległe wszystkich zaburzonych funkcji, a więc stymulowanie rozwoju umysłowego i społecznego itp.

Akcentowanie powyższych płaszczyzn działania pedagoga specjalnego wymaga wieloprofilowego kształcenia. Istnieje wiele oznak, że model studiów 3 + 2 wykształci się w najbliższych latach uwzględniając złożoność zadań oświaty specjalnej.

## **LICENCJACKIE STUDIA PROFILAKTYKI SPOŁECZNEJ I RESOCJALIZACJI W KOLEGIUM NAUCZYCIELSKIM W BIELSKU-BIAŁEJ**

Inicjatorem powołania studiów było Towarzystwo Społeczno-Oświatowe „Consensus” w Bielsku-Białej, skupiające osoby profesjonalnie związane z oświatą, wychowaniem i działalnością społeczną. W roku 1993 działacze Towarzystwa wszczęli starania o zorganizowanie studiów resocjalizacyjnych dla przygotowania specjalistów do pracy w powstających na terenie Podbeskidzia różnorodnych ośrodkach profilaktyki, terapii i resocjalizacji, a w szczególności w świetlicach terapeutycznych.

W zamiarach Towarzystwa, kreowana uczelnia miała działać jako instytucja społeczna, samofinansująca się. Po uzyskaniu zapewnienia ze strony władz Uniwersytetu Jagiellońskiego, co do opieki naukowej i wstępnego zezwolenia ze strony Ministerstwa Edukacji, Towarzystwo przeprowadziło we wrześniu 1993 roku egzaminy wstępne, w wyniku których na pierwszy rok studiów przyjęto 140 studentów (70 w systemie dziennym i 70 w systemie zaocznym).

Od samego początku studia resocjalizacyjne były atrakcyjne dla szerokich kręgów młodzieży regionu Podbeskidzia (możliwość studiowania w najbliższym środowisku, w sytuacji ograniczonej ilości miejsc w uniwersytetach w Krakowie i Katowicach) oraz dla osób zatrudnionych w instytucjach oświaty, opieki i wychowania, nie posiadających fachowego przygotowania na poziomie wyższym.

Nowo powstała uczelnia nosiła nazwę Kolegium Pedagogiki Specjalnej. Działała pod naukowym patronatem Instytutu Pedagogiki UJ (opiekunem naukowym z ramienia Senatu Akademickiego został doc. dr hab. Bronisław Urban). W połowie pierwszego roku akademickiego, Rada Naukowa i kierownictwo Kolegium zostało powiadomione o negatywnej decyzji Ministerstwa Edukacji co do dalszego funkcjonowania Kolegium w formie samodzielnej jednostki organizacyjnej.

W tej sytuacji, dzięki staraniom Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej, studia resocjalizacyjne zostały włączone do funkcjonującego od kilku lat Kolegium Nauczycielskiego, prowadzącego studia licencjackie z zakresu matematyki pod opieką naukową Instytutu Matematyki WSP w Krakowie.

W ten sposób od roku akademickiego 1994-95, resocjalizacja i profilaktyka stała się jednym z kierunków studiów Kolegium Nauczycielskiego. Opiekę naukową i dydaktyczną nad tym kierunkiem sprawuje w dalszym ciągu Instytut

Pedagogiki UJ, a opiekun z ramienia Senatu Akademickiego UJ wchodzi w skład Rady Programowej Kolegium Nauczycielskiego. W następnych latach przeprowadzono kolejne rekrutacje i w roku akademickim 1995-96 studia prowadzone są na wszystkich trzech latach. Umowa zawarta między Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej a Uniwersytetem Jagiellońskim zapewnia absolwentom uzyskującym tytuł licencjata możliwość kontynuowania studiów II stopnia, kończących się uzyskaniem dyplomu magistra. Zgodnie z tą umową, studia magisterskie prowadzone będą systemem zaocznym, a zlokalizowane będą w Krakowie. O lokalizacji zdecydowała dostępność do bibliotek i bazy dydaktycznej środowiska akademickiego Krakowa.

Zgodnie z przyjętą w Instytucie Pedagogiki UJ zasadą, seminaria magisterskie prowadzone będą (począwszy od roku ak. 1996-97) wyłącznie przez samodzielnych pracowników naukowych (doktorów habilitowanych, docentów, profesorów). W krótkiej historii Kolegium realizowana jest już druga wersja planu studiów – pierwszy plan zawierający łącznie 2250 godzin okazał się dla studentów zbyt wymagający.

Wprowadzone zmiany doprowadziły do zredukowania ilości godzin do 2100, a osiągnięto to nie poprzez redukcję przedmiotów nauczania, lecz połączenie przedmiotów pokrewnych – np. dydaktyka i teoria wychowania realizowane są w obrębie ogólniejszego przedmiotu „teoria nauczania i wychowania”, metody badań pedagogicznych połączono ze statystyką, pedagogikę ogólną z metodologią. Nowy plan obowiązuje od roku akademickiego 1995-96 i obejmuje przyjętych w tym roku studentów pierwszego roku, a studenci II i III roku kontynuują studia wedle pierwszej wersji planu.

W planie studiów zaocznych nie dokonywano zmian, gdyż tym systemem objęci są studenci jednego roku, kończący studia licencjackie w roku akademickim 1995-96.

Opracowując plan studiów kierowano się następującymi zasadami:

1. kształcenie na poziomie licencjackim powinno przygotowywać studenta do praktycznej działalności w różnych formach profilaktyki i resocjalizacji (zarówno w instytucjach zamkniętych, jak i w środowisku naturalnym dzieci i młodzieży),
2. przygotowanie praktyczno-zawodowe powinno opierać się na szerokiej podstawie teoretycznej, umożliwiającej równocześnie kontynuowanie studiów magisterskich.

Pierwowzorem takiego planu był obowiązujący plan studiów na kierunku resocjalizacja w Uniwersytecie Jagiellońskim. Ostateczna jego wersja zatwierdzona została przez Radę Programową Kolegium, a następnie przez Radę Instytutu Pedagogiki i Radę Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ostatecznie plan uzyskał aprobatę Ministerstwa Edukacji i stał się podstawą do opracowania szczegółowych programów nauczania z poszczególnych przedmiotów.

W realizowanym od roku akademickiego 1995-96 planie studiów (I rok) łączna ilość godzin wynosi 2100, w tym na przedmioty specjalistyczne przypada 885 godzin.

Odnosząc ten wymiar godzin do zaleceń ministerialnych należy stwierdzić, że zachowane zostały tutaj odpowiednie proporcje w stosunku do studiów dziennych, pięcioletnich. I tak, do wymaganego na studiach pięcioletnich limitu (ok. 3000 godzin) brakuje 900 godzin, które będą realizowane w toku studiów II stopnia (magisterskich).

Zakładając, że przedmioty specjalistyczne winne stanowić ok. 30% łącznej ilości godzin (w wymiarze bezwzględny 1000 godzin), w realizowanym planie zapewniono możliwość spełnienia tych wymagań – w toku studiów II stopnia realizowane będą głównie przedmioty specjalistyczne, w tym seminarium magisterskie, diagnostyka zaburzeń w zachowaniu młodzieży, socjoterapia, specjalistyczny wykład monograficzny. W Uniwersytecie Jagiellońskim istnieją również duże możliwości wyboru zajęć z przedmiotów ogólnoterapeutycznych i ogólnopedagogicznych.

Analizując bardziej szczegółowo obowiązujący plan zauważa się, że obejmuje on łącznie 26 przedmiotów.

Przedmioty ogólne stanowią: biologiczne podstawy wychowania (90 godz.), pedagogika ogólna z metodologią (120 godz.), filozofia (90 godz.), socjologia (60 godz.), psychologia ogólna (90 godz.), historia wychowania (90 godz.), psychologia rozwojowa i wychowawcza (90 godz.), teoria nauczania i wychowania (120 godz.), metody badań pedagogicznych i statystyka (45 godzin).

Ponadto, realizowane są takie przedmioty jak: seksuologia z elementami psychiatrii (60 godz.), informatyka (60 godz.), języki obce (180 godz.) i wychowanie fizyczne.

Przedmioty specjalistyczne (kierunkowe) obejmują: pedagogika resocjalizacyjna (120 godz.), metodyka wychowania resocjalizacyjnego (75 godz.), metodyka pracy w środowisku otwartym (60 godz.), prawne podstawy resocjalizacji (60 godz.), psychologia społecznego niedostosowania (60 godz.), pedagogika specjalna (90 godz.), profilaktyka społeczna (90 godz.), patologia społeczna z elementami kryminologii (60 godz.), psychoterapia (60 godz.), terapia pedagogiczna (60 godz.), seminarium dyplomowe (60 godz.) oraz wykład monograficzny (do wyboru: psychiatria i psychopatologia lub polityka socjalna i kuratela sądowa – 45 godzin).

W ciągu trzyletnich studiów obowiązują trzy rodzaje praktyk pedagogicznych: Po I roku praktyka kolonijna (jeden turnus), śródroczna praktyka w ciągu II roku (60 godz.), w instytucjach profilaktyki i terapii – resocjalizacji w środowisku otwartym oraz miesięczna praca w zamkniętych instytucjach resocjalizacyjnych.

W porozumieniu z władzami oświatowymi Bielska-Białej, specjalistyczna kadra i studenci Kolegium przygotowują program pracy profilaktyczno-terapeutycznej i resocjalizacyjnej obejmujący dzieci i młodzież szczególnie zagrożoną

patologią społeczną. W programie uczestniczyć będą studenci wolontariusze wykazujący szczególne predyspozycje i zainteresowania, pragnący je rozwijać w działalności ponadobowiązkowej na rzecz środowiska lokalnego.

Przewidywane jest zorganizowanie kursów z zakresu treningu interpersonalnego i asertywności, w których będą uczestniczyć pracownicy placówek terapeutyczno-resocjalizacyjnych środowiska bielskiego.

Kadrę nauczającą stanowią częściowo pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego (z Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii) oraz osoby zatrudnione na pełnym wymiarze etatowym z terenu Bielska-Białej. Wśród pracowników uniwersyteckich jest jeden samodzielny pracownik naukowy oraz pięciu doktorów. Stopień doktora posiada również dwóch pracowników zatrudnionych na pierwszym etacie (z terenu Bielska), pozostali pracownicy z tytułem magistra są w większości absolwentami Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Skład zatrudnionych osób pozwala na obsadę głównych przedmiotów przez wysokowykwalifikowanych pracowników (ze stopniem co najmniej doktora) oraz przedmiotów specjalistycznych przez osoby posiadające odpowiednie przygotowanie teoretyczne i praktyczne do kształcenia pracowników w zakresie resocjalizacji i profilaktyki.

W Kolegium istnieją duże możliwości uzupełniania głównego profilu kształcenia poprzez wykorzystanie licznej kadry i bazy dydaktycznej zatrudnionej na kierunku matematyka z informatyką, w Filii Politechniki Łódzkiej, Kolegium Językowym, Szkole Administracji Publicznej. Istnieją również duże możliwości praktycznego przygotowania do zawodu – Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworzu, Ośrodek dla Narkomanów, liczne świetlice terapeutyczne, agendy sądowe i policyjne.

W kolejnych latach funkcjonowania Kolegium, zgłasza się większa liczba kandydatów. Na rok 1995-96 zgłosiło się ponad 180 kandydatów (planowano przyjąć 40 osób). Istnieje duża presja ze strony pracowników zatrudnionych w oświacie na wznowienie studiów zaocznych (na studia te nie prowadzono rekrutacji przez ostatnie dwa lata). W takiej sytuacji powstaje problem zatrudnienia absolwentów. Problem ten uwiidocznili się najostrzej za dwa lata, gdyż należy zakładać, że większość obecnych studentów uzyska tytuł licencjata i będzie kontynuować studia magisterskie.

Realne perspektywy wiążą się z dość szerokim profilem kształcenia i rozwijającą się siecią różnorodnych placówek profilaktyki, najczęściej z inicjatywy lokalnych czynników pozarządowych oraz podejmowania rozszerzonych zadań (profilaktycznych) przez tradycyjne instytucje.

## Spis treści

Wstęp .....	7
<b>Część I Koncepcja edukacyjna w kontekście nowych potrzeb</b> .....	9
<i>Czesław Banach</i>	
Koncepcja edukacji nauczycielskiej – postulaty i realia.....	9
<i>Zofia Sękowska</i>	
Polski system kształcenia pedagogów specjalnych do różnych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych oraz rewalidacji, poradnictwa, terapii.....	18
<i>Aleksandra Maciarz</i>	
Dylematy kształcenia specjalnego nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych.....	21
<i>Czesław Kosakowski</i>	
Pedagog specjalny – kim być powinien?.....	27
<i>Janina Wyczesany</i>	
Koncepcja edukacji antropozoficznej jako jedna z form działalności pedagoga specjalnego .....	44
<b>Część II W stronę terapii pedagogicznej</b> .....	53
<i>Bożena Grochmal-Bach</i>	
Psychoterapeutyczne i integracyjne kształcenie pedagogów specjalnych.....	53
<i>Teresa Oleńska-Pawlak</i>	
Kompetencje pedagoga specjalnego w nowoczesnej koncepcji kształcenia.....	59
<i>Joanna Kruk-Lasocka</i>	
Pedagog specjalny – terapeuta czy nauczyciel? (nowe zadania pedagoga specjalnego).....	63
<i>Grażyna Gunia</i>	
Koncepcja kształcenia logopedy – terapeuty mowy w zakresie pedagogiki specjalnej.....	70
<b>Część III Kształcenie pedagogów specjalnych w różnych zakresach</b> .....	75
<i>Władysława Pilecka</i>	
Jak kształcić pedagoga specjalnego w zakresie psychologii?.....	75
<i>Helena Łas</i>	
Problemy przygotowania pedagogów dla kształcenia specjalnego (na przykładzie kształcenia oligofrenopedagogów).....	83

<i>Urszula Eckert</i>	
Nowe tereny i zakresy w działalności surdopedagogiki – wczesna interwencja surdopedagogiczna .....	91
<i>Halina Borzyszkowska</i>	
Potrzeby kształcenia dorosłych upośledzonych umysłowo.....	96
<i>Adam Szczówka</i>	
Kształcenie i doskonalenie nauczycieli resocjalizujących placówek resortu sprawiedliwości.....	104
<b>Część IV Skuteczność przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych.</b>	
<b>Programy studiów .....</b>	<b>116</b>
<i>Władysław Dykcik</i>	
Ocena efektywności zawodowej studiów pedagogiki specjalnej w UAM przesłanką do ewaluacji akademickiego systemu kształcenia pedagogów-specjalistów .....	116
<i>Aniela Korzon</i>	
Opinie nauczycieli o przygotowaniu do zawodu na studiach pedagogicznych.....	128
<i>Jolanta Lausch-Żuk</i>	
Aspekt praktycznego przygotowania do pełnienia ról pedagoga specjalnego w kształceniu uniwersyteckim.....	137
<i>Barbara Szychowiak</i>	
Program studiów w zakresie pedagogiki specjalnej w UAM – rzeczywistość a potrzeby .....	144
<i>Barbara Oszustowicz</i>	
Nowa koncepcja programu studiów w zakresie pedagogiki specjalnej w dwóch specjalnościach.....	151
<i>Janina Wyczesany</i>	
Kształcenie pedagogów specjalnych w kolegium nauczycielskim w Gliwicach.....	156
<i>Bronisław Urban</i>	
Licencjackie studia profilaktyki społecznej i resocjalizacji w kolegium nauczycielskim w Bielsku-Białej.....	159



Niniejsza praca stanowi pokłosie ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich w Krakowie w listopadzie 1995 roku pt.: Koncepcja kształcenia pedagogów specjalnych.

Przekazując Czytelnikom ten tom materiałów, mamy nadzieję, że jego lektura będzie inspirowała odbiorcę do własnych refleksji, do nowych poszukiwań badawczych, a zawarte w nich doświadczenia przyczynią się do doskonalenia procesu nauczania, modernizacji planów i programów studiów z zakresu pedagogiki specjalnej w szkołach wyższych.

Zaprezentowane w książce poglądy nauczycieli uczelni kształcących pedagogów specjalnych oraz praktyków, stwarzają perspektywę nowego spojrzenia na rozwiązania organizacyjne, metodyczne i metodologiczne dotyczące przygotowania studentów do różnych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych.

*ze Wstępu*

Prace Monograficzne 217

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

ISSN 0239-6025

ISBN 83-86841-55-9