

*Obraz pedagogiki specjalnej
w kontekście jubileuszu
75-lecia istnienia
Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

RADA NAUKOWA

prof. zw. dr hab. Aniela Korzon- Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

prof. dr Annette Leonhardt- University of Munich, Niemcy

Prof. zw. dr hab. Amadeusz Krause- Uniwersytet Gdański

prof. dr Victor Lechta- Uniwersitet Trnawski, Słowacja

REDAKTOR NACZELNY

dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UP

SEKRETARZ

mgr Karolina Kilar

REDAKTOR STATYSTYCZNY

dr Anna Gagat-Matuła

KOLEGIUM RECENZENTÓW

dr hab. Urszula Bartnikowska, prof. UWM- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL- Katolicki Uniwersytet Lubelski

dr hab. Anna Jakoniuk-Diallo, prof. UAM- Uniwersytet im. A.Mickiewicza w Poznaniu

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW- Uniwersytet im. K.Wielkiego w Bydgoszczy

dr hab. Bernadeta Szczupał ,prof. APS- Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

PROJEKT OKŁADKI

Dominik Kasprzak

ISSN 2300-6463
e-ISSN 2449-8815

Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej
Rocznik Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej

Wydawca: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w
Krakowie , ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

DRUK I OPRAWA

*Zespół Poligrafii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w
Krakowie*

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	7
Katarzyna Adamczyk 75 LAT TRADYCJI. HISTORIA UNIwersYTETU PEDAGOGICZNEGO.....	9
Maria Żmuda JANINA WYCZESANY JAKO WZÓR NAUKOWY DLA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH.....	14
Jasmina Łukaszczyk-Cibiorz EWOLUCJA TEORII I PRAKTYKI PEDAGOGIKI LECZNICZEJ W UJĘCIU PIOTRA MAJEWICZA.....	22
Dominik Strzelecki WSPOMAGANIE ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU GŁĘBOKIM W ODNIESIENIU DO DZIAŁALNOŚCI NAUKOWEJ DANUTY WOLSKIEJ I MARII KOŚCIÓLEK.....	26
Sara Więcek DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA KATARZYNY PLUTECKIEJ.....	39
Czudek Aleksandra, Głowacka Kamila DOROSŁOŚĆ OSÓB ZE SPECTRUM AUTYZMU I OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PUBLIKACJACH EWELINY SOBOCHY.....	43
Emilia Dańczura OBLICZA AUTORYTETÓW INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W PERCEPCJI STUDENTEK II ROKU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ.....	54
Magdalena Żelichowska OJCOSTWO DAWNIEJ I DZIŚ.....	59

Paulina Róg

**WCZESNE WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA W PUBLIKACJACH
AUTORSTWA PRACOWNIKÓW UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO
IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W
KRAKOWIE.....64**

WSTĘP

Jubileusz 75- lecia istnienia Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie stanowi powód, aby dokonania na każdym szczeblu akademickim znalazły odzwierciedlenie również w refleksji studentów. Szczególne miejsce w niniejszych rozważaniach zajmuje aktywność badawcza pracowników zatrudnionych początkowo w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, potem w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, a obecnie w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Efektem prac naukowo-badawczych pracowników instytutu są liczne monografie, publikacje w wysoko punktowanych czasopismach o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym, konferencje, seminaria czy wymiana myśli i doświadczeń podejmowana w różnych formach. Warto zaznaczyć, że dokonujące się zmiany w zakresie pedagogiki specjalnej pozwoliły na poszerzenie paradygmatów teoretyczno- badawczym i poszukiwanie optymalnych rozwiązań funkcjonowania osób z wybranymi niepełnosprawnościami. Niezmiennie przedmiotem dociekań stał się kontekst oddziaływań i wspomaganie ich rozwoju w procesie opieki, wczesnej interwencji, terapii, rehabilitacji i edukacji w biegu życia. Odpowiedzią na tak szerokie i wielowymiarowe zainteresowania badawcze w Instytucie są Katedry, a dokładniej: Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Niepełnosprawnością, Katedra Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji, Katedra Andragogiki Specjalnej i Wspierania Rozwoju Osób z Niepełnosprawnością, Katedra Integracji Społecznej, a także Katedra Rehabilitacji Osób z Zaburzeniami Słuchu i Komunikacji. Niniejszy, 14 numer Zeszytów Naukowych Pedagogiki Specjalnej jest wyrazem szacunku dla wszystkich tych Naukowców, którzy przyczynili się do ugruntowania pozycji naukowo-dydaktycznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Dlatego wyrażam szczególną wdzięczność i podziękowanie Recenzentom, Zespołowi Redakcyjnemu, Autorom tekstów za zaangażowanie się, przygotowanie i nadanie ostatecznego kształtu kolejnego numeru Zeszytów Naukowych Pedagogiki Specjalnej. Zainteresowanym Czytelnikom życzę uważnej i krytycznej lektury.

dr hab. Katarzyna Plutecka prof. UP

75 LAT TRADYCJI. HISTORIA UNIwersYTETU PEDAGOGICZNEGO

Wprowadzenie

Pierwotnie Wyższa Szkoła Pedagogiczna – obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej. Rok 2021 jest rokiem szczególnym, dla krakowskiej Uczelni Pedagogicznej. Jest to jubileuszowe 75 – lecie, prestiżowej uczelni wyższej, kształcącej pedagogów i nie tylko. Wydawałoby się, że czas ten minął jak jeden dzień, jednak te lata kryją za sobą wspaniałą historię, prężnie rozwijającej się szkoły wyższej, która za cel postawiła sobie słuzenie polskiej oświacie – nie tylko poprzez kształcenie kadry pedagogicznej, ale także poprzez badania naukowe, które mogłyby zostać wykorzystane na wszystkich poziomach edukacji.

Początki powstawania uczelni

Wyższa Szkoła Pedagogiczna została powołana do życia w 11 maja 1946 roku jako wyższa uczelnia kształcąca nauczycieli dla szkół podstawowych w zakresie dwóch przedmiotów¹. Pierwotnie była uczelnią 3 – letnią, nie akademicką, o charakterze zawodowym, ukierunkowanym na dyscyplinę pedagogika. Były to początki, które prowadziły do kolejnych lat rozwoju uczelni, jednak nie można uznać tego okresu za okres łatwy – bezproblemowy. Nastąpiły zmiany spowodowane brakiem osób z odpowiednim wykształceniem do pracy w szkołach ponadpodstawowych, stąd też Ministerstwo Edukacji podjęło ważną decyzję, o przyznawaniu absolwentom szkół wyższych pedagogicznych prawa do nauczania w liceach ogólnokształcących oraz zakładach kształcenia nauczycieli. Był to przełomowy moment w życiu uczelni oraz jej strukturze organizacyjnej. Stał on się szansą na wytworzenie własnego profilu właśnie organizacyjnego jak i dydaktycznego. Jednak nie było to łatwe, na drodze rozwoju stanął problem jakim była akademizacja pod względem organizacyjnym Szkoły oraz kadrowym – prawo do prowadzenia studiów magisterskich i doktoranckich oraz nadawania stopni naukowych. Tu właśnie pojawia się kolejny przełomowy moment w historii Uczelni – rok 1954 – uzyskanie statusu szkoły wyższej, gdzie po ukończeniu 4 – letnich studiów, absolwenci uzyskiwali pełne wykształcenie oraz dyplom magistra, co w późniejszych latach (1958/1959) spowodowało, że studia przedłużono do 5 lat.

¹Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982 – 1996:

praca zbiorowa / pod red. Zygmunta Ruty – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – S. 5. Tekst przemówienia Rektora Uczelni Feliksa Kiryka na uroczystości 50-lecia.

Przełom w historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Kolejnym przełomowym momentem możemy uznać rok 1956, kiedy to Szkoła Wyższa uzyskała znaczną autonomię i po raz pierwszy dokonano wyboru Rektora. Został nim prof. dr Wincenty Danek. Można uznać go za jedną z wybitniejszych postaci w historii dynamicznego rozwoju Alma Mater, która przyczyniła się do uzyskania przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną tytułu uczelni przygotowującej wykwalifikowaną kadre, wybitnych nauczycieli. Na kolejne lata składają się równie ważne prawa otrzymywane przez Uczelnię – rok 1959 – wcześniej wspomniane prawo do nadawania stopnia naukowego doktora, a osiem lat później w 1967 prawo do przeprowadzania przewodów habilitacyjnych.

Lata siedemdziesiąte XX wieku były trudnym okresem dla Uczelni, która w tamtym czasie wykształciła własne programy oraz plany studiów *„Kolejny, równie ważny składnik owego modelu, to bardzo znaczny udział w planie studiów przedmiotów pedagogicznych,*

*pedagogiki i psychologii, których rola w nowym, dwucyklicznym układzie studiów niepomniernie wzrosnie.”*² Jednak na podstawie decyzji Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki zostały one zawieszono w 1973 roku i mogły zostać wykorzystane tylko w minimalnym stopniu. Dodatkowo dwa lata wcześniej, w 1971 roku nastąpiły zmiany w organizacji uczelni – powstawały instytuty, które niestety nie zostały uznane za podstawowe jednostki organizacyjne.

Burzliwy okres i nadchodzące zmiany

Lata 80. XX wieku również były burzliwym okresem od wydarzeń sierpniowych z 1980 aż do wyborów do Sejmu i Senatu 4 czerwca 1989. Nastąpiły zmiany spowodowane nowymi ustawami dotyczącymi organizacji i funkcjonowania placówek. Dla Wyższej Szkoły Pedagogicznej oznaczało to poszerzenie uprawnień – możliwość uchwalania statutów, wybory rektora, protektorów, dziekanów oraz innych jednostek sprawujących odpowiednie funkcje na uczelni, a także zmiany w strukturze i organizacji placówki³. 30 listopada 1981 roku podjęta została decyzja przez Senat, gdzie Instytut Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie, podzielony został na 4 katedry i 2 zakłady decyzją, która zapadła 2 grudnia 1981. Na podstawie późniejszej zgody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 16 grudnia 1981 w miejsce Instytutu Nauk Pedagogicznych powołał 6 niezależnych jednostek, na które składały się: Katedra Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej,

²Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. 1973, Z. 46, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w latach 1961-1971, s. [9]-16, *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie 25 lat działalności* S. 14 – słowa rektora WSP Wincentego Danki w Krakowie – Referat wygłoszony na Sesji Naukowej z okazji uroczystości obchodów 25-lecia WSP w Krakowie w dniach 20—27 marca 1971 r. Materiały powyższej Sesji zostały opublikowane w pozycji: *Problemy kształcenia nauczycieli w szkole wyższej*. Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie. Kraków 1972.

³*Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982 – 1996* : praca zbiorowa / pod red. Zygmunta Ruty – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – S. 6.

Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Katedra Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego, Samodzielny Zakład Pedagogiki z Wychowaniem Obronnym oraz Samodzielny Zakład Psychologii. Co ciekawe w strukturze organizacyjnej do 1992 roku występowały trzy wydziały – Wydział Geograficzno – Biologiczny, Wydział Humanistyczny oraz Wydział Matematyczno – Fizyczny – Techniczny⁴.

Lata 90. XX wieku

Rok 1990 spowodował ogromny przełom. Szkoły wyższe otrzymały wolność nauki i nauczania, a wiodąca rola przypadła im w dziedzinach takich jak: nauka, kultura czy edukacja. 12 września 1990, zniesiono także uprzednio funkcjonujące tytuły profesora zwyczajnego i nadzwyczajnego ujednolicając je do jednego tytułu profesora. Nie można zapomnieć o działalności społeczności studenckiej i akademickiej, która natchniona duchem odnowy rozpoczęła organizację zebrań partyjnych, dyskusje oraz zakładała coraz to nowe typy organizacji studenckich i nie tylko.

W późniejszych latach 90. XX wieku nastąpiły ponowne zmiany w organizacji Uczelni, dokonano reorganizacji Wydziału Humanistycznego, co doprowadziło do podziału Wydziału Humanistycznego, na dwie odrębne jednostki – Wydział Humanistyczny i Wydział Pedagogiczny. Pierwszy z nich pozostał z wcześniej już otrzymanymi prawami do przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych bez, żadnych większych zmian, natomiast druga jednostka, czyli Wydział Pedagogiczny – utraciła uprawnienia do nadawania stopnia doktora. Jednak kolejne zarządzenia wydane przez Ministerstwo w 1992 roku spowodowały, że 12 lutego Rektor powierzył koordynację prac organizacyjnych dr Janowi Krukowskiemu aż do 1 września tego samego roku. Tym samym Wydział Pedagogiczny rozpoczął działalność dydaktyczną od dnia 1 września 1992 roku, a rok później – 28 czerwca 1993 otrzymał prawo do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki⁵. Podsumowując w latach 1995 – 1996 krakowska WSP posiadała 4 wydziały: Humanistyczny, Pedagogiczny, Geograficzno – Biologiczny i Matematyczny⁶.

Ważne momenty w historii Uniwersytetu Pedagogicznego

W okresie swojej działalności Uczelnia nie przeprowadzała zmian jedynie o charakterze organizacyjnym, ale także dydaktycznym. Zmodernizowane zostały plany studiów, zmieniono ich program, powstawały nowe specjalności. Zmieniano na

⁴Zarządzenie Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej (Nr R-1/82) z dnia 4 stycznia 1982 r. w sprawie zmian organizacyjnych w Uczelni.

⁵Zarządzenie nr 1 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 1992 r. w sprawie zmiany struktury organizacyjnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

⁶ *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982 – 1996* : praca zbiorowa / pod red. Zygmunta Ruty – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – S.12.

przeżyciu lat także formy nauczania, które pozwalają absolwentom znaleźć pracę w dzisiejszych czasach, gdzie rynek jest coraz bardziej wymagający.

Szczególną datą w historii Uczelni jest rok 1973, w którym otrzymała imię Komisji Edukacji Narodowej, kolejnymi ważnymi momentami był 1 października 1999⁷. Kiedy nazwa z Wyższej Szkoły Pedagogicznej, zmieniła się w Akademię Pedagogiczną im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, aby niespełna 10 lat później 20 listopada 2008, otrzymać nazwę Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Momenty te na zawsze wpisały się w historię Uczelni.

Podsumowanie

Obecnie Uniwersytet Pedagogiczny jest prężnie rozwijającą się jednostką naukową pod opieką Rektora prof. dr hab. Piotra Borka (który objął tę funkcję w 2020 roku). To najlepsza uczelnia pedagogiczna w Polsce w rankingu szkół wyższych Perspektywy 2020⁸, pretendująca do rangi uczelni eksperckiej. Kształci nie tylko przyszłą kadre pedagogiczną, ale również przyszłych specjalistów w innych dziedzinach nauk. Opiera się na strukturze zbudowanej z pięciu Wydziałów: Nauk Humanistycznych, Nauk Ścisłych i Przyrodniczych, Nauk Społecznych, Pedagogiki i Psychologii oraz Sztuki. Uniwersytet Pedagogiczny cieszy się popularnością wśród przyszłych studentów i jest coraz częściej wybierany przez nich jako kolejna droga kształcenia. Jest ważnym ośrodkiem nie tylko dydaktycznym, ale również naukowo – badawczym z wykwalifikowaną kadrami oraz szeroko pojętą, ciekawą oraz urozmaiconą ofertą edukacyjną. Mimo burzliwych przemian organizacyjnych, strukturalnych czy programowych w ciągu tych 75 lat stopniowo ewoluował od Wyższej Szkoły Pedagogicznej – zawodowej szkoły nauczycielskiej, po Akademię Pedagogiczną im. KEN, aż do obecnej, uczelni wyższej – Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Abstrakt

The article presents the history of the Pedagogical University in Cracow. The author focused on the most important moments that shaped the top pedagogical university in the country that thrives today.

Bibliografia

Rocznik Naukowo – Dydaktyczny. 1973, Z. 46, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w latach 1961 – 1971, s. [9] – 16.

⁷ Tekst przemówienia Rektora Uczelni Feliksa Kiryka na uroczystości 50-lecia. *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982 – 1996* : praca zbiorowa / pod red. Zygmunta Ruty – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – S.1

⁸ <https://ranking.perspektywy.pl/2020/ranking/ranking-uczelni-akademickich/types/uczelnie-pedagogiczne> [stan z dnia 02.06.2021].

Referat prof. dr Wincentego Danka wygłoszony na Sesji Naukowej z okazji uroczystości obchodów 25-lecia WSP w Krakowie w dniach 20—27 marca 1971 r. Materiały powyższej Sesji zostały opublikowane w pozycji: *Problemy kształcenia nauczycieli w szkole wyższej*. Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie. Kraków 1972.

Tekst przemówienia Rektora Uczelni Feliksa Kiryka na uroczystości 50-lecia. *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982 – 1996* : praca zbiorowa / pod red. Zygmunta Ruty – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – S.1

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982 – 1996 : praca zbiorowa / pod red. Zygmunta Ruty – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – S. 5 – 13.

Netografia

<https://ranking.perspektywy.pl/2020/ranking/ranking-uczelni-akademickich/types/uczelnie-pedagogiczne> [dostęp dn. 02.06.2021].

<https://www.up.krakow.pl/uniwersytet/historia/176-zarys-dziejow> [dostęp dn. 02.06.2021].

Akty prawne

Zarządzenie nr 1 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 1992 r. w sprawie zmiany struktury organizacyjnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Zarządzenie Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej (Nr R – 1/82) z dnia 4 stycznia 1982 r. w sprawie zmian organizacyjnych w Uczelni.

Maria Żmuda
Pedagogika specjalna, II rok
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

JANINA WYCZESANY JAKO WZÓR NAUKOWY DLA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Wstęp

Postać profesor Janiny Wyczęsany to niepodważalny autorytet i osoba znana, zwłaszcza wśród pracowników oraz studentów Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej praca, przeprowadzone badania oraz dorobek naukowy i doświadczenie jest w wielu przypadkach pomocą i wskazówką zarówno dla pedagogów specjalnych pracujących w szkołach i placówkach z uczniami niepełnosprawnymi jak i studentów kształcących się w tym kierunku.

Stopnie naukowe i praca zawodowa w Katedrze Pedagogiki Specjalnej

Profesor Janina Wyczęsany pracowała na Uniwersytecie Pedagogicznym (wcześniej na Wyższej Szkole Pedagogicznej oraz Akademii Pedagogicznej) w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Katedrze Pedagogiki Specjalnej od 1971 do 2007 roku. Od 2004 do 2008 roku pełniła funkcję Kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej.

Praca habilitacyjna Pani Profesor pt. "Czynniki efektywnego nauczania matematyki w klasach początkowych szkoły specjalnej" została przez nią obroniona na Wydziale Humanistycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

1 XI 1987 roku dr hab. Janina Wyczęsany została mianowana docentem przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego a następnie 1 IV 1991 roku przez Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej Profesorem nadzwyczajnym WSP w Krakowie.

Dorobek naukowy- wybrane publikacje

Profesor Janina Wyczęsany jest także autorką oraz współautorką wielu publikacji, książek i artykułów. Pierwszą z nich, którą wymienię to Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Zeszyt 175 "Problemy edukacji specjalnej" pod redakcją Janiny Wyczęsany. Został wydany przez Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1995. Profesor Janina Wyczęsany wraz z Anną Pękala są autorkami rozdziału "Rola i znaczenie muzyki w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim klas I-III". Artykuł ten oparty jest o badanie, które zostały przeprowadzone wśród nauczycieli uczących w klasach I-III w szkołach specjalnych oraz pracujących w internatach szkół specjalnych będących na terenie czterech województw na terytorium Polski. Badania zostały przeprowadzone za pomocą kwestionariusza-ankiety, który podzielony był na sześć części. Wszyscy nauczyciele biorący udział w ankiecie pracowali z dziećmi z niepełnosprawnością umysłową w klasach I-III za pomocą metody ośrodków pracy. Badania miały sprawdzić wpływ muzyki na przeżycia emocjonalne, rozwój osobowości oraz kompetencje twórcze dziecka.

Najczęstszą aktywnością uczniów wykorzystywaną przez nauczycieli był śpiew oraz ruch w rytm muzyki, rzadziej wykorzystywano zabawy rytmiczne, grę na instrumentach muzycznych oraz słuchanie muzyki przez uczniów. Dzieci najbardziej spośród tych aktywności preferowali śpiew oraz ruch w rytm muzyki. Elementy muzyki były wykorzystywane podczas lekcji wychowania fizycznego oraz na języku polskim. Muzyka często była też wykorzystywana podczas przerw między zajęciami. Dźwięki puszczone przez nauczycieli wyzwalają spontaniczność dzieci, uaktywniają je, mobilizują do pracy oraz stwarzają pogodny nastrój. Muzyka była też wykorzystywana przez nauczycieli jako nagroda za wysiłek, pracę lub właściwe zachowanie. Ponadto pełniła rolę terapeutyczną, rewalidacyjną, kompensacyjną. Nauczyciele zwrócili uwagę także na różne problemy związane z wprowadzaniem muzyki do nauczania. Dużą przeszkodą jest brak pomocy dydaktycznych, takich jak odtwarzacze, instrumenty, pałeczki do wybijania rytmu, itp., zbyt mała ilość godzin lekcyjnych przeznaczonych na zajęcia muzyczne oraz brak predyspozycji nauczycieli do prowadzenia lekcji tego typu. Nauczyciele zwrócili uwagę także na to, że muzyka może służyć do rozśpiewania dzieci, rozbudzenia chęci udziału w zajęciach, uaktywnieniu osób nieśmiałych.

Wszyscy nauczyciele zgodzili się, że muzyka ma dużą wartość i jest to ważna część zajęć, zwłaszcza gdy koreluje z innymi tematami czy metodami pracy podczas zajęć. Dzieci dzięki zajęciom muzycznym nabywają wiele umiejętności, odpuszczają się oraz uaktywniają. Pomimo wielu trudności związanych z przygotowaniem lekcji muzycznych mają one wielką wartość dla rozwoju oraz nauki dzieci z niepełnosprawnościami.

Kolejna publikacja to praca zbiorowa wielu osób będących pedagogami specjalnymi, napisana pod redakcją Janiny Wyczęsany oraz Haliny Kosętki "System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian" (Kraków, 1996), wydana przez Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie. Jest to monografia skupiająca się na pracy pedagogów specjalnych, jej kierunkach, metodach, a także kształceniu przyszłych pedagogów specjalnych.

Publikacja podzielona jest na cztery części:

1. Koncepcję edukacyjną w kontekście nowych potrzeb
2. W stronę terapii pedagogicznej
3. Kształcenie pedagogów specjalnych w różnych zakresach
4. Skuteczność przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych.

W wyżej wymienionej publikacji profesor Janina Wyczęsany jest autorką dwóch rozdziałów: "Koncepcje edukacji antropozoficznej jako jedna z form działalności pedagoga specjalnego." oraz "Kształcenie pedagogów specjalnych w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach".

Pierwszy z nich traktuje o rewalidacji dziecka niepełnosprawnego, jego środowisku oraz podejściu antropozoficznym do pracy z uczniem. Tekst ten mówi o podejściu pedagoga specjalnego do rewalidacji uczniów oraz wskazuje na wagę otoczenia w jakim żyje dziecko niepełnosprawne. Wpływa ono znacząco na jego

funkcjonowanie oraz wyniki pracy rewalidacyjnej. Jako przykład dobrego wpływu dorosłych na dzieci oraz ich wzajemnych stosunków pracy autorka podaje pedagogikę waldorfską, popularną zwłaszcza w Wielkiej Brytanii.

Postęp nauki oraz nowe doświadczenia pedagogiczne miały wpływ na wyodrębnianie się nowych zasad rewalidacji: wczesnego wykrywania i usuwania odchyłeń od normy w rozwoju dzieci oraz wieloaspektowej diagnozy kompleksowego podejścia w rewalidacji.

Do szkół antropozoficznych uczęszczają różne dzieci, również z niepełnosprawnością. Tematy zajęć lekcyjnych wybierane są przez nauczyciela i dostosowywane do wieku i miejsca w rozwoju dziecka. Są one obowiązkowe dla wszystkich dzieci, również dla tych z niepełnosprawnościami. Obok lekcji szkolnych proponowane są również terapie indywidualne oraz grupy treningowe dla dzieci i młodzieży. Program takiej szkoły opiera się na kontraście pomiędzy lekcją główną a pozostałymi zajęciami. Lekcja główna akcentuje grupy dzieci w podobnym momencie w rozwoju, ich współpracę, dynamikę lekcji oraz atmosferę ciszy i spokoju w klasie. Pozostałe lekcje oparte są na rozwijaniu indywidualności uczniów, skupiają się na małych grupach lub na pojedynczych uczniach.

Dzieci z niepełnosprawnościami uczą się poprzez doznawanie różnych bodźców zmysłowych. Silne barwy farb, którymi malują, gra na instrumentach, klaskanie. Aktywności tego typu rozbudzają percepcję oraz ekspresję dzieci.

Warunkiem uzyskania efektów działań terapeutycznych i rewalidacyjnych jest kadra nauczycielska, która uwzględni w swoich działaniach zarówno potrzeby szkolnictwa specjalnego jak i pozostałych placówek organizujących opiekę oraz rewalidację uczniów z niepełnosprawnościami. Absolwent studiów magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej powinien posiadać umiejętności związane z badaniem, diagnozą, usprawnianiem uszkodzonych funkcji oraz kompensacji braków fizycznych i psychicznych u dzieci, z którymi pracuje.

Kolejna publikacja dotyczy uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W książce "Autyzm wyzwaniem naszych czasów" pod redakcją Tadeusza Gałkowskiego i Joanny Kossewskiej wydanej w 2000 roku przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Janina Wyczęsany wraz z Aleksandrą Ucinyk napisały artykuł pt. "Wybrane aspekty funkcjonowania rodzeństwa dzieci autystycznych". Artykuł ten skupia się na temacie często pomijanym: jakim jest rodzeństwo dzieci niepełnosprawnych, ich sytuacja w domu rodzinnym, uczucia i zachowania względem niepełnosprawnego rodzeństwa i rodziców. Rodzeństwo dzieci niepełnosprawnych, w opisywanym przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, przeżywa wiele, często skrajnych emocji w stosunku do swojego niepełnosprawnego rodzeństwa. Uczucie oddania i kochania swojego rodzeństwa miesza się często z poczuciem przeciążenia obowiązkami związanymi z opieką nad bratem czy siostrą z autyzmem, mniejszą dostępnością rodziców lub w późniejszym okresie życia strachem o własne potomstwo, które także może być obciążone niepełnosprawnością.

W artykule Janina Wyczesany oraz Aleksandra Ucinyk starały się pokazać częstość występowania zaburzeń depresyjnych u zdrowego rodzeństwa oraz opisać uczucia jakie autystyczne dziecko wzbudza u swojego rodzeństwa. Zadano kilka pytań dotyczących dzieci autystycznych i ich relacji z rodzeństwem, odbierania osób z autyzmem przez społeczeństwo, wyboru drogi zawodowej przez rodzeństwo dzieci autystycznych oraz występowanie symptomów depresji u zdrowego rodzeństwa dzieci autystycznych. Odpowiedzi na powyższe pytania uzyskano poprzez użycie Kwestionariusza Depresji Becka oraz Testu Zdań Niedokończonych własnego autorstwa.

Wyniki badań to zsumowanie odpowiedzi 23 osób zamieszkujących jedno z dużych miast na Górnym Śląsku, wiek badanych mieści się między 15 a 29 rokiem życia, zdecydowana większość to kobiety. Badania dotyczyły drogi zawodowej wybieranej przez zdrowe rodzeństwo osób autystycznych pokazały, że tylko jedna trzecia badanych wybiera zawód związany z niesieniem pomocy innym ludziom.

Badania dotyczące depresji, diagnozowane przy pomocy Kwestionariusza Depresji Becka wykazały, że zdecydowana większość badanych nie miała objawów depresyjnych, pozostali wykazują zaburzenia depresyjne o lekkim natężeniu.

Kolejne wyniki sprawdzane były za pomocą Testu Zdań Niedokończonych. Polega ona na dopisywaniu przez badanych rozpoczętych zdań. W artykule podano najciekawsze i najczęściej powtarzające się odpowiedzi. Najważniejsze wartości dla badanych to miłość, przyjaźń, pokój, wiara, większość z nich wierzy, że przyszłość zależy od nich samych. Zdecydowana większość ocenia siebie pozytywnie i połowa badanych dużo czasu poświęca innym ludziom. Różnie wypowiedziano się na temat autyzmu - dla jednych jest to codzienność, nieuleczalna choroba, inni odpowiadali, że jest to dla nich coś o czym nie myślą, coś nieznanego. Kolejne zdania dotyczyły bezpośrednio autystycznego rodzeństwa. Co o nich myślą ich pełnosprawni bracia czy siostry, kiedy ich lubią, co ich złości i jak wpływa na nich ich obecność w domu rodzinnym. Kolejna grupa pytań dotyczy rodziny, relacji pomiędzy jej członkami oraz sposobu odbierania rodziny z dzieckiem autystycznym przez osoby z zewnątrz.

Czwarta grupa pytań dotyczyła stosunków społeczeństwa do autyzmu. Zdania dotyczą zachowania rodzeństwa dzieci autystycznych w społeczeństwie, pomocy z zewnątrz dla rodziny z dzieckiem autystycznym. Autorki poruszyły też temat świadomości społeczeństwa na temat autyzmu i tego, czy jeśli ta świadomość byłaby większa to czy zmianie uległo także podejście do osób z autyzmem oraz ich rodzin. Ostatnie pytanie dotyczy badań nad wpływem autystycznego rodzeństwa na ich pełnosprawnych braci i siostr.

Funkcjonowanie rodzeństwa dzieci autystycznych zależy od wielu czynników, które kształtują ich życie i zachowanie. Każde dziecko jest inne i każde jest ważne, zarówno niepełnosprawne jak i pełnosprawne. Na życie rodzeństwa dzieci autystycznych często cień rzuca zaburzenie ich brata/siostry. Nie są oni jednak mniej ważni lub mniej wartościowi.

Kolejna publikacja prof. J. Wyczęsany również dotyczy ucznia z niepełnosprawnością. "Możliwości aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na lekcjach języka polskiego" oraz "Możliwości rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną poprzez przygotowanie do pracy" to rozdziały umieszczone w części "Aktywizacja uczniów z niepełnosprawnością w ramach różnych zajęć edukacyjnych" w ramach publikacji zbiorowej opracowanej przez pracowników Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie "Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji" pod redakcją Piotra Majewicza i Adama Mikruta wydana przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

Rozdział "Możliwości aktywizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na lekcjach języka polskiego" mówi o nauczaniu dziecka niepełnosprawnego w szkole specjalnej. Powinno ono wyrównywać możliwości rozwojowe i start życiowy dzieci z niepełnosprawnościami, prowadzić do wszechstronnego rozwoju jednostek przygotowując je do aktywnego życia w społeczeństwie. Uczniowie z niepełnosprawnościami uczęszczający do szkół specjalnych, integracyjnych oraz biorący udział w nauczaniu inkluzyjnym mają różnego rodzaju trudności, z którymi nie zawsze potrafią poradzić sobie sami. Potrzebują pomocy nauczycieli, którzy pomogą zniwelować skutki tych trudności. Uczniowie z niepełnosprawnością największe trudności wykazują w zakresie języka polskiego i matematyki. Przyczyną tego może być niedostosowanie programu do możliwości ucznia, przyczyny indywidualne, problemy wychowawcze i dydaktyczne, ograniczenia zdrowotne i społeczne, słaba kondycja psychiczna i fizyczna, braki i niedomagania środowiska szkolnego i rodzinnego.

Dużą trudnością w procesie nauczania uczniów z niepełnosprawnościami jest ich niewielka aktywność. Aktywny udział dziecka w procesie nauczania - uczenia się ma wpływ na jego zainteresowania, zrozumienie przedstawianych treści i zapamiętanie ich.

Aktywność ucznia znacznie wzrasta, jeśli nauczyciel wzbudzi u niego zainteresowanie prezentowanymi treściami. W młodszych klasach można do tego wykorzystać metodę ośrodków pracy, opartej na indywidualizacji. Pomocne mogą być też rady i wskazówki ze strony nauczyciela o aprobującym charakterze, stosowanie nagród, podkreślanie pozytywnych stron działalności ucznia, zachęcanie do podejmowania działań praktycznych. Pomocne może się także okazać zróżnicowanie metod nauczania, korelacja międzyprzedmiotowa oraz zadania angażujące jak najwięcej różnych zmysłów, co czyni edukację bardziej efektywną.

Pomocami wzbudzającymi zainteresowanie uczniów i większą aktywność na lekcjach języka polskiego mogą być gry i zabawy dydaktyczne, zagadki dydaktyczne i krzyżówki oraz łamigłówki które pomogą wprowadzić, utrwalić i pogłębić wiadomości zdobyte podczas lekcji. Przy nauce czytania i pisania wykorzystane mogą być tzw. uzupełnianki, gdzie uczeń musi uzupełnić luki wyrazami/sylabami/literami,

do utrwalania liter i ich kolejności w alfabecie mogą służyć tzw. “żarty tekstowe” w których każdy wyraz w zdaniu zaczyna się tą samą literą. Można je wykorzystać też do nauki pisania, czytania lub utrwalania zasad gramatyki. Do ćwiczeń ortograficznych wykorzystać można wierszyki ortograficzne, które objaśniają pisownię konkretnych wyrazów lub utrwalenie zasad pisowni z konkretną literą, np. “ó”, “rz” czy “ch”.

W przypadku lektur ważne jest dopasowanie książki do wieku i możliwości poznawczych oraz poziomu opanowania czytania przez uczniów w danej klasie, ważna jest również tematyka, wielkość druku, ilustracje oraz objętość książki. Pomocne może być zapoznanie dzieci z biblioteką szkolną oraz stworzenie klasowej biblioteczki.

Rozdział ten skupia się na metodach aktywizacji ucznia jako sposób na rozszerzenie jego wiedzy, wzbudzenie zainteresowania lekcją oraz otrzymanie pożądaných przez nauczyciela efektów nauczania. Autorka tekstu podaje konkretne metody i pomoce, którą mogą pomóc nauczycielom w realizacji celów nauczania oraz uczynić ten proces przyjemniejszym dla uczniów.

Drugi rozdział w książce “Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji” napisany przez profesor Janinę Wyczesany to rozdział o tytule “Możliwości rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną poprzez przygotowanie do pracy”. Artykuł ten rozpoczyna się od przypomnienia prawdy o niepodważalnej godności każdego człowieka, również osoby z niepełnosprawnościami. Wiąże się to z prawem do zatrudnienia oraz wykonywania zawodu przez taką osobę oraz uczestnictwa w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym, politycznym. Dużą rolę w przygotowaniu do pracy i zatrudnienia ma szkoła, która zapewni uczniom miejsce do zajęć praktycznych i umożliwi im uczestniczenie w życiu lokalnej społeczności.

Rehabilitacja dziecka obejmuje wiele aspektów i dziedzin jego życia. Odpowiednia terapia powinna obejmować również rodzinę i środowisko, w którym żyje dziecko. Podczas zajęć terapeutycznych dziecko powinno być aktywizowane za pomocą różnorodnych metod, ważna jest współpraca specjalistów podczas terapii i prowadzenie działań terapeutycznych w różnych kierunkach, terapia powinna być wielowymiarowa i wieloaspektowa.

Programem, który spełnia te wymagania jest przytoczony przez autorkę rozdziału, zainicjowany w Wielkiej Brytanii program autorski The Gateway Award. Opiera się on m.in na rozwoju osobistym, pracy dla społeczności, odmienności w postrzeganiu własnych możliwości oraz współpracy w grupie i włączania w funkcjonowanie społeczne. Jego celem jest podejmowanie samodzielnych działań przez osoby z niepełnosprawnościami w kierunku ich integracji ze społeczeństwem. Zachęca on, aby w czasie wolnym od nauki szkolnej podejmować różnego rodzaju pracę. Za wykonywanie prac można otrzymać odpowiednie nagrody, a w skład każdej z nagród wchodzi pięć sekcji: hobby, usługi, przyroda, rekreacja oraz styl życia. W badaniach, które miały sprawdzić zadowolenie rodziców z postępów dziecka

z niepełnosprawnością biorącego udział w programie The Gateway Award ponad połowa z badanych potwierdziła korzystność oraz skuteczność programu w celu aktywizacji dziecka.

Aby podnieść efektywność działań związanych z przygotowaniem dziecka z niepełnosprawnością do pracy skorzystać można z pomocy doradcy zawodowego oraz rozpoznać środowisko pracy. Działania rehabilitacyjne poprzez wykonywanie różnego rodzaju pracy zapewniają także Warsztaty Terapii Zajęciowej oraz Zakłady Aktywności Zawodowej.

Osobie z niepełnosprawnością intelektualną nie jest łatwo znaleźć zatrudnienie. Wynika to z niechęci pracodawcy do zatrudniania takiej osoby oraz z dużej bierności, którą często cechują się osoby z niepełnosprawnościami. Problemem jest też brak pracowników socjalnych czy asystentów rodziny, którzy mogą okazać się pomocni w rozwiązywaniu problemów z zatrudnieniem. Warto jednak szukać możliwości zatrudnienia oraz przygotowywać osoby uczęszczające do szkół specjalnych i integracyjnych do podjęcia w przyszłości pracy zarobkowej.

Podsumowanie i zakończenie

Podsumowując profesor Janina Wyczesany to znana i ważna postać dla pedagogów specjalnych, tych obecnych i pracujących oraz przyszłych. Jej dorobek życiowy, wiele prac, publikacji, artykułów i badań z pewnością mogą być wskazówką i pomocą dla studentów oraz pracowników placówek specjalnych w ich ważnej ale też i trudnej pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami.

Profesor Janina Wyczesany w swoich pracach porusza wiele tematów i dotyka różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, dlatego jej praca jest tym bardziej ważna i potrzebna. Spośród prac na tematy od dydaktyki specjalnej, przygotowania pedagoga specjalnego, metod i form jego pracy po skupianiu się na konkretnych dziedzinach jak nauka języka polskiego czy muzyki ale także dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, niepełnosprawne w różnych stopniach. Z pracy prof. J. Wyczesany można czerpać naprawdę wiele, jest ona cenna i ważna. Myślę, że możemy być dumni, że tak znakomici profesorowie pracowali w murach Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Abstract

Professor Janina Wyczesany is a well-known and important figure for special educators, both current, working and future. Her life achievements, many works, publications, articles and research can certainly be a guide and help for students and employees of special institutions in their important but also difficult work with students with various disabilities.

Bibliografia

- Kosętki H., Wyczesany J. (1996), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Majewicz P., Mikrut A. (2012), *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków

Ucinyk A., Wyczęsany J. (2000), *Wybrane aspekty funkcjonowania rodzeństwa dzieci autystycznych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków
Wyczęsany J., (1995), *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Zeszyt 175 Problemy edukacji specjalnej*”, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków

EWOLUCJA TEORII I PRAKTYKI PEDAGOGIKI LECZNICZEJ W UJECIU PIOTRA MAJEWICZA

Wstęp

Pedagogika lecznicza zwana inaczej pedagogiką terapeutyczną definiowana jest jako pedagogika osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo, przebywających w placówkach leczniczych i integracyjnych dla dzieci i młodzieży, a także w specjalistycznych ośrodkach rehabilitacyjnych i opieki paliatywnej (https://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Pedagogika_lecznicza/). Maria Grzegorzewska (1964) pisała, że „pedagogika lecznicza czy specjalna w naszym kraju obejmuje dzieci głuche, niewidome, upośledzone umysłowo, niedostosowane społecznie, przewlekle chore i kalekie”. Zagłębiając się w problematykę pedagogiki terapeutycznej można zauważyć, że wielu pedagogów dzieliło się swoimi rozważaniami na temat wielu aspektów tego działu pedagogiki specjalnej – jedną z takich osób jest Profesor Piotr Majewicz, który od wielu lat zajmuje się domyślnie pedagogiką leczniczą.

Pedagogika lecznicza na przestrzeni lat

Warto podkreślić, że nastąpiły ogromne przemiany w rozwoju pedagogiki terapeutycznej na przestrzeni ostatnich 100 lat, a mianowicie rozumie się przez to odmienne kształtowanie się relacji pomiędzy teorią, a praktyką w tej dziedzinie pedagogiki specjalnej. W czasie kształtowania się korzeni pedagogiki terapeutycznej uwagę kierowano przede wszystkim na leczenie osób niepełnosprawnych, stąd właśnie wywodzi się termin pedagogika „lecznicza”. Okazuje się, że pedagogika lecznicza pojmowana tylko w tym kontekście przetrwała do czasów współczesnych, jednak w zróżnicowanych zjawiskach, które ściśle odnoszą się do pedagogiki terapeutycznej. Jak wyjaśnia Piotr Majewicz teoria bez praktyki w przypadku pedagogiki leczniczej nie ma prawa istnieć, ponieważ ta dziedzina pedagogiki jako nauka powinna mieć w głównej mierze wymiar prakseologiczny (2017). Zdecydowanie jest to niepodważalnym faktem z racji, że w czasie wspierania osób z niepełnosprawnością jest potrzebne między innymi praktyczne działanie połączone równocześnie z teoretycznym opracowaniem konkretnego problemu.

Rozwój wsparcia procesu leczenia osób z niepełnosprawnością

Przez długi okres historii pedagogiki problemy funkcjonowania osób z niepełnosprawnością nie leżały w obszarze jej zainteresowań. Osobami, które miały istotny wpływ na rozwój nowożytnej ortopedagogiki byli m.in. Philippe Pinel, Heinrich Deinhardt, Jean Itard oraz Johann Heinrich Pestalozzi, jednak ostatecznie

wyodrębniono ortopedagogikę jako oddzielną dyscyplinę za sprawą dwóch szwajcarskich pedagogów – Heinricha Hanselmana i Paula Moora. To właśnie w tym czasie przyznano osobom niepełnosprawnym prawo do opieki medycznej (P. Majewicz, 2017). Kolejnym pedagogiem, który miał ogromny wkład w rozwój wsparcia procesu leczenia osób z niepełnosprawnością był austriacki pedagog Theodor Heller, który domagał się, aby zadbać o rozgraniczenie korzystnych warunków rozwoju w zależności od problemów, z jakimi zmagają się osoby z poszczególną niepełnosprawnością. Zaczęto więc wtedy zwracać uwagę nie na korygowanie niepełnosprawności danej jedno, lecz na środowisko, w którym żyje i się rozwija (P. Majewicz, 2017). Współcześnie nie ma jednego uniwersalnego sposobu wspierania procesu leczenia osób dotkniętych niepełnosprawnością, ponieważ każdy kraj realizuje program rehabilitacji na swój własny, odmienny sposób, który w jakimś stopniu może różnić się od programów, które istnieją w innych państwach. Warto jednak nadmienić, że istnieją aspekty rehabilitacyjne, które bez względu na teren pozostają niezienne. Możemy tu wymienić m.in. to, że działania na poziomie przedszkolnym i szkolnym połączone są z konkretnymi terapiami i opieką medyczną, natomiast podczas pracy z dorosłymi zmierza się do osiągnięcia samostanowienia i niezależności na maksymalnie możliwym poziomie (P. Majewicz, 2017). Aby zobrazować różnice w edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością można porównać ze sobą dwa odniesienia – w krajach anglojęzycznych, gdzie pedagogika lecznicza opiera się na koncepcji Rudolfa Steinera oraz w języku polskim, gdzie pedagogika terapeutyczna odnosi się do terapii, edukacji i wychowania osób z chorobami przewlekłymi oraz dysfunkcjami narządu ruchu (za: P. Majewicz, 2017).

Rozgraniczenie pedagogiki leczniczej jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej
Usamodzielnienie się pedagogiki leczniczej jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej miał swój początek w odpowiedzi na potrzeby, z jakimi zmierzało się społeczeństwo – chodziło tu między innymi o widoczną potrzebę organizacji opieki i edukacji dla dzieci przebywających w szpitalach. Zainteresowanie problemami rehabilitacji dzieci przewlekle chorych wzrosło tuż po zakończeniu drugiej wojny światowej, ponieważ właśnie wtedy zaobserwowano wzrost zachorowań na choroby takie jak reumatyzm, gruźlica czy choroba Heinego-Medina, w wyniku której wiele dzieci zaczęło cierpieć na niepełnosprawność ruchową. Wraz z biegiem lat wzrastała ilość odnotowanych chorób u dzieci, w tym chorób alergicznych, neurologicznych czy nowotworowych. Z tego powodu krok po kroku dochodzono do rozgraniczenia pedagogiki leczniczej jako odrębnej dyscypliny pedagogiki specjalnej. Dzięki oddzieleniu pedagogiki terapeutycznej jako subdyscypliny możliwe było pedagogiczne otwarcie się na dokonanie istotnych zmian w organizacji pracy z dzieckiem chorym – zaczęto odchodzić od długotrwałej hospitalizacji, rozpoczęto wcześniejszą diagnozę chorób dzieci i obejmowanie ich wczesną interwencją pedagogiczną i medyczną, postanowiono włączać rodzinę w proces rehabilitacji dziecka i uświadamianie rodziców na temat wiadomości i umiejętności niezbędnych

w tymże procesie oraz zadbano o organizację otwartych ośrodków rehabilitacyjno-wychowawczych z odpowiednim zapleczem terapeutycznym (P. Majewicz, 2017).

Współczesne ujęcie pedagogiki leczniczej

Współcześnie pedagogika lecznicza nie ogranicza się już tylko do dzieci i młodzieży przebywającej w szpitalach lub sanatoriach, ale też do wszystkich aspektów związanych z jednostką dotkniętą niepełnosprawnością – rozumie się przez to również sytuację rodzinną, relacje w grupie rówieśniczej i środowisku lokalnym (P. Majewicz, za: Maciarz, 2001). Na przestrzeni lat zmieniły się „widelki” wiekowe, czyli granice wieku osób będących w kręgu zainteresowania tej dziedziny. Aktualnie pedagogika lecznicza zajmuje się osobami z niepełnosprawnością i przewlekłymi chorobami na przestrzeni całego życia, a nie tak jak w przeszłości dziećmi najmłodszymi i ludźmi dorosłymi. Biorąc pod uwagę sposoby terapii i wspierania dzieci z dysfunkcjami narządu ruchu lub chorobami przewlekłymi stosuje się zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju. W wieku starszym, czyli u młodzieży, szczególną uwagę zwraca się na wspomaganie rozwoju obszaru motoryki, funkcjonowania emocjonalno-społecznego i rozwoju osobowości. Ponadto korzysta się w dużej mierze z technik psychoedukacji, które rozwijają zasoby w wielu sferach oraz przyczyniają się do rozwoju umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych (P. Majewicz, 2017). W ostatnich latach zaczęto również zwracać uwagę na potrzeby w zakresie rozbudowy pedagogiki osób z zaburzeniami psychicznymi. W odpowiedzi na współczesne potrzeby utworzono również względnie nowy obszar pedagogiki leczniczej jaką jest tanatopedagogika, czyli pedagogika związana z opieką hospicyjną, która zajmuje się problemami cierpienia, procesu umierania i samej śmierci.

Rozważania Profesora Majewicza na temat przyszłości pedagogiki leczniczej

Majewicz w swoich rozważaniach podkreśla, jaka przyszłość czeka pedagogikę leczniczą podkreśla – mówi on, że można spodziewać się szeregu przemian w XXI wieku, biorąc pod uwagę rozwój nauk takich jak biotechnologia, nanotechnologia czy neurotechnologia. Zakłada, że rozwój tych nauk przyczyni się do poprawienia kondycji ludzkiej oraz przezwyciężenia wielu ograniczeń z jakimi zmagają się osoby z niepełnosprawnością lub przewlekle chore. Dzięki każdej z tych dziedzin nauki możliwe będzie zminimalizowanie problemów wieku podeszłego oraz zmaksymalizowanie ludzkich możliwości umysłowych i fizycznych. Profesor Majewicz podkreśla również, że nauka będzie podejmować się leczenia różnych chorób, regenerowane i modernizowane będą obumierające tkanki oraz organy, a głównym wytworem gospodarki przyszłości staną się ciała, mózgi lub umysły. (P. Majewicz, za: Y. Harari, 2018). Z tego względu mówi się więc o największej rewolucji w biologii i historii świata. Jego rozważaniom podlega również mało prawdopodobny i futurystyczny wygląd wizji rozwoju pedagogiki leczniczej, jednak podkreśla on, że z pewnością każda z tych dziedzin będzie mieć istotny wpływ na wydłużenie i poprawę jakości życia chociażby w sferze psychicznej. Odnosząc się do słów Zaorskiej (2014, s. 497), Majewicz wspomina, że z ludzkość będzie zmierzać się z różnymi chorobami, jednak ostatecznie w mniejszej skali. W swojej wizji

przyszłości pedagogiki leczniczej mówi również o możliwej zmianie nazewnictwa tej subdyscypliny pedagogiki specjalnej na „edukację regeneracyjną” bądź „edukację rewitalizacyjną” biorąc pod uwagę to, że krzywa Gaussa będzie mogła ulec przesunięciu i tak naprawdę istota interwencji w zakresie pedagogicznym zmaleje do poziomu „poprawek kosmetycznych” (P. Majewicz, 2017).

Zakończenie

Podsumowując, na przestrzeni wielu lat nastąpił bardzo istotny dla pedagogiki specjalnej rozwój pedagogiki leczniczej. Słusznie zaczęto zwracać uwagę na potrzeby z jakimi musi zmierzać się społeczeństwo i efektywnie zaczęto wprowadzać znaczące zmiany w procesie rehabilitacji i wspierania osób z niepełnosprawnością i osób z chorobami przewlekłymi. W odpowiedzi na wszystkie zmiany, które zaszły na przestrzeni lat można wysunąć wniosek, że pedagogika lecznicza jest takim obszarem pedagogiki przed którym stoi ogromna ilość wyzwań związana z dokonującymi się wokół przemianami i obszarami, które zaczynają uwydatniać się w nowych obszarach wymagających dokładnego badania konkretnych problemów oraz tworzenia ich teorii i praktyki. Z tego więc względu można wysunąć wniosek, iż pedagogika lecznicza jest subdyscypliną, która nie może być zamknięta na empiryczne badanie kolejnych problemów pojawiających się na jej drodze, a wręcz przeciwnie – musi wykazywać się otwartością na szereg nowych problemów, które pojawiają się w zasięgu jej wzroku.

Abstract

The article presents evolution of the theory and practice of therapeutic pedagogy from the perspective of Professor Piotr Majewicz. Over the years, therapeutic pedagogy has developed which has proved that it is the one of the most important sub-disciplines of special education. Professor Majewicz presents his point of reference to the future of therapeutic pedagogy in reference to its development over the years.

Bibliografia

Majewicz P.: *Ewolucja teorii i praktyki pedagogiki leczniczej* [w:] Ruch Pedagogiczny, nr 4, 2017.

Zaorska M.: *Pedagogika specjalna w XXI wieku?* [w:] B. Jachimczak, K. Pawelczak, A. Wojciechowska (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, Inny w przestrzeni społecznej. UAM, Poznań, s. 483-500.

Netografia

https://www.szkolnictwo.pl/szukaj.Pedagogika_lecznicza/ [dostęp: 01.04.2021].

<https://www.docsity.com/pl/pedagogika-lecznicza-opracowanie-tematu/5581938/> [dostęp: 01.04.2021].

Dominik Strzelecki
Pedagogika specjalna, I rok (SUM)
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**WSPOMAGANIE ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ W STOPNIU GŁĘBOKIM W ODNIESIENIU DO
DZIAŁALNOŚCI NAUKOWEJ DANUTY WOLSKIEJ I MARII
KOŚCIÓŁEK**

Wstęp

W literaturze przedmiotu autorzy rozpisują się na tematy związane z dysfunkcją słuchu, wzroku czy niepełnosprawnością intelektualną. Jednakże w przypadku ostatniego z wymienionych deficytów, szeroko omawia się zagadnienia związane między innymi z metodami pracy i możliwościami osób z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. Temat niepełnosprawności w stopniu głębokim jest często pomijany lub traktowany ogólnikowo, a jedyne informacje, które można znaleźć ograniczają się do kilku pejoratywnie brzmiących tez. Zagadnienie to jest niebywale trudne i złożone, jednakże wymaga równie wieloaspektowego wyjaśnienia, aby móc w jak najbardziej holistyczny sposób udzielić pomocy dziecku z niepełnosprawnością i jego rodzinie.

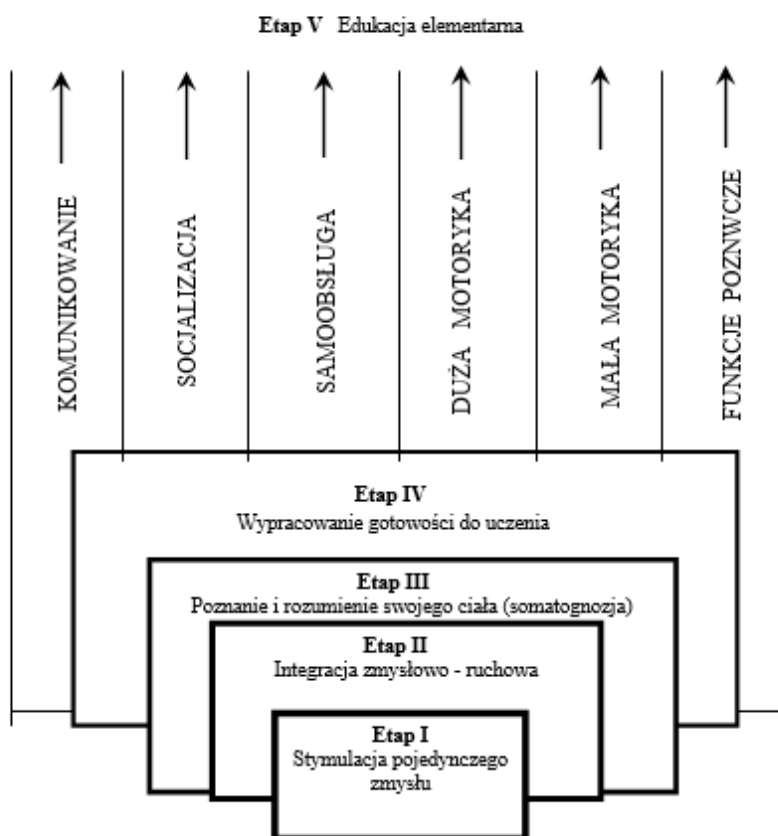
Rozwój intelektualny dziecka z niepełnosprawnością w stopniu głębokim znacząco odbiega od etapów rozwojowych przypisanych do wieku metrykalnego, dlatego też w pracy z tymi osobami, ich wiek nie może stanowić żadnego wyznacznika. Rozpoczynając pracę z osobą niepełnosprawną intelektualnie w stopniu głębokim, najistotniejszym aspektem będzie indywidualne podejście, obserwacja, zrozumienie dziecka, które pozwolą rodzicom i specjalistom wypracowywać oraz wykorzystywać mocne strony dziecka do pracy terapeutycznej. Niski poziom intelektualny to zazwyczaj nie jedyny deficyt z jakim przychodzi zmierzyć się niepełnosprawnemu dziecku. Tej niepełnosprawności towarzyszą często trudności w zakresie komunikacji, percepcji słuchowej, wzrokowej i motorycznej, a nawet choroby towarzyszące, jak padaczka (Kościółek, Wolska, 2018).

Praca terapeutyczna z osobami z niepełnosprawnością w stopniu głębokim

Pomimo wielu ograniczeń i trudności w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim trzeba przywrócić im ich możliwościom i charakterystyce funkcjonowania, aby podjąć adekwatne działania edukacyjne. Osoby te komunikują się oraz doświadczają siebie i otaczającą ich rzeczywistość za pomocą własnego ciała oraz zmysłu dotyku (Kościółek, 2012). Ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych w przypadku osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną powinny być oparte na bliskim kontakcie i interakcji z drugą osobą. Według Kościółek i Wolskiej (2018) w działaniach edukacyjnych z osobami z

głęboką niepełnosprawnością trzeba skupić się na kształceniu umiejętności funkcjonalnych, dokonywaniu wyborów, treningu społecznym oraz rozwijaniu samostanowienia. Podstawą pracy nad tymi zagadnieniami będzie wspomaganie, czyli zmniejszanie istniejących ograniczeń, wyrównywanie niedoborów oraz odpowiednie dobranie ćwiczeń do indywidualnych potrzeb (Wolska, Techmański, 2012).

Podczas pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębokim trzeba wziąć pod uwagę uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego jako głównego deficytu wpływającego na funkcjonowanie jednostki. Wolski (1995) zaprezentował schemat etapów pracy symulacyjno-terapeutyczno-edukacyjnej, które zostały poniżej przeanalizowane:



Zródło: opracowanie Wolski (1995)

Etap 1. Stymulacja pojedynczego zmysłu

Na tym etapie najważniejsze jest stymulowanie poszczególnych zmysłów do pracy i prawidłowego funkcjonowania. Staramy osiągnąć się to poprzez pracę nad

pojedynczym zmysłem, tak, aby osoba z niepełnosprawnością mogła właściwie korzystać np. z dotyku i w sposób adekwatny obierać rzeczywistość. Brak pracy nad zmysłami, skutkować może niewłaściwym się ich rozwijaniem, gdyż dziecko w sposób automatyczny będzie starało się naprawić uszkodzony kanał sensorycznie, doprowadzając do pojawienia się niepożądanych i nie zawsze akceptowalnych zachowań, jak autostymulacja czy czynności stereotypowe. Programy pracy z tymi dziećmi powinny opierać się o ćwiczenia i zabawy, które będą pobudzać zmysły i pozwolą w prawidłowy sposób nauczyć dziecko korzystania z nich. Rozpoczynając pracę z dzieckiem ważne jest, aby rozpoznać, jak funkcjonują u dziecka pojedyncze zmysły.

Etap 2. Integracja zmysłowo-ruchowa

Przy założeniu, że wszystkie zmysły pracują prawidłowo i zostały właściwie wyćwiczone w etapie 1. staramy się doprowadzić do wielozmysłowego odbierania otaczającej rzeczywistości przez dziecko, poprzez łączenie wrażeń płynących ze zmysłów z ruchową reakcją. Dziecko docelowo np. wodzi wzrokiem za pokazywanym mu przedmiotem. Na tym etapie pożądane jest wprowadzenie zajęć z integracji sensorycznej, poziomu wprowadzającego z Programu Aktywności Knillów czy elementów z programu Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

Etap 3. Poznawanie i rozumienie swojego ciała (somatognozja)

Etap ten poświęcony jest na wypracowanie wiedzy i rozumienia własnego ciała. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu głębokim często przez swoje ograniczenia, nie mają w pełni możliwości doświadczania własnego ciała, a w konsekwencji budowania obrazu własnej osoby. Pracę na tym poziomie trzeba zacząć od zdobycia przez dziecko wiedzy na temat własnej osi oraz górnych i dolnych partii ciała włączając w to dłonie i stopy wraz z palcami. Z taką wiedzą, dziecko może dalej się rozwijać i wypracowywać zdolności koordynacji wzrokowo-ruchowej czy wzrokowo-przestrzennej, które będą przydatne podczas ćwiczeń z samoobsługi. Etap ten z uwagi na swoją specyfikę, różni się od dwóch poprzednich tym, że niezbędna będzie tutaj praca grupowa, gdyż doświadczanie somatognozja musi odbywać się w grupie (Wolska, 2010).

Etap 4. Wypracowanie gotowości do uczenia się

Stereotypia, autostymulacja czy agresja to zachowania często pojawiające się u osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Staramy się eliminować je już od pierwszego poziomu, jednakże przed przystąpieniem do realizacji zadań z tego etapu, musimy bardziej pochylić się nad tym tematem, gdyż niepożądane zachowania mogą przeszkadzać a nawet uniemożliwiać opanowywanie kolejnych umiejętności przez dziecko. Po wygaszeniu tych zachowań należy przejść do działań mających na celu nawiązanie kontaktu z terapeutą, lepszą koncentrację uwagi, śledzenie wzrokiem tego, co jest dziecku prezentowane oraz rozwijanie umiejętności naśladowania.

Etap 5. Edukacja elementarna

Etap ten charakteryzuje się zdobyciem przez dziecko wiedzy i umiejętności, które są dopasowane są do jego możliwości poznawczych. Należy skupić się tutaj na

funkcjonalności zdobywanej wiedzy, tak aby była ona jak najbardziej przydatna i podnosiła jakość życia osoby z niepełnosprawnością (Wolska, 2010).

Powyżej przedstawiony schemat oddziaływań terapeutycznych musi być realizowany w sposób ciągły i systematyczny, a umiejętności z każdego poprzedniego etapu powinny przybliżać dziecko i umożliwiać mu przechodzenie do następnego. Nie można traktować każdego etapu jako niezależnego i wyizolowanego. Pożądane efekty mogą zostać osiągnięte przez skrupulatność i częstotliwość oddziaływań terapeutycznych.

Wybrane metody terapeutyczne wspomagające rozwój osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

Dobierając metodę do pracy z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim trzeba wziąć pod uwagę wiele czynników, takich jak cel oddziaływań, wiek, potrzeby i poziom umiejętności dziecka. Indywidualne podejście pozwoli w jak najbardziej kompleksowy sposób oddziaływać na zaburzone funkcje niepełnosprawnej intelektualnie osoby. Należy jednak pamiętać, że żadna metoda nie zapewni holistycznych działań terapeutycznych, dlatego też ważne jest, aby podczas pracy z dzieckiem z zaburzeniami korzystać z wielu metod, które będą wzajemnie się uzupełniały. Kościółek i Wolska (2018) zaproponowały 11 metod do pracy z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, są to:

1. różne formy masażu:
 - a. Masaż Shantala,
 - b. Ustno-twarzowa terapia regulacyjna wg koncepcji Castillo-Moralesa,
2. Programy Aktywności Knillów:
 - a. Dotyk i Komunikacja,
 - b. Świadomość Ciała,
3. Metoda Félice Affolter,
4. Poranny Krąg, czyli stymulacja polisensoryczna według pór roku,
5. Metoda Integracji Sensorycznej Jean Ayers,
6. Metoda Snoezelen,
7. Mały Domek L. Nielsen,
8. Metoda Ruchu Rozwijającego Sherborne,
9. elementy muzykoterapii, ruchu i śpiewu,
10. Metoda Malowania Dziesięcioma Palcami autorstwa Ruth Show,
11. Modyfikacja Anny Polender treningu autogenego Schultza.

Poniżej zostaną po krótko przedstawione i omówione zaproponowane przez Kościółek i Wolską (2018) metody pracy terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością w stopniu głębokim.

1. Różne formy masażu

Przy omawianiu form masażu autorki, zwracają szczególną uwagę na to, iż podczas prowadzenia zajęć z wykonywaniem masażu niezależnie od poziomu intelektualnego podopiecznego, zawsze należy zwracać się do uczestnika zajęć przyjaznym głosem,

informując jednocześnie wszelkie zmiany, jakie zamierzamy poczynić oraz nazywać to, co w danej chwili jest wykonywane (Kościółek, Wolska, 2018).

a. Masaż Shantala

Masaż ten pełni istotne funkcje. Nie jest on wyłącznie formą masażu mającą dostarczyć uczestnikowi właściwości relaksacyjnych, ale pozwala także na wzmacnianie więzi z osobami znaczącymi, przede wszystkim rodzicami i terapeutami. Ponadto masaż Shantala wspiera także rozwój fizyczny i psychiczny osoby z niepełnosprawnością. W masażu tym ogromną rolę pełni odpowiednia atmosfera, pełna życzliwości, oddania i pozytywnego nastawienia ze strony osoby masującej, aby osoba z głębszą niepełnosprawnością mogła w pełni się odprężyć i czerpać pozytywne odczucia z obcowania z masującym. Przygotowując pomieszczenie, w którym ma odbywać się masaż, warto zadbać o optymalną temperaturę - najlepiej 23 stopnie Celsjusza. Osoba masująca przygotowując się do masażu powinna pamiętać o usunięciu z dłoni biżuterii oraz o tym, aby jej dłonie były ciepłe. Istotne jest także, aby masaż nie odbywał się tuż po spożytym posiłku (Kościółek, Wolska, 2018).

b. Ustno-twarzowa terapia regulacyjna wg koncepcji Castillo-Moralesa

Głównymi celami omawianej terapii jak wspomina Kościółek i Wolska (2018) są przede wszystkim integracja sensoryczna, ograniczenie nieprawidłowych wzorców postawy lub ruchu oraz wspomaganie procesu leczenia. W terapii tej, szczególne znaczenie odgrywa osiągnięcie tzw. "ciszy motorycznej", która polega na odpowiednim ułożeniu głowy w linii środkowej ciała. Aby móc wypracować tę zdolność niezbędne jest poprawne ułożenie obręczy miednicy i obręczy barkowej. Nie mniej istotna jest kontrola szczęki, którą można osiągnąć poprzez manualną stabilizację żuchwy z jednoczesną kontrolą głowy. W terapii ustno-twarzowej Castillo-Moralesa, można wyróżnić następujące grupy ćwiczeń:

- przygotowujące do masażu podstawowego;
- przygotowujące do prawidłowego połykania;
- ćwiczenia stymulujące punkty neuromotoryczne;
- ćwiczenia wewnątrz jamy ustnej.

Według założeń autora metody właściwe i systematyczne stosowania terapii może przyczynić się między innymi do cofnięcia wysuniętego języka, co umożliwi domykanie się jamy ustnej oraz zmniejszy prawdopodobieństwo ślinienia się – osiągnięcie tych umiejętności niewątpliwie doprowadzi do poprawy higieny i estetycznego wyglądu osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto odpowiednie oddziaływania terapeutyczne mogą spowodować poprawę wzorca ssania i połykania, co w rezultacie da możliwość jedzenia pokarmów o stałej konsystencji. Ponadto, stosowania terapii Castillo-Moralesa może wpłynąć na zmniejszenie nadwrażliwości lub niedowrażliwości dotykowej w obrębie twarzy oraz poprawę komunikacji (Kościółek, Wolska, 2018).

2. Programy Aktywności Knillów

Programy Aktywności mogą być stosowane w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Celem proponowanych w Programach Knillów aktywności jest rozwój kontaktów społecznych, zachęcenie do ruchu i zabawy oraz rozwijanie umiejętności komunikacji z drugim człowiekiem.

a. Program Aktywności Dotyk i Komunikacja

Christopher Knill na podstawie wieloletnich obserwacji i doświadczeń w pracy terapeutycznej, dostrzegł znaczenie dotyku w rozwoju świadomości interpersonalnej, wrażliwości i komunikacji. Zdobytą wiedzę autor zawarł w programie Dotyk i Komunikacja, który skierowany jest głównie, ale nie tylko, dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Knill na podstawie założenia, że dotyk jest pierwszym wrażeniem, jakie doznajemy po urodzeniu i ostatnim, które tracimy w chwili umierania, zbudował teoretyczne i praktyczne założenia tego programu. Według autora, osoby u których komunikacja nie rozwinęła się we wczesnych latach życia, bliskość i fizyczność są głównymi determinantami skutecznych oddziaływań terapeutycznych. Jednakże, przed przystąpieniem do pracy terapeutycznej, należy pamiętać, że każda osoba jest inna a poznanie jej jest kluczowe i pozwoli dobrać rodzaj kontaktu do potrzeb. Do programu Dotyk i Komunikacja, została przygotowana specjalna ścieżka dźwiękowa, która podzielna jest na 5 części:

- 1) muzyka wprowadzająca;
- 2) muzyka bardziej rytmiczna (głaskanie nóg lub ramion);
- 3) muzyka intensywna melodycznie i rytmicznie (kontakt przez centrum ciała, plecy);
- 4) muzyka lżejsza i bardziej melodyjna (masaż twarzy);
- 5) muzyka zamykająca (uspokajająca i medytacyjna).

Christopher Knill zaleca, aby oddziaływania terapeutyczne były prowadzone z zachowaniem struktury dotyczącej stałości osoby, miejsca, czasu i schematu (Kościółek, Wolska, 2018).

b. Program Aktywności Świadomość Ciała

Christopher Knill wraz z żoną Marianną opracowali wspólnie Program Aktywności Świadomość Ciała. Jest on przeznaczony dla osób, które przez swoje ograniczenia ruchowe czy komunikacyjne, mają problem w nabywaniu informacji o sobie. Podobnie jak w Programie Dotyk i Komunikacja tutaj muzyka także odgrywa ważną rolę, jako element stymulujący i podwyższający uwagę. Program Świadomość Ciała podzielony jest na 4 programy numeryczne oraz Program Wprowadzający i Program Specjalny (SPH):

- Program Wprowadzający;
- Program Specjalny dla dzieci ze znaczną niepełnosprawnością ruchową;
- Program I - koncentruje się na ćwiczeniach górnej partii ciała;
- Program II - koncentruje się na ćwiczeniach dolnej partii ciała;

- Program III - wymaga większej uwagi oraz sprawności i koordynacji ruchowej uczestnika;
- Program IV - wymaga od uczestnika własnej inicjatywy; program ten jest najtrudniejszy.

Ćwiczenia w każdym z powyższych programów pomagają uczestnikom doświadczać swojego ciała oraz pobudzają dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną do aktywności i współdziałania (Kościółek, Wolska, 2018).

3. Metoda Félice Affolter

Affolter w swojej metodzie odwołuje się do teorii Piageta, uważając, że rozwój ruchowy dziecka ściśle związany jest z rozwojem poznawczym. Dotykanie, manipulowanie, oglądanie czy słuchanie to czynności niezbędne do poznawania przez dziecko otaczającego go świata. W metodzie Félice Affolter dziecko poznaje świat poprzez dłoń, angażując przy okazji pozostałe części ciała. Metoda ta skierowana jest do osób, które przez swoje zaburzenia nie manipulują przedmiotami i nie wykorzystują ich do kontaktu z innymi osobami, co w konsekwencji prowadzi do opóźnienia procesu dojrzewania struktur warunkujących uczenie się. Metoda ta wykorzystując zmysł dotyku dąży do usprawniania dłoni, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz wyzwalania chęci mówienia. Zadaniem terapeuty jest ciągle wspomaganie ruchów dziecka z niepełnosprawnością poprzez bliski kontakt. Terapeuta siedząc z dzieckiem lub za nim wspomaga aktywność dziecka. Poprzez takie działanie osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną otrzymuje prawidłowy wzorzec ruchowy od terapeuty oraz uzyskuje stabilność fizyczną dzięki której może skupić się na angażowaniu zmysłu wzroku w wykonywaną aktywność (Kościółek, Wolska, 2018).

4. Poranny Krąg, czyli stymulacja polisensoryczna według pór roku

Metoda Porannego Kręgu, czyli stymulacja wielozmysłowa według pór roku, została opracowana przez Hedwig Abel w Niemczech, zaś zaadaptowana do polskich warunków przez psychologa Jacka Kielina. Metoda stworzona została w oparciu o świat przyrody, który jest determinantem podejmowanych działań w pracy terapeutycznej. Celem Porannego Kręgu jest dostarczanie bodźców sensorycznych, które staną się środkiem do budowania porozumienia z dzieckiem oraz nawiązania z nim kontaktu. Istotną kwestią w prowadzeniu terapii metodą polisensoryczną według pór roku jest odpowiednia oprawa spotkania oraz jego rytualizacja. Zajęcia prowadzone są w kręgu, aby uczestnicy mogli obserwować i komunikować się wzajemnie. Rytualizacja poprzez stałość miejsca, czasu, osób i schematu zapewnia osobom z niepełnosprawnością intelektualną przewidywalność podejmowanych działań, która przekłada się na poczucie bezpieczeństwa. Bodźcem mającym największe znaczenie dla osoby niepełnosprawnej jest osoba terapeuty/nauczyciela. Uczestnicy kierują na niego swoją uwagę, przez co kluczowa staje się jego postawa, ruchy, czy parajęzyk będące źródłem tworzącym odpowiedni nastrój i więzi prowadzące do rozwoju dialogu. Stymulacja polistensoryczna odbywa się w ściśle określony i przyporządkowany sposób do każdej z pór roku. Zmiany zachodzące

w organizacji zajęć są dla dziecka informacją o ciągle zmieniającej się przyrodzie i otaczającym świecie (Kościółek, Wolska, 2018).

Tabela 1. Schemat zajęć w metodzie porannego kręgu

Etap zajęć	Opis etapu
1. Zapalenie lampki zapachowej	jesień – zapach lawendowy, zima – zapach miętowy, wiosna – zapach cytrynowy, lato – zapach różany
2. Śpiewanie powitalnej piosenki i wymienianie imion uczestników	Śpiewanie piosenki, w której wymienia się imię każdego uczestnika, przy jednoczesnym masowaniu dłoni oliwką zapachową (zapach oliwki powinien być taki sam jak lampki zapachowej).
3. Opowiadanie o porze roku	Krótkie opowiadanie o danej porze roku, w którym można przedstawić ciekawe zjawiska przyrodnicze z nią związane.
4. Spotkanie z żywiołem	wiosna – rozcieramy glinę na dłoniach, najpierw jest mokra, śliska i zimna, a później ciepła, szorstka i krucha; lato – zapalamy świece lub lampion, opowiadamy o ogniu i pokazujemy jego właściwości, jesień – rozwiewamy suche liście, poruszamy tkaninami na ścianach, rozwiewamy włosy suszarkami; zima – prezentujemy wodę w stanie ciekłym i stałym, uczestnicy dotykają lodu, który jest zimny, śliski i mokry
5. Demonstracja instrumentu muzycznego i gra na nim	wiosna - bębenek, lato - grzechotki, jesień – dzwonki rurowe zima – metalowe dzwonki, trójkąt

6. Zakładanie kolorowych chust	wiosna – chusta zielona, lato – chusta czerwona, jesień – chusta żółta, zima – chusta biała.
7. Zabawy głoskami	wiosna – głoska „o”, lato – głoska „i”, jesień – głoska „e”, zima – głoska „a”.
8. Zapalenie lampy nadfioletowej	Prezentacja uczestnikom fosforyzujących zabawek.
9. Zastosowanie bodźców smakowych	wiosną – kwaśna cytryna, lato – słodką czerwoną konfiturą, jesień – miód, zima – miętowe pastylki.
10. Gaszenie lampki zapachowej	Prowadzący gasi lampkę zapachową jako komunikat o końcu zajęć.

Źródło: *opracowanie własne*

5. Metoda Integracji Sensorycznej Jean Ayers

Teoria integracji sensorycznej została opracowana w latach 60. XX wieku przez Jean Ayers. Autorka wskazała na związek funkcji neurofizjologicznych z procesami uczenia się i zachowania. Metoda Integracji Sensorycznej to uczenie się poprzez zmysły. Ayers przez przeprowadzanie licznych badań, udowodniła, że odpowiednia stymulacja sensoryczna jest w stanie wyznaczyć nowe połączenia neuronalne, przy jednoczesnym dbaniu o prawidłowe funkcjonowanie istniejących połączeń. Twórczyni teorii zwraca uwagę na to, że zmysły to nie tylko wzrok, dotyk, słuch, smak i węch, ale także propriocepcja (czucie głębokie) oraz zmysł równowagi (układ przedsionkowy). Terapia SI polega przede wszystkim na wykorzystaniu dotyku, zmysłu równowagi oraz czucia głębokiego. Podejmowane podczas terapii aktywności stymulują wymienione wcześniej układy zmysłów. Ćwiczenia te odbierane są zazwyczaj przez uczestników jako przyjemne i związane z zabawą, jednakże podejmowane działania z wykwalifikowanym terapeutą potrafią przynieść efektywne i pożądane wyniki. Kierowane aktywności podczas zajęć pozwalają wyzwalać odpowiednie reakcje na bodźce sensoryczne. Stopień trudności wykonywanych ćwiczeń podczas zajęć jest dostosowywany do możliwości dziecka, przy jednoczesnym stopniowaniu trudności, co w konsekwencji przyczynia się do jego rozwoju i bardziej zaawansowanych reakcji na bodźce (Kościółek, Wolska, 2018).

6. Metoda Snoezelen

Metoda Snoezelen, znana również jako Sala Doświadczania Świata to forma terapii, która polega na stymulacji polisensorycznej, aktywizacji, ale także relaksacji uczestników. Głównym celem metody jest stwarzanie możliwości doświadczania nowych bodźców w atmosferze bezpieczeństwa i relaksu, co pozytywnie wpływa na przebieg terapii. Przyczynia się do tego specjalnie przygotowane pomieszczenie w sprzęty, takie jak: projektor kolorów i obrazów, łóżko wodne, światłowody, kolumny wodne czy lustra, ale także duża sprawczość uczestnika w przebieg zajęć. Pobyt w sali pozwala na całościowe otoczenie się doznaniem rozwijającymi i pobudzającymi wszystkie sprawne zmysły. Osoba biorąca udział w terapii może samodzielnie kierować jej tokiem i wybierać najbardziej interesujące ją bodźce. Metoda ta jest niezwykle cenna w przypadku pracy z osobami z niepełnosprawnością w stopniu głębokim z uwagi na specyfikę tego zaburzenia. Osoby te często nie mają możliwości do aktywizacji wszystkich swoich zmysłów. Zajęcia prowadzone Metodą Snoezelen nie mają ściśle określonego przebiegu. Terapeuta na podstawie znajomości uczestnika, jego potrzeb i ograniczeń indywidualnie opracowuje program zajęć. Przed rozpoczęciem pracy w Sali Doświadczania Świata, trzeba zapoznać się z dzieckiem i jego preferencjami, ale także dolegliwościami. Powinno się mieć na uwadze, że nie każde dziecko może korzystać z tej formy terapii w całej jej okazałości (Kościółek, Wolska, 2018).

7. Mały Domek L. Nielsen

Metoda Małego Domku (Little Room) polega na stworzeniu przestrzeni, w której uczestnik terapii będzie miał możliwość bezpiecznego eksplorowania swojego otoczenia. W przygotowanym Małym Domku zabawki i inne przedmioty zawieszono są pod sufitem, tak aby wszystkie znajdujące się w nim elementy dostępne były na wyciągnięcie ręki dziecka. Według autorki metody zastosowanie takiego zabiegu ma pozytywnie wpłynąć na zwiększenie aktywności motorycznej uczestnika oraz doskonalenie i poszerzenie umiejętności sensorycznych i poznawczych. Przy projektowaniu Małego Domku należy zwrócić szczególną uwagę na, aby domek nie był zbyt szczelny, a materiały wykorzystane do stworzenia ścian nie przepuszczały dźwięków z zewnątrz, co pozwolić może na lepsze skupienie się uczestnika na eksploracji wnętrza. Ponadto, domek nie powinien być zbyt duży, co pozwoli uczestnikowi na dotykane wszystkich znajdujących się w nim elementów. Warto także zadbać o to, żeby sufit wykonany był z przezroczystego materiału, tak by terapeuta mógł bacznie obserwować poczynienia uczestnika. Co więcej, autorki (Kościółek, Wolska, 2018) zwracają uwagę na istotę rozmieszczenia przedmiotów w takiej samej odległości od siebie, co pozytywnie wpłynie na rozwijanie pamięci przestrzennej i nadawanie celowości przypadkowym ruchom (Kościółek, Wolska, 2018).

8. Metoda Ruchu Rozwijającego Sherborne

Jedna z bardziej rozpowszechnionych w Polsce metod terapeutycznych dla osób z zaburzeniami w odbiorze bodźców sensorycznych. Celem Metody Ruchu

Rozwijającego jest stymulowanie rozwoju fizycznego oraz sfery społeczno-emocjonalnej uczestnika. Terapia wpływa pozytywnie także na poszerzanie świadomości o samym sobie przez osoby biorące udział w zajęciach z wykorzystaniem Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Autorka skupiła się na 4 aspektach ruchu, które wykorzystała w opracowaniu swojej metody: ciało, przestrzeń, wysiłek ciała oraz relacje w ruchu z partnerem. Wszystkie podejmowane podczas zajęć aktywności nie mają ograniczeń wiekowych, co pozwala oddziaływać na sferę motoryczną, poznawczą, emocjonalną i społeczną osób w każdej grupie wiekowej. Ćwiczenia te oparte są na bliskim kontakcie fizycznym, co oddziałuje na pogłębianie więzi emocjonalnych z uczestnikiem oraz zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa. Terapia prowadzona Metodą Sherborne ma ściśle określoną strukturę, jednakże uwzględnia indywidualne dostosowania do potrzeb każdego uczestnika. Autorka dokonała podziału ćwiczeń na 3 kategorie:

1. Ćwiczenia zwiększające świadomość poprzez poznanie własnego ciała;
2. Ćwiczenia doskonalące świadomość przestrzeni;
3. Ćwiczenia rozpoczynające działania usprawniające nawiązanie dobrego kontaktu z partnerem i współpracy z grupą.

W przypadku ostatniej kategorii, Sherborne dokonała klasyfikacji ćwiczeń w oparciu o trzy modele relacji z partnerem bądź grupą na:

- relacja *z* – podporządkowywanie się ruchom osoby silniejszej;
- relacja *przeciwko* – równomierna aktywność obojga partnerów, ucząca zdrowej rywalizacji oraz zaufania do siebie i swoich możliwości;
- relacja *razem* – aktywność obojga partnerów nastawiona na zaufanie i ucząca funkcjonowania w społeczeństwie (Kościółek, 2017).

9. Elementy muzykoterapii, ruchu i śpiewu

Według Kościółek i Wolskiej (2018) elementy muzykoterapii, ruchu i śpiewu to niezbędne aktywności podejmowane w pracy z osobami z niepełnosprawnością w stopniu głębokim. Wykorzystywanie form ekspresji pozytywnie wpływa na zaspokajanie potrzeb emocjonalnych i estetycznych, ale także usprawnia rozwój psychoruchowy oraz procesy poznawcze uczestnika zajęć. Autorki zwracają także uwagę na zindywidualizowanie oddziaływań terapeutycznych i umożliwienie dziecku podejmowania samodzielnych działań w prowadzonej terapii. W przypadku wykorzystywania elementów muzykoterapii ważne jest, aby terapeuta wspierał informacje werbalne gestami, obrazkami czy piktogramami, co pozwoli na wzmocnienie przekazu. Uczestnicy zajęć powinni mieć możliwość do samodzielnego manipulowania np. instrumentami, interpretacji ruchowej oraz wokalizacji. Poza walorami edukacyjnymi i rewalidacyjnymi, zajęcia te pozwalają na wyciszenie oraz relaksację uczestników, ale także wchodzenie w bliższe relacje z prowadzącym oraz współuczestnikami (Kościółek, Wolska, 2018).

10. Metoda Malowania Dziesięcioma Palcami autorstwa Ruth Show

Metoda Malowania Dziesięcioma Palcami wykorzystuje naturalną ciekawość dzieci do zabawy substancjami o konsystencji błota. Poza niezaprzeczalnymi walorami

terapeutycznymi, takimi jak pobudzanie ekspresji twórczej, pokonywanie lęków, wzmocnienie wiary w siebie i własne możliwości, metoda ta ma także walory diagnostyczne. Terapeuta obserwując pracę dziecka w trakcie malowania może otrzymać cenne informacje, przydatne do udoskonalenia pracy terapeutyczno-wychowawczej. W czasie prowadzenia zajęć z wykorzystaniem tej metody, osoba prowadząca musi przygotować arkusz papieru (55x40 cm), farby w sześciu kolorach oraz specjalne dobrane pojemniki na farby, aby dziecko miało swobodną możliwość zanurzenia rąk w kolorowej substancji. Malowanie odbywa się palcami lub całymi dłońmi. Ważne jest, żeby stolik, na którym znajduje się kartka nie stał przy ścianie, gdyż uczestnik powinien mieć dużą swobodę w przemieszkaniu się i możliwość obchodzenia stolika ze wszystkich stron (Kościółek, Wolska, 2018).

11. Modyfikacja Anny Polender treningu autogennego Schultza.

Trening Autogeny Schultza to metoda wpływająca na sferę psychiczną oraz fizyczną uczestników terapii. W oryginalnej wersji metody wymaga się od osoby biorącej udział w treningu dojrzałości systemu nerwowego oraz umiejętności wglądu w swój organizm. Anna Polender zauważyła potencjał Treningu Autogennego Schultza w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i dokonała jego przystosowania. Modyfikacji uległa przede wszystkim instrukcja, której treść została przedstawiona w formie bajki. Taki zabieg sprawia, że uczestnicy terapii mogą w łatwy sposób zidentyfikować się z głównym bohaterem opowiadania i chętnie naśladować jego zachowania. Treść bajki i prezentowane tam czynności mają na celu zmniejszenie napięcia mięśniowego. Przed przystąpieniem do realizacji treningu autogennego, warto mieć na uwadze, aby:

- tekst bajki wypowiedzany był tonem ciepłym, spokojnym i lekkim,
- opowiadanie było lekko modyfikowane, aby uczestnicy się nie znudzili i nie przestali identyfikować się z głównym bohaterem,
- podejmowane ćwiczenia miały na celu nawiązanie z uczestnikiem więzi emocjonalnej i przyjaznej atmosfery,
- opowiadanie posiadało elementy dramatyzujące, które wpłyną na emocjonalne związanie się uczestnika terapii z głównym bohaterem,
- zakończenie opowiadania sprowadzało uczestnika do realnego świata (Kościółek, Wolska, 2018).

Wymienione i opisane wyżej metody pracy z osobami z niepełnosprawnością w stopniu głębokim to wyłącznie propozycje Marii Kościółek i Danuty Wolskiej. Jak zaznaczają autorki, metody te wybrane zostały z uwagi na względną przystępność do prowadzenia terapii, która nie wymaga specjalistycznego przygotowania, jak na przykład Metoda Kierowanego Nauczania Andreasa Petö.

Podsumowanie

Dorobek naukowy Marii Kościółek i Danuty Wolskiej jest niezwykle cenny dla specjalistów pracujących z osobami z niepełnosprawnością w stopniu głębokim. Autorki w swoich publikacjach w holistyczny sposób podchodzą do pomocy tej

grupie osób, tworząc swoisty poradnik, który ma na celu zachęcać czytelników do pogłębiania wiedzy z zakresu strategii pracy z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto w publikacjach autorek istnieje wiele odpowiedzi na pytania nurtujące zarówno rodziców jak i terapeutów. Powyższe opracowanie jest wyłącznie namiastką informacji i propozycji do pracy z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Stanowi ono jedynie wprowadzenie do rozważań i zgłębiania wiedzy z zakresu poruszanej przez autorki tematyki w literaturze przedmiotu. Warto mieć jednak na uwadze, aby podczas studiowania informacji znalezionych w Internecie dokonywać rzetelnej selekcji oraz weryfikacji merytorycznej przyswajanych treści.

Abstract

This publication is a review of literature by Maria Kościółek and Danuta Wolska from the Peagogical University in Krakow. The article presents selected therapeutic methods that support the development of people with profound intellectual disabilities and the stages of stimulating, therapeutic and educational work with people with injuries of the central nervous system (CNS). The author emphasized the essence of individualized interactions in therapeutic work.

Bibliografia

- Kościółek M. (2012). Dotyk – przestrzeń spotkania z osobą głęboko upośledzoną umysłowo. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 2.
- Kościółek M. (2017). Kształtowanie empatii dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną poprzez udział w terapii ruchowej, [w:] P. Majewicz, M. Kościółek, E. Dyduch (red.) *Psychoedukacja w procesie wspomaganie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kościółek M., Wolska D. (2018). *Możliwości terapii i wspierania osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wolska D. (2010). Pomoc rodzinie i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z głęboką niepełnosprawnością, [w:] J. Wyczesany, E. Dyduch (red.), *Krakowska pedagogika specjalna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wolska D., Techmański Ł. (2012). Stymulowanie rozwoju psychofizycznego osób dorosłych z głęboką wieloraką niepełnosprawnością. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 2.
- Wolski A. (1995). Terapia i wspomaganie psychoruchowego rozwoju dziecka z cechami autyzmu, [w:] W. Pilecka, J. Pilecki (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Sara Więcek
Pedagogika specjalna, III rok
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

*“Szacunek oddany klasie nauczycielskiej jest miarą oświaty narodu,
bo im więcej naród jest oświecony,
tym wyżej ceni tych, którzy mu światło przynoszą.”*
Eliza Orzeszkowa

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA KATARZYNY PLUTECKIEJ

Działalność naukowa

Zgodnie z art. 4, Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. dotyczącym Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce - “Działalność naukowa obejmuje badania naukowe, prace rozwojowe oraz twórczość artystyczną” (Dz. U. 2018 poz. 1668). Dalsza część art. 4 konkretyzuje, iż badania naukowe rozumiane mogą być jako prace empiryczne i teoretyczne, mające na celu zdobywanie nowej wiedzy, bez nastawienia na zastosowanie komercyjne (wówczas są to badania podstawowe) oraz jako prace, zapewniające pozyskanie nowej wiedzy w celu ulepszenia dotychczasowego dorobku naukowego. Z kolei pod pojęciem prac rozwojowych, rozumie się “(...) nabywanie, łączenie, kształtowanie i wykorzystywanie dostępnej aktualnie wiedzy i umiejętności (...)” (Dz. U. 2018 poz. 1668) w celu doskonalenia, a nawet tworzenia nowych produktów.

Notka zawodowa

Katarzyna Plutecka ukończyła studia w zakresie pedagogiki specjalnej w 1994 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. W 2004 roku uzyskała doktorat, na podstawie napisanej przez siebie pracy dyplomowej pt. *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu w opiniach nauczycieli i uczniów z uszkodzonym słuchem*. W 2014 r. na podstawie zgromadzonego dorobku naukowego i pracy “*Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*” została habilitowana, a w 2015 roku nadano jej tytuł - profesora nadzwyczajnego UP. Należy do grona polskich specjalistów w zakresie rewalidacji głuchych i niedosłyszących.

K. Plutecka jest związana zawodowo z Uniwersytetem Pedagogicznym od ponad 20 lat. Początkowo pełniąc funkcję adiunkta w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, a od 2014- doktora habilitowanego (<https://peoplepill.com/people/katarzyna-plutecka>). W latach 2016-2019 była prodziekanem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, a później przewodniczącą Rady Dyscypliny

Pedagogika. Od 1 czerwca 2012 roku pełni funkcję Prorektora ds. Studenckich. Poza wymienioną funkcją, prowadzi na Uczelni zajęcia dydaktyczne takie jak: “wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej”, “metodyka kształcenia uczniów niesłyszących i słabosłyszących”, “projektowanie rewalidacji indywidualnej osób niesłyszących i słabosłyszących”, “konstruowanie indywidualnych programów terapeutyczno - edukacyjnych”, “diagnoza środowiska rodzinnego i formy pomocy rodzinie” (<https://ips.up.krakow.pl/pracownicy-up/plutecka-prof-up/>).

Charakterystyka dorobku naukowego

Najczęściej podejmowaną tematyką prac naukowych K. Pluteckiej jest niepełnosprawność związana z całkowitą utratą słuchu lub jego deficytem. Podejmowane przez nią rozważania dotyczą głównie procesu kształcenia uczniów niesłyszących i słabosłyszących, funkcjonowania dziecka niesłyszącego i słabosłyszącego w rodzinie oraz szeroko rozumianej komunikacji u dzieci niesłyszących i słabosłyszących.

W związku z wymienionymi kierunkami zainteresowań, napisała wiele prac. Należą do nich, przede wszystkim monografie autorskie: Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu (2006); Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej (2010), współautor: A.Korzon, monografie redakcyjne w języku polskim (2) i w języku angielskim (1). Dodatkowo K. Plutecka, uczestniczyła w ponad 50 konferencjach ogólnopolskich i międzynarodowych, prezentując wyniki swoich prac (<https://ips.up.krakow.pl/pracownicy-up/plutecka-prof-up/>).

Internetowa baza biblioteki Uniwersytetu Pedagogicznego ujmuje 86 pozycji, których autorką jest właśnie K. Plutecka. Jej liczne prace publikowane były: w recenzowanych czasopismach naukowych znajdujących się w wykazie MNiSW, w seriach wydawniczych, w monografiach w języku angielskim (5 artykułów), w czasopismach o zasięgu międzynarodowym w języku kongresowym (Schnecke) (http://bgbase.up.krakow.pl/biblio/splendor/expertus3e.cgi?KAT=%2Fpublic%2Fexpertus%2Fpar%2Fbib%2F&FST=data.fst&FDT=data.fdt&ekran=ISO&lnkmsk=2&cond=AND&sort=1&mask=2&F_00=02&V_00=Plutecka+Katarzyna+).

Wśród wielu prac K. Pluteckiej odnaleźć można zarówno te odnoszące się do osoby surdopedagoga i sfery edukacyjnej osób niesłyszących, jak i rodziców oraz dzieci z wadą słuchu. Dostrzega się, szczególnie nacisk na komunikację tych grup i ich wzajemne relacje. Do opracowań odnoszących się do komunikacji dzieci z niepełnosprawnością należą między innymi publikacje: *“Komunikacja pozawerbalna niesłyszących uczniów z dodatkowymi dysfunkcjami rozwojowymi”* (Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy., nr 4, 2010), czy *“Komunikowanie się społeczne osób zagrożonych marginalizacją - konteksty teoretyczne i praktyczne”* (Plutecka, Gagat-Matuła, 2020).

Pierwsze opracowanie jest artykułem, z którego wynika, że *“system oświaty powinien być dostosowany do zróżnicowanych potrzeb uczniów z wadą słuchu”* (Plutecka, 2010, s. 61). Autorka wskazuje również na możliwe formy pomocy w zakresie

funkcjonowania szkolnego uczniów. Pomimo spostrzeżenia, że komunikacja pozawerbalna jest dominującym sposobem komunikacji - wyraża dezaprobatę wobec używania wyłącznie tej formy porozumiewania się, jednocześnie ukazując różnorodność dostępnych rozwiązań.

Książka pt.: *“Komunikowanie się społeczne osób zagrożonych marginalizacją - konteksty teoretyczne i praktyczne”* (2020) ukazuje uwarunkowania, ale i dobrodziejstwa komunikacji osób z niepełnosprawnością. Z lektury wynika także, że proces komunikacji społecznej znacząco wpływa na marginalizację osób z niepełnosprawnością.

Dotychczas przeprowadzono wiele badań uwzględniających sposób funkcjonowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością. Zrozumiałe jest zatem podjęcie tej tematyki przez K. Plutecką. Warto jednak zauważyć, że analiza postaw rodzicielskich najczęściej skupia się na osobie matki. Z tego też względu na podziw zasługuje niekonwencjonalny sposób badań autorki, która podjęła rozważania na temat ojcostwa dzieci z wadą słuchu.

Do prac uwzględniających ten zakres tematyczny należały m.in. artykuły publikowane w 2013, 2018 i 2019 roku. Ponadto, K. Plutecka jest autorką książki pt.: *“Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego”* (2013), gdzie dokonała opisu problematyki ojcostwa i jej poszczególnych aspektów. Omawiane zagadnienia uwzględniały zarówno perspektywę historyczną, jak i współczesną. Nie bez znaczenia okazały się także kulturowe uwarunkowania roli ojca w rodzinie oraz trudności, jakich doświadcza w życiu codziennym. W części empirycznej, szukano zależności między czynnikami wewnątrzrodzinnymi (ze szczególnym uwzględnieniem postaw ojca); a osiągnięciami dziecka niesłyszącego. Całość rozważań skłania do określenia możliwych wymiarów wsparcia społecznego, które mogłyby odnieść pozytywne skutki w relacji ojca z dzieckiem. Zwieńczeniem pracy jest autorska propozycja obrazu ojca, poparta paradygmatem familiologicznym.

Szczególną uwagą obdarzyła także opinie osób z wadą słuchu wobec kłamstwa, zachowań ryzykownych, aktualnych zagrożeń wirusem HIV, śmierci, a nawet aktywności w mediach społecznościowych, czy reklam telewizyjnych i radiowych.

Wśród jej rozważań można odnaleźć także publikacje dotyczące twórczości osób z niepełnosprawnością. Tematykę tą poruszają takie artykuły jak: *“Twórczość plastyczna uzdolnionych uczniów z wadą słuchu”* (2005, s. 113-117), czy *“Twórczy charakter zdolności kierunkowych uczniów niesłyszących”* (2011, s. 61-80). Nie były to jedyne podjęte analizy, bowiem w 2011 roku, autorka we współpracy z E. Lubińską-Kościółek opublikowała książkę pt.: *“Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi”*. Lektura ta była efektem badań wielu pedagogów, wśród których należy wymienić m.in. A. Rakowską, B. Szczepankowskiego i A. Korzon. Pisane przez nich artykuły stanowią pierwszą część i mają charakter refleksyjny. W części drugiej, autorzy podejmują się próby odpowiedzi na pytania o istotę twórczości i o jej wielowymiarowość. Wskazana zostaje także konieczność zastosowania nowych metod pomocy w rozwoju potencjału

twórczego osób o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Dokonywana przez autorów analiza objęła metody waloryzacyjne, ale również: teatroterapię i muzykoterapię, które stanowiły o bardziej tradycyjnych metodach terapii. Katarzyna Plutecka przez lata swojej działalności zgromadziła pokaźny dorobek naukowy, będący niezwykle cennym źródłem informacji. Różnorodność tematyczna świadczy o szerokim spektrum zainteresowań autorki, a publikacje w różnych formach pozwalają stwierdzić, że jest ona bardzo elastyczna w sposobach ich prezentowania. Dorobek naukowy K. Pluteckiej stanowi cenne źródło informacji dla pedagogów, psychologów, terapeutów, rodziców, a także studentów.

Abstract

This purpose will describe comprehensive academic achievements one of higher education lecturer from Pedagogical University. Profesor K. Plutecka is a great specialist in the field of revalidation of the deaf. Since 1994, she has been worked in Pedagogical University in Krakow. She has been popularize idea of helping. She also contributed to found Students' Scientific Circle of Special Pedagogic. In spite of so many professional duties, profesor Plutecka found a moment to take part in a charity events, which are organising of volunteers from Pedagogical Institute.

Bibliografia

- Plutecka K., *Twórczość plastyczna uzdolnionych uczniów z wadą słuchu*, Nasze Forum. - 2005, nr 1-2, s. 113-117
- Plutecka K., *Komunikacja pozawerbalna niesłyszących uczniów z dodatkowymi dysfunkcjami rozwojowymi*, Niepełnosprawność 4/2010, s. 55-63
- Plutecka K., *Twórczy charakter zdolności kierunkowych uczniów niesłyszących*, W: Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi / pod red. Elżbiety Lubińskiej-Kościółek, Katarzyny Pluteckiej, Kraków : Impuls, 2011
- Plutecka K., *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, 2013
- Plutecka K., *Odpowiedzialność rodzicielska ojca dziecka niesłyszącego*, Pedagogika Rodziny. - 2018, nr 8, z. 1, s. 47-57
- Plutecka K., *Ojcostwo dziecka niesłyszącego z perspektywy paradygmatu ekosystemowego*, Roczniki Pedagogiczne. - 2019, T. 11, nr 3, s. 97-109
- Plutecka K., Gagat-Matuła A., *Komunikowanie się społeczne osób zagrożonych marginalizacją - konteksty teoretyczne i praktyczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, 2020

Netografia

- http://bgbase.up.krakow.pl/biblio/splendor/expertus3e.cgi?KAT=%2Fpublic%2Fexpertus%2Fpar%2Fbib%2F&FST=data.fst&FDT=data.fdt&ekran=ISO&lnkmsk=2&cond=AND&sort=-1&mask=2&F_00=02&V_00=Plutecka+Katarzyna+ ; dostęp: 23.05.2021r.
- <https://peoplepill.com/people/katarzyna-plutecka> ; dostęp: 23.05.2021r.
- <https://ips.up.krakow.pl/pracownicy-up/plutecka-prof-up/> ; dostęp: 25.05.2021r.

Czudek Aleksandra, Głowacka Kamila
Pedagogika specjalna, I i II rok
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**DOROSŁOŚĆ OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU I OSÓB Z
NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PUBLIKACJACH
EWELINY SOBOCHY**

Wstęp

Po osiągnięciu dojrzałości osoba z niepełnosprawnością staje wobec wielu wymagań, jakie pojawiają się w biegu życia. Wchodzenie w dorosłość wiąże się z wieloma wyzwaniami i trudnościami na różnych płaszczyznach życia. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną pragnie autonomii, chce być niezależna i pragnie realizacji podobnie jak inni. W artykule skupimy się na trzech publikacjach Eweliny Sobochy, w których porusza temat problemów z jakimi mierzą się dorosłe osoby z niepełnosprawnością oraz ich rodzice, terapeuci i nauczyciele. Zwrócimy uwagę na istotną rolę odpowiedniej edukacji, kontaktów międzyludzkich i społecznej inicjatywy.

Nie jest łatwo stawać się dorosłym. Tym trudniejszy okazuje się ten proces, gdy dotyczy nastolatka z autyzmem, ponieważ wtedy w pełni uświadamia on sobie, że jest inny, że ludzie go unikają i odrzucają. Często nie rozumie przyczyny takiej sytuacji, nie wie, co powinien robić, aby być akceptowany i należeć do grupy (E.Sobocha, D.Wolska, 2018, za: Newport 2005, s. 33). Dorastanie jest nowym i bardzo trudnym wyzwaniem dla dzieci ze spectrum autyzmu i ich rodziców. Osoby ze spectrum autyzmu spotyka wiele trudności w swoim życiu, a nasilają się one w trakcie stawiania się dorosłym. Zauważają swoją odmienność, mają problemy w kontaktach międzyludzkich. Niewiele dorosłych osób z autyzmem jest niezależnych, którzy potrafią samodzielnie funkcjonować i decydować o sobie. Wsparcia i odpowiednie przygotowanie jest kluczowe w trakcie dorastania. Pomaga uniknąć zachowań agresywnych i depresyjnych. Harpur, Lawrow i Fitzgerald (2012) podają, że osoby z zespołem Aspergera często doświadczają w okresie dojrzewania zaburzeń lękowych, maniakalno-depresyjnych, depresji, myśli i zachowań samobójczych oraz opozycyjnobuntowniczych. Mogą wystąpić też tiki, obniżona samoocena, a czasem schizofrenia. Są one wynikiem połączenia specyfiki układu nerwowego tych osób z pogłębiającą się samotnością, izolacją społeczną i odrzuceniem przez rówieśników (E.Sobocha, D.Wolska, 2018)

Kontakty interpersonalne osób ze spectrum autyzmu

Analiza funkcjonowania społecznego młodzieży i dorosłych ze spectrum autyzmu wykazała, że osoby te mają problem w tworzeniu relacji z rówieśnikami, nie mają bliskich kolegów, koleżanek i przyjaciół. Brak znajomych deklaruje 34% wysoko

funkcjonujących osób z autyzmem, a 51% chciałoby mieć więcej znajomych niż obecnie (E.Sobocho, D. Wolska, 2018). Badanie to pokazuje, jak bardzo są samotne, odizolowane oraz jak często doświadczają odrzucenia i przemocy ze strony rówieśników. Wiele osób pragnie spędzać czas w gronie znajomych, jednak przez problem dotyczący komunikacji i udziału w życiu społecznym i kulturowym osoby te wolą spędzać wolny czas w domu. Tylko niewielka część osób ze spectrum autyzmu zakłada rodziny i tworzy związki. Należą oni do grupy osób wysoko funkcjonujących, a większość pragnie mieć partnera/partnerkę.

Problem z nawiązywaniem przyjaźni wynika z zaburzeń, którą towarzyszą osobom ze spectrum autyzmu. W dzieciństwie mają niewielu przyjaciół lub nie mają ich wcale. Najchętniej przebywają w przewidywalnym świecie dorosłych. „Przyjemność sprawiało mi układanie i dekorowanie. Nie byłem zainteresowany wspólną zabawą z innymi dziećmi – być może z tego powodu, że chętniej porządkowałem przedmioty, niż się nimi bawiłem. Inne dzieci zaś chciały używać tych rzeczy, które tak starannie poukładałem.” (E.Sobocho, D. Wolska, 2018, za: Willey, 2003, s. 22). Towarzystwo rówieśników na tym etapie przeszkadza dziecku z autyzmem, cieszy się z samotności. Wraz z wiekiem pragnienie kontaktów społecznych wzrasta, ale sprawia coraz więcej trudności. Autyści często uważają, że zbudowanie przyjaźni jest dla nich nieosiągalne, ale pragnienie kontaktów się nasila - to może stać się przyczyną depresji. (E.Sobocho, D. Wolska, 2018) Osoby ze spectrum autyzmu mają problemy w prowadzeniu rozmowy. Zwroty idiomatyczne, przysłowia i żarty rozumieją dosłownie. Mówią monotonnie i mają problem z nawiązaniem kontaktu wzrokowego, co często odbierane jest jako brak zainteresowania rozmową. Oprócz tego problematyczne dla nich jest rozpoznawanie mimiki twarzy, nie potrafią odróżniać pozytywnych i negatywnych wyrazów twarzy. Trudno im zrozumieć, że ludzie wymieniają informacje o pogodzie tylko po to, by nawiązać kontakt, a nie z powodu prawdziwego zainteresowania zachmurzeniem czy intensywnością opadów atmosferycznych. A osoba, z którą się rozmawia i pyta o samopoczucie, nie oczekuje informacji medycznych o aktualnym stanie zdrowia (E.Sobocho, D. Wolska, 2018). Zostało przeprowadzone badanie, które wykazało, że osoby ze spektrum autyzmu odczuwają potrzebę tworzenia związków, lecz równocześnie doświadczają trudności w angażowaniu się w funkcjonowanie rodziny. Dążą oni do zrozumienia i doświadczenia relacji i duże znaczenie ma dla nich intymność, miłość i seksualność (E.Sobocho, D. Wolska, 2018). Osoby dorosłe z autyzmem, które nie zdołały zbudować związku, skarżą się na samotność i poczucie odosobnienia. Dlatego tak ważna jest edukacja tych osób, tzw. Trening umiejętności społecznych, podczas którego pracuje się nad: (E. Sobocha, D. Wolska, 2018, za: Bombińska-Domżał i Zawidniak 2017, s.149)

- Umiejętnością prowadzenia rozmowy;
- Niewerbalnymi umiejętnościami dyskursywnymi.

Osoby ze spectrum autyzmu, mianem przyjaciela określają osoby, które dążą ich sympatią, pozdrawiają ich. Preißmann (E.Sobocho, D. Wolska, 2018, 2017, s. 91)

podaje cechy przyjaźni: jest zawsze dobrowolna, nie może być wymuszona. Od przyjaciela oczekuje się uczciwych odpowiedzi na zadawane pytania. Przyjaciel może sobie pozwolić na odrobinę krytyki, okazuje prawdziwe zainteresowanie naszą osobą, angażuje się w znajomość, jest wyrozumiały, gotowy nieść pomoc, otwarty, zaufany, dyskretny, niezawodny, elastyczny w sytuacjach kryzysowych. Osoby z autyzmem mają problem ze spełnieniem tych cech, dlatego ważna jest ich edukacja w kierunku kształcenia umiejętności dotyczących przyjaźni.

Nawiązywanie relacji z innymi osobami ze spectrum autyzmu

Wspieranie nastolatka jest kluczowe, aby miał możliwość rozwinięcia interakcji społecznych. Czynniki, które pozytywnie wpływają na odbiór osoby ze spectrum autyzmu to odpowiedni strój, higiena. Często zaniedbanie tych czynników jest powodem wyśmiewania przez rówieśników. Systematyczne ćwiczenie i analizowanie sytuacji społecznych, umiejętność rozwijania konfliktów, pomaga w codziennym życiu i relacjach. Co więcej, buduje to samoocenę i pomaga kontrolować emocje. Osoby ze spectrum autyzmu mogą poznawać ludzi i zawierać przyjaźnie w różnego rodzaju stowarzyszeniach, grupach. Wpływa to pozytywnie na ich samopoczucie i samoocenę, a co więcej jest dobrą okazją do spędzania czasu z ludźmi. Również internet daje możliwość poznania nowych osób. Mogą rozwijać znajomości, dzielić się swoimi doświadczeniami bez tłumy i stresu. Osoby z autyzmem żyją w otoczeniu, w którym większość osób posiada partnera, co budzi w nich jeszcze większe poczucie samotności i odrzucenia. Mają problem z prowadzeniem rozmów i flirtowaniem, są szczerze i bezgraniczne podczas spotkania z drugim człowiekiem. Zdarza się, że osoba ze spectrum autyzmu chce zachować partnera tylko dla siebie. Szybko staje się zazdrosna, nie akceptuje jego przyjaciół, wymusza rezygnację z życia towarzyskiego, co prowadzi do nieporozumień. Osoby z autyzmem są mocno przywiązane do swego stylu życia i trudno im pójść na jakikolwiek kompromis (E.Sobocho, D. Wolska, 2018). Odczuwają chęć posiadania stałego partnera, jednak myśl o tym, że mieliby spędzić razem całe życie, wydaje się im niemożliwe. Posiadanie dziecka jest również problematycznym zadaniem. Zmiany, elastyczność i potrzeby dziecka są problemem dla osób ze spectrum autyzmu.

Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Praca zawodowa w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną pełni szczególną funkcję, nie wiąże się wyłącznie ze źródłem środków finansowych niezbędnych do życia, ale jest dobrym sposobem rehabilitacji. Niemniej jednak, osoby te, mierzą się z wieloma problemami w sferze zawodowej. Aktywność zawodowa w Polsce osób z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo niska. W 2017 roku wyniosła 28,9% (E. Sobocho, M. Pietrzak, 2020), a wskaźnik zatrudnienia jest jednym z najniższych w Europie (E. Sobocho, M. Pietrzak, 2020, za: Rymasza, 2013). Dane te są bardzo zatrważające i w sposób destrukcyjny wpływają na tę grupę. Każdy człowiek pragnie realizować się zawodowo, a dla osób z niepełnosprawnością jest to szczególnie ważne. Mimo pojawienia się w Polsce szkół przysposabiających do pracy sytuacja osób niepełnosprawnych nie polepszyła się. Osoby te mają nadal problem

z podjęciem pracy, a sprawdzają się bardzo dobrze na stanowiskach pomocniczych lub w pracy precyzyjnej (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020). Uczestniczą w zajęciach aktywizacji zawodowej, ale tylko co piąta osoba pracuje. Praca jest swego rodzaju terapią oraz pomaga w budowaniu własnej samooceny, zwalcza monotonię. Aktywność zawodowa służy przeciwdziałaniu izolacji i wykluczeniu społecznemu, na które osoby z spectrum autyzmu szczególnie narażone. (E.Sobocha, D. Wolska, 2018). Narażone są na dyskryminacje ze strony współpracowników, pracodawców i otoczenia zewnętrznego. Podjęcie pracy wpływa na ich samoocenę, poczucie własnej wartości i daje możliwość kontaktów międzyludzkich. Osoby z lekką niepełnosprawnością są postawione w lepszej sytuacji niż osoby niepełnosprawne w stopniu umiarkowanym. To one kończą szkoły zawodowe i mają szanse na samodzielną pracę. Osoby z niepełnosprawnością umiarkowaną zależne są od drugiego człowieka, potrzebują wsparcia- wykonują najczęściej zawody „pomocnicze”. Ograniczenia wykonywanej pracy wynikają głównie z trudności w komunikowaniu się, tj. rozumieniu i byciu rozumianym (85% osób mających tego typu trudności stwierdziło ograniczenie rodzaju pracy), zapamiętywaniu, koncentrowaniu się (78% osób wskazało na ten typ problemu) (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020, za: GUS, 2012).

Z biegiem lat pracodawcy coraz bardziej są chętni do zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Społeczeństwo staje się bardziej otwarte. Pracodawcy mają możliwość korzystania z różnego rodzaju dofinansowań i wsparć. Pomagają w tym projekty unijne. Jednak bardzo często spotykana jest ogólna niechęć i negatywne postrzeganie osób niepełnosprawnych. Pracodawcy nie są odpowiednio przygotowywani do ich zatrudniania. W niektórych państwach UE osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest wspierana przez tzw. „trenera pracy wspomagającej”. Trener pracy pomaga osobie niepełnosprawnej intelektualnie znaleźć pracę i nauczyć się dobrze wykonywać swoje obowiązki (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020, za: Abramowska, Tłoczowska, 2007), w Polsce niestety nie jest to zbyt rozprzestrzenione. Pracodawcy i pracownicy często narażeni są na różnego rodzaju problemy i trudności w rozwiązywaniu ich. Obecne są również stereotypy m.in. dotyczące wydajności pracy, a przecież osoby te mają dużą motywację do pracy, wykonują ją rzetelnie i dokładnie.

Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy

Formy aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych i edukacji włączającej są bardzo różne. Uczniowie ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 3 w Krakowie oraz studenci Instytutu Geografii i Gospodarki przestrzennej UJ wzięli udział w badaniu. Przeprowadzono sondaż (wywiad ankietarski osobisty) w sklepach na terenie Krakowa, który dotyczył barier i szans współpracy osób w normie intelektualnej i osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykazał on, że w edukacji włączającej najważniejsza jest świadomość społeczeństwa. Studenci i uczniowie skupili się na wspólnych zainteresowaniach i sposobach funkcjonowania. Wzmocniło to ich relacje, zbliżyli się do siebie, motywowali wzajemnie i pomagali w różnych

problemach. Działanie to było przejawem inkluzji społecznej, która ma na celu: dążenie do zapewnienia osobom zagrożonym wykluczeniem zasobów dających ograniczenie pełnego uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecznym oraz publicznym (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020). Każdy z nas ma możliwość i szanse zmieniać poglądy innych dotyczące pracy zawodowej osób z niepełnosprawnością. Zajęcia uczniów z SOSW nr 3 i studentów oparte były na komunikacji oraz nauczaniu praktycznym. Zajęcia podzielone były na trzy etapy:

1. Zajęcia w szkole- trening umiejętności społecznych; problematyczne dla osób z NI było dostosowanie się do reguł, potrzebowały czasu, aby zrozumieć sytuacji społeczną, wymagały pomocy w reagowaniu. Celem było: rozwijanie komunikacji, samokontroli, świadomość celów i cech, norm, odpowiednie zachowania do zachować społecznych.
2. Zajęcia w szkole- trening współpracy, podejmowanie działań- wzajemna rozmowa, student wspiera rówieśnika z NI.
3. Wspólne działanie w przestrzeni społecznej i publicznej- (uniwersytety, muzea, teatr, ośrodki kultury). Etap ten nastawiony był na zrozumienie sytuacji niepełnosprawnych rówieśników. Rozmowa na temat potrzeb, wyznaczanie możliwości- poznanie się i rozumienie (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020).

Aktywność zawodowa w życiu osób z niepełnosprawnością jest czynnikiem integrującym tę grupę z pozostałą częścią społeczeństwa. Osoby niepełnosprawne, nim zaistnieją na rynku pracy, muszą przezwyciężyć wiele barier – muszą wyjść z domu, przemieścić się, zdobyć wiedzę, kompetencje (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020, za: Woźniak, 2007). Według J. Jerg (za: Szafranek, Halicki, 2016), warto wypracować takie podejście względem osób niepełnosprawnych, które pozwoli we wszystkich dziedzinach życia przestrzegać zasady równości szans. Wpływa to na ich samoocenę i poczucie przynależności do danego społeczeństwa. Aktywizacja zawodowa, zatrudnienie wspomagane powinny być popularyzowane wśród potencjalnych pracowników, czyli osób z wszelkiego rodzaju dysfunkcjami, ale przede wszystkim – wśród pracodawców (E. Sobocha, M. Pietrzak, 2020, za: Włodarska-Zoła, 2007).

Osoby niepełnosprawne przez kontakt z innymi osobami budują swoje własne poczucie „ja” oraz poczucie przynależności do danych grup i społeczeństwa. Współpraca prowadzi do łamania powstałych stereotypów i uprzedzeń. Ważne jest odpowiednie przygotowanie pracodawcy i pracowników, aby poznali oni możliwości osób niepełnosprawnych we wspólnej współpracy.

Inicjatywy społeczne rodziców

Działania rodziców osób z niepełnosprawnością, którym szczególnie zależy na przyszłości ich dzieci są bardzo znaczące. Rodzice wykazują szczególną aktywność w szukaniu nowej rzeczywistości dla swoich dzieci. Przede wszystkim zależy im na powstawaniu miejsc do życia i pracy dla dorosłych osób niepełnosprawnych, by ich dzieci uniknęły spędzenia dorosłego życia w zakładach zamkniętych, które izolują od

środowiska. Główną siłą sprawczą w drodze do poprawy jakości dorosłego życia osób niepełnosprawnych, jest niesamowita determinacja ich rodziców i opiekunów prawnych. To dzięki nim powstało wiele miejsc oferujących pracę i opiekę dorosłym osobom niepełnosprawnym. Wśród wielu cennych inicjatyw społecznych możemy wyróżnić działalność różnych stowarzyszeń, fundacji, klubów, świetlic, wspólnot, domów środowiskowych czy zakładów aktywizacji zawodowej. Takie działalności zaistniały zarówno w Europie jak i w innych państwach na całym świecie (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016).

Stowarzyszenia

Polska może pochwalić się działalnością Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU). PSOUU powstało z inicjatywy rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Pragnęli oni stworzyć nowe miejsce dla swoich dzieci, w którym będą warunki do rozwoju poznawczego, fizycznego i społecznego, skupionego na samodzielności, niezależności i aktywnym życiu w społeczeństwie. Stowarzyszenie ma pomagać zarówno osobom niepełnosprawnym intelektualnie, jak i ich rodzinom. Działalność stowarzyszenia obejmuje: ośrodki lub punkty wczesnej interwencji, OREW (Ośrodki Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawcze), ŚDS (Środowiskowe Domy Samopomocy), WTZ (Warsztaty Terapii Zajęciowej), Centra DZWONI (Centra Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób Niepełnosprawnych Intelektualnie), ZAZ (Zakłady Aktywności Zawodowej), Dienne Centra Aktywności zawodowej. Ponadto PSOUU organizuje również szkolenia, sympozja i konferencje, wydaje liczne broszury, filmy szkoleniowe, książki oraz kwartalnik „Społeczeństwo dla wszystkich” (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, za: <http://www.psouu.org.pl>). Podobną działalnością założoną w Wielkiej Brytanii jest Królewskie Stowarzyszenie Mencap. Założycielką stowarzyszenia jest Judy Fryd, matka niepełnosprawnego intelektualnie dziecka, która szukała miejsca do jego edukacji i wychowania. Pierwotnie stowarzyszenie miało nazwę: Narodowe Stowarzyszenie Rodziców Dzieci Upośledzonych (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, za: <http://www.mencap.org.uk/about-us/our-history>). Głównym obszarem działań Mencap jest propagowanie równouprawnienia, stworzenie lepszych warunków do życia i pracy, walka ze stereotypami i z uprzedzeniami, pomoc prawna dla jednostek z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin. Jednak skupia się on na różnych formach działalności: serwis rzecznictwa, serwis mieszkaniowy, edukacja, praca, wypoczynek, wsparcie, gateway award, które zajmują się: (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, za: <http://www.ace-ed.org.uk/>).

- *Serwis rzecznictwa*- oferuje pomoc i wsparcie osobom niepełnosprawnym, w zakresie edukacji, komunikacji interpersonalnej, budowania pewności siebie, czy wiedzy potrzebnej do zwiększenia bezpieczeństwa. Podopieczni mają zapewnione m.in.: opiekę zdrowotną i społeczną, zatrudnienie, mieszkanie, wypoczynek, bezpieczeństwo osobiste (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, za: <http://www.mencap.org.uk/>).

- *Serwis mieszkaniowy*- zapewnia pomoc w dostosowaniu opcji mieszkaniowych do specyficznych potrzeb osób niepełnosprawnych (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, za <http://www.glh.org.uk/>).
- *Edukacja*- stowarzyszenie posiada centrum działania, które umożliwia zdobycie wykształcenia dorosłym osobom, które nie skończyły szkoły. Wspiera także nabywanie umiejętności osobistych oraz kompetencji komunikacyjnych, przez udział we wszystkich dziedzinach życia społecznego oraz pracy w grupach rówieśniczych.
- *Praca*- Mencap zajmuje się zatrudnieniem (szkolenia, staże, informacje dotyczące płatnej pracy, jej poszukiwania), a także organizuje szkolenia, przeznaczone dla przyszłych pracodawców osób niepełnosprawnych (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, za: <http://www.mencap.org.uk/employment>).
- *Wypoczynek*- stowarzyszenie pomaga zorganizować różne formy zajęć społecznych i rekreacyjnych. Oferuje specjalne projekty takie jak: wycieczki, rejsy, wyjścia do różnych miejsc publicznych.
- *Wsparcie*- ten pakiet oferuje elastyczną pomoc dla zarówno dzieci jak i dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie, a nawet dla ich rodzin i opiekunów. Pomoc ta obejmuje różne usługi specjalistyczne, pomoc rodzicom mającym trudności w wychowaniu dzieci oraz pomoc w sytuacjach związanych z chorobą, urlopem, wyjazdem czy kontaktem ze służbą zdrowia.
- *Gateway Award* to projekt, który łączy większość obszarów działalności stowarzyszenia, ale ma większy, europejski zakres. Kluby Gateway powstające na bazie tego projektu, są skupione na organizacji czasu wolnego dla jednostek niepełnosprawnych, oferują różne zajęcia, głównie sportowe (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016).

Stowarzyszenie zajmuje się również wydawaniem magazynów, dwumiesięczników „Viewpoint”, broszur dotyczących różnych dziedzin życia (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: <https://www.mencap.org.uk/news/viewpoint-magazine>). Ważną rolę odgrywa również wolontariat. Mencap profesjonalnie przygotowuje wolontariuszy, w tym również osoby niepełnosprawne. Każda chętna osoba, może dołączyć do zespołu i pomagać w działalności stowarzyszenia. Mencap jest bardzo dobrze zorganizowanym miejscem dla osób dorosłych z niepełnosprawnością, który ma naprawdę wiele do zaoferowania (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016).

Gospodarstwa terapeutyczne

Farmy, czyli gospodarstwa terapeutyczne stanowią miejsce pobytu stałego lub miejsce, w którym osoby z niepełnosprawnością pracują oraz są objęte terapią i rehabilitacją. Są one najczęstszą formą inicjatyw społecznych rodziców. Takie farmy zazwyczaj znajdują się w środowisku wiejskim, co daje mieszkańcom poczucie bezpieczeństwa oraz większą stabilizację. Na wsi można wykorzystać bliski kontakt z naturą w terapii, np. poprzez animoterapię czy hortikuloterapię (ogrodoterapia).

Powstawanie farm powodują wzrost liczby ekologicznych gospodarstw, a także spadek bezrobocia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Ogromną zaletą farm, umożliwiających pracę osobom z niepełnosprawnością jest wsparcie autonomii w różnorodnych działaniach oraz ich całkowita inkluzja (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: M. Loche, 2011). W Wielkiej Brytanii z inicjatywy ojca dziecka z autyzmem powstał tzw. Ogród Motyla- The Butterfly Garden. Ten projekt jest zarówno edukacyjny, terapeutyczny, jak i rekreacyjny. Początkowo miał opierać się tylko na ogrodnictwie, jednak aktualnie ma w swojej ofercie również inne formy terapii i działalności, takie jak: sztuka, muzyka, rzemiosło, stolarstwo. Głównym celem Ogródu Motyla jest poprawa jakości życia osób niepełnosprawnych, ludzi izolowanych społecznie lub osób ze złym stanem zdrowia. Farma jest miejscem bezpiecznym i przyjaznym, w którym możliwe jest nabywanie nowych umiejętności oraz rozwinięcie nowych zdolności. Dzięki czemu osoby niepełnosprawne mogą stawać się bardziej samodzielne i niezależne (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: <http://www.thrive.org.uk/>). „Przykładem polskiej inicjatywy społecznej jest powołanie do życia Fundacji Wspólnota Nadziei, której celem było utworzenie i prowadzenie Centrum Nauki i Życia „Farma”, ośrodka pobytu stałego, pracy, terapii i rehabilitacji oraz rekreacji dla dorosłych osób z autyzmem. Jest to projekt nowatorski, pierwszy w Polsce i Europie środkowo-wschodniej, skierowany do osób z autyzmem” (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016, s.222). Farma Życia to model wspólnot wiejskich, w których osoby z autyzmem mogą prowadzić samodzielne życie, poprzez podjęcie pracy, czy wypoczywanie w warunkach dostosowanych do ich zaburzeń (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: <http://farma.org.pl/>). Fundacja prowadzi specjalistyczne usługi opiekuńcze, terapie i rehabilitacje oraz edukację osób z autyzmem, organizuje wsparcie dla tych osób i ich rodzin, a także propaguje wiedzę na temat autyzmu, organizuje imprezy charytatywne, koncerty i wiele innych akcji. Dużym atutem farmy jest ogromna, opisana wyżej, różnorodność realizowanych projektów. Osoby z autyzmem różnią się od siebie, każda osoba jest inna, ma inne potrzeby i umiejętności. Dlatego dla jednej grupy istnieje możliwość szkolenia zawodowego oraz pomoc w wejściu na otwarty rynek pracy, ale jest również grupa osób, której zapewnia się pracę w warunkach chronionych, a nawet rehabilitację z elementami pracy. Istnieje również grupa osób, która przede wszystkim wymaga usług pielęgnacyjnych, opiekuńczych oraz pomocy w samodzielnym życiu codziennym, które Farma Życia w pełni oferuje (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: <http://farma.org.pl/>). Fundacja stworzyła również projekt, który zajmuje się aktywizowaniem społecznym i zawodowym dorosłych osób z autyzmem- „Partnerstwo dla Rain Mana- Rain Man dla Partnerstwa”. W ramach niego utworzone zostało pierwsze w Polsce modelowe przedsiębiorstwo społeczne. Innym projektem fundacji była też „Organizacja modelu wsparcia w dziedzinie zatrudnienia osób dorosłych z autyzmem”. W ramach niego osobom z autyzmem zaoferowano praktyczne szkolenia, pomoc w znalezieniu i utrzymaniu pracy, a także profesjonalne doradztwo zawodowe. Jeszcze jednym, wartym uwagi przykładem jest- „Strategia na

życie – integracja zawodowa i społeczna osób z autyzmem”. Miał on na celu aktywizację i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: M. Wysogład). W Stanach Zjednoczonych powstało wiele projektów społecznych przeznaczonych dla osób niepełnosprawnych intelektualnie. Jednym z nich jest farma „Mandy’s Special Farm”, założona z inicjatywy rodziców kobiety z autyzmem. Nazwa farmy powstała od zdrobnienia imienia ich córki Amandy. Jest to prywatna organizacja non-profit, przeznaczona dla dorosłych kobiet z autyzmem, która ma im zapewniać wysokiej jakości opiekę. Jej szeroka działalność obejmuje również warsztaty edukacyjno-rehabilitacyjne, dla osób, które nie mieszkają na jej terenie. Farma posiada wiele zwierząt: kozy, kury, alpaki, indyki, koty, psy i konie, a także duży ogród organiczny, sad, pastwiska, a nawet kryty basen terapeutyczny. Liczne programy prowadzone na farmie to: jeździectwo, opieka nad zwierzętami, rekreacja (w tym pływanie, spacer, jazda na rowerze), nauka życia w społecznej wspólnocie (wycieczki, poznanie nowych ludzi, prowadzenie ogrodów), rolnictwo, sztuki plastyczne, wolontariat (w innych ogrodach, poza farmą) (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: <http://mandysfarm.org/>).

Zalety działalności gospodarstw terapeutycznych oraz stowarzyszeń

Zakładanie gospodarstw terapeutycznych jest szansą na reaktywację dawnych gospodarstw rodzinnych. Wspólne zamieszkiwanie takich farm stanowi inną jakość życia, lepszą niż instytucjonalne formy pobytu. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością zwiększają tam swoje kompetencje komunikacyjne, nabywają umiejętność organizowania dnia pod kątem obowiązków, uczą się celowości swojego działania, ćwiczą nowe umiejętności oraz wzbogacają swoją emocjonalność dzięki kontaktowi ze zwierzętami (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016 [za]: A. Perzanowska, 2007) Model funkcjonowania farm umożliwia podopiecznym prowadzenie samodzielnego życia. Istotne jest to, że mogą tam rozwijać zdolności do pracy, wypoczynku oraz umiejętności spędzania wolnego czasu. Uczestnicy projektów mają prawo do podejmowania osobistych decyzji samodzielnie, z poszanowaniem praw do informacji, prywatności korespondencji i zmiany aktywności własnej (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016).

Gospodarstwa terapeutyczne, stowarzyszenia i różne fundacje to miejsca, w których niepełnosprawne osoby dorosłe, mają szansę na godne życie, otrzymują odpowiednią opiekę, mają zapewnione wiele usług specjalistycznych oraz atrakcji. Rodzice zapisując swoje dorosłe dzieci do takich organizacji lub stowarzyszeń mogą być spokojni, ponieważ są to miejsca, które zazwyczaj zakładają osoby, które były lub są w tej samej sytuacji co oni i wkładają całe swoje serce w organizacje takich miejsc (E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłós, 2016).

Zakończenie

W tym artykule skupiliśmy się na trzech publikacjach o dorosłości osób z niepełnosprawnością, które opisywały ich aktywność zawodową, która jest również formą terapii, problemy z nią związane oraz podejście pracodawców, którzy coraz chętniej zatrudniają te osoby. Poruszają one również kwestie dotyczące dorastania

osób niepełnosprawnych i z autyzmem, które nie jest dla nich proste. Często właśnie wtedy uświadamiają sobie, że są inni, zauważają, że ludzie ich odrzucają i unikają. Kontakty interpersonalne również sprawiają im trudności, a nawiązywanie przyjaźni nie raz wydaje się być niemożliwe, pomimo wielkiego pragnienia ich tworzenia. Tak samo jest z tworzeniem relacji partnerskich. Ważną kwestią jest również społeczna inicjatywa rodziców, dzięki której powstało wiele stowarzyszeń, fundacji i gospodarstw terapeutycznych, które niosą efektywną pomoc i wsparcie dla dorosłych osób z niepełnosprawnością.

Abstract

The article presents adulthood of intellectually disabled people or autism spectrum disorder, their professional activity which is also a rehabilitation. More and more employers employ disabled people. Adolescence, its influence, interpersonal contacts and partnerships are really important in adult life of people with the autism spectrum. There are also many places for adult disabled persons, which are open thanks to parents of disabled people. They run therapeutic farms, associations, foundations, which offer a good life, autonomy, rehabilitation and medical care.

Bibliografia

- Abramowska, B.E., Tłoczowska, D. (2007). *Nauka i praca osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kołobrzeg: PSOUU. Pozyskano z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/container/publikacje/edukacja/nauka%20i%20praca%20osob%20z%20niepelnosprawnoscia%20intelektualna.pdf>
- GUS.(2012). *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w 2011 r.* Warszawa:Pozyskano z:
- Kossewska, J. i Bryniarska, A. (2017). *Adults with HF-ASD in loving relationships. A research report*. Annales Universitates Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica X.
- Lohe M., *Gospodarstwo rolne – idealne miejsce życia dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie*, [w]: „Wspólne tematy” nr 10/2011, s. 28-36 [w]: Sobocha E., Nałęcz-Kłos E., *Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie*.
- Preißmann, C. (2017). *Zespół Aspergera*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sobocha E., Nałęcz-Kłos E., *Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie* [w]: Włodek E., Mirski A. (red), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków, 2016.
- Szafranek, A., Halicki, J. (2016). *Wybrane aspekty inkluzji społecznej*. W: M. Halicka, J. Halicki, K. Czykiera (red.), *Niepełnosprawność. Poznać, przeżyć, zrozumieć*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 151–164.
- Perzanowska A., *Farma Życia – stan aktualny i plany na przyszłość* [w]: „Autyzm” nr 6/2007, s. 36-3 [w]: Sobocha E., Nałęcz-Kłos E., *Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie*.
- Pietrzak M., Sobocha E., *Kompetencje społeczne a możliwości aktywizacji zawodowej na otwartym rynku pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w]: *Przedsiębiorczość - Edukacja*. - 2019, Vol. 15, nr 2, s. 94-104.

- Włodarska-Zoła, L. (2017). *Aktywność zawodowa jako forma rehabilitacji*. Edukacja – Technika – Informatyka nr 2/20, www.eti.rzeszow.pl
- Wolska D., Sobocha E., *Edukacja do dorosłości osób z autyzmem*, [w]: Edukacja. - 2018, nr 3, s. 44-53.
- Woźniak, Z. (2007). *Główne bariery aktywności zawodowej osób z ograniczoną sprawnością*. W: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*. Warszawa: Academica Wydawnictwo WSPW, 69–84.
- Wysogład M., *Farma Życia jako ośrodek pracy i terapii osób dorosłych z autyzmem*, praca dyplomowa pod kierunkiem, L. Woszczka, Chrzanów 2007, s. 22-36 [w]: Sobocha E., Nałęcz-Kłos E., *Potencjał inicjatyw społecznych rodziców – kluczem do godnego życia jednostki niepełnosprawnej intelektualnie we współczesnym świecie*.

Netografia

- <http://www.mencap.org.uk/about-us/our-history> [dostęp: 10.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016.
- <http://www.psouu.org.pl/> [dostęp: 10.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://www.ace-ed.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://www.mencap.org.uk/> [dostęp: 12.05.2015]. W: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://www.mencap.org.uk/employment> [dostęp: 12.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://www.glh.org.uk/> [dostęp: 12.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <https://www.mencap.org.uk/news/viewpoint-magazine> [dostęp: 12.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://www.thrive.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://farma.org.pl/> [dostęp: 10.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- <http://mandysfarm.org/> [dostęp: 8.05.2015] w: E. Sobocha, E. Nałęcz-Kłos, 2016).
- Wywiad przeprowadzony z Chisem Evansem, <http://www.thrive.org.uk/> [dostęp: 10.05.2015].

Emilia Dańczura
Pedagogika specjalna, II rok
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

OBLICZA AUTORYTETÓW INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W PERCEPCJI STUDENTEK II ROKU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Szanowni Nauczyciele Akademicy!

Radość, zniecierpliwienie, stres, podekscytowanie - to jedne z wielu odczuć, które towarzyszyły nam, świeżo upieczonym studentkom pedagogiki specjalnej tuż przed oficjalnym rozpoczęciem zajęć. Miałyśmy mnóstwo spostrzeżeń, wątpliwości i pytań związanych z samą organizacją roku akademickiego czy kierunkiem studiów. Przypominamy też – dzieliłyśmy się anegdotami, które od lat krążą po korytarzach Instytutu, ale tylko po to, by w kolejnych miesiącach w kontaktach z Wami, Pracownikami Naukowymi i Naukowo-Dydaktycznymi, weryfikować zdobyte informacje.

Mimo, że aktualnie kształcenie odbywa się w warunkach wirtualnych, a w ścianach IPS-u spędziłyśmy zaledwie semestr, chciałybyśmy podzielić się dotychczasowymi refleksjami związanymi z tym miejscem, a ściślej mówiąc z refleksjami o Was - twórcach tego miejsca. Wy, spełniając się w roli naukowców i wychowawców kształcicie przyszłych pedagogów specjalnych, a Wasze poczynania naukowe oraz osobowość w ogóle jest dla nas inspiracją.

Problematykę autorytetu nauczyciela poruszano niejednokrotnie w wielu publikacjach związanych z profesją pedagogiczną. Pojęcie to pochodzi z j. łacińskiego i oznacza wpływ osobisty, znaczenie, przywództwo i odpowiedzialność (J. F. Jacko 2007, s. 130). Współcześnie termin ten nie jest jednak pojęciem jednoznacznym. W "Elementarnych pojęciach pedagogiki społecznej i pracy socjalnej" K. Ostrowska (1999, s. 27) ujmuje autorytet trojako:

- jako osobę lub instytucję zajmującą wysoką pozycję w hierarchii, dysponującą władzą i wydającą polecenia, rozkazy, nakazy i zakazy;
- termin odnoszący się do opinii wywieranej przez większą liczbę członków społeczności, traktowanej jako wzór do naśladowania;
- jako osobę, grupę lub instytucję, odznaczającą się kompetencją, tj. wiedzą i umiejętnościami w jakiejś dziedzinie.

Choć w każdym z tych trzech przypadków zagadnienie autorytetu ściśle wiąże się z uznaniem, w kontekście zawodu nauczyciela akademickiego to ten ostatni wymiar nabiera ogromnego znaczenia. Zgodnie z prawem o szkolnictwie wyższym do głównych zadań i obowiązków pracowników naukowo-dydaktycznych, oprócz troski o własny rozwój zawodowy oraz aktywne uczestnictwo w życiu uczelni,

należy przede wszystkim kształcenie i wychowywanie studentów (Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365). Nie ma wątpliwości, że kadra akademicka nieustannie przekazuje, weryfikuje oraz dzieli się wiedzą ze studentami, jednak nie tylko w ten sposób buduje swój autorytet (M. Wiśniewska, <http://repozytorium.ukw.edu.pl>). Współcześnie bowiem w obliczu kryzysu cywilizacji związanego z wszechobecną technicyzacją, komercjalizacją życia społecznego oraz licznymi konfliktami i problemami o charakterze globalnym (G. Zuk 2016, s. 191) młodzież akademicka bardzo potrzebuje kogoś, kogo warto naśladować. Nauczyciel akademicki za sprawą własnej mądrości, wysokiej kultury i moralności może stać się ich osobistym przewodnikiem w wyznaczaniu celów zawodowych i życiowych. Jest to niezwykle istotne dla przyszłego pedagoga specjalnego, który jest powołany do „realizowania w człowieku człowieka” (J. Doroszevska 1989, s. 32).

Obserwując specyfikę pracy Instytutu Pedagogiki Specjalnej, można pokusić się o stwierdzenie, że powyższe słowa dotyczą tamtejszej kadry naukowej, co znajduje potwierdzenie w opiniach młodzieży akademickiej. „Dzięki zaangażowaniu prowadzących, intensywnie się rozwijamy w kierunku autentyczności”- mówi jedna ze studentek, Monika Bugajska. „Taką osobą jest na chociażby doktor Elżbieta Lubińska-Kościółek. Dysponuje ogromną wiedzą, doświadczeniem i wrażliwością, a przy tym potrafi dostrzegać wyjątkowość społecznie wykluczonych”. Niezwykła atmosfera Instytutu tworzona przez nieprzeciętnych dydaktyków rzeczywiście wydaje się szczególna, bo od samego początku nie ma w niej miejsca na podziały, a przywracanie godności ludziom z niepełnosprawnością staje się bezsporne. Widać to chociażby na poziomie przedstawiania terminologii z zakresu pedagogiki specjalnej. Na ćwiczeniach i wykładach odchodzi się od stygmatyzujących określeń typu „niedorozwój umysłowy”, „upośledzenie umysłowe”, a punkt ciężkości samej niepełnosprawności przenoszony jest z cech organicznych osoby na środowisko, które w wyniku interakcji wprawia osobę w ten specyficzny stan funkcjonowania. Takie podejście sprzyja zdobywaniu wiadomości oraz umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i nauk przyrodniczych, co dostrzegają i doceniają sami studenci. „Alternatywne i wspomagające metody komunikacji, psychologia kliniczna czy diagnoza w pedagogice specjalnej to tylko przykłady przedmiotów, świadczących o wielokierunkowości instytutu” - mówi Weronika Dziubek. „Choć wiem, że dużo przede mną, już wiele się dowiedziałam. Doktor Anna Bombińska-Domżał na przykład na zajęciach, pokazując nam inne, nowe światy komunikacji, a ja zrozumiałam, że to naprawdę ważne, by od samego początku stwarzać osobom z niepełnosprawnościami możliwość do wyrażania własnych myśli, potrzeb i uczuć. Profesor Sławomir Olszewski z kolei uświadomił mi, jak ważne jest zadawanie pytań „dlaczego” i „po co” przed podejmowaniem jakichkolwiek działań diagnostycznych i terapeutycznych. Natomiast dzięki klarownym i obrazowym tłumaczeniom magister Izabeli Glac, zdobyłam ogólny ogląd na psychologię kliniczną. Co ciekawe, wszystkie te przedmioty w mojej głowie łączą się w pewną całość i mam nadzieję wykorzystać to w przyszłości.”. Innej studentce, Agnieszce Brzozowskiej,

szczególnie zapadły w pamięć zajęcia z profesorem Danutą Wolską. Jak mówi, jest: “pod wrażeniem, w jak piękny sposób [ona] patrzy na człowieka i dzieli się własnym doświadczeniem. Słuchając historii o jej podopiecznych, zrozumiałam, jak ważna jest refleksja nauczyciela nad tożsamością wychowanków, którzy mają prawo do szczęścia, do odnalezienia się w tej rzeczywistości. To my musimy im pomóc”. W kontekście powyższych słów, dostrzec można podmiotowy charakter całego procesu edukacyjnego, ukierunkowujący na rozwój zgodny z humanistycznym duchem Instytutu. Przy tej okazji, warto na chwilę zatrzymać się nad łatwością adaptacji do przestrzeni akademickiej uniwersytetu. Studentka Katarzyna Kuba tak wypowiada się na temat: “Na edukacji zdrowotnej i seksualnej bardzo ceniłam dyskusje i zadania, które wykonywaliśmy pod okiem Pani profesor Eweliny Sobochy. Myślę, że to głównie jej życzliwość i zdyscyplinowanie powodowały, że chętnie się odzywałam, choć zazwyczaj nie lubię tego robić”. Widać więc, że kluczem do aktywności młodzieży akademickiej, jest dialog oparty na wymianie poglądów, pomysłów i oczekiwań, a także wzajemna akceptacja. Punktem zapoczątkowania tego procesu jest jednak sam nauczyciel.

Warunki budowania własnego autorytetu ściśle wiążą się z posiadaniem rzetelnej wiedzy o człowieku i jego psychice oraz dużych pokładach dobroci, wrażliwości oraz wiarygodności (Z. Mysłakowski 1964, s. 394-395). Te dyspozycje, jak zauważają studenci, można wyczuć już w pierwszych kontaktach z nauczycielami akademickimi Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Jak wspomina Kamila Głowacka: “na konwersatorium z technik socjoterapeutycznych czułam się swobodnie głównie za sprawą optymizmu doktor Katarzyny Pająk. Jej uwagi związane z zajęciami, które każda z nas przeprowadzała, były konstruktywne, a ja wiele wyniosłam z tych zajęć”. Podobne spostrzeżenia ma na temat języka migowego: “Odpowiadała mi zaproponowana przez magister Malwinę Koczeń różnorodność słownictwa i ćwiczeń. Widać było, że prowadząca chciała nas szczerze zainteresować zarówno językiem jak i kulturą Głuchych. Do tego była bardzo ciepła do takiego stopnia, że jedyne czego żałuję, to fakt, że konserwatoria odbywały się w sposób wirtualny”. Równie pozytywnym odbiorem w oczach Katarzyny Adamczyk cieszy się doktor Marta Krupska: “Ona] zaraża empatią i radością. Na jednych z ostatnich ćwiczeń audytoryjnych z pedagogiki ogólnej dyskutowaliśmy o pedagogice serca Marii Łopatkowej, ale te spotkania miały właśnie taki charakter - za każdym razem można było poczuć swoją wartość, potencjał. To żywe zainteresowanie nami było czymś tak autentycznym. Myślę, że w takim oddawaniu się powołaniu i służbie można odnaleźć prawdziwą satysfakcję”. Powyższe uwagi na temat konkretnych prowadzących, udowadniają, jak duży szacunkiem i uznaniem są obdarzani. Stają się przy tym swoistymi przewodnikami studentów, kształtującymi u nich umiejętność samodzielnego studiowania, istotą którego jest “harmonijny rozwój własnej indywidualności oraz uzdolnień, nacechowany konstruowaniem nowych idei i poglądów” (J. Świrko-Pilipczuk 2014, s. 197). Przekłada się to u nich na m.in.

podejmowanie różnorodnych inicjatyw wykraczających poza formalny tok studiów⁹ czy aktywne członkostwo w kołach naukowych. Jedna ze studentek, Anna Wójcik dzieląc się spostrzeżeniami na temat doktor Małgorzaty Trojańskiej, zaznacza, jak dobry kontakt ma ona ze swoimi uczniami. "Myślę, że to przez aktywność, bezpośredniość i komunikatywność ma wśród nas ogromny autorytet. Pewnego dnia podeszła do nas korytarzu, informując, że potrzebuje wolontariuszy. Zgłosiło się większość roku i wcale nie musiała nas namawiać". W kontekście tej sytuacji wyraźnie widać, o dobrych relacjach ze studentami, decydują sami nauczyciele, którzy sami wykazują chęć wychodzenia z inicjatywą i dzielenia się dobrem.

Każdy młody nauczyciel opiera swój własny warsztat pracy na uprzednich doświadczeniach. Jak wynika z powyższych rozważań, Instytut Pedagogiki Specjalnej to niewątpliwie miejsce do tego przeznaczone. Proponowane podejście wybitnych talentów pedagogicznych Instytutu Pedagogiki Specjalnej przepełnione jest miłością i odpowiedzialnością za siebie, podopiecznych i swoich następców. Treści, postawy i umiejętności przez nich przekazywane istotnie wpływają na kompetencje, wrażliwość, myślenie przyszłego pokolenia nauczycieli. A za tym kryją się już tylko daleko idące zmiany - i drugi człowiek.

*Za głośno, za dużo, za szybko - świat jak za szkłem
Ten hałas, ta ilość, to wszystko omija mnie
Choć chodzę, ja błędzę, szukam - też szczęścia chcę
Czuję, że marzę, że mogę - Ty uwierz też
Choć czasem trzeba mi ręki, szkieł odpowiednich dopasowanych
Czasem trzeba nadziei, szczerych uśmiechów, prób nieudanych*

*szans potrzebuję - ściągają zlepięone kajdany
ran nie żałują, bo każdy z nas jest wybrany*
Emilia Dańczura

Abstract

The text in the above article is a tribute to every research and didactic worker, who with passion and sensitivity, shares true goodness with future special pedagogues. There is little doubt that the Institute of Special Needs Education in Cracow is a unique place. The first thing that is noticed about the space is the omnipresent soul of human dignity. However, the building of such humanistic values would not be possible without university teachers, who - due to their knowledge, experience and personality - become real authorities for academy youth. This is confirmed by second-year students of special pedagogy, who draw inspiration from their classes and

⁹ M. Wiśniewska, Ob. cit., s.69

lectures in the institute and develop themselves within the context of upcoming profession. Then that will let these young people to create an open, authentic reality, in which everybody deserves respect and happiness.

Bibliografia:

- Dalak D., Pilch T. (red.): *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 1999, Warszawa.
- Doroszewska J.: *Pedagogika specjalna. T.1, Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1989, Wrocław.
- Jacko J.F.: *Autorytet a kompetencje - perspektywa edukacyjna*, (w:) W. Maliszewski (red.): *Komunikacja społeczna a wartość edukacji. T. 1*, Wyd. Adam Marszałek, 2007, Toruń.
- Mysłakowski Z.: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności: studia filozofii i wychowania*, Wyd. Książka i Wiedza 1964, Warszawa.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.: *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. nr 164 poz. 1365,
- Świrko-Pilipczuk J.: *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów: raport z badań Teresy Bauman, Gdańsk 2011: [recenzja]*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 2, 2014 nr 2.
- Wiśniewska M.: *Tożsamość nauczyciela akademickiego*:
<http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1781/Malgorzata%20Wisniewska%20Tozsamosc%20nauczyciela%20akademickiego.pdf?sequence=1> [data dostępu: 5.02.2016].
- Zuk G.: *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2016, Lublin.

Magdalena Żelichowska
Pedagogika specjalna, II rok
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

OJCOSTWO DAWNIEJ I DZIŚ

„Jeden ojciec znaczy więcej niż stu nauczycieli.”

George Herbert

Wprowadzenie

Pojawienie się dziecka w rodzinie zawsze stanowi dużą zmianę w dotychczasowej rzeczywistości rodzinnej. Dwoje ludzi, zwykle małżeństwo, wchodzi wówczas w zupełnie nowe role społeczne, związane z wieloma obowiązkami i odpowiedzialnością – rolą matki i rolą ojca. Można powiedzieć, że role te przyjmują charakter dwupodmiotowości – wpływają zarówno na rozwój potomstwa, jak i na życie i zmiany rozwojowe u dorosłych (L. Bakiera, Ż. Stelter, 2010). O ile macierzyństwo jest tematem powszechnie znanym i analizowanym przez wielu badaczy, o tyle ojcostwo wciąż stanowi pewnego rodzaju temat poboczny. Z jednej strony – nie ma co się dziwić, skoro to właśnie między matką a dzieckiem rozwija się niesamowita więź, jeszcze przed narodzinami. Z drugiej jednak strony, wiele badań empirycznych udowodniło, że w wychowaniu i rozwoju dziecka istotna jest rola obojga rodziców. Na temat ojcostwa, jak również ogólnie pojmowanego rodzicielstwa, powstało wiele publikacji, których autorami są pracownicy Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, m.in. Aniela Korzon, Jolanta Baran, Katarzyna Plutecka, Monika Węglarz-Masłowska, Grażyna Aondo-Akaa czy Natalia Malik.

Role ojca od starożytności do współczesności

W starożytnej Grecji i Rzymie ojcu przypisywano rolę pana domu. To od niego zależało, jak będzie wyglądało życie rodziny, w jaki sposób zostaną wychowane dzieci, a także – co brzmi przerażająco – czy dziecko dostanie szansę życia, czy zostanie skazane na śmierć. Wyroki i decyzje ojca były niepodważalne. Mimo tego, że o losach dziecka decydował ojciec, nie sprawował on nad nim żadnej opieki – wybierał jedynie osoby, które będą sprawować pieczę nad edukacją i socjalizacją potomstwa (J. Berdzik, 2017). W średniowieczu w dalszym ciągu rolą ojca było dbanie o ciągłość pokoleniową rodziny, wychowanie i wykształcenie dziecka oraz przekazanie majątku dzieciom.

Kolejne epoki stanowiły pogłębianie autorytetu ojcowskiego, a następnie ograniczenie relacji ojca z rodziną, spowodowane industrializacją. Mężczyźni bowiem coraz częściej zaczęli podejmować pracę zarobkową, zwykle

w kopalniach, fabrykach i innych zakładach pracy, co utrudniało kontakty z rodziną i ojciec stał się praktycznie nieobecny w ich życiu. W XIX wieku nastąpiło swoiste odwrócenie ról – kobiety zaczęły odnosić pierwsze sukcesy zawodowe i uniezależnić się finansowo od mężów. Wskutek tego rola ojca nie ogranicza się już tylko do utrzymania rodziny czy podejmowania decyzji, ale coraz częściej w grę wchodzi zaangażowanie w życie dziecka i opieka nad nim. Obecne przemiany społeczno-kulturowe prowadzą do redefinicji roli ojca, a nawet kryzysu ojcostwa, przejawiającego się ścieraniem się tradycyjnego i współczesnego spojrzenia na ojcostwo (M. Lewicka, 2020).

Ojcostwo a macierzyństwo

W dzisiejszych czasach rodzicielstwo ojców uważa się za drugorzędne w stosunku do rodzicielstwa matki, szczególnie gdy mowa o dziecku małym. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być fakt, że ojcowie – w przeciwieństwie do matek – nie kochają dziecka bezwarunkowo. Aby zasłużyć na miłość ojca, dziecko musi spełnić pokładane w nim oczekiwania. Ojciec kocha zatem inaczej, ale właśnie tego oczekują od niego dzieci – miłości ojcowskiej, którą mogą zostać obdarzone tylko przez jedną konkretną osobę. Oprócz tego, ojcowie częściej dążą do utrzymania swojego autorytetu, przez co nie budują z dzieckiem tak silnej partnerskiej, czulej relacji, jak matki. Utrzymywanie autorytetu przez ojca wiąże się ze stosowaniem przez niego różnego rodzaju kar fizycznych, podczas gdy matka wykazuje się większą wyrozumiałością, a gdy już uzna, że dziecko powinno być ukarane, stosuje różnego rodzaju zakazy i nakazy (M. Masłowska, A. Michalczyk, 2017).

Współcześni ojcowie coraz częściej przyjmują role, które od wieków przypisywane były jedynie matkom: troskliwego rodzica, pełnoprawnego opiekuna, ojca zaangażowanego w życie rodzinne i wychowanie dziecka. Mimo to nadal spotykamy się jeszcze z sytuacjami, gdzie ojciec jako jedyny członek rodziny podejmuje pracę zarobkową i spędza z dzieckiem mało czasu. Silne zaangażowanie w sprawy zawodowe daje ojcu poczucie, że jest to jego sposób na poświęcenie się rodzinie (M. Lewicka, 2020).

Ojciec wobec dziecka z niepełnosprawnością

Przyjęcie wiadomości o niepełnosprawności dziecka pociąga za sobą szereg rozmaitych reakcji rodziców, a co za tym idzie – zmiany ich podejścia do wychowania i zachwianie równowagi realizowania roli matki i ojca (S. Młynarczyk, 2010). Ojciec zostaje odsunięty od opieki nad dzieckiem – albo z powodu strachu i niepewności o własne kompetencje, potrzebne do wychowywania dziecka z niepełnosprawnością, albo z powodu odtrącenia przez matkę dziecka, uważająca siebie za jedyną osobę, która potrafi właściwie zająć się swoim potomstwem. Pogłębia się także dystans między współmałżonkami, którzy roszczą sobie prawo do wyłącznej opieki nad dzieckiem. Co ciekawe – sytuacja pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością jest bardziej stresogenna dla ojca, gdy mowa o synu, a bardziej stresogenna dla matki, gdy dzieckiem z niepełnosprawnością jest dziewczynka (M. Masłowska, A. Michalczyk, 2017).

Nowa sytuacja jest trudna dla obojga rodziców, jednak osobą, która lepiej się w niej odnajduje jest matka, której łatwiej zaakceptować i pokochać chore dziecko. Zdarza się jednak, że i ona potrzebuje wsparcia – i tutaj mocno podkreśla się rolę ojca. Jego pomoc i zaangażowanie, a także poświęcanie czasu dziecku z niepełnosprawnością oraz matce dziecka stanowi postawę znaczącą. Zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa ma bowiem wpływ na prawidłowy rozwój dziecka z niepełnosprawnością (A. Rayzacher-Majewska, 2018).

Szerzej na temat roli ojca (i matki) w życiu dziecka z niepełnosprawnością wypowiadają się M. Węglarz-Masłowska i A. Michalczyk, przedstawiając wyniki badań na temat postaw rodzicielskich ojców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną głębszego stopnia. Zanim jednak przeanalizujemy wyniki ich badań, przypomnijmy definicję i typologię postaw rodzicielskich.

Postawa rodzicielska definiowana jest jako „całościowa forma ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowana podczas pełnienia funkcji rodzicielskich” (J. Rembowski, 1972). Maria Braun-Gałkowska (1986) dodaje, że ustosunkowanie to „oparte jest na pewnych danych intelektualnych, zabarwione określonymi emocjami i związane z tendencją do względnie stałych zachowań”. Spośród wielu klasyfikacji postaw rodzicielskich, autorki w swoich badaniach wykorzystały typologię według Mieczysława Płopy (1987), który z kolei nawiązał do modelu M. Ziemskiej. Wyróżniamy zatem 5 postaw rodzicielskich:

- 1) Postawa akceptacji–odrzućenia – akceptacja przejawia się w partnerskich stosunkach między rodzicem a dzieckiem, swobodnej wymianie myśli oraz traktowaniu dziecka z szacunkiem i godnością, dzięki czemu relacje z rodzicem są dla niego przyjemne. Odrzućenie natomiast stanowi postawę przeciwstawną. Dziecko odbiera rodzica jako osobę chłodną, niedostrzegającą problemów, próby zbliżenia traktowane są negatywnie, a problemy dziecka - instrumentalnie.
- 2) Postawa nadmiernie wymagająca – dziecko traktowane jest przez rodzica zgodnie ze sztywno przyjętym modelem wychowania, uważa się za autorytet. Nie liczy się z możliwościami dziecka, oczekuje perfekcyjnie wykonanych zadań.
- 3) Postawa autonomii – zachowanie rodzica jest elastyczne, dostosowane do potrzeb dziecka. Rodzic rozumie potrzebę prywatności dziecka, nie narzuca swojego zdania w sytuacjach konfliktowych i z szacunkiem podchodzi do poglądów dziecka.
- 4) Postawa nadmiernie ochraniająca – rodzic traktuje dziecko jako osobę wymagającą stałej opieki i troski, nie umie uświadomić sobie faktu dorastania dziecka, a przejawy jego autonomii przyjmuje z lękiem i niepokojem.

- 5) Postawa niekonsekwentna – stosunek rodzica do dziecka jest zmienny, zależy od chwilowego samopoczucia.

Wyniki badań M. Masłowskiej i A. Michalczyk (2017) wskazują na dużą akceptację dziecka z niepełnosprawnością wśród ojców (56%). Nawiązują oni ciepłą, otwartą relację z dzieckiem, odbiegającą od tej, którą prezentowali ojcowie w starożytności. Uczestniczą w życiu dziecka i mają świadomość, że ich rola w życiu dziecka jest równie ważna, co rola matki. Przeciwną postawę, a więc postawę odrzucenia prezentuje około ¼ badanych ojców. Nie odczuwają oni satysfakcji z relacji z dzieckiem, dlatego też często stają się nieobecni w jego życiu w sensie emocjonalnym lub fizycznym. Przyczyn takiego stanu rzeczy można doszukiwać się w doświadczaniu negatywnych emocji przez mężczyznę w związku z posiadaniem potomstwa z niepełnosprawnością. Co ciekawe – większość ojców (70%) wykazuje przeciętny bądź wysoki poziom postawy autonomii. Jest to szczególnie ważny aspekt w życiu każdego dziecka z niepełnosprawnością, dlatego wyniki badań pozwalają spojrzeć z nadzieją na sytuację tych rodzin i dorastających nich dzieci. Należy jednak zwrócić uwagę na postawę nadmiernie ochraniającą, którą w niepożądanym stopniu przejawia 36% badanych ojców, a co z kolei może być związane z silnym przeświadczeniem ojca o byciu „głową rodziny”, odpowiedzialnym za sytuację rodzinną w całości, ale także sytuację życiową poszczególnych jej członków, w tym szczególnie dziecka z niepełnosprawnością. Na większą uwagę zasługuje także fakt, że niewłaściwe nasilenie postawy niekonsekwentnej wykazuje jedynie 12% respondentów, co wskazuje na stałość i konsekwencję ojców w wychowywaniu dziecka.

Zakończenie

Rola ojca na przestrzeni wieków uległa wielu przemianom, podobnie zresztą jak rola matki. Postawy rodzicielskie w dużej mierze zależą od osobowości, temperamentu i charakteru danej osoby, dlatego nigdy nie możemy generalizować pojęcia ojcostwa czy macierzyństwa. Bez względu na czasy czy kulturę, rola ojca sprowadza się do trzech podstawowych funkcji: prokreacyjnej, wychowawczej, a także utrzymującej i ochraniającej rodzinę. Szczególnie trudne dla ojców jest stawianie w roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością – wykazują oni wówczas niższy poziom satysfakcji z rodzicielstwa.

Pośród zmieniającego świata i środowiska społecznego, najważniejsze jest jednak, żeby ojciec zawsze miał świadomość ogromnie ważnej roli, jaką odgrywa w życiu dziecka – roli ukochanego tatusia.

Abstract

The birth of a child is always an exciting experience in family's life. It is connected with identification with a new social role – the role of the parent: the mother or the father. It is proved that in the upbringing and growth of a child, the presence of both parents is important and indispensable. There are many publications on motherhood, but not many about fatherhood. It is worth knowing that father had a high social

position in ancient and was called “householder”. Over time, his position was decreasing and the present times bring a crisis of fatherhood.

Bibliografia

- BAKIERA L., STELTER Ź., *Rodzicielstwo z perspektywy rodziców dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie* [w:] Roczniki socjologii rodziny, nr 20, Poznań 2012.
- BERDZIK J., *Przemiany roli ojca na przestrzeni lat* [w:] Ojcostwo wczoraj – dziś – jutro, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2017.
- BRAUN-GAŁKOWSKA M., *Patologia i terapia postaw rodzinnych*, RW KUL, Lublin 1986
- DUDAK A., *Obraz ojca w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* [w:] Pedagogika społeczna, nr 2(64), Lublin 2017.
- DZWONKOWSKA-GODULA K., *Macierzyństwo i ojcostwo jako nowe doświadczenie kobiety i mężczyzny* [w:] Acta Universitatis Lodzianensis Folia Sociologica, nr 34, Łódź 2009.
- LEWICKA M., *Przemiany roli ojca we współczesnej kulturze. Implikacje pedagogiczne* [w:] Teologia i moralność, nr 1(27), Bydgoszcz 2020.
- MASŁOWSKA M., MICHALCZYK A., *Postawy ojców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym* [w:] Roczniki pedagogiczne, nr 3, 2017.
- MŁYNARCZYK S., (2010). *Ojciec w rodzinie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie* [w:] Postawy rodzicielskie współczesnych ojców, red. M. Kujawska, L. Huber, Poznań 2010.
- ORLIKOWSKA M., BOŁTUĆ I., *Rodzicielstwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Acta Scientifica Academiae Ostroviensis, nr 12(2), 2018.
- PLOPA M., *Czynnikowe typologie postaw rodzicielskich. Psychologia Wychowawcza*, nr 4, 1983.
- PLOPA M., *Skala Postaw Rodzicielskich. Psychologia Wychowawcza*, nr 5, 1987.
- RAYZACHER-MAJEWSKA A., *Znaczenie wspólnoty w życiu rodziców dziecka z niepełnosprawnością* [w:] Nieoceniona wartość osoby, red. A. Jasnos, M.L. Opiela, Lublin 2018.
- REMBOWSKI J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa 1972.

Paulina Róg
Pedagogika Specjalna, III rok
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**WCZESNE WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA W PUBLIKACJACH
AUTORSTWA PRACOWNIKÓW UNIwersYTETU PEDAGOGICZNEGO
IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W KRAKOWIE**

Wstęp

Dziecko jest istotą indywidualną, jego rozwój jest determinowany przez jego własny rytm oraz możliwości. Jeżeli na drodze dziecka pojawią się pewne przeszkody, zaburzające jego całościowy rozwój, tylko jak najszybsza interdyscyplinarna pomoc jest w stanie zrekompensować nieprawidłowości i przywrócić jednostkę do stanu homeostazy (Wolska, 2010).

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka

Aby umożliwić czytelnikowi zrozumienie omawianego zagadnienia, należy poddać wyjaśnieniu termin „wczesne wspomaganie rozwoju dziecka”. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci głównym celem tych działań jest stymulowanie psychoruchowego oraz społecznego rozwoju dziecka. Pomoc jest dostarczana od momentu zdiagnozowania niepełnosprawności do okresu rozpoczęcia przez dziecko nauki na etapie szkolnym. Pracę z dzieckiem w tym zakresie mogą podjąć specjaliści, którzy mają odpowiednie kwalifikacje, głównie są to psychologowie, logopedzi oraz pedagodzy, który posiadają kompetencje adekwatne do rodzaju zaburzeń dziecka. Miesięczny czas pracy WWRD wynosi od 4 do 8 godzin.

W literaturze przedmiotu można zauważyć istnienie dwóch terminów: wczesne wspomaganie i wczesna interwencja. Wobec obecnych aktów prawnych można stwierdzić, że wczesna interwencja jest holistycznym, wieloaspektowym oraz regularnym postępowaniem medycznym i rehabilitacyjnym realizowanym w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia (NFZ) w określonych placówkach. Z kolei wczesne wspomaganie prowadzone jest przez osoby z odpowiednimi do tego kompetencjami (pedagogicznymi lub psychologicznymi). Pomoc odbywa się w placówkach oświatowych bądź poradniach i skoncentrowana jest na usprawnianiu psychicznego rozwoju młodej osoby. Te dwa pojęcia mogą być także traktowane w ujęciu blisoznacznym, z uwagi na fakt, iż dotyczą one rozległego zagadnienia, jakim jest usprawnianie rozwoju jednostki ludzkiej (Płoszaj 2018).

WWRD w ujęciu pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego

Małgorzata Płoszaj (2018) przeprowadziła badanie, w których uczestniczyło trzech chłopców w wieku od 5 do 7 lat. Autorka zdiagnozowała oddziaływania terapeutyczne mające na celu wczesne wspomaganie rozwoju dzieci ze Spektrum Zaburzeń Autystycznych (ASD). Program autorki był realizowany zgodnie

z podejściem eklektycznym, co oznacza, że badaczka koncentrowała swoje poszukiwania terapeutyczne na odnalezieniu technik, które będą najbardziej adekwatne wobec potrzeb konkretnych pacjentów. Wśród nich zastosowano takie oddziaływania jak: dogoterapie, stymulacje małej motoryki oraz elementy ćwiczeń z zakresu terapii integracji sensorycznej. Po 12. miesiącach regularnego prowadzenia programu terapeutycznego efekty były zadowalające. Progres rozwoju u trojga badanych został zauważony w każdym z analizowanych obszarów, przy czym największy postęp zauważono w sferze dużej motoryki oraz komunikacji, nieznacznie mniejszy w obszarze małej motoryki i procesów poznawczych, za to najmniejszy w percepcji, naśladownictwie i koordynacji. Płoszaj w swojej publikacji podkreśla, że pozytywny wpływ działań w zakresie wczesnego wspomaganie dziecka nie będzie tylko zależny od wzmożonej interwencji terapeutycznej, lecz również od innych czynników, do których można zaliczyć aktywne wspieranie, zaangażowanie oraz współpraca rodziców bądź opiekunów w procesie terapeutycznym dziecka (M. Płoszaj, 2018).

Piotr Majewicz (2014) również podjął tematykę wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z chorobami przewlekłymi i dysfunkcjami narządu ruchu. W celu przybliżenia problematyki autor przedstawił definicyjne ujęcie dwóch opisywanych zjawisk. Jako chorobę przewlekłą należy uznać wszelkie schorzenia, w których czas trwania jest dłuży niż 4 tygodnie i występuje brak wzmożenia symptomów patologicznych. Za wspólne kryteria dla tych jednostek chorobowych można wymienić: długotrwały przebieg, powstanie zmian, których nie można cofnąć, bezwzględna potrzeba stałego leczenia oraz mniej nasilony przebieg niż w fazie ostrej. Natomiast do dysfunkcji ruchu kwalifikują się wszelkie ograniczenia fizyczne kręgosłupa bądź kończyn dolnych i górnych, które prowadzą do niepełnosprawności jednostki. Do najbardziej popularnego połączenia chorób przewlekłych oraz dysfunkcji ruchu na etapie rozwojowym człowieka autor zaliczył: mózgowie porażenie dziecięce (MPD, MPDZ), przepuklinę oponowo-rdzeniową, dystrofię mięśniową postępującą Duchenne'a, rozwojową dysplazję stawu biodrowego, jałową martwicę głowy kości udowej (choroba Perthesa), wrodzoną stopę końsko-szpotawą oraz boczne skrzywienie kręgosłupa. W ramach WWRD Majewicz ukazał szereg postępowań terapeutycznych mających na celu usprawnianie rozwoju psychoruchowego dziecka w związku z zaistniałymi nieprawidłowościami. Do wspomnianych metod należą:

Metoda W. Phelpsa – opiera się na wykorzystaniu specyficznych urządzeń na przykład stołów, które posiadają w blacie wycięte otwory. Pozwalają one dziecku uzyskać prawidłową postawę oraz brać udział w czynnościach manipulacyjnych;

Metoda H. Kabata – polega na prowadzeniu ruchu dziecka przy użyciu rozciągania oraz oporu;

Metoda V. Vojty – skierowana jest dla najmłodszych pacjentów. Zawarte w niej czynności opierają się na stymulacji konkretnych punktów ośrodkowego układu nerwowego, co w rezultacie prowadzi do nauki prawidłowego odruchu pełzania i raczkowania;

Metoda NDT-Bobath – jest oparta na wzorcach rozwojowych zgodnych z funkcjonowaniem układu nerwowego. Działania w obrębie tej metody bazują na manipulacji „punktami kluczowymi”, do których należą: głowa, miednica oraz obręcz barkowa. Zadaniem terapeuty jest odpowiednie prowadzenie wymienionych części ciała za pomocą dłoni i kontrolowanie ich ruchów;

Metoda A.Petö – jest to system nauczania kierowanego, który dąży do wyzwolenia jak największej samodzielności dziecka i przygotowania do podjęcia edukacji w szkolnictwie ogólnodostępnym. Zajęcia odbywają grupowo, ilość uczniów wynosi od 6 do 8 osób. Uczestnicy są dobierani nie wiekowo, lecz pod względem ich możliwości rozwojowych. Metoda w głównej mierze polega na usprawnianiu psychoruchowym, w tym: „[...] kontroli postawy i ruchów lokomocyjnych, koordynacji wzrokowo-ruchowo-czuciowo-słuchowej, a także funkcjonowania emocjonalno-społecznego oraz rozwoju mowy i komunikacji niewerbalnej” (P. Majewicz 2014, s. 37).

Metoda Domana-Delecató – główną ideą tejże metody jest wszechstronne doskonalenie ruchowe, które oddziałuje na funkcjonowanie mózgu dziecka. Działania te odbywają się przy pomocy:

- nauki samodzielnej przemieszczania się,
- wdrożenia specjalnej diety i rehabilitacji oddechowej, w celu pobudzenia układu oddechowego i krążeniowego,
- nauki czytania i liczenia, co w rezultacie ma się przyczynić do wsparcia funkcji umysłowych,
- rozwijania adekwatnych stosunków w diadzie: dziecko-rodzic, w celu kształtowania sfery społeczno-emocjonalnej.

Piotr Majewicz (2014) zwracał uwagę na to, iż niezależnie od podjętej metody, niebagatelne znaczenie dla powodzenia działań z zakresu wczesnego wspomaganie dziecka będą mieli jego rodzice. Wobec tego należy również objąć środowisko rodzinne jak najbardziej profesjonalną pomocą z naciskiem na dostarczenie im odpowiedniej psychoedukacji, która opierałaby się na: wyposażeniu odpowiednią wiedzą z zakresu czynności rewalidacyjnych, nauce analizy i reagowania na zachowania dziecka, pomocy w procesie całościowej adaptacji do zaburzeń dziecka oraz udzielaniu informacji na temat koniecznego wyposażenia niepełnosprawnego członka rodziny.

Z perspektywy głębokiej niepełnosprawności intelektualnej Maria Kościółek oraz Danuta Wolska argumentują sensowność rozpoczęcia działań z zakresu wczesnego wspomaganie. Otóż główną podstawą dla poparcia wspomnianych oddziaływań jest plastyczność ośrodkowego układu nerwowego dziecka na etapie wczesnego dzieciństwa. Oznacza to, iż w tym okresie odpowiednie pobudzanie rozwoju dziecka i prowokowanie aktywności własnej prowadzi do powstania połączeń mózgowych, które między innymi odpowiadają za naukę. Co więcej, niezaburzone funkcję mózgu są w stanie kompensować wszelkie nieprawidłowości. Autorki akcentują, że zbyt późna pomoc może skutkować u dziecka zahamowaniem jego rozwoju (Kościółek, Wolska, 2018).

Abstract

The aim of this article is to present of subject early childhood development support in publications of employees of the Pedagogical University in Cracow.

Bibliografia

- Kościółek, M., Wolska, D.: *Możliwości terapii i wsparcia osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, 2018.
- Majewicz, P.: *Wczesne wspomaganie i rewalidacja osób przewlekle chorych i z dysfunkcją ruchu: materiały dydaktyczne dla studentów: współczesne wspomaganie rozwoju, rewalidacja i terapia pedagogiczna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, RODN „WOM”, Katowice, 2014.
- Płoszaj, M.: *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z ASD. Analiza przypadku* [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, nr 11, 2018.
- Wolska, D.: *Pomoc rodzinie i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka* [w:] Wyczesany J. (red.), *Krakowska pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, 2010.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju (Dz. U. z 2017 r., poz. 1635)