



200

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 2299-2103

Studia Paedagogica VI

200

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Paedagogica VI

**Instytut Pedagogiki Specjalnej –
od przeszłości do przyszłości,
od teorii do praktyki**

Rada Naukowa

dr Miguel Robert Ferrer – The University of Barcelona, Hiszpania
prof. dr Elwira Galkiene – Litewski Uniwersytet Edukologii, Litwa
dr hab. Anna Jakoniuk-Diallo, prof. UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
prof. Suvi Lakkala – The University of Lapland, Finlandia
prof. dr Victor Lechta – Uniwersytet Trnavski, Słowacja
prof. dr Annette Leonhardt – Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium, Niemcy
prof. dr hab. Bożena Muchacka – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
doc. Eva Souralova – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy
prof. dr Ladislav Varkoly – Dubnický Technologický Inštitút, Słowacja

Kolegium Recenzentów

dr hab. Ditta Baczała – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Józef Binnebesel, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
prof. zw. dr hab. Jacek Błęszyński – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
prof. zw. dr hab. Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski w Cieszynie
prof. zw. dr hab. Aniela Korzon – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
dr hab. Teresa Żółkowska, prof. USz – Uniwersytet Szczeciński

Komitet Redakcyjny

Redaktorzy naczelni: dr hab. inż. Jolanta Zielińska, prof. UP, dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UP
Redaktorzy tomu: dr Agnieszka Buczek, dr hab. Piotr Majewicz, prof. UP,
dr hab. Adam Mikrut, prof. UP
Sekretarze: dr Anna Czyż, dr Elżbieta Lubińska-Kościółek
Redaktor statystyczny: dr Sławomir Olszewski

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016

ISSN 2299-2103

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel. / faks 12-662-63-83, tel. 12-662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP

Wstęp

Kolejny numer czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” wpisuje się swoją zawartością w program obchodów jubileuszu 70-lecia istnienia Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Treści zawarte w prezentowanym numerze dotyczą przeszłości, współczesności oraz perspektyw rozwoju pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie. Zgodnie z tym ujęciem całość numeru została podzielona na trzy części. Pierwsza z nich zawiera informacje na temat powstania Katedry Pedagogiki Specjalnej, wspomnienie o twórczyni i zarazem pierwszym jej Kierowniku – doc. dr hab. Jadwidze Baran, przedstawia także dalszą historię jednostki aż do chwili obecnej. Ponadto w omawianej części zaprezentowano kolejnych Kierowników oraz Profesorów, pracujących dotychczas w Instytucie Pedagogiki Specjalnej (IPS), oraz ich wkład w kształtowanie obrazu współczesnej pedagogiki specjalnej nie tylko w Polsce, ale i na świecie. Należy jednak zaznaczyć, że z uwagi na ograniczoną objętość pracy zaprezentowana została działalność jedynie tych samodzielnych pracowników naukowych, którzy są profesorami tytularnymi.

Druga część opracowania koncentruje się na chwili obecnej jednostki. Zawiera charakterystykę działalności dydaktycznej, w tym prezentację specjalności i sylwetek absolwentów. Dodatkowo przedstawia osiągnięcia naukowe pracowników IPS i kierunki realizowanych badań. Informacje te zostały uzupełnione zagadnieniami odnoszącymi się do współpracy międzynarodowej na gruncie naukowo-dydaktycznym.

Trzecia część czasopisma dotyczy głównych kierunków teoretyczno-empirycznych eksploracji, które będą realizowane przez pracowników IPS w najbliższej i nieco dalszej przyszłości. Zagadnienia dotyczące tendencji rozwojowych obejmują współczesne trendy w rehabilitacji małego dziecka, kierunki teoretycznych i praktycznych poszukiwań w zakresie tyflopedagogiki, a także problemy relacji pedagogiki specjalnej z neuronaukami. Ponadto poruszane są zagadnienia usprawniania komunikacji osób z niepełnosprawnością, a także problemy związane z seksualnością oraz innymi aspektami psychospołecznego funkcjonowania w okresie dorosłości.

Agnieszka Buczek, Piotr Majewicz, Adam Mikrut

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

I. HISTORIA INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Magdalena Pasteczka

Jak tworzyła się historia Instytutu Pedagogiki Specjalnej?¹

Sięganie w przeszłość pozwala uzmysłwić sobie wysiłki wcześniejszych pokoleń włożone w tworzenie i porządkowanie przestrzeni życia. Rolą kształcenia akademickiego jest przekazywanie oraz popularyzowanie wiedzy. Zadaniem jednostek akademickich jest również prowadzenie działalności naukowo-badawczej, odkrywanie, rozwijanie, weryfikowanie wiedzy ściśle związanej z działalnością dydaktyczną w konkretnej dyscyplinie naukowej.

Rozpoczęcie kształcenia pedagogów specjalnych w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie datuje się na rok 1964, kiedy to przyjęto pierwszą grupę słuchaczy na kierunek pedagogika specjalna. Kolejne punkty wytyczające przebieg rozwoju organizacyjnego i naukowego dzisiejszego Instytutu Pedagogiki Specjalnej można podzielić na cztery następujące po sobie etapy. Niewątpliwie pierwszym z nich jest wyodrębnienie Zakładu Pedagogiki Specjalnej w 1974 r., kolejnym – dzięki szybkiemu rozwojowi naukowemu i prężnym działaniom pracowników – przekształcenie Zakładu w Katedrę Pedagogiki Specjalnej (1982). Szeroka działalność naukowo-badawcza i dydaktyczna oraz systematyczne powiększanie składu osobowego o kolejnych dobrze wykwalifikowanych pracowników, doprowadziło w 1999 r. do podziału Katedry na cztery Zakłady oraz Pracownię Logopedyczną. Niespełna 70 lat od momentu rozpoczęcia kształcenia pedagogów specjalnych na krakowskiej uczelni pedagogicznej i prawie 60 lat od powstania formalnych struktur akademickich, prowadzących działalność naukowo-badawczą oraz dydaktyczną, w miejsce dotychczasowej Katedry powołano Instytut Pedagogiki Specjalnej (2011).

¹ W opracowaniu wykorzystano fragmenty niepublikowanej pracy magisterskiej „Instytut Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, napisanej pod kierunkiem dr. Ryszarda Ślęczki

Prof. Jan Konopnicki i Katedra Pedagogiki Eksperymentalnej

W roku 1960 w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie powołano drugą (obok istniejącej od 1952 roku Katedry Pedagogiki, kierowaną przez ówczesnego Rektora WSP – prof. Zygmunta Mysłakowskiego) katedrę pedagogiczną – Katedrę Pedagogiki Eksperymentalnej (Knapik, Szewczyk 1981: 149). Wchodziła ona w skład Wydziału Humanistycznego, jej kierownikiem został prof. dr hab. Jan Konopnicki – historyk, filozof, nauczyciel. W czasie wojny kierował, powołanym z jego inicjatywy, edynburskim Studium Pedagogicznym, kształcącym nauczycieli. Po wojnie wrócił do kraju, najpierw do Wrocławia, gdzie pełnił m.in. funkcję rektora tamtejszej Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego, a z początkiem lat 60. do Krakowa. Zainteresowania naukowo-badawcze Profesora dotyczyły niedostosowania społecznego oraz drugoroczności i odsiewu szkolnego. Badania prowadzone pod Jego kierunkiem, w ramach seminariów magisterskich na studiach z zakresu pedagogiki specjalnej (prowadzonych od roku 1964), jak i doktoranckich (studium prowadzone w Katedrze od 1963 r.), były skoncentrowane na problemach związanych z przyczynami niedostosowania oraz resocjalizacją dzieci i młodzieży; opóźnieniami, powodzeniami i niepowodzeniami w nauce szkolnej – także dzieci upośledzonych umysłowo i głuchych (Knapik, Szewczyk 1981: 101). Pod jego kierunkiem pięciu asystentów Instytutu Nauk Pedagogicznych napisało i obroniło prace doktorskie, a trzech adiunktów uzyskało stopnie doktora habilitowanego. Był promotorem 50 doktoratów. W swojej działalności naukowo-dydaktycznej podkreślał, że to dobro dziecka zawsze powinno stanowić cel i kryterium wartości przedsięwzięć badawczych. Respektowanie podmiotowości dziecka, jego indywidualności, potrzeb, poczucia bycia szczęśliwym, stały się standardami praktyki pedagogicznej dla studentów i pracowników kierowanej przez niego jednostki.

Już w 1963 roku przy Katedrze utworzono Zakład Oświaty Dorosłych z kierownikiem w osobie doc. Franciszka Urbańczyka. Zespół łączący osoby związane z kierownikiem oraz prof. Janem Konopnickim szybko znalazły uznanie władz. Dzięki temu w 1964 roku, na mocy zarządzenia Ministra Oświaty odbyła się pierwsza rekrutacja na 4-letnie studia zaoczne w zakresie pedagogiki specjalnej (Knapik, Szewczyk 1981: 149). Były to studia magisterskie dla absolwentów tego samego kierunku, którzy studiowali w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W latach 1963/64 do 1969/70 stopień magistra pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej uzyskało 91 osób (Kulpa 1973: 134).

Na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 kwietnia 1969 r. (za: Kulpa 1973: 131) został powołany Instytut Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie na Wydziale Filologiczno-Historycznym. Jego kierownikiem został doc. dr hab. Jan Kulpa, a wicedyrektorem doc. dr Janina Długosz. Zmiana struktur uczelni wpłynęła znacząco na istniejące już jednostki, mające wejść w jego skład. Katedra Pedagogiki Ogólnej stała się Zakładem Teorii Wychowania, a dotychczasowa Katedra Pedagogiki Eksperymentalnej została przekształcona

w Zakład Dydaktyki. Ponadto utworzono: Zakład Praktyk Pedagogicznych, Pracownię Nauczania Początkowego, Pracownię Nowych Technik Nauczania oraz bibliotekę instytutową (Knapik, Szewczyk 1981: 151). Do chwili włączenia w skład Instytutu poszczególne jednostki organizacyjne prowadziły odrębną działalność naukową i dydaktyczną. Osobą spośród pierwszych pracowników Instytutu Nauk Pedagogicznych, która stworzyła podstawy Zakładu, a w dalszej perspektywie Katedry i Instytutu Pedagogiki Specjalnej, była Jadwiga Baran – magistrantka i doktorantka prof. Jana Konopnickiego.

Doc. Jadwiga Baran i Zakład Pedagogiki Specjalnej

Począwszy od 1971 r. Instytut Nauk Pedagogicznych zmieniał swój kształt, doszło do połączenia Zakładu Teorii Wychowania i Zakładu Dydaktyki w Zakład Pedagogiki (1971) oraz powołania Zakładu Wychowania Obronnego (1973). Jednak, co najważniejsze dla rozwoju pedagogiki specjalnej, na mocy Zarządzenia Rektora (Zarządzenie...: RS-02/127/74/) w 1974 r. powołany został Zakład Pedagogiki Specjalnej. Kierownikiem mianowano doc. Jadwigę Baran – surdopedagoga, absolwentkę i pracownika Katedry Pedagogiki Eksperymentalnej. Pod kierunkiem naukowym prof. Jana Konopnickiego przygotowywała pracę doktorską zatytułowaną *Konsekwencje pedagogiczne niedostosowania społecznego dzieci głuchych*, którą obroniła w 1968 r. Habilitację uzyskała w 1979 r. na Wydziale Humanistycznym WSP, przekładając rozprawę *Rozwijanie sprawności językowej uczniów głuchych w procesie dydaktyczno-wychowawczym w klasie V–VIII*. Jadwiga Baran była pracownikiem aktywnym, prowadziła ćwiczenia, wykłady, seminaria magisterskie i doktoranckie z pedagogiki ogólnej, pedagogiki specjalnej, surdopedagogiki i metodologii badań w pedagogice specjalnej.

Nowo powstały Zakład Pedagogiki Specjalnej mieścił się w głównym budynku Wyższej Szkoły Pedagogicznej przy ul. Podchorążych 2. Początkowo zajmował kilka pokoi przeznaczonych dla pracowników, a od 1977 r. otrzymał pomieszczenie na zorganizowanie pracowni pedagogiki specjalnej (Sprawozdanie... 1978/79). Już w pierwszych latach funkcjonowania Zakładu położono nacisk na tworzenie i pracę w zespołach związanych z konkretnymi specjalnościami. W Zakładzie działały dwa zespoły:

- pedagogiki specjalnej, w składzie: Jadwiga Baran, Janina Szymańska, Janina Wyczasy,
- psychologii specjalnej (klinicznej i poszczególnych odchyśleń od normy) oraz psychopatologii i psychiatrii dziecięcej, w składzie: Emilia Turska, Anna Zborucka-Domagałowa, Lucjan Chrzęściewski, Zofia Kordyl, Alicja Maurer (Plan pracy ZPS... 1975/76).

Za jedno z ważniejszych osiągnięć Zakładu można uznać uruchomienie Punktu Konsultacyjnego na terenie Dziecięcego Ośrodka Chorób Płuc w Rabce. Punkt pełnił rolę filii Zakładu, w której prowadzono studia z zakresu pedagogiki specjalnej, ale był także miejscem badań nad kształceniem i wychowaniem dzieci przewlekłe

chorych. Jego kierownikiem została dr Janina Szymańska (Sprawozdanie... 1980/81). Stworzenie Punktu było wspólnym dziełem Zakładu Pedagogiki Specjalnej Instytutu Nauk Pedagogicznych oraz Sekcji Pedagogiki Specjalnej przy Oddziale Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Krakowie.

Niewątpliwym sukcesem, prowadzonych przez pracowników Zakładu Pedagogiki Specjalnej badań, było opublikowanie dwóch podręczników dla szkół specjalnych. W 1980 r. ukazał się, razem z przewodnikami metodycznymi dla nauczycieli, dwuczęściowy podręcznik do matematyki dla szkół specjalnych, opracowany przez Janinę Wyczęsany i Helenę Siwek (KPS/39/82). Zespołowo opracowano problemy dydaktyki szkoły wyższej, dotyczące trudności w studiowaniu nauczycieli pracujących oraz pracy opiekuna roku w świetle opinii słuchaczy. Tematyka indywidualnych prac naukowych skupiała się wokół zagadnień związanych przede wszystkim z edukacją tzw. dzieci umysłowo ociężałych (Sprawozdanie roczne 1971/72), m.in. analizy czynników warunkujących powodzenie szkolne dzieci lekko upośledzonych umysłowo czy określenie stopnia opanowania treści programowych z zakresu języka polskiego i matematyki uczniów szkół specjalnych. Przewody doktorskie otworzyły w tym czasie mgr Janina Wyczęsany i mgr Alicja Maurer.

Studia jednolite z pedagogiki specjalnej prowadzono od 1964 roku. Dodatkowo w roku akademickim 1972/73 uruchomiono, poza 4-letnimi studiami zaocznymi, studia 3-letnie również zaoczne, skierowane głównie do absolwentów liceów pedagogicznych. W tym samym roku na studiach dziennych powstał kierunek pedagogiki specjalnej w trybie dwustopniowym, jako studia 3-letnie zawodowe, a także jako studia 2-letnie drugiego stopnia. Rok później uruchomione zostały również trzy pierwsze kierunki 4-letnich dziennych studiów jednolitych magisterskich: pedagogika szkolna, pedagogika specjalna i pedagogika w zakresie wychowania obronnego (Knapik, Szewczyk 1981: 153). Do 1972 r. kandydaci na studia mieli do wyboru jedną z trzech specjalności: resocjalizację dzieci i młodzieży społecznie niedostosowanej, rewalidację dzieci upośledzonych umysłowo, bądź rewalidację dzieci głuchych i niedosłyszących (Sprawozdanie... 1978/79). Inicjatorką i organizatorką tej ostatniej była Janina Baran.

Wraz z rozwojem pedagogiki specjalnej jako dziedziny nauki przemianom ulegało zaplecze materialne, struktura, a także stale poszerzający się skład osobowy jednostki organizacyjnej Uczelni, odpowiedzialny za przyszłość krakowskiej pedagogiki specjalnej.

Katedra Pedagogiki Specjalnej

Od 4 stycznia 1982 r. w miejsce dotychczasowego Zakładu Pedagogiki Specjalnej, działającego w obrębie Instytutu Nauk Pedagogicznych, została powołana, na podstawie uchwały Senatu oraz zgody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, z zachowaniem pełnej ciągłości działalności i dotychczasowego profilu, Katedra Pedagogiki Specjalnej (Mikrut, Wyczęsany 1996: 155). Jeszcze w styczniu

1982 r. utworzono w jej obrębie trzy zespoły, odpowiadające specjalnościom, które funkcjonowały na studiach z zakresu pedagogiki specjalnej:

- surdopedagogiki, którego koordynatorem została Jadwiga Baran,
- oligofrenopedagogiki, którym kierowała Janina Wyczęsany,
- pedagogiki terapeutycznej, za który odpowiedzialna była Janina Szymańska (Protokół... 1982).

Pracownicy Katedry brali udział między innymi w badaniach „Wpływ przewlekłej choroby układu oddechowego na zachowania i wyniki w nauce dzieci w wieku szkolnym”. Był to temat opracowywany we współpracy z Terenowym Oddziałem Instytutu Matki i Dziecka w Rabce. Zadaniem zespołu, pod kierunkiem doc. Jadwigi Baran, było przygotowanie i sprawdzenie metodologii badań nad wpływem przewlekłych chorób na zachowanie się dzieci i wyniki w nauce. Badania trwały od roku akademickiego 1981/82 do 1986 r. Ich wyniki zostały przedstawione na konferencji „Wpływ przewlekłych chorób na zachowanie i wyniki w nauce dzieci i młodzieży” (KPS/420/86).

Jadwiga Baran kierowała katedrą do swojej śmierci (1986). Pracownia pedagogiki specjalnej dla uczczenia jej pamięci otrzymała jej imię (Dzienniki... 1983–1991). Od nowego roku akademickiego (1987/88) kierownikiem Katedry została doc. dr hab. Bożena Grochmal-Bach – lekarz psychiatra. W 1973 r. obroniła doktorat, a w 1986 r. uzyskała tytuł doktora habilitowanego nauk medycznych w zakresie psychiatrii, w tym samym roku została mianowana docentem. Na początku kariery zawodowej pracowała w Klinice Psychiatrycznej. Od 1980 r. została zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Zajmowała się problemami z pogranicza medycyny społecznej i pedagogiki leczniczej, mając ścisły kontakt z pracownikami Oddziału Terenowego Instytutu Matki i Dziecka w Rabce. Współpracowała z Przyszpitalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym w Krakowie, ze szkołami sanatoryjnymi w Rabce, Rymanowie Zdroju, Kołobrzegu, Zakopanem. Z jej inicjatywy wprowadzono nową specjalizację na studiach z zakresu pedagogiki specjalnej – rewalidację dzieci przewlekle chorych i kalekich.

W 1994 r. przy Centralnym Ośrodku Metodycznym Kształcenia i Doksztalcania Nauczycieli (COMSN) powołano Zespół Pedagogiki Specjalnej, w którego pracach czynny udział brali m.in. pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej z krakowskiej WSP. Dzięki ścisłej współpracy już w 1995 r. osoby te zorganizowały ogólnopolską konferencję naukową na temat koncepcji kształcenia pedagogów specjalnych (Kosętko 2010: 71–72).

W 1992 r. Katedra Pedagogiki Specjalnej weszła w skład nowo utworzonego Wydziału Pedagogicznego (Mikrut, Wyczęsany 1996: 156). Dysponowała czterema pokojami dla nauczycieli akademickich, pracownią pedagogiki specjalnej i salą wykładową. Sytuacja lokalowa zmieniła się całkowicie w momencie wybudowania nowego budynku przeznaczonego na Wydział Pedagogiczny przy ul. Ingardena 4. Katedra została tam przeniesiona decyzją Rektora z dnia 25 stycznia 1995 r.,

otrzymując nowe pomieszczenia (Mikrut, Wyczesany 1996: 156). W budynku tym mieści się dzisiejszy Instytut Pedagogiki Specjalnej.

Kolejnym kierownikiem Katedry został dr Jan Pilecki, pracujący w jednostce od 1977 roku. Pracę zawodową rozpoczął w 1955 r. jako nauczyciel szkoły podstawowej, a później dyrektor placówki specjalnej (1963–1968). Do 1972 r. był pracownikiem wojewódzkiego ośrodka metodycznego i kierownikiem sekcji Szkolnictwa Specjalnego, a następnie wizytatorem-metodykiem. W 1977 r. rozpoczął pracę jako asystent w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Jego zainteresowania były ukierunkowane na metodykę nauczania. Po przekształceniu Zakładu w Katedrę Pedagogiki Specjalnej został zastępcą kierownika (funkcję tę pełnił w latach 1982–1987 oraz 1991–1994). Dr Jan Pilecki był organizatorem wielu konferencji, także tych międzynarodowych o różnorodnej tematyce. Podjął współpracę zagraniczną z wieloma ośrodkami naukowymi na całym świecie, z niektórymi z nich dzisiejszy Instytut nadal współpracuje.

Do 1999 r. badania statutowe związane były z kształceniem i usprawnianiem dzieci, młodzieży, dorosłych upośledzonych umysłowo w różnym stopniu; rozwijaniem i kształceniem kompetencji komunikacyjnych dzieci z zaburzeniami słuchu, mowy, upośledzonych umysłowo; rewalidacją dzieci i młodzieży przewlekle chorych i kalekich oraz poradnictwem i programowaniem opieki nad niepełnosprawnymi (KPS/46/98, KPS/110/2001, KPS/3/99/00). W czerwcu 1999 r., Uchwałą Rady Wydziału zatwierdzoną przez Senat, dokonano podziału Katedry i powołano cztery zakłady oraz jedną pracownię:

- Zakład Edukacji Integracyjnej i Poradnictwa, którego kierownikiem został prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski,
- Zakład Dydaktyki Specjalnej, którym kierowała prof. dr hab. Janina Wyczesany,
- Zakład Wczesnej Interwencji Specjalnej, za który odpowiadała prof. dr hab. Aniela Korzon,
- Zakład Rozwoju i Zaburzeń Komunikacji wraz z Pracownią Logopedyczną, którego koordynatorem została prof. dr hab. Alicja Rakowska (KPS/3/99/00).

Nowy podział strukturalny wiązał się z poszerzeniem kadry naukowo-dydaktycznej o kolejnych specjalistów znanych w kręgach naukowych, ale także współpracujących ze środowiskiem osób niepełnosprawnych. Zmiany podyktowane były również trendami w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, nieustanny rozwój tej dziedziny przynaglał do uaktualniania oraz rozszerzania oferty studiów. Zakłady nie wiązały się z określoną specjalnością, dotyczyły problemów naukowo-badawczych wspólnych dla każdego rodzaju niepełnosprawności. Biorąc pod uwagę trendy pedagogiczne skupiono się na zagadnieniach związanych z kształceniem integracyjnym, rewalidacją dzieci w ramach zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju oraz rozwojem komunikacji. Strukturę Katedry zmodyfikowano jeszcze w roku akademickim 2000/01 zmniejszając ilość zakładów do trzech: Dydaktyki Specjalnej, Integracji Społecznej, Rozwoju i Zaburzeń Komunikacji (KPS/91/2001). Nadal działała Pracownia Logopedyczna.

W latach 1997–2005 pracownicy Katedry współpracowali na polu naukowym z: Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej (późniejsza Akademia Pedagogiki Specjalnej), Uniwersytetem Gdańskim, Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytetem Adama Mickiewicza, Wyższą Szkołą Pedagogiczną (późniejsza Akademia Pedagogiczna) w Bydgoszczy, Uniwersytetem Śląskim, Uniwersytetem Zielonogórskim, Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim, Uniwersytetem Wrocławskim (KPS/46/98, KPS/3/99/00, KPS/85/2000, KPS/91/2001, KPS/60/2002, KPS/106/2003, KPS/100/2004, KPS/67/2005). Recenzowali prace doktorskie, artykuły i monografie z zakresu pedagogiki specjalnej.

Po przejściu dr. Jana Pileckiego na emeryturę stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej objęła Alicja Rakowska – filolog polski, logopeda, pedagog specjalny. Na Wydziale Humanistycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie uzyskała w 1982 r. stopień doktora, a w 1993 r. doktora habilitowanego. Stanowisko nauczyciela akademickiego w wymienionej katedrze pełniła w latach 1997–2004. Podmiotem jej badań zawsze były niepełnosprawne dzieci, zwłaszcza niesłyszące, ich procesy poznawcze oraz rozwój mowy. Szczególnie interesowały ją metody kształcenia i stymulowania umiejętności językowych dzieci upośledzonych umysłowo oraz trudności w opanowaniu systemu języka polskiego przez uczniów niesłyszących.

W 2004 r. na stanowisku kierownika Alicję Rakowską zastąpiła Janina Wyczęsany, pracująca w jednostce od roku 1971. Będąc pracownikiem uczelni, zajmowała również stanowisko w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie oraz w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach (w latach 1994–2005). Zainteresowania badawcze prof. Janiny Wyczęsany skupiają się wokół zagadnień pedagogiki oraz dydaktyki specjalnej wraz z metodykami szczegółowymi. W jej publikacjach wyraźnie zarysowują się dwa obszary tematyczne: nauczanie matematyki w klasach początkowych szkoły specjalnej oraz pedagogika osób niepełnosprawnych intelektualnie. Badaczka, jako uznany autorytet w dziedzinie pedagogiki specjalnej, pozostaje aktywna w środowisku naukowym, a także wśród czynnych nauczycieli-metodyków. Utrzymuje kontakty zarówno z ośrodkami naukowo-badawczymi, jak i placówkami szkolnictwa specjalnego na terenie kraju.

Instytut Pedagogiki Specjalnej

W 2008 r. nastąpiły kolejne zmiany organizacyjne w strukturze Katedry. W miejsce Zakładu Dydaktyki Specjalnej utworzono Zakład Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji z Piotrem Majewiczem na stanowisku kierownika, natomiast w miejsce Zakładu Rozwoju i Zaburzeń Komunikacji – Zakład Wspierania Rozwoju Osób z Niepełnosprawnością, którego kierownikiem została Jolanta Baran (KPS/93/2008). Katedra w takiej strukturze funkcjonowała do 1 października 2011 r. z dniem tym została przemianowana na Instytut Pedagogiki Specjalnej. Aktualnie w jego skład wchodzi pięć Katedr:

- Katedra Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji – kierownik dr Danuta Wolska,
- Katedra Integracji Społecznej – kierownik dr hab. Katarzyna Parys,
- Katedra Rehabilitacji Psychopedagogicznej i Społecznej – kierownik dr hab. Joanna Konarska, prof. UP,
- Katedra Wspierania Rozwoju Osób z Niepełnosprawnością – kierownik dr hab. J. Baran, prof. UP,
- Katedra Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością – kierownik dr hab. Jolanta Zielińska, prof. UP.

Obecnie dyrektorem Instytutu jest dr hab. Adam Mikrut, prof. UP, wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny. Jego zastępcami mianowano dr Ewę Dyduch i dr. hab. Piotra Majewicza, prof. UP.

Instytut Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie ma za sobą długą historię działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej teoretyków i praktyków zasłużonych dla środowiska akademickiego oraz środowisk osób niepełnosprawnych. Instytut to miejsce pracy, podejmowania dyskusji naukowych, zdobywania wiedzy, rozszerzania horyzontów oraz nabywania i rozwijania kompetencji. To przestrzeń na styku teorii i praktyki pedagogicznej, w której od lat spotykają się osoby zaangażowane w tworzenie godnych warunków do edukacji i życia osób z niepełnosprawnością. Jako stosunkowo młoda jednostka wciąż się rozwija, szukając nowych rozwiązań w zakresie dydaktyki szkoły wyższej oraz badań dotyczących naturalnych praw osób niepełnosprawnych w przestrzeni edukacyjnej, społecznej czy zawodowej.

Literatura

- Baran J. (2007), *Kształcenie pedagogów specjalnych w Katedrze Pedagogiki Specjalnej AP*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Buczek A., Dyduch E., Klaczak M., Wójcik A. (2011), *Dzieje dydaktyki pedagogiki specjalnej*, [w:] *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, J.R. Paśko, K. Potyrała, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Hampel J., Kiryk F., Pietrzkiewicz I. (red.) (2006), *Leksykon profesorów Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej 1946–2006*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Knapik D., Szewczyk E. (1981), *Instytut Nauk Pedagogicznych*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, Z. Ruta (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kosęta H. (2010), *Zespół Pedagogiki Specjalnej COMSN i jego wkład w rozwój pedagogiki specjalnej*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, J. Wyczęsany, E. Dyduch (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Kulpa J. (1973), *Instytut Nauk Pedagogicznych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, 46.
- Mikrut A., Wyczęsany J. (1996), *Katedra Pedagogiki Specjalnej*, [w:] *Źródła do dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1982–1996*, Z. Ruta (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Wyczęsany J. (2007), *Udział Profesora Jana Konopnickiego w rozwoju pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.

Materiały Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie:

Dzienniki podawcze z lat 1983–1991, dn. 05.04.1988, [w:] *Dzienniki podawcze z lat 1983–1991*, sygn. 386/9.

KPS/39/82, dn. 04.11.1982, [w:] *Plany badań KPS, 1981–1985*, sygn. 386/2.

KPS/420/86, dn. 30.07.1986, [w:] *Sprawy ogólne 1983–1984*, sygn. 386/26.

KPS/46/98, dn. 28.07.1998, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/3/99/00, dn. 24.09.1999, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/85/2000, dn. 20.09.2000, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/110/2001, dn. 28.11.2001, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/91/2001, dn. 19.09.2001, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/60/2002, dn. 24.09.2002, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/106/2003, dn. 02.12.2003, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/100/2004, dn. 24.09.2004, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

KPS/67/2005, dn. 09.09.2005, [w:] *Sprawozdania z działalności KPS 1992–2005*, sygn. 3020/1.

Plan pracy ZPS/plan zebrań/ na rok 1975/76, [w:] *Plany pracy Zakładu Pedagogiki Specjalnej 1973–1980*, sygn. 386/3.

Protokół z dn. 15.01.1982, [w:] *Protokoły z zebrań KPS 1981/82–1984/85*, sygn. 386/4.

Sprawozdanie roczne 1971/72, INP/252/72, dn. 28. 10. 1972, [w:] *Sprawozdania INP 1970–1984*, sygn. 386/1.

Sprawozdanie z działalności ZPS 1978/79, [w:] *Sprawozdania INP 1970–1984*, sygn. 386/1.

Sprawozdanie z działalności ZPS 1980/81, [w:] *Sprawozdania INP 1970–1984*, sygn. 386/1.

Zarządzenie Rektora Nr RS-02/127/74/, dn. 26.08.1974, [w:] *Sprawozdanie z działalności Katedry Pedagogiki Specjalnej 1992–2005*, sygn. 3020/1.

Materiały Archiwum Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie:

KPS/93/2008, dn. 24.10.2008, [w:] *Dziekanat 2008–2010*.

How Was the History of the Institute of Special Pedagogy Created?

Abstract

The article contains information regarding the history of the origins of the Institute of Special Pedagogy. The process of structural development of the institution was presented, including the components such as: research-scientific activity, didactic activity, development of the scientific-didactic staff. The text has been divided into four parts, which is connected to four stages of organisational development of the institution: from the Chair of Experimental Research to the Institute of Special Pedagogy.

Keywords: Institute of Special Pedagogy, history, development of special pedagogues.

Magdalena Pasteczka

magister pedagogiki specjalnej. Zatrudniona na stanowisku asystenta w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się przede wszystkim wokół zagadnień aktywności społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Jolanta Baran, Izabela Gałuszka

Doc. dr hab. Jadwiga Baran (1923–1986)¹

Kierownicy i Profesorowie Instytutu Pedagogiki Specjalnej

Życie i praca – to co udokumentowane

W dotychczasowych pracach zbiorowych, zawierających biogramy lub omówienia i analizy dorobku doc. dr hab. Jadwigi Baran, pierwszej Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej WSP w Krakowie, znaleźć można ważne fakty z życia oraz informacje ukazujące, choć pewnie niekompletny, wizerunek Osoby „naznaczonej”, jakby określonej pracą, ale nade wszystko – pracą dla innych. Z całą pewnością możemy stwierdzić, że niespokojna, skomplikowana polska historia XX wieku dla Jadwigi Baran, jak i dla wpisanych w jej wydarzenia osób, okazała się trudnym kontekstem życia – w wymiarze makro oraz w tym zindywidualizowanym. Kolejne ludzkich losów dotkliwie wyznaczały dwie wojny światowe, pochodzenie, warunki życia, rozwoju i edukacji, zmiany geopolityczne, nasza powojenna rzeczywistość, wreszcie też „zimna wojna”. Podstawowe fakty z życia Jadwigi Baran są tego przykładem.

Jadwiga Baran urodziła się 23 września 1923 roku w Brzezówce, wsi położonej w zachodniej części Podkarpacia (kiedyś tzw. Rzeszowszczyzna, dziś województwo podkarpackie). Jako najstarsze dziecko biednej, wielodzietnej rodziny chłopskiej, miała wiele domowych obowiązków. Być może było ich nawet więcej niż mogłoby się wydawać, jeśli wziąć pod uwagę, że ojciec był osobą niepełnosprawną. Miała też pragnienie nauki, o czym świadczy ukończenie szkoły podstawowej i rozpoczęcie edukacji w Prywatnym Gimnazjum Ogólnokształcącym w Ropczycach. Jednak wojna odebrała Jej na kilka lat nie tylko prawo do dalszego kształcenia, ale dla uniknięcia wywozu na roboty do Niemiec, zmusiła do ciężkiej pracy fizycznej w gospodarstwie krewnych. Dodać należy, że w sąsiedztwie Jej rodzinnej miejscowości,

¹ Dotychczasowe biogramy o doc. dr hab. Jadwidze Baran napisane zostały przez prof. dr hab. Zygmunta Rutę. Bez tych i innych źródeł, które znajdują się w bibliografii, niełatwe byłoby dla autorek niniejszego tekstu dotarcie do ważnych informacji. Jednocześnie autorki dziękują wszystkim przywołanym w opracowaniu osobom za podzielenie się materiałami, wspomnieniami oraz za wszelką okazaną pośrednio lub bezpośrednio pomoc w pozyskiwaniu wiedzy związanej z przedstawionym tekstem.

tj. w Pustkowie hitlerowcy wybudowali obóz jeniecki z piecem krematoryjnym, a w odległości kilkunastu kilometrów, w otoczonej lasami Puszczy Sandomierskiej wsi Blizna, zainstalowali bomby V1 i rakiety V2, niszcząc, paląc i zabudowując okolicę potężnymi bunkrami. Właśnie w takiej rzeczywistości dorastała.

Po zakończeniu II wojny światowej Jadwiga Baran bardzo szybko nadrobiła ten czas bez formalnej edukacji. Już w 1946 roku zdała egzamin dojrzałości w Liceum Ogólnokształcącym w Dębicy, a po półrocznym kursie w Krakowie zdobyła kwalifikacje nauczycielskie. Potem znalazła się w Rabce, najpierw na stanowisku p.o. kierownika szkoły sanatoryjnej, później jako nauczyciel tej placówki. Dzięki uzyskaniu zgody na roczne oddelegowanie, ukończyła w 1950 roku pod opieką Marii Grzegorzewskiej Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, dzięki czemu zdobyła uprawnienia surdopedagogiczne. Wybór określonej specjalizacji nauczycielskiej, związanej z pracą z głuchymi uczniami, wyznaczył na resztę Jej życia główne kierunki pracy zawodowej i społecznej, potem też akademickiej i naukowej. Swoje zainteresowania, także dzięki zdobytemu doświadczeniu w pracy, późniejszym różnorodnym kontaktom, reagowaniu na potrzeby środowiska związanego z wszystkimi poziomami edukacji, ulokowała w obszarze różnych teoretycznych i praktycznych zagadnień pedagogiki specjalnej, w tym w problematykę dotyczącą różnych rodzajów niepełnosprawności oraz niedostosowania społecznego. Najpierw jednak ukończyła wieczorowe studia magisterskie (1962) na WSP w Krakowie, pracując jednocześnie w szkole dla głuchych. Po studiach podjęła pracę naukową na tej samej uczelni, która ją wypromowała.

Jednocześnie trudniła się aktywnością nauczycielską w Zakładzie Szkolenia Inwalidów (gdzie była konsultantem pedagogicznym). Następnie po uzyskaniu tytułu doktora nauk humanistycznych, na podstawie rozprawy realizowanej pod kierunkiem profesora Jana Konopnickiego, zatytułowanej *Konsekwencje pedagogiczne niedostosowania społecznego dzieci głuchych*, pracowała na stanowisku adiunkta, czyli od roku 1968 do 1974. Mianowana w lutym 1974 roku na docenta kontraktowego pełniła obowiązki kierownika Zakładu Pedagogiki Eksperymentalnej, a później Zakładu Pedagogiki Specjalnej. Po przedłożeniu w 1979 r. pracy habilitacyjnej, zatytułowanej *Rozwijanie sprawności językowej uczniów głuchych w procesie dydaktyczno-wychowawczym w klasie V–VIII* i uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego, kierowała jako docent etatowy Katedrą Pedagogiki Specjalnej niemal (tj. nie licząc ostatniego dwumiesięcznego okresu związanego z chorobą) do swojej śmierci, która nastąpiła 27 listopada 1986 roku.

Udokumentowany dorobek pedagogiczny i naukowy doc. dr hab. Jadwigi Baran zapewne byłby bogatszy, gdyby nie wspomniane życiowe komplikacje. Z jednej strony, stosunkowo późno zaczęła pracę akademicką i naukową, ale z drugiej, analizując miejsca Jej aktywności i stanowiska, można nabrać przekonania, że swojej pracy zawsze oddawała się całkowicie. Czy była doceniana? Czy spełniała się w swojej pracy? Trzeba w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że Jej śmierć nastąpiła przed czasem ewentualnego odejścia na emeryturę, co udaremniło kontynuowanie podjętych

zamierzeń oraz rozwinięcie nowych planów w różnych wymiarach naukowych, dydaktycznych i administracyjnych. Na dowód, że przerwane zostały różne Jej zamierzenia należy dodać, że prawie do końca odbywała (także u siebie w mieszkaniu) konsultacje ze studentami, pracownikami i przełożonymi. Trudno w tym miejscu wyliczać wszystkie osoby, które Ją odwiedzały w czasie choroby, ale raczej to one nabierały przekonania, że uczestniczą w spotkaniu-pożegnaniu. Ona sama tak myślała, bo tak zdawało się wskazywać Jej zachowanie². Można więc uznać, że pozostał po doc. Jadwidze Baran dorobek niepełny, niedokończony, zabrakło tekstów dzisiaj trudnych do przewidzenia, jeśli wziąć pod uwagę zmiany, jakie nastąpiły w naszym kraju w kilka lat po Jej śmierci, ale też w samej uprawianej przez Nią dziedzinie. Pozostaje, w odwołaniu do źródeł (Korzon 1988a,b, Ruta 1988, 2006, 2007), jedynie wymienić kilka ważnych szczegółów dotyczących dorobku i osiągnięć doc. dr hab. Jadwigi Baran.

1. Jako nauczyciel akademicki wypromowała 204 magistrów. W większości byli to studenci niestacjonarni (ale już z jakąś praktyką zawodową), bowiem stacjonarne studia magisterskie na pedagogice specjalnej uruchomiono dopiero na krakowskiej WSP pod koniec lat 70. XX wieku.
2. Jako promotor przewodów doktorskich zwieńczyła sukcesem 8 doktoratów.
3. Powołana przez różne ośrodki akademickie w Polsce opracowała kilka recenzji rozpraw doktorskich.
4. Wspomagała też swoją pracą WSP w Rzeszowie, będąc tam nauczycielem akademickim (w latach 1984–1986).
5. Opublikowała 37 prac: 1 monografię oraz 36 artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych. Pierwszy Jej artykuł ukazał się w 1952 roku w „Szkole Specjalnej”, kolejny dopiero w 1971 roku.
6. Zredagowała 3 prace zbiorowe.
7. Była członkiem:
 - Zespołu Redakcyjnego dwumiesięcznika Ministerstwa Oświaty i Wychowania „Szkola Specjalna” (od 1976 r.),
 - Krakowskiego Oddziału Komisji Nauk Pedagogicznych PAN,
 - Zespołu ds. Pedagogiki Specjalnej przy Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki,
 - Zespołu Programowego Pedagogiki Specjalnej przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania,
 - Towarzystwa Walki z Kalectwem,
 - Polskiego Związku Głuchych,
 - Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej,
 - Komisji Zdrowia i Opieki Społecznej przy Radzie Narodowej Kraków-Zwierzyniec (w latach 1970–1973) i Ligii Kobiet (od 1953 r.),
 - PZPR (od 1963 r.),
 - Związku Nauczycielstwa Polskiego.

² Piszcząca te słowa Jolanta Baran także uczestniczyła w jednym z takich spotkań w domu.

8. Otrzymała wiele nagród resortowych, rektorskich, regionalnych, odznaczeń państwowych (w tym Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski), odznak, spośród których warto przytoczyć tę złotą za „Wybitne osiągnięcia w dziedzinie rehabilitacji głuchych”.
9. Przegląd tytułów prac własnych oraz tych analizujących dorobek doc. dr hab. Jadwigi Baran pokazuje Jej zaangażowanie w rzetelne przygotowanie nauczycieli – pedagogów specjalnych do zawodu. Wiele uwagi w działalności praktycznej poświęciła zawodowym praktykom studenckim. Wszyscy pracownicy w kierowanym przez Nią zespole akademickim pełnili role opiekunów takich praktyk, wyjeżdżając zazwyczaj dwa razy w roku ze studentami do ośrodków specjalnych w różne miejsca Polski.

Wspomnienia „schwytane w biegu”

Prośba o wspomnienia i powrót do wydarzeń sprzed lat jest dziś dla wielu osób, które pamiętają doc. Jadwigę Baran, zadaniem o tyle trudnym, że wymaga to zatrzymania się w tym nazbyt szybkim tempie współczesnego życia, wymaga chwili namysłu, oddzielenia różnych skojarzeń, własnych interpretacji od faktów zacierających się w pamięci. Z kilkoma udało się chwilę porozmawiać czy to w bezpośrednim kontakcie, czy telefonicznie, udało się też pozyskać krótki tekst ważkiej treści. Prof. dr hab. Władysława Pilecka, poproszona o wspomnienie, nadesłała je drogą mailową.

Doc. dr hab. Jadwiga Baran kierowała w latach 1982–1985 realizacją międzyresortowego problemu MR-13.III.P. „Wpływ przewlekłych chorób układu oddechowego na zachowanie dzieci i ich wyniki w nauce”. Razem z prof. Janem Rudnikiem – dyrektorem Oddziału Terenowego Instytutu Matki i Dziecka w Rabce – stworzyła interdyscyplinarny zespół badawczy, składający się z pedagogów specjalnych, psychologów, lekarzy oraz innych przedstawicieli służb medycznych, który opracował nowatorski jak na tamte czasy projekt wielozakresowych i długofalowych badań naukowych. Założenia teoretyczne tego projektu ściśle wiązały się z biopsychospołecznym modelem zdrowia i choroby, który na gruncie nauk medycznych i humanistycznych zyskiwał coraz większe znaczenie. Zasadniczym celem prowadzonych badań było ukazanie transakcyjnych powiązań pomiędzy somatycznym stanem dziecka, jego poznawczym i psychospołecznym funkcjonowaniem oraz realizacją roli ucznia. Ich efekty znalazły odzwierciedlenie w licznych artykułach naukowych, pracach habilitacyjnych i doktorskich oraz konferencjach krajowych i międzynarodowych. Powodzenie tego projektu w dużym stopniu zależało nie tylko od profesjonalnych kompetencji Pani Docent, ale przede wszystkim od cech Jej osobowości oraz umiejętności menadżerskich. Budzenie ciekawości poznawczej, ustawiczne inspirowanie do poszukiwań dobrych rozwiązań metodycznych oraz motywowanie do wytrwałej realizacji trudnych badań diagnostycznych integrowały zespół we wspólnych działaniach. Każdy członek zespołu miał poczucie autonomii w swoich przedsięwzięciach, ale jednocześnie czuł się odpowiedzialny za udaną realizację wspólnego dzieła. Osiągnięcia naukowe zespołu znalazły swoje przełożenie na optymalizację procesu leczenia i edukacji dzieci z przewlekłymi chorobami układu oddechowego, zbliżyły do siebie teoretyków i praktyków nauk medycznych i społecznych (Pilecka 2015: 1).

Kojarzenie doc. Jadwigi Baran z osobą o ogromnych zdolnościach organizacyjnych, mobilizującą i ułatwiającą rozwój naukowy pojawia się także we wspomnieniu przywołanym przez prof. dr hab. Alicję Rakowską. W rozmowie telefonicznej zaznaczyła, iż oprócz (już przedstawionego) interdyscyplinarnego przedsięwzięcia badawczego realizowanego w Rabce, cenne było w działaniach podejmowanych przez doc. Jadwigę Baran umożliwienie kilku pracownikom Katedry Pedagogiki Specjalnej WSP w Krakowie kontaktów z polskimi i zagranicznymi wybitnymi naukowcami, między innymi z prof. dr hab. Marią Zarębiną, językoznawcą z Instytutu Filologii Polskiej krakowskiej WSP, czy wyjazdów na staże naukowe do Czechosłowacji i podjęcie współpracy z ośrodkami naukowymi w tym kraju.

Z kolei prof. dr hab. Janina Wyczesany jako dowód troski doc. Jadwigi Baran o rozwój naukowy swoich pracowników podaje argument, iż brała Ona pod uwagę kontekst życia swoich podwładnych, ich różne role, wyrażała zrozumienie dla ich osobistych spraw. Z tego względu namawiała swoje młode zamężne koleżanki z zespołu do nieodwlekania decyzji o macierzyństwie, co więcej, nawet znalazła opiekunkę do dziecka dla jednej z nich (skądinąd pomoc niezastąpioną na wiele lat), aby ta mogła szybko po urlopie macierzyńskim wrócić do pracy naukowej i dydaktycznej.

W uchwyconych krótkich rozmowach znalazły się także urywki wspomnień anegdotycznych, prof. dr hab. Aniela Korzon opowiedziała o takim oto zdarzeniu: „Pewnego dnia znamiennego okresu (tj. ze względu na okoliczności wydarzeń majowych 1981 roku) Pani doc. Jadwiga Baran zadzwoniła do niej z pytaniem: „Czy masz białą sukienkę?” Jak się okazało, w podtekście nie chodziło o żadną uroczystość rodzinną, ani jakąś imprezę. Po uzyskaniu pozytywnej odpowiedzi, rzekła: „No to jutro idziemy na Białą Marsz”³.

Podobne, w jakimś sensie, tło i temat wspomnień o Pani Docent przedstawiła w rozmowie dr hab. Grażyna Gunia, prof. UP: „Byłam jeszcze studentką, to był październik 1978 roku na zajęcia do sali wykładowej wchodzi doc. Jadwiga Baran, podchodzi bez słów do tablicy i zapisuje na niej kredą HABEMUS PAPAM, po czym rozpoczyna wykład”⁴.

Zachował się także tekst nadesłany do prof. dr hab. Janiny Wyczesany w 2009 roku, autorstwa studentów zaocznych z pierwszej połowy lat 70. XX w. Oto jego fragment: „Do P. Prof. Baran mieliśmy wielkie zaufanie. Często udzielała rad nawet w problemach osobistych, wiedziała, że jest nam ciężko, bo przecież pracowaliśmy zawodowo i ciągle się uczyliśmy. [...] Prof. Jadwiga Baran chętnie brała udział

³ Była to słynna akcja środowisk akademickich, głównie członków Niezależnego Zrzeszenia Studentów, ale także osób niezrzeszonych oraz pracowników uczelni krakowskich, którzy zamiast obchodzenia corocznych Juwenaliów, przeszli w białych strojach przez centrum Krakowa. Na Rynku Głównym uczestniczyli we mszy św. w hołdzie papieżowi Janowi Pawłowi II, postrzelonemu 13 maja 1981 roku na Placu św. Piotra, a także na znak protestu przeciwko zamachowi na Jego życie.

⁴ Kontekst polityczny tego czasu tłumaczy wiele, także takie, jak ten przedstawiony „bezgłośny komunikat”.

w życiu towarzyskim. Razem chodziliśmy do teatru i do Klubu Oficerskiego na potańcówki przy kawie. [...] Każdemu służyła rada przy pisaniu pracy magisterskiej na seminariach, doradzała jak przeprowadzać badania. Bardzo życzliwie się do nas odnosiła, a równocześnie była wymagająca" (Flak, Majczyna, Czura, Porębski 2009: 2–3).

Wśród zebranych głosów-wspomnień znalazły się słowa⁵, ukazujące szczególne rozumienie potrzeb środowiska osób głuchych⁶, uwzględnianie realiów ich życia, akceptowanie naturalnych dla nich sposobów komunikacji. Ową szczególną zdolność Pani doc. Jadwigi Baran do wyprzedzania epoki swoimi poglądami w tych właśnie kwestiach ukazuje zdarzenie, które miało miejsce w czasie praktyki wyjazdowej pierwszego stacjonarnego rocznika studentów surdopedagogiki do ośrodka we Wrocławiu w 1975 roku. Uczestnicząca w tym wyjeździe studentka Barbara Jabłońska (obecnie Tyburcy) i Magda Konior pamiętają do dziś, to co je bardzo zaskoczyło w zachowaniu opiekunki praktyk, kiedy Ona, czyli (wówczas jeszcze doktor) Jadwiga Baran, zabrała ich grupę któregoś popołudnia do Wrocławskiego Oddziału Polskiego Związku Głuchych przy ul. Braniborskiej. Przed budynkiem stowarzyszenia stała grupa osób głuchych, z którymi Jadwiga Baran (ubrana „w elegancki kapelusz”⁷) zaczęła rozmawiać, czyli... migać, i to „doskonale”⁸. Widok ten wywołał ogromne zdziwienie u przyszłych nauczycielek dzieci głuchych, bowiem z treści prezentowanych przez Jadwigę Baran na zajęciach wiedziały już dużo na temat znaczenia rozwijania mowy dzieci głuchych w celu ich rozwoju i społecznego funkcjonowania. Nadto, w czasie hospitacji oraz prowadzenia lekcji w ramach ćwiczeń praktycznych bardzo przestrzegały zasad komunikacji oralnej i zakazu używania jakichkolwiek gestów migowych, bo tak je uczone. Tymczasem ich wykładowczynie okazały się osobą jakby z innej rzeczywistości. Potem gdy studentki wyraziły swoje zaskoczenie, Jadwiga Baran odpowiedziała „Dziewczynki, jak chcecie pracować z głuchymi, musicie się nauczyć języka migowego”.

Przedstawione osobiste wspomnienia osób, które były w formalnym, zawodowym, ale i towarzyskim kontakcie z Panią Docent nie wypełniają wszystkich dotychczas odkrytych luk i nie odpowiadają na możliwe pytania o Jej Osobę. Tak zazwyczaj dzieje się, gdy próbujemy dociec prawdy o indywidualnych losach, historii ludzi z przeszłości, tak jest i teraz. Pewnie pozostanie już jako takie na zawsze: nie do końca poznane, niedopowiedziane, niekiedy inaczej rozumiane... tajemnicze...

⁵ Przekazane w rozmowach z prof. dr hab. Anielą Korzon, wraz ze zgodą na opublikowanie w niniejszym artykule.

⁶ Współcześnie należałoby napisać z wielkiej litery, tj. Głuchych, dla zaznaczenia tożsamości tych osób.

⁷ Przytoczenie dosłowne.

⁸ Jw.

Nowe odczytanie Osoby – perspektywa młodego pokolenia

O czasach, w których przyszło Jadwidze Baran żyć uczyłam się na lekcjach historii. Poznawałam je również z opowieści mojej babci – rówieśnicy docent Baran. Jak wspominała moja babcia nie były to łatwe czasy. Wojna, okupacja, komunizm. Jadwiga Baran należała do pokolenia Polaków, rozpoczynających dorosłe życie w czasie naznaczonym wojną i okupacją hitlerowską (Ruta 2006). Edukacja ze wszystkich miar była wtedy utrudniona. Mała matura stanowiła dla wielu wysoki stopień wykształcenia i nieosiągalne marzenie. Pomimo chłopskiego pochodzenia udało się Pani Jadwidze nie tylko ukończyć studia wyższe, ale zrobić karierę nauczycielską i naukową (Ruta 2006). Mając tę wiedzę, z tym większym uznaniem poznawałam Jej życiorys. Trudne czasy, w których przyszło Jej żyć, odbiły się na całym ówczesnym pokoleniu. Jest i było to wyjątkowe pokolenie ludzi, które z każdym rokiem odchodzi do przeszłości. Naszym – ludzi młodych – zadaniem jest pamiętać i „przywracać do życia” osoby z tamtych lat. Taką znaczącą osobą jest właśnie docent Jadwiga Baran. Zagłębiając się w Jej życiorysie można pokusić się o stwierdzenie, że gdyby nie ona, nie było by mnie tu. „Tu” rozumiem jako miejsce, stanowisko pracy. Jej działania w kierunku rozwoju pedagogiki specjalnej, utworzenie Zakładu Pedagogiki Specjalnej, później przekształconego w Katedrę Pedagogiki Specjalnej i jej kierownictwo (Gunia, Plutecka, Wyczęsany 2007), pozwoliło mi najpierw na wykreowanie własnej osobowości jako studenta, potem nauczyciela praktyka, a obecnie nauczyciela akademickiego.

Czytając noty biograficzne i liczne wspomnienia, które ukazały się do tej pory, zauważyłam, iż nikt nie zwraca uwagi na informacje dotyczące życia prywatnego Jadwigi Baran. Jej poświęcenie najpierw dla własnej rodziny, a potem dla pracy przysłoniło życie zwykłego człowieka. W tamtych czasach wielodzietne rodziny były standardem. Docent Baran była sama. Jej rodziną byli uczniowie, studenci, doktoranci i współpracownicy. Ze wspomnień o Niej można wyczytać pewną nostalgię. Wszyscy mówią i piszą o Jadwidze Baran z szacunkiem, ale i z rezerwą. Każde słowo jest przemyślane i odpowiednio dobrane. Jak wspomina ksiądz infułat Jerzy Bryła „była ujmująca, widać było, że jest osobą raczej poważną niż wesołą, ale zawsze z pogodnym uśmiechem i przyjacielskim wyrazem twarzy”. W pamięci księdza infułata rysuje się obraz osoby o przyjacielskim nastawieniu do człowieka, od pierwszego wejrzenia budzącej zaufanie i sympatię. Jak mówił w rozmowie ze mną ksiądz Bryła, docent Baran „była solidna, poważnie traktująca życie”. Zespół w szkole przy ulicy Pędzichów 16, gdzie się poznali 12 lutego 1958 roku „potrafiła prowadzić bardzo dobrze”. Zawsze wspierała swoich współpracowników. Księdzu Bryle, który był nauczycielem u sióstr Bożej Miłości pomogła podjąć naukę na studiach z pedagogiki specjalnej w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jak wspomina ksiądz infułat, w zaświadczeniu o doświadczeniu praktycznym wymaganym do podjęcia studiów, które dla niego napisała, zataiła fakt, iż był księdzem. W trudnych czasach komunistycznych, nigdy nie wypierała się swojej wiary. Ksiądz Bryła pamięta, że zawsze nosiła medalik na szyi i nie była zwolennikiem zdejmowania

krzyży ze szkolnych ścian. Wręcz nie reagowała na nakazy usuwania krzyży z sal lekcyjnych⁹.

Szacunek jaki wzbudzała u innych można by określić mianem przyjacielskiego, ale również konstruktywnego i kreatywnego działania na rzecz ludzi młodych. Pracując jako animator studenckiego ruchu naukowego wśród studentów stacjonarnych oraz organizator zagranicznych wycieczek naukowo-dydaktycznych dla studentów pedagogiki specjalnej do ośrodków opieki była w ciągłym kontakcie ze swoimi uczniami (Ruta 2007).

Korzystając z doświadczenia zawodowego, jakie wyniosła z pracy z głuchymi, aktywnie planowała i projektowała procesy rewalidacji w szkołach podstawowych i zasadniczych zawodowych. Brała czynny udział w modernizacji szkolnictwa podstawowego i średniego (Sowa 2007).

Warto przytoczyć cytowane przez Anielę Korzon słowa absolwentek surdopedagogiki krakowskiej napisane po śmierci docent Baran: „w naszej świadomości Pani Docent pozostanie surową i wymagającą, ale jakże ludzką i wrażliwą na cudze kłopoty – Nauczycielką” (Korzon 2007). Jak wspominają jej studenci, doktoranci i współpracownicy potrafiła cierpliwie słuchać, zachęcała do dyskusji i nie narzucała swoich poglądów. Jako wymagający pedagog kładła nacisk na przygotowanie merytoryczne i świadomość odpowiedzialności za swoje słowa. Zachęcała do spotkań, rozmów i udziałów w konferencjach naukowych. Wskazywała na konieczność dzielenia się wynikami badań w publikacjach (Strzyżewska 2007). Słowa docent Baran wciąż są obecne w naszym Instytucie. Kiedy przyszedłam do pracy na jednym ze spotkań naukowych usłyszałam maksymę Pani Docent ukierunkowaną na rozwój naukowy: „każdego dnia pisać stronę, no może pół – to w ciągu roku akademickiego będziesz mieć dobre dwie publikacje” (Kornaś 2007).

Jak wspomina Maria Strzyżewska, Jadwiga Baran była mądrym człowiekiem o ustalonym systemie wartości i ukształtowanej prawidłowo osobowości (Strzyżewska 2007).

Możliwość prowadzenia krytyczno-kreatywnych dyskusji, dodatkowy czas jaki z chęcią poświęcała docent Baran swoim „uczniom” i dążenie do budowania z nimi relacji partnerskich to działania godne każdego nauczyciela. Pamiętać należy tylko, to na co uwagę zwracała również Jadwiga Baran, że nauczycielem nie może być każdy, ale każdy powinien wzorować się na tych, którzy pracują w zawodzie pedagoga z powołania (Minczakiewicz 2007).

Literatura

- Flak Z., Majczyna M., Czura J., Porębski L. (2009), *Wspomnienie o profesorach*, rękopis, Lubliniec, s. 5.
- Gunia G., Plutecka K., Wyczęsany J. (2007), *Wstęp*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 8.

⁹ Informacje uzyskane podczas wywiadu z ks. infułatem Jerzym Brylą 16 kwietnia 2015 roku.

- Informacje uzyskane podczas wywiadu przeprowadzonego przez I. Gałuszkę z ks. Infu-
latem Jerzym Bryłą 16.04.2015 roku.
- Kornaś D. (2007), *Teoria a rzeczywistość surdopedagogiki w Katedrze Pedagogiki Specjalnej*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 57.
- Korzon A. (1988a), *Bibliografia prac doc. dr hab. Jadwigi Baran*, „Prace Pedagogiczne”, IX.
- Korzon A. (1988b), *Wykaz prac doktorskich wykonanych pod kierunkiem Doc. dr hab. Jadwigi Baran*, „Prace Pedagogiczne”, IX.
- Korzon A. (2007), *Jadwiga Baran jako nauczyciel dzieci niesłyszących*, w: *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 24.
- Minczakiewicz E. (2007), *Sylwetka pedagoga specjalnego a kształcenie studentów pedagogiki specjalnej w autorskiej koncepcji Jadwigi Baran*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 41.
- Pilecka W. (2015), *Wspomnienie o doc. dr hab. Jadwidze Baran*, maszynopis, Kraków, s. 1.
- Ruta Z. (1988), *Pamięci Docent Jadwigi Baran*, „Prace Pedagogiczne”, IX.
- Ruta Z. (2006), *Nasi Mistrzowie – Jadwiga Baran*, „Konspekt”, 1(25), s. 63.
- Ruta Z. (2007), *Z Brzezówki w świat pedagogiki*, w: *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s.16.
- Sowa J. (2007), *Wkład Jadwigi Baran w rozwój pedagogiki specjalnej*, w: *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 20.
- Strzyżewska M. (2007), *Jadwiga Baran jako promotor prac naukowych*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 32.
- Strzyżewska M. (2007), *Jadwiga Baran jako promotor prac naukowych*, [w:] *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 34.

Heads and Professors of the Institute of Special Pedagogy

Abstract

The elaboration, in conjunction to the term "polyphony" used in the title, comprises several parts: the introduction presents information connected with the life and scientific, didactic, and organisational activity of the deceased Assistant Professor Jadwiga Baran. Then it calls back the memory of several people connected to Her scientifically and professionally, such as Assistant Professor Władysława Pilecka, professor Alicja Rakowska, professor Janina Wyczęsany, professor Aniela Korzon, Associate Professor Grażyna Gunia and Prelate Jerzy Pryła, as well as Her former students. In the next part it presents the image of Her Person and achievements from the modern perspective, meaning in the perception of young scientific staff members, among which there is the author of this article.

Keywords: scientist, educator, organiser, professional, model

Jolanta Baran

doktor habilitowany, profesor UP w Krakowie, kierownik Katedry Wspierania Rozwoju Osób z Niepełnosprawnością. W swoich pracach podejmuje problematykę związaną z edukacją i rehabilitacją osób z niepełnosprawnością, a także z terapią pedagogiczną. Absolwentka dawnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, uczennica m. in. doc. dr hab. Jadwigi Baran i magistrantka prof. dr hab. Anieli Korzon.

Izabella Gałuszka

magister pedagogiki specjalnej, asystent w Katedrze Wspierania Rozwoju Osób z Niepełnosprawnością, Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Absolwentka dawniej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, uczennica prof. Janiny Wyczesany i autorka pracy o księdzu infułacie Jerzym Bryle. Młody dydaktyk akademicki z wieloletnim stażem i doświadczeniem zawodowym. Swoje zainteresowania i działania badawcze kieruje w stronę nauczania indywidualnego.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Grażyna Gunia

Dr hab. Bożena Grochmal-Bach, prof. nadzw.

Konieczność współpracy lekarzy z pedagogami specjalnymi datuje się od czasów starożytnych, a prekursorzy zarówno nauk pedagogicznych, jak i medycznych podkreślali związek dorobku naukowego tych obszarów wiedzy (M. Grzegorzewska, J. Jotejko, Z. Sękowska, J. Doroszevska, C. Kosakowski, W. Dykcik, J. Aleksandrowicz, M. Demel i inni). Dr hab. Bożena Grochmal-Bach jest przykładem lekarza i pedagoga specjalnego, której dorobek naukowy z dwóch obszarów wiedzy: medycyny i pedagogiki wpisał się w rozwój teoretycznych i praktycznych opracowań z zakresu rehabilitacji/rewalidacji osób niepełnosprawnych.

Bożena Grochmal-Bach urodziła się w Tarnowie (25 lipca 1942 r.), ale całe swoje życie osobiste i zawodowe związała z Krakowem. Po ukończeniu studiów medycznych w 1965 roku jako specjalizację wybrała psychiatrię, uzyskując w 1969 roku pierwszy, a w 1973 roku drugi stopień tej wąskiej dziedziny nauk. Doświadczenie pedagogiczne zdobywała, pracując w Klinice Psychiatrycznej (1966–1969), Poradni Zdrowia Psychicznego (1970–1972), a następnie w Półsanatorium Akademickim dla Studentów Szkół Wyższych w Krakowie (1972–1980). Pełniła tam funkcję kierownika placówki oraz wychowawcy-doradcy w zakresie terapii psychopedagogicznej. Swoje doświadczenia praktyczne wykorzystała do opracowania pracy doktorskiej (1973) na temat: *Czynniki środowiskowe jako algorytm stanów nerwicowych u kobiet leczonych w Klinice Psychiatrycznej* (dokumenty wew. IPS).

Podjęcie pracy w charakterze nauczyciela akademickiego w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (obecnie UP) im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (od 1980 na stanowisku adiunkta, a od 1986 do 1996 roku jako samodzielnego pracownika naukowego na stanowisku docenta, a następnie profesora nadzwyczajnego WSP – od 1991 roku), zaowocowało działalnością naukowo-dydaktyczną w zakresie dwóch dyscyplin: pedagogiki i nauk medycznych, ze specjalnością pedagogika specjalna/pedagogika terapeutyczna i psychiatra. Od stycznia 1987 roku pełniła funkcję Kierownika Katedry (Ruta 1996). Najważniej-

szym etapem działalności naukowej była monografia: *Analiza czynników patogen-nych okresu rozwojowego determinujących poziom adaptacji u studentów w oparciu o model probabilistyczny* (Grochmal-Bach 1982), która stanowiła podstawę oceny dorobku naukowego i uzyskania stopnia doktora habilitowanego w 1986 roku.

Bożena Grochmal-Bach od 1996 roku podjęła pracę na Uniwersytecie Jagiellońskim w Zakładzie Pielęgniarstwa Specjalistycznego, Collegium Medicum, a od 1999 roku na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej, pełniąc funkcję kierownika Zakładu Psychologii Wychowawczej i Rehabilitacyjnej Instytutu Psychologii Stosowanej UJ. Od 1999 roku podjęła zatrudnienie w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” (Obecnie Akademia Ignatianum) w Krakowie (Hampel, Kiryk, Pietrzkiewicz 2006). Jest promotorem pięciu i recenzentem sześciu prac doktorskich z pogranicza: psychologii, pedagogiki specjalnej, medycyny, socjologii, dydaktyki szkoły wyższej (<http://www.nauka-polska.pl/>).

Tematyka prowadzonych badań i publikacji Bożeny Grochmal-Bach dotyczy wpływu chorób/niepełnosprawności na jakość życia dzieci, młodzieży, funkcjonowania psychospołecznego studentów w sytuacji stresu, lęku lub u których zdiagnozowano depresję. Podejmuje również próby opracowania strategii oddziaływań pedagogiczno-terapeutycznych na funkcjonowanie człowieka w biegu życia. Pierwsza grupa opracowań dotyczy procesu adaptacji studentów i analizy zróżnicowanej etiopatogenezy zaburzeń w tym zakresie wraz z ustaleniem optymalnych oddziaływań korekcyjno-terapeutycznych wobec tych osób, u których zdiagnozowano dezadaptację w formie patologicznej. Jak wynika z badań, wśród studentów I roku obserwuje się u 35% dyskordancję, a u 15% nerwicę (Grochmal-Bach 1982: 195).

Z przeprowadzonych przez zespół pracowników Katedry pod kierunkiem Bożeny Grochmal-Bach badań (1995: 191) wynika, że „poczucie sensu życia nie wiąże się z wykształceniem, czy z pochodzeniem społecznym [...], ale z indywidualnym doświadczaniem jednostki i oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego [...] jest więc tylko pośrednio związane ze strukturą osobowościową jednostki, przy czym integracja wewnętrzna motywuje człowieka ku życiu”. Z badań innego zespołu – psychologów, również pod kierunkiem Bożeny Grochmal-Bach (1996: 7) wynika, że wzrastająca w latach 90. XX wieku „liczba studentów ujawniających zaburzenia nerwicowe na podłożu biofizycznym, emocjonalnym i społecznym – uzasadnia konieczność kontynuowania szczegółowych badań związanych z tym problemem w celu prowadzenia skutecznej terapii psychopedagogicznej”. Problem działań profilaktycznych i terapeutycznych jest nadal aktualnym zadaniem wobec studentów I roku w sytuacjach kryzysowych, np. w okresie sesji egzaminacyjnych i wymaga ustawicznej diagnozy i specjalistycznego wsparcia. Jest to wskazówka dla rodziców, nauczycieli do kierowania egzystencją człowieka.

Drugi obszar badań i działalności naukowej dr hab. Bożeny Grochmal-Bach wiąże się z utworzeniem w Katedrze Pedagogiki Specjalnej nowej specjalizacji – pedagogiki terapeutycznej w zakresie rewalidacji dzieci przewlekle chorych i kalekich

(Hampel, Kiryk, Pietrzkiewicz 2006). W ramach współpracy międzyresortowej z Oddziałem Terenowym Instytutu Matki i Dziecka w Rabce w latach 1982–1987 realizowano program prac badawczych – umownych na temat *Wpływu przewlekłych chorób układu oddechowego na zachowanie i wyniki w nauce* dzieci w wieku szkolnym (Grochmal-Bach 1991, Ruta 1996). Schorzenia górnych dróg oddechowych są najczęściej występującymi chorobami przewlekłymi u dzieci, a wskaźnik zachorowań na astmę oskrzelową, pomimo postępów w diagnostyce, wzrasta z powodu zwiększającej się liczby alergenów. Problem leczenia i terapii dzieci przewlekłe chorych jest więc ważnym zadaniem dla lekarza i nauczyciela. Należy żałować, że w XXI wieku problem wsparcia dziecka przewlekłe chorego w rozwoju psychoruchowym i przystosowaniu emocjonalno-społecznym jest marginalizowany przez resort oświaty i służby zdrowia. Zgodnie z założeniami pedagogiki leczniczej/terapeutycznej, której podstawy zostały opracowane przez pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej, m.in. pod kierunkiem Bożeny Grochmal-Bach, skuteczność metod i form leczenia oraz terapii psychopedagogicznej dzieci z chorobami przewlekłymi zależy w dużym stopniu od edukacji zdrowotnej samego chorego i jego rodziny, a wiodącą rolę w tym procesie pełni pedagog-terapeuta. Opracowując plan i program studiów oraz sylwetkę pedagoga-terapeuty, podkreślano różne formy aktywności twórczej człowieka, który potencjalnie jest twórcą przy sprzyjających warunkach wyzwalających zasoby: „Pedagog odpowiedzialny za organizację i realizację procesu nauczania i wychowania powinien niezależnie od gruntownej wiedzy fachowej wykazywać twórczą osobowość” (Grochmal-Bach 1997: 98). Tak więc terapia kreatywna, którą realizuje pedagog w swojej pracy z dziećmi przewlekłe chorymi może pełnić funkcję korekcyjną, stymulującą i regulacyjną, a w efekcie podwyższać jakość życia.

Bożena Grochmal-Bach poza działalnością naukowo-dydaktyczną podejmuje współpracę z akademickim środowiskiem naukowym i społecznym na rzecz osób chorych i niepełnosprawnych. Uczestniczyła w pracach Komisji Ochrony Zdrowia Psychicznego PAN, była wiceprzewodniczącą Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej, Towarzystwa Przyjaciół Chorych „Hospicjum”, Amerykańskiego Towarzystwa Pawłowskiego (The Pawlovian Society), Towarzystwa Internacional Rehabilitation Medicina (IRMA).

Problem leczenia, rehabilitacji, opieki i edukacji osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, który jest przedmiotem zainteresowań badawczych Bożeny Grochmal-Bach jest ujmowany transdyscyplinarnie, na pograniczu nauk medycznych, społecznych i humanistycznych, co wpisuje się w ogólne tendencje pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach w perspektywie normalizacji życia, inkluzji i zapobiegania wykluczeniu.

Literatura

Grochmal-Bach B. (1982), *Analiza czynników patogennych okresu rozwojowego determinujących poziom adaptacji u studentów w oparciu o model probabilistyczny*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- Grochmal-Bach B. (1991), *Wpływ przewlekłych chorób układu oddechowego na rozwój somatyczny i zaburzenia w zachowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z zagadnień rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*, J. Baran (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Grochmal-Bach B. (red.) (1996), *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Grochmal-Bach B. (1997), *Wartości terapii kreatywnej w owoczesnym podejściu do pedagogiki holistycznej*, „Prace Pedagogiczne”, XX.
- Grochmal-Bach B., Łakomy D., Trojańska M. (1995), *Poglądy studentów na sens i wartości życia*, „Prace Pedagogiczne”, XVIII.
- Hampel J., Kiryk F., Pietrzkiewicz I. (2006), *Leksykon Profesorów Akademii Pedagogicznej im. KEN 1946–2006*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Ruta Z. (red.) (1996), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w latach 1982–1996*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- <http://www.nauka-polska.pl/>
Dokumenty wewnętrzne Instytutu Pedagogiki Specjalnej
Wywiad z B. Grochmal-Bach autoryzowany 8.06.2015 rok.

Associate Professor Bożena Grochmal-Bach

Abstract

The aim of the elaboration is to present the image of Associate Professor Bożena Grochmal-Bach as an example of a doctor and special pedagogue, whose scientific achievements in the range of medicine and pedagogy has been written in the development of theoretical and practical elaborations on the rehabilitation/revalidation of disabled people. The text underlines transdisciplinary aspect of the scientific interests of Bożena Grochmal-Bach, which is in agreement with the modern trends of treatment, rehabilitation, care and education of people with different types and ranges of disabilities, in the perspective of normalisation of their lives, inclusion and alienations prevention.

Keywords: therapeutic pedagogy, illness, disability, quality of life, creative therapy

Grażyna Gunia

doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny UP. Pracuje jako surdopedagog, logopeda, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Główne kierunki badań i zainteresowania naukowe związane są z pedagogiką specjalną, rehabilitacją osób głuchych i słabosłyszących, logopedią, pedagogiką zdrowia i promowaniem zdrowia osób z niepełnosprawnością.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Katarzyna Parys

Dr Jan Pilecki

Doktor Jan Pilecki dwadzieścia lat życia zawodowego (1977–1997) ściśle związał z obecnym Uniwersytetem Pedagogicznym. Urodził się 11 stycznia 1935 roku w miejscowości Gwoźnica Górna w powiecie strzyżowskim, gdzie spędził dzieciństwo i zdobył podstawowe wykształcenie. Planując swoją przyszłość zawodową wybrał profesję pedagoga, do której systematycznie i konsekwentnie się przygotowywał. Kolejne placówki, w których zdobywał i podnosił kwalifikacje nauczycielskie, to: Liceum Pedagogiczne, Studium Nauczycielskie (kierunek: historia), Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (dział przewlekłe chorych i kalekich), Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (pedagogika na Wydziale Filozoficzno-Historycznym).

Pracę nauczycielską rozpoczął w 1955 roku w Szkole Podstawowej w Charbielinie, lecz po dwóch miesiącach aktywności zawodowej został powołany do odbycia zasadniczej służby wojskowej w Węgorzewie. Po powrocie z wojska doskonalił umiejętności nauczycielskie w Szkole Podstawowej w Nowym Lesie, a także w rodzinnej Gwoźnicy Górnej. W latach 1961–1963 studiował w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (Gasik, Pańczyk 1997: 79). Promotorem Jego pracy dyplomowej była profesor Maria Grzegorzewska. Po ukończeniu studiów został skierowany do pracy w Państwowym Zakładzie Wychowawczym przeznaczonym dla uczniów upośledzonych umysłowo w Myślenicach. W placówce tej pełnił obowiązki dyrektora (1963–1968). W latach 1969–1972 był pracownikiem Okręgowego Ośrodka Metodycznego w Krakowie, a następnie w latach 1973–1977 realizował zadania wizytatora–metodyka w krakowskim Kuratorium Oświaty i Wychowania.

Od 1977 roku związał swoje życie zawodowe z Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Początkowo został zatrudniony w charakterze starszego asystenta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, który był jednym z ośmiu zakładów naukowo-dydaktycznych funkcjonujących w obrębie Instytutu Nauk Pedagogicznych. Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora (1979),

przyznanego decyzją Rady Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, objął stanowisko adiunkta. Rozprawę doktorską, *Czynniki kształtujące aspiracje zawodowe uczniów klas V-VIII szkół podstawowych specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo*, przygotował pod kierunkiem naukowym doc. dra hab. Stefana Baścika.

W 1982 roku Zakład Pedagogiki Specjalnej został przekształcony w Katedrę Pedagogiki Specjalnej, wówczas decyzją władz Uczelni poza kierownikiem jednostki zaczęto powoływać jego zastępcę, który miał zajmować się sprawami dydaktycznymi i studenckimi. Jako pierwszy funkcję tę sprawował dr Jan Pilecki (1982–1987)¹. Kolejny raz obowiązki zastępcy kierownika pełnił w latach 1991–1994 (Mikrut, Wyczesany 1996: 156). Od roku 1993 aż do przejścia na emeryturę w 1997 roku był kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej.

Kształcenie i doksztalcenie kadr dla potrzeb szkolnictwa specjalnego

Długoletni staż pracy w szkołach, placówkach edukacyjnych oraz nadzorze oświatowym, i uzyskane w ten sposób bogate doświadczenie pedagogiczne stanowiły niewątpliwy atut, sprzyjający efektywności kształcenia kadr nauczycielskich. Nie budzi zatem zaskoczenia fakt, że dr Jan Pilecki jest wymieniany w gronie specjalistów zapewniających wysoki poziom kształcenia (Buczek, Dyduch, Klaczak, Wójcik 2011). W ramach działalności dydaktycznej prowadził głównie ćwiczenia i wykłady z metodyki wychowania i nauczania osób z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, metodyki pracy pozalekcyjnej oraz seminaria magisterskie. Realizując zadania dydaktyczne, konsekwentnie respektował zasadę łączenia teorii z praktyką. Przygotowując studentów do pracy zawodowej zabiegał o to, by mogli, poprzez bezpośredni udział w praktyce pedagogicznej, poszerzyć i zweryfikować wiadomości i umiejętności zdobyte podczas wykładów i ćwiczeń konwersatoryjnych. Wykorzystując kontakty z placówkami kształcenia specjalnego organizował wycieczki dydaktyczne dla kolejnych roczników. Równocześnie od asystentów zatrudnianych w Katedrze Pedagogiki Specjalnej oczekiwał, by w ramach dodatkowego zatrudnienia lub poprzez ścisłą współpracę z placówkami rehabilitacji osób niepełnosprawnych potwierdzali i poszerzali swoje kompetencje zawodowe. Sam również starał się pozostawać w stałej łączności z praktyką edukacyjną. Przez wiele lat skutecznie godził obowiązki naukowo-dydaktyczne, wynikające z roli adiunkta, z zadaniami wychowawcy dzieci i młodzieży niewidomej i niedowidzącej (Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i słabowidzących przy ul. Tynieckiej w Krakowie).

W dowód uznania za Jego kompetencje naukowo-dydaktyczne dr. Jana Pileckiego, było powołanie Go w skład komisji egzaminacyjnych, rozstrzygających o przyznaniu pedagogom stopnia specjalizacji zawodowej. Uczestniczył w egzaminach, organizowanych przez terenowe Oddziały Doskonalenia Nauczycieli

¹ W roku 1986, po śmierci doc. dr hab. Jadwigi Baran, dr Jan Pilecki przez krótki okres czasu pełnił obowiązki kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej.

na I i II stopień specjalizacji zawodowej, a także w egzaminach na specjalizację III stopnia, prowadzonych w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie.

Poważnym problemem, z którym borykało się jeszcze w latach 70. i 80. XX w. szkolnictwo specjalne, był niedobór odpowiednio wykwalifikowanych kadr pedagogicznych. Dostrzegając szczególne braki kadrowe w placówkach leczniczo-wychowawczych dr Jan Pilecki, jako przewodniczący Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP w Krakowie, zainicjował w porozumieniu z doc. Jadwigą Baran, pełniącą funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej, uruchomienie Punktu Konsultacyjnego WSP w Rabce. Rezultatem tych starań była umowa podpisana w 1975 roku pomiędzy Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Krakowie i władzami województwa nowosądeckiego. Na jej mocy powołano w Rabce filię Katedry Pedagogiki Specjalnej, pełniącą rolę terenowego punktu konsultacyjnego. Głównym zadaniem Filii było kształcenie w trybie zaocznym specjalistów w zakresie pedagogiki terapeutycznej. Pierwsi absolwenci uzyskali dyplom w 1979 roku. Punkt konsultacyjny funkcjonował do 1984 roku.

Inne placówki zamiejscowe, nad którymi Katedra Pedagogiki Specjalnej przez kilkanaście lat sprawowała opiekę merytoryczną, to kolegia nauczycielskie w Gliwicach i w Bielsku Białej. Doktor Jan Pilecki szczególnie mocno współpracował z bielską szkołą, gdzie w latach 2001–2010 prowadził zajęcia dydaktyczne.

Kolejnym działaniem, które sprzyjało podnoszeniu kwalifikacji pedagogów pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi była współpraca dr. Jana Pileckiego z Wojewódzkimi Ośrodkami Metodycznymi i Ośrodkami Doskonalenia Nauczycieli w Bielsku-Białej, Krakowie, Kielcach, Tarnowie, Krośnie, Nowym Sączu i Oświęcimiu. Prowadził zajęcia na kursach kwalifikacyjnych z zakresu oligofrenopedagogiki, organizowanych przez wymienione środowiska. Ponadto, należał do grona tych specjalistów, których placówki kształcenia specjalnego najczęściej zapraszały do wygłoszenia prelekcji w trakcie posiedzeń szkoleniowych rad pedagogicznych i konferencji metodycznych organizowanych dla nauczycieli (Baran 1987: 54).

Jeszcze jedno istotne zadanie, odwołujące się do fachowości Jana Pileckiego w zakresie metodyki kształcenia specjalnego, polegało na sprawowaniu decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej roli recenzenta, kwalifikującego środki dydaktyczne dla potrzeb szkolnictwa specjalnego.

Działalność piśmiennicza

Szeroko zakresowe doświadczenia edukacyjne i zawodowe, odnoszące się do różnych subdyscyplin pedagogiki specjalnej, dały znać o sobie w pracy naukowej dr. Jana Pileckiego, charakteryzującej się multidyscyplinarnością. Z zakresu pedagogiki terapeutycznej opublikował wraz z prof. Władysławą Pilecką monografię *Rewalidacja dzieci przewlekłe chorych i kalekich – wybrane zagadnienia*. Psychospołeczne funkcjonowanie dzieci i młodzieży głuchej uczynił tematem książki *Rewalidacja społeczna dziecka głuchego*, natomiast problemy osób niewidomych i niedowidzących zaprezentował w pracy *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci*

i młodzieży z dysfunkcjami narządu wzroku (współredaktor: Mieczysław Kozłowski). Jednak najwięcej uwagi w swej działalności naukowej poświęcił zagadnieniom osób niepełnosprawnych intelektualnie. Z zakresu tej problematyki opublikował kilkadziesiąt artykułów i sześć prac monograficznych: *Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*; *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo* (współredaktor: Jadwiga Baran); *Aktualne trendy w nauczaniu i wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo* (współredaktor: Janina Wyczesany); *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie* (współautor: Władysława Pilecka, Jadwiga Baran); *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* (współredaktor: Władysława Pilecka); *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*.

Naukowy dorobek piśmienniczy dr. Jana Pileckiego uwzględnia 2 monografie współautorskie, 13 prac redagowanych/współredagowanych, około 80 artykułów w polskojęzycznych czasopismach i rozdziałów w monografiach naukowych wieloautorskich oraz 8 artykułów w czasopismach zagranicznych. Opublikowane prace są dowodem systematyczności i konsekwencji działań związanych z rozwijaniem, porządkowaniem i popularyzowaniem wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. Wiodącym zagadnieniem prac empirycznych i przeglądowych są indywidualne i środowiskowe uwarunkowania psychospołecznego rozwoju osób niepełnosprawnych, a szczególnie dzieci i młodzieży funkcjonującej w przestrzeni szkolnej. O ile jednak we wcześniejszych opracowaniach akcentowana jest odmiennność ucznia, kojarzona z deficytem wymagającym podejmowania rozwiązań zmierzających do wyrównywania braków, to kolejne publikacje wskazują na możliwość stymulacji i konieczność doskonalenia zasobów niepełnosprawnego dziecka. Zmiana sposobu ukazywania omawianych zagadnień dowodzi, że Autor realizując działania badawcze uwzględniał przeobrażenia paradygmatyczne, wpływające na nowe oblicze pedagogiki specjalnej.

Organizacja konferencji i sesji naukowych

Doktor Jan Pilecki umiejętnie łączył działania różnych środowisk zainteresowanych poprawą jakości funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Jego istotnym dokonaniem było zorganizowanie konferencji i sesji, służących wymianie myśli naukowej oraz popularyzowaniu rozwiązań i osiągnięć sprzyjających edukacji i rehabilitacji społeczno-zawodowej osób niepełnosprawnych. Można wskazać dwa rodzaje spotkań i debat naukowych organizowanych przez dr. Jana Pileckiego. Pierwsze miały raczej charakter regionalny i były inicjowane przez Sekcję Szkolnictwa Specjalnego ZNP w Krakowie, której dr Jan Pilecki przewodniczył. W 1978 roku odbyła się konferencja poświęcona zagadnieniom rewalidacji społecznej dziecka głuchego, zaś w 1980 roku tematyka konferencji dotyczyła problemów rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo. Z okazji 60-lecia działalności Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, przypadającej na rok 1986, dr Jan Pilecki zorganizował sesję naukową, która była wyrazem szacunku wobec osób działających na rzecz rozwoju

szkolnictwa specjalnego w okręgu krakowskim. W trakcie debat przedstawiciele środowiska akademickiego, pracownicy administracji państwowej i nauczyciele wymieniali spostrzeżenia i poglądy na temat aktualnych problemów kształcenia specjalnego. Uczestnictwo w tym spotkaniu gości z Uniwersytetu Fryburskiego pozwoliło skonfrontować polskie i szwajcarskie problemy oraz osiągnięcia w zakresie edukacji osób niepełnosprawnych.

Drugim rodzajem spotkań i debat naukowych były konferencje o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym. Należy tutaj wymienić Konferencję Naukową „Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo” (16–17 maja 1984 r.), Ogólnopolską Konferencję Naukową z udziałem gości zagranicznych „Aktualne trendy w nauczaniu i wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo” (18–20 maja 1987 r.), Międzynarodową Konferencję Naukową „Stan badań nad kształceniem specjalnym – teraźniejszość i perspektywy” (23–27 maja 1995 r.), Konferencję Naukową „Pedagogika specjalna w służbie osób z dysfunkcją narządu wzroku” (1998), Międzynarodową Konferencję Naukową „Pedagogika specjalna – idee, treści, rzeczywistość” (4–6 czerwca 1999 r.). Były to wydarzenia naukowe, które integrowały polskie środowisko pedagogów specjalnych, pozwalały na wymianę myśli rodzimych badaczy, a także dawały możliwość poznawania idei i rozwiązań obecnych w działaniach rehabilitacyjnych, podejmowanych poza granicami naszego kraju. O rozmachu organizacyjnym konferencji może świadczyć lista krajów, których przedstawiciele brali udział w obradach: Anglia, Australia, Austria, Państwo Brunei Darussalam, Bułgaria, Czechy, Kanada, Litwa, Malezja, Niemcy, Norwegia, Polska, Rosja, Słowenia, Stany Zjednoczone Ameryki, Szwajcaria, Szwecja, Ukraina. Z uwagi na wysoką jakość debat i ogromną liczbę uczestników, reprezentujących bardzo różne środowiska akademickie z kraju i ze świata, tamte spotkania naukowe po dziś dzień budzą uznanie i z sympatią są wspomniane przez osoby w nich uczestniczące.

Z uwagi na czas trwania (5 dni) i liczbę uczestników (około 300 osób), największym przedsięwzięciem, wymagającym szczególnych nakładów pracy i umiejętności logistyczno-organizacyjnych była konferencja zrealizowana w 1995 roku przy współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Lethbridge w Kanadzie. W konferencji tej uczestniczyło 60 gości z zagranicy (przedstawiciele 15 krajów) i 240 badaczy krajowych (Rakowska, Pilecki 1997: 5). Dzisiaj trudno uwierzyć, że przedsięwzięcie tego rodzaju można było sprawnie zrealizować nie korzystając z komputerów, Internetu, czy też telefonów komórkowych niedostępnych w owym czasie.

Efekty badań i rozważań naukowców, biorących udział w tym spotkaniu, zostały zgromadzone w trzech publikacjach, których redaktorem lub współredaktorem był dr Jan Pilecki: 1) *Prace Pedagogiczne XX*, 2) *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*, 3) *Materiały pokonferencyjne Selected papers presented at the Contemporary Trends in Special Education Conference*, opublikowane w Kanadzie.

Troska o rozwój kadry zatrudnionej w Katedrze Pedagogiki Specjalnej

Doktor Jan Pilecki umiejętnie dbał o rozwój młodych pracowników naukowych. Zapewne wiele referatów i artykułów, napisanych przez pracowników dopiero rozpoczynających działalność naukową, nie zaistniałoby, gdyby nie mobilizacja ze strony Pana Doktora. Warto odnotować dwie monografie zbiorowe, do współtworzenia których zaprosił młodych współpracowników: *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* (współredaktor: Władysława Pilecka) i *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*. Pan Doktor występując w roli redaktora/współredaktora nie tylko nakreślił strukturę pracy, przypisał zadania poszczególnym autorom, ale również organizował spotkania robocze, w trakcie których prowadzono merytoryczne dyskusje i rozwiązywano wątpliwości ujawniające się podczas pracy. Należy wspomnieć, że dla większości osób włączonych do wspólnych działań, były to pierwsze doświadczenia związane z przygotowywaniem publikacji. Monografie, które powstały, są adresowane do nauczycieli pracujących z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, studentów kierunków pedagogicznych i rodziców. Uwzględniają nie tylko rozważania teoretyczne, ale zawarto w nich również cennie dobrane przykłady rozwiązań metodycznych, przydatnych w doskonaleniu i wzmacnianiu potencjału rozwojowego dzieci niepełnosprawnych. Dowodem tego, że opublikowane prace stanowią trafną odpowiedź na potrzeby odbiorców jest duża liczba wznowień wydawniczych, potwierdzająca zainteresowanie czytelnicze i przydatność obydwu opracowań. Książka *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* ukazała się w 1995 roku, a w kolejnych latach (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2008) systematycznie wznawiano jej wydanie. Praca zatytułowana *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym* wydana została po raz pierwszy w 1998 roku i była wznawiana w latach: 1999, 2000, 2002, 2003, 2009. Warto zauważyć, że w 2002 roku ukazało się drugie, zmienione wydanie tej publikacji. Wprowadzone korekty i uzupełnienia w tekście były odpowiedzią na zmiany i przeobrażenia zachodzące w obszarze edukacji i rehabilitacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.

Jan Pilecki niezwykle trafnie potrafił ocenić możliwości i kompetencje współpracowników, wyznaczać i proponować zadania, pozwalające osiągnąć sukces i przynoszące niewątpliwie korzyści asystentom debiutującym w roli badaczy i nauczycieli akademickich. Zachęcał pracowników do aktywnego uczestnictwa w spotkaniach naukowych w kraju i za granicą, zapraszał do współpracy przy realizacji określonych tematów badawczych, udostępniał narzędzia badawcze i reprinty artykułów zagranicznych. Bezinteresownie dzielił się swoją wiedzą, doświadczeniem oraz prywatnymi zasobami bibliotecznymi. Szczególna troska doktora Jana Pileckiego o rozwój kadry naukowej jest widoczna w okresie sprawowania funkcji kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej (1994–1997). W tym czasie daje się zauważyć rozwój naukowy Katedry, wyrażający się liczbą uzyskanych stopni naukowych doktora. Stopień ten uzyskały: Dorota Kornaś (1994), Marzena Klaczak

(1995), Jolanta Baran (1995), Ewa Dyduch (1997), natomiast przewody doktorskie otworzyły: Maria Kościółek oraz Danuta Wolska (opinia prof. Alicji Rakowskiej z dnia 27 marca 1998 r., Akta osobowe). W trosce o wzmocnienie pozycji naukowej jednostki, dr Jan Pilecki zabiegał o pozyskiwanie samodzielnych pracowników dydaktyczno-naukowych. W rezultacie jego starań w roku 1994 zatrudniony został doc. dr hab. Bronisław Urban (II etat), natomiast rok później szeregi pracowników Katedry wzmocnił dr hab. Franciszek Wojciechowski.

Doktor Jan Pilecki dbał o przyjazny klimat w miejscu pracy, umożliwiał nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji międzyludzkich w zespole pracowniczym. Kultywował święta i uroczystości, troszcząc się przy tym o zachowanie godnych form i odpowiedniej oprawy. Równocześnie nie formalizował nadmiernie swoich relacji zarówno z pracownikami Katedry, jak i ze studentami. Wyrazem tego była gotowość Doktora Pileckiego do podtrzymywania kontaktów również na gruncie pozazawodowym. Z możliwości tej wiele osób korzystało i nadal korzysta.

* * *

Dorobek naukowy, praca edukacyjna i organizacyjna dr. Jana Pileckiego i jego wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogiki specjalnej był wielokrotnie dostrzegany i doceniany w środowisku naukowym. Za wybitne osiągnięcia w zakresie działalności dydaktyczno-naukowej, organizacyjnej i społecznej uhonorowany został nagrodami: Ministra Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego (1987), Ministra Edukacji Narodowej (1990), Kuratora Oświaty i Wychowania w Krakowie (1972), Rektora WSP w Krakowie (1981, 1982, 1988, 1993, 1995, 1998, 2001), a także odznaczeniami państwowymi, resortowymi i regionalnymi, takimi jak: Złoty Krzyż Zasługi (1976), Medal 40-lecia PRL (1985), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1986), Medal Pamiątkowy Komisji Edukacji Narodowej (1973), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1994), Złota Odznaka ZNP (1974), Złota Odznaka za Pracę Społeczną dla Miasta Krakowa (1984), Złota Odznaka za Zasługi dla Ziemi Krakowskiej (1988).

Literatura

- Baran J. (1987), *Współpraca Katedry Pedagogiki Specjalnej WSP w Krakowie z placówkami kształcenia specjalnego*, [w:] 60 lat w służbie dziecka specjalnej troski. Materiały z Sesji Naukowej odbytej w dniach 21–22 marca 1986 roku w Harbutowicach, J. Pilecki (red.), ZNP, KOiW, ODN, WSP, Kraków.
- Buczek A., Dyduch E., Kłaczak M., Wójcik A. (2011), *Dzieje dydaktyki specjalnej*, [w:] *Dzieje dydaktyki przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, J.R. Paśko, K. Potyrała, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Gasik W., Pańczyk J. (1997), *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.

Mikrut A., Wyczęsany J. (1996), *Katedra Pedagogiki Specjalnej*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996*, Z. Ruta (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Rakowska A., Pilecki J. (1997), *Wprowadzenie*, „Prace Pedagogiczne”, XX.

Jan Pilecki, PhD

Abstract

Jan Pilecki, PhD – special pedagogue, head of the Chair of Special Pedagogy in the years 1994–1997. He published more than 100 articles and chapters in journals and joint publications, concentrating mainly on the issue of psychosocial development of children and adolescents with intellectual disability. An author and co-author of 15 monographic works. Organiser of numerous sessions and scientific conferences with the international, national and regional range. Strongly connected scientific activity with didactic and organisational work on educating special pedagogues and improving the system of special education.

Keywords: special pedagogue education, special education, special education methodology, scientific conferences and debates

Katarzyna Parys

doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych. Zatrudniona na stanowisku profesora w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pełni funkcję kierownika Katedry Integracji Społecznej. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół zagadnień pedagogiki specjalnej jako nauki podstawowej, integrującej szczegółowe dziedziny wiedzy, dotyczące osób z różnymi typami niepełnosprawności, a także jej subdyscypliny – pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako nauki stosowanej. Wątki podejmowane w rozważaniach naukowych, to: zmiany w definiowaniu i zakresie działań pedagogiki specjalnej, kształcenie pedagogów specjalnych – modele, tendencje, wyzwania, edukacja i wspieranie psychospołecznego rozwoju uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, kreatywność osób niepełnosprawnych.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Tamara Cierpiałowska, Elżbieta Lubińska-Kościółek

Prof. dr hab. Alicja Rakowska

Dnia 9 grudnia 2002 roku, ówczesny Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Aleksander Kwaśniewski, podpisał nominację dr hab. Alicji Rakowskiej na profesora nauk humanistycznych¹. Osiągnięcie najwyższego dla naukowca tytułu stanowiło zwieńczenie wieloletniej, rzetelnej i niezwykle bogatej pracy wychowawczej, dydaktycznej i naukowo-badawczej, której sześćdziesięciolecie przypada w roku 2015.

Droga do zawodu nauczyciela

Alicja Rakowska urodziła się 4 stycznia 1934 roku, w Starachowicach, jako jedyne dziecko urodzonej w Charkowie Felicji (z domu Mazgaj) oraz Mieczysława. Czasy jej dzieciństwa i młodości przypadły na szczególnie trudny dla Polski okres wojny i lata powojenne, naznaczone komunistycznym reżimem. Ojciec – żołnierz podziemia polskiego trafił do Oświęcimia, skąd nigdy nie powrócił.

W rodzinnym mieście Alicja ukończyła szkołę podstawową i średnią, gdzie – jak wspomina – odebrała rzetelne wykształcenie. Zawdzięcza je wybitnym nauczycielom, wśród których znaleźli się profesorowie z Uniwersytetu z Warszawy i Krakowa, którzy osiedli w Starachowicach po Powstaniu Warszawskim, bądź zostali relegowani z macierzystych uczelni ze względów politycznych. Ówczesna rzeczywistość polityczna wpłynęła również na wybory nastoletniej Alicji. Nie dane jej było podjąć wymarzonych studiów medycznych (pierwszy raz w ogóle nie dopuszczono jej do egzaminu wstępnego, rok później mimo pozytywnie zdanego egzaminu nie przyjęto na uczelnię medyczną). Warunkiem dostania się na medycynę było bowiem wstąpienie do młodzieżowej organizacji ideowo-politycznej ZMP, a – jak dzisiaj ocenia Profesor Alicja Rakowska – „byłam niepokorna i ... chyba odważna”. Ostatecznie, kierując się sugestią najbliższej rodziny, wybrała Katolicki Uniwersytet Lubelski, który w tamtych trudnych czasach był enklawą niezależności.

¹ Postanowienie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej nr 115-12-02.

W latach 1951–1956 była studentką studiów magisterskich z zakresu filologii polskiej (specjalność językoznawstwo) na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL. Jako studentka nawiązała kontakt z dziećmi i młodzieżą niewidomą, jeżdżąc jako opiekun na letnie kolonie. To doświadczenie wiązało się z wyborem kolejnych studiów. Tym razem były to dwuletnie studia pedagogiczne w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dzięki którym uzyskała uprawnienia do pracy w szkole specjalnej.

Praca zawodowa w szkolnictwie specjalnym

W okresie od 1955 roku do 1961 roku Alicja Rakowska zatrudniona była jako nauczyciel w Zakładzie dla Dzieci Niewidomych w Łaskach.

Przez kolejnych szesnaście lat, aż do 1977 roku, jej praca pedagogiczna związana była przede wszystkim z Zakładem Wychowawczym nr 2 im. Janusza Korczaka w Krakowie, gdzie pełniła obowiązki wychowawcy, a następnie Dyrektora² Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 46, wchodzącej w skład placówki. Doświadczenie zawodowe zdobywała także pracując w Instytucie Pediatrii w Krakowie (1966–1967) oraz jako nauczyciel osoby głuchoniewidomej (1968).

Organizowała, i przez wiele lat prowadziła, zespoły samokształceniowe dla nauczycieli szkół specjalnych, pracujących w Krakowie oraz na terenie województwa małopolskiego. Wspólne spotkania, wymiana doświadczeń i konsultacje służyły doskonaleniu kompetencji nauczycieli i upowszechnianiu nowych rozwiązań metodycznych.

Istotnym przedsięwzięciem związanym z tym okresem pracy zawodowej Alicji Rakowskiej było opracowanie na zlecenie Ministra Oświaty i Wychowania projektu programu nauczania języka polskiego dla klas V–VIII szkoły podstawowej specjalnej dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (1970).

Była jedną z pierwszych osób zaproszonych do pisania podręczników dla uczniów niepełnosprawnych przez tworzącą się Redakcję Szkolnictwa Specjalnego w Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych w Warszawie.

We współpracy z Krystyną Skalską opracowała podręcznik *Język polski dla klasy siódmej szkoły specjalnej*, wydany po raz pierwszy w 1973 roku. Kolejne podręczniki opracowywała już samodzielnie. Ukazywały się one przez szereg lat (ostatnie wydanie miało miejsce w 1999 roku).

Z osiągnięcia w pracy dydaktycznej Alicja Rakowska otrzymała w 1973 roku nagrodę indywidualną II stopnia Ministra Oświaty i Wychowania, a w 1976 roku Złoty Krzyż Zasługi.

² Fakt ten uznać można za ewenement, bowiem w tamtych latach od wszystkich osób piastujących ważniejsze stanowiska w oświacie wymagano przynależności partyjnej, a Alicja Rakowska przez całe życie pozostała bezpartyjna. Zrzuciła się natomiast w roku 1980, gdy powstawała NSZZ Solidarność. Członkiem Solidarności pozostawała do lat 90. XX w.

Kariera akademicka. Działalność naukowo-badawcza i dydaktyczna

W październiku 1977 roku Alicja Rakowska została zatrudniona na stanowisku wykładowcy w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, kierowanym wówczas przez doc. dr hab. Jadwigę Baran. W grudniu 1979 roku na zebraniu naukowym Zakładu Pedagogiki Specjalnej wygłosiła referat pt. *Upośledzenie umysłowe a komunikacja językowa dzieci*, prezentując pierwsze wyniki swoich badań związanych z opracowywaną rozprawą doktorską *Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo*, którą obroniła z wyróżnieniem w 1982 roku.

W latach 1977–1988 opublikowała kilkanaście artykułów naukowych, były to między innymi: *Rola języka polskiego w systemie kształcenia uczniów lekko upośledzonych umysłowo* (1977), *Potrzeby indywidualnej nauki czytania uczniów na lekcjach polskiego* (1978), *Znajomość określonych grup słownictwa przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo* (1980), *Charakterystyczne cechy struktur składniowych dzieci lekko upośledzonych umysłowo* (1983), *Praca nad kształceniem systemu językowego u dziecka głuchego w Czechosłowacji* (1988), *Z badań nad opanowaniem poziomu języka przez dzieci głuche* (1990). Podejmowana tematyka, jak zauważyła doc. Jadwiga Baran dotyczyła zagadnień mało wówczas poznanych, a zarazem istotnych z punktu widzenia organizacji procesu rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością.

W kolejnych latach stopniowo konstituowały się jej zainteresowania badawcze, koncentrujące się na zagadnieniach związanych z oligofrenopedagogiką, surdopedagogiką, logopedią i językoznawstwem stosowanym. Tematyka badań dotyczyła trzech zasadniczych kwestii: poziomu umiejętności językowych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, możliwości stymulowania umiejętności językowych dzieci głuchych oraz rozwoju i uwarunkowań kompetencji komunikacyjnej uczniów z niepełnosprawnością.

W roku 1992, nakładem Wydawnictwa Naukowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, wydano książkę Alicji Rakowskiej pt. *Rozwój systemu językowego dzieci głuchych*³, która w opinii prof. Stanisława Grabiasa⁴, stanowi rzetelny obraz rozwoju języka dziecka niesłyszącego, pokazując zarazem trudności w opanowaniu systemu językowego, jak i te możliwości, które należy wykorzystać budując, dostosowany do potrzeb dziecka niesłyszącego, program językowy. W części teoretycznej rozprawy, Autorka zaprezentowała zagadnienia dotyczące języka, w tym wykładnię terminologiczną oraz teorie wyjaśniające proces nabywania systemu językowego. Przedstawia także metody kształcenia głuchych, środowiskowe determinanty rozumienia i tworzenia symboli słownych, problemy edukacji szkolnej uczniów niesłyszących oraz ich programy nauczania języka. Szczególnie interesująca jest część

³ Publikacja – ze względu na jej nowatorski charakter – wzbudziła bardzo duże zainteresowanie środowiska naukowego i praktyków, stąd w 1995 roku ukazało się nakładem tego samego wydawnictwa uzupełnione wydanie drugie o zmodyfikowanym tytule *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*.

⁴ Z recenzji wydawniczej.

empiryczna monografii, w której – na podstawie badań longitudinalnych, trwających trzy lata – zaprezentowane zostały sposoby i rezultaty stymulowania rozwoju sprawności językowych dzieci niesłyszących z klas III, IV i V. Pracę wieńczy autorska propozycja strategii kształtowania umiejętności językowych uczniów niesłyszących w toku procesu dydaktycznego. Z dzisiejszej perspektywy, a więc po 23 latach od ukazania się pierwszego wydania tej rozprawy, sytuacja dzieci z wadą słuchu uległa diametralnej zmianie⁵. Spowodowało to znaczną dezaktualizację treści metodycznych, ale pozycja ta w dalszym ciągu jest bardzo wartościowa, gdyż może być wykorzystywana jako materiał o charakterze historycznym do badań porównawczych umiejętności językowych dzieci z wadą słuchu w przeszłości i dziś.

22 stycznia 1993 roku dr Alicja Rakowska na podstawie wspomnianej rozprawy odbyła kolokwium habilitacyjne przed Radą Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie i uzyskała tytuł doktora habilitowanego nauk humanistycznych, w zakresie językoznawstwa i psycholingwistyki.

1 października 1994 roku Alicja Rakowska została zatrudniona na stanowisku Profesora nadzwyczajnego WSP, a w roku akademickim 1995/96 uzyskała nominację na Kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Jej dorobek naukowy obejmował wówczas wiele rozmaitych pozycji (artykuły, monografie, skrypty i podręczniki do szkoły specjalnej).

Doświadczenie zdobywane w toku wieloletniej pracy z uczniami z niepełnosprawnością, poparte badaniami z zakresu psycholingwistyki i dydaktyki języka polskiego, wykorzystywała prowadząc zajęcia z zakresu: metodyki nauczania początkowego lekko upośledzonych umysłowo, metodyki nauczania języka polskiego, metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo, metodyki nauczania niewidomych, a także seminaria magisterskie. W tamtym okresie tworzyła także materiały metodyczne dla studentów, była recenzentem podręczników i poradników dla nauczycieli, brała udział w pracach Komisji Egzaminacyjnej ds. nadawania stopni specjalizacji zawodowej.

Poszukiwania badawcze profesor Alicji Rakowskiej pogłębiały zawsze interdyscyplinarną refleksję: lingwistyczną, pedagogiczną, psychologiczną, jak również metodyczną. Powstałe w kolejnych latach prace zarówno o charakterze teoretycznym, jak i empirycznym podejmują problematykę edukacji uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Wśród prac tych wymienić należy: *Rozumienie stosunków przestrzennych określanych za pomocą przyimków przez dzieci niesłyszące* (1995), *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej* (1996), *Kompetencja komunikacyjna dziecka niepełnosprawnego* (1996), *Struktura słownictwa wypowiedzi mówionych dzieci lekko upośledzonych umysłowo* (1997).

⁵ Zwłaszcza, gdy w 2002 roku zaczął w Polsce obowiązywać Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków, co pozwoliło na wczesne wykrywanie, wczesną diagnozę i wczesną stymulację rozwoju językowego dzieci z wadą słuchu. Przyczyniło się do osiągnięcia przez nie znacznie lepszych rezultatów w procesie przyswajania systemu językowego i rozwoju mowy.

W latach 1999–2003 ukazało się siedem publikacji autorstwa Alicji Rakowskiej, w tym artykuły naukowe, monografia, opracowanie redakcyjne dwóch książek oraz podręcznik akademicki. Współpracując ściśle z WSiP-em w Warszawie przygotowywała także recenzje podręczników i materiałów metodycznych dla nauczycieli.

Uczestnicząc w licznych konferencjach krajowych i zagranicznych popularyzowała, stanowiącą przedmiot jej szczególnych zainteresowań, problematykę programowania i usprawniania języka dzieci niepełnosprawnych, akcentując kwestię porozumiewania się dziecka niepełnosprawnego w środowisku rodzinnym i szkolnym, w kontekście jego samodzielnej aktywności. Zarówno w wygłaszanych referatach, jak i publikacjach, obecny był zawsze wątek podmiotowości dziecka niepełnosprawnego, jego prawa do wzrastania i rozwoju w integracji z drugim człowiekiem.

W monografii *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi. Analiza wybranych interakcji komunikacyjnych* (2000), na podstawie wnikliwej oceny zachowań komunikacyjnych i umiejętności językowych dzieci niesłyszących, przedstawiła ich najczęściej obserwowane sposoby porozumiewania się. Praca ta jest interesującym, pionierskim opracowaniem dotyczącym interakcji komunikacyjnych pomiędzy osobami z uszkodzonym słuchem a słyszącymi. Autorka, poszukując uwarunkowań rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci niesłyszących, zwraca uwagę na związek między aktywnością dzieci a ich rozwojem językowym, analizując wiele rozmaitych sytuacji i toczących się w ich toku rozmów w przedszkolu, środowisku rodzinnym i szkolnym. Poprzez wnikliwe analizy buduje wiedzę, tak na temat samej głuchoty, jak i procesu programowania i usprawniania języka niesłyszących dzieci. Autorka udostępnia wiedzę językoznawczą, opartą na głębokiej refleksji naukowej i rzetelnych badaniach empirycznych, pedagogom specjalnym, studentom surdopedagogiki oraz wszystkim zainteresowanym wspieraniem rozwoju umiejętności komunikacyjnych dziecka z wadą słuchu.

W tym samym roku wydana została również książka pod redakcją Alicji Rakowskiej i Jolanty Baran pt. *Dylematy pedagogiki specjalnej* (2000). Jest to zbiór artykułów z konferencji, która odbyła się rok wcześniej w Krakowie, a której Pani Profesor była inicjatorką. Materiał podzielony został na trzy części – dotyczącą integracji, problemów kształcenia pedagogów specjalnych i ich podopiecznych oraz uwarunkowań diagnozy, poradnictwa i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością.

Kolejna istotna i oryginalna publikacja w dorobku naukowym Profesor Alicji Rakowskiej pt. *Język, komunikacja, niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, ukazała się tuż po uzyskaniu nominacji na profesora zwyczajnego w roku 2003. Opracowanie to – jak stwierdził w recenzji Profesor Tadeusz Gałkowski – „dotyczy doniosłej społecznie problematyki, która wchodzi w zakres zainteresowania wielu dziedzin”. Studium to stanowi efekt wieloletnich doświadczeń badawczych i dydaktycznych. Praca jest szczególnie cenna dla studentów pedagogiki specjalnej i nauczycieli czy terapeutów dzieci z niepełnosprawnością, gdyż Profesor Rakowska prezentuje w niej najważniejsze koncepcje i teorie z obszaru językoznawstwa, psycholingwistyki, psychologii rozwojowej i pedagogiki specjalnej. Tekst ten został

włączony do Korpusu Współczesnego Języka Polskiego, stworzonego przez Instytut Języka Polskiego PAN i może być wykorzystywany do tworzenia tak zwanych statystycznych modeli języka, a także w leksykografii i w nauczaniu języków⁶.

Profesor Alicja Rakowska zajmowała się również opisem i wyjaśnianiem najnowszej terminologii w pedagogice specjalnej i w psycholingwistyce, co między innymi znalazło swój wyraz w postaci haseł przedmiotowych, zamieszczonych w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*.

Wiedza i doświadczenie pozwalały Profesor Alicji Rakowskiej nie tylko na rzetelne przygotowywanie do zawodu studentów pedagogiki, ale także przyczyniały się do rozwoju kadry naukowej. Pod kierunkiem Pani Profesor powstało kilka rozpraw doktorskich o zróżnicowanej tematyce, odzwierciedlającej rozległość Jej zainteresowań naukowych. Wśród nich wymienić można prace obecnych pracowników Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego: Danuty Baraniewicz na temat *Uwarunkowania akceptacji szkolnej uczniów w klasie integracyjnej* (2006), Tamary Cierpiąłowskiej dotyczącą *Edukacyjnych i psychospołecznych problemów funkcjonowania studentów z niepełnosprawnością* (2006) oraz Elżbiety Lubińskiej-Kościółek na temat *Stymulowanie wyobraźni dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przez kontakty ze sztuką* (2007).

Od 2004 roku prof. dr hab. Alicja Rakowska kontynuuje swoją działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną jako pracownik Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie. Jej dorobek naukowy wzbogaciły liczne opracowania empiryczne i teoretyczne opublikowane w recenzowanych monografiach i seriach wydawniczych, m.in.: *Umiejętności językowe dzieci i młodzieży lekko upośledzonych umysłowo* (2005), *Współtworzenie dialogowych form wypowiedzi przez dzieci niesłyszące* (2005), *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli szkół specjalnych* (2006), *Dylematy edukacyjne nauczycieli szkół specjalnych* (2007), *Postawy wolontariuszy Ruchu Wiara i Światło wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną* (2009), *Nauczanie dzieci lekko upośledzonych: podstawowe dylematy* (2010), *Kontekst dydaktyczny profilaktyki w pedagogice specjalnej* (2011), *Zasoby twórczej aktywności osób niepełnosprawnych* (2011), *Dwujęzyczność niesłyszących a bilingwalne konteksty procesów edukacyjnych* (2013).

Alicja Rakowska należy do grona profesorów, dla których praca naukowa jest prawdziwą pasją. Będąc człowiekiem o uznanym i bogatym dorobku naukowym, nie poprzestaje w swoich poszukiwaniach badawczych i wciąż podejmuje nowe wyzwania. Jednocześnie pozostaje osobą niezwykle skromną, dla której wartością jest odkrywanie prawdy.

Praca w organach i władzach uczelni

W latach 1997–2004 pełniła funkcję Kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej oraz Kierownika Zakładu Rozwoju i Zaburzeń Komunikacji.

⁶ Licencja na wykorzystanie utworu w KWJP IJP PAN z dnia 16 stycznia 2004 r.

Ponadto była członkiem Senatu Akademii Pedagogicznej w latach 1996–2002 roku, członkiem Komisji Dyscyplinarnej Nauczycieli Akademickich i członkiem Komisji Dyscyplinarnej Studentów.

Praca w ogólnopolskich instytucjach naukowych

Od 1992 do 2010 roku (z przerwami) Profesor Alicja Rakowska współpracowała z Polską Akademią Nauk, a w maju 2003 roku została członkiem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN.

W latach 2010–2013 była członkiem Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego X kadencji trwającej 4 lata – organu współdziałającego z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego i nauki oraz z organami władzy i administracji publicznej, w ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego, polityki naukowej i innowacyjnej państwa.

Profesor Alicja Rakowska była także wieloletnim rzeczoznawcą MENiS w zakresie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych.

Ponadto była członkiem wielu organizacji i towarzystw naukowych na przykład: Polskiego Towarzystwa Logopedycznego.

Nagrody i odznaczenia

Za osiągnięcia naukowe i dydaktyczno-wychowawcze Profesor Alicja Rakowska otrzymała liczne nagrody i wyróżnienia: Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania II stopnia (1973), Złoty Krzyż Zasługi (1976), Nagrodę Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki III stopnia (1983), Medal 40-lecia PRL (1985), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1986), Medal Komisji Edukacji Narodowej, odznakę „Za pracę społeczną dla miasta Krakowa” (1988) oraz Medal Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie od Rektora i Senatu (2011).



Alicja Rakowska w gronie profesorów Akademii Pedagogicznej w Krakowie (2006)

Źródło: archiwum prywatne prof. A. Rakowskiej



Profesor Alicja Rakowska ze swoimi świeżo wypromowanymi doktorami nauk humanistycznych, obok profesor Marian Śnieżyński (2006)

Źródło: archiwum prywatne prof. A. Rakowskiej



Profesor Alicja Rakowska z profesor Anielą Korzon i śp. prof. Władysławem Dyckiem
(Międzyzdroje 2006)

Źródło: archiwum prywatne prof. A. Rakowskiej



Z gospodarzem konferencji prof. Teresą Żółkowską i w gronie współpracowników z Katedry
Pedagogiki Specjalnej (Międzyzdroje 2006)

Źródło: archiwum prywatne prof. A. Rakowskiej

Professor Alicja Rakowska

Abstract

The year 2015 is the year of the 60th anniversary of the upbringing, didactic and scientific work of a unique professor of humanistic sciences – Alicja Rakowska. The article presents the most important information regarding Her life, professional work in special schooling, academic career, work in the institutions and management of the university and nationwide scientific institutions, as well as scientific achievements and meaning of the research conducted by Her for the development of special pedagogy.

Keywords: biogramme, Polish science, special pedagogy

Elżbieta Lubińska-Kościółek

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, nauczyciel i terapeuta.

Tamara Cierpiałowska

doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny, logopeda, neurologopeda, terapeuta SI, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania naukowe skoncentrowane wokół problematyki: wspomagania rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością w procesie przezwyciężenia ograniczeń i poszukiwania sensu życia, psychospołecznego i edukacyjnego funkcjonowania młodzieży i dzieci z niepełnosprawnością w warunkach integracji i inkluzji oraz wspomagania rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci z niepełnosprawnością, zwłaszcza z uszkodzonym słuchem.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Adam Mikrut

Prof. dr hab. Janina Wyczesany¹

Wprowadzenie

Profesor Janina Wyczesany cieszy się wśród pedagogów specjalnych – zarówno tych uprawiających ową subdyscyplinę pedagogiki w sposób stricte teoretyczny, jak i tych na co dzień parających się praktycznymi problemami opieki, terapii, wychowania i nauczania osób z niepełnosprawnością – autorytetem naukowym zbudowanym na niekwestionowanej wiedzy, doświadczeniu oraz bogatym dorobku piśmienniczym. Autorytet ów nierozzerwalnie łączy się w Jej przypadku z prestiżem uczonego wywierającego znaczący wpływ na obraz i kondycję polskiej pedagogiki specjalnej. Tę na wskroś pochlebną opinię potwierdzają nie tylko Jej uczniowie i współpracownicy, ale także inni uczeni oraz osoby formalnie reprezentujące jednostki i organizacje naukowe, społeczne, a nawet organy władzy państwowej czy samorządowej. Wymownym dowodem uznania są liczne uroczyste adresy zamieszczone w pracy zbiorowej zatytułowanej *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej* (2014: 8–26) wydanej z okazji Jej jubileuszu 55-lecia pracy naukowej i dydaktycznej. Możemy je również odnaleźć w zamieszczonych w tej pracy tekstach. Czesław Kosakowski (2014: 32–35), oceniając działalność naukową Janiny Wyczesany, zwrócił uwagę, że: „Nieobojętna jest Pani Profesor pozycja polskiej pedagogiki specjalnej i jej poziom naukowy. W tym zakresie zrobiła wiele nie tylko dla środowiska krakowskiego [...]”. Dokonała tego – jak kontynuuje autor – dzięki swojej pracowitości i przekonaniu o potrzebie bycia pożytecznym (Kosakowski 2014: 34). Podobną myśl wyraża Zenon Gajdzica (2014: 51–54). Autor wyraźnie podkreśla, że na autorytet naukowy i związany z nim prestiż Janina Wyczesany zapracowała swoim dorobkiem naukowym, w którym poszczególne miejsce zajmują raporty z badań własnych, umiejętnością „[...] ogólnego, szerokiego oglądu pedagogiki specjalnej, zwłaszcza oligofrenopedagogiki”, faktem stworzenia krakowskiej szkoły naukowej skupiającej zarówno młodych adeptów

¹ Autor tekstu korzystał m.in. z: J. Hampel, F. Kiryk i I. Pietrzkiewicz (red.), 2006, s. 623–624 i E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), 2014, s. 39–50, 55–76.

nauki, jak i wypromowanych przez siebie, obecnie doświadczonych już badaczy zajmujących stanowiska profesorów, a także swoją postawą moralną znajdującą swój wyraz w rzetelności prowadzenia analiz naukowych „[...] osadzonych w tradycyjnej szkole metodologicznej” (Gajdzica 2014: 53) oraz w uczciwości recenzji, dla których charakterystycznym rysem jest „[...] pozytywne nastawienie i przychyłność dla odmiennych stanowisk, [...] jako punkt wyjścia do dalszej rzetelnej i nierzadko krytycznej oceny” (Gajdzica 2014: 53).

Przebieg kariery zawodowej i naukowej

Janina Wyczęsany urodziła się 25 marca 1937 roku w Brzesku. W rodzinnej miejscowości ukończyła szkołę podstawową oraz uczęszczała do liceum ogólnokształcącego. Po zdaniu egzaminu dojrzałości podjęła roczne przygotowanie do tzw. „matury pedagogicznej”, do której z powodzeniem przystąpiła w Liceum Pedagogicznym w Starym Sączu. Fakt ten pozwolił Jej w 1956 roku podjąć pracę w charakterze nauczyciela w Szkole Podstawowej w Jasieniu koło Brzeska. W drugim roku pracy została nauczycielem matematyki w klasach V–VII. Zatrudnienie na stanowisku nauczyciela konkretnego przedmiotu stało się asumptem do podjęcia nauki w zakresie matematyki w Studium Nauczycielskim w Krakowie, które ukończyła w 1959 roku. W tym samym mieście w latach 1959–1964 odbyła studia pedagogiczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej, uwieńczone pracą magisterską napisaną pod kierunkiem profesora Jana Konopnickiego pt. *Zadania diagnostyczne i ich zastosowanie w pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie*. Już w trakcie studiów (1962), rozpoczęła pracę w Państwowym Zakładzie Wychowawczym dla Dziewcząt, w którym pełniła funkcję wychowawcy. Zainteresowanie pedagogiką resocjalizacyjną oraz nowe wyzwania zawodowe sprawiły, że w 1964 roku podjęła dwuletnie stacjonarne studia z zakresu resocjalizacji w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W 1966 roku, po ukończeniu studiów resocjalizacyjnych, została wizytatorem w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie. Zatrudnienie na tym stanowisku poparła Maria Grzegorzewska, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, która w stosownym piśmie zaznaczyła:

Wydaje się, że projekt powierzenia Ob. mgr J. Werewce (nazwisko panieńskie – przyp. A.M.) funkcji w administracji szkolnej w zakresie szkolnictwa specjalnego jest w pełni uzasadniony i słuszny (Mikrut 2014: 43).

Na rzecz podjęcia pracy w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie zrezygnowała w 1971 roku z zatrudnienia w Kuratorium. Szybko rozpoczęła starania o uzyskanie stopnia naukowego doktora. Dysertację doktorską na temat *Formy dydaktyczne aktywizacji nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, nagrodzoną później w konkursie zorganizowanym przez Polski Zespół do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym, obroniła w 1971 roku. Realizowała ją najpierw pod kierunkiem profesora Jana Kulpy, następnie zaś docent Janiny Długosz (Mikrut 2014: 43). Wydaje się, iż praca nad wspomnianą

dysertacją naukową stała się dla Janiny Wyczesany znaczącym i przełomowym momentem w karierze naukowej. Od tej pory bowiem w polu Jej zainteresowań badawczych znalazła się przede wszystkim – chociaż, co należy mocno zaakcentować, nie jedynie – niepełnosprawność intelektualna i pedagogiczne przeciwdziałanie jej konsekwencjom. Teoretyczna i empiryczna penetracja tego rodzaju zagadnień zaowocowała dziełami, które stały się podstawą dalszego awansu naukowego. Podstawą przewodu habilitacyjnego, sfinalizowanego na Wydziale Humanistycznym krakowskiej WSP w 1986 roku, była monografia pt. *Czynniki efektywnego nauczania matematyki w klasach początkowych szkoły specjalnej* (1985), uzyskania zaś tytułu profesora – co miało miejsce w 1999 roku – książka pt. *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia z pedagogiki upośledzonych umysłowo* (1998). Kariera naukowa Janiny Wyczesany, w sensie formalnym, zwieńczona została w 2004 roku uzyskaniem tytułu profesora zwyczajnego (Biogramy 2006: 623). Janina Wyczesany przez całe swoje „życie naukowe” związana była z dzisiejszym Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie, w którym przeszła wszystkie stopnie awansu nauczyciela akademickiego (asystent, adiunkt, profesor), będąc jednocześnie świadkiem i współinicjatorem transformacji macierzystej jednostki: od Zakładu Pedagogiki Specjalnej, poprzez Katedrę Pedagogiki Specjalnej (1982), aż do ukonstytuowania się Instytutu Pedagogiki Specjalnej (2011). W jednostce tej pełniła ważne funkcje. Najważniejsze z nich to funkcja kierownika Zakładu Dydaktyki Specjalnej (1999–2008) i Katedry Pedagogiki Specjalnej (2004–2008). Ponadto, poświęcała się również pracy organizacyjnej na rzecz Uczelni. Była członkiem Senatu Uczelni, zasiadała w Radach Wydziału Humanistycznego, później zaś Pedagogicznego. Udzielała się w pracach Senackiej Komisji Dydaktycznej, Senackiej Komisji Dyscyplinarnej dla Studentów, a także Senackiej Komisji Wydawniczej. Za swoje zasługi uhonorowana została licznymi nagrodami i odznaczeniami państwowymi, resortowymi i uczelnianymi, wśród których poczesne miejsce zajmuje otrzymany w 2000 roku Medal Pamiątkowy za szczególne zasługi dla Akademii Pedagogicznej im. KEN (zob. Dyduch 2014: 62), przyznawany osobom, które swoją aktywnością na polu naukowym, dydaktycznym, organizacyjnym i społecznym przyczyniają się do szerzenia dobrego wizerunku Uczelni. Janina Wyczesany nabyła prawa emerytalne w 2008 roku, jednak jeszcze przez wiele lat, do 2013 roku, zatrudniona była w macierzystej Uczelni na pełnym etacie. Do obecnej chwili prowadzi seminaria dyplomowe z pedagogiki specjalnej na podstawie umowy cywilno-prawnej. W swojej karierze zawodowej pracowała także w innych instytucjach związanych z kształceniem nauczycieli. Miejszem Jej zatrudnienia było Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie (1/2 etatu w latach 1988–1991) i Kolegium Nauczycielskie Pedagogiki Specjalnej w Gliwicach (1994–2005) (Biogramy 2006: 623). Obecnie zajmuje stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej w Tarnowskiej Szkole Wyższej.

Sylwetka naukowa Janiny Wyczesany w dużej mierze ukształtowana została w trakcie studiów w Warszawie. Spotkała tam bowiem wielu wybitnych pedagogów specjalnych – w tym Marię Grzegorzewską – którzy swoją osobowością

i autorytetem w wyraźny sposób wpłynęli na Jej dalszą drogę życiową. Do tej pory jest „[...] niestrudzonym orędownikiem ciągłego sięgania do ich dzieł, przypominania ich roli w rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej i kształtowaniu jej obecnego obrazu” (Mikrut 2014: 42). Ową, charakterystyczną dla Niej – jak pisze Czesław Kosakowski (2012: 34) – „świadomość łańcucha pokoleń” najpełniej oddaje fakt, iż jubileusz swojej wieloletniej pracy naukowej i dydaktycznej, który miał miejsce w 2012 roku, poświęciła właśnie ideom twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej obecnym do tej pory w świadomości przedstawicieli tej subdyscypliny nauki o wychowaniu. Nie da się bowiem zaprzeczyć, jak pisze ks. Stanisław Pamuła (2014: 29), że Janina Wyczęsany „[...] uległa zainteresowaniom Grzegorzewskiej, co doprowadziło (Ją – przyp. A. M.) do swoistej fascynacji osobowością swej poprzedniczki”. Fakt ten zauważyli wcześniej Jej koledzy ze studiów. Jeden z nich w prywatnym liście adresowanym do Janiny Wyczęsany w 1967 roku podzielił się następującą refleksją:

Mimo woli wróciłem myślał do lat spędzonych w Instytucie i do ludzi, którzy z niego wyszli, zastanawiając się jednocześnie kto z nich jest godny miana wychowanka Prof. dr Grzegorzewskiej. Analizując wszystkich znanych mi kolegów przysłaś mi właśnie Ty na myśl, jako godny naśladowca jej wszystkich ideałów².

Obszary działalności naukowo-badawczej

Szerokie zainteresowania badawcze Janiny Wyczęsany trudno ująć w ścisłe ramy z wyraźnie zarysowanymi granicami. Jej aktywność naukowa charakteryzuje się bowiem wielowątkowością i wieloaspektowością. Ogólnie rzecz ujmując można jednak wskazać pewne, szersze bądź węższe, obszary podejmowanych przez Nią zagadnień. Do głównych z nich należą:

- dydaktyka specjalna, zwłaszcza szczegółowa w zakresie wczesnoszkolnej edukacji matematycznej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną,
- pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika) – jej historia, teraźniejszość i kierunki rozwoju,
- komparatystyczna pedagogika specjalna.

Janina Wyczęsany podejmuje w swoich dociekaniach badawczych również inną problematykę związaną z ludzką niepełnosprawnością. Nie obce są jej kwestie terapii, wychowania i nauczania uczniów z wadą słuchu oraz z dysfunkcją stanu somatycznego, w tym dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń³. Wiele miejsca w swojej naukowej twórczości poświęca także edukacji integracyjnej. Te ostatnie zagadnienia podjęła m.in. w książce *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju* (2006), napisanej wspólnie z Zenonem Gajdzicą. Obszernie przedstawiła w niej założenia i uwarunkowania kształcenia integracyjnego oraz dokonała przeglądu badań w tym zakresie.

² Fragment listu ze zbiorów prywatnych Janiny Wyczęsany.

³ Szczegółowe dane dotyczące prac autorstwa Janiny Wyczęsany z tego zakresu Czytelnik odnajdzie m.in. w pozycji Adama Mikruta (2014: 47–48).

W gronie dydaktyków specjalnych zarówno teoretyków, jak i nauczycieli szkół specjalnych, zwłaszcza z dłuższym stażem pracy, Janina Wyczesany spostrzegana jest jako wybitny znawca metodyki kształcenia matematycznego najmłodszych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Swoją pozycję w tym względzie zawdzięcza bogatemu dorobkowi, w ramach którego wymienić można zarówno opracowania stricte naukowe, jak i szereg pozycji o wybitnie praktycznym charakterze. Do tych pierwszych zaliczyć należy przede wszystkim wspomnianą już wcześniej monografię nt. *Czynniki efektywnego nauczania matematyki w klasach początkowych szkoły specjalnej* (1985). Jest ona efektem wieloletnich badań Autorki ukierunkowanych na identyfikację tych czynników nauczania matematyki, które mają szczególne znaczenie w osiąganiu przez uczniów pozytywnych wyników. Doprowadziły one do konkluzji, iż efektywność nauczania matematyki najmłodszych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w istotnej mierze uwarunkowana jest praktycznym przestrzeganiem przez nauczycieli założeń czynnościowego nauczania tego typu treści. Praktycznemu wykorzystaniu owych założeń na tym etapie edukacji specjalnej sprzyja organizacja procesu dydaktycznego według zasad metody ośrodków pracy Marii Grzegorzewskiej. Do wspólnego bowiem założenia obu propozycji metodycznych, tj. metody czynnościowego nauczania matematyki propagowanej przez Zofię Krygowską, światowej sławy dydaktyka matematyki, i wspomnianej metody ośrodków pracy, należy założenie o konieczności poznawczego aktywizowania uczniów na drodze stopniowego przechodzenia od posługiwania się materiałem konkretnym do wykorzystywania jego zastępników obrazowych, ostatecznie zaś – stosowania struktur pojęciowo-teoretycznych. Doświadczenie zdobyte w trakcie pracy w charakterze nauczyciela matematyki, formalne wykształcenie z tego zakresu, a przede wszystkim konkluzje wynikające z prowadzonych badań naukowych zaowocowały szeregiem pozycji bibliograficznych o charakterze, jeżeli można to tak określić, teoretyczno-poradnikowym i poradnikowym. Do tych pierwszych niewątpliwie należy praca autorska *Nauczanie matematyki w klasach 1–3 szkoły specjalnej* (1991), współautorska *Elementy nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo z obszernym rozdziałem na temat Matematyka w metodzie ośrodków pracy* (1998) oraz rozdziały *Matematyka w opracowaniach zbiorowych: Nauczanie w klasach 1–3 szkoły specjalnej* (1981) i *Nauczanie w klasach 4–8 szkoły specjalnej* (1990). Te drugie to napisane wspólnie z Heleną Siwek wskazówki metodyczne *Matematyka 1. Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkoły specjalnej* (1981) i *Matematyka 2. Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkoły specjalnej* (1982). Są one ściśle związane z podręcznikami szkolnymi do nauki matematyki opracowanymi przez ten sam zespół autorski zatytułowanymi *Matematyka dla klasy I (Zeszyt 1 i 2)*, *Podręcznik dla szkoły specjalnej* (1980) oraz *Matematyka dla klasy II (Zeszyt 1 i 2)*, *Podręcznik dla szkoły specjalnej* (1982). Oprócz powyższych owocem współpracy obu Autorów jest jeszcze jeden podręcznik, mianowicie *Matematyka dla klasy III (Zeszyt 1 i 2)*, *Podręcznik dla szkoły specjalnej* (1987). Opracowania te na przestrzeni niemal dwóch dekad (w latach 80. i 90.) cieszyły się wśród nauczycieli

niezwykłą popularnością, czego następstwem była konieczność ich wielokrotnego wznawiania w rozszerzonych i zmienianych wersjach.

Chociaż Janina Wyczesany w kolejnych latach swojej naukowej działalności podejmowała – jak już wspomniano – inną jeszcze problematykę badawczą, to nigdy nie „porzuciła” tematyki nauczania – uczenia się uczniów z niepełnosprawnością. Najlepszym przykładem w tym zakresie niech będzie fakt, że w 2014 roku ukazała się praca zbiorowa pod Jej redakcją pt. *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*, w ramach której umieściła również dwa rozdziały własnego autorstwa: *Dydaktyka specjalna a dydaktyka ogólna* oraz *Możliwości wykorzystania metody projektów w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Opracowanie to z całą pewnością wychodzi naprzeciw oczekiwaniom ogromnej rzeszy profesjonalistów związanych z procesem kształcenia specjalnego. Proces ów ma bowiem miejsce wszędzie tam, gdzie w polu oddziaływań dydaktycznych znajduje się uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a więc nie tylko w szkole specjalnej, ale także integracyjnej i ogólnodostępnej. Jeżeli ponadto weźmiemy pod uwagę fakt, że potrzeby owe wykazują nie tylko uczniowie uznani w świetle prawa oświatowego za niepełnosprawnych, a więc niewidomi i słabowidzący, głusi i słabosłyszący, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną, ale także z chorobami przewlekłymi, z ADHD, ze znaczącymi zaburzeniami w zakresie komunikowania się z otoczeniem, niedostosowani i zagrożeni niedostosowaniem społecznym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz – o czym warto pamiętać – wybitnie zdolni i utalentowani (Jak organizować edukację..., 2010: 90), to uświadomimy sobie ilu potencjalnych czytelników oczekuje na opracowanie tego typu, tym bardziej, że rodzimy rynek wydawniczy jest w tym zakresie raczej ubogi. Można zatem powiedzieć, że już samo ukazanie się omawianej książki jest ważnym wydarzeniem w polskiej pedagogice specjalnej, a dodatkowo świadczy o dobrej orientacji Janiny Wyczesany w zakresie potrzeb i oczekiwań osób teoretycznie i/lub praktycznie „uprawiających” tę subdyscyplinę nauki.

Drugim ważnym obszarem zainteresowań naukowych Janiny Wyczesany jest – jak już wspomniano – szeroko pojmowana pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika). Swoistą zapowiedzią Jej przyszłego dorobku w tym zakresie był opublikowany w 1981 roku skrypt dla studentów pt. *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*. Stanowił on w tamtym czasie cenne kompendium wiedzy dotyczącej pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną dla słuchaczy wielu roczników studiów dziennych i zaocznych. Dalsze wieloletnie studia nad powziętą w owym skrypcie problematyką zaowocowały następnym – wspomnianym już wcześniej przy okazji omawiania awansu naukowego Autorki – nowoczesnym podręcznikiem akademickim pt. *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo* (1998). Prezentuje on „[...] tę subdyscyplinę pedagogiki specjalnej jako naukę silnie zakorzenioną w tradycji humanistycznej, powiązaną z wieloma różnymi obszarami wiedzy o człowieku i jego niepełnosprawności, wieloaspektową, akcentującą ważność rozwiązań koncepcyjnych,

jak i praktycznych, reagującą na zmiany, zwłaszcza te o charakterze społeczno-politycznym, kulturowym i obyczajowym” (Mikrut 2014: 46).

Obserwowane w ostatnich dziesięcioleciach zmiany społeczno-polityczne, cywilizacyjne i kulturowe implikowały, i nadal implikują, konieczność ciągłych rewizji obowiązujących rozwiązań natury prawnej, organizacyjnych i praktycznych w ramach systemu opieki, terapii, nauczania i wychowania osób „dotkniętych” takim czy innym rodzajem niepełnosprawności. Te ze zmian i modyfikacji, które dotyczyły oddziaływań ukierunkowanych na edukację i rehabilitację osób z niepełnosprawnością intelektualną skrzętnie odnotowywane były przez Janinę Wyczesany w wielokrotnie wydawanym – w coraz nowszej i poszerzonej wersji – opracowaniu pt. *Pedagogika upośledzonych umysłowo: wybrane zagadnienia*, którego pierwszy nakład ukazał się w 1999 roku, natomiast jego ostatnie wznowienie miało miejsce po dziesięciu latach, tj. w 2009 roku.

Niewątpliwym atutem omawianej publikacji jest jej trzecia część stanowiąca przyczynek do komparatystycznej pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną, w której omówione zostały systemy opieki i edukacji specjalnej w wybranych krajach europejskich oraz działalność UNESCO na rzecz osób dotkniętych różnymi rodzajami zaburzeń struktury czy funkcji organizmu (Mikrut 2014: 46–47).

O tym, że Janina Wyczesany zawsze cieszyła się, i nadal się cieszy, opinią wybitnego znawcy z zakresu pedagogiki osób z niepełnosprawnością świadczy fakt zapraszania Jej do zespołów autorskich opracowujących obszernie zbiorowe monografie dotyczące pedagogiki specjalnej w ogóle, jak i jej szczegółowych subdyscyplin wyznaczonych rodzajem ludzkiej niepełnosprawności. Jest ona bowiem autorem rozdziału na temat *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym* w chyba najbardziej popularnym od lat podręczniku akademickim pod redakcją Władysława Dykciaka pt. *Pedagogika specjalna* (1997). Warto wspomnieć, iż praca ta doczekała się aż siedmiu wznowień,

[...]co bez wątpienia zawdzięcza swoim wysokim walorom merytorycznym. Walory te wynikają z najwyższych kompetencji naukowych Autorów poszczególnych fragmentów pracy. Prezentując aktualny dorobek uprawianej przez siebie dyscypliny naukowej, z jednej strony sięgają oni do czasów minionych w poszukiwaniu źródeł inspiracji badawczych i praktycznych działań na rzecz osób z biologicznymi i środowiskowymi obciążeniami, z drugiej zaś – wywodzą aktualne trendy obserwowane w pedagogice specjalnej z wielkich dyskursów społecznych generowanych przez transformacje społeczno-kulturowe (Mikrut 2008: 129).

Janina Wyczesany doceniona została również przez przedstawicieli „świata medycyny”, bowiem powierzyli Jej zadanie opracowania rozdziałów poświęconych pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną w ramach obszernej pracy o interdyscyplinarnym charakterze (medycznym, psychologicznym i pedagogicznym) pt. *Niepełnosprawność intelektualna – etiologia, epidemiologia, diagnoza, terapia* (2012). Znalazły się w niej takie fragmenty Jej autorstwa i współautorstwa,

jak: *Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną i Rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną* (współautor: Ewa Dyduch). „Przywołana tutaj praca zbiorowa jest – jak pisze Józef Krzysztof Gierowski – [...] cennym nabytkiem dla tych wszystkich, którzy w swojej codziennej praktyce klinicznej, psychologicznej czy pedagogicznej konfrontowani są z trudną i złożoną problematyką osób z niepełnosprawnością intelektualną” (fragment recenzji wydawniczej zamieszczonej na obwolucie książki), ale również – jak dodaje Iwona Janicka – dla rodziców i wolontariuszy, bowiem od nich również zależą wyniki terapii i jakość życia osób poddanych ich pieczy (fragment recenzji wydawniczej zamieszczonej na obwolucie książki).

Wiemy już, że trzecim obszarem dociekań naukowych Janiny Wyczęsany jest komparatystyczna pedagogika specjalna. Mimo, że zagadnieniom tym poświęciła mniej uwagi niż wcześniej wymienionym, to jednak Jej dorobek w tym zakresie jest znaczący i ważny. Charakterystykę systemów rehabilitacji i edukacji w wybranych krajach europejskich przedstawiła – jak wcześniej wspomniano – między innymi w omawianym już podręczniku *Pedagogika upośledzonych umysłowo: wybrane zagadnienia*. Swoją wiedzę zgromadzoną w trakcie licznych podróży zagranicznych ukierunkowanych na poznanie tamtejszych systemów opieki, terapii, kształcenia i wychowania osób z niepełnosprawnością, a także dzięki współpracy z badaczami i instytucjami naukowymi z różnych krajów podzieliła się z czytelnikami w dwóch współredagowanych z Zenonem Gajdzą opracowaniach: *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich* (2003) oraz *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich* (2005). W pierwszych z tych opracowań Janina Wyczęsany ogólnie scharakteryzowała systemy oświatowe w krajach Unii Europejskiej, szczegółowo zaś stosowne rozwiązania w zakresie edukacji i pomocy specjalnej w Belgii oraz Wielkiej Brytanii. W drugiej z przywołanych prac zbiorowych zajęła się przede wszystkim, chociaż nie tylko, edukacją integracyjną w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii i Włoch (tekst dotyczący systemu włoskiego opracowała wspólnie z Ewą Dyduch).

Niech podsumowaniem dorobku naukowego Janiny Wyczęsany będą dane liczbowe. Otóż – jak podaje Ewa Dyduch (2012: 62–76) – w latach 1972–2013 swoim nazwiskiem jako autor lub współautor opatrzyła 156 tekstów⁴, ponadto w latach 1990–2013 redagowała lub współredagowała 16 prac zbiorowych. Podane wielkości należy uzupełnić o dodatkowe opracowania opublikowane w ostatnich dwóch latach (3).

Udział w rozwoju kadry naukowej

Janina Wyczęsany ma znaczący wkład w rozwój młodej kadry naukowej. Świadczy o tym lista wypromowanych doktorów nauk humanistycznych (i społecznych) z zakresu pedagogiki obejmująca 15 osób (zob. Dyduch 2012: 56–57). Ponadto, wielokrotnie pełniła Ona funkcje recenzenta w przewodach doktorskich

⁴ Liczba ta obejmuje również wydania wznowione.

(31), habilitacyjnych (5) oraz w procedurach przyznawania tytułu naukowego profesora (2) (Dyduch 2012: 61)⁵. Nie sposób określić ilości recenzji wydawniczych, chociaż warto wspomnieć, że wśród tych ostatnich znajdują się również oceny książek stanowiących podstawę ubiegania się autorów o stopień doktora habilitowanego i tytuł profesora.

Literatura

- Bobińska K., Pietras T., Gałęcki P. (red.) (2012), *Niepełnosprawność intelektualna – etiologia, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
- Dyduch E. (2014), *Działalność naukowo-dydaktyczna Profesor Janiny Wyczęsany*, [w:] *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Gajdzica Z. (2014), *Autorytet uczonego, autorytet pedagoga specjalnego – kilka refleksji w kontekście działalności profesor Janiny Wyczęsany*, [w:] *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Hampel J., Kiryk F., Pietrzkiewicz I. (red.) (2006), *Leksykon Profesorów Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej 1946–2006*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kosakowski Cz. (2014), *Dostojna Jubilatko! Szanowna Pani Profesor!*, [w:] *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Mikrut A. (2008), *Jakie książki pedagog specjalny powinien przeczytać? Osobiste przemyślenia i sugestie*, „Nasze Forum”, 1–2.
- Mikrut A. (2014), *Profesor Janina Wyczęsany – uznany naukowiec, zasłużony nauczyciel akademicki i niezwykle człowiek*, [w:] *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Pamuła S., (2014), *Verba volant, scripta manent*, [w:] *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010), MEN, Warszawa.

Cytowane teksty autorstwa Janiny Wyczęsany

- Czynniki efektywnego nauczania matematyki w klasach początkowych szkoły specjalnej* (1985), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Elementy nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo* (1998), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków (współautor: A. Mikrut).
- Matematyka* (1981), [w:] I. Stawowy-Wojnarowska (red.), *Nauczanie w klasach 1–3 szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa.
- Matematyka* (1990), [w:] I. Stawowy-Wojnarowska (red.), *Nauczanie w klasach 4–8 szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa.
- Matematyka 1. Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkoły specjalnej* (1981), WSiP, Warszawa (współautor: H. Siwek).

⁵ Ilość recenzji prac doktorskich uzupełniona danymi z ostatnich dwóch lat.

- Matematyka 2. Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkoły specjalnej* (1982), WSiP, Warszawa (współautor: H. Siwek).
- Matematyka dla klasy I (Zeszyt 1 i 2). Podręcznik dla szkoły specjalnej* (1980), WSiP, Warszawa (współautor: H. Siwek).
- Matematyka dla klasy II (Zeszyt 1 i 2). Podręcznik dla szkoły specjalnej* (1982), WSiP, Warszawa (współautor: H. Siwek).
- Matematyka dla klasy III (Zeszyt 1 i 2). Podręcznik dla szkoły specjalnej* (1987), WSiP, Warszawa (współautor: H. Siwek).
- Nauczanie matematyki w klasach 1–3 szkoły specjalnej* (1981), WSiP, Warszawa.
- Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia z pedagogiki upośledzonych umysłowo* (1998), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym* (1997), [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dyckik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Pedagogika upośledzonych umysłowo: wybrane zagadnienia* (1999), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną* (2012), [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiologia, epidemiologia, diagnoza, terapia*, K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), Wydawnictwo Continuo, Wrocław (współautor: E. Dyduch).
- Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju* (2006), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków (współautor: Z. Gajdzica).
- Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną* (2012), [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiologia, epidemiologia, diagnoza, terapia*, K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
- Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Cytowane prace redagowane lub współredagowane przez Janinę Wyczęsany

- Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia* (2014), Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich* (2003), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Filia w Cieszynie, Cieszyn (współredaktor: Z. Gajdzica).
- Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich* (2005), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków (współredaktor: Z. Gajdzica).

Professor Janina Wyczęsany

Abstract

Professor Janina Wyczęsany, brilliant Polish special pedagogue, has been connected to the Pedagogical University in Cracow throughout her whole "scientific life", taking a number of important positions, including the head of the Chair of Special Pedagogy (2004-2008). Her didactic, organisational, and especially scientific activity has had, and still has, influence on the image and shape of the national special pedagogy. Multithreading and multiaspectivity of the research issues undertaken by Her are difficult to be locked within any precise borders, though the first plan is taken over by issues connected with early school mathematics education of students with special educational needs, history, modernity and directions of the development of special pedagogy for people with intellectual disability as well as comparatistic special pedagogy.

Keywords: people of science, scientific authority, special pedagogy

Adam Mikrut

profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej, absolwent pedagogiki specjalnej w WSP w Krakowie. Specjalność – oligofrenopedagogika. Zainteresowania badawcze: społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ze szczególnym uwzględnieniem zachowań agresywnych i ich uwarunkowań, godność człowieka z niepełnosprawnością i jej respektowanie, metody statystyczne w badaniach pedagogicznych.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Magdalena Pasteczka

Dr hab. Adam Mikrut, prof. nadzw.¹

Dr hab. Adam Mikrut, prof. UP jest obecnym dyrektorem Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jako absolwent oraz wieloletni pracownik jednostki posiada bogate doświadczenie naukowo-dydaktyczne osadzone w tradycji krakowskiej szkoły pedagogiki specjalnej.

Początkowa ścieżka edukacji zawodowej Adama Mikruta nie wiązała się z dyscyplinami pedagogicznymi. W latach 1972–1978 uczęszczał do Zespołu Szkół Mechanicznych w Gorlicach, najpierw do trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej, później natomiast do trzyletniego technikum mechanicznego. Czteroletnie studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, na kierunku: pedagogika specjalna, specjalność: rewalidacja upośledzonych umysłowo ukończył w 1982 roku, obroną pracy magisterskiej nt. *Rozwój spostrzegania figur geometrycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, napisanej pod kierunkiem dr Alicji Maurer. W tym samym roku rozpoczął pracę na stanowisku asystenta stażysty w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, kierowanej przez doc. dr hab. Jadwigę Baran. Pierwszy rok pracy na Uczelni był także rokiem pracy w niepełnym wymiarze godzin w Szkole Podstawowej nr 44 w Krakowie (specjalnej).

W 1991 roku obronił pracę doktorską na temat *Aktywność społeczna a cechy indywidualne uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, zrealizowaną pod kierunkiem prof. dr hab. Janiny Wyczęsany. W grudniu 2002 roku Marszałek Województwa Śląskiego nadał mu stopień nauczyciela mianowanego. Stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (pedagogika specjalna) uzyskał w roku 2006. Temat rozprawy habilitacyjnej brzmiał: *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*.

¹ W opracowaniu wykorzystano materiały z prywatnego archiwum dr hab. Adama Mikruta, prof. UP.

Do tej pory Adam Mikrut, będąc pracownikiem naukowo-dydaktycznym, pełnił następujące funkcje:

- opiekun naukowo-dydaktyczny Kolegium Nauczycielskiego w Gliwicach z ramienia Akademii Pedagogicznej w Krakowie (do 2009 roku),
- członek Komitetu Organizacyjnego Festiwalu Nauki w Krakowie (do 2009 roku),
- kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (w latach 2008–2009),
- kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (w latach 2009–2011),
- dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (od 2011 – nadal),
- członek Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (od 2008 – nadal),
- członek Senatu (Akademii) Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (2008–2016),
- członek Senackiej Komisji Budżetowej (od 2008 roku – nadal),
- egzaminator z zakresu pedagogiki specjalnej w ramach przewodów doktorskich osób bez wykształcenia pedagogicznego.

Od 2010 roku jest członkiem Komisji Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – Oddział w Krakowie, a od 2014 roku również członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Od 2014 roku – na okres kadencji władz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie – został powołany na członka tamtejszej wydziałowej komisji ds. obrony dysertacji naukowych w zakresie pedagogiki specjalnej.

Działalność dydaktyczna Adama Mikruta skupia się wokół przedmiotów, które korespondują z jego zainteresowaniami naukowymi. Poza seminariami magisterskimi i licencjackimi do najczęściej prowadzonych kursów należą: metodyka kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, metody statystyczne w pedagogice oraz podstawy samokształcenia i autoewaluacji.

Główne obszary działalności naukowo-badawczej Adama Mikruta dotyczą m.in. genezy i poziomu społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością umysłową lekkiego stopnia oraz kształcenia specjalnego. Widoczne już w samym temacie pracy magisterskiej (*Rozwój spostrzegania figur geometrycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*), a rozwijane w późniejszych publikacjach. Zagadnienia, które w ciągu ostatnich lat najczęściej opisuje, dotyczą sytuacji społecznej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście agresji. Sytuacja dzieci i młodzieży zarysowana jest z dwóch perspektyw: sprawcy, a także ofiary przemocy. W pracach podejmowane jest również zjawisko samotności osób niepełnosprawnych. Tytuły prac poświęcone kształceniu odnoszą się do sytuacji edukacyjnych przede wszystkim w nauczaniu początkowym. Adama Mikruta interesuje również kształcenie kadr szkolnictwa specjalnego. Oryginalnymi

publikacjami z tego zakresu są dwa podręczniki, w tym jeden współautorski z prof. Janiną Wyczęsany:

- *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo* (Kraków 1998; współautor: J. Wyczęsany),
- *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów* (1999).

Aktualnie podejmowane przez Adama Mikruta wątki mają związek z godnością osoby z niepełnosprawnością fizyczną, psychiczną i/lub społeczną. Wpisuje się ona w nurt filozofii personalistycznej. W swoich publikacjach zwraca szczególną uwagę na ochronę, propagowanie oraz przestrzeganie praw naturalnych, zwłaszcza prawa do życia. Należą do nich m.in. poniższe opublikowane artykuły:

- *Podmiotowość jako paradygmat pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja* (2009),
- *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*; „Niepełnosprawność” (2010),
- *O dostojeństwie człowieka jako zakłade społecznej integracji ludzi z postępującymi, [w:] V. Lechta (red.) Inkluziwna edukacja jako multidimenzjonalny wychowny problem* (2011),
- *Poszanowanie godności jako czynnik profilaktyki zachowań agresywnych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] B. Urban i M. Konopczyński (red.), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym* (2012).

Adam Mikrut jest autorem bądź współautorem ponad 80 publikacji. Są w nich prace zwarte (3 w tym 2 podręczniki akademickie), prace współredagowane (5) oraz artykuły w pracach zbiorowych (33), a także w czasopiśmie polskich oraz zagranicznych (łącznie 42). Wśród nich wymienić należy pracę habilitacyjną *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy* (2005). Jest również współredaktorem takich prac, jak:

- *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (2002; współredaktor: Janina Wyczęsany),
- *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej* (2008; współredaktor: Piotr Majewicz),
- *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób niepełnosprawnością* (2011; współredaktor: Jolanta Baran i Tamara Cierpiatowska),
- „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica II*” (2012; współredaktor: Danuta Wolska),
- *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji* (2012, współredaktor: Piotr Majewicz),
- *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej* (2014; współredaktor: Ewa Dyduch i Jolanta Zielińska).

Czasopisma i wydawnictwa cykliczne, w których publikuje najczęściej to „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, „Nasze Forum”, „Niepełnosprawność”, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”. Często podejmuje współpracę naukową z prof. Janiną Wyczęsany, pod kierunkiem której pisał swoją pracę doktorską. Do tej pory

wypromował kilkuset licencjatów i magistrów. Jest promotorem trzech doktorów oraz sprawuje opiekę naukową nad dwoma otwartymi przewodami doktorskimi. Jest również recenzentem prac doktorskich, a także pracy habilitacyjnej. Współpracując ze środowiskiem naukowym bierze czynny udział w Radach Redakcyjnych czasopism:

- „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” – członek rady naukowej,
- „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, wydawany przez Komisję Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie oraz Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie – redaktor statystyczny,
- „Edukacja Międzykulturowa”, czasopismo Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach – redaktor statystyczny,
- „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”, czasopismo Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach – konsultacje statystyczne.

Wykonuje także recenzje wydawnicze dla czasopism, takich jak: „Szkoła Specjalna”, „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo”, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Szkoły Wyższej w Brzesku” oraz wydawnictw naukowych (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczni-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego). Uczestniczył także w międzynarodowym projekcie badawczym *Experiencing a suffering* realizowanym przez Wyższą Szkołę Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi i Instituto di Psicologia – Facolta di Scienze dell'Educazione Universita Pontificia Salesiana Roma. Efektem projektu była dwutomowa angielskojęzyczna publikacja *Experiencing a suffering* pod redakcją J. Binnebesela, Z. Formella. P. Krakowiaka i Z. Domżała, wydana w 2012 roku przez: LAS – Libreria Ateneo Salesiano w Rzymie i Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi.

Za działalność naukowo-badawczą Adam Mikrut otrzymał dwie nagrody Rektora Akademii Pedagogicznej w Krakowie (1999, 2000), natomiast z tytułu osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych uhonorowano go nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (1987 – zespołowa III stopnia). W maju 2005 roku odznaczony został Medalem Komisji Edukacji Narodowej za zasługi dla oświaty i wychowania.

Associate Professor Adam Mikrut

Abstract

The article presents the description of the director of the Institute of Special Pedagogy – Associate Professor Adam Mikrut. It presents His didactic and scientific-research activity with the inclusion of selected titles. The text also contains information about the functions fulfilled by Him and awards achieved.

Keywords: Adam Mikrut, director, Institute of Special Pedagogy

Magdalena Pasteczka

magister pedagogiki specjalnej. Zatrudniona na stanowisku asystenta w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się przede wszystkim wokół zagadnień aktywności społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Anna Czyż, Katarzyna Plutecka

Prof. dr hab. Aniela Korzon

Wstęp

Dnia 18 czerwca 2013 roku Pani Profesor Aniela Korzon odebrała z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Bronisława Komorowskiego najwyższe i najważniejsze dla każdego pracownika nauki odznaczenie – nominację profesorską. Tytuł profesora stanowi uwieńczenie wieloletniej działalności na rzecz polskiej pedagogiki specjalnej, dla której Aniela Korzon stworzyła podwaliny, poświęcając jej dotychczasowe życie zawodowe. Będąc naukowcem, nauczycielem dzieci głuchych, dydaktykiem w szkołach wyższych wychodziła poza stereotypy, odważnie wprowadzała innowacje w: opiekę, terapię, rehabilitację i kształcenie osób z niepełnosprawnością, rozwijała i kreowała nurty, a także wyznaczała trendy w polskiej pedagogice specjalnej. Swoimi poglądami rewolucjonizowała panujące tendencje edukacyjne. Odważnie wysuwała postulaty, broniła swojego stanowiska, nie bała się krytyki, gdyż wiedziała, iż jej praca ma służyć nie idei, ale człowiekowi. W latach 90. XX wieku, do edukacji głuchych zdominowanej przez oralizm, wprowadziła wzorowaną na amerykańskim modelu „filozofię totalnej komunikacji”, co można uznać za przełom w kształceniu dzieci niesłyszących w polskim systemie oświatowym. Przywróciła głuchym wolność, możliwość decydowania o wyborze sposobu porozumiewania się i możliwość wyrażania potrzeb w sposób im naturalny, bliski i dostępny – pozawerbalny. Nigdy nie rozstrzygała, która droga porozumiewania się jest bardziej efektywna czy poprzez język mówiony, kod pozawerbalny, czy gest. Najważniejsze, że służyła człowiekowi, była dla niego najlepszym i najskuteczniejszym sposobem realizowania intencji komunikacyjnej.

Biografia naukowa

Aniela Korzon urodziła się 4 maja 1932 roku w Katowicach. To miasto i region Górnego Śląska stały się miejscami szczególnymi, wręcz symbolicznymi dla Anieli Korzon. To przecież w Katowicach przeżyła trudny czas II wojny światowej

i okupacji niemieckiej. Jakże bolesne były pierwsze dni okupacji i kolejne miesiące zajmowania miasta przez Niemców, przystosowywanie się do życia w nowej rzeczywistości, w której w języku polskim można było „mówić szeptem, przy zasłoniętych kotarą oknach”. Pomimo tych przykrych doświadczeń z dzieciństwa do Katowic zawsze powraca z przyjemnością i nostalgią. W lutym 1945 roku (zaraz po wyzwoleniu Górnego Śląska) Aniela Korzon rozpoczęła naukę w Gimnazjum w Katowicach, a po czterech latach i zdaniu tzw. małej matury kontynuowała edukację w klasie o profilu humanistycznym w Liceum Ogólnokształcącym w Lublińcu. Nawiązane przyjaźnie wieku młodzieńczego trwają do dzisiaj i z nutą sentymentu wspomina Pani Profesor osobę: Maryli Muszała (później wieloletniego dyrektora Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Raciborzu). W okresie nauki w szkole średniej razem z Marylą pracowały w harcerstwie z dziećmi głuchymi, które były uczniami Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Głuchych. Po zdaniu matury Aniela Korzon jeszcze jako niewykwalifikowany nauczyciel rozpoczęła pracę w szkole specjalnej dla głuchych w Lublińcu i równocześnie uczyła się w Pedagogicznym Liceum Pomaturalnym w Tarnowskich Górach, gdzie w 1951 roku uzyskała kwalifikacje pedagogiczne. Tak naprawdę jej aspiracje zawodowe były związane z architekturą, ale z powodów rodzinnych nie mogła opuścić Lublińca i w tutejszej szkole specjalnej pracowała jako surdopedagog. Życiowe doświadczenia były motywami kształtowania własnej ścieżki rozwoju. W 1952 roku dyrekcja PZDG w Lublińcu delegowała do prestiżowego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) trzech nauczycieli, wśród wyróżnionych była Aniela Korzon. Podczas studiów stacjonarnych kształciła się pod okiem takich nauczycieli, jak: Maria Grzegorzewska – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej; Wacław Tułodziecki – dyrektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie i minister oświaty; profesor Aleksander Hulek – inicjator i rzecznik integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Poza gruntownym kształceniem uniwersyteckim każdy przyszły pedagog decyzją Marii Grzegorzewskiej, w tym Aniela Korzon, zobligowany był do odbycia równoległych, dwuletnich praktyk szkolnych.

W 1972 roku Aniela Korzon uzyskała magisterium w zakresie pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Już w tym okresie życia ujawniała szczególną wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, chęć niesienia pomocy, będąc jednocześnie nauczycielem uczniów niesłyszących. Pracowała jako surdopedagog w szkołach specjalnych w Raciborzu, Lublińcu, Krakowie. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych zdobyła 23 października 1981 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny), pracując nad dysertacją, pt. *Postawy społeczno-moralne młodzieży głuchej*, pod kierunkiem profesora Władysława Dynera, a stopień doktora habilitowanego uzyskała 16 lutego 1998 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, uzyskując pozytywną opinię dorobku naukowego

i rozprawy habilitacyjnej *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*.

Wpływ na wybór drogi zawodowej Pani Profesor Anieli Korzon miały przede wszystkim Maria Grzegorzewska i Jadwiga Baran. Te panie były przewodnikami naukowymi, inspirującymi nauczycielkami, które stopniowo przybliżały tajniki wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki specjalnej. Szczególne miejsce w życiu zawodowym zajmuje Jadwiga Baran – nie tylko była opiekunem naukowym, współpracownikiem, ale też przyjacielem. Na przebieg Jej kariery zawodowej wpływ miał również mąż Wacław – pedagog specjalny z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej.

Obserwując rozwój, potrzeby dziecka niesłyszącego, dostrzegając dylematy pracy edukacyjno-terapeutycznej sięgała po najnowocześniejsze rozwiązania terapeutyczne, biorąc udział w licznych projektach eksperymentalnych z zastosowaniem urządzeń wspomagających słyszenie, organizując wymiany doświadczeń z międzynarodowymi placówkami kształcącymi dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Współpracowała m.in. z niemieckimi, austriackimi, hiszpańskimi i francuskimi ośrodkami wspierającymi rehabilitację osób niesłyszących i słabosłyszących. Już w latach 80. XX wieku nawiązała współpracę naukową z Katedrą Surdopedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Heidelbergu (obecnie Uniwersytet). Należy szczególnie podkreślić, że pobyty w amerykańskich placówkach John Tracy Clinic w Los Angeles i Centrum Rehabilitacji Głuchych na Uniwersytecie Northridge nie tylko wzbogaciły wiedzę i warsztat terapeutyczny Pani Profesor, ale zaowocowały przeniesieniem na polski grunt założeń i sposobów pracy z małym dzieckiem, gdzie szczególnie ważnym elementem stała się współpraca z rodziną, z dzieckiem z niepełnosprawnością słuchową. Wspólnie z Joanną Kosmalową oraz Elwirą Ludwиковską po długich i trudnych staraniach opublikowały *Listy o wychowaniu dziecka z wadą słuchu* – poradnik dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, który stał się kluczową pozycją dla kształtowania wiedzy i postaw rodziców dzieci z wadą słuchu i ich współpracy z terapeutami. Całość liczy około 950 stron i obecnie znajduje się w Poradniach dla Dzieci z Wadą Słuchu na terenie Polski.

W roku 1975 Aniela Korzon została przyjęta na stanowisko asystenta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny), gdzie miała możliwość przygotowywania studentów – przyszłych surdopedagogów – do pracy z uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Z tą uczelnią wyższą jest związana do dzisiaj. Ponadto zajmowała stanowiska naukowo-dydaktyczne na innych uczelniach wyższych, np. w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach, Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, w także na uczelni w Sandomierzu, Raciborzu. Pełniła również funkcję opiekuna naukowego Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej z ramienia Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, a także z ramienia Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach, włożyła wiele wysiłku pełniąc tę rolę.

W 2000 roku rozpoczęła współpracę z Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu, gdzie pracuje do dzisiaj. Zatrudniona na stanowiskach adiunkta, wykładowcy, pełniła również funkcje kierownicze, wypromowała przeszło 500 młodych magistrów, była promotorem prawie 600 prac licencjackich. Pani Profesor może wykazać się licznymi osiągnięciami dydaktyczno-wychowawczymi w pracy ze studentami. Na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie i w swoim aktualnym miejscu pracy zawodowej – Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu – realizowała zajęcia ćwiczeniowe i wykłady. Prowadziła i nadal prowadzi następujące przedmioty: pedagogika specjalna, współczesne teorie w pedagogice specjalnej, surdopedagogika, metodyka kształcenia uczniów niesłyszących i słabosłyszących, metodyka wychowania słuchowego. Pani Profesor nadal realizuje zajęcia dydaktyczne oraz seminaria licencjackie i magisterskie na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia. Od początku swojej pracy ze studentami stosuje autorskie formy egzaminowania, bardzo sobie ceni bezpośredni kontakt, egzaminy ustne, stawia wysokie wymagania w zakresie kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów specjalnych. Do dzisiaj pod jej okiem 5 pedagogów obroniło rozprawy doktorskie Iwona Sosnowska-Wieczorek (2001), Katarzyna Plutecka (2004), Mariusz Sak (2008), Anna Czyż (2011), Jerzy Wolny (2013), a Katarzynie Pluteckiej w 2014 roku nadano stopień doktora habilitowanego. Tym samym pierwsza z podopiecznych Pani Profesor Anieli Korzon stała się samodzielnym pracownikiem naukowym.

W dorobku piśmienniczym Pani Profesor ważne miejsce zajmują recenzje wydawnicze prac z zakresu pedagogiki specjalnej, prac habilitacyjnych, prac doktorskich, oceny dorobku na tytuł profesora, artykułów z czasopism, z monografii, programów kształcenia specjalnego czy testów kompetencyjnych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących z języka niemieckiego. Pani Profesor Aniela Korzon była recenzentem ponad 20 rozpraw doktorskich i 10 habilitacyjnych, a także oceniała dorobki naukowe do tytułu profesora zwyczajnego. Recenzowała wiele monografii oraz artykułów naukowych. Sama była Autorką prawie 200 publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, a także współautorką między innymi *Słownika terminów z zakresu surdopedagogiki*, wydanego w 1994 roku, zawierającego ponad 700 haseł w wersji polskiej, angielskiej, francuskiej i niemieckiej (współredakcja: Jolanta Baran, Tadeusz Gałkowski), czy jednej z popularniejszych w kręgu surdopedagogów, wydanej w 2010 roku, publikacji *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej* (współredakcja: Katarzyna Plutecka).

Prace naukowo-badawcze Anieli Korzon dotyczyły sytuacji dziecka niesłyszącego i stanowiły pionierskie osiągnięcia włączające inne dyscypliny nauki do terapii osób niepełnosprawnych. Szczególne miejsce zajmuje tu wsparcie komunikacji werbalnej w procesie kształtowania kompetencji dziecka niesłyszącego. Zagadnieniu wprowadzania alternatywnych i wspomagających form komunikacyjnych oraz ocenie ich skuteczności w procesie edukacji poświęciła wiele prac, w tym jedną z najważniejszych pozycji w dorobku naukowym, będącą jednocześnie rozprawą

habilitacyjną, wydaną w 1996 roku *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Inne, nie mniej znaczące pozycje, takie jak: *Znaczenie języka migowego we wczesnej komunikacji dzieci z zaburzeniami słuchu* (2003), czy *Spór o sposób porozumiewania się wyrazem autonomii osób głuchych* (2010), stanowiły rozważania dotyczące zasadności stosowania systemu migowego, możliwości komunikacji oralnej u osób niesłyszących czy ugruntowania multimodalności w przekazywaniu treści w komunikacji społecznej.

W publikacjach Pani Profesor Anieli Korzon odnajduje się także prace dotyczące wpływu technologizacji, warunków akustycznych oraz protetyki słuchu na możliwości prowadzenia skutecznej terapii dziecka niesłyszącego. Do kluczowych pozycji z tego obszaru należą: monografia – *Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu* (1994), opublikowana w 2001 roku na łamach czasopisma „Audiofonologia”, rozprawa *Wpływ warunków akustycznych na odbiór słuchowy u dzieci z wadą słuchu*, a także artykuły: *Stosowanie metod informatycznych w diagnostyce i terapii pedagogicznej niepełnosprawnych* (2003), *Implanty ślimakowe w rehabilitacji osób z uszkodzonym narządem* (2010), *Implanty ślimakowe – wiedza, doświadczenie i oczekiwania pedagogów i osób z wadą słuchu* (2011).

Wiele uwagi Profesor Aniela Korzon poświęciła także relacjom rodzinnym oraz współpracy rodziców i terapeutów na gruncie oddziaływań terapeutycznych. O potrzebie wsparcia rodzin, wpływie oddziaływań wychowawczych na proces terapii pisała m.in. we wspomnianych już *Listach o wychowaniu dziecka z wadą słuchu* oraz w następujących publikacjach:

- *Rodzina młodzieży niesłyszącej jako model jej aspiracji i planów życiowych* (2001),
- *Organizacja poradnictwa dla rodziców dzieci z wadą słuchu* (2001),
- *Współpraca rodziców z przedszkolem i szkołą warunkiem integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (2001),
- *Wybrane determinanty udziału rodziców we wczesnej rehabilitacji dziecka z wadą słuchu* (2002),
- *Terapia rodziców dziecka niepełnosprawnego jako warunek efektów wczesnej rehabilitacji* (2005),
- *Rola matki w rozwoju kompetencji językowej dziecka z wadą słuchu* (2007),
- *Rodzeństwo osób niepełnosprawnych* (2008),
- *Ewolucja stosunku rodziców do dziecka niepełnosprawnego* (2013).

Publikacje Profesor Korzon dotyczą szeroko rozumianej terapii dziecka z niepełnosprawnością. W swoich pracach poruszała kwestie interdyscyplinarnej diagnozy, wczesnej interwencji, wychowania słuchowego (w odniesieniu do dzieci z wadą słuchu), prowadzenia kompleksowych oddziaływań terapeutycznych. Spośród wielu prac dotyczących zasad organizowania i prowadzenia oddziaływań rehabilitacyjno-edukacyjnych do najwybitniejszych można zaliczyć:

- *Rozwiązywanie problemów przez dzieci niesłyszące a treści programu nauczania klas początkowych* (2005),

- *Wpływ diagnozy o niepełnosprawności dziecka na podjęcie pracy rehabilitacyjnej przez rodziców* (2005),
- *Terapia rodziców dziecka niepełnosprawnego jako warunek efektów wczesnej rehabilitacji* (2005),
- *Edukacja niepełnosprawnych warunkiem wyrównywania ich szans w zjednoczonej Europie* (2006),
- *Wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu* (2006),
- *Zajęcia usprawniające i korekcyjne w rehabilitacji dziecka z wadą słuchu* (2008),
- *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych w wybranych zakresach życia osobistego i zawodowego* (2009),
- *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością różnego typu w klasach integracyjnych* (2011).

Jako głęboko wierząca humanistka i wspierająca idee równych szans rozwojowych, część życia zawodowego poświęciła badaniom nad skutecznością integracji osób z niepełnosprawnością sensoryczną oraz sytuacji społeczno-ekonomicznej niesłyszących. O dylematach, zagrożeniach edukacji integracyjnej, trudnościach i uwarunkowaniach procesu edukacji inkluzyjnej Aniela Korzon pisała w artykułach: „Za” i „przeciw” integracji niesłyszących w świecie słyszących (2002), *Integracja – izolacja – segregacja w rehabilitacji niesłyszących uczniów* (2004), *Od dyskryminacji do integracji niesłyszących* (2006), *Edukacja niepełnosprawnych warunkiem wyrównywania ich szans w zjednoczonej Europie* (2006), *Wpływ obrazu szkoły na dalszą drogę edukacyjną młodzieży niesłyszącej* (2007), *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością w różnego typu klasach integracyjnych* (2011), *Wsparcie studentów niesłyszących na drodze ku wyższemu szczeblom edukacji* (2011), *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością różnego typu w klasach integracyjnych* (2011), natomiast o funkcjonowaniu i sytuacji społeczno-ekonomicznej osób niepełnosprawnych między innymi w pracach *Niezależność i samodzielność niepełnosprawnych warunkiem pełnej rehabilitacji* (2002), *Sytuacja społeczno-ekonomiczna osób niesłyszących* (2002), *Poczucie tożsamości osób niesłyszących* (2005), *Ewolucja stosunku sprawnych do niepełnosprawnych – od dyskryminacji do akceptacji i ich autonomii* (2008), *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych w wybranych zakresach życia osobistego i zawodowego* (2009). Zainteresowania naukowo-badawcze Anieli Korzon obejmują również szeroko pojętą jakość życia osób z niepełnosprawnością, czego wyrazem są rozprawy: *Niezależność i samodzielność niepełnosprawnych warunkiem pełnej rehabilitacji* (2002), *Świat wartości i wzorów osobowych młodzieży niesłyszącej* (2003), *Przyjaźń jako wartość w relacjach interpersonalnych młodzieży niepełnosprawnej* (2007), *Lęki i niepokoje dziecka niesłyszącego* (2008), *Dziecko głuche – jego potencjał rozwojowy* (2008), *Uprzedzenia czy poczucie bezradności społecznej słyszących wobec ciszy głuchych* (2010), *Wartość twórczości osób niesłyszących dla wychowania przez sztukę dzieci i młodzieży z wadą słuchu* (2011).

Jako dydaktyk szkoły wyższej partycypujący w proces kształcenia przyszłych surdopedagogów zwracała również uwagę na pozycję, kompetencje nauczyciela

oraz relacje i partnerstwo w diadzie uczeń – wychowawca. Do opracowań opisujących podstawy pedeutologii i jej znaczenia w procesie edukacji i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością należą m.in. *Specyfika wzajemnej relacji nauczyciel–uczeń w procesie kształcenia dzieci niepełnosprawnych* (2001), *Niesłyszący surdopedagog w szkole dla niesłyszących* (2002), *Integracja – Nauczyciel – Wychowanie* (2004), *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych a kompetencje nauczyciela* (2005), *Wiedza nauczycieli i uczniów szkół masowych o niepełnosprawnych* (2007), *Motywy wyboru zawodu pedagoga specjalnego* (2008), *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych – potrzeba specjalnych kompetencji nauczyciela szkoły ogólnodostępnej* (2009), *Pedagog specjalny – myśli i poglądy Marii Grzegorzewskiej współcześnie odczytane* (2010).

Pani Profesor Aniela Korzon jest nie tylko autorką wybitnych prac naukowych, lecz również członkiem wielu rad wydawniczych i programowych, kolegiów i zespołów redakcyjnych. Jako członek komitetu naukowego współtworzy koncepcje wielu czasopism naukowych, np. „Szkoła Specjalna”, „Audiofonologia”, „Nowa Audiofonologia”, jak również serię wydawniczą *Integracja – Nauczyciel – Wychowanie*. Od 1950 roku jest zasłużonym członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego, Polskiego Związku Głuchych, należy również do Polskiego Stowarzyszenia Osób Niepełnosprawnych i Polskiego Komitetu Audiofonologii, gdzie pełni funkcję przewodniczącej Komisji Terminologicznej, dodatkowo jest członkiem trzech komisji naukowych oraz komisji rewizyjnej. Reprezentuje polskich naukowców w Międzynarodowym Biurze Audiofonologii, Niemieckim Biurze Audiofonologii oraz pełni funkcję członka Rady Nadzorczej Fundacji In Corpore w siedzibą w Katowicach.

Kariera naukowo-dydaktyczna prof. Korzon bazowała i nadal bazuje na współpracy międzynarodowej. Jako wybitny specjalista otrzymywała zaproszenia do udziału w najważniejszych konferencjach i kongresach audiofonologicznych organizowanych m.in. przez International Bureau for Audiophonologie (BIAP), Światową Federację Głuchych oraz najważniejsze podmioty kształtujące światowe trendy w rehabilitacji osób niesłyszących i słabosłyszących, takie jak prof. Susanne Schmid-Giovannini czy prof. Armina Löwe. Wygłaszała referaty na licznych krajowych oraz międzynarodowych konferencjach i kongresach m.in. w Austrii, Belgii, Bułgarii, Czechosłowacji, Grecji, Hiszpanii, Francji, Japonii, Niemiec, Portugalii, Szwajcarii, ZSRR. Najważniejsze wydarzenia, w których Pani Profesor wzięła udział to:

- 150 Konwencja Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP), np. w Aguio Lu-gano, Toledo, Cascais, Nivelles, Korfu, Rodos, Gran Canaria, Innsbruck, Pertisau, Majorka, Weiskirchen, Bruksela, Aschau,
- Światowe Kongresy Federacji Głuchych w Warnie (1979) i Tokio (1991),
- III Europejski Kongres Naukowy Pedagogiki Społecznej w Lüneburgu (1993),
- Internationaler Arbeitskreis w Sonneberg (1994),
- Konferencja Surdopedagogiki organizowana przez Uniwersytet w Monachium, w Heidelbergu.

Należy zaznaczyć, że szczególne miejsce w zakresie prezentacji wyników badań i własnych perspektyw naukowych zajmuje udział Pani Profesor w konferencjach skierowanych do pedagogów specjalnych, jak choćby te organizowane cyklicznie przez: Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Uniwersytet Szczeciński, Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Wrocławski czy Uniwersytet Rzeszowski.

Aktywność zawodowa, osiągnięcia naukowo-dydaktyczne zaowocowały licznymi odznaczeniami i nagrodami od władz uczelni za wkład w polską naukę, ale również kształcenie i wychowanie młodych ludzi. W 1976 roku uhonorowana została Złotym Krzyżem Zasługi, w 1980 roku Złotą Odznaką Związku Nauczycielstwa Polskiego, w 1983 roku Złotą Odznaką Polskiego Związku Głuchych, w 1987 roku Nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a w 1991 roku otrzymała Medal Komisji Edukacji Narodowej. W 2008 roku odebrała Nagrodę Ministra Edukacji. Może również poszczycić się licznymi odznaczeniami i wyróżnieniami rektorów polskich uczelni, w tym w 2011 roku Medalem Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Podsumowując, pragniemy po raz kolejny zaznaczyć, że uczniowie Pani Profesor dziękują za wsparcie w trakcie naszej drogi zawodowej, zupełnie jak wtedy, kiedy Pani Profesor Aniela Korzon prowadziła nas, będąc promotorem, a raczej mentorem. Ten artykuł to dla nas coś więcej niż biogram, to podziękowanie za wyrazy szacunku okazywane podczas współpracy, za życzliwość i ogrom serdeczności, jakim obdarowała nas jakże wspaniała i skromna Osoba, profesor zwyczajny, doktor habilitowany Aniela Korzon. Podziękowaniem za spotkanie – „nachylenie naukowe” z Szanowną Panią Profesor niech będzie fragment wiersza *„Wybrzeża pełne ciszy”* Karola Wojtyły.

Ktoś się długo pochylał nade mną.
Cień nie ciążył na krawędziach brwi.
Jakby światło pełne zieleni,
Jakby zieleń, lecz bez odcieni,
Zieleń niewysłowiona, oparta na kroplach krwi.
To nachylenie dobre, pełne chłodu zarazem i żaru,
Które się we mnie osuwa, a pozostaje nade mną,
Chociaż przemija opodal – lecz wtedy staje się wiarą i pełnią.
To nachylenie dobre, pełne chłodu zarazem i żaru,
Taka milcząca wzajemność.

Literatura

- Augustynek P. i in. (red.) (2014), *Who is Who w Polsce*, Wydawnictwo Publishing Ltd., London-England.
- Gasik W., Pańczyk J. (1997), *Czołowi polscy pedagodzy specjaliści oraz absolwenci PIP i WSP z lat 1971–1996*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Hampel J., Kiryk F., Pietrzkiewicz I. (red.) (2006), *Leksykon Profesorów Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1946–2006*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Wojtyła K. (2003), *Miłość mi wszystko wyjaśniła. Wiersze i poematy*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Netografia

- <http://www.dsw.edu.pl/nauka-i-badania/aktualnosci-nauka-i-badania/aktualnosc/news/nominacja-profesorska-dla-anieli-korzon/> (dostęp: 15.05.2015)
- <http://www.dsw.edu.pl/wydzial-nauk-pedagogicznych/badania-i-wspolpraca/biogramy-pracownikow-naukowych/dr-hab-aniela-korzon/> (dostęp: 15.05.2015)
- <http://www.bg.up.krakow.pl/biografik/?tag=korzon-aniela> (dostęp: 15.05.2015)
- <http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/ludzieNauki?rtype=opis&objectId=35294&lang=pl> (dostęp: 15.05.2015)

Professor Aniela Korzon

Abstract

Participation in international and nation conferences, many articles, monographies and an enormous workforce put into didactic work. The next group of graduates wishes to thank for the enormous help, support, just like when Aniela Korzon has lead us - being a promoter, or a mentor, not only in professional life, but also in the personal one. This article is something more than a biogramme for us, it is an acknowledgement of the infinite good, kindness, support and a lot of cordiality that was given to us by that marvellous and humble person, professor Aniela Korzon.

Keywords: special pedagogy, Aniela Korzon, professor, authority

Anna Czyż

surdopedagog, logopeda, protetyk słuchu, adiunkt w Katedrze Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania badawcze: biopsychospołeczne funkcjonowanie osób z uszkodzonym narządem, alternatywne sposoby komunikacji, wpływ protezowania na jakość komunikacji osób niesłyszących i słabosłyszących, idea inkluzji społecznej osób niepełnosprawnych.

Katarzyna Plutecka

surdopedagog, logopeda, profesor nadzwyczajny w Katedrze Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania badawcze: problematyka szeroko rozumianej komunikacji dzieci niesłyszących i słabosłyszących, funkcjonowanie dziecka niesłyszącego i słabosłyszącego w środowisku rodzinnym, edukacja ucznia niesłyszącego i słabosłyszącego.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Sławomir Olszewski

Prof. dr hab. Bronisław Urban (1942–2014)

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (od 1 października 1999 roku Akademii Pedagogicznej) prof. Bronisław Urban był zatrudniony w latach 1994–2000, najpierw na stanowisku adiunkta (1994–1997), a następnie na stanowisku profesora (1998–2000). Profesor prowadził zajęcia na studiach dziennych, zaocznych oraz podyplomowych, wypromował 42 magistrów pedagogiki specjalnej na studiach stacjonarnych i 33 na studiach niestacjonarnych.

W tym czasie pełnił funkcję członka Rady Katedry Pedagogiki Specjalnej. Uczestniczył w zebraniach pracowniczych, służył pracownikom Katedry swoim doświadczeniem i nowatorskim spojrzeniem, na pojawiające się w trakcie zmian organizacyjnych problemy (Akta osobowe Archiwum UP, Arch 1635/99).

Bronisław Urban urodził się 27 lipca 1942 roku w Radgoszczy na ziemi tarnowskiej. Całe swoje naukowe życie profesor Urban związany był z Uniwersytetem Jagiellońskim. W 1966 roku, bezpośrednio po ukończeniu studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim i obronie pracy magisterskiej, został zatrudniony w charakterze asystenta w Katedrze Pedagogiki UJ. Tytuł doktora nauk humanistycznych uzyskał w 1972 roku. Napisana pod kierunkiem Jana Konopnickiego praca doktorska dotyczyła niedostosowania społecznego młodzieży. W tym też czasie awansował na stanowisko adiunkta w Instytucie Pedagogiki UJ. Na podstawie ogólnego dorobku naukowego i przedłożonej rozprawy habilitacyjnej *Niedostosowanie społeczne w domach dziecka* w 1984 roku uzyskał tytuł doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej. Natomiast w 1997 roku tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych. W 2000 roku objął stanowisko profesora zwyczajnego w Instytucie Pedagogiki UJ.

Profesor Bronisław Urban był organizatorem i długoletnim kierownikiem Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji w Instytucie Pedagogiki UJ

(1990–2012), pełnił również funkcję zastępcy Dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego (1988–1996), a w latach 2000–2002 był jego dyrektorem.

Poza Uniwersytetem Jagiellońskim pracował również na innych uczelniach. Swoje życie zawodowe wiązał m.in. ze Studium Pedagogicznym AGH w Krakowie, Studium Psychologii i Pedagogiki na Politechnice Krakowskiej, Katedrą Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Katedrą Pedagogiki Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach, z Pedagogium Wyższą Szkołą Nauk Społecznych w Warszawie, a także z Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej.

Zmarł 26 lutego 2014 roku, po ciężkiej i długotrwałej chorobie. Spoczął na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie.

Prof. dr hab. Bronisław Urban wymieniany jest wśród najbardziej znaczących przedstawicieli współczesnej polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej (Sękowska 1998: 60; Ambrozik 2006: 283; Konopczyński 2014: 10). Był uczniem Jana Konopnickiego, kontynuatorem i głównym reprezentantem stworzonej przez niego Krakowskiej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, która jak pisała Zofia Sękowska (1998: 60), „zasłużyła się opracowaniem licznych narzędzi diagnostycznych oraz pogłębianiem problematyki psychologicznej niedostosowania społecznego i resocjalizacji”.

Zainteresowania naukowe Profesora Urbana były zogniskowane wokół następujących zagadnień (Kowolik 2015: 60):

- niedostosowanie społeczne i zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży – rozmiary zjawiska, typologie, diagnozowanie, uwarunkowania i profilaktyka,
- profilaktyka w instytucjach wychowawczych i środowisku lokalnym,
- doskonalenie instytucji resocjalizacyjnych w oparciu o nowe koncepcje teoretyczne i metodyczne.

W ramach wymienionych zagadnień Profesor Bronisław Urban podejmował różnego rodzaju działania łączące rozległy zamysł teoretyczny z poczynaniami o charakterze empirycznym. Znalazło to swój wyraz przede wszystkim w publikacjach naukowych, których Bronisław Urban był autorem lub też współautorem (por. dołączony wykaz wybranych publikacji prof. B. Urbana). Zwracał w nich uwagę zarówno na socjologiczny, jak i psychologiczny wymiar niedostosowania społecznego, a także przestępczości. Wskazywał na znaczenie uwarunkowań tych zjawisk, mających źródła w anomijnym charakterze społeczeństwa okresu transformacji ekonomiczno-społecznej, relatywizmie moralnym i współczesnych ideologiach, z postmodernizmem na czele (Urban 2000). Nie umniejszał przy tym znaczenia zmiennych osobowościowych, takich jak typ kontroli, samoocena, i środowiskowych – postaw rodzicielskich i typu kontroli rodzicielskiej, interakcji emocjonalnych w rodzinie, relacji między rodziną a szerszym środowiskiem lokalnym, wpływu grup rówieśniczych (Urban 2000).

Skuteczność działań profilaktycznych i terapeutycznych profesor Urban upatrywał w przyjęciu ścisłego określenia samego pojęcia niedostosowania społecznego i stosowania wobec niego jednolitych kryteriów diagnostycznych (Urban 2001: 302).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dokonania Profesora Urbana dotyczące typologii (szczególnie zaś empirycznej weryfikacji zachowań niekonsekwentnych) i diagnozowania niedostosowania społecznego. Bronisław Urban współuczestniczył pod kierunkiem Jana Konopnickiego w zaadaptowaniu na bazie tzw. koncepcji Stotta-Konopnickiego do potrzeb diagnostycznych w naszym kraju arkusza Dukinfielda H. Stotta, natomiast w późniejszych latach dokonał adaptacji zespołu technik badawczych Thomasa M. Achenbacha, w celu zastosowania ich w badaniach nad rozmiarami i rodzajami zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży.

Profesor Urban zwracał uwagę, iż „zasadniczym warunkiem skuteczności wszelkiej profilaktyki i terapii jest wczesna diagnoza, dająca możliwość określenia genezy i rozmiarów społecznego niedostosowania w poszczególnych środowiskach wychowawczych, ustalenia jego rodzajów i doboru adekwatnych form, metod terapii” (Urban 2001: 307).

Na bazie dokonań diagnostycznych kierowanego przezeń zespołu badawczego i profilaktyczno-terapeutycznego wskazywał na mankamenty działań podejmowanych w przypadku niedostosowania społecznego, podkreślając brak badań diagnostyczno-selekcyjnych, obejmujących szeroki ogół dzieci i młodzieży, niesłuszne redukowanie oddziaływań resocjalizacyjnych do resocjalizacji zakładowej, brak zróżnicowania oddziaływań resocjalizacyjnych ze względu na typ i stopień przejawianych zaburzeń, niewielką popularność rozwiązań alternatywnych w porównaniu z tradycyjnymi formami resocjalizacji opartymi na ograniczaniu wolności, brak specjalistycznych instytucji funkcjonujących w środowiskach lokalnych (Urban 2001).

Profesor Urban odwołując się do krajowych doświadczeń i zagranicznych rozwiązań zwracał uwagę na potrzebę stworzenia skutecznego, skoordynowanego systemu profilaktyki w środowisku lokalnym, opartego na mocnych teoretycznych i empirycznych podstawach. Systemu, który bazując na integracji młodzieży przejawiającej zaburzenia w zachowaniu z rówieśnikami w środowisku lokalnym mógłby stanowić alternatywę dla systemów instytucjonalnych opierających się na pozbawianiu wolności (Urban 1997).

Profesor był autorem i recenzentem licznych prac naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej, przede wszystkim zaś pedagogiki resocjalizacyjnej. Twórczość Profesora Urbana świadczy o szerokiej erudycji autora, nie unikającego odniesień do zagranicznej literatury przedmiotu, ukazującego analizowane treści w szerokim kontekście zjawisk współczesnego świata. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę również na popularyzatorski aspekt działań podejmowanych przez Profesora Urbana, obok rozpowszechnienia typologii Thomasa M. Achenbacha, opracowania procedur zastosowania ich w diagnozie, profesor Urban spopularyzował w Polsce teorię napięcia w opracowaniu Roberta Agnew (Urban 2000). Profesor Urban był również

współautorem podręczników akademickich prezentujących dorobek i najnowsze osiągnięcia pedagogiki resocjalizacyjnej (*Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży* – współredaktor: Franciszek Kozaczuk, Rzeszów 1997, 2001, 2004; *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna t. 1 i t. 2* – współredaktor: Jan M. Stanik, Warszawa 2008).

Zainteresowania naukowe oraz doświadczenie zawodowe Profesora znalazły swój wyraz również w podejmowanej przez Niego działalności organizacyjnej.

Profesor Bronisław Urban był zastępcą Przewodniczącego, potem Sekretarzem Naukowym Komisji Nauk Pedagogicznych PAN (oddział w Krakowie). Oddział ten został powołany w 1957 roku „celem integrowania środowiska naukowego Krakowa, aktywizowania go do twórczej pracy naukowej, inicjowania badań naukowych oraz wdrażania i upowszechniania ich wyników”, (<http://www.krakow.pan.pl/historia/>). Profesor pełnił również funkcję prezesa Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

W latach 1978–1990 był członkiem Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki Specjalnej przy Ministrze Oświaty i Wychowania (Kowolik 2015: 62).

Bronisław Urban od 1997 roku był członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich (Kosętko 2010: 71). Do zadań tego ośrodka należało: „prowadzenie prac mających na celu doskonalenie form i metod procesu dydaktycznego w uczelniach kształcących nauczycieli, analizowanie planów i programów studiów, dokonywanie analiz i ocen procesu dydaktycznego, określanie roli i miejsca przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych w kształceniu nauczycieli, organizowanie konferencji naukowych, szkół dydaktycznych, posiedzeń zespołów kierunkowych, inicjowanie opracowań podręczników, skryptów, przewodników metodycznych, redagowanie i wydawanie „Problemów Studiów Nauczycielskich”, „Biuletynu Informacyjnego COMSN” i po konferencyjnych materiałów naukowych (Kosętko 2010: 70).

Bronisław Urban opracował wraz z zespołem autorskim na życzenie MEN w ramach prac badawczych Ośrodka część *Raportu o kształceniu nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach* dotyczącą pedagogiki resocjalizacyjnej (Kosętko 2010: 73). W tym miejscu wśród pełnionych przez Profesora Urbana funkcji wymienić należy także członkostwo w Komisji ds. Stopni Zawodowych, następnie kierowanie Komisją Kwalifikacyjną Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Krakowie, a także udział w pracach utworzonej przy Ministrze Edukacji Narodowej Rady ds. Kształcenia Nauczycieli.

Profesor był również rzeczoznawcą w powołanym przez Senat RP zespole ds. reformy systemu resocjalizacji nieletnich (<http://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/in-memoriam>).

Istotną częścią działalności organizacyjnej Profesora Urbana był udział w pracach Zespołu Pedagogiki Specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, następnie przewodniczenie reprezentującemu środowisko pedagogów resocjalizacyj-

nych w Polskiej Akademii Nauk Zespołowi Pedagogiki Resocjalizacyjnej¹. Zadania tego zespołu koncentrują się wokół problematyki kształcenia pedagogów resocjalizacji i dotyczą opracowania raportu nt. specyfiki i potrzeb w zakresie kształcenia; analizy planów i programów nauczania przedmiotów z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej i profilaktyki społecznej, analizy standardów kształcenia na różnych kierunkach studiów, analizy Krajowych Ram Kwalifikacji, kompetencji studentów oraz celów i efektów kształcenia, na uczelniach wyższych w Polsce, analizy planów i programów nauczania realizowanych w ramach specjalności resocjalizacja na I i II stopniu kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, opracowania metodologicznych aspektów projektu, m.in. w obszarze propozycji analizy sylabusów, gromadzenia i interpretowania danych oraz ich kodowania, a także studenckich praktyk pedagogicznych (<http://pedagogium.pl/o-nas>).

Profesor Bronisław Urban zainicjował powstanie czasopisma naukowego „Resocjalizacja Polska”. Pełnił w nim funkcję przewodniczącego Rady Naukowej. Był również redaktorem naczelnym rocznika pedagogicznego „Edukacja, Wychowanie, Resocjalizacja” wydawanego w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej.

Dzieło Profesora Bronisława Urbana to przykład upominania się o podmiotowe traktowanie człowieka, humanizmu w kreowanych procedurach i zasadach postępowania pedagogicznego oraz odgrywania roli nauczyciela-mistrza w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej” (Bałandynowicz 2011: 11).

Zasługi Profesora Bronisława Urbana i znaczenie Jego działań w kształtowaniu polskiej pedagogiki specjalnej są bezsprzeczne – nie sposób opisać je w pełni bez uwzględnienia jeszcze jednego czynnika. Ten czynnik stanowią studenci, uczniowie, współpracownicy Profesora Urbana. Profesor Bronisław Urban przez prawie pół wieku pracy zawodowej był dla wielu osób nauczycielem, promotorem, recenzentem podejmowanych przez nich działań, autorytetem, mistrzem, również przyjacielem. Pomagał im nakreślać cele, sugerował kierunek działań, poszerzał horyzonty, służył swoją wiedzą i mądrością. Wielu spośród Jego uczniów stało się/stanie się mniej lub bardziej świadomymi kontynuatorami działań Profesora. O dziele Profesora Bronisława Urbana w najdoskonalszy sposób świadczą i świadczyć będą działania Jego studentów, Jego uczniów i współpracowników.

Literatura

Akta osobowe Archiwum UP, Arch 1635/99.

Ambrozik W. (2006), *Pedagogika resocjalizacyjna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.

Bałandynowicz A. (2011), *Osiągnięcia profesora zw. dr. hab. Bronisława Urbana w pracy naukowo-badawczej, dydaktycznej i organizacyjnej*, [w:] *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, A. Kieszowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

¹ Wcześniej – Sekcji Pedagogiki Resocjalizacyjnej przy Zespole Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

- Konopczyński M. (2014), *Wstęp*, „Resocjalizacja Polska”, 8, 9–11.
- Kosętko H. (2010), *Zespół Pedagogiki Specjalnej COMSN i jego wkład w rozwój pedagogiki specjalnej*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, J. Wyczęsany, E. Dyduch (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Kowolik P. (2015), *Mistrz polskiej resocjalizacji. Bronisław Urban (1942–2014) w pierwszą rocznicę śmierci*, „Alma Mater. Miesięcznik Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 171–172, 60–63.
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Urban B. (1997), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Urban B. (2001), *Pedagogika osób niedostosowanych społecznie*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykciak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Netografia

- <http://pedagogium.pl/o-nas/zespole-pedagogiki-resocjalizacyjnej-komiteu-nauk-pedagogicznych.html>
- <http://www.krakow.pan.pl/historia/>
- http://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/in-memoriam/lista-pamieci?p_p_id=56_INSTANCE_Sg59wTiMMCTi&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&groupId=10172&articleId=72344428

Wykaz wybranych publikacji prof. dra hab. Bronisława Urbana

Monografie autorskie

- Urban B. (1982), *Niedostosowanie społeczne w domach dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (1993), *Wybrane zagadnienia teorii wychowania*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej im. Tadeusza Kościuszki, Kraków.
- Urban B. (1995), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków (wyd. II – 1997; wyd. III – 1999; wyd. IV – 2000).
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2012), *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Prace pod redakcją

- Kozaczuk F., Urban B. (red.) (1997), *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów (wyd. II – 2001; wyd. III – 2004).
- Kubik W., Urban B., (red.) (2005), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Materiały z konferencji z okazji setnej rocznicy urodzin i dwudziestej piątej rocznicy śmierci profesora Jana Konopnickiego, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”, Kraków.

- Urban B. (red.) (1990), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży w środowisku otwartym*. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 23–24 listopada 1987 r., „Zeszyty Naukowe UJ”, 12, Kraków.
- Urban B. (red.) (1998), *Problemy współczesnej patologii społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (red.) (2001), *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Urban B. (red.) (2001), *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (red.) (2004), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży: skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, Mysłowice.
- Urban B. (red.) (2007), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała A. Hłonda, Mysłowice.
- Urban B. (red.) (2010), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, Mysłowice; Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Urban B., Barczyk P.P. (red.) (2014), *Agresja i przemoc w środowiskach i instytucjach*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, Mysłowice.
- Urban B., Konopczyński M. (red.) (2012), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B., Stanik J.M. (red.) (2008), *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*. T. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa.
- Urban B., Stanik J.M. (red.) (2008), *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*. T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa.
- Polak K., Urban B. (red.) (2003), *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych: (materiały z międzynarodowej konferencji naukowej, Kraków 10–11 maja 2002 roku)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Wybrane artykuły

- Urban B. (1971), *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych: (materiały z międzynarodowej konferencji naukowej, Kraków 10–11 maja 2002 roku)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków. *Niekonsekwencje jako rodzaj społecznego niedostosowania*, „Rocznik Pedagogiczny PAN”, 1.
- Urban B. (1972), *Poziom intelektualny dzieci społecznie niedostosowanych*, „Biuletyn TWWP”.
- Urban B. (1972), *Przydatność syndromu niekonsekwencji arkusza diagnostycznego D.H. Stotta w określaniu rodzaju i wykrywaniu przyczyn społecznego niedostosowania dzieci*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”, 17.
- Urban B. (1973), *Rozmiary i rodzaje społecznego niedostosowania na terenie województwa zielonogórskiego*, Wydawnictwo Kuratorium w Zielonej Górze, Zielona Góra.
- Urban B. (1975), *Rozmiary i rodzaje niedostosowania społecznego w domach dziecka*, „Rocznik Pedagogiczny PAN”, t. III.

- Urban B. (1979), *Współwystępowanie symptomów wrogości i zahamowania u dzieci społecznie niedostosowanych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”, 30.
- Urban B. (1975), *Znaczenie zgodności danych z obserwacji przy ustalaniu rodzaju społecznego niedostosowania dzieci*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie”, XX.
- Urban B. (1980), *Trafność diagnozy społecznego niedostosowania w świetle badań katamnestycznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”, 32.
- Urban B. (1981), *Rozmiary i rodzaje społecznego niedostosowania a przejawy przestępczości młodzieży z zakładów poprawczych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, XXVII.
- Urban B. (1985), *Diagnoza i selekcja dzieci społecznie niedostosowanych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 10.
- Urban B. (1987), *Teorie psychologiczne i koncepcje badawcze społecznego niedostosowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”.
- Urban B. (1988), *Jan Konopnicki (1905–1980)*, „Szkoła Specjalna”, 4.
- Urban B. (1989), *Założenia poznawczych teorii osobowości w interpretacji społecznego niedostosowania*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, XLII.
- Urban B. (1989), *Problem badania wyników i ocena postępów resocjalizacji*, [w:] *Zakład poprawczy – koncepcje i rzeczywistość. Materiały z sympozjum naukowego*, Krynica 12–13 maja 1987.
- Urban B. (1989), *Profilaktyczno-resocjalizacyjna funkcja szkoły*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży w środowisku otwartym: materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 23–24 listopada 1987 r.*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 12.
- Urban B. (1990), *Teoretyczno-metodologiczne wyznaczniki tworzenia lokalnego systemu profilaktyki społecznej*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży w środowisku otwartym: materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 23–24 listopada 1987 r.*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 2.
- Urban B. (1991), *Profilaktyka społeczna w środowisku lokalnym a proces uspołecznienia szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny PAN”.
- Urban B. (1992), *Słownictwo wychowanków opiekuńczych i resocjalizacyjnych*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”.
- Urban B. (1992), *Zachowania dewiacyjne młodzieży stwierdzone metodą self-report*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” (współautor: Krzysztof Zajączkowski).
- Urban B. (1993), *Ograniczanie patologii społecznej młodzieży poprzez oddziaływania profilaktyczne w środowisku lokalnym*, [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, A. Hulek (red.), Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Urban B. (1995), *Trendy w przestępczości światowej i strategii prewencyjne (1975–1986)*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 3.
- Urban B. (1996), *Zachowania dewiacyjne młodzieży – rozmiary zjawiska i profilaktyka w środowisku lokalnym*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, 7.
- Urban B. (2001), *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, 28.

- Urban B. (2001), *Modele oddziaływań środowiska w procesie patologizacji zachowania młodzieży*, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne”, 8.
- Urban B. (2002), *Represywne i resocjalizacyjne modele ograniczania przestępczości*, „Nauczyciel i Szkoła”, 3–4.
- Urban B. (2003), *Uwarunkowania i możliwości ograniczania patologii społecznej w środowisku młodzieżowym*, „Auxilium Sociale”, 1.
- Urban B. (2003), *Zmienność kryteriów zachowań dewiacyjnych*, „Auxilium Sociale”, 1.
- Urban B. (2004), *Wzmacnianie procesu destygmatyzacji ex-dewianta jako warunek readaptacji społecznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 57.
- Urban B. (2005), *Pedagogika osób niedostosowanych społecznie*, [w:] Pedagogika specjalna, W. Dykik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Urban B. (2006), *Kulturowe kryteria definiowania zachowań dewiacyjnych*, „Pedagogika Społeczna”, 3.
- Urban B. (2008), *Procesy interakcyjne w grupie rówieśniczej jako determinanty odrzucenia i agresji*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 61.
- Urban B. (2008), *Przestępczość młodzieży polskiej na przełomie tysiącleci: rozmiary zjawiska, profilaktyka i resocjalizacja*, „Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego”, 8.
- Urban B. (2009), *Wiedza o agresji jako podstawa skutecznej profilaktyki przestępczości gwałtownej*, „Probacja”, 1.
- Urban B. (2012), *Społeczność lokalna jako źródło zachowań dewiacyjnych i wsparcie dla działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1.

Professor Bronisław Urban (1942–2014)

Abstract

Professor Bronisław Urban (1942–2014) was an employee of the Special Pedagogy Department in the years 1994–2000. Above all, though, throughout all his academic life he was connected with the Jagiellonian University.

The scientific achievements of professor Urban concentrate around the threats of social maladjustment and disorders in the behaviour of children and adolescents (range of the phenomenon, typologies, diagnosing, conditioning and prevention), prevention in educational institutions and local environment and around improving the functioning of the rehabilitative institutions based on new theoretical and methodical concepts.

Professor Bronisław Urban is mentioned among the most prominent members of the Polish modern rehabilitative pedagogy.

Keywords: rehabilitative pedagogy, social maladjustment, behaviour disorders, social prevention

Sławomir Olszewski

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe dotyczą problematyki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, przejawów i uwarunkowań percepcji własnej przestrzeni życiowej, zachowań agresywnych dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a także tożsamości pedagoga specjalnego.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Małgorzata Trojańska

Prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski

Droga zawodowo-naukowa

Profesor Franciszek Wojciechowski urodził się w 1948 roku. Edukację na poziomie wyższym rozpoczął na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Psychologii i Pedagogiki. Studia ukończył w 1974 roku, przedstawiając pracę magisterską na temat *Wpływu nauczania problemowo-grupowego na efektywność procesu dydaktycznego w szkole podstawowej*, napisaną pod kierunkiem doc. dr hab. J. Starościaka. Po uzyskaniu tytułu magistra, pragnąc pogłębić swoje wykształcenie, uczęszczał na seminarium naukowe prowadzone przez prof. dr hab. Czesława Kupisiewicza, które poświęcone było zagadnieniom metodologicznym w pedagogice.

Zainteresowania Pana Profesora zaczęły się koncentrować na problematyce osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W 1977 roku ukończył resocjalizację w Studium Podyplomowym Pedagogiki Specjalnej w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Jeleniej Górze. Wynikiem tego było przygotowanie, we współpracy z przedstawicielami Sądu Rodzinnego i dla Nieletnich, raportu na temat sytuacji rodzin problemowych w środowisku wiejskim.

W 1984 roku Profesor Wojciechowski uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie. Rozprawa doktorska pod tytułem *Rodzina jako środowisko wychowawcze dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim* napisana została pod kierunkiem prof. dr. hab. Aleksandra Hulka. Kolejnym etapem w rozwoju naukowym Profesora było nadanie mu w roku 1994 przez radę Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu stopnia doktora habilitowanego. W roku 2010 Profesor Franciszek Wojciechowski uzyskał tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych, którego procedura została podjęta na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zainteresowania naukowe Profesora Wojciechowskiego są wynikiem jego doświadczeń, związanych z pracą na rzecz osób z niepełnosprawnością. Należy podkreślić, że Profesor Wojciechowski pracował jako nauczyciel (posiada II stopień specjalizacji zawodowej w zakresie oligofrenopedagogiki) oraz wizytator,

metodyk Kuratorium Oświaty i Wychowania. Ponadto współpracował z Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym w Rzeszowie w zakresie zdobywania stopni specjalizacji zawodowej dla nauczycieli. Powołano go również na członka Zespołu Kierunkowego Pedagogiki Specjalnej Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich. Profesor brał udział w pracach Polskiego Towarzystwa do Walki z Kalectwem. Niewątpliwie, ogromne znaczenie dla poruszanej problematyki, a tym samym dla rozwoju naukowego Profesora, miało doświadczenie z piętnastoletniej praktyki bycia dyrektorem Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Rzeszowie (po zmianie Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna). Sam Profesor podkreśla znaczenie tego okresu: „Dzięki pracy w poradnictwie edukacyjnym miałem możliwość zdobycia pogłębionego doświadczenia w relacjach bezpośredniej współpracy z gronem licznych specjalistów [...]” (Wojciechowski 2007: 11). Ponadto jak mówi: „praca ta pozwoliła na penetrowanie coraz to nowych zagadnień dziecka niepełnosprawnego w środowisku, celem poszukiwania modelowych rozwiązań wsparcia i pomocy w miejscu zamieszkania”. Jako ekspert reprezentujący środowisko praktyków w poradnictwie, w latach 1994–1998 Profesor uczestniczył w pracach Rady Programowej Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN powołanej przez Ministra Edukacji Narodowej.

Od 1995 roku Profesor Wojciechowski rozpoczął pracę na uczelniach wyższych. W tym samym roku w grudniu został zatrudniony na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, gdzie kierował Zakładem Edukacji Integracyjnej i Poradnictwa. Prowadził w tym czasie wykłady z podstaw integracji, wczesnej interwencji, pedagogiki specjalnej oraz seminaria magisterskie, które w swojej tematyce koncentrowały się wokół cech i prawidłowości psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami oraz wokół zagadnień związanych z sytuacją rodzin wychowujących osoby z trudnościami w rozwoju. W 1997 roku Pan Profesor został powołany na opiekuna naukowo-dydaktycznego kierunku pedagogika specjalna w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej.

Profesor dał się poznać jako pracownik zaangażowany w działalność naukową i pracę dydaktyczną wysoko ocenianą przez kierownictwo katedry oraz studentów (opinia prof. dr hab. Alicji Rakowskiej z dnia 24 marca 1999 i 24 marca 2000 roku Akta osobowe). W tym okresie pod jego kierunkiem pisał pracę doktorską dr Sławomir Olszewski. Ponadto Profesor Wojciechowski uczestniczył w pracach Komisji Egzaminacyjnych związanych z przewodami doktorskimi oraz był recenzentem trzech dysertacji doktorskich: dr Marii Kościółek, dr Katarzyny Parys i dr Ewy Dyduch. Kształcąc przyszłe pokolenia pedagogów specjalnych, Profesor Wojciechowski wypromował liczne grupy magistrantów.

Od 2000 roku pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Zakładzie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji. Obecnie pełni obowiązki kierownika Zakładu Teorii Wychowania i Opieki. Od 2001 roku prowadzi konsultacje z doktorantami. Na obecną chwilę wypromował ich już ośmiu!

Zainteresowania naukowo-badawcze

Głównym nurtem zainteresowań naukowo-badawczych Profesora Franciszka Wojciechowskiego są pedagogiczne kwestie, dotyczące uwarunkowań zaburzeń w rozwoju zachowania, szczególnie zaś zagadnienia rehabilitacji osób z niepełnosprawnością w kontekście rodzinnym. Wieloletnie badania (1981–1982) dotyczące zagadnienia stosunków rodzinnych, w których wychowuje się dziecko z niepełnosprawnością intelektualną zaowocowało monografią pt. *Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie* (1990). Była to jedna z pierwszych publikacji dotycząca wychowania dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w tak szerokim ujęciu. We wstępie czytamy:

[...] zawiera szczegółową analizę podstawowych składników życia rodzinnego, ukazuje życie rodzinne jako całość, a zwłaszcza jej możliwości wychowawcze i rewalidacyjne w powiązaniu ze środowiskiem społecznym, ekonomicznym i kulturalnym (Wojciechowski 1990: 5).

Książka ta niewątpliwie stała się bardzo ważną pozycją dla wszystkich tych, którzy zajmowali się wychowaniem i edukacją dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, tj. rodziców, nauczycieli, wychowawców, jak i studentów pedagogiki specjalnej.

Rozszerzając obszar poszukiwań badawczych o rehabilitację dziecka niepełnosprawnego w kontekście uwarunkowań środowiska społecznego, dalsze prace Profesora Wojciechowskiego skoncentrowały się na sytuacji jednostki z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Rezultatem prowadzonych badań była monografia pt. *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim* (1993). Opracowana została wieloaspektowa analiza sytuacji dziecka niepełnosprawnego. Autor podjął próbę „pedagogicznego spojrzenia na sytuację dziecka niepełnosprawnego przez pryzmat uwarunkowań środowiskowych i zdrowotnych” (Wojciechowski 1993: 5). Wynikiem wieloletnich doświadczeń Profesora Franciszka Wojciechowskiego w pracy diagnostyczno-orzeczniczej i pomocniczej było opracowanie w 2001 roku współautorskiej pracy pt. *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym* (rozdziały: *Rehabilitacja a proces edukacji* oraz *Uwarunkowania, komponenty i ewaluacja procesu rehabilitacji*). W recenzji książki prof. dr hab. Władysław Dykcik określił to opracowanie jako oryginalne, nowatorskie i postępowe. Praca poświęcona jest wprowadzeniu w rozległą i złożoną problematykę procesu rehabilitacji, ukazuje jego wielowymiarowość i wieloaspektowość. Eksponuje przede wszystkim humanistyczno-społeczne i podmiotowe podejście do procesu rehabilitacji. Kolejnym nurtem zainteresowań naukowo-badawczych Profesora Franciszka Wojciechowskiego stała się analiza kwestii niepełnosprawności w odniesieniu do okresu dorastania ujętego w wielu wymiarach. Rezultatem tych badań i analiz była publikacja pt. *Niepełnosprawność – Rodzina – Dorastanie* (2007).

Profesor Franciszek Wojciechowski podejmuje nadal istotne, z punktu widzenia teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, działania tym razem obejmujące tematykę niepełnosprawności dorosłych w kontekście przeżyć z okresu dzieciństwa

i dorastania oraz zagadnienia związane z szeroko pojętym osobowym wymiarem relacji pomocowych aplikowanych w oddziaływaniach ortopedagogicznych. Czekamy zatem na kolejną książkę Pana Profesora.

Odnaczenia i nagrody

Za swoją działalność Profesor Franciszek Wojciechowski został dwukrotnie odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi (1982, 1994). W dowód uznania za wybitne osiągnięcia w pracy dydaktycznej i wychowawczej Profesor otrzymał w 1995 roku nagrodę pierwszego stopnia Ministra Edukacji Narodowej. Za ogromny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej poprzez swoje publikacje i działalność naukowo-dydaktyczną uhonorowano Profesora Wojciechowskiego nagrodą zespołową Ministra Edukacji Narodowej za współautorstwo podręcznika *Pedagogika Specjalna* pod redakcją prof. dr hab. Władysława Dykcika (1998). Profesor otrzymał również nagrodę indywidualną Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego (2002, 2008) za osiągnięcia w pracy naukowej.

Dorobek naukowy

Dorobek naukowy Profesora Franciszka Wojciechowskiego jest imponujący. Profesor jest autorem 4 monografii, jak również kilkudziesięciu artykułów i studiów naukowych (poniżej najważniejsze publikacje i wybrane artykuły i studia).

Książki

- Sowa J., Wojciechowski F. (2001), *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Wojciechowski F. (1990), *Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie*, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne, Warszawa.
- Wojciechowski F. (1993), *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów.
- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność – rodzina – dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Wybrane artykuły i studia

- Wojciechowski F. (2000), *Refleksje nad teoretycznymi i praktycznymi aspektami diagnozy w procesie rewalidacji*, [w:] *Dylematy pedagogiki specjalnej*, A. Rakowska, J. Baran (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Wojciechowski F. (2001), *Nieprzystosowanie społeczne u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie – na przykładzie placówek specjalnych*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, B. Urban (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wojciechowski F. (2001), *Problemy poradnictwa w procesie rewalidacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań (wyd. drugie poszerzone i uaktualnione).

- Wojciechowski F. (2002), *Dialog i spotkanie w procesie rewalidacji*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, E. Górniewicz, A. Krause (red.), Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Wojciechowski F. (2002), *Kwestia niepełnosprawności w pedagogice rodziny. Wybrane problemy*, *Rocznik Pedagogiki Rodziny*, tom V, Wydawnictwo Naukowe Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
- Wojciechowski F. (2003), *Przestrzeń życiowa w niepełnosprawności człowieka*, [w:] *Dorośłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wojciechowski F. (2004), *Szanse i zagrożenia okresu dorastania osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna – kontynuacja tradycji dla przyszłości*, K. Zabłocki, D. Gorajewska (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Wojciechowski F. (2005), *Edukacja na rzecz tworzenia społeczeństwa dla wszystkich. Kontekst niepełnosprawności*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wojciechowski F. (2005), *Wyznaczniki odpowiedzialności rodzicielskiej w procesie rehabilitacji. Próba definiowania*, [w:] *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, H. Cudak, H. Marzec (red.), Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice.
- Wojciechowski F. (2005), *Zasoby rehabilitacyjne rodziny. Kontekst niepełnosprawności okresu dorastania*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Wojciechowski F. (2006), *Wzrastanie ku dorosłości. Kontekst niepełnosprawności człowieka*, [w:] *Poznańska Pedagogika Specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy rozwoju*, W. Dykik, A. Twardowski (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Wojciechowski F. (2007), *Obszary i struktura kompetencji edukacyjnych w kontekście oddziaływań profilaktyczno-korekcyjnych*, [w:] *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, B. Urban (red.), Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach.
- Wojciechowski F. (2008), *Spostrzeganie własnego Ja – przez dorastających – w kontekście niepełnosprawności*, [w:] *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach.
- Wojciechowski F. (2009), *Niepełnosprawność w kontekście doświadczeń życia człowieka*, [w:] *Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, t. IV, T. Żółkowska, J. Ramik-Marzewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Wojciechowski F. (2010), *Człowiek niepełnosprawny. Życie i jego przebieg*, [w:] *Aktywizacja kulturalno-oświatowa i społeczno-gospodarcza środowisk lokalnych*, Wydawnictwo ADV, Kraków.
- Wojciechowski F. (2010), *Dorastanie młodzieży z niepełnosprawnością w kontekście przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych*, B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek (red.), Wydawnictwo Gens, Kielce.
- Wojciechowski F. (2010), *Nauczycielskie formy wsparcia rodzin w edukacji i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela*, P. Barczyk, G. Paprotna (red.), Wydawnictwo GWSP, Mysłowice.

- Wojciechowski F. (2010), *Pedagog wobec potrzeb życiowych i społecznego wsparcia*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, A. Sajdak, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wojciechowski F. (2011), *Problemy adolescencji. Postępowanie profilaktyczne i pomocowe w kontekście niepełnosprawności*, [w:] *Społeczno-pedagogiczne konteksty niepełnosprawności*, T. Żółkowska (red.), Szczecin.

Professor Franciszek Wojciechowski

Abstract

Professor Franciszek Wojciechowski – humanist-pedagogue-special pedagogue. Teacher, inspector, director of the psychological-pedagogical clinic, lecturer on higher education institutions in Poland. The main theme of his research interests are pedagogical issues connected with disabilities in the context of family and adulthood in the widely-understood dimension of help relations used in ortopedagogical interactions.

Keywords: special pedagogue, disabled people rehabilitation in the family context, disabilities issues in relation to the growing up period

Małgorzata Trojańska

pedagog specjalny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Wieloletni Pełnomocnik Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Grażyna Gunia

Prof. PhDr. Victor Lechta, Ph.D.

Życie, edukacja i działalność zawodowa Profesora Victora Lechty są związane z największym miastem i stolicą Słowacji – Bratysławą. W tym mieście urodził się (9 maja 1948 roku), ukończył studia, uzyskał kolejne awanse i tytuły zawodowe.

Po ukończeniu w latach 1967–1972 studiów pięcioletnich na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie otrzymał tytuł magistra w zakresie pedagogiki specjalnej oraz logopedii i rozpoczął pracę jako asystent w swojej macierzystej uczelni w Katedrze Pedagogiki Specjalnej (1972–1986). W kolejnych latach rozwijał swoje zainteresowania naukowe zgodnie z wykształceniem. Po uzyskaniu kolejnych stopni naukowych doktora (PhDr 1973–1974) i doktora habilitowanego (1986) otrzymał w 1992 roku tytuł naukowy profesora. Był pierwszym w historii Słowacji Profesorem Pedagogiki Specjalnej oraz ostatnim z tytułem naukowym zatwierdzonym przez prezydenta Czechosłowacji (wywiad z dn. 21 kwietnia 2015 r., dokumenty wew. IPS).

Jako nauczyciel akademicki Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie Victor Lechta był przez 20 lat inicjatorem, założycielem i kierownikiem Zakładu Logopedii, w latach 2000–2008 pracował w Katedrze Klinicznej Logopedii na Słowackim Uniwersytecie Zdrowotnym, a w latach 2003–2008 stworzył i pełnił funkcję kierownika Centrum dla Dzieci Jąkających – Centrum for Dysfluency. „Szkoła słowacka/bratysławska” pod kierunkiem doktora, a następnie profesora Victora Lechty, stworzyła wiodący ośrodek kształcenia słowackich terapeutów mowy – logopedów, a opracowania teoretyczne w zakresie logopedii były i są doceniane w wielu krajach świata. Swoją działalność naukową Profesor kontynuował na Uniwersytecie w Trnawie. Instytut Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie miał również przywilej współpracy naukowo-dydaktycznej z Victorem Lechtą – w latach 2006–2014 pracował na stanowisku profesora w Instytucie.

Badania naukowe z zakresu pedagogiki specjalnej i logopedii były ściśle związane z praktycznymi doświadczeniami zawodowymi, które Victor Lechta zdobył już w trakcie studiów, jeden dzień w tygodniu odbywał praktykę w szkole, placówce opiekuńczo-wychowawczej lub poradni dla dzieci wymagających interwencji logopedycznej. Pierwsze badania naukowe Victora Lechty dotyczyły zagadnień pedagogiki specjalnej/leczniczej, a przedmiotem szczególnego zainteresowania była diagnoza i terapia mowy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną objętych edukacją specjalną. Ustawiczne kształcenie kontynuował w wielu ośrodkach uniwersyteckich w Europie, m.in. w roku akademickim 1990/91 roku uzyskał międzynarodowy dyplom z zakresu pedagogiki Marii Montessori – Niemieckiej Akademii Rehabilitacji Rozwojowej w Monachium.

Działania naukowe na rzecz teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie pedagogiki specjalnej i logopedii Profesor realizuje nie tylko na terenie uczelni, ale również w ramach działalności słowackich organizacji naukowych, takich jak: Stowarzyszenie Pedagogów Specjalnych, Stowarzyszenie Logopedów, Centrum dla Jąkających się. Jest członkiem rad i zespołów redakcyjnych czasopism naukowych i dydaktycznych: „Pedagogika Specjalna” – Pradze, „Sonderpädagogische Förderung” – Berlinie, „Journal of speech and language pathology” – Polska, „Journal of Pedagogy” – Trnawie, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” – Polska, „Rehabilitacja” i „EFETA” w Bratysławie. Należy zaznaczyć, że jest założycielem i przewodniczącym rady redakcyjnej czasopisma „EFETA”. Ściśle współpracuje z wieloma ośrodkami uniwersyteckimi. Prowadził wykłady głównie w Niemczech (Uniwersytet w Kolonii n/Rhein, Uniwersytet Frankfurt/Main, Akademia Rehabilitacji Rozwojowej Monachium, Uniwersytet w Berlinie i w Monachium). Jako wysokiej klasy specjalista w zakresie terapii mowy był w roku 1993 profesorem wizytującym Uniwersytet w Budapeszcie, w 2006 roku Uniwersytet w Wiedniu, a latach 1995–1997 był członkiem zarządu Europejskiego Forum ds. Kształcenia Podyplomowego Pedagogów Specjalnych w ramach projektu „Phare Lien”. Instytut Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie miał również możliwość współpracy naukowo-dydaktycznej z Victorem Lechtą, ponieważ w latach 2006–2014 pracował na stanowisku profesora.

Profesor Victor Lechta to uznany autorytet w zakresie teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie logopedii i pedagogiki specjalnej. Autor kilkudziesięciu monografii, podręczników, skryptów akademickich, redaktor prac zbiorowych oraz artykułów w czasopismach naukowych, a także prac popularno-naukowych (łącznie wydał 92 publikacji w latach 2007–2011 – dane opracowane na podstawie dokumentów wewnętrznych IPS). Jako uczeń słowackich i czeskich logopedów (Liška, Sovák) kontynuował i stworzył koncepcję logopedii jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Wprowadził i rozwinął określenie „zaburzenia zachowania konwerbalnego”, które jest stosowane w literaturze specjalistycznej w Niemczech, Słowacji, Czechach, Polsce i Rosji (Lechta 1995, 2002). Pierwszy, w czeskiej i słowackiej literaturze poświęconej terapii mowy, zwrócił uwagę na pragmatyczne

aspekty języka oraz wprowadził pojęcia „zaburzonej zdolności komunikacyjnej” oraz „symptomatologiczne zaburzenia zdolności komunikacyjnej”, jako kluczowego przedmiotu badań i działań interwencji logopedycznej realizowanej na trzech wzajemnie się uzupełniających poziomach: diagnozy, terapii i profilaktyki (Lechta 2002, 2011a, b, c, 2013). Jest specjalistą w zakresie balbutologopedii – specjalizacji zawodowej logopedii zajmującej się profilaktyką, diagnozą i terapią osób jękających się (1994, 2004, 2010, 2011a, 2011b, 2013). Opracował historię kształcenia specjalnego na Słowacji w kontekście tendencji obserwowanych w Europie Środkowej oraz sposoby rozwiązań w perspektywie przyszłości. Zajmuje się również problemem edukacji włączającej – stworzył filozofię całościowego ujęcia pedagogiki inkluzyjnej (Lechta 2010a, 2010b, 2011, 2012, 2013a, b, c, 2015).

Działalność naukowa Profesora Victora Lechty jest znana polskim logopedom od ponad 20 lat. W czasopiśmie „Logopedia. Kultura Żywego Słowa”, które wydawane jest od 1960 roku przez Polskie Towarzystwo Logopedyczne w Lublinie, ukazało się kilka opracowań tego Autora. Na Słowacji od lat 90. XX wieku logopedia jest uznawana „za naukę autonomiczną przez Słowacką Akademię Nauk”, ale często u progu trzeciego tysiąclecia traktowano tę samodzielną dyscyplinę, jako dział pedagogiki specjalnej (Lechta, Vánhara, Baláz 1993: 101). Należy zaznaczyć, że słowackie opracowania traktują logopedię jako dziedzinę wiedzy, kierunek studiów i profesję, co sytuuje ją jako samodzielną dyscyplinę naukową o charakterze multiinterdyscyplinarnym (Lechta 2002a, 2011a). W Polsce, pomimo starań Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy i innych stowarzyszeń, logopedia nie ma uporządkowanych form kształcenia logopedów w ramach kierunku studiów i rozwiązań organizacyjnych (standardy kształcenia), i nie jest traktowana jako samodzielna dyscyplina naukowa.

Viktor Lechta w rozważaniach teoretycznych na temat przedmiotu i podmiotu badań logopedii (2002a, 2009, 2011a), tak jak przedstawiciele polskiej logopedii (por. Grabias 2000, Błeszyński 2014), podkreśla odejście od terapii skierowanej wyłącznie na korekcję nieprawidłowej artykulacji głosek (wad wymowy) i objęcie terapią wszystkich płaszczyzn językowych osoby z zaburzoną zdolnością komunikacyjną. Oznacza to „przesunięcie przedmiotu badania od *mówienia do komunikacji*, od *indywidualnego do interindywidualnego* [...] z uwzględnieniem pragmatycznej płaszczyzny językowej” (Lechta 2011a: 16). Zgodnie z przyjętą teorią centralnym pojęciem logopedii jest komunikacja, a „zdolność komunikacji, czyli zdolność człowieka do świadomego i według odpowiednich norm ortofonicznych używania języka jako systemu znaków i symboli w całej jego kompleksowości oraz we wszystkich jego formach, w celu realizowania określonego zamierzenia komunikacyjnego”, jest odzwierciedleniem współczesnego podejścia do egzystencji i funkcjonowania człowieka oraz respektowaniem Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych uchwalonej przez ONZ (Lechta 2011a: 20). Dla praktyki logopedycznej ważna jest diagnoza i terapia zaburzeń zachowania konwerbalnego, które utrudniają realizację zamierzenia komunikacyjnego, np. grymasy i ruchy mimiczne osób jękających się, kiwanie się na

boki osób z autyzmem lub niewidomych. Diagnoza różnicowa między zachowaniem konwerbalnym, a komunikacją niewerbalną wymaga transdyscyplinarnego ujęcia problemu, o którym pisał Profesor Victor Lechta (1995).

Obszarem zainteresowań Victora Lechty jest również pedagogika inkluzyjna. Z inicjatywy Profesora problem wielowymiarowego i interdyscyplinarnego poszukiwania najlepszych z możliwych modeli edukacji dla dzieci niepełnosprawnych i o zróżnicowanych potrzebach, był i jest dyskutowany nie tylko przez pedagogów, ale i innych specjalistów, przedstawicieli różnych krajów, teoretyków i praktyków, na spotkaniach naukowych (cykliczne konferencje w Smolenicach na Słowacji „Transdyscyplinarne aspekty inkluzyjnej pedagogiki”) oraz w formie publikacji (Gunia, Góra 2010). Omawiając całościowe podejście do edukacji włączającej – rys historyczny postawy społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych, ustalenia terminologiczne, legislacyjne, komponenty i kierunki jej dalszego rozwoju, Victor Lechta (2010a: 325–326) uważa, że „pedagogika inkluzyjna jest zobowiązaniem do symbiozy edukacji powszechnej i specjalnej. W żadnym razie nie oznacza ona likwidacji pedagogiki specjalnej [...] ale o inną jakość niż integracja: o bezwarunkowe zaakceptowanie specjalnych potrzeb wszystkich dzieci”. Praktyczna realizacja idei inkluzji, która stała się czymś oczywistym w XXI wieku wymaga jednak ostrożności w perspektywie rozwiązań systemowych w przyszłości przy uwzględnieniu wszystkich komponentów w perspektywie teraźniejszego i przeszłego dorobku kształcenia i wychowania dzieci o specjalnych problemach edukacyjnych (Lechta 2010b, 2011, 2013). Polski czytelnik, poza bogatą literaturą w języku słowackim, może zapoznać się z opracowaniami na temat genezy i filozofii pedagogiki inkluzyjnej w publikacji czwartego tomu akademickiego podręcznika *Pedagogika – subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* pod red. B. Śliwerskiego.

Dorobek naukowy i szczególne zasługi w zakresie pedagogiki specjalnej i logopedii Victora Lechty zostały obdarzone najwyższą godnością akademicką – nadaniem tytułu doktora honoris causa. Dnia 9 maja 2014 roku (w dniu 66 urodzin) Uniwersytet im. Loránda Eötvösa w Budapeszcie w dowód uznania dorobku naukowego przyznał Profesorowi ten zaszczytny tytuł uznania i podkreślenia autorytetu naukowego na skalę międzynarodową.

Literatura

- Błęszyński J. (2014), *Oddziaływania terapeutyczne w logopedii* [w:] *Terapia logopedyczna*, D. Baczala, J. Błęszyński (red.), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Cséfalvay Z., Lechta V. a kol. (2013), *Diagnostika narušené komunikačnǐ schopnosti u dospělych*, Praha: Portál.
- Grabias S. (2000), *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia”, t. 28, 7–36.
- Gunia G., Góra A. (2010), *Recenzja, Edukacja Zdrowotna*, „Półrocznik Naukowy”, 7(1), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk społecznych, Łódź, 157–162.
- Gunia G., Lechta V. (2011a), *Wprowadzenie do logopedii*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

- Gunia G., Lechta V. (2011b), *Symptomatologiczne zaburzenia zdolności komunikacyjnej i ich aplikacje w surdologopedii*, [w:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, J. Baran, T. Cierpiałowska, A. Mikrut (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Lechta V., Vānhara L., Baláž J. (1993), *Logopedia na pragu trzeciego tysiąclecia*, „Logopedia”, 20, 99–102.
- Lechta V. (1994), *Jqkanie a upośledzenie umysłowe*, „Logopedia”, 21, 31–35.
- Lechta V. (1995), *Zaburzenia komunikacji konwerbalnej i ich znaczenie w logopedii*, „Logopedia”, 22, 95–98.
- Lechta V. i kol., (2002a), *Terapia narušenej kom unikanej schopnosti*, Vydavateľstvo Osveta.
- Lechta V. (2002b), *Symptomatische Sprachstörungen*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Lechta V. (2004), *Koktavost. Komplexnípřístup*, Portál, Praha.
- Lechta V. (2009), *Metody, techniky i zásady terapie logopedycznej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii pedagogicznej osób z niepełnosprawnością*, B. Oszustowicz, V. Lechta (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Lechta V. (2010a), *Pedagogika inkluzijná*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, B. Šliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Lechta V. (2010b), *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca)*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, J. Wyczasany, E. Dyduch (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Lechta V. (red.) (2010c), *Základy inkluzivní pedagogiky*, Portal, Praha.
- Lechta V. (2010d), *Koktavost. Integrativní přístup*, Portál, Praha.
- Lechta V. Králiková B. (2011a), *Když naše dítě nemluví plynule*, Portál, Praha.
- Lechta V. (2011b), *Symptomaticképoruchyřeči u dětí*, Portál, Praha.
- Lechta V. (red.) (2011c), *Inkluzívna edukácia ako viacdimenzionálny výchovný problém*, Iris Bratislava.
- Lechta V. (red.) (2012a), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, Iris Bratislava.
- Lechta V. (2012b), *Logopedics and inclusion*, „Journal of speech and language pathology”, 2(1), 14–19.
- Lechta V. (red.) (2013a), *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*, Typi Universitatis Tyrnaviensis, Trnava.
- Lechta V., Kudláčová (red.) (2013b), *Reflection of Inclusive Education of 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to turn risks into chances)*, Peter Lang Publishing, Frankfurt.
- Lechta V. (2013), *Logopedia a inkluzja*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki logopedycznej*, E.M. Skorek, K.B. Kochan (red.), Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- Vitásková K. Lechta V. (2015), *Wissenschaftliche Kooperation zwischen der Tschechischen und Slowakischen Republik – dargestellt am Beispiel der Erforschung Symptomatischer Sprachstörungen und Inklusion*, [w:] Leonhardt, A. et al., *Die UN-Behindertenrechtskonvention und Ihre Umsetzung*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Wywiad z dn. 21 kwietnia 2015 r.
- Dokumenty wew. IPS.

Professor Victor Lechta

Abstract

The aim of the elaboration is to present the scientific actions of professor Victor Lechta for the theoretical and practical solutions in special pedagogy and logopaedics. It especially underlines his input in creating the concept of logopaedics as a standalone scientific discipline worthy of the 21st century and his actions as an author and supporter of the terms "impaired communication ability" and "symptomatological communication ability disorders".

Keywords: logopaedics, impaired communication ability, symptomatological communication ability disorders, converal behaviour disorders

Grażyna Gunia

surdopedagog, logopeda, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Główne kierunki badań i zainteresowania naukowe związane są z pedagogiką specjalną, rehabilitacją osób głuchych i słabosłyszących, logopedią, pedagogiką zdrowia i promowaniem zdrowia osób z niepełnosprawnością.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

II. TERAŹNIEJSZOŚĆ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Ewa Dyduch

Działalność dydaktyczna Instytutu Pedagogiki Specjalnej

W Polsce prawo do edukacji zapewnia Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (art. 70). Realizacja tego prawa zagwarantowała dzieciom niepełnosprawnym możliwość edukacji we wszystkich typach placówek oświatowo-wychowawczych, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także możliwość realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania (*Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*).

Edukacja tych osób, ze względu na swoistość pracy określana jako edukacja specjalna (kształcenie specjalne), wymaga zatem takiego przygotowania nauczycieli – pedagogów specjalnych¹, aby potrafili oni:

- uczyć, czyli przekazywać specjalnymi metodami różnorodną wiedzę ogólną i zawodową,
- wychowywać, kształtując przy tym właściwą postawę jednostek niepełnosprawnych wobec siebie i innych,
- zapewniać poczucie bezpieczeństwa swoim wychowankom i zaspokajać ich potrzeby, zwłaszcza psychiczne,
- organizować środowisko społeczne i rówieśnicze otaczające osoby niepełnosprawne, czyli nastawiać pozytywnie szerokie kręgi do nich i ich kształcenia specjalnego,
- aktywnie włączać ludzi niepełnosprawnych w życie gospodarcze, społeczne i kulturalne kraju (Borzyszkowska 1993, za: Gajdzica 2011: 55).

Tradycja kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, sięgająca połowy lat 60. ubiegłego stulecia, jest głęboko zakorzeniona w misji uczelni pedagogicznej. Kształcąc nauczycieli – pedagogów specjalnych – według najwyższych europejskich standardów nawiązuje do najlepszych polskich i europejskich tradycji humanistycznych i demokratycznych.

¹ **Zawód pedagog specjalny w klasyfikacji** pod numerem 235919 w kategorii 2359 Specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani (Załącznik do rozporządzenia MNiPS z dnia 22 maja 2013 r.)

Aktualny system kształcenia kadr na potrzeby edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi obejmuje: studia I stopnia (3-letnie licencjackie), studia II stopnia (2-letnie magisterskie) oraz studia podyplomowe.

Organizacja studiów

Studia I stopnia (3-letnie licencjackie) na kierunku Pedagogika Specjalna prowadzone są w formie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Studenci po I roku studiów wybierają spośród specjalizacji:

a) nauczycielskich – specjalności:

- edukacja i rehabilitacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika),
- edukacja i rehabilitacja uczniów niesłyszących i słabosłyszących (surdo-pedagogika),
- edukacja i rehabilitacja uczniów niewidomych i słabowidzących (tyflo-pedagogika).

b) nienauczycielskich – specjalności:

- asystent osoby niepełnosprawnej,
- terapia zajęciowa osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie.

Do roku akademickiego 2015/16 studenci I stopnia studiów nauczycielskich mieli możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zakresie specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna lub język polski.

Studia II stopnia (2-letnie magisterskie) przeznaczone są dla absolwentów studiów I stopnia (licencjackich) kierunków pedagogicznych lub absolwentów studiów I stopnia (licencjackich) z udokumentowanym przygotowaniem pedagogicznym. Studentów obowiązuje zmiana specjalności, nie mogą kontynuować nauki na specjalności wybranej na studiach I stopnia. Studia te prowadzone są w formie stacjonarnej i niestacjonarnej. Specjalizacji:

a) nauczycielskiej (studenci przygotowujący się do pracy z osobami z niepełnosprawnościami) specjalności:

- edukacja i rehabilitacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika),
- terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna.

b) nienauczycielskiej – specjalności:

- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka,
- rehabilitacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych.

Kształcenie umiejętności nauczycielskich na studiach I i II stopnia obejmuje przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela-pedagoga specjalnego w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów w przedszkolach specjalnych, szkołach podstawowych specjalnych, gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodkach wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.

Absolwenci kierunku pedagogika specjalna uzyskują również kwalifikacje do pełnienia roli zawodowej:

- nauczyciela współorganizującego proces edukacji w przedszkolach (oddziałach) i szkołach (klasach) integracyjnych,
- nauczyciela – wychowawcy w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów w świetlicach szkolnych, internatach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami,
- nauczyciela zajęć rewalidacyjnych w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów w placówkach kształcących dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami,
- nauczyciela rewalidacji indywidualnej w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów,
- pedagoga specjalnego w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i poradniach specjalistycznych,
- pedagoga specjalnego w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów w innych placówkach, w których ma miejsce proces rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczy.

Absolwenci studiów I i II stopnia na kierunku Pedagogika Specjalna, specjalizacji nienauczyielskiej (asystent osoby niepełnosprawnej, terapia zajęciowa osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, rehabilitacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych), otrzymują kwalifikacje pedagoga specjalnego (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku i zakresu jej stosowania z dnia 7 sierpnia 2014 r.). W zależności od ukończonej specjalności są przygotowani do pracy jako pedagog specjalny – terapeutą:

- w placówkach organizujących działania w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (przedszkole, szkoła podstawowa, publiczna i niepubliczna poradnia psychologiczno-pedagogiczna),
- w ośrodkach pomocy społecznej, warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowych domach samopomocy, domach pomocy społecznej, biurach pełnomocników rektora ds. osób niepełnosprawnych, organizacjach społecznych zajmujących się wsparciem i opieką nad osobami niepełnosprawnymi,
- w ośrodkach leczniczo-rehabilitacyjnych, warsztatach terapii zajęciowej, zakładach pracy chronionej, zakładach aktywności zawodowej, w klubach aktywności zawodowej, w domach pomocy społecznej, w środowiskowych domach samopomocy i innych instytucjach wspierających rozwój osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną,
- w urzędach pracy i innych instytucjach prowadzących rehabilitację społeczną i zawodową osób niepełnosprawnych.

Studia podyplomowe prowadzone w Instytucie Pedagogiki Specjalnej przeznaczone są dla absolwentów studiów I lub II stopnia, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi

i edukacyjnymi. Studia te realizowane w formie niestacjonarnej prowadzone są w zakresie:

- pedagogika specjalna – edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika),
- pedagogika specjalna – surdopedagogika,
- terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna,
- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka,
- terapia zajęciowa osób z niepełnosprawnością,
- wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dziecka – pedagogika lecznicza Marii Montessori.

Studia podyplomowe są studiami kwalifikacyjnymi, trwającymi 3 semestry. Słuchacze uzyskują kwalifikacje pedagoga specjalnego, a w przypadku specjalności: pedagogika specjalna edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika), pedagogika specjalna – surdopedagogika, terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna – kwalifikacje nauczycielskie (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku).

Przygotowanie merytoryczne i metodyczne studentów pedagogiki specjalnej do zatrudnienia w różnych formach kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (w tym modelu włączającego) odbywa się w formie wykładów, ćwiczeń konwersatoryjnych oraz zajęć praktycznych. Ta różnorodność form nauczania, umożliwiająca ściśle powiązanie teorii i praktyki, oparta jest na dobrze określonej roli zawodowej pedagoga specjalnego posiadającego umiejętności:

- otwartego komunikowania się z ludźmi,
- radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, konfliktowych,
- otwartego na wiedzę,
- rozwiązującego profesjonalnie problemy dziecka niepełnosprawnego,
- niekonformistycznego,
- o realnych, nie deklaracyjnych umiejętnościach empatycznych i instrumentalnych (Oleńska-Pawlak 1996: 60).

Ponieważ zadania pedagoga specjalnego zdecydowanie przekraczają tradycyjne zadania i formy jego pracy, dlatego też jego przygotowanie do zawodu musi znacznie odbiegać od jednokierunkowego przygotowania go do zawodu nauczyciela. Kształcenie nauczycieli dla potrzeb edukacji specjalnej wymaga modyfikacji hierarchii treści i organizacji edukacji nauczycielskiej.

Plany i programy studiów

Plany studiów na kierunku pedagogika specjalna, zwłaszcza te dotyczące kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, podlegają nieustannej ewaluacji i modyfikacji, w celu dostosowania ich do współczesnych trendów i potrzeb uczniów, jak i polskiego systemu edukacji. Reformowanie i aktualizowanie planów studiów z jednej strony pozwala spojrzeć na nowo na rozwiązania organizacyjne,

metodyczne i metodologiczne pojawiające się w systemie kształcenia specjalnego, a drugiej strony – lepiej przygotować studentów do pracy z osobami z niepełnośprawnosćmi (Buczek, Dyduch, Klaczak, Wójcik 2011: 226).

Od roku akademickiego 2012/2013 programy wszystkich specjalności kształcenia na kierunku pedagogika specjalna uległy koniecznej modernizacji, aby sprostać wymaganiom stawianym przez Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach prowadzone jest w ramach modułów kształcenia i obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

- merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć),
- psychologiczno-pedagogicznym,
- dydaktycznym.

Program studiów na kierunku pedagogika specjalna składa się z bloku przedmiotów wspólnych dla różnych specjalności oraz bloku przedmiotów specjalizacyjnych (tzw. modułu specjalności). Zawiera także praktyki, które należy zrealizować w czasie studiów.

Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne obejmuje opanowanie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii (w tym psychologii rozwojowej, klinicznej i patopsychologii) oraz z zakresu pedagogiki specjalnej.

Dydaktyka specjalna obejmuje przygotowanie w zakresie dydaktyki specjalnej w stopniu elementarnym do różnych rodzajów niepełnosprawności, a w stopniu poszerzonym w odniesieniu do wybranego rodzaju niepełnosprawności, etapu lub etapów edukacyjnych, bądź prowadzenia zajęć w placówkach przeznaczonych dla osób z niepełnosprawnościami.

Celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą, dydaktyczną i terapeutyczną z osobami z różnymi niepełnosprawnościami oraz konfrontowanie nabytej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku).

Plany studiów na kierunku pedagogika specjalna odzwierciedlają wielowymiarowość tej dziedziny i są opracowywane zgodnie z najnowszymi normami i standardami. Treści kształcenia dotyczą obszarów z zakresu nauk społecznych, humanistycznych i medycznych. Ściśle związane są z zagadnieniami dotyczącymi uwarunkowań przebiegu i efektów procesu rehabilitacyjnego osób niepełnosprawnych. Dostarczają pogłębionej, uporządkowanej wiedzy umożliwiającej zrozumienie społeczno-kulturowego kontekstu funkcjonowania, kształcenia, wychowania, opieki i terapii osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Umożliwiają kształtowanie umiejętności interpersonalnych, dokonywania diagnozy, projektowania sytuacji edukacyjnych, rozwijają umiejętności badawcze.

Stanowią podstawę do kształtowania kompetencji społecznych, takich jak: komunikatywność, poszanowanie autonomii i podmiotowości w relacjach z osobą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, otwartość, refleksyjność, twórcze podejście do rozwiązywania problemów, odpowiedzialność.

Sylwetka absolwenta

Absolwent kierunku pedagogika specjalna dysponuje interdyscyplinarną wiedzą dotyczącą rozwoju człowieka w cyklu życia oraz oddziaływań o charakterze rehabilitacyjnym – kształcenia, wychowania, opieki i terapii osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Wiedza ta obejmuje również znajomość instytucji i organizacji, które współuczestniczą w tym procesie. Posiada wiedzę na temat projektowania i prowadzenia działań diagnostycznych w pedagogice specjalnej. Potrafi wykorzystać tę wiedzę w sytuacjach praktycznych. Dąży do aktualizowania i pogłębiania wiedzy, rozwijania swoich profesjonalnych kompetencji. Posiada umiejętności w zakresie komunikowania się, używania języka profesjonalnego.

Nabyta wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne określone szczegółowo, poprzez kierunkowe efekty kształcenia, pozwalają absolwentowi pedagogiki specjalnej podjąć zadania w obszarze planowania, projektowania, prowadzenia oraz modyfikowania działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych skierowanych na osoby ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz ich otoczenia w zakresie zgodnym ze studiowaną specjalnością.

Kadra dydaktyczna

Realizacja zadań dydaktycznych związanych z przygotowaniem studentów do pracy z osobami niepełnosprawnymi możliwa jest dzięki wysoko wykwalifikowanej kadrze naukowo-dydaktycznej. Stanowią ją specjaliści z zakresu oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopedagogiki, pedagogiki leczniczej, pedagogiki resocjalizacyjnej, wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, terapii pedagogicznej, logopedii.

W ostatnich czterech latach, tj. od chwili przemianowania Katedry Pedagogiki Specjalnej na Instytut Pedagogiki Specjalnej, skład personalny kadry naukowo-dydaktycznej przedstawiał się następująco:

- doktorzy habilitowani, profesorowie Uniwersytetu Pedagogicznego: Jolanta Baran, Grażyna Gunia, Joanna Konarska, Piotr Majewicz, Adam Mikrut, Katarzyna Parys, Katarzyna Plutecka, Jolanta Zielińska,
- adiunkci: Danuta Baraniewicz, Anna Bombińska-Domżał, Ewa Brzdęk, Agnieszka Buczek, Tamara Cierpiałowska, Anna Czyż, Ewa Dyduch, Anna Gagat-Matuła, Remigiusz Kijak, Marzena Klaczak, Dorota Kornaś, Elżbieta Lubińska-Kościółek, Maria Kościółek, Anna Łachowska, Teresa Oleńska-Pawlak, Sławomir Olszewski, Barbara Oszustowicz, Jacek Sikorski, Maja Sitarczyk, Małgorzata Trojańska, Katarzyna Wanat-Żołądek, Agnieszka Wątopek, Danuta Wolska, Anna Wójcik,

– asystenci: Grażyna Aondo-Akaa, Izabella Gałuszka, Patrycja Gołąbek-Jonak, Malwina Kocoń, Justyna Kotowicz, Agnieszka Ochman, Natalia Malik, Marta Masłowska, Anna Michalczyk, Sylwia Niemiec-Elanany, Katarzyna Pająk, Magdalena Paścicka, Katarzyna Stachowska.

Proces dydaktyczny wspomagali również zasłużeni dla pedagogiki specjalnej emerytowani pracownicy Instytutu Pedagogiki Specjalnej: prof. dr hab. Janina Wyczęsany, prof. dr hab. Aniela Korzon, prof. dr hab. Alicja Rakowska oraz dr hab. Barbara Pilecka.

Zajęcia dydaktyczne prowadzili w formie wykładów i ćwiczeń oraz wykładów zdalnych profesorowie wizytujący: prof. dr Alvyra Galkiene z Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego i prof. dr hab. Victor Lechta z Uniwersytetu w Trnawie.

Instytut Pedagogiki Specjalnej w celu podniesienia jakości kształcenia współpracuje z zewnętrznymi interesariuszami (m.in. dyrekcjami i radami pedagogicznymi szkół i placówek, w których odbywa się proces kształcenia specjalnego oraz dyrekcjami innych instytucji, w których realizowane są praktyki studenckie).

Literatura

- Buczek A., Dyduch E., Kłaczak M., Wójcik A. (2011), *Dzieje dydaktyki pedagogiki specjalnej*, [w:] *Dzieje dydaktyk szczegółowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, J.R. Paśko, K. Potyrała, J. Zielińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Oleńska-Pawlak T. (1996), *Kompetencje pedagoga specjalnego*, [w:] *System kształcenia pedagogów specjalnych*, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku i zakresu jej stosowania z dnia 7 sierpnia 2014 roku.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku.

Didactic Activity of the Special Pedagogy Institute

Abstract

The realisation of the right to education for people with disabilities requires such preparation of the teachers-special pedagogues, as to be able to fulfil the special developmental and educational needs. Education on the first and second degree studies, both teacher and non-teacher specialisation, and the postgraduate studies includes the preparation to fulfil the duties of the teacher-special pedagogue, therapist and educator professions within the range adjusted to the students' disability. The realisation of the didactic tasks connected to the substantive and methodical preparation of students to work with people with disabilities is conducted in the form of lectures, conservatory exercises and practical exercises, thanks to which it is possible to strongly connect the theory and practice of pedagogy, and the qualified scientific and didactic staff guarantees high quality of training.

Keywords: student with disability, education of special pedagogues

Ewa Dyduch

doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny – oligofreno-pedagog. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności życiowych i aktywności ruchowej) oraz ich edukacją w różnych formach kształcenia.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Agnieszka Buczek, Piotr Majewicz

Działalność naukowa pracowników Instytutu Pedagogiki Specjalnej

Aktywność pracowników Instytut Pedagogiki Specjalnej (IPS) w obszarze naukowym cechuje w ostatnim czasie przede wszystkim innowacyjność oraz znaczne poszerzenie obszarów eksploracji. Głównymi obszarami badań są zastosowania technologii IT w praktyce pedagogiki specjalnej, możliwości rozwijania kreatywności, jakości i przestrzeni życiowej osób z niepełnosprawnością, psychoedukacja, wspieranie rozwoju, rodzinne uwarunkowania rozwoju i rehabilitacji, dorosłość i problemy seksualności, edukacja zdrowotna, niepełnosprawność w kontekście psychologii pozytywnej, inkluzja oraz zagadnienia wczesnego wspomagania rozwoju, a także problemy o większym stopniu uszczegółowienia, takie jak agresja, rozwój mowy i jej zaburzenia, kompetencje i umiejętności społeczne, arteterapia, osobowość pedagoga specjalnego. Wspomniane obszary nie wyczerpują całego zbioru poruszanych tematów, ale są najbardziej reprezentatywne dla działalności naukowej pracowników IPS. Całość osiągnięć naukowych można określić na podstawie analizy licznych publikacji i wystąpień konferencyjnych.

Na przestrzeni lat 1996–1999 pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej (obecnie Instytutu Pedagogiki Specjalnej) realizowali 13 projektów badawczych w ramach badań statutowych oraz 51 projektów indywidualnych. Badania naukowe związane były z subdyscyplinami pedagogiki specjalnej i w związku z tym dotyczyły problematyki z zakresu:

- oligofrenopedagogiki,
- surdopedagogiki,
- tyflopedagogiki,
- pedagogiki terapeutycznej.

Zarówno badania statutowe, jak i własne pracowników koncentrowały się wokół 4 grup tematycznych: diagnoza – terapia – prognoza w edukacji specjalnej, integracja osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, kompetencje społeczne niepełnosprawnych oraz możliwości i ograniczenia komunikacji werbalnej i pozawerbalnej niepełnosprawnych.

W latach 1997–1999, we współpracy z zagranicznymi partnerami, realizowano 10 projektów badawczych. Partnerami zagranicznymi tych działań byli naukowcy z Belgii (1 projekt), Kanady (2 projekty), Niemiec (3 projekty), Szwajcarii (2 projekty) oraz Stanów Zjednoczonych (2 projekty). W roku 1997 kilku pracowników Katedry odbyło staże naukowe: tygodniowy w Austrii (Graz) prof. dr hab. Alicja Rakowska, dr Barbara Oszustowicz, mgr D. Łakomy, mgr Katarzyna Parys, mgr Małgorzata Trojańska oraz miesięczny staż w Izraelu mgr Stanisław Olszewski. Działalność naukowa w drugiej połowie lat 90. zaowocowała aktywnym uczestnictwem w licznych konferencjach międzynarodowych. Szczególnego podkreślenia wymaga aktywny udział prof. dr hab. Anieli Korzon (w latach 1996–2002) w 9 konferencjach poza granicami kraju (Niemcy – pięciokrotnie, Portugalia, Belgia, Francja, Hiszpania), w tym 6 zorganizowanych przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP). Ponadto, w 1996 roku 17 osób brało udział w konferencjach mających miejsce w Austrii, Niemczech i na Litwie. Rok później 4 pracowników brało udział w spotkaniach naukowych w Kanadzie i Niemczech. W 1998 roku 2 osoby uczestniczyły w konferencji we Francji oraz w Niemczech. Poza tym we wspomnianym okresie pracownicy KPS uczestniczyli w 55 konferencjach krajowych, często o zasięgu międzynarodowym. Omawiane działania badawcze pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej doprowadziły w latach 1996–1999 do opublikowania 116 artykułów w czasopismach krajowych lub zagranicznych, 14 monografii, 2 prac zbiorowych i 1 raportu z badań.

Należy zaznaczyć, że oprócz działalności naukowej pracownicy Katedry uczestniczyli w naradach, zebraniach i zjazdach różnych organizacji naukowych. Między innymi brali czynny udział w posiedzeniach: Międzynarodowego Biura Audiofonologii BIAP (prof. dr hab. Aniela Korzon, jako jedyny przedstawiciel Polskiego Komitetu Audiofonologii, uczestniczyła kolejno w spotkaniach w Portugalii, Niemczech, Belgii, Francji, ponownie w Niemczech oraz Hiszpanii), Polskiego Komitetu Audiofonologii w Warszawie (dr Marzena Klaczak), Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawczego PAN w Warszawie (prof. dr hab. Alicja Rakowska), w obradach I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (dr Grażyna Gunia, mgr Maria Kościółek, mgr Katarzyna Parys, mgr Danuta Wolska), zebraniach Zespołu Kierunkowego Pedagogiki Specjalnej przy Centralnym Ośrodku Metodycznym przy WSP w Krakowie (prof. dr hab. Janina Wyczesany, dr Grażyna Gunia), czy też w spotkaniach Ogólnopolskiego Kolegium Logopedycznego w Warszawie (dr Elżbieta Minczakiewicz). Poza tym pracownicy KPS uczestniczyli w pracach dla takich instytucji jak: Ministerstwo Edukacji Narodowej (prof. dr hab. Alicja Rakowska, prof. dr hab. Janina Wyczesany, dr Elżbieta Minczakiewicz, dr Barbara Oszustowicz), Rada Programowa Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN (prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne w Warszawie (prof. dr hab. Alicja Rakowska, prof. dr hab. Janina Wyczesany).

Pracownicy naukowci zatrudnieni w Katedrze Pedagogiki Specjalnej czynnie uczestniczyli także w pracach Komisji ds. stopni specjalizacji zawodowych

nauczycieli w Wojewódzkich Ośrodkach Metodycznych w Krakowie, Nowym Sączu oraz Częstochowie. Prowadzili ponadto kursy kwalifikacyjne w Bielsku-Białej, Tarnowie, Krakowie, Lublinie, Wrocławiu i Katowicach oraz warsztaty dydaktyczne w Poznaniu, Olecku, Bydgoszczy, Olsztynie, Krakowie, Lublinie, Wrocławiu, Zakopanem i Istebnej.

W roku 2000 badania naukowe pracowników Katedry skoncentrowały się na zagadnieniach związanych z diagnozą potrzeb i programowaniem działań w procesie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych, kształceniu integracyjnym dzieci i młodzieży oraz na problemach psychospołecznej adaptacji osób niepełnosprawnych. Wyniki omawianych badań zamieszczone zostały w 19 artykułach, 2 monografiach oraz 32 rozdziałach w monografiach naukowych. Ponadto wygłoszono 21 referatów, w tym 15 na konferencjach krajowych i 6 na międzynarodowych i zagranicznych.

W dalszych latach kontynuowano realizację wspólnych projektów badawczych z 7 partnerami zagranicznymi z Francji, Niemiec, Litwy oraz Słowacji. W roku akademickim 2002/03 dwie osoby odbyły staże naukowe, dr Jolanta Baran na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego oraz dr Grażyna Gunia na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ponadto grupa pracowników uczestniczyła w stażu w Uniwersyteckim Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Douai we Francji (16–23 września 2002 r.).

Lata 2003–2005 przyniosły dalszą współpracę Katedry z uniwersytetami i ośrodkami badawczymi w Niemczech, Francji, Czechach, na Słowacji oraz Litwie. Realizowano wówczas nie tylko kilkanaście projektów badań własnych pracowników, ale również 8 projektów badawczych z partnerami zagranicznymi oraz 1 projekt Unii Europejskiej. Problematyka badawcza pracowników Katedry koncentrowała się szczególnie na uwarunkowaniach rozwoju i nauczania dzieci oraz młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Projekty dotyczyły efektywności wykorzystania różnych metod i środków rehabilitacji osób niepełnosprawnych, roli instytucji pozarządowych w realizacji zadań integracyjnych, a także zagadnień modelowania umiejętności komunikacyjnych dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju. Efektem wspomnianych działań naukowych był czynny udział w konferencjach naukowych w Czechach i na Słowacji oraz w wielu konferencjach krajowych, często o zasięgu międzynarodowym. Ponadto, opublikowano kilkanaście monografii i podręczników, ponad 100 rozdziałów w monografiach i podręcznikach, liczne artykuły w czasopiśmie zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Poza tym w celu zgłębienia problematyki integracji osób niepełnosprawnych w krajach europejskich, w roku 2004, liczna grupa pracowników uczestniczyła w zorganizowanym przez Unię Europejskich Federalistów wyjeździe szkoleniowym do Austrii, Słowenii i Włoch, co przede wszystkim przyczyniło się do poszerzenia doświadczeń dotyczących metodyki pracy pedagoga specjalnego w ramach inkluzji szkolnej.

W latach 2006–2010 zainteresowania badawcze pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej skupiały się wokół takich tematów, jak:

- a) współczesne koncepcje oraz efektywność ich realizacji we wspomaganiu rozwoju osób z zaburzeniami w komunikowaniu się i niepełnosprawnych,
- b) funkcjonowanie społeczne uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w szkołach specjalnych i integracyjnych,
- c) przygotowanie osób z niepełnosprawnością do pełnienia ról zawodowych.

Wykonując podjęte działania naukowe, pracownicy Katedry uczestniczyli w 10 projektach badawczych, współpracując z ośrodkami w Niemczech, na Słowacji, a także realizując grecko-włosko-polski projekt Grundtvig. Poza tym w omawianym okresie zrealizowali 72 projekty. Uzyskane wyniki podejmowanych eksploracji zaprezentowano między innymi w formie referatów wygłoszonych podczas konferencji zagranicznych w Niemczech, Norwegii, Czechach, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Izraelu, na Słowacji. Ponadto, w latach 2006–2010 pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej brali aktywny udział w licznych konferencjach o zasięgu zarówno ogólnopolskim, jak i międzynarodowym, i wygłosili podczas nich ponad 200 referatów. Poszukiwania badawcze pracowników KPS w omawianym okresie znalazły również swój wyraz w opublikowanych 13 monografiach, 282 rozdziałach w monografiach w języku polskim i 37 rozdziałach w monografiach w języku obcym, a także 40 artykułach w czasopiśmie polskich oraz 15 w czasopiśmie zagranicznych. Pracownicy naukowcy byli także redaktorami 12 publikacji w języku polskim, 3 w języku słowackim oraz recenzowali 2 publikacje zagraniczne.

W celu pogłębienia swej wiedzy na temat kształcenia specjalnego w innych krajach, pracownicy Katedry brali udział w szkoleniach w Finlandii w 2008 roku, oraz w Austrii, Niemczech, Szwajcarii w 2009 roku. Dwa lata później, po przekształceniu Katedry Pedagogiki Specjalnej w Instytut Pedagogiki Specjalnej, w ramach badań statutowych rozpoczęto realizację następujących tematów badawczych:

- a) wykorzystanie metod wizualizacji pracy mózgu w modelowaniu procesu poznawczego osoby niepełnosprawnej; uwarunkowania i metody aktywizowania ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w warunkach szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej,
- b) modele tworzenia opieki i wspierania osób z niepełnosprawnością (w ujęciu interdyscyplinarnym, w kontekście społecznym i z uwzględnieniem instytucjonalnych i pozarządowych działań).

Prowadzone przez pracowników Instytutu w latach 2011–2014 działania badawcze to nie tylko uczestnictwo w 4 zagranicznych projektach badawczych i 1 krajowym o charakterze międzynarodowym, ale także aktywny udział w konferencjach ogólnopolskich, podczas których wygłoszono kilkadziesiąt referatów, w kilku konferencjach zagranicznych, gdzie zaprezentowano 6 referatów, oraz udział w 4 konferencjach środowiskowych, w trakcie których przeprowadzono 1 szkolenie i wygłoszono 3 referaty. Uzyskane wyniki badań, zaprezentowane zostały ponadto w postaci 13 publikacji autorskich lub współautorskich, 9 prac zbiorowych oraz 7 redagowanych (w tym 1 w języku angielskim). Pracownicy Instytutu są także autorami 108 rozdziałów w monografiach w języku polskim i 31 rozdziałów

w monografiach w języku obcym. W latach 2011–2014 opublikowano w czasopiśmie krajowych 43 artykuły, a w czasopiśmie zagranicznych 4. Pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki Specjalnej biorą udział w pracach różnych organizacji naukowych i stowarzyszeń społecznych zarówno ogólnopolskich, jak i zagranicznych, są to m.in.:

- Polska Akademia Nauk,
- Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych,
- Europejskie Stowarzyszenie Na Rzecz Osób Niepełnosprawnych (ISSA),
- Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP),
- Międzynarodowe Stowarzyszenie Logopedów i Foniatrów (IAPL),
- Polskie Towarzystwo Audiofonologiczne,
- Polski Związek Głuchych, Rada Naukowa,
- Polskie Towarzystwo Neuropsycholingwistyczne,
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne,
- Polskie Towarzystwo Pedagogiczne,
- Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej,
- Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych,
- Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Zatrudnieni w Instytucie Pedagogiki Specjalnej pracownicy naukowcy nie tylko czynnie uczestniczą w licznych konferencjach krajowych i zagranicznych, ale są również organizatorami konferencji. Na przestrzeni ostatnich 20 lat zorganizowano szereg spotkań naukowych o zasięgu ogólnopolskim oraz międzynarodowym, a także sympozja naukowe i warsztaty szkoleniowe, między innymi 2 cykliczne konferencje. Pierwsza z nich o zasięgu międzynarodowym zatytułowana „Teoria i praktyka w profilaktyce oraz wspieraniu rozwoju osób z niepełnosprawnością” odbyła się już czterokrotnie w latach 2009, 2011, 2013 oraz 2015 roku. Z kolei drugie cykliczne spotkania naukowe to sympozjum zatytułowane „Oblicza seksualności osób niepełnosprawnych – wątki rozproszone w pedagogice specjalnej”, które miało miejsce w roku 2011, 2013 oraz 2015. Ponadto, w IPS odbyły się następujące konferencje międzynarodowe:

- „Wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu” (2000),
- „Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność” (2005),
- „Wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka” (2005),
- „Kongress Montessori – Europa, Every Child is Special. Montessori and Inclusion” (2008),
- „Kierunki edukacji i wsparcia osób z wieloraką niepełnosprawnością w biegu ich życia – teoria i praktyka” (2010).

Odbyły się również konferencje o zasięgu ogólnopolskim:

- „Pedagogika specjalna w służbie osób z dysfunkcją narządu wzroku” (1998),
- „Pedagogika specjalna – idea, treści, rzeczywistość” (1999),
- „Praca nauczycieli z dziećmi i młodzieżą integrowaną – teraźniejszość i perspektywy” (2008),

- Konferencja warsztatowo-szkoleniowa pt. „Uczeń z zaburzeniami psychicznymi w systemie opieki specjalistycznej” (2011),
- Seminarium naukowe pt. „Idee Marii Grzegorzewskiej jako wyznaczniki drogi życiowej osób z niepełnosprawnością” (2012).

Instytut współpracuje z wieloma krajowymi ośrodkami akademickimi (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski) i zagranicznymi (m.in. Uniwersytet im. J. Komeńskiego w Bratysławie, Litewski Uniwersytet Edukacyjny w Wilnie). Należy także zaznaczyć, że przez wiele lat (od 1990 roku) KPS sprawowała opiekę naukowo-dydaktyczną nad Kolegiami Nauczycielskimi w Bielsku-Białej i Gliwicach, którą zakończono w roku akademickim 2008/09.

O rozwoju i prowadzonych poszukiwaniach badawczych kadry naukowej Instytutu, świadczą nie tylko przedstawione dotychczas publikacje i prezentacje konferencyjne, ale również nieustanne podnoszenie swoich kompetencji poprzez podejmowanie różnorodnych studiów podyplomowych i kursów. O postępie naukowym pracowników Instytutu Pedagogiki Specjalnej najlepiej świadczą kolejne stopnie awansu. W ciągu ostatnich 20 lat wielu pracowników IPS uzyskało stopień doktora, doktora habilitowanego, jak również tytuł profesora zwyczajnego. Zestawienie poszczególnych stopni i tytułów wraz z rokiem uzyskania obrazuje poniższa tabela.

Tab. 1. Stopnie awansu naukowego pracowników IPS w okresie 1995–2015

Lp.	Stopień doktora	Tytuł doktora habilitowanego	Tytuł profesora zwyczajnego
1.	Baran Jolanta (1995)	Baran Jolanta (2014)	Rakowska Alicja (2002)
2.	Baraniewicz Danuta (2006)	Gunia Grażyna (2011)	Wyczasany Janina (2004)
3.	Bombińska-Domżał Anna (2010)	Konarska Joanna (2010)	
4.	Brzdęk Ewa (2011)	Korzon Aniela (1998)	
5.	Buczek Agnieszka (2007)	Majewicz Piotr (2014)	
6.	Cierpiałowska Tamara (2006)	Mikrut Adam (2006)	
7.	Dyduch Ewa (1997)	Parys Katarzyna (2014)	
8.	Klaczak Marzena (1995).	Plutecka Katarzyna (2014).	
9.	Kościółek Maria (1998)		
10.	Łachowska Anna (2012)		

11.	Majewicz Piotr (2000)		
12.	Olszewski Sławomir (2002)		
13.	Parys Katarzyna (1999)		
14.	Plutecka Katarzyna (2004)		
15.	Sikorski Jacek (2011)		
16.	Trojańska Małgorzata (2004)		
17.	Wanat-Żołądek Katarzyna (2012)		
18.	Wolska Danuta (1997)		

Bieżące projekty badawcze poszczególnych Katedr IPS dotyczą nie tylko tradycyjnie rozumianej rehabilitacji, ale również zagadnień związanych z wykorzystaniem technologii IT w diagnozie i wspomaganiu rozwoju osób z niepełnosprawnością, problemów ich seksualności, a także wspierania rozwoju i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością.

W 2014 roku pracownicy Katedry Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością realizowali zadanie badawcze dotyczące wykorzystania osiągnięć neuronauk w pedagogice specjalnej. Zastosowano w praktyce technologię IT w postaci najnowocześniejszego sprzętu do neuroobrazowania pracy mózgu w celu oceny i planowania działań poznawczych osób z niepełnosprawnością. Badaniami objęto grupę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na podstawie posiadanego sprzętu do neuroobrazowania pracy mózgu metodą QEEG wykorzystanego w obszarze diagnostycznym oraz terapii biofeedback dokonana została ocena wpływu konkretnej wady na działania poznawcze. Na tej podstawie dobrane zostały metody rehabilitacji. Istotnym osiągnięciem jest opracowanie metodologii stosowania metody QEEG w ocenie pracy mózgu osoby niepełnosprawnej, jak również zmiana aktualnego podejścia do metod diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością.

Z kolei pracownicy Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji wykonywali zadanie badawcze dotyczące „Realizacji i empirycznej weryfikacji programów psychoedukacyjnych dla osób z niepełnosprawnością”. Celem badań była diagnoza sytuacji osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności (ruchową, wzrokową, słuchową, intelektualną, wynikającą z chorób przewlekłych), a także opracowanie na tej podstawie wskazań i programów dla działań mających na celu modyfikację dotychczasowego procesu rehabilitacji i edukacji wspomnianych grup osób. Całość proponowanego projektu badawczego miała charakter eksperymentu trwającego od 2013 roku.

Badania w 2014 roku skoncentrowane były na diagnozie psychospołecznej sytuacji osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a także na opracowaniu wskazań i programów dla działań mających na celu modyfikację dotychczasowego procesu rehabilitacji i edukacji wspomnianych grup. W związku z tym przebadano osoby z niepełnosprawnością intelektualną, wadami słuchu, przewlekłymi chorobami, niesprawnością ruchową pod kątem ich potrzeb i możliwości rozwoju różnych umiejętności, które są niezbędne w zaspokojeniu wspomnianych potrzeb, co w efekcie pozwoli na poprawę jakości życia. Na podstawie przeprowadzonych badań opracowane zostały programy psychoedukacyjne i rozpoczęła się ich realizacja. Zbadano między innymi poziom asertywności oraz ich związek z zachowaniami nieprawidłowymi młodzieży niepełnosprawnej. Głównym celem tego wycinka badań było scharakteryzowanie zależności pomiędzy asertywnością a zachowaniami agresywnymi młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz opracowanie na ich podstawie zaleceń do projektowania zajęć psychoedukacyjnych. Badaniami objęto osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz grupę młodzieży pełnosprawnej. Uzyskane rezultaty badań wskazują, że poziom asertywności oraz ogólnej agresji, a także zdecydowanej większości jej wymiarów, nie różnicuje porównywanych grup osób. W grupie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną wzrostowi zachowań asertywnych na ogół towarzyszy obniżenie stopnia agresji. Przy czym realizowane w praktyce zachowania asertywne zwłaszcza takie, jak domaganie się respektowania przez innych ludzi własnych praw, obrona siebie może zamiast spodziewanych korzyści wzmacniać poczucie winy i generować negatywne emocje. Ma to miejsce wówczas, gdy zachowania asertywne są realizowane przez osoby o niskim poczuciu własnej wartości. Stąd też w treningach zachowań asertywnych powinno uwzględniać się oprócz wymiaru behawioralnego również restrukturyzację poznawczą w zakresie samooceny. Dlatego organizowane treningi asertywności dla osób z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć charakter poznawczo-behawioralny, a nie sprowadzać się jedynie do uczenia określonych technik zachowania. Ponadto, celem badań było również ustalenie związku pomiędzy wiedzą rodziców na temat wychowania słuchowego a efektami planowej stymulacji słuchowej małego dziecka niesłyszącego. Podjęte postępowanie badawcze zorganizowano w oparciu o metodę eksperymentu pedagogicznego z uwzględnieniem techniki jednej grupy i obserwacji uczestniczącej, metody sondażu diagnostycznego posługując się techniką wywiadu. Czynnikiem eksperymentalnym uczyniono program stymulacji słuchowej w zakresie identyfikacji i lokalizacji źródła dźwięku. Dobór ćwiczeń słuchowych uzależniony był od hierarchii potrzeb ustalonej indywidualnie dla każdego dziecka. Wszystkie ćwiczenia prowadzone były w trzech etapach: zapoznanie, sprawdzenie i samodzielne wykonanie. Wszyscy słyszący rodzice określili trudności i preferencje swoich dzieci, podczas wykonywanych ćwiczeń słuchowych. Brak obiektywnej wiedzy na temat rozwoju dziecka i efektów wychowania słuchowego umożliwia im jedynie opisanie problemów dziecka i elementów ćwiczeń, które sprawiają mu przyjemność. Wśród dzieci objętych programem stymulacji słuchowej

tylko u 15% nie odnotowano postępu. Pozostałe dzieci w sprawdzianie końcowym skróciły czas wykonania ćwiczeń i zmniejszyły ilość popełnianych błędów.

Badania skoncentrowane były również na poznawczych strukturach osobowości młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Ponad połowa respondentów (57%) zadeklarowała, że ma trudności w skupieniu uwagi. 62% uczniów czuje zderowanie podczas pobytu w szkole, pomimo tego 86% badanych stwierdziło, że na ogół są szczęśliwi.

Kolejne rezultaty badań dowodzą, że nie ma jednakowo ustalonych form aktywności seksualnej u osób niepełnosprawnych. Ich rodzaj, zakres, a także złożoność, wynikają ze specyficznych seksualnych właściwości ludzi. Z badań wynika, iż osoby po sześćdziesiątym roku życia pozostają nadal aktywne seksualnie. Mechanizmy biologiczne, a także czynniki społeczne (m.in. większa aktywność ludzi starszych, większa świadomość swoich potrzeb) zmieniają tradycyjny obraz starości na życie aktywne z potrzebami seksualnymi, z akceptacją swej aktywności seksualnej. Mężczyźni coraz częściej zgłaszają się do seksuologów, w celu poprawy aktywności seksualnej, której zaburzenia wywołane są chorobami lub przeżytymi urazami.

Odmiernym obszarem rozwoju i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością interesują się w swojej pracy naukowej pracownicy Katedry Wspierania Osób z Niepełnosprawnością. Głównym zadaniem badawczym w 2014 roku były zagadnienia teorii i praktyki w profilaktyce oraz wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością. Cel wspomnianych badań stanowiła charakterystyka aktualnych rozwiązań w zakresie profilaktyki oraz wspierania rozwoju dzieci i młodzieży z różnymi typami niepełnosprawności. W ramach zrealizowanych działań dokonano wielokierunkowej analizy literatury przedmiotu oraz uzyskanych wyników badań w kontekście współczesnych rozwiązań w zakresie profilaktyki, a także wspierania psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży. Szczególna uwaga została zwrócona na formy i metody wykorzystywane w procesie wspierania rozwoju. Istotne osiągnięcia to przede wszystkim opis zróżnicowanych form i metod aktualnie stosowanych rozwiązań w zakresie profilaktyki oraz wspierania rozwoju jako odpowiedzi na trudności związane z transformacją kulturowo-społeczną i edukacyjną. Ponadto podkreślenia wymaga koncentracja na mocnych stronach osób z niepełnosprawnością we współczesnych propozycjach z zakresu profilaktyki i wspierania rozwoju.

Istotnym problemem współczesnej pedagogiki specjalnej jest również stosowana terminologia. Bez ustalenia jednoznaczności jej rozumienia i stosowania zarówno w teorii, jak i w praktyce trudno jest mówić o pedagogice specjalnej jako nauce. Tym zagadnieniom poświęcili uwagę pracownicy Katedry Integracji Społecznej. W toku dokonywanych analiz podjęta została krytyczna analiza terminologii stosowanej w pedagogice specjalnej i dyscyplinach pokrewnych. Celem zrealizowanych badań było nie tylko naświetlenie zmian w języku stosowanym wobec zagadnień pedagogiki specjalnej, ale również zwrócenie uwagi na przyczyny i konsekwencje zachodzących przeobrażeń. W 2014 roku zrealizowane zostały badania o charakterze przeglądowym. Analizie poddano wszelkie dostępne publikacje z obszaru

omawianej dyscypliny naukowej, jak również akty prawne, materiały publicystyczne, informatory i poradniki. Scharakteryzowano przeobrażenia terminologii stosowanej w pedagogice specjalnej w czterech obszarach tematycznych: nazwa dyscypliny i jej działy, pedagog specjalny, podmiot oddziaływań pedagogiki specjalnej oraz działania podejmowane w ramach pedagogiki specjalnej.

Ponadto realizowane są nadal przez pracowników Katedry Rehabilitacji Psychopedagogicznej i Społecznej badania dotyczące poziomu jakości życia młodzieży niewidzącej w Polsce, która objęta jest integracyjnym systemem edukacji. Warto dodać, że jest to część badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu badawczego UE (grant Uniwersytetu w Trnawie). Oczywiście nie jest to jedyny projekt badawczy o zasięgu międzynarodowym, w którym czynnie uczestniczą pracownicy IPS. Kolejnym jest „Inclusive education: socio-psychological, educational, sociological aspect”, którego koordynatorem ze strony polskiej, a zarazem IPS, jest dr Remigiusz Kijak. W realizację wspomnianych badań zaangażowana jest także dr Tamara Cierpiałowska. Trzecim projektem o zasięgu międzynarodowym jest grant VEGA 1/0161/13 zatytułowany: „Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí” realizowany przez Uniwersytet im. Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie. W badaniach tych spośród pracowników IPS w Krakowie bierze udział dr Danuta Wolska.

Na koniec warto wspomnieć o czasopismach wydawanych przez IPS. Jest to „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica”, którego redaktorami są: dr hab. Jolanta Zielińska, prof. UP oraz dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UP, a także czasopismo Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej pt. „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej”, wydawane przy współpracy naukowej z Fundacją „Przyjaciel” w Warszawie.

Podsumowując, przedstawioną działalność naukowo-badawczą pracowników IPS oraz jej poszczególnych katedr należy podkreślić dynamiczny rozwój kadry naukowej oraz podążanie w kierunku eksploracji coraz to nowszych, bądź też zaniedbanych, obszarów pedagogiki specjalnej.

Scientific Activity of the Institute of Special Pedagogy Staff

Abstract

The article presents the scientific activities and achievements of the employees of the Institute of Special Pedagogy of the Pedagogical University in Cracow starting from the second half of the 1990s until today. It presents the main research interests areas of the Institute's staff and the realised research projects of both national and global reach. It also presents the publication activity in the form of monographies, collective elaborations, articles and essays conducted on numerous scientific conferences in Poland and beyond. It also presents the activity of the Institute's staff on the forum of various scientific organisations, such as: BIAP - Bureau International d'Audiophonologie, Commission on Speech Development and Disorders of the The Committee on Linguistics of the Polish Academy of Sciences, Polish Society of Special Pedagogy, Polish Audipohonology Association, National Logopaedics Collegium. The article also presents actions taken for such institutions as Ministry of National Education,

Programme Council of the Psychological-Pedagogical Support of the Ministry of Education, School and Pedagogical Publishings in Warsaw, Voivodeship Methodical Institutions in Cracow, Nowy Sącz and Częstochowa.

Keywords: scientific activity, scientific publications, research projects, scientific organisations

Agnieszka Buczek

doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny – oligofreno-pedagog. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w systemie kształcenia specjalnego oraz integracyjnego.

Piotr Majewicz

doktor habilitowany, prof. UP, psycholog, pedagog. Zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z rehabilitacją w kontekście psychologii pozytywnej, psychopedagogicznymi problemami dzieci i młodzieży z przewlekłymi chorobami, a przede wszystkim, co stanowi główny obszar eksploracji – psychospołecznym funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością ruchową.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Danuta Wolska

Międzynarodowa współpraca naukowo-dydaktyczna Instytutu Pedagogiki Specjalnej

W 2000 roku rozpoczęła się współpraca naukowa z pracownikami Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie, która nieprzerwanie trwa do dnia dzisiejszego. Owocem tej współpracy jest realizacja wielu projektów grantowych, czynny udział w konferencjach naukowych oraz publikacje krajowe i zagraniczne pracowników obydwu uczelni.

Korzenie tej współpracy były niecodzienne. Przedstawiciele Warsztatów Terapii Zajęciowej przy ulicy Emaus w Krakowie organizowali wernisaż prac plastycznych uczestników terapii, na który została zaproszona zaprzyjaźniona arteterapeutka dr Hedviga Gregušová ze Słowacji. Rozmawiała ona z mgr Bożeną Rażny dyrektorką Warsztatów Terapii Zajęciowej, o możliwości kontynuowania współpracy w oparciu o polską uczelnię. Rozmowie tej przysłuchiwał się jeden z uczestników wernisażu, pan Wojciech Czech, który przerwał im rozmowę, mówiąc, że przyjaźni się z jedną z pracownic uczelni i może umożliwić kontakt. Tak też się stało, nawiązałam współpracę z dr Hedvigą Gregušová (obecnie profesor Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego), którą intensywnie kontynuujemy do dnia dzisiejszego.

Od 2000 roku pracownicy naszego instytutu uczestniczyli w 16 konferencjach naukowych organizowanych w Bratysławie. Wzięło w nich udział 14 pracowników Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Przełożyło się to na kilkanaście publikacji zagranicznych w materiałach pokonferencyjnych Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego. Kilka wspólnych opracowań naukowych ukazało się również w monografiach wydanych w Polsce. Gościliśmy na naszej uczelni 6 pracowników naukowych z Bratysławy wraz z kierownictwem Wydziału Pedagogicznego.

Szczególnie owocna jest współpraca pomiędzy prof. Hedvigą Gregušová, CSc i dr Danutą Wolską.

1. W latach 2005–2007 agencja grantowa zajmująca się kulturą i edukacją Ministerstwa Oświaty Republiki Słowackiej dostrzegła konieczność usystematyzowania wiedzy dotyczącej wdrażania nowych technologii informacyjnych. Zatwierdzono realizację projektu badawczego KEGA 3/3033/05 „Nové

technológie v edukácii znevýhodnených žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku” i powołano zespół pracowników Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie do jego realizacji. Koordynatorem projektu została Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc. Do współpracy zaproszono Katedrę Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, aby uzyskać dane dotyczące stosowania nowych technologii informatycznych na terenie Polski. Celem projektu KEGA 3/3033/05 było skonstruowanie optymalnego modelu wykorzystania nowych technologii informacyjnych w edukacji specjalnej. W Polsce realizację badań w ramach projektu powierzono dr Danucie Wolskiej z Katedry Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie i mgr Andrzejowi Wolskiemu, pedagogowi specjalnemu zatrudnionemu w Zespole Szkół Specjalnych nr 13 w Krakowie.

2. Drugim grantowym projektem realizowanym z udziałem Instytutu Pedagogiki Specjalnej w latach 2011–2012 był program badawczy Vega nr 119 UK - 4/2011 „Špeciálnopedagogická andragogika – nová špecializácia špeciálnej pedagogiky a jej uplatnenie v poradenskom system”. Kierownikiem projektu, powołanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu Republiki Słowackiej, była doc. PaedDr. Darina Tarcsicová, PhD, pracownik Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego, która zaprosiła do współpracy dr Danutę Wolską, zajmującą się problemami osób dorosłych z niepełnosprawnością.
3. Projektem realizowanym obecnie pod kierownictwem Doc. PaedDr. Hedvigi Gregusovej, CSc jest program badawczy VEGA nr 1/0161/13 „Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí” zaplanowany na lata 2013–2015. W projekcie uczestniczy 14 pracowników naukowych Uniwersytetu im. Jana Amosa Komeńskiego oraz koordynatorzy z Czech, Węgier i Polski. Koordynatorem Projektu ze strony polskiej jest dr Danuta Wolska. Projekt jest współfinansowany przez agencję naukową (VEGA nr 1/0161/13) Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu Republiki Słowackiej oraz Słowackiej Akademii Nauk.

Warto też podkreślić, że w latach 2007–2008 realizowano projekt unijny uczenie się przez całe życie (*Lifelong Learning programme*) – Grundtvig LP – do udziału w nim zostali zaproszeni również pracownicy naukowci Uniwersytetu Pedagogicznego. Program badawczy dotyczył poprawy funkcjonowania dorosłych osób z autyzmem: „Jak mówić, żeby inni nas zrozumieli – program do samokształcenia dla dorosłych osób z autyzmem z zakresu komunikacji społecznej”. Koordynatorem projektu ze strony polskiej było Krajowe Towarzystwo Autyzmu (oddział Kraków) a partnerzy projektu to:

- Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie – dr Joanna Kossewska, dr Danuta Wolska;
- ΧΡΥΣΑΛΛΙΣ-KONTA ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – Chrysallis-Close to Disability (Ateny);
- ATLHA ONLUS – Associazione Tempo Libero Handicappati (Mediolan).

Adresatem projektu były wysokofunkcjonujące osoby z autyzmem u progu dorosłości, które ze względu na problemy komunikacyjne i społeczne napotykały na liczne bariery przy organizacji codziennego, samodzielnego życia. Projekt zakończył się stworzeniem programu do samokształcenia w zakresie komunikacji społecznej dla tej grupy dorosłych z autyzmem.

W ramach podnoszenia kwalifikacji pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki Specjalnej brali udział w warsztatach, szkoleniach i wyjazdach studyjnych w celu zapoznania się ze specyfiką szkolnictwa specjalnego, integracyjnego oraz masowego w innych krajach takich, jak: Austria, Czechy, Dania, Finlandia, Litwa, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Włochy.

Pracownicy Instytutu uczestniczą również w organizacji międzynarodowych przedsięwzięć naukowych. Przykładem był X Kongres Montessori – Europe "Every Child is Special Montessori and Inclusion", który odbył się w Krakowie w 2009 roku, a współorganizatorami, obok The Montessori Europe Association, które mieści się w Bad Honnef, byli pracownicy Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji (dr A. Wójcik, dr Agnieszka Buczek, dr Elżbieta Lubińska-Kościółek). W ostatnich latach uczestniczą również w programach Erasmus+, wygłaszając wykłady na zagranicznych uczelniach (Litwa – dr Remigiusz Kijak (2014), Słowacja – dr Danuta Wolska (2015)) i zacieśniając rozpoczętą współpracę naukową.

International Scientific and Didactic Cooperation of the Institute of Special Pedagogy

Abstract

In the year 2000 the scientific cooperation with the employees of the Komenski University in Bratislava has begun, and lasts continuously to this day. The fruit of this cooperation is the realisation of many grant projects, active participation in scientific conferences and national and foreign publications of the workers of both universities. Within raising the qualifications, the employees of the Institute of Special Pedagogy have taken part in workshops, trainings and study trips in order to familiarize themselves with the specifics of special education, integration education and mass education in other countries: Austria, Czech Republic, Denmark, Finland, Lithuania, Slovakia, Slovenia, Switzerland, Italy. Over the last years they are also taking part in the Erasmus+ programmes, conducting lectures on foreign universities and tightening the scientific cooperation.

Keywords: grant projects, cooperation, conferences

Danuta Wolska

pedagog specjalny, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jest autorką książek oraz artykułów naukowych dotyczących osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Członek zarządu CSON „Ognisko” w Krakowie, które realizuje projekty mające na celu aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną w oparciu o model zatrudnienia wspomagane.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

III. PROBLEMY BADAWCZE KRAKOWSKIEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ WOBEK WYZWAŃ XXI WIEKU

Jolanta Zielińska

Pedagogika specjalna w systemie neuronauk – od Marii Grzegorzewskiej do czasów współczesnych

Wprowadzenie

Cechą pedagogiki specjalnej, która w szczególny sposób wyróżnia tę dyscyplinę naukową spośród innych pedagogicznych, jest jej interdyscyplinarność. Na dowód można odnieść się do dwóch skrajnych okresów: Marii Grzegorzewskiej i czasów aktualnych. Nie ulega wątpliwości, iż wpływ tzw. nauk i ideologii pomocniczych na badania pedagogiczne miał miejsce od dawna, posiadając różny zasięg, przebieg i charakter. Aktualnie stał się on elementem korzystnym dla rozwoju pedagogiki zarówno w sensie naukowym, poznawczym, jak i aplikacyjnym. Pozwala on bowiem na szerokie i wielostronne spojrzenie oraz ogląd złożonych zagadnień i zjawisk pedagogicznych, a tym samym podjęcie skuteczniejszych i lepszych działań w praktyce edukacyjnej. Nie ogranicza przy tym samodzielności pedagogiki, a jedynie ją pojęciowo, metodologicznie i merytorycznie wspiera (Lewowicki 2003: 43).

Stanisław Palka we wstępie do książki pod tytułem *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* odnosi się do problemu czerpania przez pedagogikę z innych nauk. Pisze:

Przyjąłem i podtrzymuję stanowisko, że poszukiwania poznawcze z pogranicza pedagogiki i innych nauk dawać mogą silne impulsy rozwojowe dla nauk pedagogicznych, mogą być także inspirujące dla nauk pomocniczych pedagogiki. Impulsy rozwojowe, inspiracje mogą występować zarówno w dziedzinie poznania naukowego, jak i metodologii nauki oraz metodologii badań naukowych, ujmowanej w wymiarze założeń i praktyki badawczej (Palka 2004: 7).

Przechodząc w kontekście zaprezentowanych myśli na grunt teorii pedagogiki specjalnej: Amadeusz Krause w książce *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej* zadaje bardzo istotne, z punktu widzenia wizji rozwoju pedagogiki specjalnej, pytania: „[...] Czy jest w ogóle wykonalne, czy rzeczywiście wobec wąskich specjalizacji, jakie wymuszają na nas interdyscyplinarność współczesnej pedagogiki i realizację jej zadań, możliwe jest poznanie wszystkiego?. [...] A może kontynuować

popularną strategię przetrwania i ograniczyć się w uwagach, refleksjach i badaniach wyłącznie do «swojego» obszaru?...” (Krause 2010: 10). I odpowiada „Badaczom pedagogiki specjalnej, zajmującym się rozwojem teorii, właściwym rozwiązaniem wydaje się być droga trzecia, tj. umiejętna strategia czerpania z dorobku innych i wykorzystania go do analiz na gruncie pedagogiki specjalnej” (Krause 2010: 10).

Prezentowane opracowanie, ukazując tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej od czasów Marii Grzegorzewskiej po czasy współczesne, jest próbą pokazania właśnie tej drogi „trzeciej”, umiejętnego czerpania z dorobku innych nauk w obszarze zastosowań praktycznych, w dwóch zakresach: poznawczym i badawczym.

Wizja pedagogiki specjalnej Marii Grzegorzewskiej

Jako pierwsza konieczność interdyscyplinarnego charakteru pedagogiki specjalnej, poprzez wykorzystanie dorobku takich nauk jak: fizjologia, patologia ogólna, pediatria, psychiatria, neurologia, psychologia, socjologia, pedagogika ogólna i higiena, postulowała jej twórczyni Maria Grzegorzewska. Podejście to jej zdaniem wynikało bezpośrednio z podstawowych założeń teoretycznych i specyfiki warsztatowo-metodologicznej pracy rewalidacyjnej z dziećmi posiadającymi odchylenia od normy.

Na taką wizję pedagogiki specjalnej miała wpływ droga edukacyjna Marii Grzegorzewskiej. Obejmowała ona kolejno: rok 1909 – studia na wydziale przyrodniczym UJ (przerwane z powodu choroby), rok 1913 – Międzynarodowy Fakultet Pedagogiczny w Brukseli, w końcu rok 1914 – pobyt w Warszawie, wybuch I wojny, uniemożliwiający wyjazd do Brukseli, przedostanie się do Londynu i tam kontynuacja studiów. W dalszej kolejności Maria Grzegorzewska podjęła studia psychologiczne na Sorbonie, uzyskując tytuł doktora filozofii za rozprawę: *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych – badania z zakresu estetyki eksperymentalnej przeprowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*.

W roku 1919 podjęła pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zajmowała się sprawami szkolnictwa specjalnego, popularyzacją tego rodzaju szkół, ich zakładaniem oraz kursami seminaryjnymi dla nauczycieli tych szkół. W roku 1922 nastąpiło przekształcenie kursu w Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Interdyscyplinarna wizja pedagogiki specjalnej znacząco wpłynęła również na przebieg pracy zawodowej Marii Grzegorzewskiej. W okresie międzywojennym, w roku 1930, nastąpiło powołanie Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, gdzie pracowała do 1935 roku. Program zawierał przedmioty dające podstawę naukową w pracy pedagogicznej, takie jak: filozofia, pedagogika, psychologia, socjologia, ekonomia, prawo, higiena, higiena społeczna. W latach 1958–1960 była profesorem w Katedrze Pedagogiki Specjalnej UW, była to pierwsza uniwersytecka katedra pedagogiki specjalnej w Polsce. W ramach studiów magisterskich prowadzono zajęcia z zakresu neurologii i psychopatologii oraz obserwację w klinice Psychiatrycznej w Pruszkowie.

Konstrukcja ogólnej koncepcji pedagogiki specjalnej według Marii Grzegorzewskiej opierała się na wsparciu ze strony psychologii. Stąd zwróciła się ona o pomoc do psychiatrii oraz neurologii i ją otrzymała. Psychiatrzy i neurologrzy, z którymi współpracowała od początku Maria Grzegorzewska to: dr Duniewski, dr Sterling, dr Handelsmann, dr Jarecki, później: dr Jaroszewski, dr Radziwiłłowicz, dr Mazurkiewicz i inni. W konsekwencji tej współpracy w roku 1961 nadano Marii Grzegorzewskiej godność członka honorowego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Otrzymała ją za oryginalność koncepcji ujęcia odchyleń od normy, potraktowane jako jedno wspólne zagadnienie rozpatrywane na wielu płaszczyznach: neurologiczno-psychiatrycznej, fizjologicznej, psychologicznej, socjologicznej. Maria Grzegorzewska była więc promotorem psychiatrii dziecięcej (50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej 1922–1972: 13–17).

Dowodem na interdyscyplinarną wizję pedagogiki specjalnej Marii Grzegorzewskiej był dobór wykładowców Instytutu Pedagogiki Specjalnej, ludzi o specjalistycznym warsztacie i pasji. Należeli do nich: lekarze, neurologrzy, psychiatrzy, psychologowie i pedagodzy. Najbardziej znani psychiatrzy: Łuniewski, Sterling, psychologowie: Joteyko, Petrażycki (twórca psychologii emocjonalnej), pedagodzy: Korczak, Hessen. Wizja ta odnalazła swoje miejsce w Statucie Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W Dzienniku Ustaw z dnia 15 lipca 1922 roku w paragrafie 3 zatytułowana *Organizacja Instytutu Pedagogiki Specjalnej* napisano, że Instytut tworzą: odpowiednie szkoły ćwiczeń, biblioteka, pracownice do badań w dziedzinie fonetyki i ortofonii, pedagogiki leczniczej oraz poradnie. Maria Grzegorzewska swoją wizję pedagogiki specjalnej odwzorowała w prowadzonym przez siebie przedmiocie. Przedmiot pedagogika specjalna wykładany przez Marię Grzegorzewską był kluczowy, przekaznikowy, dynamicznie zmienny. W jego ramach miało miejsce zbieranie, jak w soczewce, wszystkich uzyskanych przez studentów wiadomości z różnych dyscyplin i krystalizowanie ich w kształt zastosowań praktyczno-metodycznych.

Maria Grzegorzewska jako naukowiec i praktyk z wizją, została określona słowami: „Rozwijając przez 40 lat swoją pracę naukową i pedagogiczną wybiegała daleko poza systemy realizowane za granicą i utorowała pedagogice specjalnej drogę do poglądów dziś aktualnych w nauce”. Przytoczona opinia psychiatry Z. Jaroszewskiego z roku 1961 jest nadal aktualna (50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej 1922–1972).

Pogranicze pedagogiki specjalnej i neuronauk

Problematyką systemów nerwowych i neuronalnym korelatem przetwarzania informacji w ramach nauki zwanej neurobiologią, zajmują się zazwyczaj biolodzy, rzadziej psychologowie. Aktualnie w tym zakresie zachodzą dynamiczne zmiany. Naukowcy z takich dziedzin, jak: anatomia, biologia molekularna, biochemia, neurologia kliniczna, farmakologia, rehabilitacja, fizjologia, zoologia i psychologia, stworzyli naukę z pogranicza o nazwie *Neuroscience*, o polskim odpowiedniku Neuronauka (Milner, Goodale 2008: 21). Stanowi ona wielką szansę dla zaistnienia w jej systemie pedagogiki specjalnej.

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: Jakie inspiracje poznawcze i badawcze wynikają z pogranicza pedagogiki specjalnej i neuronauk? Należy określić, w jakich obszarach osiągnięcia tych nauk mogą wpłynąć na pojmowanie i rozwiązywanie problemów badawczych we współczesnej pedagogice specjalnej. Stopień złożoności zjawisk związanych z niepełnosprawnością osób, którymi zajmuje się pedagogika specjalna, w pewnym sensie wymusza sposób zbierania o nich wiedzy o charakterze neuronalno-informatycznym. Takie bowiem postępowanie dostarcza informacji, które odpowiednio zinterpretowane, dają nowe szanse na ocenę skuteczności działań diagnostycznych i rehabilitacyjnych. To, co łączy pedagogikę specjalną i nauki pomocnicze to wspólny podmiot badań, czyli człowiek, oraz to, co wyróżnia go spośród innych żywych istot, czyli umiejętność rozwijania się, zmiany poznawczej. Procesy te są zdeterminowane przez świat, w którym zachodzą oraz narząd, który pozwala na to, czyli mózg (Spitzer 2007: 13).

Wykorzystanie osiągnięć neuronauki w pedagogice specjalnej wynika z obiektywnej oceny skuteczności działań podejmowanych w odniesieniu do osób wykazujących odstępstwo od normy, w oparciu o wykorzystanie metod badania pracy mózgu. Wynika ono z poszukiwań kompetentnego i zrozumiałego wyjaśnienia sensu stosowania, w stosunku do osób niepełnosprawnych, konkretnych działań rehabilitacyjnych. Dotychczasowe osiągnięcia neuronauki pokazują, iż możliwe jest uzyskanie obiektywnej odpowiedzi na pytania zadawane od czasu powstania pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej. Przykładowo: jakie i jak stosować programy rehabilitacyjne, by po latach ćwiczeń nie dojść do wniosku, że podejmowane działania nie miały większego sensu, bo nie prowadziły do zakładanych pozytywnych zmian? Jak uchronić się przed popełnianiem błędów w działaniach rehabilitacyjnych i edukacyjnych? Idąc dalej tym tokiem rozumowania można założyć, iż możliwe będzie pokazanie mechanizmów kompensacyjnych, wykorzystywanych przez osobę, której udało się zrobić postęp, a w dalszej kolejności doprowadzanie do opracowania lepszych, skuteczniejszych programów rehabilitacyjno-wyrównawczych, a także sformułowanie oceny kosztów rehabilitacji czy kompensacji.

Można zadać pytanie: dlaczego celowe jest wykorzystanie osiągnięć neuronauki jako nauki pomocniczej w pedagogice specjalnej właśnie teraz, chociaż metody badania pracy mózgu są znane od dawna? Odpowiedź to stwierdzenie, że pozwala na to, z jednej strony aktualny stan badań nad mózgiem realizowany przez neurobiologów, z drugiej zaś informatyczne narzędzia opracowane przez inżynierów. Badania nad mózgiem trwają już jakiś czas i charakteryzują się dużą dynamiką wzrostu. Przykład reprezentowanego obecnie podejścia naukowego stanowi wydana w lutym 2011 roku książka prof. Jerzego Vetulaniego *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Píše on: „Neurobiologia jest dziś jedną z najważniejszych i najbardziej wszechstronnych nauk. Odpowiada lub pomaga odpowiedzieć na wielkie pytania, z którymi od dawien dawna mierzyła się filozofia, teologia, psychologia i nauki społeczne, a także małe pytania, które zadajemy sobie na co dzień” (Vetulani 2011: 43). W tym miejscu należy podkreślić rolę badań nad mózgiem i umysłem prowadzonych

przez neuropsychologów. Dotyczą one z reguły osób zdrowych i mogą stanowić punkt odniesienia oraz bardzo istotne dla pedagogów specjalnych źródło informacji m.in. o relacjach pomiędzy pamięcią a mózgiem. Wykorzystanie obrazowania elektrofizjologicznego w ramach badań prowadzonych w psychologii poznawczej pozwoliło przykładowo na określenie neuronalnych korelatów szybkich procesów poznawczych, do których należy pamięć operacyjna, kodowanie i wydobywanie informacji z pamięci (Rugg, Allan 2000: 521–537; Dudai 2002: 345–548).

Wspólne obszary badawcze neurobiologii i pedagogiki specjalnej wskazują autorzy książki *Jak uczy się mózg*. Są oni pracownikami naukowymi w Institute of Cognitive Neuroscience na londyńskim University College, od lat zajmują się problemami dysleksji, autyzmu i zespołu Aspergera. Przykładowe, interesujące dla pedagoga specjalnego, zadawane przez nich pytania to: „W jaki sposób mózg ludzi głuchych przetwarza język migowy?”, „Czy naśladowanie jest czymś dobrym, czy tłumi ono zdolności twórcze?”. Autorzy nie udzielają odpowiedzi na postawione pytania, gdyż jak sami stwierdzają, nie mają stosownej wiedzy pedagogicznej. Piszą, że „jest obecnie bardzo niewiele materiałów na temat znaczenia badań nad mózgiem dla edukacji, które byłyby przystępne dla niespecjalistów ... powstała luka między nauką o mózgu a pedagogiką” (Blakemore, Frith 2008: 3).

Przykładem zapowiedzi zastosowań osiągnięć neurobiologii w pedagogice, jako tematu przyszłych badań, jest opracowanie Manfreda Spitzera pod tym samym tytułem, co wcześniej omawiane *Jak uczy się mózg*. Oto wybrana z niego myśl: „uczniowie nie są głupi, nauczyciele nie są leniwi, a nasze szkoły nie są do niczego. Ale od jakiegoś czasu wszyscy podejrzewamy, że coś jest nie tak” (Spitzer 2007: 12). Warto zapytać, jak obiektywnie zbadać co powoduje taki stan i spróbować udzielić odpowiedzi jak to zmienić. Opinie te niezbiecie potwierdzają wyniki badań PISA – programu, w którym uczestniczy również Polska – o nazwie Międzynarodowa Ocena Umiejętności Uczniów OECD PISA (Programme for International Student Assessment). Jego szczegóły zamieszczone zostały na stronie internetowej www.pisa.oecd.org. Ogólny wniosek wynikający z tych badań to stwierdzenie, iż powinno się dogłębnie przemyśleć proces uczenia się w powołanych w tym celu instytucjach, czyli szkołach. W ramach tych przemyśleń Centrum Badań i Innowacji Edukacyjnych (Centre for Educational Research and Innovation) w roku 1999 zaproponowało projekt (w tłumaczeniu): „Pedagogika i badania nad mózgiem: potencjalne implikacje dla polityki i praktyki edukacyjnej”. W jego ramach ma mieć miejsce współpraca polityków, pedagogów i badaczy mózgu w celu uzyskania wydajnych systemów kształcenia (Spitzer 2007: 275).

Podsumowanie

Zaprezentowana koncepcja pedagogiki specjalnej w oglądzie poglądów jej twórczyni, czyli Marii Grzegorzewskiej, okazała się w pełni aktualna w czasach współczesnych. Zaistnienie pedagogiki specjalnej w systemie neuronauk pozwoli na weryfikację empiryczną aktualnie prowadzonych badań w zakresie funkcjonowania

mózgu i różnic indywidualnych, ujmowanych z perspektywy poznawczej i neuro-kognitywistycznej. Celem tych badań są próby identyfikowania mechanizmów wybranych funkcji mózgu i cech indywidualnych, poprzez poszukiwanie elementarnych procesów przetwarzania informacji i zmiennych neurobiologicznych leżących u ich podstaw. Prowadzone badania obejmują takie obszary funkcji poznawczych mózgu, jak: pamięć robocza, kontrola poznawcza, nabywanie wiedzy, podejmowanie decyzji, regulacja emocji, regulacja poziomu stymulacji i poziomu aktywacji, samoregulacja, automatyczne i nieświadome procesy poznawcze oraz różnice indywidualne w zakresie funkcjonowania mózgu osób z różnym typem niepełnosprawności. W badaniach uwzględnione zostaną także zagadnienia neuropsychologii klinicznej, dotyczące zmian funkcjonowania mózgu u osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zamierzonym efektem badań jest stworzenie teoretycznych i empirycznych podstaw do opracowania modeli funkcjonalnej architektury mózgu osoby z konkretnym rodzajem niepełnosprawności, uwzględniających jej indywidualne własności i zaburzenia funkcji neurokognitywnych. Planowane badania będą dotyczyły aplikacyjnych zastosowań w zakresie diagnozy, treningu i rehabilitacji funkcji poznawczych mózgu u osób z deficytami poznawczymi. W celu realizacji tego zamierzenia na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN powstało Centrum „Pro futuro” Wsparcia Osób ze Specjalnymi Potrzebami Rozwojowymi i Edukacyjnymi z Wykorzystaniem Nowoczesnych Technologii.

Literatura

- Blakemore S.J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dudai D.R. (2002), *Memory from A to Z. Keywords, concepts, and Beyond*, University Press Oxford.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Milner A.D., Goodale M.A. (2008), *Mózg wzrokowy w działaniu*, PWN, Warszawa.
- Lewowicki T. (2003), *Rozwój pedagogiki i jej oddziaływanie na edukację*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków: 112–157.
- 50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej 1922–1972, Warszawa 1972.
- Palka S. (2004), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Rugg M.D., Allan K. (2000), *Event-related potential studium of memory*, [w:] *The Oxford handbook of memory*, E. Tulving, F.I.M. Craik (red.), Oxford University Press, New York: 521–537.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa.
- Vetulani J. (2011), *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Special Pedagogy in the Neurosciences System – from Maria Grzegorzewska to the Present

Abstract

The article points towards the interdisciplinary character of special pedagogy. It presents its developmental tendencies since the times of Maria Grzegorzewska until modern times and the way of further development, which includes skilled use of the achievements of other sciences, especially in the range of practical use, in two ranges: cognitive and research. For that purpose the vision of special pedagogy by Maria Grzegorzewska and the borderlands of special pedagogy and neurosciences were presented.

Keywords: special pedagogy, neuroscience, development

Jolanta Zielińska

stopień naukowy dr hab. inż. specjalizacja: pedagogika specjalna, pedagogika medialna. Miejsce pracy: Instytut Pedagogiki Specjalnej Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, kierownik Katedry Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością. W dorobku trzy monografie, kilka prac pod redakcją i ponad 100 publikacji. Zainteresowania naukowe: zastosowanie nowoczesnych technologii w diagnostyce i terapii osób z niepełnosprawnością, kształtowanie ich kompetencji poznawczych, w tym komunikacyjnych i językowych.

Jacek Sikorski

Współczesne trendy w rehabilitacji małego dziecka z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

Pojęcie rehabilitacji jest szeroko interpretowane. W literaturze odnajdujemy definicje, które wyrażają działanie, a więc takie, które nazywamy „rehabilitacją”. Definicje te formułują cele rehabilitacji oraz wskazują poszczególne jej aspekty (Zabłocki 2000: 32).

Zatem jak rozumiane jest pojęcie rehabilitacja?

W słowniku pedagogicznym termin rehabilitacja określany jest jako „zespół skoordynowanych działań leczniczych, psychologicznych, pedagogicznych i społeczno-zawodowych, ukierunkowanych na przywrócenie osobie niepełnosprawnej pełnej lub maksymalnej do osiągnięcia sprawności fizycznej i psychicznej, utraconej w wyniku choroby, wypadków losowych itp., a także zdolności do pracy oraz samodzielnego, aktywnego życia w społeczeństwie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 154).

Jednak najczęściej prezentowaną w literaturze definicją rehabilitacji, jest ta, która została przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i brzmi „rehabilitacja jest zorientowanym na określony cel i ograniczonym w czasie procesem, który powinien umożliwić osobie niepełnosprawnej osiągnięcie optymalnego poziomu funkcjonowania – umysłowego, fizycznego i/albo społecznego – pozwalającego jej na uzyskanie podstaw do zmiany swego życia. Pojęciem tym obejmuje się również środki mające kompensować utratę albo ograniczenie jakiejś funkcji (np. przy użyciu pomocy technicznych) oraz środki ułatwiające przystosowanie lub readaptację społeczną” (za: Kowalska-Kantyka 2013: 14).

WHO wyróżnia także typy oraz rodzaje usług stosowanych w ramach rehabilitacji. Należą do nich:

- „wczesne wykrywanie, diagnoza i interwencja,
- opieka medyczna i leczenie,
- socjalne, psychologiczne oraz inne rodzaje doradztwa i pomocy,

- wyuczenie samoobsługi, łącznie z poruszaniem się, komunikacją i czynnościami życia codziennego, przy użyciu w razie potrzeby specjalnych urządzeń, np. dla osób z upośledzeniem słuchu, wzroku, dla upośledzonych umysłowo,
- zapewnienie środków technicznych ułatwiających poruszanie się oraz innych urządzeń,
- usługi w zakresie kształcenia specjalnego,
- usługi rehabilitacji zawodowej (z poradnictwem zawodowym łącznie), szkolenie zawodowe, zatrudnienie w zakładach otwartych lub pracy chronionej,
- kontynuacja opieki (follow-up)" (za: Kowalska-Kantyka 2013: 14–15).

Obok wspomnianych definicji rehabilitacji warto przytoczyć tę akceptowaną przez środowisko naukowe w Polsce, a która to została zaprezentowana w Ustawie z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych – art. 7.1, w której to „rehabilitacja osób niepełnosprawnych oznacza zespół działań, w szczególności organizacyjnych, leczniczych, psychologicznych, technicznych, szkoleniowych, edukacyjnych i społecznych, zmierzających do osiągnięcia, przy aktywnym uczestnictwie tych osób, możliwie najwyższego poziomu ich funkcjonowania, jakości życia i integracji społecznej”.

Tak więc głównym zadaniem rehabilitacji jest maksymalne usprawnienie osoby niepełnosprawnej, zwłaszcza pod względem umysłowym, psychicznym, fizycznym, a także społecznym. Ważne jest również zapewnienie możliwości uzyskania wykształcenia ogólnego, a także zawodowego (Hulek 1980: 11).

Odwołując się do powyższych definicji można wyróżnić następujące rodzaje rehabilitacji:

- medyczna – związana z procesem leczenia, terapii i usprawniania. Celem jest przywrócenie jednostce niepełnosprawnej naruszonej lub utraconej sprawności psychofizycznej,
- psychologiczna – ten rodzaj rehabilitacji ma pomóc jednostce niepełnosprawnej w akceptacji samej siebie. Celem jest ukazanie nowych perspektyw życiowych oraz takiego systemu wartości, który umożliwi osobie niepełnosprawnej niezależne, godne funkcjonowanie w społeczeństwie,
- pedagogiczna – mająca na celu stworzenie dogodnych warunków umożliwiających rozwój intelektualny jednostki, usprawnianie funkcji niezaburzonych, kompensowanie braków, wyposażanie jednostkę w taką wiedzę i umiejętności, które pozwolą na samodzielne funkcjonowanie. Celem jest również kształtowanie takich cech osobowości i charakteru, które ułatwią udział w życiu społecznym,
- społeczna (zawodowa) – ma na celu przygotowanie jednostki niepełnosprawnej do funkcjonowania w społeczeństwie, w tym do podejmowania pracy zawodowej, pełnienia ról w środowisku rodzinnym, uczestnictwa w kulturze. Celem jest także niwelowanie barier architektonicznych oraz ograniczeń wynikających z mentalności społecznej (Kowalska-Kantyka 2006: 156).

Omawiając zagadnienie rehabilitacji, należy wspomnieć o wypracowanym w Polsce modelu rehabilitacji. Model ten charakteryzują następujące cechy:

- powszechność – rehabilitacja jest bezpłatna, dostępna dla każdego,
- wczesne zapoczątkowanie – rehabilitacja rozpoczyna się w momencie podjęcia leczenia, zatem poprawia wyniki leczenia oraz skraca jego czas,
- zespołowość (kompleksowość) – w procesie rehabilitacji uczestniczy wielospecjalistyczny zespół rehabilitacyjny,
- ciągłość – rehabilitacja jeśli ma osiągnąć cel, musi być nieprzerwana, ciągła (Dega 1983: 14).

Spośród wszystkich wyżej wymienionych cech rehabilitacji najważniejsze jest jej wczesne zapoczątkowanie. Jak podaje M. Kowalska-Kantyka (2006: 157), ważne jest, aby do procesu leczenia i rehabilitacji przystąpić jak najszybciej. Niezależnie od tego czy dana wada ma charakter wrodzony, czy nabyty. Ważny jest termin rozpoczęcia usprawnienia. W dużej mierze to on decyduje o późniejszym potencjale jednostki niepełnosprawnej. Zdaniem autorki wczesne zapoczątkowanie uzależnione jest od takich czynników, jak:

- wczesna, szybka i trafnie postawiona diagnoza,
- holistyczne podejście rehabilitacyjne, które wiąże się z opracowaniem programu leczniczego i terapeutycznego, indywidualnie dostosowanego do jednostki niepełnosprawnej oraz udzieleniem pomocy rodzinie osoby niepełnosprawnej,
- przygotowanie odpowiedniej bazy umożliwiającej rozpoczęcie działań w kierunku diagnozy, rehabilitacji, a także pomocy udzielanej jednostkom niepełnosprawnym.

Tak więc istotą procesu rehabilitacji jest stworzenie osobie niepełnosprawnej optymalnych warunków w trakcie procesu rehabilitacji, a także później, w domu, w szkole, w miejscu zatrudnienia. Istotne staje się przystosowanie otoczenia do potrzeb jednostek niepełnosprawnych – zniesienie barier architektonicznych, barier usytuowanych w środkach komunikacji, co umożliwia osobom niepełnosprawnym uczestnictwo w życiu kulturalnym, a także społecznym. Ostatecznym celem, do którego zmierza rehabilitacja to maksymalna integracja jednostek niepełnosprawnych ze społeczeństwem ludzi zdrowych (Hulek 1980: 11–12).

Rehabilitacja małego dziecka z niepełnosprawnością – trendy współczesne

Pedagogika specjalna jako nauka w zakresie nowych tendencji wyznacza wiele celów, zasad, w tym m.in.: przyjęcie orientacji mieszczących się w opcjach humanistycznych, które wiążą się z poszukiwaniem wszelkich alternatywnych szans rozwoju i autonomii osób niepełnosprawnych, zmierzających w stronę sukcesu i samorealizacji. Szansę dla rozwoju jednostki niepełnosprawnej upatruje m.in. we wczesnej diagnozie i interwencji, wczesnym wspomaganie rozwoju, normalizacji życia osób niepełnosprawnych, wiążącą się z tworzeniem optymalnych warunków dla rozwoju jednostki (Dykcik 2003: 63, 75).

Odnosząc się do wyżej wskazanych trendów należy wyjaśnić, co kryje się pod pojęciem wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju? „Przez wczesną interwencję rozumie się postępowanie medyczne mające na celu działania profilaktyczne, diagnostyczne, leczniczo-rehabilitacyjne i terapeutyczne. Dlatego celem

wczesnej interwencji powinno być zapewnienie oddziaływań dostosowanych do indywidualnych potrzeb zdrowotnych dziecka od momentu ujawnienia się zagrożenia niepełnosprawnością lub niepełnosprawności i prowadzenia go nieprzerwanie do rozpoczęcia nauki w szkole” (Serafin 2012: 57).

Do etapów wczesnej interwencji możemy zaliczyć:

- stwierdzenie przez lekarza zagrożenia nieprawidłowym rozwojem, upośledzeniem bądź niepełnosprawnością,
- pogłębiające i uzupełniające badania dodatkowe, wstępna diagnoza,
- ustalenie diagnozy, skierowanie dziecka na terapię realizowaną w zakresie wczesnej interwencji medycznej (Serafin 2012: 57).

Jak podkreśla E. Jasiak-Pałczyńska (2013: 36), powodzenie leczenia i rehabilitacji dziecka we wczesnym okresie zależy od:

- stworzenia takiego systemu, który ułatwi sprawny przepływ informacji w instytucjach służby zdrowia, tzn. każde zarejestrowane przez lekarza dziecko urodzone z zagrożeniem nieprawidłowości w rozwoju winno być skierowane do placówki specjalistycznej,
- zatrudnienia lekarzy takich specjalności, jak: neonatologia, pediatria oraz neurologia, okulistyka i laryngologia, a także specjalistów z zakresu: psychologii, pedagogiki, logopedii oraz fizjoterapii,
- planu koordynacyjnego, zapewniającego dziecku optymalną opiekę, która obejmuje: wspomniane już badanie dziecka, diagnozę jego stanu zdrowia, ustalenie zarówno potrzeb dziecka oraz jego środowiska rodzinnego – ocena zaradności, program wielokierunkowej opieki, a także możliwe udogodnienia instytucjonalne.

Zdaniem T. Serafin (2012: 58) istotne staje się dostosowanie działań medycznych do indywidualnych potrzeb zdrowotnych dziecka od momentu ich stwierdzenia do momentu nauki w szkole. Ważne jest, aby realizacja tych działań miała charakter ciągły, nieprzerywany. Znaczące jest również wskazanie rodzicom możliwości pozyskania opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, które prowadzone jest w ramach systemu oświaty.

Prezentując idee wczesnej interwencji, jako współczesnej tendencji realizowanej w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością, warto zaprezentować główne założenia modelu wczesnej interwencji, zwanym Wrocławskim Modelem Usprawniania (WMU).

Wrocławski Model Usprawniania (WMU) małych dzieci opracowany został na podstawie doświadczeń uzyskanych podczas diagnozy niemowląt z zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego. Istotą WMU jest wiedza z zakresu rozpoznawania zaburzonych etapów rozwoju postawy i lokomocji dziecka (Sadowska, Dziewulski 2012: 143).

Do podstawowych celów kompleksowej stymulacji rozwoju dziecka w proponowanym modelu możemy zaliczyć:

- „pomoc w organizacji neurodynamicznych funkcji organizmu dziecka z uszkodzeniami mózgu,

- tworzenie nowych dynamicznych engramów pamięci i ich połączeń w celu osiągnięcia lepszego rozwoju dziecka,
- redukcję patologicznych postaw ciała i odruchów, które prowadzą do zaników mięśni i deformacji kości,
- wzmocnienie poczucia odpowiedzialności rodziców za dziecko, aby zostało ono lepiej zaakceptowane w rodzinie,
- zapoznanie rodziców lub opiekunów z techniką właściwej opieki i pielęgnacji oraz reedukacji motorycznej, aby nie wywołać niepożądanych odruchów w motoryce spontanicznej dziecka" (Sadowska, Dziewulski 2012: 144).

Cele Wrocławskiego Modelu Usprawniania realizowane są zgodnie z indywidualnym planem, który uwzględnia bliższe oraz dalsze cele możliwe do osiągnięcia. Cele te realizowane są za pomocą zastosowania różnych technik neurostymulacji, które wzmacniane są bodźcami sensorycznymi. W koncepcji tej uwzględniono również elementy antropologiczne – filozofię chrześcijańską podkreślającą wartość każdego człowieka od chwili poczęcia (Sadowska, Dziewulski 2012: 144–145).

Jak podaje Ludwika Sadowska i Michał Dziewulski (2012: 145), Wrocławski Model Usprawniania realizowany jest w warunkach domowych, pod nadzorem lekarza specjalisty – pediatry, a także innych specjalistów: rehabilitanta medycznego, psychologa i pedagoga. Dziecko, u którego stwierdzono nieprawidłowości w rozwoju, powinno być skierowane do specjalistycznej poradni w celu określenia jego stanu klinicznego, a także sytuacji rodzinnej.

Zdaniem autorów, program postępowania terapeutycznego dostosowany jest indywidualnie do każdego dziecka i obejmuje:

- ocenę środowiska rodzinnego dziecka pod względem więzi rodzinnych, postaw rodzicielskich, ich osobowości, terapię rodziny,
- wczesną diagnozę oraz terapię psychomotoryczną (zaburzeń wad rozwojowych, zaburzeń rozwoju postaw oraz lokomocji, dysfunkcję zmysłów),
- właściwą terapię farmakologiczną,
- fizykoterapię,
- określenie dojrzałości społecznej dziecka, dążenie w kierunku jego uspołecznienia, osiągnięcia samodzielności,
- integrację dzieci z niepełnosprawnością oraz ich rodziców, a także wsparcie duchowe (Sadowska, Dziewulski 2012: 145–146).

Jeśli chodzi o wspomaganie rozwoju, termin ten należy rozumieć, jako „proces intencjonalny prowadzący do umożliwienia osobie wspomaganej samodzielnego rozwiązywania zadań i problemów życiowych. Jego istotę stanowi specjalny rodzaj interakcji międzyludzkich ukierunkowanych na człowieka działającego w swoim życiu i poszukującego w nim sensu, także poprzez kształtowanie sprawności i umiejętności. Stanowi dopełnienie naturalnie przebiegających procesów wychowania i socjalizacji” (Kaja, 2010: 323).

Jak twierdzi Marta Wiśniewska (2008: 12) wspomaganie „dotyczy czynników, które nie odnoszą się do dysfunkcji czy zaburzeń, ale do wartościowych pozytywnie

właściwości psychicznych, mechanizmów osobowości i wpływów środowiska. Oznacza to, że wspomaganie odnosi się do utrwalania, wzmacniania tego, co dobre, korzystne w rozwoju”.

Natomiast wczesne wspomaganie rozwoju to „system wzajemnie dopełniających się oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych stymulujących rozwój dziecka, które prowadzone są od momentu wykrycia dysfunkcji lub niepełnosprawności rozwojowej do rozpoczęcia nauki w szkole. Szczegółowe zadania wczesnego wspomagania rozwoju mogą dotyczyć rozwoju motorycznego i stymulacji polisensorycznej, rozwoju mowy i języka oraz wczesnej rehabilitacji logopedycznej, orientacji i poruszania się w przestrzeni, usprawniania funkcji widzenia, słyszenia, umiejętności samoobsługi, nabywania kompetencji społecznych i funkcjonowania w środowisku” (Serafin 2012: 58).

System wczesnego wspomagania rozwoju w Polsce reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 roku. Dz. U. z 2013 r., poz. 1257.

Zdaniem R. Piotrowicza wczesne wspomaganie rozwoju dziecka powinno pełnić następujące funkcje:

- informacyjną – dotyczącą przebiegu rozwoju dziecka, ukazującą możliwości wspierania jego rozwoju oraz formy i system pomocy rodzinie,
- diagnostyczną – ukazującą rozpoznanie kliniczne oraz poziom funkcjonowania dziecka,
- stymulującą (terapeutyczną) – wiążącą się z prowadzeniem wieloprofilowego usprawniania dziecka z utrudnieniami w rozwoju,
- wspierającą – ukazującą mocne strony dziecka, jego osiągnięcia rozwojowe oraz sens prowadzonych działań terapeutycznych (<https://www.ore.edu.pl/index.php> dostęp: 12.05.2015).

Natomiast do głównych zasad wczesnego wspomagania rozwoju możemy zaliczyć:

- proces usprawnienia, który należy rozpocząć jak najwcześniej,
- należy włączyć rodziców w proces rehabilitacji dziecka,
- proces terapeutyczny trzeba realizować w naturalnym środowisku dziecka,
- należy indywidualnie podchodzić do dziecka, jak i jego środowiska rodzinnego (<https://www.ore.edu.pl/index.php> dostęp: 12.05.2015).

Celem zajęć z wczesnego wspomagania rozwoju jest przygotowanie dziecka z niepełnosprawnością (w miarę możliwości) do maksymalnej samodzielności, a także korzystanie z zajęć edukacyjnych realizowanych w przedszkolu i osiągnięcia sukcesu w szkole. Program zajęć wspomagających rozwój powinien być dostosowany do indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka, musi obejmować jednocześnie rehabilitację, terapię a także opiekę (Serafin 2012: 58).

Omawiając powyższą problematykę nie sposób pominąć środowiska rodzinnego dziecka z niepełnosprawnością. Aktualnie podkreśla się ideę pomocy ukierunkowaną na rodzinę. Kluczowa staje się konieczność zwrócenia uwagi na fakt, iż rodzina

i dzieci znajdują się w dynamicznym procesie zmiany, rozwoju. Zatem należy unikać stereotypowego ich zaszkladkowania jako tych, którzy sztywno przechodzą przez etapy tzw. szoku, zaprzeczenia, stanowiąc odpowiedź na niepełnosprawność własnego dziecka. Toteż efektywność specjalistów wzrośnie w momencie, gdy przestaną spostrzegać rodziny z punktu widzenia klinicznego, jako przypadek, a zaczną zauważać w nich rodziców. Podejście skoncentrowane na środowisku rodzinnym powinno dostarczyć takiego wsparcia, które umożliwiłoby rodzicom uczestniczenie w rehabilitacji niepełnosprawnego dziecka, w sposób dla niego pożądany i zmieniający się w czasie (Richey 2004: 33).

Wsparcie, współpraca zespołu terapeutycznego z rodziną, dokonuje się poprzez:

- informowanie o wszelkich trudnościach oraz możliwościach dziecka, sposobach uzyskania pomocy,
- podnoszenie wiedzy rodziców dzięki możliwości uczestnictwa w seminariach, warsztatach, itp.,
- rozwijanie pożądanych postaw oraz zachowań niezbędnych w kontaktach z dzieckiem,
- prowadzenie poradnictwa w zakresie pracy z dzieckiem,
- tworzenie grup wsparcia oraz ułatwienie kontaktu z rodzicami, którzy znajdują się w podobnej sytuacji,
- pomoc w dostosowaniu warunków domowych do indywidualnych potrzeb dziecka,
- pomoc w uzyskiwaniu sprzętu niezbędnego do realizacji zajęć terapeutycznych (Kuszek 2011: 33).

Podsumowując, należy zgodzić się z Józefem Sową i Franciszkiem Wojciechowskim (2001: 306), którzy powołując się na R. Ossowskiego (1999), podkreślają, iż wczesne rozpoczęcie rehabilitacji oznacza:

a) „przesunięcie rehabilitacji już do fazy leczenia,

b) rozpoczęcie rehabilitacji od najwcześniejszej fazy życia (gdy uszkodzenie ma charakter wrodzony, tzn. jeśli jest pochodzenia genetycznego lub nabyte w okresie płodowym). Ponadto, jej wczesne rozpoczęcie, to także tworzenie morfologicznych i funkcjonalnie korzystniejszych warunków do dalszego usprawniania, co zarazem ułatwia uniknięcie lub zmniejszenie skutków wtórnych dysfunkcji”.

Oddziaływania z zakresu wczesnej interwencji oraz wczesnego wspomagania rozwoju wiążą się z przygotowaniem specjalistów w tym zakresie. Dlatego też wiele uniwersytetów w Polsce, w tym Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – Instytut Pedagogiki Specjalnej, w ramach kierunku pedagogika specjalna realizuje specjalność nauczycielską z zakresu Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka.

Powyższe studia przewidziane są dla absolwentów studiów pedagogicznych I stopnia realizowanych w formie stacjonarnej lub niestacjonarnej. Jak wynika z planu studiów absolwenci tej specjalności przygotowani są „do pracy w charakterze

pedagoga specjalnego – terapeutę w placówkach organizujących działania w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (przedszkole, szkoła podstawowa, publiczna i niepubliczna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna). Absolwenci uzyskują kompetencje w zakresie profilaktyki, diagnozy i rehabilitacji oraz wspomagania rozwoju dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub z zaburzeniami rozwojowymi. Posiadają umiejętność diagnozowania potrzeb i możliwości dziecka oraz jego środowiska rodzinnego. Są przygotowani do konstruowania programów terapeutycznych i podejmowania celowych oddziaływań wspomagających rozwój małego dziecka”.

Warto dodać, iż wspomnianą specjalność, Instytut Pedagogiki Specjalnej realizuje także w ramach studiów podyplomowych. .

Literatura

- Dega W. (1983), *Ortopedia i rehabilitacja we współczesnym ujęciu*, [w:] *Ortopedia i rehabilitacja*, t. I, W. Dega (red.), Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Dykcik W. (2003), *Podstawowe zasady edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych w systemowym układzie ich potrzeb życiowych i społecznego wsparcia*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Dykcik W. (2003), *Stare i nowe orientacje programowo – badawcze pedagogiki specjalnej wynikające z jej społecznego zaangażowania*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Hulek A. (1980), *Wstęp*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), PWN, Warszawa.
- Jasiak-Pałczyńska E., (2013), *Postępowanie interwencyjne i wczesna terapia na oddziałach noworodkowych i niemowlęcych*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura, (red.) Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kaja B.M. (2010), *Psychologia wspomagania rozwoju: zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne sp. z o. o., Sopot.
- Kowalska-Kantyka M., (2006), *Rehabilitacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kowalska-Kantyka M. (2013), *Rehabilitacja dziecka z zaburzeniami w rozwoju*, Wydawnictwo Instytut Śląski sp. z o.o., Opole.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Kuszał K. (2011), *Wczesne wspomaganie jako szansa optymalizacji funkcjonowania dzieci z trudnościami w rozwoju* [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju. Nowe perspektywy – nowe wyzwania*, H. Krauze-Sikorska, K. Kuszał (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań.
- Richey D.D. (2004), *Wczesna interwencja u niemowląt i małych dzieci niepełnosprawnych oraz ich rodzin. Skuteczność działań i kierunki rozwoju (na przykładzie Stanów Zjednoczonych)* [w:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z trudnościami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy*, J. Kruk-Lasocka, M. Sekułowicz (red.), Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław.

- Sadowska L., Dziewulski M. (2012), *Neurofizjologiczne podstawy diagnostyki i terapii dzieci z zaburzeniami rozwojowymi*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Mazowiecka, Warszawa.
- Serafin T. (2012), *Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny (na podstawie założeń i efektów wdrażania pilotażu programu rządowego 2005–2007)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sowa J., Wojciechowski F. (2001), *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Wiśniewska M., (2008), *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną: poradnik dla rodziców i terapeutów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zabłocki J. (2000), *Wprowadzenie do rewalidacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz. U. 2013, poz. 1257.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, art. 7.1. Dz.U. 1997, nr 123 poz. 776.

Netografia

- R. Piotrowicz, (<https://www.ore.edu.pl/index.php?>)

Materiały nieopublikowane

- Program studiów wyższych, kierunek pedagogika specjalna, specjalność: wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – studia stacjonarne, realizowany w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego i KEN w Krakowie.

Modern Trends in Young Child with Disability Rehabilitation

Abstract

This article focuses on the characteristics of current trends used in the rehabilitation of young children with disabilities. Its first part describes the term rehabilitation, and distinguishes the basic kinds of rehabilitation: medical, psychological, pedagogical and social. It also presents the rehabilitation model used in Poland. The second part, in turn, points out the modern trends used in the rehabilitation of a young child with disabilities. Focus was mainly put on explaining the issues connected with early intervention, as well as early support for the child's development.

Keywords: small child with disabilities, rehabilitation, early intervention, early development support

Jacek Sikorski

pedagog specjalny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowanie badawcze: edukacja uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w systemie kształcenia specjalnego i integracyjnego, wiedza pojęciowa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zainteresowania zawodowe uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Ewa Brzdęk, Tamara Cierpiałowska

Komunikatywność osób ze specjalnymi potrzebami – nadrzędnym celem współczesnej praktyki logopedycznej

Wstęp

Ostatnie lata to okres bardzo szybko następujących zmian w życiu politycznym, ekonomicznym, gospodarczym i społecznym. Ma to oczywisty wpływ na postęp w dziedzinie nauki i edukacji. Obserwujemy szybki rozwój wielu dyscyplin naukowych. Skutkiem tego zmienia się podejście do rozwiązań teoretycznych i zastosowań praktycznych. Ma to swoje odzwierciedlenie również w sferze edukacji i to na każdym jej poziomie. Przeobrażenia w edukacji na poziomie wyższym, a więc w środowisku, które reprezentujemy widoczne są w układzie planów i programów studiów oraz w metodyce nauczania, również z zakresu logopedii jako przedmiotu na wielu kierunkach studiów. Logopedia, którą zajmujemy się teoretycznie i praktycznie jako pracownicy Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie jest jedną z dyscyplin intensywnie się rozwijających. Wypracowuje ona szereg nowych metod pomocy osobom z zaburzeniami komunikacyjnymi. Obecnie jednym z podstawowych przedmiotów jej zainteresowania i to zarówno w wymiarze nowoczesnej teorii, jak i praktyki logopedycznej jest zagadnienie komunikatywności.

Komunikatywność to „zdolność docierania do odbiorcy w procesie komunikacji, porozumiewania się, jasność, wyrazistość” (SJP SZ: 981). „Ktoś, kto jest komunikatywny łatwo nawiązuje kontakty z ludźmi i dobrze się z nimi porozumiewa” (SJP B: 278).

Z powyższych definicji wynika, że komunikatywność dotyczy wielu czynników:

- osób i zaspokajania ich potrzeb społecznych,
- cech, właściwości tych osób, w naszym przypadku chodzi o zdolność-kompetencję komunikacyjną w zakresie językowym, społecznym, sytuacyjnym i pragmatycznym,
- czynności – działalność osób pod wpływem zdolności do nawiązywania interakcji, relacji z innymi oraz do świadomego tworzenia komunikatywnego przekazu,
- „zrozumiałego, jasnego, wyrazistego języka, stylu, wypowiedzi, tekstu, utworu” (WSJP D: 653),

– samego procesu porozumiewania się – jakości kontaktu, komunikatu, kodu, osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego.

Przygotowując studentów kierunku pedagogika specjalna do podjęcia aktywności zawodowej, zdobywających wykształcenie w ramach różnych specjalności, takich jak: oligofrenopedagogika, surdopedagogika, terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, rehabilitacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnością, asystent osoby z niepełnosprawnością czy terapia zajęciowa osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną akcentujemy znaczenie komunikatywności w procesie terapii logopedycznej. Jest ona bowiem szczególnie istotna w odniesieniu do osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Przez wiele lat logopedzi dość powszechnie ignorowali fakt, że istnieje niemała grupa osób, które z różnych powodów nie są w stanie rozwinąć umiejętności w zakresie porozumiewania się werbalnego do takiego poziomu, jaki dałby im możliwość satysfakcjonującego uczestnictwa w komunikacji międzyludzkiej. Z naszej perspektywy – logopedów, ale zarazem pedagogów specjalnych – jednym z wielu zadań współczesnej praktyki logopedycznej jest kształtowanie i rozwijanie komunikatywności u osób ze specjalnymi potrzebami, przy czym – co należy podkreślić – komunikatywność może być realizowana nie tylko przy użyciu mowy ustnej, ale również dzięki wykorzystaniu rozmaitych metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC.

Wymienione powyżej elementy, składające się na pojęcie komunikatywności, stają się oczywistym celem procesu planowania i realizowania logopedycznych czynności profilaktycznych, diagnostycznych i terapeutycznych. Mówiąc o kształtowaniu komunikatywności u osób ze specjalnymi potrzebami, zwracamy szczególną uwagę na dwa obszary mowy – sferę odbioru (słuchania, rozumienia) oraz sferę mowy czynnej (produkcji, ekspresji językowej). W związku z tym możemy wyróżnić dwie grupy osób i dwa podejścia metodyczne w terapii logopedycznej. Do jednej z grup należą ludzie, którzy mają możliwość porozumiewania się zawsze za pomocą mowy, mimo różnego poziomu rozumienia i ekspresji. Drugą grupę stanowią osoby, u których rozumienie mowy w różnym stopniu jest zachowane, natomiast występują duże ograniczenia związane z produkcją mowy dźwiękowej. Mogą oni korzystać z alternatywnych lub wspomagających mowę systemów komunikacji, np. manualnych, graficznych, dotykowych. Podejście logopedyczne w takich przypadkach, obok tradycyjnych metod terapii mowy musi uwzględniać również metody komunikacji alternatywnej i wspomagającej (Baczała, Bleszyński 2014).

W dostosowaniu metod rozwijania komunikatywności należy stale zadawać sobie następujące pytania:

1. W jakim stopniu osoba (dziecko, osoba młoda, dorosła) z niepełnosprawnością może być świadomym uczestnikiem procesu komunikowania się?
2. Co może pomóc osobom ze specjalnymi potrzebami osiągnąć i doskonalić komunikatywność?
3. Jak otoczenie tych osób może pracować i pomagać w rozwijaniu komunikatywności?

Strategia kształtowania metakomunikacji i komunikatywności

Podkreśla się, że komunikatywność dotyczy człowieka, jego osobowości, cech, właściwości, zdolności, umiejętności. Jednak, patrząc z szerszej perspektywy, komunikatywność jednostki wynika i jest konsekwencją zależności społecznych, różnych doświadczeń, związków, relacji, interakcji, decyzji, wyborów, aktów twórczych. Umiejętności komunikatywne są następstwem metakomunikacji, czyli świadomości procesu porozumiewania się. Metakomunikacja obejmuje: „świadomość procesu mówienia, rozumienia, świadomość lingwistyczną (językową), świadomość tekstu oraz czynników determinujących efektywność aktu mowy (co może zakłócać ich przebieg, jak wyeliminować czynniki zakłócające i ich skutki). W skład metakomunikacji wchodzi uporządkowany zbiór informacji, nabywany w trakcie rozwoju jednostki, wzbogacający się z wiekiem i uzyskujący coraz wyższy poziom złożoności oraz adekwatności. Rozwój metakomunikacji jest ukierunkowany w trakcie zamierzonego i niezamierzonego uczenia się. Szczególnie istotne są informacje zwrotne o wynikach działań słownych podmiotu. Każdy człowiek posiada informacje o procesie komunikowania się, mogą być one w różnym stopniu uświadamiane i wykorzystywane w działaniu” (Słodownik-Rycaj 1998: 38–39). Powyższe słowa dotyczą też porozumiewania się bez słów. Świadomość własnej komunikacji budzi aktywność jednostki, chęć, motywację do wypracowania takiego sposobu wypowiedzi, aby została ona zrozumiana, osiągnęła zamierzony cel i zaspokoiła potrzebę społeczną. Podążając tym tokiem myślenia, praca logopedy powinna koncentrować się nie tylko na stymulowaniu rozwoju metakomunikacji, ale również na uczeniu komunikatywności czyli na sposobie wykorzystania wiedzy i zdolności komunikacyjnych osób w sytuacjach ich życia codziennego (McMinn 2006).

Proponuje się więc następującą strategię w sposobie kształtowania komunikatywności, która obejmuje:

1. Rozwijanie umiejętności budowania komunikatów (w tym zarówno mówienia – produkcji językowej, jak i porozumiewania się bez słów) w zakresie:
 - a) kodów (systemów) porozumiewania się poprzez:
 - ćwiczenia wyrażnej i zrozumiałej mowy (podsystem fonologiczny),
 - ćwiczenia poprawności gramatycznej (podsystem morfologiczny, syntaktyczny),
 - ćwiczenia logiki i płynności wypowiedzi (podsystem stylistyczny),
 - nauka nowych pojęć i znaczeń – słów, znaków (podsystem leksykalny),
 - jeśli chodzi o zastępujące mowę systemy, potrzebne są specjalne umiejętności
 - znajomość znaków, reguł i technik posługiwania się znakami graficznymi czy gestowymi,
 - b) społecznego zastosowania mowy oraz porozumiewania się przy pomocy alternatywnych systemów (aspekty semantyczno-pragmatyczne) poprzez:
 - ćwiczenia i zabawy porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach dnia codziennego,
 - ćwiczenia i zabawy rozpoznawania i respektowania społecznych kodów i przyjętych wzorów zachowań,

- ćwiczenia umiejętności konwersacyjnych – nawiązywanie bezpośredniego kontaktu; umiejętności niezależnego udziału w rozmowie poprzez odważne zabieranie głosu, branie pod uwagę różnych rozmówców; inicjowanie tematu rozmowy, podtrzymywanie i zmianę tematu rozmowy; zachowywanie naprzemienności ról: mówienie – słuchanie (rozumienie), udzielanie informacji zwrotnych; ćwiczenie umiejętności budowania struktury wypowiedzi (formułowanie zdań oznajmujących, pytających, rozkazujących, próśb); umiejętności „naprawiania” rozmowy – np. radzenie sobie z przerwami w rozmowie, używanie próśb i pytań w celu zrozumienia, wyjaśnienia komunikatu,
 - ćwiczenia umiejętności osiągania celu wypowiedzi (pragmatyczna sprawność komunikacyjna), która przejawia się w wyrażaniu aktów woli w wypowiedziach z intencją chcenia, życzenia, prośby, pośredniej prośby, rozkazu, woli działania; wyrażaniu emocji, np. radości, żalu, smutku, złości; opisywaniu rzeczywistości i kreowaniu rzeczywistości fikcyjnej m.in. w definiowaniu, w wypowiedziach narracyjnych.
 - c) pracy z ciałem, np. koordynacji wzrokowo-słuchowo-kinestetycznej poprzez ćwiczenia integracji sensorycznej.
2. Rozwijanie umiejętności słuchania (repcji językowej) w zakresie:
- a) słuchania i rozumienia mowy, np. ćwiczenia wykonywania prostych poleceń, ćwiczenia pamięci, ćwiczenia słuchu fonemowego,
 - b) odbioru mowy w sytuacjach społecznych, rozpoznawanie różnych zachowań, np. problemów behawioralno-emocjonalnych, koncentracji uwagi na słuchaniu, zastosowania umiejętności konwersacyjnych adekwatnie do każdego rodzaju sytuacji,
 - c) pracy z ciałem, np. koordynacji wzrokowo-słuchowo-kinestetycznej poprzez rozwijanie ruchu i równowagi ciała, zdolności manualnych, kształtowanie organizacji i planowania.

Wczesne wspomaganie rozwoju jako baza kształtowania komunikatywności

Umiejętności komunikacyjne, w tym komunikatywność, mają charakter fenomenu syntetyzującego. Oznacza to z jednej strony, że poziom i jakość komunikacji zależy od innych sfer rozwoju (poznawczej, psycho-emocjonalnej, społecznej, motorycznej), a z drugiej – że umiejętności komunikacyjne, a szczególnie komunikatywność wpływają zwrotnie na kształtowanie się rozwoju we wszystkich wymienionych obszarach. Z powyższego wynika wniosek, że chcąc optymalnie wspomagać i wspierać rozwój umiejętności komunikacyjnych dziecka, trzeba postrzegać dziecko holistycznie i zawsze uwzględniać jego społeczne środowisko życia, jako niezwykle istotny kontekst rozwoju. Zatem oddziaływania profilaktyczne i/lub terapeutyczne, których celem ma być rozwijanie komunikatywności muszą obejmować szereg obszarów w bezpośrednim odniesieniu do dziecka, ale także skierowanych na rodziców i innych członków środowiska rodzinnego.

Oddziaływania skierowane bezpośrednio na dziecko powinny być podejmowane jak najwcześniej, nie wtedy, gdy stwierdzi się już określone nieprawidłowości, ale znacznie wcześniej, gdy istnieje ryzyko, że w przyszłości mogą się one pojawić. Wczesne rozpoczynanie oddziaływań profilaktyczno-terapeutycznych jest uzasadnione specyfiką rozwoju, tj.:

- daje możliwość wykorzystania tzw. okresu krytycznego w rozwoju systemu językowego i mowy,
- przyczynia się do minimalizacji ryzyka opóźnień rozwojowych i narastających konsekwencji ewentualnych zaburzeń czy utrudnień rozwojowych,
- sprzyja łatwiejszej generalizacji ćwiczonych umiejętności,
- daje szansę zahamowania rozwoju zaburzeń o postępującym przebiegu (por. Gresnight 1997; Stefańska-Klar 1997).

Oddziaływania wspierające rozwój umiejętności komunikacyjnych ze względu na ich – przenikającą wszystkie inne sfery rozwoju – specyfikę, o czym była już mowa wcześniej, winny mieć charakter ogólnorozwojowy i obejmować m.in.:

- a) stymulację funkcji poznawczych, w tym:
 - doskonalenie odbioru i przetwarzania zmysłowego, zwłaszcza słuchowego i wzrokowego, ale również stymulację bazowych układów sensorycznych (westybularnego, proprioceptywnego i dotykowego),
 - ćwiczenia pamięci,
 - ćwiczenia kształtowania wspólnego pola uwagi i rozwijanie koncentracji uwagi,
 - ćwiczenia rozwijające umiejętność dostrzegania różnic i podobieństw oraz relacji między obiektami (w tym: przestrzennych, czasowych, przyczynowo-skutkowych),
- b) rozwijanie umiejętności społecznych, w tym ćwiczenia naprzemienności i zamiana ról,
- c) edukację emocjonalną (w tym zabawy pomagające zrozumieć, co myślą i czują inni),
- d) rozwijanie umiejętności motorycznych w zakresie dużej i małej motoryki, w tym wybór i stymulacja dominującej ręki, a także usprawnianie motoryki aparatu artykulacyjnego,
- e) ćwiczenia koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej.

Istotne jest także dbanie o tzw. fizjologiczną bazę mowy (w tym: odpowiedni tor oddechowy, dostosowana do wieku dieta i sposób karmienia dziecka, dbałość o higienę jamy ustnej oraz stan uzębienia i zgryzu).

Koncentrując się na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych należy:

- rozwijać umiejętności odbioru i rozumienia komunikatów,
- usprawniać aparaty biorące udział w procesie mówienia (oddechowy, fonacyjny, artykulacyjny),
- kształtować pojęcia i rozwijać system językowy,
- kształtować sprawność systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną.

Trzeba pamiętać, że nieprawidłowości i zaburzenia rozwojowe występujące u dzieci są dla rodziców źródłem doświadczania szeregu trudnych emocji (lęku, rozmaitych obaw, np. przed reakcją otoczenia, o przyszłość dziecka, o to jak zorganizować terapię, by pomóc dziecku, a nie zaprzepaścić jego szans na rozwój, które to szanse – o czym rodzice wiedzą – maleją wraz z upływem czasu). Rodzice przeżywający tego rodzaju niepokoje mogą mieć – co naturalne w takiej sytuacji – trudności w stworzeniu dziecku optymalnych warunków rozwoju i – w ten sposób – wtórnie utrudniać ten rozwój. Zatem w ramach wczesnego wspomagania rozwoju, konieczna jest także praca z rodzicami / z rodzinami, której celem jest:

- wsparcie bliskich w radzeniu sobie z problemami emocjonalnymi, kształtowanie postawy akceptacji dziecka z trudnościami rozwojowymi,
- podniesienie poziomu kompetencji rodziców – kształtowanie umiejętności stymulacji dziecka w warunkach domowych,
- wdrażanie innych członków rodziny (rodzeństwa, dziadków) do konstruktywnego włączenia się w proces rehabilitacji.

Należy pomóc rodzicom zrozumieć, że stworzenie dziecku pozytywnych doświadczeń – okazywanie mu rozumnej miłości, zapewnienie poczucia akceptacji i bezpieczeństwa, chwalenie go i okazywanie mu radości z najmniejszych nawet postępów w rozwoju to najważniejszy mechanizm stymulujący ten rozwój, także w obszarze tak istotnej komunikatywności. Ważne jest tutaj nie tylko budowanie adekwatnych komunikatów „do dziecka”, ale także otwartość na – czasem mało wyraziste i początkowo nieśmiałe – próby komunikowania się przez dziecko – komunikaty „od dziecka”. Zauważenie ich, okazanie dziecku radości z ich pojawienia się i gotowość do reagowania na nie, daje dziecku tak ważne poczucie sprawstwa i stanowi bazę dla dalszego procesu rozwoju umiejętności komunikacyjnych, w tym komunikatywności.

Metoda Warnkego a komunikatywność

Metoda Freda Warnke (2014) znajduje szerokie zastosowanie we współczesnej praktyce logopedycznej w kształtowaniu komunikatywności zarówno osób pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych. Czynności diagnostyczne i terapeutyczne metody Warnkego można z powodzeniem odnieść do każdego z elementów przedstawionej powyżej strategii nauki i doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, metakomunikacji oraz komunikatywności.

Metoda Warnkego, dzięki kompleksowemu postępowaniu diagnostycznemu i indywidualnie dobranemu programowi treningowemu, pozwala na poprawę funkcjonowania w zakresie centralnego przetwarzania słuchowego, wzrokowego, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz słuchowo-ruchowej, a także w obszarze spostrzegania własnej motoryki i równowagi. Dynamiczny program treningowy charakteryzuje się tym, iż stale jest modyfikowany i dostosowywany do najnowszych badań naukowych.

Metoda opracowana przez Freda Warnkego kierowana jest do dzieci i osób dorosłych, u których występują trudności w zakresie poprawnego mówienia, czytania, pisania. Z metody tej korzystają również osoby z zaburzeniami percepcji słuchowej, koncentracji uwagi, pamięci, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Metoda skupia się na przyczynach problemów (przede wszystkim na poziomie centralnego układu nerwowego), a nie na objawach.

Diagnoza prowadzona według metody Warnkego, dzięki wykorzystaniu aparatury medycznej, pozwala na trafne określenie problemów w zakresie przetwarzania na poziomie centralnym, ale także na sprawdzenie czy analizator wzrokowy i słuchowy pracuje prawidłowo.

Terapię tą metodą można prowadzić także z pacjentami niedosłyszącymi, stosującymi aparaty słuchowe. Każde z zadań testowych bada inną kompetencję dotyczącą percepcji wzrokowej, słuchowej oraz motoryki. Zadania, które wykonuje osoba badana są krótkie i zróżnicowane, dotyczą:

- progu kolejności wzrokowej – porządkowania dwóch szybko następujących po sobie bodźców wzrokowych,
- progu kolejności słuchowej – zdolności układania dwóch szybko następujących po sobie bodźców słuchowych,
- słyszenia kierunkowego – polegającego na lokalizacji źródła dźwięku z dokładnością do kilku stopni kątowych,
- różnicowania tonów – umiejętności szybkiego spostrzegania różnic wysokości dźwięków pojawiających się jeden po drugim. Służy to rozpoznawaniu samogłosek i dekodowaniu melodii mowy,
- synchronicznym, płynnym wystukiwaniu rytmu – wg podawanego tempa, świadczy o efektywnej koordynacji półkul mózgowych,
- czasu reakcji z wyborem – zdolności decydującej o czasie rozpoznawania fonemów i grafemów,
- testu wzorca – częstotliwości (służy umiejętności przekładania melodii mowy na informacje),
- testu wzorca – czasowego (służy umiejętności przekładania rytmu mowy na informacje),
- koordynacji oko – ręka,
- czytania tekstów pozbawionych znaczenia – umiejętności istotnej dla szybkiego czytania oraz dla widzenia wewnętrznych obrazów, polegającej na całkowicie zautomatyzowanym opanowaniu zmian grafem – fonem,
- zdolności do zapamiętywania krótkotrwałego – niezbędnej do czytania ze zrozumieniem,
- selektywności percepcji – niezbędnej do bezbłędnego rozróżniania głosek o podobnym brzmieniu, szczególnie spółgłosek,
- spostrzegania dynamicznego – umiejętności ważnej przy niezakłóconym szybkim czytaniu,

- wykrywania zeza ukrytego literowania wzrokowego – koniecznego warunku opowania prawidłowej pisowni.

Na podstawie wyników uzyskanych w procesie diagnozy, terapeuta opracowuje program treningowy dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości pacjenta. W formie zabawy trenuje się łącznie osiem funkcji słyszenia centralnego, widzenia i motoryki, osiągając bardzo dobre rezultaty.

W celu ulepszenia i automatyzacji współpracy pomiędzy półkulami mózgowymi Fred Warnke opracował trening lateralny. Korzystanie z tej techniki wspomaga koordynację półkul mózgowych, np. słuchanie i przetwarzanie dwóch dźwięków w tym samym czasie, docierających z dwu różnych kanałów jest skutecznym sposobem usprawnienia ciała modelowego, znajdującego się pomiędzy półkulami mózgu, następnie należy dołączyć ćwiczenia motoryczne.

Wykorzystanie wysokiej klasy sprzętu medycznego oraz bogatej bazy pomocy diagnostyczno-terapeutycznych umożliwia osiągnięcie widocznych efektów w bardzo krótkim czasie. Dzięki nowatorskim rozwiązaniom motywacyjnym trening jest atrakcyjny zarówno dla dzieci, jak i dorosłych.

Pomoc metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej w kształtowaniu komunikatywności

Trudności w porozumiewaniu się spowodowane wrodzonymi i nabytymi zaburzeniami mowy wywołują komplikacje we wszystkich sferach życia w każdym wieku. Brak lub ograniczenie możliwości wyrażania własnych potrzeb biologicznych, psychicznych i intelektualnych prowadzi do frustracji, gdy człowiek, mimo wielu usilnych starań nie jest w stanie budować czytelnych dla innych komunikatów, lub wyuczonej bierności, znacznej zależności od innych i w konsekwencji alienacji ze społeczeństwa. Osobom z brakiem lub ograniczoną umiejętnością mowy służy w obecnych czasach szybko rozwijająca się alternatywna i wspomagająca komunikacja (ang. AAC – *Alternative and Augmentative Communication*), która jest interdyscyplinarną dziedziną wiedzy (Grycman, Kaczmarek 2014). W ramach tej dyscypliny teoria i praktyka koncentrują się szczególnie intensywnie na problemach:

- jakości życia osób ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi (osób niemówiących lub osób z ograniczoną umiejętnością mówienia – np. osób z niepełnosprawnością sensoryczną, ruchową, sprzężoną),
- konieczności stosowania w edukacji i poza nią systemów AAC – nauki porozumiewania się przy pomocy kodów – zastępujących bądź wspomagających mowę czynną (np. przestrzenno-dotykowych, dotykowych, manualnych, graficznych, łączonych – gestowych i graficznych),
- metod nauczania systemów AAC,
- pomocy wykorzystywanych w komunikacji osób ze specjalnymi potrzebami – prostych, wyższej i wysokiej technologii.

Komunikatywność użytkowników AAC w dużej mierze zależy od wielospecjalistycznej oceny potrzeb, możliwości i barier, stosowanej przed wyborem

i nauczaniem określonych systemów i wdrażaniem pomocy komunikacji. Ponadto zależy od zasygnalizowania najważniejszych zasad i sposobów wspierania otoczenia osoby niepełnosprawnej korzystającej z różnych alternatywnych systemów i pomocy komunikacji służących rozwijaniu jej inicjatywy i samodzielności.

W obecnych czasach szczególnie istotnym zagadnieniem jest wsparcie komunikacji osób z niepełnosprawnością m.in. ruchową, poprzez zastosowanie nowoczesnych technologii w celu podniesienia jakości życia i zapobiegania wykluczeniu społecznemu. Podstawowym zadaniem instytucji państwowych i prywatnych, specjalistów, rodziców jest umożliwienie osobom niemówiącym korzystanie w pełni z urządzeń wyższej i wysokiej technologii (komunikatorów elektronicznych, oprogramowania i specjalistycznego sprzętu komputerowego). Należy w większej mierze kłaść nacisk na:

- stwarzanie warunków do zaopatrzenia w urządzenia,
- naukę posługiwania się urządzeniami wraz z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej, metakomunikacji i komunikatywności,
- umożliwianie zastosowania praktycznych umiejętności we współczesnym świecie, w każdej sytuacji życia społecznego.

Szansa zastosowania w porozumiewaniu się zastępczych bądź wspomagających mowę form daje osobie ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi poczucie sprawczości, samowystarczalności, zwiększa szacunek dla samego siebie, który wyzwala zdolność autoekspresji. Jest to nauka życia czyli bycia bardziej komunikatywnym, która powinna wpływać na polepszenie jakości życia codziennego, zmniejszać poczucie niepełnosprawności, dawać możliwość sprawowania kontroli nad swoim życiem.

Podsumowanie

Przygotowując studentów pedagogiki specjalnej do podjęcia aktywności zawodowej na rzecz dzieci, młodzieży i dorosłych osób ze specjalnymi potrzebami, staramy się kształtować ich przekonanie, że człowiek jako istota społeczna posiada głęboką potrzebę komunikowania się z innymi ludźmi i należy wspomóc go, aby mógł tę potrzebę realizować. Zaspokojenie tej potrzeby sprzyja bowiem rozwojowi człowieka w różnych sferach jego życia, a jej deprywacja utrudnia i blokuje rozwój.

Jakkolwiek dokładamy wszelkich starań, by poprzez stymulację podjętą już we wczesnym okresie życia dziecka wspomagać rozwój jego umiejętności komunikacyjnych (w tym komunikatywność, jako ogniwo wszechstronnego rozwoju) z wykorzystaniem mowy werbalnej, musimy liczyć się z tym, że nie u wszystkich dzieci uda się osiągnąć pożądaną rezultat.

Uważamy, że obok tradycyjnych metod terapii warto wykorzystywać nowoczesne urządzenia i programy terapeutyczne, gdyż dzięki nim osiągnięcie celów terapii dokonuje się w krótszym czasie i przy mniejszym wysiłku pacjenta. Przykładem może być zastosowanie w terapii metody Warnkego.

W sytuacjach, gdy komunikacja werbalna rozwija się z dużymi trudnościami lub nie rozwija się w ogóle (a i tak bywa, np. u dzieci z anatrią) uważamy, że niezbędne staje się wykorzystanie indywidualnie dobranych alternatywnych i wspomagających sposobów komunikacji. Stoimy na stanowisku, że przy ich użyciu osoba mająca problemy w komunikowaniu werbalnym może być komunikatywną, a poprzez to realizować swą potrzebę porozumiewania się z innymi ludźmi.

Literatura

- Baczała D., Błęszyński J. (2014), *Metody komunikacji alternatywnych i wspomagających – wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Gresnight H. (1997), *Założenia i cele wczesnej interwencji*, „Szkoła Specjalna”, 2, 151–154.
- Grycman M., Kaczmarek B.B. (2014), *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- McMinn J. (2006), *Pomóż dziecku z ... zaburzeniami mowy i komunikacji językowej*, Warszawa.
- Słodownik-Rycaj E. (1998), *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Stefańska-Klar R. (1997), *Wczesna interwencja terapeutyczna – nadzieja i szansa na lepsze jutro dziecka*, „Światło i cienie”, 3(17), Kraków.
- Warnke F. (2014), *Metoda Warnkego. Dysleksja stop. Słuch, wzrok, ruch. Skuteczna pomoc w problemach automatyzacji funkcji*, Wydawnictwo Biomed Neurotechnologie, Wrocław.

Rozwiązanie skrótów

- SJP B – *Słownik języka polskiego*, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- WSJP D – *Współczesny słownik języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Langenscheidt, Warszawa 2007.
- SJP SZ – *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

Communicative Ability of People with Special Needs – The Primary Goal of Modern Logopaedics Practice

Abstract

Logopaedics is the only discipline that is currently in the state of intense development. It creates a number of new methods to help people with communicative dysfunctions. The issue of communicativeness is one of the basic interests of logopaedics in both the dimension of modern theory and practice. The ability to communicate is especially important in relation to people with special educational and developmental needs. When preparing students of the Special Pedagogy specialisation to take up the professional nactivity, we accentuate the meaning of creativity in the process of logopaedic therapy.

The article underlines the role of modern development support as a basis to shape communicativeness within the logopaedic practice. In order to develop the strategy of communicativeness improvement we offer, aside from the traditional therapy methods, the

use of modern devices and therapy programmes, e.g. the Warnke method or the alternative or support communication methods.

Keywords: logopaedics, communicativeness, people with special needs, early development support, Warnke's method, Alternative and support communication

Ewa Brzdęk

pedagog, logopeda i językoznawca. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania naukowe: zagadnienia komunikacji, w teorii i praktyce logopedycznej oraz językoznawstwie.

Tamara Cierpiałowska

doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny, logopeda, neurologopeda, terapeuta SI, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania naukowe skoncentrowane wokół problematyki: wspomagania rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością w procesie przezwyciężenia ograniczeń i poszukiwania sensu życia, psychospołecznego i edukacyjnego funkcjonowania młodzieży i dzieci z niepełnosprawnością w warunkach integracji i inkluzji oraz wspomagania rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci z niepełnosprawnością, zwłaszcza z uszkodzonym słuchem.

*Joanna Konarska***Kierunki poszukiwań teoretycznych i praktycznych
w zakresie tyflopedagogiki**

Tyflopedagogika jest jedną z wąskich specjalizacji w zakresie pedagogiki specjalnej, która zajmuje się osobami z niepełnosprawnością wzrokową, to znaczy: całkowicie niewidzącymi, osobami z resztkami widzenia i niedowidzącymi. Przyczyną niepełnosprawności wzrokowej mogą być czynniki dziedziczne, ale także te, które zaistniały w okresie przedporodowym, okołoporodowym, choroby narządu wzroku powstałe już po urodzeniu w różnym okresie życia na skutek niektórych chorób przewlekłych oraz nieszczęśliwych wypadków. Tak liczne, i teoretycznie w każdym momencie życia mogące zaistnieć przyczyny niepełnosprawności wzrokowej, dają podstawy do stwierdzenia, że niepełnosprawność ta może wystąpić w każdym wieku. Stąd bardzo ważna jest znajomość procesów rozwojowych człowieka. Na te procesy i prawidłowości ich przebiegu nakładają się skutki niepełnosprawności wzrokowej, czyniąc zachowanie osób z niepełnosprawnością wzrokową nietypową w porównaniu z osobami pełnosprawnymi w tym samym wieku, i utrudniając oddzielenie tego, co jest związane bezpośrednio z niepełnosprawnością od tego co jest rezultatem braku odpowiedniej rehabilitacji, mającej na celu zapobieganie kumulacji splotu negatywnych zjawisk, głównie socjopochodnych.

Wielodyscyplinarność w procesie rehabilitacji

Biorąc pod uwagę zarówno możliwe przyczyny, jak i wielorakie skutki niepełnosprawności wzrokowej, należy zwrócić uwagę na jej powiązania z innymi dyscyplinami wiedzy, które także zajmują się niepełnosprawnością wzrokową w kontekście sobie właściwego obszaru.

W ten sposób pedagog specjalny powinien przynajmniej orientować się w terminologii medycznej, bo dzięki niej wiadomo jakie są aktualne możliwości widzenia, jakie prognozy co do dalszej ewentualnej poprawy wzroku, jakie są ograniczenia związane z rehabilitacją (np. poprzez ćwiczenie czynnościowego usprawniania widzenia), a kiedy potrzebna będzie współpraca z okulistą. Posługiwanie się precyzyjną

terminologią medyczną ułatwi organizację i przebieg procesu wspomagania leczenia, bądź przebieg procesu usprawniania widzenia, jeśli jest jeszcze taka możliwość.

Kolejnym specjalistą, którego nie może zabraknąć podczas rehabilitacji jest psycholog, którego rola często ograniczana jest do postawienia diagnozy rozwojowej dziecka z niepełnosprawnością, czasem doraźnie proszony jest o „porozmawianie” z nastolatkiem, który właśnie został osobą niepełnosprawną i nie potrafi, lub nie chce pogodzić się z tym faktem. Jeszcze rzadziej psycholog bierze udział w procesie rehabilitacji człowieka dorosłego, chyba że trzeba sprawdzić, jakie ma predyspozycje psychiczne w celu przekwalifikowania zawodowego. Tymczasem rola, jaką może i powinien odgrywać psycholog w procesie rehabilitacyjnym jest o wiele większa, ale i zakres jego działania nie może ograniczać się do diagnozowania, czy sporadycznego kontaktu z osobą niepełnosprawną w sytuacji „awaryjnej”. Jeśli w świadomości pedagogów specjalnych ich działania wobec osób z niepełnosprawnością będą ograniczały się do „rewalidacji”, to rzeczywiście w tym kontekście potrzeba angażowania psychologa w działania pedagogiczne jest dobrze rozumiana. Rzecz w tym, że termin „rewalidacja” jest pojęciem węższym od stosowanego na całym świecie, dobrze zdefiniowanego i w miarę precyzyjnego terminu „rehabilitacja”. Stosowanie popularnego w polskiej literaturze pedagogicznej, zawężonego do niektórych specjalistycznych działań, określenia „rewalidacja” nie powinno już mieć miejsca w dobie powszechnej interdyscyplinarności, bez której ani zabiegi medyczne, ani pedagogiczne, ani psychologiczne – traktowane rozłącznie – nie są w stanie skutecznie pomóc człowiekowi dotkniętemu niepełnosprawnością. Problem ten był mocno akcentowany przez tzw. lubelską szkołę pedagogiki specjalnej, której prekursorem była prof. Z. Sękowska. Począwszy od lat 80. XX w. propagowała interdyscyplinarny sposób podejścia do rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, tworząc Zakład Psychopedagogiki Specjalnej przy Instytucie Pedagogiki UMCS. Swoim poglądom na temat pojęcia „rewalidacja” dała profesor Sękowska wyraz we *Wprowadzeniu do pedagogiki specjalnej* (1998 i 2001), gdzie wskazuje na współistnienie terminów: „rehabilitacja” i „rewalidacja”, przy czym drugi z nich pojawił się w pedagogice specjalnej pod koniec lat 50. XX w. za sprawą Janiny i Witolda Doroszewskich oraz Marii Grzegorzewskiej. Z. Sękowska, chociaż była wychowanką prof. Grzegorzewskiej, dostrzegała różnicę między tymi pojęciami w zakresie ich zastosowania wobec osób z niepełnosprawnością, uznając, że „rewalidacja” „odnosi się [...] tylko do kształcenia i wychowania dzieci chorych i o niezadowolającym stanie zdrowia” i „trudno [...] wyjaśnić, dlaczego w Polsce stał się tak powszechny i praktycznie przez czterdzieści lat zastępował w polskiej pedagogice specjalnej termin „rehabilitacja”, co nas niestety odróżniało od większości państw świata” (Sękowska 2001: 15). Dalej Z. Sękowska postuluje zmianę w kierunku terminu „rehabilitacja”, który jest szerszy i pozwala na ujmowanie człowieka zarówno od strony anatomicznej, jak i funkcjonalnej jako bio-psycho-społeczną całość. Aczkolwiek od postulatu prof. Sękowskiej minęło kilkanaście lat, nadal w literaturze pedagogicznej pojawia się termin „rewalidacja” (choć rzeczywiście coraz rzadziej), ale prawie zawsze w uniwersyteckich programach nauczania na kierunku pedagogika specjalna.

Kwestia terminologicznego ujednolicenia była szerzej przez autorkę artykułu poruszana podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Warszawie, zorganizowanej przez APS w roku 2014, w referacie *Wieloznaczność pojęć i wielorakość zadań w analizie psychospołecznego kontekstu dojrzewania z niepełnosprawnością*.

Jeszcze jednym, bardzo ważnym zadaniem psychologa w procesie rehabilitacyjnym jest objęcie działaniem psychoterapeutycznym także otoczenia społecznego, a zwłaszcza środowiska rodzinnego, rówieśniczego, czy w razie potrzeby nawet zawodowego osoby, która jest głównym podmiotem działań rehabilitacyjnych. Szczególną troską należy otoczyć rodziców dzieci urodzonych z niepełnosprawnością i to na samym początku całego procesu rehabilitacyjnego skierowanego na dziecko. To rodzice w początkowej fazie rehabilitacji będą najważniejszymi osobami, od których zależy postęp w rozwoju ich dziecka, jednakże to właśnie oni boleśnie przeżywają ciężar niepełnosprawności dziecka, której ono jeszcze nie pojmuje. To im, a nie dziecku, potrzebne jest wsparcie specjalistów, a w większości przypadków profesjonalna pomoc psychologiczna w formie psychoterapii. Problem jednak w tym, że niewielu psychologów – nawet spośród tych, którzy są członkami zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami rozwoju – zna specyfikę rozwoju i funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością, ponieważ taka wiedza nie wchodzi w zakres studiów psychologicznych. Nie można kategorycznie stwierdzić, że nie ma psychologa, który dobrze działa jako terapeuta osoby z niepełnosprawnością lub terapeuta rodziców dziecka niepełnosprawnego, ale jeśli posiada taką umiejętność, to najczęściej wiedzę i praktykę w tym zakresie zdobywał samodzielnie. Nie jest to jednak droga łatwa, bo każda niepełnosprawność rządzi się swoimi prawami, co powoduje, że sposób funkcjonowania, specyfika rozwoju i jednostkowe problemy osoby z niepełnosprawnością wzrokową, słuchową, ruchową, czy intelektualną, to zupełnie inny zakres wiedzy teoretycznej i praktycznej, a to przecież wiąże się także z reakcjami i oczekiwaniami otoczenia oraz wyzwala zupełnie inne relacje międzyludzkie, które stając się indywidualnym doświadczeniem osobniczym każdego z uczestników takich relacji, daje inne warunki do rozwoju indywidualnego nie tylko osoby z niepełnosprawnością, ale również jej otoczenia. Te niemożliwe do pełnego kontrolowania warunki sprawiają, że własne reakcje każdego z członków układu: rodzic-dziecko-otoczenie jak bumerang wracają do poszczególnych osób, ale już wzbogacone o oczekiwane lub o całkiem niechciane zabarwienie emocjonalne. Psycholog znający również społeczne skutki konkretnej niepełnosprawności może zapobiec wielu anomalii rozwoju osobowości dziecka niepełnosprawnego i może sprawić, że otoczenie społeczne, w którym ono wzrasta także będzie umiało odnaleźć się w nietypowej przecież sytuacji.

Warto również wyjaśnić, że podobnie jak w ramach pedagogiki specjalnej funkcjonuje specjalizacja tyflopedagogika, tak w ramach psychologii rehabilitacyjnej funkcjonuje tyflopsychologia i analogicznie do surdopedagogiki – surdopsychologia.

Niepełnosprawność intelektualna nie doczekała się osobnej nazwy w ramach psychologii rehabilitacyjnej, ponieważ procesy intelektualne, przebieg i mierzenie

ich poziomu, było i jest nadal jedną z najbardziej rozwiniętych gałęzi psychologii rozwoju człowieka, ale do dziś w kwestii usprawniania umysłowego rozwoju dzieci z upośledzeniem umysłowym prym wiodą pedagodzy specjaliści, którzy jako pierwsi pochyliли się nad tą niepełnosprawnością.

Kwestie związane z niepełnosprawnością ruchową zaczęły być przedmiotem zainteresowania psychologów po II wojnie światowej, kiedy ogromna liczba młodych mężczyzn została inwalidami wojennymi, co w większości wypadków oznaczało niepełnosprawność w zakresie narządu ruchu. W ten sposób powstała oficjalna subdyscyplina psychologiczna o nazwie psychologia rehabilitacji i do tej pory nazwa ta kojarzy się głównie z problematyką niepełnosprawności ruchowej.

Obecnie ani psychologia rehabilitacyjna, ani pedagogika specjalna nie są samowystarczającymi subdyscyplinami, w ramach których można organizować i skutecznie pomagać osobom z niepełnosprawnością. Niezbędny jest też udział fizjoterapeutów, logopedów, a w zależności od problemów jednostkowych pojawia się konieczność współpracy z innymi specjalistami np. z informatykami, tak jak to się obecnie dzieje w trakcie rehabilitacji dorosłych osób niewidomych, a w ramach edukacji szkolnej komputer i umiejętność pracy z nim powinny być jedną z podstawowych umiejętności tyflopedagoga.

Mimo tak bliskich związków między tyflopedagogiką a tyflopsychologią, każda z tych specjalizacji ma odrębne obszary badań i konkretnych działań praktycznych, ale w zakresie wiedzy o samej niepełnosprawności wzrokowej i zagrożeniach rozwojowych oraz sposobach zapobiegania skutkom braku wzroku, czy kształtowania mechanizmów kompensacyjnych – ta wiedza musi być wspólna.

Specyficzne zadania rozwojowe i rehabilitacyjne związane z wiekiem osoby niewidzącej

Niepełnosprawność wzrokowa dotyczy różnych okresów życia, każdy wiek ma inne potrzeby, inne zadania życiowe wyznaczane przez społeczeństwo i inny stosunek do własnych ograniczeń, wynikający ze stopnia dojrzałości osobowości i możliwości poznawczych w stosunku do siebie samego oraz do otaczającego świata. Kształtowanie zdolności do rezyliencji jest zadaniem psychologa, ale to dotyczy raczej osób w okresie dorastania lub tych w późniejszym wieku, które straciły wzrok. Z dziećmi sprawa wydaje się prostsza, bo ich niepełnosprawność jest jedyną formą ich egzystencji, którą znają, i dlatego bez uprzedzeń poddają się kształtowaniu odpowiedniej postawy wobec własnej niepełnosprawności, poprzez jednoczesne wdrażanie sposobów pokonywania codziennych trudności. Tym razem jest to zadanie głównie dla rodziców, i to od jak najmłodszego wieku poczynając, ale żeby rodzice mieli świadomość swojego udziału w usprawnianiu dziecka i wiedzieli jak doprowadzić do jego maksymalnej sprawności, pomimo ogromnego, bo około 80% deficytu poznawczego, który przypada na bodźce wzrokowe, potrzebna im wiedza i wsparcie psychologiczne, a nierzadko konkretna instrukcja działania. Jeśli chodzi o sposoby kształtowania mechanizmów kompensacyjnych, a wobec dzieci słabowidzących

– usprawnianie funkcji wzrokowych to najbardziej kompetentny jest rzeczywiście tyflopedagog, ale wytworzenie w rodzicach odporności na codzienne niepowodzenia dziecka, podczas samodzielnych prób zaspokajania najprostszych potrzeb, to już zadanie psychologa. Psycholog powinien uczulać rodziców na sygnały, które do nich kieruje dziecko, zwłaszcza niemowlę, które pozbawione możliwości nawiązania najbardziej naturalnego kontaktu wzrokowego, jednocześnie utrudnia rodzicom podjęcie pierwszych prób komunikacji emocjonalnej. Brak lub słabe zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dziecka w pierwszych trzech latach życia skutkuje bardzo poważnymi konsekwencjami w dorosłości. W tym wypadku nie sposób przecenić roli psychologa. Nie można także zapominać o samych rodzicach, których na początku trzeba wyprowadzić z szoku i często głębokiej tłumionej depresji po otrzymaniu informacji o niepełnosprawności dziecka. Jest to zadanie właśnie dla psychologa, chociaż w sytuacji braku programu pomocy psychologicznej dla rodziców w ośrodkach wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, obowiązek ten próbują przejąć pedagodzy. Niestety, nie mając umiejętności psychoterapeutycznych, często starają się mocno uzmysłować rodzicom, jak ważny jest ich udział w rehabilitacji dziecka, uważając, że jest to wystarczający argument, aby rodzice sami uporali się z własnymi negatywnymi przeżyciami emocjonalnymi, które w głównej mierze dotyczą poszukiwania w sobie przyczyny niepełnosprawności dziecka i obwiniania się. Nakładana na nich szczególna odpowiedzialność za postępy rozwojowe dziecka nie tylko im nie pomaga, ale wręcz dokłada stresu, a brak spodziewanych efektów rehabilitacji wytwarza poczucie bezradności i jeszcze większej winy wobec dziecka. To już jest prosty mechanizm do ukształtowania niewłaściwych postaw rodzicielskich wobec dziecka, których podstawą jest próba rekompensacji mu własnej „winy” wobec niego. Dodatkowo trzeba zaznaczyć, że takie postawy tworzą się łatwiej niż te, które nie są oparte na rodzicielskich mechanizmach obronnych, bo one właśnie zyskują powszechny aplauz społeczeństwa i rodziny, a rodzice uchodzą za bardzo czułych i dobrych. Do postaw takich należy przede wszystkim nadopiekuńczość, która w rzeczywistości jest równoznaczna z wyręczaniem dziecka we wszystkim, co absolutnie wyklucza ukształtowanie go na samodzielnego człowieka, mającego poczucie własnej wartości i nawiązującego dobre relacje z innymi ludźmi. Inną formą postawy niekonstrukcyjnej wobec dziecka jest brak konsekwencji, co może wynikać z kompletnej bezradności rodziców, których przerasta problem wychowawczy wobec jakiego się znaleźli. Dziecko wówczas nie otrzymuje żadnej stabilnej wiedzy na temat tego, co jest właściwe w jego zachowaniu, a co nie, korzystając z uległości rodziców wymusza na nich pobłażliwe traktowanie. Możliwość konsultacji z psychologiem bieżących problemów wychowawczo-rehabilitacyjnych uspokaja rodziców, przenosi ich uwagę z obarczania się winą na potrzebę usprawniania dziecka, a pozytywne rezultaty dające poczucie sprawczości, czynią ich wówczas mniej bezradnymi wobec zaistniałej sytuacji zrzędzenia losu. W ten sposób dokonuje się, także auto-rehabilitacja rodziców, do której jednak nie dojdzie samoistnie bez wcześniejszego udziału psychologa.

Wprawdzie tyflopädagogika nie ogranicza się do problematyki związanej z okresem dzieciństwa, to jednak większość literatury dotyczy dzieci w okresie szkolnym, a w ostatnich latach także dzieci młodszych, od momentu stwierdzenia ich niepełnosprawności. Wobec dzieci szkolnych problemem głównym było znalezienie najskuteczniejszego sposobu poznania otaczającej rzeczywistości z wyłączonym wzrokiem, ale przy pomocy innych zmysłów i mechanizmów poznawczych, które stanowią całą sieć mechanizmów kompensacyjnych. Do dzisiaj ukształtowanie tych mechanizmów jest jednym z podstawowych zadań tyflopädagoga, ale oprócz tego ma do dyspozycji współczesne techniki informatyczne, które z powodzeniem zastępują tradycyjny sposób czytania i pisanja przy pomocy alfabetu Braille'a, udostępniając osobom niewidzącym pismo czarnodrukowe, szkice oraz rysunki techniczne, mapy i to wszystko, czego do niedawna bez wzroku nie sposób było poznać. Dlatego też od współczesnego tyflopädagoga wymaga się umiejętności obsługi i znajomości specjalnych programów komputerowych z syntezatorem mowy, dzięki którym nie tylko nauczanie, ale i weryfikowanie poziomu opanowanej wiedzy przez niewidzącego ucznia jest możliwe. Chociaż sprawa ta wydaje się banalnie prosta, bo właściwie trudno już dziś spotkać nauczyciela, który nie posługuje się komputerem, a więc i potrafi nauczyć tej umiejętności. Niestety, zwykłe umiejętności komputerowe w tym wypadku zawodzą, bo dla osób niewidzących w ich programach nie istnieje operowanie „myszką”, a wszelkie polecenia i czynności należy wykonywać z klawiatury. To jest tymczasem umiejętność, której przeciętny użytkownik komputera nie posiada. Przełączenie komputera „na myszkę” czyni ekran „niewidzialnym” dla osoby niewidomej i może spowodować przestawienie funkcji, co zwykle kończy się interwencją informatyka i to takiego, który zna programy dla użytkowników niewidomych.

Dostępność programów komputerowych przystosowanych dla osób niewidomych nie tylko ułatwia naukę, ale także poszerza wszelkie możliwości poznawcze poprzez Internet, stawiając pod tym względem dzieci i młodzież niewidzącą na równi z ich widzącymi rówieśnikami. Także komunikacja między osobami, które korzystają z łączności poprzez Internet, np. e-mail, Skype, Gadu-Gadu i inne, staje się źródłem wiedzy, ale przede wszystkim poszerza przestrzeń społeczną osób, które mają poważne trudności z samodzielnym przemieszczaniem się w dużej przestrzeni celem np. spotkania się z drugą osobą. Oczywiście cyberprzestrzeń niesie swoiste zagrożenie wszystkim jej użytkownikom, ale to także jest zadanie dla tyflopädagoga, który o takich niebezpieczeństwach powinien umieć rozmawiać ze swoimi podopiecznymi, a to sprawi, że nauczy ich także rozmawiania o rzeczach trudnych w bezpośrednim kontakcie.

Wczesne wspomaganie rozwoju – współczesne tendencje

Tyflopädagodzy stosunkowo wcześniej zaczęli mówić o małych dzieciach i potrzebie ich jak najwcześniejszej rehabilitacji, prawdopodobnie dlatego, że wszystkim czynnościom nabywanym przez dziecko w okresie poniemowłęcym towarzyszy

wzrok, który jest koordynatorem wszelkich ruchów celowych, a także kontroluje położenie ciała, wspomagając zmysł równowagi. Różnice w tempie opanowania sposobu samodzielnego zaspokajania potrzeb między dziećmi widzącymi i niewidzącymi są tak duże, że nie sposób ich nie zauważyć, ale odpowiednie pokierowanie dzieckiem niewidomym pozwala wypracować mu inne sposoby funkcjonowania, które nie pozostawiają go zależnym od innych i z czasem zacierają różnice rozwojowe. Warto zaznaczyć, że pierwsze programy wczesnego wspomagania rozwoju dotyczyły właśnie dzieci niewidomych. Większość z nich obejmowała swoim programem nie tylko opiekę nad dzieckiem, ale także zajmowała się istotnymi problemami całej rodziny, a zwłaszcza rodziców dla których narodziny dziecka niewidzącego, czy dziecka z jakąkolwiek inną niepełnosprawnością są prawdziwym ciosem.

Jedne z pierwszych profesjonalnych programów rehabilitacyjnych powstały za sprawą S. Fraiberg i jej współpracowników w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych (Fraiberg 1971). Nowatorskie, jak na owe czasy, było wprowadzenie do rodzinnego domu małego dziecka specjalisty, który wraz z rodzicami uczestniczył we wspieraniu dziecka w jego rozwoju, ale jednocześnie świadomym działaniem rehabilitanta było uczenie rodziców i pozostałych członków rodziny właściwego, pobudzającego do rozwoju, odnoszenia się do niewidzącego dziecka. Rehabilitant stawał się z czasem prawie członkiem rodziny i w ten sposób mógł bardzo szybko zdiagnozować napięcia w relacjach między członkami rodziny, wywołane nieporadnością i szokiem po narodzinach dziecka niepełnosprawnego. Jako osoba stale wchodząca w interakcje z całą rodziną, rehabilitant pełnił jednocześnie rolę rehabilitującą wobec całej rodziny, jeśli była taka potrzeba – sięgał do pomocy innych specjalistów. Pomoc rodzinie, a zwłaszcza obarczonych podświadomym poczuciem winy wobec dziecka rodzicom, jest zagadnieniem niejednokrotnie poruszonym w pracach autorki (Konarska 1997, 2003, 2010, 2011, 2014). Tyflopedagog zajmujący się stale dzieckiem jest w stanie zauważyć niepokojące objawy w zachowaniu rodziców, ale nie jest w stanie samodzielnie im zaradzić. Amerykańscy rehabilitanci są psychologami i dlatego mogą podejmować funkcje rehabilitacyjne, czy psychoterapeutyczne także wobec rodziców dzieci niewidomych, ale tyflopedagog nie ma ani takich uprawnień, ani kompetencji, natomiast powinien umieć zauważyć, że rodzicom potrzebna jest pomoc psychologiczna i musi wziąć na siebie obowiązek skontaktowania rodzica z odpowiednim psychologiem. Jednak wiedza, umiejętności tyflopedagogów i pedagogów specjalnych nie są dostatecznie wykorzystywane w polskim systemie wspierania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością, ponieważ pomoc ta jest głównie instytucjonalna. Ostatnio jednak następują pozytywne zmiany w tym kierunku i coraz częściej specjaliści – rehabilitanci – pracują z dzieckiem w jego domu rodzinnym (taką opcję przyjmują maltańskie ośrodki wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością).

W Polsce najbardziej rozpowszechniony i zaakceptowany przez Polski Związek Niewidomych jest Oregoński Program Rehabilitacji Niewidomych i Słabowidzących dzieci w wieku 0–6 lat (Brown, Simmons, Methvin 1985).

Tyflopedagodzy koncentrują również swoje wysiłki na opracowaniu sposobów ćwiczenia słabowzroczności, czy umiejętności wykorzystania resztek wzroku w celu wzbogacenia mechanizmów kompensacyjnych o te doznania wzrokowe, których nie można zastąpić żadnymi innymi. Jest to jednocześnie oddziaływanie na procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne dziecka. Warto zwrócić uwagę na podejście tyflologów-praktyków do sposobu diagnozowania małych dzieci, które kwalifikują się do programów usprawniających widzenie, chociaż ich medyczna diagnoza brzmi: ślepota. Taki sposób podejścia do deficytu wzrokowego jest zgodny z ogólnoswiatową tendencją prezentowaną przez WHO (porównaj: Konarska 2010: 32), gdzie osoby mające jedynie poczucie światła są określane medycznie jako niewidome, ale funkcjonalnie należą do słabowidzących. Ta właśnie idea przyświecała twórcom programów i praktykom ćwiczącym resztki wzroku przede wszystkim małych dzieci, ponieważ wczesne opanowanie nawyku samorzutnego łączenia wielozmysłowego, pozawzrokowego poznania z funkcjami intelektualnymi daje nieprawdopodobne rezultaty w opanowaniu czynności praktycznych, w orientacji przestrzennej, a tym samym pobudza aktywność własną człowieka, motywując go do wzbudzania i realizowania nowych potrzeb.

Także programy usprawniające widzenie i wykorzystywanie resztek wzroku są coraz lepiej dostosowane do indywidualnych możliwości uczestnika rehabilitacji.

Indywidualizacja procesu wczesnej rehabilitacji

Trudno stworzyć uniwersalny model programu rehabilitacyjnego, nawet jeśli będzie on dotyczył tylko wybranej sfery rozwoju i określonych ram wiekowych. O różnicach indywidualnych w psychologii rozwoju człowieka w biegu życia i w psychologii osobowości mówiło się właściwie „od zawsze” z pozytywnym przesłaniem, że jest w tych różnicach zawarty potencjał rozwojowy każdej jednostki, że jest to atut ludzkości, ale dopiero od niedawna w ten sam sposób zaczyna się traktować osoby z niepełnosprawnością, i to nie ich niepełnosprawność warunkuje odmienność, ale dokładnie te same czynniki, które decydują o różnicach indywidualnych wśród osób pełnosprawnych. Niepełnosprawność przy tym jest traktowana, jako jeszcze jeden element decydujący o różnicach międzyosobniczych, ale element wnoszący – obok określonych utrudnień i ograniczeń – potencjał rozwojowy, głównie w sferze psychicznej.

Dlatego coraz większą popularnością cieszą się programy rehabilitacyjne tworzone z myślą o konkretnej osobie, grupie osób, a nie takie, które mają z założenia być stosowane wobec wszystkich potrzebujących. Indywidualizacja taka powoduje, że w procesie rehabilitacji eksponowane są potrzeby konkretnego człowieka, jego preferencje, możliwości na tym konkretnym etapie rehabilitacji wraz z uwzględnieniem tempa pracy a nawet doborem osoby rehabilitanta, bo przecież – zwłaszcza wobec małego dziecka – rehabilitacja powinna przybierać postać zabawy, a nie można się bawić z kimś kogo się nie lubi.

Bardzo ważnym, a dotychczas zaniedbywanym aspektem rehabilitacji dzieci niewidzących, jest wczesne wdrażanie nauki samodzielnego opanowania przestrzeni, ale jeśli program taki jest konstruowany na potrzeby konkretnego dziecka, to efekty rehabilitacji są o wiele lepsze, niż kiedy dziecko nie jest zainteresowane poleceniami, a one same nie uwzględniają ani upodobań dziecka, ani jego realnych możliwości wykonaniowych.

Dobrym przykładem indywidualizowania zajęć z zakresu orientacji przestrzennej są autorskie programy prezentowane przez E. Łobacz-Kloosterman oraz przez M. Walkiewicz-Krutak i P. Kalisz (Czerwińska 2014). Programy te uwzględniają ogólne warunki sprawnościowe dziecka zarówno w zakresie motoryki, jak i umiejętności wykorzystywania innych zmysłów, oprócz ewentualnych resztek wzroku, do tworzenia wyobraźni otaczającej przestrzeni. Jednocześnie ćwiczenie pozawzrokowej orientacji przestrzennej jest tworzeniem lub doskonaleniem mechanizmów kompensacyjnych niezbędnych człowiekowi niewidzącemu przez całe życie w różnych sytuacjach, a tę umiejętność należy nabywać bardzo wcześnie.

Nowe wyzwania i możliwości w zakresie orientacji przestrzennej

Możliwości wykorzystania informatyki w codziennym funkcjonowaniu osób niewidzących są ogromne i zapewne nie do końca jeszcze poznane, ale jednym z najnowszych osiągnięć są trwające aktualnie prace nad mapami dla osób niewidomych, które – podobnie, jak GPS kierowcom – umożliwiają orientację w terenie.

W Polsce w 2013 roku w Centrum Nauki Kopernik w Warszawie zaprezentowany został innowacyjny program „Mówiące Mapy”. Jest to system wspomagania orientacji przestrzennej przeznaczony dla osób niewidomych i niedowidzących z wykorzystaniem GPS. „Mówiące mapy” są efektem współpracy naukowców z Katedry Systemów Geoinformatycznych Politechniki Gdańskiej z Okręgowym Przedsiębiorstwem Geodezyjno-Kartograficznym „OPEGIEKA” sp. z o.o. w Elblągu. Aplikacja działa na urządzeniach z systemem operacyjnym Android i korzysta z wbudowanego w smartfon odbiornika GPS, równocześnie bazuje na mapach opracowanych pod kątem osób niewidomych. Opis terenu jest przystosowany dla osób poruszających się pieszo, gdzie są uwzględnione takie informacje, jak np. dziura w chodniku na trasie, nieprawidłowo zaparkowany samochód, zajmujący część chodnika itp. Oprogramowanie oferuje funkcje: „prowadź do”, „jak daleko” oraz „opisz otoczenie” obsługiwane przez dotykowy interfejs przystosowany dla osób niewidomych oraz komunikaty głosowe. System wyposażono ponadto w przycisk „panika”, który wywołuje numer bliskiej osoby lub pomocy technicznej. Oczywiście dane te muszą być na bieżąco aktualizowane, a to wymaga współpracy osób widzących przemierzających trasy miejskie. Rozpowszechnienie takich map nie tylko ułatwi poruszanie się osobom niewidomym i słabowidzącym, ale także wprowadzi pewien rodzaj współodpowiedzialności za bezpieczeństwo i proces nabywania niezależności przez osoby z niesprawnością wzrokową w tym obszarze aktywności, który dotychczas był najtrudniejszy do opanowania. Byłby to ogromny krok naprzód

w procesie inkluzji. System „Mówiące Mapy” jest obecnie na etapie komercjalizacji (<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398024,medale-dla-polakow-na-targach-innowacji-w-brukseli.html>).

Literatura

- Brown D., Simmons V., Methvin J. (1985), *Oregoński program rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci w wieku od 0 do 6 lat*, PZN, Warszawa.
- Czerwińska K. (red.) (2014), *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Fraiberg S. (1971), *Intervention in infancy: A program for blind children*, „The Journal of the American Academy of Child Psychiatry”, 10(3).
- Konarska J. (1997), *Rola psychologa w rodzinie dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*, W. Pilecka, M. Kliś (red.), Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Konarska J. (2003), *Niepełnosprawność dziecka jako sytuacja kryzysowa w rodzinie*, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*, D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.
- Konarska J. (2010), *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo UP, Kraków.
- Konarska J. (2011), *Wsparcie rodziców w ramach wczesnej interwencji na terenie Polski – raport z badań*, [w:] *Profilaktyka i terapia z perspektywy współczesnej pedagogiki*, J. Szempruch, Z. Zbróg, A. Ratajek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce.
- Konarska J. (2014), *Kryzysy młodzieży z niepełnosprawnością versus kryzysy rodziców*, [w:] *Kryzysy i ich przezwyciężanie. Problemy interwencji i pomocy psychologicznej*, D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.
- Sękowska Z. (2011), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, APS, Warszawa.

Netografia

<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398024,medale-dla-polakow-na-targach-innowacji-w-brukseli.html>

The Directions of Theoretical and Practical Search in the Range of Tyflopädagogy

Abstract

The article describes the issues connected to the interdisciplinary approach to the process of rehabilitation of people with visual disability, points out the necessity for the psychologist to take more part not only as a diagnostician, but most of all as a person preventing the psychological breakdowns of the disabled child's parents and as a person that helps blinded people return to their mental stability. Together with that, some synonymous terms were discussed, which are wrongly considered substitutes, which makes the communication of multiple specialists working together in the process of rehabilitation difficult. The positive tendencies of development support of a child with visual disability within early rehabilitation were pointed out, but the attention was also put on neglecting the early implementation of special orientation training and those aspects of a blind child not covered by the therapists' care. Finally, the article points out to the enormous possibilities of active participation in the life of visually impaired children due to the development of information technology,

especially with the use of and constant development of new computer programmes, enabling verbal communication with the device.

Keywords: tyflopsychology, tyflopädagogy, rehabilitation, multidisciplinary, information technology and sight replacing devices

Joanna Konarska

psycholog ze specjalizacją psychologia kliniczna dziecka i psychologia wychowawcza. Problematyka z zakresu rehabilitacji, specyfiki rozwoju i zakresu wspierania osób z niepełnosprawnością wzrokową w połączeniu z pedagogiką specjalną pojawiła się w jej zainteresowaniach naukowych ponad 30 lat temu i zaowocowała stopniem naukowym z pedagogiki specjalnej. Oprócz tego stale jest zaangażowana w praktyczny udział w rehabilitacji osób niewidzących. Dla naukowej i praktycznej działalności autorki charakterystyczne jest łączenie w procesie rehabilitacji psychologii i pedagogiki specjalnej, a w razie konieczności włączanie także innych elementów interdyscyplinarnej analizy. Obecnie autorka pracuje na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych w Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego, kształcąc psychologów w zakresie psychologii rehabilitacji i niepełnosprawności.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Danuta Wolska

Miejsce dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w pedagogice specjalnej

Stanisław Kowalik (2003) podkreśla, że dorosłość osób niepełnosprawnych jest często spostrzegana z perspektywy dochodzenia do niej od dzieciństwa poprzez młodość, i odchodzenia od dorosłości ku starości. Na tak pojmowaną dorosłość mają wpływ dyspozycje biologiczne i środowisko. Z punktu widzenia dojrzewania biologicznego dorosłość rozpatrywana jest jako stan, w którym cechy morfologiczne organizmu i jego sprawność nie ulegają istotnym zmianom. Wpływ środowiska przejawia się przede wszystkim w coraz bardziej różnicującym się przebiegu rozwoju psychicznego i nabywaniu zupełnie nowych umiejętności życiowych. Wraz z upływem lat następuje także dynamiczna rozbudowa wiedzy o otaczającym świecie i o sobie. Pozwala to danej osobie na świadome podejmowanie działań początkowo zorientowanych na siebie, a potem również na realizowanie różnorodnych interesów grupowych. Pod koniec okresu wczesnej dorosłości człowiek jest już całkowicie przygotowany do uczestniczenia w życiu społecznym i świadomego kształtowania własnej drogi życiowej.

Zarówno zdobyte umiejętności życiowe, jak i uzyskana wiedza umożliwiają mu efektywne zaspokajanie potrzeb i podejmowanie zadań społecznych. Taka osoba osiągnęła dojrzałość rozwojową, niezbędną do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Dorosłość rozpoczyna się w tym momencie i można powiedzieć, że polega przede wszystkim na „konsumowaniu” rezultatów własnego rozwoju poprzez podejmowaną określoną działalność społeczną.

Ostatnie lata przyniosły wzrost zainteresowania jakością życia ludzi dorosłych w różnych fazach życia. Prowadzone badania ukazały dynamikę zmian w rozwoju człowieka dorosłego, co wyznaczyło nowe kierunki w andragogice. Pozytywne i negatywne zmiany w życiu dorosłych dotyczą również osób niepełnosprawnych. Podejmowane badania naukowe analizują różne aspekty ich funkcjonowania społecznego, emocjonalnego, życia rodzinnego, aktywności zawodowej. Wpłynęło to na decyzję o uwzględnieniu w planach studiów na kierunku pedagogika specjalna nowego przedmiotu: andragogiki specjalnej. Przedmiot andragogika specjalna

realizowany jest w ramach studiów licencjackich na wszystkich kierunkach nauczycielskich z zakresu pedagogiki specjalnej oraz na kierunkach nienauczycielskich.

Osoby niepełnosprawne, podobnie jak ich pełnosprawni rówieśnicy, realizują różne zadania życiowe w zależności od fazy swego życia. Często potrzebują wsparcia profesjonalistów, by móc podjąć w pełni ich realizację. W dorosłym życiu znacznie środowiska rodzinnego oraz pracy pełni rolę pierwszoplanową, choć nie zawsze realizują się w rodzinie jako mąż, żona, matka, ojciec, to pełnią w niej rolę syna, córki, brata, siostry, wujka, cioci, wnuka itd. Bez względu na to czy dorosłe życie osoba z niepełnosprawnością spędzi w rodzinie pochodzenia, czy we własnej rodzinie, musi mieć pewność, że może liczyć na profesjonalną pomoc. Najczęściej udzielają jej pracownicy socjalni zatrudnieni w placówkach pomocy społecznej. Możliwości wsparcia regulują przepisy prawne, z którymi zapoznają się studenci pedagogiki specjalnej podczas studiów, by móc je przekazać osobom z niepełnosprawnością, jeśli będą chciały skorzystać ze wsparcia psychologicznego lub ekonomicznego.

Powołanie w 1991 roku Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych – PFRON stało się krokiem milowym w rehabilitacji dorosłych osób z niepełnosprawnością. Środki Funduszu przeznacza się na finansowanie rehabilitacji zawodowej, leczniczej i społecznej osób niepełnosprawnych, a w szczególności na tworzenie nowych i przystosowanie istniejących miejsc pracy do możliwości osób niepełnosprawnych, organizowanie szkolenia i przekwalifikowania osób niepełnosprawnych, budowę i modernizację obiektów służących wyżej wymienionym formom rehabilitacji oraz tworzenie i działalność warsztatów terapii zajęciowej i środowiskowych domów samopomocy. Warsztaty terapii zajęciowej pozwoliły na podjęcie aktywności zawodowej grupie tych osób niepełnosprawnych, które nie były w stanie wykonać zleconego zadania w zakładzie pracy chronionej. *Ustawa o zatrudnieniu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych* z 1997 roku dała nowe możliwości tworzenia miejsc pracy. Aktywność zawodowa jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na jakość życia osoby dorosłej z niepełnosprawnością. Dlatego niezwykle ważnym zadaniem stojącym przed pedagogami specjalnymi i służbami wspomagającymi rozwój tych osób jest umożliwienie im podjęcia pracy. Odpowiedzialni za rehabilitację osób dorosłych niepełnosprawnych winni podjąć trud wybrania właściwego dla niej miejsca zatrudnienia. Prowadzone przez B. Gąciarz, E. Giermanowską, P. Sobisiak (2009: 12) badania wskazują, że kluczową rolę w budowaniu systemu zatrudniania osób niepełnosprawnych powinny stanowić firmy i instytucje z otwartego rynku pracy, jako jego dominujący i docelowy segment. Chroniony rynek pracy powinien być miejscem aktywizacji osób niepełnosprawnych i obszarem docelowym jedynie dla tych, którzy mają bardzo ograniczone możliwości aktywności ekonomicznej w innych formach. Aby podjąć pracę człowiek musi posiadać pewien wachlarz umiejętności, które opanował w biegu życia. Umiejętność to gotowość do świadomego działania, oparta na odpowiedniej wiedzy oraz na ruchowym opanowaniu poszczególnych elementów czynności. Dana osoba potrafi nabytą umiejętność dostosować do zmieniających się warunków. Umiejętność to po prostu

gotowość i możliwość celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich sposobów wraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania, to sprawdzona możliwość celowego wykonania pewnego konkretnego rodzaju działań (Wiatrowski 2005: 116). Opanowanie odpowiednich umiejętności życiowych pozwala osobie z niepełnosprawnością podjąć i utrzymać pracę. Szczególnie w ostatnich latach jest sprzyjający klimat, aby dana osoba mogła rzetelnie wybrać odpowiednią pracę i uzyskać pomoc w utrzymaniu się na otwartym rynku pracy. Dzięki projektom unijnym realizowanym głównie przez organizacje pozarządowe działające na rzecz osób z niepełnosprawnością, trenerom pracy, którzy pomagają wybrać odpowiednią pracę i przygotować się do jej rzetelnego wypełniania, sukcesywnie zwiększa się procent osób z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy. W projektach są beneficjenci - trenerzy nie zajmują się nimi tylko organizując szkolenia.

Dorosłość osób niepełnosprawnych najczęściej jest oczywista dla społeczeństwa. Wyjątek stanowią osoby z niepełnosprawnością intelektualną wchodzące w tę fazę życia. Jeszcze w ubiegłym stuleciu w Polsce toczyła się dyskusja nad tym czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną dorasta, czy jest „wiecznym dzieckiem”. Istniejące wtedy placówki dla dorosłych pełniły funkcje opiekuńcze, nie przygotowywały do dorosłego życia, nie uczyły radzić sobie w sytuacjach trudnych, nie przygotowywały do aktywności zawodowej, koncentrując się jedynie na proponowaniu im terapii zajęciowej. Ostatnie lata przyniosły w tym zakresie ogromną zmianę.

Najnowsza klasyfikacja DSM-5 (2013) definiuje niepełnosprawność intelektualną jako zaburzenie, które pojawiło się we wczesnym okresie rozwojowym (do 18 r.ż.), manifestujące się funkcjonowaniem intelektualnym istotnie niższym od przeciętnego (w indywidualnie dobranych testach inteligencji I.I. około 70 punktów lub mniej). Obejmuje współwystępowanie deficytów funkcjonowania intelektualnego i ograniczeń zdolności przystosowywania się w następujących obszarach:

- umiejętności społecznych,
- umiejętności praktycznych,
- samostanowienia.

D. Smith (2008: 228) omawiając zagadnienia zachowań przystosowawczych, umiejętności życiowe umieściła w grupie zachowań praktycznych razem z umiejętnościami zawodowymi, samoobsługą i dbaniem o bezpieczeństwo. Autorka podkreśla też znaczenie dla prawidłowego rozwoju osoby z niepełnosprawnością intelektualną w całym jej biegu życia zachowań społecznych, takich jak przestrzeganie zasad i prawa, odpowiedzialność, prawidłowa samoocena, unikanie prześladowania i umiejętności interpersonalne, oraz zachowań koncepcyjnych, do których zalicza umiejętność czytania i pisanie, pojęcie pieniądza, rozwój samokontroli i umiejętności językowe.

Definiowanie niepełnosprawności intelektualnej, z położeniem szczególnego nacisku na wyżej wymienione obszary ma szczególne znaczenie w kontekście postrzegania osób z niepełnosprawnością. Decyduje o sposobie planowania

i organizowania działań o charakterze pomocowym, wspierającym czy rehabilitacyjnym (Giermakowska 2009). Kluczowe wydaje się stwierdzenie, iż są to zachowania, które prezentuje dana osoba w środowisku, w którym aktualnie przebywa w celu jak najlepszego przystosowania się do otoczenia i osób, z którymi przyszło jej się kontaktować.

Prezentowane w ostatnich latach badania (Cytowska 2012, 2014; Wolska 2011, 2014) wskazują, że prawidłowe przystosowanie emocjonalno-społeczne osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną oraz wypracowanie wysokich umiejętności życiowych jest podstawą dobrych relacji z innymi ludźmi, pozwala realizować wyznaczone zadania rozwojowe w poszczególnych fazach życia, wpływa na podjęcie aktywności zawodowej oraz opóźnia zmiany inwolucyjne. Przeprowadzone badania własne (2014) wskazują priorytetowe dla osób z niepełnosprawnością intelektualną umiejętności życiowe: umiejętności interpersonalne związane z komunikowaniem, umiejętności podejmowania decyzji i odpowiedzialność, umiejętności budowania samoświadomości, umiejętności budowania własnego systemu wartości i kierowania sobą, umiejętności radzenia sobie ze stresem, umiejętności zarabiania na życie. Poziom umiejętności życiowych ma duży wpływ na fakt podjęcia pracy przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Bowiem we wszystkich okresach życia są one ludziom niezbędne, by mogli sprostać licznym wyzwaniom i trudnościom w gwałtownie zmieniającym się świecie. Rozwijanie tych umiejętności ma szczególne znaczenie w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż sprzyja prawidłowemu rozwojowi psychospołecznemu, realizacji zadań w zaspokajaniu potrzeb, przygotowaniu do życia, radzeniu sobie z trudnościami, pierwotnej profilaktyce wielu problemów zdrowotnych i społecznych. Rozwijanie powyższych umiejętności życiowych jest ważnym zadaniem realizowanym przez pedagogów specjalnych, pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w biegu ich całego życia. Umiejętności życiowe wiążą się z podejmowaniem aktywności, które są dobre dla zdrowia danej osoby, a rezygnowaniem z tych, które zdrowiu zagrażają. W tym celu osoba musi dysponować specyficznymi zasobami psychologicznymi. Początkowo w pedagogice uważano, że omawiana kwestia dotyczy głównie dzieci i młodzieży w okresie adolescencji, gdyż jest to czas inicjacji zachowań problemowych. Sytuacje problemowe mogą pojawiać się w każdej fazie życia człowieka, dlatego problematyka umiejętności życiowych objęła swym zakresem także osoby dorosłe. Wspólną cechą umiejętności życiowych jest to, że nie stanowią one niezmiennych właściwości psychicznych człowieka, lecz mogą być generowane, rozwijane i modyfikowane w toku oddziaływań edukacyjnych. Nauczenie umiejętności życiowych można zatem uznać za jedno z najważniejszych wyzwań edukacji.

Kolejnym elementem wpływającym na jakość życia osoby niepełnosprawnej jest jej miejsce zamieszkania w dorosłym życiu. Większość osób spędza życie w rodzinie pochodzenia, gdyż warunki ekonomiczne lub konieczność dużego wsparcia nie pozwalają im na samodzielne zamieszkanie. Część po śmierci opiekunów trafia do domów pomocy społecznej a nieliczna grupa korzysta z nowych możliwości:

mieszkalnictwa chronionego, readaptacyjnego czy rodzinnych domów pomocy społecznej. Profesjonalne udzielanie wsparcia osobom niepełnosprawnym w rodzinie czy w instytucji to kolejne zadanie pedagogów specjalnych.

Następnym, rozpatrywanym w ramach andragogiki specjalnej zagadnieniem, jest problem zmian inwolucyjnych pojawiających się u osób niepełnosprawnych. Jak przygotować te osoby na pojawienie się ich, w jaki sposób uwzględniać je w terapii?

Analizując bieg życia ludzkiego warto zauważyć, że wejście w fazę późnej dorosłości poprzedza pojawienie się zmian inwolucyjnych, które są nie tylko jej zwiaśtunem, ale też dowodem pewnej nieuchronności, chyba że wcześniej przerwie je śmierć. Człowiek musi nie tylko pogodzić się z oznakami nadchodzącej starości, ale musi nauczyć się z nimi żyć. Dożywanie okresu starości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną stało się faktem. Wiąże się to także z podjęciem i realizacją zadań rozwojowych tej fazy życia, pokonywaniem trudnych sytuacji życiowych, takich jak: pogarszanie się stanu zdrowia, śmierć osób bliskich. C. Sutton (2007) podkreśla, że zdolność osób starszych i niepełnosprawnych do sprawowania kontroli nad własnym życiem ma nie tylko ogromne znaczenie dla ich poczucia godności, lecz wzmacnia poczucie własnej wartości, redukuje lęk, samotność i pozwala na podtrzymanie tożsamości społecznej i kulturowej. Przygotowanie do późnej dojrzałości to zadanie, które muszą podjąć rodzice, terapeuci, przyjaciele już we wcześniejszych fazach życia osoby niepełnosprawnej intelektualnie, gdyż z wiekiem nasilają się dolegliwości i ograniczenia, które dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą być niezrozumiałe, męczące, irytujące. Osoba z niepełnosprawnością nie wie o tym, że zmiany inwolucyjne także jej dotyczą, w związku z tym nie podejmuje żadnych działań, by im zapobiegać czy je opóźniać. Zmiany te mogą wywoływać rozdrażnienie, a w skrajnych przypadkach prowadzić do wystąpienia zachowań agresywnych.

Osoby niepełnosprawne cechują często zaburzenia orientacyjno-poznawcze, intelektualne, motywacyjno-emocjonalne lub wykonawcze, co powoduje wiele ograniczeń, bo utrudnia odróżnienie prawdziwych oznak starzenia się od zaburzeń w funkcjonowaniu spowodowanych wymienionymi czynnikami. Nauczyciele, terapeuci, opiekunowie wspierający ich rozwój, szukają odpowiednich środków, które pomogłyby tym osobom zaakceptować nową fazę życia, a jednocześnie poprzez wcześniej podjęte działania rehabilitacyjne, opóźniłyby negatywne skutki tego okresu.

Zainteresowania badawcze problematyką osób dorosłych i zebrane wyniki badań wskazały na konieczność konfrontacji ze środowiskiem nauczycieli – terapeutów, którzy na co dzień wspierają osoby niepełnosprawne. Dlatego Katedra Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji zorganizowała w 2010 i 2013 roku międzynarodowe konferencje naukowe z udziałem wielu praktyków, podczas których możliwa była wymiana doświadczeń na temat radości i trosk osób dorosłych z niepełnosprawnością. Czynnymi uczestnikami konferencji były osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które dzieliły się swoimi marzeniami, oczekiwaniami i trudnościami, jakie napotykały w dorosłym życiu. Goście z ośrodków zagranicznych przedstawiali

możliwości udzielania wsparcia w ich krajach. Ponieważ ta problematyka spotkała się z dużym zainteresowaniem, konferencje będą cyklicznie kontynuowane – w roku 2016 podjęty zostanie temat aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością.

Instytut Pedagogiki Specjalnej od lat współpracuje z wieloma instytucjami oświatowymi, ale również z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz osób dorosłych z niepełnosprawnością. Można przykładowo wymienić Chrześcijańskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, ich Rodzin i Przyjaciół „Ognisko”, Fundację Wspólnota Nadziei, Polskie Stowarzyszenie na rzecz osób Upośledzonych Umysłowo Koło w Zakopanem. Studenci pedagogiki specjalnej od kilkunastu lat mają możliwość śledzenia coraz to nowszych inicjatyw podejmowanych na rzecz osób z niepełnosprawnością w biegu całego ich życia – od wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka, po tworzenie domów stałego pobytu dla dorosłych, którym rodziny nie mogą zapewnić wsparcia. Współpraca ta przynosi owoce w postaci wolontariuszy wywodzących się z grupy studentów Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz daje podstawy kształcenia dobrych nauczycieli, którzy w przyszłości będą terapeutami osób z niepełnosprawnością na wszystkich etapach ich życia.

Analizując sytuację osób dorosłych z niepełnosprawnością, trzeba wspomnieć o możliwości ich uczestnictwa w projektach unijnych realizowanych najczęściej przez organizacje pozarządowe, które mają pomóc im w poprawie jakości życia, podjęciu aktywności zawodowej lub w zdobyciu umiejętności niezbędnych w pełnieniu roli osoby dorosłej. Wielu absolwentów pedagogiki specjalnej znajduje zatrudnienie podczas realizacji projektów, stąd w planach studiów uwzględniono także ten zakres zagadnień. Tematy związane z pomocą społeczną, możliwością uzyskania wsparcia, przepisami prawnymi regulującymi prawa osób z niepełnosprawnością także znalazły się w obszarze zagadnień dotyczących osób dorosłych z niepełnosprawnością.

Aby osoba z niepełnosprawnością była w pełni przygotowana do wejścia w dorosłość konieczne jest prowadzenie w biegu jej życia edukacji seksualnej, aby umiała wziąć odpowiedzialność za drugą osobę, potomstwo oraz czerpać radość z tej sfery życia. Grupa pracowników naukowych z Pracowni **Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych** utworzonej przy Katedrze Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji od paru lat zgłębia ten temat. Efekty zebranych badań oraz wymiana doświadczeń ze środowiskiem naukowym z innych ośrodków jest możliwa dzięki organizowanym przez Instytut Pedagogiki Specjalnej od 2011 roku cyklicznym konferencjom „Oblicza seksualności osób niepełnosprawnych”.

Pracownicy Instytutu Pedagogiki Specjalnej mają nadzieję, że studenci wraz z tytułem magistra pedagogiki specjalnej będą umieli odpowiedzieć na pytanie: Jak pomóc osobom niepełnosprawnym przeżyć życie godnie? Jak wspierać ich rozwój w biegu życia? Jak znaleźć pełnię życia pomimo sytuacji kryzysowych, z którymi przyjdzie im się zmierzyć?

I będą pamiętali: „Już na zawsze jesteś odpowiedzialny za to co oswoiłeś...”.

Literatura

- Cytowska B. (2014), *Trener pracy – nowy zawód (?) w zatrudnianiu wspomaganych osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, D. Wolska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Giermakowska A. (2009), *Zadania dla edukacji, rewalidacji i terapii pedagogicznej*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, W. Pilecka, M. Rudkowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kowalik S. (2003), *Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji sfery utraconego rozwoju*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny, na pograniczach pedagogiki specjalnej*, K. Rzedziecka, A. Kobylańska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. (Dz. U., nr 123, poz. 776 z późn. zm.).
- Smith D. (2008), *Pedagogika specjalna*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Sutton C. (2007), *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Wolska D., 2014, *Zmiany inwolucyjne towarzyszące procesowi starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo UP, Kraków.
- Wolska D. (2014), *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Wolska D. (2011), *Wpływ prawidłowego przystosowania społecznego na jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności*, B. Cytowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

The Place of Adults with Intellectual Disability in Special Pedagogy

Abstract

People with disabilities, similarly to their non-disabled peers, realise different life tasks depending on the phase of their life. Regardless of whether the adult person will lead their life among their original family or create their own family, they must be sure they can count on professional support. The support possibilities are regulated by legal regulations, studied by the special pedagogy students during their education in order to be able to present them to people with disabilities, should they want to make use of the psychological or economic help.

Keywords: adulthood, life abilities, intellectual disabilities

Danuta Wolska

pedagog specjalny, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jest autorką książek oraz artykułów naukowych dotyczących osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Członek zarządu CSON „Ognisko” w Krakowie, które realizuje projekty mające na celu aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną w oparciu o model zatrudnienia wspomagane.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica VI (2016)

ISSN 2299-2103

Grażyna Aondo-Akaa, Remigiusz Kijak, Katarzyna Pajak

Seksualność człowieka z niepełnosprawnością w obszarze zainteresowania pedagogiki specjalnej

Wprowadzenie

W ostatnich latach zarówno w Polsce, jak i na całym świecie, zauważalny staje się wzrost zainteresowania seksualnością człowieka w nauce, polityce i mediach. Dotyczy to również seksualności osób niepełnosprawnych. Zainteresowanie to powinno przekładać się na prawne oraz organizacyjne rozwiązania, których celem będzie wspieranie osób niepełnosprawnych w tej sferze ich życia. Aby było to możliwe, niezbędna jest otwartość społeczeństwa, a także jego dojrzałość oraz gotowość do dokonywania zmian. W celu realizacji i rozszerzania badań nad seksualnością osób niepełnosprawnych przy Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie powstała Pracownia Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych (R. Kijak, tekst na stronie pbnson.up.krakow.pl).

Pracownia Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

1 maja 2014 roku na mocy pozytywnej decyzji Senatu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, podpisanej przez J.M. Rektora prof. dr hab. Michała Śliwę, została powołana Pracownia Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych. Od tego czasu formalnie funkcjonuje jako jednostka badawczo-naukowa w strukturze Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Koncepcja utworzenia Pracowni wynika z troski o profesjonalizację działań mających na celu udzielanie osobom niepełnosprawnym wsparcia w zakresie seksualności. Powołanie Pracowni przy Uniwersytecie Pedagogicznym stało się możliwe dzięki otwartości Rektora, Dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej, a także wrażliwości środowiska uniwersyteckiego dla problematyki podejmowanej przez Pracownię. Umocowanie Pracowni w strukturze Uniwersytetu umożliwia rozwój tej dziedziny wiedzy, jaką jest pedagogika seksualności osób niepełnosprawnych, nadaje powagi

działaniom podejmowanym w ramach Pracowni oraz sprzyja nawiązywaniu różnorodnych kontaktów.

Działalność Pracowni została oficjalnie zainaugurowana 14 listopada 2014 roku podczas uroczystego otwarcia Konferencji „Oblicza Seksualności Osób Niepełnosprawnych – wątki rozproszone w pedagogice specjalnej”. Kierownikiem Pracowni został jej pomysłodawca oraz twórca dr Remigiusz Kijak. Obecnie w skład zespołu Pracowni wchodzi również dwie asystentki z Instytutu Pedagogiki Specjalnej – mgr Katarzyna Pająk (od 1 maja 2014 roku) oraz mgr Grażyna Aondo-Akaa (od 1 października 2014 roku). Działalność Pracowni jest odpowiedzią na potrzebę zaistnienia profesjonalnego zespołu badawczego w zakresie pedagogiki seksualności osób niepełnosprawnych.

Celem działań podejmowanych przez zespół Pracowni jest dążenie do inkluzji oraz normalizacji życia osób niepełnosprawnych. W ramach Pracowni podejmowane są działania naukowe i praktyczne oraz takie, które dotyczą obszarów seksualności, ale także daleko poza nią wykraczają. Dotykają tych aspektów życia osoby niepełnosprawnej, w których narażona jest ona na nietolerancję, dyskryminację czy izolację. Podejmowane są również działania związane z autonomią, samodzielnością w społecznym funkcjonowaniu, a także odpowiedzialnością i troską o godność osoby niepełnosprawnej. Pracownia skupia się zarówno na działaniach badawczo-naukowych, jak też rozpowszechniających wiedzę warsztatach czy szkoleniach (R. Kijak, tekst na stronie pbnsn.up.krakow.pl).

Pracownia podejmuje działania badawcze w kilku kierunkach. Głównie skupia się na obszarze seksualności osób niepełnosprawnych, przyczyniając się do akceptacji osób niepełnosprawnych jako osób seksualnych oraz do normalizacji ich życia w tym zakresie, a także odślaniając dylematy, które przez lata były ukrywane i nieobecne w dyskursie społecznym. W obszarze tym podejmowane są również działania badawcze dotyczące rozwoju seksualnego, potrzeb seksualnych, nawiązywania relacji, miłości oraz rodzicielstwa osób niepełnosprawnych. Drugim ważnym obszarem tematycznym jest dorosłość oraz starość osób niepełnosprawnych, które nadal są zaniedbanymi okresami życia. Pracownia stawia sobie za cel podejmowanie zagadnień wiążących się z edukacją osób niepełnosprawnych oraz z poznaniem społecznych problemów i biologicznych zmian, które zachodzą w życiu osób niepełnosprawnych. Wśród zainteresowań badawczych Pracowni mieści się także edukacja seksualna, zagadnienia związane z zawieraniem małżeństw przez osoby niepełnosprawne, zachowania trudne i zaburzenia zachowania. Pracownia prowadzi również działalność terapeutyczną, diagnostyczną oraz szkoleniowo-edukacyjną (R. Kijak, tekst na stronie pbnsn.up.krakow.pl).

Dydaktyka

Staraniami dr Remigiusza Kijaka, przy akceptacji dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej prof. dr hab. Adama Mikruta, od roku akademickiego 2011/12 do planów zajęć, dla studentów studiów nauczycielskich i nienauczycielskich stacjonarnych

i niestacjonarnych pierwszego stopnia na kierunku pedagogika specjalna, wprowadzony został przedmiot pedagogika seksualności osób niepełnosprawnych oraz Seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie. Tym samym Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie jako pierwszy w Polsce rozpoczął zainicjowaną przez prof. dr hab. Małgorzatę Kościelską drogę kształcenia przyszłych pedagogów specjalnych w zakresie seksualności osób niepełnosprawnych. Od roku akademickiego 2015/16 zajęcia z edukacji seksualnej osób niepełnosprawnych prowadzone są z wyjątkiem surdopedagogiki i tyflopedagogiki już na pozostałych specjalnościach w Instytucie Pedagogiki Specjalnej.

Poradnia zdrowia seksualnego

Kolejnym celem wyznaczonym sobie przez pracowników Pracowni jest zorganizowanie profesjonalnej Poradni Zdrowia Seksualnego. Zespół Poradni tworzyć będą zarówno członkowie Pracowni, jak też zaproszeni do współpracy specjaliści z całego kraju: seksuolodzy, psychologowie czy pedagodzy. Celem tej inicjatywy będzie świadczenie usług terapeutycznych, psychologicznych i edukacyjnych dla rodziców osób z niepełnosprawnością, którzy napotykają na trudności w zakresie seksualności oraz rozwoju psychoseksualnego swoich dzieci. Działania Poradni będą skierowane także do innych specjalistów pracujących z osobami niepełnosprawnymi – opiekunów, nauczycieli, pedagogów czy pracowników socjalnych. Również osoby niepełnosprawne, szukające profesjonalnej pomocy, będą mogły skorzystać z oferty Poradni.

Cykliczne konferencje naukowe „Oblicza seksualności osób niepełnosprawnych – wątki rozproszone w pedagogice specjalnej”

Od roku 2011 w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie organizowane są cykliczne spotkania naukowe pod hasłem „Oblicza Seksualności Osób Niepełnosprawnych – wątki rozproszone w pedagogice specjalnej”. I Ogólnopolska Konferencja Naukowa odbyła się w Międzynarodowym Centrum Kultury w Krakowie. Konferencja ta otwierała serię cyklicznych krakowskich debat naukowych na temat seksualności osób niepełnosprawnych. Pierwsza skupiona była wokół tematu poznania problematyki seksualności osób niepełnosprawnych wiodącego do jej głębszego zrozumienia. Wygłoszone przez prelegentów referaty dotyczyły prawidłowości rozwoju psychoseksualnego, kontrowersji prawnych związanych z seksualnością jednostki z niepełnosprawnością, a także seksualności człowieka jako nieodłącznego elementu jego harmonijnego rozwoju oraz normalizacji w zakresie tego obszaru życia. Konferencja skupiła wybitnych specjalistów z wielu ośrodków uniwersyteckich w Polsce – zarówno z dziedziny seksuologii, jak również psychologii, pedagogiki, filozofii i prawa. W sesji plenarnej referaty wygłosiły następujące osoby: prof. dr hab. Małgorzata Kościelska (UKW Bydgoszcz), prof. dr hab. Maria Beisert (UAM Poznań), prof. dr hab. Stanisław Kowalik (AWF Poznań), prof. dr hab. Piotr Kostyło (UKW Bydgoszcz), dr Alicja Długolecka (AWF Warszawa),

dr Barbara Mazurkiewicz (UM Warszawa), dr Danuta Wolska (UP Kraków), dr Izabela Fornalik (KPSW Jelenia Góra), dr Kazimiera Nowak-Lipińska, dr Remigiusz Kijak (UP Kraków).

W roku 2012 odbyła się kolejna debata naukowa, której tematem była seksualność osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych uwarunkowań. Podobnie, jak poprzednia konferencja, i ta odbyła się przy współpracy z Urzędem Miasta Krakowa, Oficyny Wydawniczej Impuls, Instytutu Rozwoju Służb Społecznych w Warszawie, a także partnerstwie Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Obszary tematyczne stanowiły kwestie związane z rodziną, szkołą, instytucjami, prawem, kulturą, religią, a także medycyną. Referaty wygłosili wybitni specjaliści z wielu dziedzin nauki między innymi: prof. dr. hab. Małgorzata Kościelska (psycholog kliniczny), prof. dr. hab. Andrzej Jaczewski (lekarz, seksuolog), prof. dr. hab. Janusz Kirenko (pedagog), prof. dr. hab. Zbigniew Izdebski (pedagog, seksuolog). Podczas konferencji odbyły się także warsztaty prowadzone przez edukatorów seksualnych. Wydarzeniu towarzyszyła wystawa prac uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej w Odrowążu, a także Małej Galerii Wielkich Pasji.

III Ogólnopolska Konferencja Naukowa odbyła się w 2014 roku w gmachu Urzędu Miasta Krakowa. Hasłem przewodnim była promocja zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością. Było to jednocześnie spotkanie inauguracyjne działalności powstałej przy Katedrze Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Pracowni Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych. Konferencji towarzyszyła wystawa prac podopiecznych krakowskiej Fundacji Sztuki Osób Niepełnosprawnych. Uczestnicy mieli także okazję obejrzeć prace uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej *Artes* w Krakowie. Prelegentami sesji plenarnych byli między innymi: prof. dr. hab. Andrzej Bałandynowicz (prawnik), prof. dr. hab. Stanisław Kowalik (psycholog), prof. dr. hab. Marzenna Zaorska (pedagog specjalny), prof. dr. hab. Zbigniew Izdebski (pedagog i seksuolog), prof. dr. hab. Maria Szyszkowska (filozof), prof. dr. hab. Grzegorz Szumski (pedagog), prof. dr. hab. Beata Cytowska (pedagog), prof. dr. hab. Tomasz Sahaj (socjolog), dr Alicja Długołęcka (edukatorka seksualna), prof. dr. hab. ks. Antoni Bartoszek (teolog), prof. dr. hab. Dorota Podgórska-Jachnik (pedagog i psycholog), prof. dr. hab. Ewa Dmoch-Gajzlerska (lekarz medycyny), prof. dr. hab. Anna Latos-Bieleńska (lekarz medycyny), dr Joanna Starga-Piasek (przedstawicielska Instytutu Rozwoju Służb Społecznych w Warszawie). W drugim dniu konferencji odbyły się również warsztaty prowadzone przez dr Izabelę Fornalik, dr Barbarę Mazurkiewicz, dr Wiesława Sokoluka, dr Alicję Długołęcką, mgr Biancę Beatę Kotoro, mgr Karolinę Piotrowską oraz mgr Katarzynę Karczewską.

Remigiusz Kijak, inicjator tych spotkań, podczas III konferencji naukowej mówił, iż „wszystkie ze spotkań były okazją do wymiany doświadczeń, a także pogłębienia wiedzy z zakresu seksualności osób z niepełnosprawnością w wymiarze interdyscyplinarnym. Bogate w treści merytoryczne konferencje zgromadziły wielu uczestników z różnych dziedzin nauki, a także nauczycieli – praktyków, którzy na co dzień pracują z osobami niepełnosprawnymi. Za każdym razem można było się przekonać,

jak cenna może być teoria dla praktyki oraz praktyka dla teorii. Niewątpliwie współpraca pomiędzy teoretykami a praktykami jest niezbędna do tego, aby efektywniej działać oraz szerzyć wiedzę na temat seksualności osób z niepełnosprawnością. Warto dążyć do tego, aby omawiana problematyka przestała być tematem przemilczanym bądź spychanym na boczny tor rozważań interdyscyplinarnych”.

Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną

Tematyka seksualności osób z niepełnosprawnością coraz bardziej zaczyna wychodzić z cienia. Stopniowo też przestaje być tematem tabu. Niestety jest wiele osób, u których omawiana problematyka budzi niezrozumiałe poruszenie, niekiedy wręcz oburzenie i kpiny. Niezwykle często pojęcie „seksualność” i „seks” są ze sobą błędnie utożsamiane. Podkreślić należy to, że „seksualność jest wartością, a możliwość jej prawidłowego przeżywania może się stać ważnym czynnikiem rozwoju” (Kijak 2009: 52). Wbrew krążącym opiniom, osoby niepełnosprawne intelektualnie nie są aseksualne. Nie są też „maniakami seksualnymi”. Te dwie skrajności w wyrażaniu opinii na temat seksualności osób niepełnosprawnych intelektualnie wciąż pojawiają się w wielu środowiskach i tkwią głęboko w przekonaniach pewnych osób. Jest to stanowisko błędne oraz niekiedy krzywdzące dla osób posiadających tego rodzaju niepełnosprawność, a także dla ich najbliższych. Zaznaczyć należy, że przejawy seksualności u osób z niepełnosprawnością intelektualną będą zależne od stopnia niepełnosprawności. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechują się harmonijniej przebiegającym rozwojem psychoseksualnym, łatwiej będzie im również tworzyć relacje partnerskie niż osobom z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Inaczej będzie także wyglądać kwestia rodzicielstwa w przypadku poszczególnych stopni niepełnosprawności intelektualnej (Vančová 2014).

Sam początek życia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i stopniowe zdobywanie tożsamości płciowej, czyli poczucie bycia dziewczynką lub chłopcem, może przebiegać nieco inaczej niż w przypadku dzieci zdrowych. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być zogniskowanie myśli, działań i całej energii rodziców na samej niepełnosprawności dziecka, która bardzo często jest dla rodzica ogromnym szokiem i traumą. Rodzic doświadczający tak głębokich przeżyć, trudności i przeszkód skupia się przede wszystkim na polepszaniu jakości życia dziecka i jego rehabilitacji. To ona stanowi cel nadrzędny. Jak zauważa Izabela Fornalik, dzieci niepełnosprawne najczęściej otrzymują zabawki usprawniające ich rozwój, w mniejszym zaś stopniu zabawki typu lalki czy samochody (Fornalik 2011). Niejednokrotnie zabiegi higieniczne wykonywane przez rodziców bądź terapeutów pozbawiają dziecko niepełnosprawne intymności, stąd ono samo może w znacznie mniejszym stopniu zwracać uwagę na to, że określona sytuacja niejako wymusza pewne zachowania, np. że wychodzimy z toalety ze spodniami podciągniętymi do góry, a nie opuszczonymi. Pojawienie się zachowań o charakterze ekshibicyjnym u osób niepełnosprawnych intelektualnie wynika najczęściej z nieznanomości norm, nie zaś z zaburzeń seksualnych. Pozornie prosta sprawa, jaką jest nazywanie

oraz wskazywanie części swojego ciała może być utrudnieniem dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak wskazują badania Remigiusza Kijaka (2009), blisko 7% respondentów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym przejawia trudności w zakresie rozróżniania części intymnych własnego ciała. Z kolei 16% badanych osób miało kłopot z rozróżnieniem intymnych części ciała u płci przeciwnej. Jest to kolejna ważna kwestia, na którą powinni zwracać uwagę początkowo przede wszystkim rodzice.

Na ogromne pragnienie miłości w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną zwraca uwagę prof. Małgorzata Kościelska – autorka *Niechcianej seksualności*. Podkreśla również to, że wiedza tej grupy osób na temat seksualności jest nikła i bardzo często jej źródłem są czasopisma o charakterze pornograficznym, jak również tego samego rodzaju filmy. Wskazuje na to wypowiedź niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim Piotra – uczestnika Warsztatów Terapii Zajęciowej (mającego w trakcie prowadzenia wywiadu 22 lata) – który w trakcie rozmowy przyznał, że wspólnie z kolegą oglądają filmy pornograficzne. Wyjaśnia również, dlaczego to robi: „Jakbym miał... Nie musiałbym oglądać takich filmów, jakbym miał dziewczynę. A jak nie mam dziewczyny, no to przynajmniej obejrzę w telewizji” (Kościelska 2004: 16).

Poruszając kwestię wiedzy uzasadnionym wydaje się zwrócenie uwagi na wychowanie seksualne. Prof. Zbigniew Izdebski (2014) – pedagog i seksuolog – zaznacza, że kwestie dotyczące tematyki seksualności poruszane są jedynie wybiórczo i niejako „przy okazji”. Autor zauważa również, że założenia przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie posiadają solidne założenia, lecz niestety w praktyce nie są one realizowane. Przedmiot ten powinien zaczynać się w 5 klasie szkoły podstawowej i trwać do końca klasy 3 szkoły ponadgimnazjalnej. Czy tak rzeczywiście jest, że przez tak długi okres nauczania (jest to aż 8 lat!) uczniowie nabywają wiedzę z zakresu przedmiotu w pełnym wymiarze godzin? Zbigniew Izdebski podkreśla ponadto, że w Polsce mało kto myśli i mówi o seksualności w kategoriach zdrowia, a za dużo jest w niej ideologii i upolitycznienia. Warto dodać, że również Powszechna Deklaracja Praw Seksualnych z 2002 roku zwraca uwagę na prawo osób z niepełnosprawnością do wyczerpującej edukacji seksualnej (Kołodziejczak, Wicher, Witkoś 2014).

Nie można zaprzeczyć temu, że niepełnosprawność intelektualna powoduje pewne trudności, niekiedy opóźnienia bądź dysharmonie związane z rozwojem poszczególnych sfer funkcjonowania jednostki, jednakże nie wyklucza ona pojawiania się typowych oznak procesu dojrzewania (Kołodziejczak, Wicher, Witkoś 2014). Również Izabela Fornalik (2011) zwraca uwagę na to, jak ważnym zadaniem dla małej dziewczynki i małego chłopca oraz ich rodziców jest trening emocjonalny, który wiąże się z nauką emocji, będących nieodłącznym elementem życia i seksualności człowieka. Każde dziecko zarówno niepełnosprawne, jak i w pełni sprawne – powinno być uczone najpierw przez rodziców, a potem przez nauczycieli rozpoznawania i nazywania własnych emocji, jak i uczuć innych ludzi.

Szczególnie istotne jest podejmowanie działań edukacyjnych także wobec rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, którzy bardzo często są zatrwożeni i nie wiedzą, jak powinni zachować się, widząc przejawy seksualności własnego dziecka. W rozważaniach dotyczących seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną nie możemy pominąć seniorów. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Remigiusza Kijaka (2013) aktywne życie seksualne prowadzi 15% niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim 70-latków. Osoby starsze są zainteresowane tematyką seksualności i duży odsetek tej części społeczeństwa realizuje swoją seksualność poprzez różne formy: masturbację, pocałunki, przytulanie, ale także spędzanie czasu wolnego z osobami, którymi są zainteresowane, i które są dla nich w określony sposób atrakcyjne.

Seksualność osób z niepełnosprawnością ruchową

Społeczność osób z niepełnosprawnością ruchową w obszarze swojej seksualności napotyka na dwojaki rodzaj problemy. Wynikają one z jednej strony z trudności w psychospołecznym funkcjonowaniu w roli seksualnej, z drugiej zaś z uszkodzeń i ograniczeń biologicznych. Z tych powodów seksualność osób z niepełnosprawnością ruchową cechuje się swoistą specyfiką i wymaga odrębnego omówienia.

J. Kirenko (1998: 32) przytacza liczne badania, których wyniki jednoznacznie wskazują, iż funkcjonowanie seksualne osób, które doznały urazu rdzenia kręgowego, w dużym stopniu jest zaburzone lub zniesione, przez co staje się jedną z najpoważniejszych ich trudności.

Wśród osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego funkcjonowanie seksualne w większym stopniu jest utrudnione u mężczyzn niż u kobiet (Buczyński 1986, za: Kirenko 1998: 29). Ograniczenie możliwości funkcjonalnych jest tym większe, im większe jest uszkodzenie rdzenia. Najpoważniejsze ograniczenia występują przy uszkodzeniu szyjnego odcinka kręgosłupa (Kirenko 1998: 28–29).

Zaburzenia funkcji seksualnych u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego mogą mieć charakter pierwotny lub wtórny. Dysfunkcje pierwotne mają charakter uszkodzeń organicznych, mięśniowo-szkieletowych, neurologicznych, ginekologicznych czy urologicznych. Dysfunkcje wtórne zaś to te, w których nie występują organiczne uszkodzenia odpowiedzialne za trudności, ale wiążą się z postawami, obrazem siebie czy pojęciem seksualizmu (Trieschmann 1980, za: Kirenko 1998: 32).

A. Długołęcka (2007: 97) podaje, iż problemy seksualne oraz partnerskie występujące wśród osób z niepełnosprawnością ruchową mogą wynikać zarówno z przyczyn biologicznych (takich jak ograniczenia anatomiczne czy fizjologiczne), jak też z przyczyn psychospołecznych i kulturowych (niska ocena siebie w roli mężczyzny lub kobiety, poczucie osamotnienia, nieodwzajemnione uczucie czy poczucie własnej nieadekwatności do przyjętych społecznie wzorców kobiecości i męskości). Zbigniew Lew-Starowicz (1992: 242–243) wskazuje na typowe problemy seksuologiczne występujące wśród osób z urazem rdzenia kręgowego. Wśród tych

problemów wymienia zarówno wynikające z przyczyn zdrowotnych (nietrzymanie moczu, brak czucia w pochwie – u kobiet, brak erekcji lub ejakulacji – u mężczyzn, wzrost lub spadek napięcia seksualnego), jak i z przyczyn psychospołecznych (frustracja z powodu braku lub zmiany w aktywności seksualnej, lęki oraz konflikty związane z partnerem, trudność w pogodzeniu potrzeb seksualnych z osamotnieniem czy przekonanie o słuszności stereotypów dotyczących seksualności osób z niepełnosprawnością ruchową). D. Radomski (2007: 149–150) podkreśla, iż negatywny wpływ na możliwość zdobycia rzetelnej wiedzy oraz doświadczeń seksualnych ma nadopiekuńcza postawa rodziców osób niepełnosprawnych.

Wśród osób z wrodzoną niepełnosprawnością ruchową występują dodatkowo problemy związane ze spędzaniem czasu w izolacji od środowiska rówieśniczego w dzieciństwie i okresie dojrzewania, a także ograniczonym dostępem do wiedzy, związane jest to z nauczaniem indywidualnym. Wpływa to na opóźnienie ich procesu identyfikacji z własną seksualnością oraz na obniżenie poziomu uświadomienia i aktywizacji własnych potrzeb. Utrudnia także kształtowanie właściwych wzorców interakcji międzyludzkich, co często jest też wzmacniane przez wzbudzanie w dorastającej niepełnosprawnej młodzieży poczucia wstydu związanego z własną seksualnością. Ich rozwój seksualny często zatrzymuje się na etapie autoerotyki (Radomski 2007: 108).

Istnieje zależność pomiędzy funkcjonowaniem psychospołecznym osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego, a seksualnym (Kirenko 2004: 124). Do istotnych czynników, wpływających na funkcjonowanie seksualne osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego, należą między innymi samoocena, poczucie własnej wartości, poziom aspiracji i ambicji w realizacji życiowych celów, poczucie sensu życia czy nasilenie potrzeb psychicznych (Kirenko 1998: 227–234).

Negatywna samoocena u osoby niepełnosprawnej powoduje zwiększanie dystansu psychoseksualnego wobec swojego lub potencjalnego partnera, zaś pozytywna, wspomagana również przez akceptację ze strony najbliższego otoczenia, wpływa na podwyższanie motywacji do podjęcia lub intensyfikacji rehabilitacji w celu osłabiania dysfunkcji czynnościowych (Janiszewska-Nieścioruk 2013: 253).

J. Kirenko (2004: 125–130) wskazuje, że można wyróżnić kilka typów przystosowania seksualnego osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego. Są to: typ pragmatyczny, typ dysharmoniczny, typ dążący do samopotwierdzenia w roli partnerskiej, typ wycofujący się, typ lękowy, typ bierny, typ zakompleksiony, typ obronny, typ oczekujący, typ rozczarowany oraz typ dostosowany.

Badania J. Kirenko (1998: 125–126) wykazały, iż osoby z uszkodzeniem rdzenia kręgowego w nieco większym niż osoby pełnosprawne stopniu odczuwają satysfakcję ze swojego funkcjonowania seksualnego. Przejawiają też nieco większą chęć doświadczania przyjemności płynącej z zachowań seksualnych, mimo iż odczuwanie przyjemności jest niższe niż w grupie osób pełnosprawnych. Z tego wynika niższy poziom samoakceptacji w rolach seksualnych, przy czym taka rozbieżność częściej dotyczy kobiet niż mężczyzn. Jednak mimo tego, ich postawy wobec życia

erotycznego w aspekcie emocjonalnym są generalnie przychylne (Kirenko 1998: 183). Autor wskazuje również, iż osoby z uszkodzeniem rdzenia kręgowego niżej niż osoby pełnosprawne oceniają swoją zdolność do podjęcia współżycia oraz swój związek uczuciowy z partnerem. Podkreśla, iż istnieje związek pomiędzy funkcjonowaniem psychospołecznym a funkcjonowaniem seksualnym osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego (Kirenko 1998: 226–232).

Rehabilitacja seksualna osób z urazem rdzenia kręgowego powinna obejmować zarówno aspekty medyczne, jak i psychologiczne, a wśród nich w szczególności dostęp do rzetelnych informacji opartych na dokładnej diagnozie w krótkim czasie po wypadku, dobieranie odpowiednich i akceptowanych przez osobę niepełnosprawną metod rehabilitacji (farmakoterapia, fizykoterapia, leczenie chirurgiczne czy metody treningowe), indywidualną terapię medyczną oraz psychiczną bezpośrednio po urazie, a także konsultacje i zajęcia terapeutyczne dla osoby niepełnosprawnej oraz jej partnera (Długołęcka 2007: 101). Wśród czynników wspomagających prawidłowy rozwój seksualny osób niepełnosprawnych ruchowo należy wymienić fachowe poradnictwo seksualne, elementy psychoterapii, zapewnienie możliwości poznania własnej seksualności przy równoczesnym wystrzeganiu się piętnowania przejawów seksualności, przekazanie właściwych sposobów okazywania oraz komunikowania swoich emocji, a także wiedzy dotyczącej różnic psychologicznych pomiędzy płciami (Radomski 2007: 110–111).

R. Trieschmann wskazuje na zmianę, która nastąpiła w myśleniu o roli seksu w życiu osób niepełnosprawnych. Dokonano zwrotu od przekonania, że rola ta jest niewielka, w stronę twierdzeń o ogromnym znaczeniu seksu dla osób niepełnosprawnych (za: Kirenko 1998: 33). J. Kirenko (1998: 33) zwraca uwagę, że obecnie przywiązuje się do seksualności wagę większą niż faktyczna, co skutkuje skrajnymi zapatrywaniem i rozwiązaniami. Natomiast często pomija się komponent uczuciowy oraz pragnienie nawiązania głębokiej, wartościowej i znaczącej relacji z drugą osobą.

Zbigniew Izdebski (2004: 192–196) zwraca uwagę na fakt, iż osoby pełnosprawne generalnie uważają za właściwe, aby osoby z niepełnosprawnością ruchowo podejmowały aktywność seksualną, zawierały związki małżeńskie, zamieszkiwały razem oraz posiadały biologiczne dzieci, które samodzielnie wychowują. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (2013: 252) wskazuje jednak, że prawa seksualne osób niepełnosprawnych nie są nadal w pełni przestrzegane i egzekwowane, mimo rozmaitych deklaracji składanych w tym zakresie. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje między innymi w obecnym w kulturze kulcie ciała, powiązaniu fizycznej atrakcyjności z prawem oraz możliwością realizacji potrzeb seksualnych, stereotypach i uprzedzeniach, paternalizmie rodziców oraz profesjonalistów pracujących z osobami niepełnosprawnymi, a także w widocznych brakach w edukacji i rehabilitacji seksualnej. Podkreśla również, że akceptacji seksualności osób niepełnosprawnych nie można wymusić za pomocą jakichkolwiek zapisów prawnych. Oprócz tychże uregulowań niezbędna jest rzetelna i otwarta dyskusja angażująca

społeczeństwo. Unikanie jej podjęcia będzie utrzymywało stan, w którym prawo do ekspresji seksualnej osób niepełnosprawnych nie będzie respektowane (Janiszewska-Nieścioruk 2013: 270).

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, iż niepełnosprawność ruchowa stawia przed pedagogiką seksualności szczególne wyzwania zarówno medyczne, jak i psychospołeczne. Ich podejmowanie jest niezbędne, aby wspierać osoby z niepełnosprawnością ruchową w akceptacji siebie w różnych rolach, w tym także w roli partnerskiej, małżeńskiej czy seksualnej.

Seksualność osób z zaburzeniami w zachowaniu

Przedmiotem niniejszych rozważań jest tematyka podejmowana wciąż jeszcze w niewielkim stopniu, mianowicie seksualność osób przejawiających zaburzenia w zachowaniu. Sam termin główny, tj. *zaburzenia w zachowaniu* – jest wielokrotnie nadużywany i mimo jasnych kryteriów przypisywany każdemu zachowaniu trudnemu i zakłócającemu, co jest z założenia błędne. Przyczyny zachowań niepożądanych i takich, z którymi rodzice, nauczyciele i otoczenie dziecka sobie nie radzi, są różnorodne, jednak należy pamiętać o tym, że pojedynczy przypadek takiego zachowania nie uprawnia nikogo do postawienia diagnozy zaburzeń w zachowaniu. Kategoria ta jest znacznie bardziej wymagająca, a zadaniem diagnosty jest wnikliwa obserwacja dziecka połączona z wywiadem z rodzicami oraz nauczycielami. Ponadto pamiętać należy o tym, że zachowania trudne muszą tworzyć powtarzający się, trwający w czasie wzorzec postępowania dziecka oraz odbiegać od przyjętych norm społecznych. W zależności od kryteriów jest to 6 miesięcy lub 1 rok (określone grupy objawów można odnaleźć w klasyfikacjach diagnostycznych DSM-V i ICD-10). Takie zachowania jednostki naruszają porządek społeczny oraz prawa innych osób, mogą także (ale nie muszą) prowadzić do konfliktu z prawem oraz niedostosowania społecznego (Mikrut 2011, Kołakowski 2014). Koncepcje wyjaśniające powstawanie zaburzeń w zachowaniu za B. Urbanem (2009) można podzielić na: teorie organiczne, psychodynamiczne, behawioralne, ekologiczne, socjologiczne, kulturowe (szerszy opis poszczególnych teorii Czytelnik może znaleźć w książce B. Urbana *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*).

W literaturze funkcjonuje termin *dzieci z problemami w zachowaniach seksualnych* (SPB). Zachowania te są inicjowane przez jednostkę i skupiają się wokół intymnych części ciała. Ponadto są nieodpowiednie dla określonej fazy rozwoju danej jednostki. Zachowania tego typu powodują także oderwanie dziecka od wszelkich innych aktywności, gdyż nadmiernie angażują je w działania o charakterze seksualnym (Bonner 2006). Omawiany termin odnosi się również do osób, które stosują wobec innych przemoc seksualną opartą na przykład na zmuszaniu kogoś do rozbierania się. Brytyjskie badania wykazują, że blisko połowa (47%) sprawców napaści seksualnych była w wieku od 10 do 21 lat. Należy pamiętać o tym, jak wiele przypadków napaści seksualnych zostało, i nadal pozostaje nieodkrytych i w żaden sposób nieujawnionych. Bardzo często zdarza się tak, że rzeczywista przemoc

seksualna jest umniejszana i przypisywana raczej zabawie, czemuś w rodzaju eksperymentu, poszukiwania przez nieletniego własnej tożsamości. Wciąż mało jest informacji dotyczących przemocy seksualnej stosowanej przez dziewczęta i kobiety (za: Felińska 2006).

Jak wskazują polskie statystyki policyjne za rok 2013, 106 czynów zabronionych nieletnich dotyczyło zgwałceń. Zaznaczyć należy, że od 2013 roku dane dotyczące czynów zabronionych popełnionych przez nieletnich prezentowane są po wszczęciu i zakończeniu postępowania przez Sąd Rodzinny – w odróżnieniu od tego, co miało miejsce do roku 2012, gdzie dane były prezentowane w momencie skierowania wniosku, co jeszcze nie jest jednoznaczne z popełnieniem czynu zabronionego (www.statystyka.policja.pl, dostęp: 19.05.2015).

Badania prowadzone przez MOPS w Gdyni w 2010 roku wykazują, że informacje zebrane przez Poradnię Zdrowia Psychicznego wyłoniły 82 osoby, wobec których stosowana była przemoc seksualna. Dla porównania przypadków stosowania przemocy fizycznej było 311, przemocy psychicznej – 527, przemocy ekonomicznej – 390. Autor wyraźnie podkreśla, że instytucje pomocy społecznej w małym stopniu koncentrują swoje działania wokół przemocy seksualnej, ale także ekonomicznej. Badania prowadzone na grupie 571 gdyńskich uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy ukończyli 18 lat wskazują na to, że 28% z nich zadeklarowało, że przynajmniej raz było zaczepianych (najczęściej przez osoby im znane – w głównej mierze kolegów i koleżanki) z intencją odbycia stosunku seksualnego (Dębski 2011).

Badania M. Łukaszek (2013) prowadzone na grupie wychowanków Ochotniczych Hufców Pracy wykazały, że 33% z 741 respondentów doznało przynajmniej raz w swoim życiu przemocy seksualnej. Nie wykazano znaczących różnic w tym zakresie w obrębie płci. Z kolei jeżeli chodzi o bycie sprawcą przemocy seksualnej, warto przywołać wyniki badań M. Beisert (2008), która badała grupę 21 chłopców w wieku od 12 do 16 lat będących sprawcami przemocy seksualnej wobec dziecka – tj. w świetle prawa osoba, która nie ukończyła 15 r.ż. W badanej grupie jedynie 3 respondentów (stosujących przemoc seksualną wobec rodzeństwa) oceniało swój czyn za niewłaściwy i wykazywało poczucie winy. Większość badanych chłopców stosowała w swoim codziennym życiu agresję. Ponadto pochodzili oni z rodzin dysfunkcyjnych.

Ogromny i szybki rozwój nowych technologii wywołał wiele negatywnych i zagrażających zjawisk dotyczących wykorzystywania seksualnego przy użyciu Internetu, takich jak np. cyberseks czy internetowa pornografia dziecięca. Jeżeli chodzi o tę ostatnią formę wykorzystania seksualnego, to należy zaznaczyć, że każda osoba zajmująca się produkcją materiałów pornograficznych z udziałem dzieci jest uznawana za sprawcę przestępstwa. Jak wynika z badań, 48% dzieci otrzymało propozycję o charakterze seksualnym od osoby poniżej 18 r.ż. 20% dzieci zadeklarowało, że sprawcami były kobiety. Przed dokonaniem jakiegokolwiek interpretacji tych danych zaznaczyć należy, że dzieci oceniały wiek sprawcy tylko i wyłącznie na

podstawie rozmowy wirtualnej, ponieważ nigdy nie spotkały się z nim w świecie realnym, pozacyfrowym (za: Wojtasik 2004).

O dezintegracji emocjonalno-popędowej (czyli o swego rodzaju rozdzieleniu potrzeb emocjonalnych od napięć seksualnych, które sygnalizuje ciało – oczywiście u każdej jednostki ma to charakter indywidualny, powyższe stwierdzenie nie stanowi prawidłowości uniwersalnej) wspomina M. Łukaszek (2013) zwracając uwagę na to, że proces rozwoju seksualnego przebiega nieco inaczej u dziewcząt niż u chłopców. W pierwszej grupie proces dojrzewania zaczyna się wcześniej, ale jest bardziej stabilny i harmonijny niż burzliwie przebiegający okres dojrzewania chłopców. Pomyślnie przebiegający proces integracji seksualnej, o którym szerzej pisze M. Beisert (2006), pozwala między innymi na nabycie właściwego obrazu własnego ciała. Dla nastolatków okres dojrzewania i związane z nim, widoczne na zewnątrz zmiany fizyczne powodują zaniżanie oraz zniekształcenia samooceny i brak akceptacji własnego ciała. Dla adolescenta wygląd fizyczny odgrywa ważną rolę i często jest powodem kompleksów. Brak akceptacji własnego ciała może prowadzić do zaburzeń w zachowaniu typu internalizacyjnego.

Rola rodziców w procesie wychowania seksualnego jest ogromnie ważna, ponieważ to właśnie oni są (a przynajmniej być powinni) pierwszymi nauczycielami swojego dziecka i mają szansę oraz jedyną okazję wytworzyć u swoich dzieci pozytywny obraz seksualności, ale także pomóc im zrozumieć zachodzące w ciele oraz psychice zmiany. Należy pamiętać o tym, że wychowanie seksualne niekiedy odbywa się nie wprost, poza świadomością rodzica. Bywa często procesem niezamierzonym. Dziecko obserwuje swoich rodziców i na podstawie tego, co widzi tworzy sobie w głowie obraz kobiety i mężczyzny, wzajemnych relacji pomiędzy nimi, ponadto dowiaduje się o pełnionych przez najbliższe osoby rolach, otrzymuje mnóstwo informacji zwrotnych: o tym jaka jest i jaka powinna być kobieta, a jaki jest i powinien być mężczyzna. To w rodzinie dziecko uczy się bliskości oraz czułości (Walendzik-Ostrowska 2011).

Powyższe rozważania pragnę zakończyć refleksją dotyczącą wzajemnej korelacji między zaburzeniami w zachowaniu a seksualnością. Nieprawidłowe i zaburzone funkcjonowanie seksualności człowieka może implikować zaburzenia w zachowaniu. Zauważyć można również właściwość przeciwną, zaburzenia w zachowaniu mocno powiązane są z zaburzeniami sfery seksualności. Tak więc zaburzenia w zachowaniu mogą być zarówno pierwotne, jak i wtórne wobec zaburzeń w obrębie seksualności.

Literatura

- Beisert M. (2006), *Dorastanie. Droga dziewcząt ku integracji seksualnej*, [w:] *Zagrożenia współczesnej młodzieży polskiej – w poszukiwaniu tożsamości*, B. Bykowska, M. Szulc (red.), Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Beisert M. (2008), *Norma i patologia w rozwoju seksualnym dzieci i młodzieży*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, Z. Izdebski (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

- Bonner B. (2006), *Dzieci przejawiające problemy z zachowaniami seksualnymi – diagnoza i terapia*, „Dziecko Krzywdzone”, 16.
- Buczyński Z. (1986), *Zaburzenia czynności seksualnych*, [w:] *Urazy kręgosłupa i rdzenia kręgowego*, J. Haftek, Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
- Deklaracja praw seksualnych WHO sierpień – 2002*, (2006), [w:] *Seksualność człowieka – obszary zainteresowań teoretyków i praktyków*, red. Z. Izdebski, „Rocznik Lubuski”, tom 32, część 2, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra
- Dębski M. (2011), *Przemoc seksualna w świadomości dorosłej młodzieży szkolnej w Gdyni*, Remedium, 4.
- Długolecka A. (2007), *Seksualność osób niepełnosprawnych fizycznie – zarys problemów*, [w:] *Seksualność osób niepełnosprawnych*, A. Ostrowska (red.), Wydawnictwo Garmond, Warszawa.
- Felińska A. (2014), *Nieletni sprawcy przemocy seksualnej*, [w:] *Seksualność człowieka – obszary zainteresowań teoretyków i praktyków*, Z. Izdebski red., Rocznik Lubuski, t. 32, cz. 2, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Fornalik I. (2010), *Dojrzewanie. Miłość. Seks*, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa.
- Izdebski Z. (2004), *Postawy wobec seksualności osób niepełnosprawnych. Raport z badań zrealizowanych przez TNS OBOP*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny – rodzina i praca*, M. Kościelska, B. Aouil, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Izdebski Z. (2014), *Szkolny przedmiot niepożądany*, „Psychologia w szkole”, 4.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2013), *Respektowanie i egzekwowane praw seksualnych osób z niepełnosprawnością – palący, nierozwiązany problem*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kijak R.J., Szarota Z. (2013), *Starość – między diagnozą a działaniem*, Publikacja w ramach projektu Koordynacja na rzecz aktywnej integracji, Warszawa.
- Kijak R.J. (2009), *Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kirenko J. (1998), *Psychospołeczne determinanty funkcjonowania seksualnego osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kirenko J. (2004), *Psychospołeczne korelaty funkcjonowania osób niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny – rodzina i praca*, M. Kościelska, B. Aouil (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Kołakowski A. (2014), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, A. Kołakowski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Kołodziejczak K., Wicher K., Witkoś M. (2014), *Rozwój psychoseksualny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Remedium.
- Kościelska M. (2004), *Niechciana seksualność*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa.
- Lew-Starowicz Z. (1992), *Zaburzenia seksualne w innych chorobach*, [w:] *Problemy seksualne w różnych specjalnościach lekarskich*, L. Starowicz red., Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
- Łukaszek M. (2013), *Szorstka młodość. Socjalizacyjne wyznaczniki zachowań seksualnych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Mikrut A. (2011), *Zaburzenia w zachowaniu młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną – przejawy i uwarunkowania*, [w:] *Wychowanie w edukacji specjalnej osób*

- z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, K. Ćwirynkało (red.), Wydawnictwo Akapit, Toruń.
- Radomski D. (2004), *Ocena życia seksualnego osób z niepełnosprawnością fizyczną*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny – rodzina i praca*, M. Kościelska, B. Aouil (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Radomski D. (2007), *Dojrzewanie seksualne z niepełnosprawnością fizyczną*, [w:] *Seksualność osób niepełnosprawnych*, A. Ostrowska (red.), Wydawnictwo Garmond, Warszawa.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Vančová A. (2014), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Konteksty Pedagogiczne, 2(3), Wydawnictwo LIBRON.
- Walendzik-Ostrowska A. (2011), *Wychowanie i edukacja w zakresie seksualności młodszych dzieci*, „Remedium”, 1.
- Wojtasik Ł. (2004), *Sprawcy wykorzystywania seksualnego przy użyciu Internetu*, „Dziecko krzywdzone”, 7.
- Wojtczak-Grzebińska I., Malinowska A., *Wieczne dzieci czy dorośli*, [w:] *Wieczne dzieci czy dorośli. Problem seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa Bardziej Kochani.

Netografia

www.statystyka.policja.pl

Sexuality of a Disabled Person in the Range of Interest of Special Pedagogy

Abstract

The article presents the issues connected with the sexuality of people with disability. The sexuality of those people was presented as a challenge placed before the special pedagogy of the 21st century. The article also presents the actions that were taken in the Institute of Special Pedagogy of the Pedagogical University in order to support the psychosexual development of people with disabilities. It refers to the Chair of Sexuality of Disabled People created in 2014. It also describes the characteristics of the sexuality of people with intellectual, motoric or behavioural disability.

Keywords: sexuality, intellectual disability, motoric disability, behavioural disorders, Institute of Special Pedagogy

Grażyna Aondo-Akaa

Asystent w Pracowni Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych Instytutu Pedagogiki Specjalnej UP. Zainteresowania naukowe skoncentrowane wokół dorosłości osób niepełnosprawnych ruchowo, szczególnie zaś związków małżeńskich osób niepełnosprawnych, psychospołecznego funkcjonowania dorosłych osób niepełnosprawnych, a także społecznej percepcji niepełnosprawności.

Remigiusz Kijak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalność naukowa: pedagogika specjalna, pedagogika osób niepełnosprawnych intelektualnie, pedagogika seksualności osób niepełnosprawnych. Kierownik Pracowni Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych przy Katedrze Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej

Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania naukowe to współczesne orientacje w studiach nad seksualnością osób niepełnosprawnych, pedagogika seksualności osób niepełnosprawnych jako teoretyczny obszar badań w pedagogice specjalnej, a także, rozwój psychoseksualny osób niepełnosprawnych intelektualnie, doświadczenia i funkcjonowanie seksualne osób niepełnosprawnych intelektualnie, zaburzenia seksualne, dorosłość i starość osób niepełnosprawnych intelektualnie w tym zagadnienia budowania relacji, tematyka związków, małżeństwa i rodziny osób niepełnosprawnych. Autor między innymi monografii *Seks i niepełnosprawność – doświadczenia seksualne osób niepełnosprawnych intelektualnie* oraz *Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną a rodzina* oraz licznych artykułów naukowych. Członek Zespołu ds. Seksualności Osób z Niepełnosprawnością Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego.

Katarzyna Pająk

asystent w Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz Pracowni Badań nad Seksualnością Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania naukowe: zaburzenia w zachowaniu osób z niepełnosprawnością, zachowania przestępcze młodzieży, seksualność osób z niepełnosprawnością.

Spis treści

Wstęp	3
I. HISTORIA INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ	
Magdalena Pasteczka Jak tworzyła się historia Instytutu Pedagogiki Specjalnej?	4
Jolanta Baran, Izabela Gałuszka Doc. Dr hab. Jadwiga Baran (1923–1986)	14
Grażyna Gunia Dr hab. Bożena Grochmal-Bach, prof. nadzw.	24
Katarzyna Parys Dr Jan Pilecki	28
Tamara Cierpiałowska, Elżbieta Lubińska-Kościółek Prof. dr hab. Alicja Rakowska	36
Adam Mikrut Prof. dr hab. Janina Wyczesany	46
Magdalena Pasteczka Dr hab. Adam Mikrut, prof. nadzw.	57
Anna Czyż, Katarzyna Plutecka Prof. dr hab. Aniela Korzon	62
Sławomir Olszewski Prof. dr hab. Bronisław Urban (1942–2014)	71
Małgorzata Trojańska Prof. dr hab. Franciszek Wojciechowski	80
Grażyna Gunia Prof. PhDr. Victor Lechta, Ph.D.	86
II. TERAŹNIEJSZOŚĆ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ	
Ewa Dyduch Działalność dydaktyczna Instytutu Pedagogiki Specjalnej	92
Agnieszka Buczek, Piotr Majewicz Działalność naukowa pracowników Instytutu Pedagogiki Specjalnej	100

Danuta Wolska

Międzynarodowa współpraca naukowo-dydaktyczna
Instytutu Pedagogiki Specjalnej

111

**III. PROBLEMY BADAWCZE KRAKOWSKIEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
WOBEC WYZWAŃ XXI WIEKU**

Jolanta Zielińska

Pedagogika specjalna w systemie neuronauk – od Marii Grzegorzewskiej
do czasów współczesnych

114

Jacek Sikorski

Współczesne trendy w rehabilitacji małego dziecka
z niepełnosprawnością

121

Ewa Brzdęk, Tamara Cierpiałowska

Komunikatywność osób ze specjalnymi potrzebami
– nadrzędnym celem współczesnej praktyki logopedycznej

130

Joanna Konarska

Kierunki poszukiwań teoretycznych i praktycznych
w zakresie tyflopedagogiki

141

Danuta Wolska

Miejsce dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną
w pedagogice specjalnej

152

Grażyna Aondo-Akaa, Remigiusz Kijak, Katarzyna Pajak

Seksualność człowieka z niepełnosprawnością
w obszarze zainteresowania pedagogiki specjalnej

159

Contents

Introduction	3
I. HISTORY OF THE INSTITUTE OF SPECIAL PEDAGOGY MAGDALENA PASTECZKA	
Magdalena Pasteczka How Was the History of the Institute of Special Pedagogy Created?	4
Jolanta Baran, Izabela Gałuszka Heads and Professors of the Institute of Special Pedagogy	14
Grażyna Gunia Associate Professor Bożena Grochmal-Bach	24
Katarzyna Parys Jan Pilecki, PhD	28
Tamara Cierpiałowska, Elżbieta Lubińska-Kościółek Professor Alicja Rakowska	36
Adam Mikrut Professor Janina Wyczęsany	46
Magdalena Pasteczka Associate Professor Adam Mikrut	57
Anna Czyż, Katarzyna Plutecka Professor Aniela Korzon	62
Sławomir Olszewski Professor Bronisław Urban (1942–2014)	71
Małgorzata Trojańska Professor Franciszek Wojciechowski	80
Grażyna Gunia Professor Victor Lechta	86
II. PRESENT TIMES OF THE INSTITUTE OF SPECIAL PEDAGOGY	
Ewa Dyduch Didactic Activity of the Special Pedagogy Institute	92
Agnieszka Buczek, Piotr Majewicz Scientific Activity of the Institute of Special Pedagogy Staff	100

<i>Danuta Wolska</i>	
International Scientific and Didactic Cooperation of the Institute of Special Pedagogy	111
III. RESEARCH PROBLEMS OF THE CRACOW SPECIAL PEDAGOGY FACING THE CHALLENGES IF THE 21ST CENTURY	
<i>Jolanta Zielińska</i>	
Special Pedagogy in the Neurosciences System – from Maria Grzegorzewska to the Present	114
<i>Jacek Sikorski</i>	
Modern Trends in Young Child with Disability Rehabilitation	121
<i>Ewa Brzdęk, Tamara Cierpiatowska</i>	
Communicative Ability of People with Special Needs – The Primary Goal of Modern Logopaedics Practice	130
<i>Joanna Konarska</i>	
The Directions of Theoretical and Practical Search in the Range of Tyflopädagogy	141
<i>Danuta Wolska</i>	
The Place of Adults with Intellectual Disability in Special Pedagogy	152
<i>Grażyna Aondo-Akaa, Remigiusz Kijak, Katarzyna Pajók</i>	
Sexuality of a Disabled Person in the Range of Interest of Special Pedagogy	159

